

‘PROTOINFANCIA’¹, ENTRE VIVENCIAS INTENSAS Y TEMORES AL ACECHO

‘PROTOINFANCY’, AMONG INTENSE EMOTIONS AND LURKING FEARS

Dra. Myrtha Chokler²

Universidad Nacional de Cuyo

Resumen

Observaciones en colectividades educativas, con niños y niñas pequeños, nos revelaron que, ante algunas propuestas didácticas, con ciertos materiales poco consistentes, se activaban, en algunos de ellos o ellas, intensas emociones: desconcierto, temor, inhibición, rechazo, repliegue o, por el contrario, una angustiada desorganización del comportamiento, sugerentes de cierto nivel de estrés. ¿Por qué surgía ese desasosiego frente a estos materiales y no a otros? Para comprender la significación y la dinámica de esas vivencias nos propusimos investigar las emociones de protoinfantes (Chokler, 1999, 2000, 2016, 2017) en ese contexto. Recogimos 38 videos de situaciones educativas y detectamos 20 escenas con manifestaciones tónico-emocionales perturbadoras, frente a determinadas propuestas pedagógicas. Con instrumentos predominantemente cualitativos y el análisis etopsicosemiótico (Darrault-Harris, 1998) de los datos emergentes, construimos una investigación que confirmó una correlación entre el tipo de material -o propuesta pedagógica- y ciertas manifestaciones emocionales inquietantes. El resultado se articuló con teorías neuropsicológicas sobre las ‘angustias arcaicas’, propias de los primeros estadios del psiquismo. Sus conclusiones, podrían dar base a nuevas investigaciones y alertar a profesionales y docentes responsables acerca de la pertinencia de la utilización con protoinfantes de ciertos materiales o actividades acordes a su maduración neuropsicosocial en estas etapas sensibles de su desarrollo.

Palabras claves: protoinfancia – angustias arcaicas – colectividades educativas – propuestas pedagógicas.

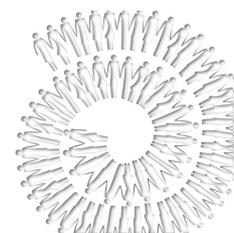
Abstract

A series of observations on educational collectivities of children under four years old revealed that some didactic proposals with a variety of inconsistent materials activated intense emotions in some children. These emotions were confusion, fear, inhibition, rejection, retract, and distressing disorganization of behavior that suggests some levels of stress. Why was this unease emerging from these materials and not others? To understand the significance and dynamics of these experiences, we set out to investigate the emotions of protoinfants (Chokler, 2000; 2016; 2017) in different contexts. From a total of 38 educational situations collected in video, we detected 20 scenes with disturbing tonic-emotional manifestations that emerged from specific pedagogical proposals. Using predominantly qualitative instruments (Taylor and Bogdan, 1987) and an etopsychosemiotic analysis (Darrault-Harris, 1998), our research confirmed a correlation between some types of materials -or pedagogical proposals- and certain disturbing emotional manifestations. The outcome was then articulated with neuropsychological theories explanatory of the activation of 'archaic anguishes typical of psychism's early stages. This study could serve as a basis for further research and guide professionals and teachers about the relevance of using certain materials or didactic proposals developed according to the protoinfants neuropsychosocial maturation.

Keywords: protoinfancy – archaic anguish – educational – collectivities – pedagogic proposals.

Recibido: 14-06-20

Aceptado: 20-09-20



INTRODUCCIÓN

Las exigencias de la cotidianidad impulsan a las familias, prevalentemente urbanas, a enviar a sus niños cada vez más pequeños a estructuras para que los alberguen, los cuiden, los críen y los eduquen, durante una cantidad considerable de horas, casi todos los días de la semana, casi todas las semanas del mes y casi todos los meses del año, durante toda su infancia.

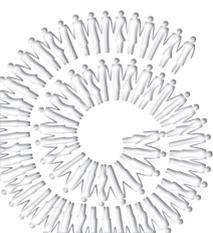
Parece pertinente, entonces, interrogarse acerca de qué vive, siente, experimenta un protoinfante, durante tantas horas, en estas organizaciones colectivas. ¿Qué espera, qué teme, qué encuentra, en definitiva, en este lugar donde, con frecuencia, transcurre gran parte de su vida y que se ha constituido, en su verdadero albergue diurno? ¿Cómo lo goza, lo soporta, lo padece, lo integra o lo procesa?

Empíricamente habíamos venido observando en jardines maternos y/o centros especializados para la primerísima infancia, tanto en América como en Europa, que una cantidad de niños manifestaba fuertes emociones: temor, ansiedad o desconcierto y rechazo, frente a actividades pedagógicas muy difundidas, en particular con materiales tales como masa, témpera, gelatinas, papel de diarios, papel higiénico, espuma en aerosol, burbujas de jabón, globos inflados y otros.

Nos preguntamos, entonces: ¿qué desencadenaría de pronto el miedo o la angustia, la furia, la desazón, la marcada inhibición o la desorganización, a veces persistente, en esos protoinfantes? ¿Por qué aparecen sistemáticamente, frente a ciertas propuestas y no frente a otras? ¿Cuáles son sus señales visibles o sutiles en el cuerpo, en el comportamiento, en las actitudes? ¿Estas emociones estarían vinculadas al tipo de material o al tipo de sollicitación docente? ¿Sería por la novedad de los elementos? ¿O, tal vez, por su consistencia inaprensible, su fragilidad, evanescencia o inestabilidad? ¿O por la situación en su conjunto? ¿Las situaciones emocionalmente intensas de desorientación, temor o desolación en estos contextos colectivos, serían factores predisponentes del rechazo ulterior a los materiales o a ciertas propuestas didácticas? ¿Podrían incrementar inclusive la propia fragilidad inherente a esta etapa vital? ¿Afectaría la estructura vincular con las educadoras y, en consecuencia, los procesos de escolarización? ¿Y qué huellas, aun complejas o difusas, podrían tener efectos, a corto o a largo plazo, a pesar de ser estas experiencias pedagógicas tan cuidadosamente planificadas?

