

Desarrollo socio-afectivo y educación infantil. Estudio de un caso

Fernando Sánchez Lanz
Departamento de Didáctica
Universidad de Cádiz(*)



RESUMEN

El desarrollo socio-afectivo es un aspecto del desarrollo infantil tradicionalmente considerado como un eje esencial dentro de la educación pero que sin embargo no ha sido suficientemente abordado quizá por lo enormemente dificultoso de su tratamiento, lo que a su vez ha generado multitud de perspectivas epistemológicamente contradictorias. Con este estudio de caso, desarrollado en el seno de una investigación-acción, pretendemos arrojar nueva luz sobre el tema.

El presente trabajo refleja un estudio de caso realizado durante el curso 1995/96 en la Escuela Infantil Municipal Triquitraque de Puerto Real, sobre una alumna de tres años de edad que presentaba graves problemas de desarrollo.

Este trabajo se inserta en el seno de la investigación-acción sobre el desarrollo socio-afectivo que desde el curso 1993/94 venimos desarrollando un colectivo de profesoras y profesores de Educación Infantil junto con otros profesionales de la enseñanza. Dadas las limitaciones de espacio de este artículo, recomendamos la lectura del Symposium presentado en el VII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa (Lozano, T. y otros, 1997), que permitirá una mejor comprensión del contexto en el que surge este trabajo así como de sus bases teóricas y metodológicas.

Contextualización del estudio de caso y primer acercamiento a la problemática

La E.I.M. Triquitraque es una escuela de titularidad municipal situada en una barriada de la localidad de Puerto Real, en la Bahía de Cádiz. Acoge a alumnas y alumnos de 1 a 3 años, distribuidos en cuatro unidades, siendo matriculada en el curso 1995/96 una alumna de tres años de edad que presentaba en el momento de su matriculación un diagnóstico médico de epilepsia generalizada. Los distintos informes médicos que trajo la madre, así como la entrevista inicial con ella mantenida, no aportaban ninguna información relevante sobre el estado de desarrollo de la alumna. Sin embargo, cuando se incorporó a la escuela, pudimos apreciar realmente los importantes trastornos del desarrollo que

(*) Campus Río San Pedro. 11510 Puerto Real. (Cádiz)
Tfno.: 956 / 83 43 00 - Fax: 956 / 83 51 63. E-mail: fernando.sanchez@uca.es.



presentaba María⁽¹⁾. Ante la aparente gravedad del caso y lo incomprensible de algunas de sus manifestaciones, se plantea al grupo de investigación el abordaje colectivo del mismo, con la finalidad de generar una verdadera atención educativa que incidiera en la integración y desarrollo de María en la escuela.

Desarrollo del estudio de caso

Primeras impresiones de la profesora y del equipo educativo⁽²⁾

Las primeras observaciones de que dispusimos eran las que se obtuvieron en la entrevista inicial con la madre, destacando los siguientes datos más significativos:

María es la menor de tres hermanos; en este momento tenía tres años y un mes, teniendo su hermana mayor veinte y diecinueve su hermano. Todo parece vislumbrar una normalidad absoluta, no comentando la madre que su hija tuviese ningún trastorno o retraso en su desarrollo evolutivo. La madre de María no hizo referencia a la epilepsia hasta que no se le preguntó si padecía alguna enfermedad. De esta entrevista inicial, la profesora no sacó ninguna impresión de que María tuviese dificultades especiales en su desarrollo, dado que todos los datos aportados por la madre apuntaban en esta dirección (11-9-95).

El segundo momento importante en estas primeras observaciones es la impresión que causa en el equipo educativo el primer día que María asiste a la escuela al comenzar el curso:

Esperábamos una niña normal que padecía una epilepsia; sin embargo, lo que pudimos apreciar este primer día, en cuanto entró María por la puerta de la escuela, fue a una niña muy desestructurada: entró corriendo, arrasando, sin mostrar ninguna conciencia de que estaba en lugar extraño para ella, sin darse cuenta de que alrededor suyo había otros niños y niñas y otros adultos, tirando los objetos (sin intención exploratoria), cayéndose de las manos, o tropezando con ellos (como si no existieran), sin mirar a

nadie, y sin mostrar intención comunicativa ni prácticamente cambios de expresión. Los siguientes días de María en la escuela no mejoraron nuestra primera impresión, constatando que seguía sin mantener interacción con nadie, presentaba ausencia total de lenguaje y tenía un control corporal muy primario (22-9-95).

Primeras reflexiones y acercamiento al análisis de la problemática

De cara a la realización de un primer análisis del caso, revisamos los distintos informes médicos que la familia había presentado a la escuela, no encontrando en ninguno de ellos una explicación fisiológica a los importantes trastornos que manifestaba María; la bibliografía médica que consultamos tampoco establecía relación alguna entre la epilepsia generalizada y los problemas de desarrollo que presentaba María. Las hipótesis que explicaran su comportamiento y que orientaran las acciones educativas a emprender había que buscarlas en otra dirección.

Tras algunas sesiones de equipo analizando los datos de que disponíamos, comenzamos a pensar en la posibilidad de encontrar una explicación desde una perspectiva interaccionista y relacional del desarrollo a los evidentes trastornos que presentaba María. Se reconoció a María por parte de todo el equipo educativo, como una niña con importantes necesidades educativas especiales, lo que implicaba por nuestra parte una primera intervención: mantener constantemente una actitud de escucha. Esto implicaba que teníamos que ser muy receptivos a dos aspectos simultáneos y que en realidad vienen a conformar una unidad: había que estar atentos a los más mínimos indicios de comunicación por parte de María, dotando a estos indicios de intencionalidad comunicativa a través de la interpretación congruente que

(1) Vamos a emplear el nombre supuesto de María para hacer referencia a la alumna.

(2) Los datos y textos que aparecen al hablar de la observación obtenida en las entrevistas o en el aula están directamente extraídos del diario de investigación y/o del diario de la profesora.

el adulto pudiera hacer de los mismos⁽³⁾, y a la vez había que escuchar e interpretar su comportamiento entendiéndolo como una expresión o manifestación (síntoma) de los procesos inconscientes que estaban motivando sus acciones⁽⁴⁾. Esta actitud de escucha comenzó a generar algunos cambios importantes en María.

Observaciones de María en la escuela. Intervenciones derivadas de las primeras reflexiones

A finales de Octubre, pudimos apreciar en María las primeras acciones mínimamente organizadas:

En la asamblea de clase, cuando se jugaba a cantar, María empezó a dirigirse a su profesora tarareando la musiquilla "cumpleaños feliz", hecho que fue interpretado por la profesora como que María pedía cantar esa canción. Como los niños y niñas, en la asamblea, iban proponiendo canciones sucesivamente, la profesora informó al grupo que María estaba pidiendo cantar "cumpleaños feliz", lo que todos aceptaron y cantaron, llenando de satisfacción a María y haciendo que cada vez repitiera esta petición con más insistencia (23-10-94).

El 26 de Octubre ocurre, en torno a esta misma situación, otro hecho muy relevante:

Este día María quiere sentarse en la falda de la profesora, permaneciendo toda la asamblea encima de ella y queriendo no sólo estar sentada sino que la tuviera abrazada. En esta situación, tras algunas canciones, María vuelve la cara hacia su profesora y le dice "tita", lo que la profesora entiende como que la está llamando "señorita". Esto es recibido por la profesora con mucha satisfacción, a la vez que le contesta que ella

no se llama señorita sino M^a Carmen; en este mismo momento, María comenzó a señalar a los demás alumnos y alumnas uno a uno a la vez que miraba a su profesora, como pidiendo que le dijese cómo se llamaban. La profesora comenzó a decir los nombres cada vez que María señalaba un niño o niña, lo que encantó a María e hizo que continuara señalando, como para prolongar la situación de "señalar y decir el nombre" (26-10-95).