Estado actual del conocimiento

Respecto de la vida emocional de los niños pequeños existe una nutrida bibliografía desde diversas corrientes neuropsicológicas. Ya Henri Wallon, en su tesis doctoral de 1925 "*L'enfant turbulent*" y principalmente en "*Les origines du caractère chez l'enfant*."



Les préludes du sentiment de personnalité" de 1934, (traducido al castellano en 1979), describió la función fundamental de las emociones desde el nacimiento y su importancia y dinámica en la estructuración de la subjetividad, de la conciencia de sí y del otro, de la comunicación y del pensamiento.

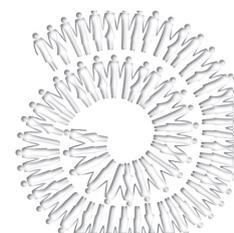
Los aportes científicos acerca de la importancia de los impactos emocionales, las carencias afectivas en edades tempranas y sus consecuencias en el desarrollo ulterior son muy numerosos, a partir, entre otros, de las investigaciones de René Spitz de 1945 y de 1965 y de John Bowlby publicadas en 1951, luego ampliadas (Bowlby, 1976a y 1976b). La mayoría de los autores acuerdan un rol esencial a la función de sostén, *holding* (Winnicott, 1975) o apuntalamiento del entorno, llamada habitualmente función materna, que opera como un continente y permite entonces la estructuración afectiva, cognitiva y social evitando el riesgo de desborde emocional.

Por otro lado, la presencia de las llamadas emociones primitivas, (Zlotowicz, 1974), ansiedades o angustias arcaicas fueron planteadas por Donald Winnicott (1982), Ester Bick (1967, 1987) y Didier Anzieu (1993), entre otros autores y retomadas posteriormente por Bernard Aucouturier (2004, 2013) para fundamentar una parte importante de su Práctica Psicomotriz. Estas angustias arcaicas constituyen un tipo específico de emoción y conmoción orgánica y psíquica, que pertenece a la fase inicial del desarrollo durante la protoinfancia. En esta etapa, previa a los 3 años, se operan cambios vertiginosos: desde un estado primario de fusión-indiscriminación, amalgamado inicialmente con su ambiente, va en curso del engendramiento de una subjetividad propia y diferenciada. Son procesos de consolidación por un lado y de separación e individuación, de autonomía progresiva, en cuyo camino se estructuran las bases fundantes de los vínculos primarios y los modelos operativos de la personalidad presente y futura.

La potencialidad y la vulnerabilidad, al mismo tiempo, del psiquismo temprano, requieren de un entorno humano protector que seleccione, filtre y regule los estímulos, que contenga sus aspectos dispersos y desorganizados y le permita mantener, aun de manera precaria, una sensación de cohesión, de estabilidad y de unidad de sí, a pesar de sus cambios.

Estímulos perturbadores, internos o externos, activarían vivencias corporales caóticas, primitivas, de desapuntalamiento, de pérdida del apoyo y de los límites del cuerpo, de fragmentación (Ciccone, 1997), de caída en un vacío infinito, generando un tipo de angustia que varios de estos autores reconocieron como indecible y catastrófica.

En los últimos 70 años se han realizado innumerables investigaciones, producciones fílmicas y publicaciones sobre los inicios de la vida. Aparecen abundantes descripciones de las características de lo que se espera de un entorno material adecuado, de la importancia de la calidad afectiva en los cuidados cotidianos (Pikler, 1985), de las



interacciones precoces (Szanto Feder, 1992, 2011), de la comunicación gestual y mímica, previa al lenguaje (Chokler, 1999, 2017a) y de las recomendaciones de higiene saludable o de prevención de accidentes. Sin embargo, hay menos referencias respecto de la probable relación entre el contacto con determinados materiales, objetos o expectativas de desempeño propuestos por los adultos a los niños pequeños y la activación de emociones intensas. De hecho, no hemos encontrado investigaciones sobre este tema.

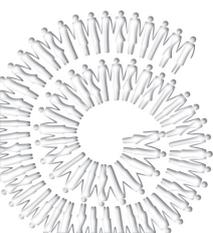
Planteamos así una nueva discusión en el seno de las disciplinas que atañen a la infancia. ¿Qué emociones despiertan en los niños esos materiales? ¿Qué actitudes posturales, mímico-gestuales y proxémicas, dan cuenta de esas emociones? ¿Qué monto de aceptación, rechazo, resistencia, acatamiento sumiso y/o sufrimiento emerge en esas situaciones? Entonces, teniendo en cuenta el uso habitual de esos materiales en ámbitos educativos, ¿cuáles podrían ser las consecuencias de ese impacto emocional, en particular en niños más frágiles?

Pensamos, por lo tanto, que los aportes de una investigación científica específica, basada en la observación de las expresiones emocionales y orientada por hipótesis acerca de su probable significación, resultarían de sumo interés por sus repercusiones inmediatas, tanto en la Educación Inicial como en la prevención de algunos conflictos o perturbaciones en salud mental infantil.

Si bien las preguntas de este multifacético problema se nos fueron encadenando con la lógica de la amplitud y complejidad del sujeto convocante -los protoinfantes en su vida cotidiana-, a los efectos de la investigación resultó imperioso acotarlas, seleccionarlas, para enfocar la observación de las actitudes y expresiones emocionales en ciertas situaciones contextualizadas, con actividades y materiales específicos. Esta focalización nos permitiría detectar, caracterizar, ponderar y, tal vez, intentar comprender y explicar su significación. El sentido de los indicios podría dar cuenta de un proceso de adaptación activa, saludable y creativa en esa colectividad, más o menos escolarizada, o, por el contrario, de una adaptación pasiva, con un acatamiento sumiso a las inducciones pedagógicas o con una fuerte resistencia, cargada de ansiedad, temor, bloqueo o desorganización conductual. Signos que indicarían niveles de sobreadaptación o de sufrimiento emergentes y/o de estrés, cuyas consecuencias, en cada caso, son difíciles de evaluar y pronosticar.

1. Diseño y proceso metodológico

El objetivo general de esta investigación que denominamos 'Vivencias intensas, temores al acecho'-presentada por convocatoria de Unidad Académica de la Facultad de Educación (FED) de la Universidad Nacional de Cuyo 2017-2019- fue abrir una



reflexión y discusión científica, académica y profesional e indagar sobre una posible correlación con la utilización de cierto tipo de materiales ofrecidos con frecuencia, en ambientes y contextos pedagógicos cotidianos con protoinfantes. En ese caso, era necesario caracterizar el tipo de propuesta, de material y las modalidades de presentación didáctica, para elaborar ulteriormente una teoría explicativa al respecto.

Para ello, en un primer momento, constituimos un equipo de 17 investigadoras -entre graduadas, docentes, alumnas y cooperantes de la Especialización en Desarrollo Infantil Temprano y del Instituto de Investigaciones en Psicomotricidad de la FED- que se organizaron en dos subgrupos según su residencia habitual³.

En un comienzo tuvimos que integrar criterios teórico-metodológicos, escoger y definir instrumentos y funciones para las tareas específicas de las distintas etapas de la investigación. Esto implicó un tiempo importante de formación interna al equipo, tanto conceptual como técnica y actitudinal.

Las investigadoras nos propusimos entonces observar, registrar, describir y categorizar:

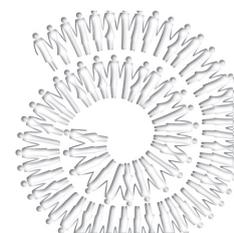
- a) las expresiones emocionales en los comportamientos de protoinfantes, en contacto con ciertos materiales;
- b) la solicitud, por parte de las educadoras, de desempeños específicos en propuestas pedagógicas habituales con esos materiales.

De tal manera, nos fue preciso, determinar instrumentos idóneos para captar un repertorio de sutiles o francas señales corporales, tónico-emocionales y comportamentales, verbales o gestuales, tanto de niños y niñas como de docentes, para luego caracterizarlas, analizarlas, ponderarlas e interpretarlas.

Estos instrumentos fueron elaborados a medida que se realizaba la exploración del campo, se visualizaban indicios y se requería su análisis. Por lo tanto, parámetros, variables e indicadores fueron construidos, puestos a prueba, reformulados y ajustados a lo largo de todo el proceso.

Aportamos elementos metodológicos de sistematización de los datos para encontrar posibles correlaciones, teniendo en cuenta el contexto situacional, entre las manifestaciones emocionales -en la expresión gestual, mímica, próxémica y conductual- de los y las protoinfantes ante las propuestas pedagógicas y las características de los materiales y las modalidades de inducción de las docentes.

Definimos así la población a investigar: protoinfantes hasta los 3 años 11 meses, en contextos educacionales formales o no formales -Jardines Maternales, Centros infantiles o equivalentes- durante sus actividades cotidianas.



Elegimos una metodología cualitativa (Taylor y Bogdan, 1987), a partir de relatos descriptivos sobre casos particulares, que nos permitió permanecer próximos al mundo empírico, aplicando una sistematización con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados.

El corpus sobre el que se elaboró la muestra fue evolucionando a medida que el estudio progresaba a través de un muestreo teórico por saturación, de acuerdo con el potencial para el hallazgo de nuevos datos o para la ampliación o refinamiento de los ya adquiridos. Por su parte, el análisis etopsicosemiótico, tal como lo propone Ivan Darrault-Harris (2002), nos brindó instrumentos metodológicos operativos e interpretativos para la sistematización y la comprensión de la significación de lo observado.

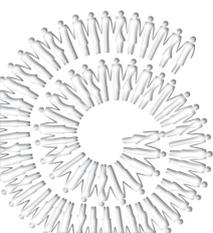
Recolectamos 38 videos institucionales registrados directa y/o indirectamente, con descripciones narrativas minuciosas, durante la puesta en marcha de propuestas pedagógicas habituales, en diversos Jardines Maternales y Centros de Desarrollo Infantil de la Argentina.

Algunos documentos pertenecían a los propios archivos de los miembros del equipo o fueron tomados especialmente en ocasión de este proyecto. Otros se indagaron en Internet. Surgieron así numerosos documentos en los que aparecían educadoras que proponían actividades múltiples, de manera diversa, a veces muy llamativas y con reacciones adversas por parte de los niños: expresiones de displacer, de alejamiento, rechazo, miedo, repulsión, inhibición, excitación motriz, búsqueda de contacto con el adulto y hasta angustia con llantos desgarradores.

Con este material se constituyeron 20 casos de protoinfantes que manifestaban emociones y actitudes, con matices personales e intensidades diversas, pero que en general revelaban distintos niveles de malestar, rechazo y/o de sufrimiento ante ciertas propuestas docentes.

1.1. Procedimientos, técnicas e instrumentos utilizados

De cada video y de los relatos de las escenas registradas se hizo una descripción narrativa exhaustiva, que surgió de la visión reiterada de videos imagen por imagen. Las disyunciones fragmentaron las descripciones en secuencias en que aparecía, con nitidez, un niño o niña con manifestaciones emocionales importantes, y actitudes francas frente a la propuesta docente. Estas muestras se sometieron al análisis etopsicosemiótico, intentando hacer surgir los significados subyacentes y las condiciones en las que se producían.