A pesar de la notable mejoría que suponían estos inicios interactivos y la aparición en María del deseo de comunicar, seguíamos encontrándonos con una alumna que mostraba una actividad gravemente distorsionada, lo que nos conducía a buscar en esta misma dirección una explicación a esta actividad y unos criterios de intervención más ajustados.

Análisis de las observaciones. Búsqueda de hipótesis explicativas y pautas de intervención

La falta de explicaciones coherentes sobre su actividad, desde un punto de vista cognitivo, nos hizo centrarnos en buscar hipótesis de índole afectivo-relacional. Cuando una niña muestra tan poca estructuración interna y una casi nula organización del mundo real, tenemos que empezar a pensar en que sus primeras relaciones no le han permitido ni tan siquiera constituirse plenamente como sujeto⁽⁵⁾. La forma de comportarse, como si el mundo casi no existiera a su alrededor o como si fuese ella la que no existiera, la no integración

(3) Estas primeras pautas de intervención se encuentran fundamentadas en las últimas aportaciones de la psicología evolutiva, desde la que distintos autores que comparten una perspectiva interaccionista vienen a coincidir en considerar como punto de partida del acceso a la comunicación y a la propia estructuración personal las primeras interacciones mantenidas entre el bebé y el adulto encargado de su cuidado (Bruner y Haste, 1990; Kaye, 1986; Newman, Griffin y Cole, 1991; Riviere, 1986; Rogoff, 1993).

(4) Desde el psicoanálisis se entiende que todas las manifestaciones de un sujeto (aunque parezcan incomprensibles) constituyen expresiones de su vida inconsciente, manifestaciones que, al no estar mediadas por lo simbólico consciente, necesitan ser interpretadas en un proceso bastante similar al que antes describíamos como el origen de la comunicación en los bebés (Mannoni, 1994; Dolto, 1994).

(5) El término sujeto es aquí utilizado en su acepción de *sujeto del deseo*, extraído directamente de la teoría de Lacan (Mannoni, 1994; Dolto, 1994).

de su propio esquema corporal, la falta casi absoluta de lo simbólico, etc., nos hacían pensar con mucha fuerza en la existencia de una estructura muy alterada de su yo.

Esta hipótesis no es en absoluto contradictoria con las intervenciones que se habían derivado de nuestras primeras reflexiones. Hasta ahora nos habíamos planteado la necesidad de escuchar a María con la doble finalidad de entender sus manifestaciones como síntomas y de favorecer un acceso a unas mínimas interacciones comunicativas que le permitieran una estructuración de su persona; esta última finalidad estaba fundamentada en las últimas aportaciones de la psicología evolutiva de corte más socio-cultural. Las intervenciones que se derivan de una hipótesis de índole afectivo-relacional vienen a redundar en los mismos aspectos, pero le añaden la consideración estructural profunda e inconsciente de los síntomas de María y la consideración de la interacción y lo simbólico como algo necesario no sólo para la organización del mundo exterior, sino fundamentalmente (por ser un requisito previo) para la organización y estructuración del propio mundo interior.

Nuevas observaciones de la evolución de María a partir de las intervenciones desarrolladas

A partir del mes de Noviembre, María empieza a comunicarse cada vez mejor; no es que aparezca el lenguaje repentinamente, pero sí es capaz de empezar a hacerse entender aunque sólo en determinadas situaciones muy concretas. En esta época comienza a frecuentar varias veces al día el aula de los pequeños de la escuela, solicitando con mucha insistencia que se le hagan las mismas cosas que ve hacer a los bebés. Estas manifestaciones de María son transformadas por los adultos de la escuela en interacciones con formato de juego (Bruner y Haste, 1990), de tal manera que sí, por ejemplo, María nos traía un

pañal para ponérselo se le respondía jugando a que ella era una niña pequeña de tal manera que se pudiera "poner" simbólicamente un pañal o permanecer un tiempo en nuestros brazos. En Diciembre, pudimos apreciar una notable evolución, dado que empiezan a aparecer unos inicios de juego simbólico. A partir de este momento, María empieza a manifestar una actividad bastante más coherente de lo que hasta ahora había realizado en la escuela:

Todos los días se los pasa jugando en la casita disfrazada "de madre" o bien alrededor del cambio de pañales o de la siesta de los pequeños. El juego que podemos observar en la casita es un juego muy primario, ¡pero es juego!, y se parece bastante a cómo los pequeños de un año de edad comienzan a jugar. Insiste mucho en "ofrecer sus cuidados a los bebés". A veces nos da la impresión de que más que querer hacer cosas a los pequeños lo que realmente quiere es que se le hagan a ella, pero pocas veces lo manifiesta claramente así. Es como si no diferenciara claramente entre lo que desea para ella y lo que le hace a los pequeños, entre lo que es ella y lo que son los demás (18-12-95).

A la vuelta de las vacaciones de Navidad, María insiste mucho en la repetición de los mismos juegos y comienza a mostrarse muy agresiva con los niños y niñas. En estos momentos nos planteamos que, además de seguir escuchando a María y de responder a sus demandas, había que empezar a plantear alguna exigencia más. Apreciamos claramente que empezaba a necesitar ciertos límites en sus acciones, límites que son fundamentales para poder estructurar tanto el mundo que le rodea como su propio mundo interior. Las exigencias que se le iban planteando estaban muy al alcance de sus posibilidades y tenían que ver directamente con la actividad que venía desarrollando: se le pedía que guardara su maleta para poder encontrar después el desayuno, o que si quería disfrazarse tenía que guardar su ropa y acordarse después de dónde la había guardado para ponérsela antes de irse.

Reflexiones sobre las observaciones realizadas y confirmación de la hipótesis planteada

Todas las observaciones realizadas vienen a redundar en la hipótesis que veníamos manejando en cuanto a la falta de estructuración primaria en María, y nos confirman, a la luz de la evolución que hemos descrito, que las intervenciones desarrolladas apuntan en la dirección adecuada. De las observaciones descritas hasta aquí, podemos destacar como las más significativas de cara a la confirmación de la hipótesis manejada, las siguientes: por un lado, la no diferenciación entre yo y no-yo, y la consecuente desestructuración, que pudimos apreciar en el no reconocimiento de su propia imagen en el espejo, en la falta de integración de su propio esquema corporal, y en la no diferenciación clara entre el deseo de hacer algo a otro o de que eso se lo hicieran a ella; y, por otro, la insistencia en los bebés y la ambivalencia entre ser madre o ser hija, que constatamos en el interés casi idéntico y confuso que mostraba en su juego tanto por la representación simbólica de madre como por la de bebé. Estos datos parecían coincidir en que María estaba reelaborando algo de sus relaciones más primarias.

A finales de Enero, se realizó una nueva entrevista con la madre de María:

La entrevista comenzó contándole a la madre cómo encontramos a María cuando llegó a la escuela y cómo había ido evolucionando. Después de esto, la madre comenzó a manifestar que el colegio le había venido muy bien a su hija, ya que desde que María asiste a la escuela "ha empezado a pedirme cosas más lógicas... que se le entiende lo que quiere y además lo que pide se le puede dar...". A continuación, hizo una referencia a lo "buena" que fue su hija hasta que comenzó a andar, señalando que María, antes de cumplir un año de edad, se podía pasar toda la mañana sentada en la silla "y me dejaba hacer las cosas de la casa... yo sólo le cantaba y ella no se movía ni protestaba". Dijo que desde entonces María le ha perdido mucho que cantara (25-1-96).