1.1.1. Selección de las muestras

Del universo recolectado, se escogieron de acuerdo con nuestros criterios de inclusión y de construcción de casos:

- los registros con manifestaciones emocionales consideradas perturbadoras, suficientemente claras y con una duración que permitiera ponderar la situación en su contexto e identificar indicadores;
- registros con el mismo sujeto, en situaciones con materiales de tipo A, poco consistentes, frágiles, evanescentes y de tipo B, caracterizados por ser sólidos y estables.

Cada sujeto, niño o niña, se constituyó en un caso y se consideró unidad de análisis (UA) a cada secuencia o fragmento de los videos o de los registros narrativos, con suficiente información, clara y consistente, marcado por las disyunciones significativas. La UA remitía entonces a una situación concreta donde se visualizaban las actitudes tónico-emocionales de niños y niñas, con un tipo de actividad o de material propuesto por la docente.

1.1.2. Determinación de las variables

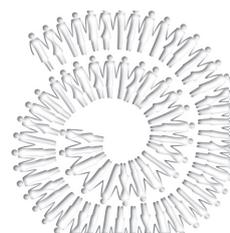
Las variables surgieron a medida que se visualizaba el material y se caracterizaron según una tipología que se definió con precisión según los siguientes ítems.

I. Tipo de propuesta didáctica, que implicaba:

- a) Desempeño motor (DM):** en carreras, marchas, equilibrios y saltos (que suelen provocar inestabilidad tónico-postural y emocional), realizado por propia iniciativa de los niños o niñas o por inducción docente.
- b) Contacto con materiales tipo A (MAT A):** caracterizados por ser poco consistentes, frágiles, evanescentes, que se diluyen, rompen, dispersan, pierden su forma, de manera irrecuperable (masa, engrudo, ténpera, harina, papel, espuma, burbujas, etc.).
- c) Utilización de materiales tipo B (MAT B):** caracterizados por ser sólidos, estables, que permiten diversas acciones de uso, armado y desarmado; de composición, construcción, destrucción y reconstrucción; de ordenamiento, cuyas formas originales no desaparecen o pueden recuperarse sin dificultad (bloques e instrumentos de madera o de plástico, objetos y juguetes sólidos, etc.).

II. Modalidad de inducción docente: (*manipulación*, en el sentido semiótico como *actante destinador*) sobre el o la protoinfante (como *actante sujeto* de la acción) en su contexto (MODAL):

- a. Presentación de la propuesta y/o material sin inducción evidente a su utilización (P).
- b. Inducción por seducción con direccionalidad e insistencia (S).
- c. Inducción por coacción con real presión para el desempeño (C).



III. Posibilidades de elección: por parte del sujeto, de la actividad o del material que se consignaron como:

- a. De libre elección (LE), si niños y niñas podían optar entre varias propuestas y/o materiales, a su ritmo y por su propia iniciativa o interés, sin solicitud ni insistencia, ni exigencia de la educadora. La libre elección (LE) incluía tanto el espacio como los materiales, las actividades y los tiempos para desarrollarlas dentro del marco institucional.
- b. De no libre elección (NLE) si, por lo contrario, se ofrecía un único tipo de material y/o de propuesta.

1.1.3. Selección y definición de los indicadores

Se consideraron indicadores las manifestaciones emocionales de cada sujeto expresadas de manera tónico-postural, gestual, mímica, proxémica, dinámica, actitudinal y verbal. Se definió la emoción como una conmoción orgánica compleja, acompañada de un estado de ánimo, con todos sus matices.

Se procedió a caracterizar siete emociones: alegría, tristeza, miedo, ira, asco, sorpresa y angustia. Luego, a categorizarlas y diferenciarlas, con la mayor precisión posible, e identificarlas en sus expresiones gestuales en la diversidad de casos y en cada situación, para ponderar su significación en el contexto.

Solo a modo de ejemplo explicitamos la alegría (con su sinonimia: entusiasmo, euforia, gozo, contento, deleite, placer, regocijo) como:

- Estado de ánimo expansivo, con un tenor afectivo de satisfacción y/o de bienestar, de variada intensidad, que se proyecta abiertamente y se irradia al exterior de sí mismo. Induce a la búsqueda de continuidad o de reproducción de los eventos causales o de las sensaciones experimentadas.

Sus manifestaciones tónico-posturales, mímicas, gestuales y proxémicas son:

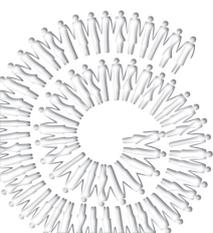
- Aumento generalizado y variable del tono muscular, que se irradia y fluye en ondas sin bloqueos en todo el cuerpo según la intensidad de la euforia con risa y/o sonrisa abiertas. Mímica distendida, abierta y brillante principalmente a nivel de los ojos, que se difunde por todo el rostro. Suele acompañarse de emisiones vocálicas y/o lingüísticas.

2. Resultados

2.1. Del criterio de inclusión y exclusión

La sistematización de los datos permitió la clasificación de 3 grupos:

Grupo 1: conformado por 10 casos (1 de 18 meses, 8 de entre 2 y 3 años y 1 de 3 años 10 meses) provenientes de registros de colectividades educativas infantiles diversas,



con propuestas didácticas habituales que solicitaban actividades de manipulación con ciertos materiales que caracterizamos de tipo A. Se constituyeron 13 UA, que, luego de analizadas, fueron finalmente excluidas del corpus seleccionado, porque no contábamos con muestras de contrastación y comparación de actitudes emocionales con otro tipo de materiales como los caracterizados de tipo B. De todos modos, por la evidencia y relevancia de los indicadores, fueron considerados de interés, informados y utilizados como antecedentes y justificación del proyecto de investigación.

Grupo 2: constituido por 2 videos recogidos en Internet, de acceso libre, no cubiertos por derechos de autor, en los que se mostraban actividades con los materiales requeridos para la muestra. Este material se integró al grupo 3.

Grupo 3: conformado por 10 casos con sujetos de edades desde los 9 meses a 3 años 10 meses, entre los cuales hay 1 caso menor de 1 un año, 2 casos entre 1 y 2 años, 3 casos entre 2 y 3 años y 4 casos ente 3 y 4 años. Las 37 unidades de análisis (UA) en total que se reconocieron y analizaron permitieron confrontar a los mismos niños en actividades y desempeños fundamentalmente motores y/o con materiales A y B, con manifestaciones emocionales suficientemente claras y con una duración que permitiera ponderar la situación en su contexto e identificar indicadores.

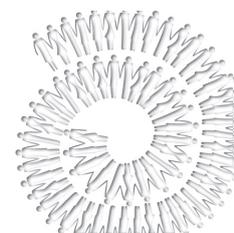
La muestra de los Grupos 2 y 3 constituyó el universo de casos y de las unidades de análisis incluidas finalmente en esta investigación.

3. Resultados del análisis de los datos

3.1. En los 10 casos y las 13 UA del Grupo 1, todos estuvieron en contacto con materiales tipo A (témpera, masa de sal, plastilina, engrudo y/o espuma de afeitar, que se disponía frente a cada niño); sin libertad de elección en 6 UA, ofrecidos con actitudes de seducción por parte de la docente, y en 7 UA con franca coacción.

3.2. En la mayoría de las UA de los 10 casos del Grupo 3, poco más del 60 %, los sujetos podían no aceptar la propuesta de la educadora, alejarse de ella y, eventualmente, tener acceso a otros objetos y/o actividades, según su propio interés individual, sin la presión de la insistencia, ni de la exigencia de la docente, a pesar de que ella lo inducía con claridad, simplemente dejando un solo tipo de material en particular a disposición en el espacio común.

Pero en un poco más del 35 % de las UA, los sujetos no gozaron de libre elección (NLE). En estas UA se observó, o bien una aceptación más o menos indiferente -alguna vez con cierta expectativa y mucha reticencia- o bien un acatamiento sumiso -simular cumplimiento, sin implicarse en la propuesta- y/o una resistencia pasiva, con evitamiento más o menos disimulado, o, en otras, una franca oposición y/o transgresión que podía resolverse, o no, en alternativas creativas semiocultas.



4. Resultados del análisis de los datos con el entrecruzamiento de las variables

4.1. En los 10 casos del Grupo 1 no surgieron actividades propuestas de desempeño motor, sino exclusivamente de manipulación de materiales tipo A (témpera, espuma, masa y engrudo) y con una manipulación docente entre seducción y coacción. Las expresiones tónico-emocionales, actitudinales, gestuales y mímicas que se relevaron en todas las UA, con diversos matices, fluctuaban o alternaban entre: desorientación, no comprensión o acatamiento sumiso de la consigna; contacto aprensivo o desinterés con cierta tensión, inseguridad; o bien pasividad, inhibición, franco o disimulado rechazo, repulsión y asco; sometimiento, disgusto, temor, distracción o aburrimiento, desagrado, evitación, preocupación, ansiedad, vergüenza, rabia y angustia más o menos pasajera de acuerdo con la actitud de los adultos.

4.2. En las 37 UA del Grupo 3 surgieron los datos siguientes:

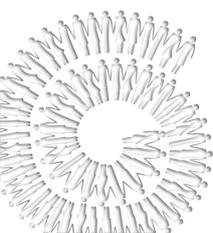
a) Respecto del desempeño motor: en un total de 8 UA, las propuestas centrales, directas o indirectas, requerían diversos desempeños motores (DM). Cruzando los datos con LE y NLE y la modalidad de manipulación docente, se encontró que, en 7 de ellas, estos desempeños fueron producidos por propia iniciativa de los sujetos, en un ambiente con espacios, objetos y materiales dispuestos por los adultos, que operaban como posibilidad, sin que los sujetos fueran inducidos, guiados ni estimulados a una actividad o acción en especial. La LE incluía tanto el espacio como los materiales, las actividades y los tiempos para desarrollarlas, en el marco institucional.

Las manifestaciones tónico-posturales, actitudinales y comunicacionales gestuales y/o verbales en esas situaciones fueron:

- soltura, fluidez y armonía en las coordinaciones globales y específicas;
- disponibilidad corporal, distensión, iniciativa, prudencia;
- apertura y pertinencia en la comunicación gestual y verbal con los pares y la educadora.

Sus expresiones emocionales fluctuaron entre: interés, alegría, placer, ternura, entusiasmo, calma y, en todo caso, la seguridad de autorregular la posibilidad de cambiar a voluntad de proyecto.

Por el contrario, en la UA del caso definido como AL, el DM exigido a esta beba de 11 meses fue coaccionado fuertemente por la docente, que la obligaba a descender desde cierta altura, reptando o gateando sobre una rampa ubicada en ese lugar y manipulada -en sentido literal- por la educadora. La niña estalló en un llanto acongojado, sin ninguna posibilidad de elección ni del material, ni de la acción esperada, ni de los tiempos (Szanto Feder, 2011).