Con las aportaciones que suponían las manifestaciones de la madre de María en esta última entrevista, pudimos encontrar una explicación coherente al caso, confirmando la hipótesis que hemos venido manejando: María había sido tratada como objeto y no como sujeto con capacidad de desear (Mannoni, 1994). Esto se puede constatar en las manifestaciones de la madre en la entrevista antes citada, en las que relata una relación con una ausencia casi total de interacción constructiva. La madre, según se desprende de sus declaraciones, parecía anticiparse a la demanda de su hija para que ésta no le perturbara en su actividad cotidiana, lo que no daba oportunidad al establecimiento de la llamada por parte de María. En esta dinámica, resulta imposible para un niño o niña estructurarse como sujeto de deseo (íbid.), lo que impide el acceso a lo simbólico, a la comunicación interpersonal, y a la integración organizada del mundo que le rodea. Todo esto se manifestaba en la ausencia de lenguaje y en la desestructuración personal con la que María llegó a la escuela. Resulta, además, muy curioso -y lógico al mismo tiempo- que la forma que encontró María de empezar a comunicarse con nosotros en la escuela fuera a través de una situación en la que el centro de la misma era la acción de cantar, ya que esta era la interacción con más sentido que había mantenido hasta el momento con la madre. Esta relación inicial objetal impedía a María sentirse deseada y con capacidad de desear, lo que originó toda una alteración de las relaciones interpersonales y la imposibilidad de un establecimiento normalizado de su propio desarrollo.

La asistencia de María a una escuela en la que ha sido escuchada por otros adultos le ha proporcionado cierto grado de distancia en la relación objetal, lo que sin duda llevó a María a realizar necesariamente expresiones de sus deseos, expresiones que fueron entendidas como demandas e

indicios comunicativos a los que se les ofreció una respuesta congruente, permitiendo así cierto grado de acceso al mundo simbólico y la consecuente posibilidad de estructuración tanto personal como de la realidad exterior.

Observaciones finales

María continuó mejorando mucho día tras día. A la generalización progresiva de las adquisiciones que hemos venido describiendo, tenemos que añadir que comenzó a relacionarse con otros niños y niñas, participando en algunas actividades de clase como una alumna más, respetando las normas y siendo plenamente consciente de lo que quería y no quería hacer. Comunicaba claramente sus intereses, deseos, frustraciones, etc., buscando alternativas cuando no conseguía hacerse entender. Estaba continuamente jugando de una manera coherente, relacionándose muy bien con todos los adultos de la escuela, si bien tenía aún dificultades en seguir el juego de los niños y niñas de su edad. Somos absolutamente conscientes de que el caso no puede darse por terminado aquí, que quedan aún muchas cosas por hacer, además de mucho por comprender. Pero, María dispone ya de unos recursos perso-

nales que le van a permitir adaptarse a nuevas situaciones e insistir en que quiere sentirse comprendida.

REFERENCIAS

- BRUNER, J. y HASTE, H. (1990). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós-M.E.C.
- DOLTO, F. (1994). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Buenos Aires: Paidós.
- ESCUELA INFANTIL MUNICIPAL TRIQUITRAQUE (AA.VV.) (1993). *Proyecto de centro*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- KAYE, K. (1986). *La vida mental y social del bebé*. Barcelona: Paidós.
- LOZANO, T. y otros (1997). La construcción de un modelo de diagnóstico e intervención educativa interactivo e implicaciones para el desarrollo profesional de los educadores y educadoras. En *Actas del VII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Sevilla: AIDIPE.
- MANNONI, M. (1994). *El niño retardado y su madre*. Barcelona: Paidós.
- NEWMAN, D., GRIFFIN, P. y COLE, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación*. Madrid: Morata.
- RIVIERE, A. (1986). Acción e interacción en el origen del símbolo. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero: *Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Psicología.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

SUMMARY

Socio-affective development is an aspect of the infantile development traditionally considered as an essential part within the education. However, it has not been sufficiently approached maybe by the huge difficulty of its treatment. This, at the same time, has generated a lot of perspectives epistemologically contradictory. With this study of case, developed inside of an action-research, we intend to throw new light on the topic.

RÉSUMÉ

Le développement socio-affectif c'est un domaine du développement infantile traditionnellement considéré comme un axe essentiel dans l'éducation, mais qui n'a été suffisamment abordé, peut-être par la grande difficulté de son traitement; cette situation a donné lieu a beaucoup d'expectatives contradictoires du point de vue méthodologique. Avec cet étude de cas, développé dans une recherche dans l'action, nous essayons d'éclairer, à certains égards, ce domaine.