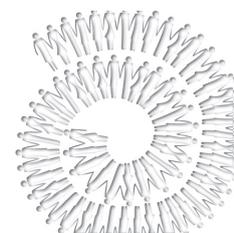
Sus manifestaciones tónico-posturales y mímicas fueron: aumento generalizado del tono postural con bloqueos, rigidez, incoordinación motriz, impotencia, torpeza y resistencia con falta de disponibilidad corporal y mímica de tensión en todo el rostro. Sometida a esa situación, AL evidenciaba intensas emociones: desagrado, malestar inseguridad, temor, ansiedad, rechazo, desolación, angustia y hasta desesperación.

b) Respecto de la manipulación de material tipo A (MAT A), de utilización muy frecuente en instituciones infantiles, se describieron y analizaron 24 UA. Cruzando datos con las variables de LE o NLE y modalidad de manipulación docente, se hallaron 9 UA en las que los sujetos no gozaban de ninguna libertad de elección (NLE). Con actitudes más o menos gentiles, seductoras o más o menos impuestas, las docentes les ofrecían el mismo material, con propuestas explícitas, en un tiempo preciso, estimulando el desempeño individual, sin facilitar la cooperación ni la comunicación grupal. En esas UA se observaron manifestaciones tónico-posturales, emocionales y actitudinales de distinta intensidad y duración que revelaban: estado de alerta, expectativa fluctuante y aprensiva, perplejidad, inquietud, estupefacción, inhibición, molestia, incomodidad, desagrado, ansiedad, rechazo, desinterés, asco, temor, desesperación, evitación, acatamiento sumiso y evasivo, desconfianza, inseguridad, enojo, desánimo, desazón, letargo y frustración.

En 15 UA, la manipulación de este tipo de materiales fue optativa, con libertad de elección (LE) y acceso a otros espacios, materiales y tiempos. Las manifestaciones tónico-posturales, emocionales y actitudinales fueron menos intensas, ya que cada niño podía encontrar sus propios ritmos y recursos para autorregularlas y gestionarlas, sin sentirse obligado a contactar directa y únicamente con un elemento perturbador. Sin embargo, aun así, cuando se enfrentaban a este tipo de material, se percibía un importante monto de: ansiedad, inseguridad, temor, molestia, sorpresa, estupefacción, evitación, disgusto, asco, desagrado, desinterés, inhibición, rechazo inicial o permanente, que podía ser más o menos neutralizado por la posibilidad de interesarse en otros objetos o actividades.

c) Frente a la manipulación de material tipo B (MAT B), de un total de 15 UA, cruzando datos con las variables: con y sin libre elección y modalidad de manipulación docente, se encontraron 5 UA, NLE, de las cuales, en 2 UA del caso 1 se trataba de un objeto sólido, intermediario (pincel) para usar con materiales de tipo A (témperas y engrudo). En esas situaciones, las manifestaciones tónico-posturales, emocionales y actitudinales se vieron contaminadas por el rechazo al Mat A, revelando ansiedad, inhibición, sometimiento, repulsión, inseguridad, evitación y abandono.

En otra UA del mismo caso 1, transgrediendo la consigna de la docente, el niño utilizó el mismo objeto con otra función, espontáneamente imaginada por él y compartida con otro niño: simuló que el pincel era una espada y actuó como si lo fuera, entrecruzando



gestos pertinentes y ajustados, aunque acotados, con su vecino, como consciente de la transgresión, con creatividad y manifestaciones de placer y complicidad.

En otra UA del mismo caso, el sujeto se apoya en un objeto duro (un espejo) para proponer una escena lúdica con un par, también evitando la consigna principal y transgrediendo, de manera creativa, la inducción docente con vivas expresiones de alegría.

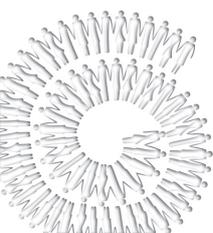
En la UA del caso AL, con materiales tipo B, a pesar de no tener opción ni de su postura (acostada sobre el vientre sobre un almohadón) ni del objeto, la niña acata sumisamente la propuesta de manipulación de un objeto sólido (simplemente lo sostiene en la mano) ofrecido a ella directa e insistentemente por la docente. Se muestra en alerta, desorientada y finalmente poco interesada en el objeto, pero no hay expresiones emocionales de miedo, desazón ni angustia como se observó en la otra situación. Es interesante reflexionar acerca de la pertinencia de la postura, del espacio, del objeto y del contexto grupal en el que la educadora propone la actividad.

En las 10 UA de manipulación de materiales tipo B, con libertad de elección (LE) emergieron manifestaciones tónico-posturales de coordinación, ajuste, distensión y disponibilidad corporal y expresiones emocionales y actitudinales de distinta intensidad y duración, que revelaban: aceptación, interés, iniciativa, placer, alegría, seguridad, concentración, calma, disfrute y apertura a la interacción afectiva, a la comunicación con pares y docentes y a la actitud lúdica creativa.

CONCLUSIONES

Pareciera entonces que el carácter del material resulta determinante para desencadenar diferentes tipos de manifestaciones. Los materiales tipo B, duros, sólidos, de formas estables, no deformables, que no se diluyen, rompen ni desaparecen súbitamente, aun sin opciones de elección del material ni de la actividad, ni otras alternativas, pueden resultar soportables o hasta interesantes para explorar o para transformar con una actitud lúdica y creativa. En tanto que la manipulación de materiales de tipo A (informes, irremediabilmente frágiles, que se disuelven, pegotean o desaparecen de modo súbito) pareciera que, en algunos sujetos despiertan ansiedades perturbadoras de distinta intensidad, independientemente de que fueran coaccionados o simplemente incitados, como referimos con anterioridad.

Evidentemente, si los niños tuvieran al menos libertad de elección y alternativas para no sentirse obligados, por inhibición o seducción o falta de opciones, a someterse a la presión emocional de la situación, podrían llegar a disminuir sus efectos inquietantes, autorregular sus emociones y sentirse más competentes y autónomos en sus decisiones; sin temor al conflicto de oponerse, rebelarse y/o desilusionar al adulto responsable.



Aun con una casuística todavía relativamente restringida, los resultados de la investigación permitieron confirmar la hipótesis -o al menos la sospecha- de que existiría una correlación entre la activación de intensas manifestaciones emocionales y comportamentales perturbadoras en protoinfantes y el contacto con cierto tipo de objetos, materiales o propuestas de desempeño motor ofrecidos con suma frecuencia en espacios infantiles.

El tenor de esas emociones, más allá de la diversidad en el más amplio espectro de cada sujeto y contexto, estuvo ligada, también, al criterio didáctico de libertad o no de elección del material y/o de la actividad y al sistema de actitudes del adulto, que se categorizó de acuerdo con la modalidad de manipulación como destinador.

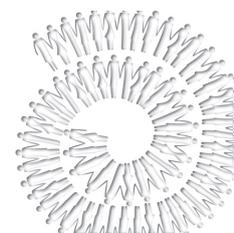
La activación de ansiedades perturbadoras, cuya importancia y efectos inmediatos y mediano no pueden predecirse, resulta de una policausalidad contextual, multifactorial, dinámica e histórica. Pero en cada situación, una parte importante de esos factores depende directamente de los adultos responsables, en particular, en este ámbito, de las educadoras.

Consideramos que los casos y el análisis de los datos se mostraron idóneos para elaborar algunas respuestas verosímiles a las preguntas iniciales y para confirmar la hipótesis de partida sobre la incidencia de cierto tipo de propuestas y materiales en la activación de ansiedades perturbadoras en los protoinfantes.

La construcción de los instrumentos metodológicos en cada fase de la investigación nos permitió el abordaje creativo de una observación minuciosa y, al mismo tiempo, dio cuenta de la extremada dificultad para: reconocer, categorizar, calificar y clasificar la variedad, complejidad, sutileza y ambivalencia de los contenidos afectivos, anímicos y expresivos en la trama y el flujo de la conducta de los protoinfantes; e intentar identificar la multiplicidad de factores que convergen en su determinación, a fin de correlacionarlos con las propuestas pedagógicas.

La observación en los jardines maternos, o en centros similares, de frecuentes incitaciones y coacciones a desempeños motores y conductuales con modalidades más o menos firmes, violentas o con actitudes gentiles y seductoras por parte de educadores puso en evidencia el desconocimiento o la desvalorización, entre otras, de la íntima relación entre el sentimiento, individual e intransferible de equilibrio, con la seguridad personal y la disponibilidad corporal. De la misma manera que desequilibrio e inestabilidad postural se vinculan estrechamente a las emociones de inseguridad, incompetencia, pánico, impotencia, desconfianza y rabia que generan esas experiencias no controlados por el sujeto, con imprevisibles efectos a corto, mediano y largo plazo.

Esta actitud y los programas y prácticas que los propician revelan la escasa importancia que otorgan muchos pedagogos a la complejidad de los procesos, ritmos y tiempos



individuales de la maduración psicomotriz de los niños en esos primeros años y de la trama emocional que conlleva.

A pesar de que explícitamente se sostiene la particularidad individual de los ritmos y modalidades de desarrollo, se la desmiente en una práctica de incitación, provocación, forzamiento o coacción, además de intentos de homologación de las capacidades de los protoinfantes. que no son coherentes con ese principio de base.

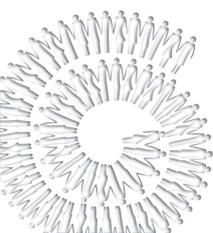
La maduración precede al aprendizaje, no se puede aprender o se hace de manera deformada, precaria y forzada, ineficiente si uno debe utilizar un cuerpo y una estructura biológica y emocional no madura para lo que se le plantea. Por lo tanto, anticipar los aprendizajes, cuando no hay suficiente madurez, anticipa también los riesgos de fracaso y de impotencia. Al mismo tiempo, esta reflexión implica una profunda preocupación sobre la calidad y el sentido de la empatía requerida para la función de educar, en especial, de protoinfantes.

Finalmente, hemos intentado articular estos fenómenos observados con una teoría explicativa, que podría avanzar en la comprensión de los mismos. Sabemos que los procesos presentes en el desarrollo integral del sujeto humano, tanto en el aspecto psicomotor como afectivo-cognitivo, implican complejas operaciones corporales y psíquicas de identificación y también de discriminación, con los elementos significativos del ambiente. Estos procesos ponen en marcha mecanismos de proyección e introyección del mundo real y simbólico, externo e interno, no demasiado diferenciados en la etapa de la protoinfancia. Estas funciones dependen de la maduración neuropsicológica y de la historia de construcción y diferenciación de los objetos y espacios internos y externos en las experiencias vividas en el medio material y social.

Estos complejos procesos de proyección e introyección, de identificación/discriminación son concretados con un psiquismo precario, inseguro, inestable y vulnerable en un protoinfante.

Tal vez, sería verosímil suponer que, en su contacto con algunos materiales caracterizados por su inestabilidad, fragilidad, dispersión, desaparición súbita o irreparable o con ciertas actividades que pusieran en riesgo su sentimiento de estabilidad y seguridad postural, se pudieran activar sus propias vivencias primitivas de fragmentación, de inconsistencia, de disolución, y/o de caída en el vacío, sin recursos psíquicos suficientes de diferenciación y de elaboración.

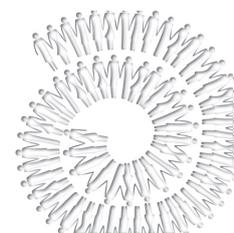
Es decir, que las angustias arcaicas, vividas masivamente en el cuerpo, podrían dejar huellas perceptivo motrices y conexiones psicósomáticas aleatorias, susceptibles de actualizarse en un contexto diverso, por identificaciones múltiples.



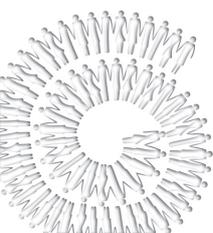
Creemos que los resultados de esta investigación abren, al mismo tiempo, la reflexión acerca de las intensas emociones de los protoinfantes e interpelan la coherencia entre las concepciones teóricas disponibles y la práctica cotidiana. Los conocimientos que surgen de esta podrían aportar instrumentos para la tarea pedagógica. La sensibilización a las señales de la vida emocional permitiría acrecentar la empatía para captar y valorar, en toda su significación, las sutiles o violentas manifestaciones tónico-posturales-gestuales, mímicas y proxémicas que revelan el bienestar o el torbellino emocional que sufren los niños pequeños en los ambientes educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anzieu, D. et al. (1993). *Les contenants de pensé*. Dunod.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la Práctica Psicomotriz*. Graó.
- Aucouturier, B. (2013, junio). Corps, émotion et affect chez l'enfant. [conferencia], *28ème Congrès de la Fédération Nationale des Associations des Rééducateurs de l'Éducation Nationale (FNAREN) Emotions... La place de l'affectif dans les apprentissages*, Tours, France.
- Bick, E. (1967). The experience of the skin in early object-relations. 25th International Congress of Psychoanalysis. Copenhagen. *International Journal of Psychoanalysis*, XLIX, 2-3.
- Bick, E. (1987). La experiencia de la piel en las relaciones de objeto tempranas. In M. Harris (Ed.), *The Collected Papers of Martha Harris and Esther Bick*. Clunie Press.
- Bowlby, J. (1951). *Maternal care and mental health*. A report prepared on behalf of the World Health Organization as a contribution to the United Nations program for the welfare of homeless children. World Health Organization Monograph Series.
- Bowlby, J. (1976 a). *La separación afectiva* (I. Pardo, trad. vol. 2.). Paidós.
- Bowlby, J. (1976 b). *La pérdida afectiva: tristeza y depresión* (A. Báez, trad.). Paidós.
- Chokler, M. (1988). *Los Organizadores del Desarrollo Psicomotor, del mecanicismo a la psicomotricidad operativa*. Ediciones Cinco.
- Chokler, M. (1999). *Subjetividad y comunicación: la ontogénesis de la significación en la actividad autónoma del protoinfante*. [Tesis doctoral, Universidad del Museo Social Argentino].
- Chokler, M. (2000). L'engendrement de la subjectivité. Le décryptage des représentations mentales implicitement contenues dans l'activité autonome du jeune enfant: Une analyse sémio-cognitive. [Tesis de Doctorado, École des Hautes Études en Sciences Sociales. Université Paris VI]. Publicada en microfilm.



- Chokler, M (2016) Vivencias intensas, temores al acecho en el camino de ser y de aprender. *IFRA, Istituto per la Formazione e la Ricerca Applicata*. <http://www.ifra.it/idee.php?id=42>
- Chokler, M. (2017). *La Aventura Dialógica de la Infancia*. Ediciones Cinco.
- Ciccone, A. (1997). L'éclosion de la vie psychique. In A. Ciccone, Y. Gauthier, B. Golse et D. Stern, *Naissance et développement de la vie psychique* (pp.11-37). Érès.
- Darrault-Harris, I. (1998). Vers une éthosémiotique. L'ontogenèse du sujet énonçant. [Tesis de Doctorado, École des Hautes Études en Sciences Sociales. Université Paris VI].
- Darrault-Harris, I. (2000). Análisis psicosemiótico de las producciones de los juegos infantiles. *Cuadernos de Fundari*, 2, 5-12. -
- Darrault-Harris, I. (2002). Une sémiotique du comportement. De la psychosémiotique à l'éthosémiotique., in A. Hénaut (Dir.) *Questions de Sémiotique* (pp. 389-425) PUF.
- Pikler, E. (1985). *Moverse en libertad*. (Trad. G. Solanas). Narcea.
- Spitz, R. (1945). Hospitalismo y Solicitud materna. Estudio Psicoanalítico de Niño. En J. Laplanche y J. Pontalis. *Diccionario de Psicoanálisis* (1997). Paidós Ibérica.
- Spitz, R. (1965). *El primer año de vida: un estudio psicoanalítico de desarrollo normal y anormal de relaciones de objeto*. Prensa de Universidades Internacionales.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Szanto Feder, A. (2011). *Una mirada adulta sobre el niño en acción*. Ediciones Cinco.
- Wallon, H. (1925). L'enfant turbulent: Etude sur les retards et les anomalies du développement moteur et mental. [Tesis doctoral]. Alcaín.
- Wallon, H. (1934). *Les origines du caractère chez l'enfant. Les préludes du sentiment de personnalité*. Boivin.
- Wallon, H. (1979) *Los orígenes del carácter en el niño. Los preludios del sentimiento de personalidad*. (Trad. M. Arruñada). Nueva Visión.
- Winnicott, D. (1975). *El proceso de maduración en el niño*. Editorial Laia.
- Winnicott, D. (1982). *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Editorial Laia.
- Winnicott, D. (1982). *Realidad y juego*. Gedisa.
- Zlotowicz, M. (1974). *Les peurs enfantines*. Presses Universitaires de France.



¹ La protoinfancia es un período inicial de la vida, desde el nacimiento hasta alrededor de los 3 o 4 años, con características muy especiales que la diferencian dentro de la primera Infancia (Chokler 1999).

² Myrtha Chokler es doctora en Fonoaudiología de la Universidad del Museo Social Argentino, doctora en Psicología de *l'Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales, Université Paris VI*, es Profesora Emérita de la Universidad Nacional de Cuyo y Directora de la Carrera de Posgrado de Especialización en Desarrollo Infantil Temprano de la Facultad de Educación de la UNCuyo, autora, entre otros, de *La Aventura dialógica de la Infancia* (2017) de Ediciones Cinco. Correo electrónico: mychokler@gmail.com

³ Uno de los grupos residía en Mendoza: Florencia Álvarez, Fanny Chalabe, Silvana Deángelis, Patricia Lacerna, Silvia Morresi, Marcela Yonzo, Natalia Ziperovich; y el otro, en Buenos Aires: Erika Chokler, Graciela Degtiar, Estela Grad, Liliana Gruss, Andrea Keselman, Mayra Shalom, Sandra Slomiansky, Gabriela Yrala e Irene Pinasco (co-directora) y Mirta Chokler (directora).

