

Universidad Católica del Uruguay
“Dámaso A. Larrañaga”
Facultad de Enfermería y Tecnologías de la Salud
Licenciatura en Psicomotricidad

Memoria de Grado:

**“El efecto sobre el Desarrollo Psicomotor de un
grupo de niños menores de 3 años en convivencia
con sus madres privadas de libertad”**

Autoras:

Andrea Laport Pérez

Lucía Pozzi Chiesa

Tutora:

Lic. Carmen Cal

Montevideo
Noviembre de 2008

RESUMEN

Esta Memoria de Grado corresponde a una investigación de caso múltiple que tiene como tema el análisis desde la disciplina psicomotriz del **efecto sobre el Desarrollo Psicomotor de un grupo de niños menores de 3 años en convivencia con sus madres privadas de libertad.**

Los **Objetivos** sobre los que se basó la presente investigación fueron:

- Conocer qué efectos tienen sobre el Desarrollo Psicomotor de los niños, la crianza y la construcción del rol materno, la permanencia en un sistema carcelario.
- Evaluar el desarrollo psicomotor de la totalidad de los niños de 0 – 2 años con probable Desarrollo Psicomotor normal que se encuentran junto a sus madres en E.C.D.M.
- Distinguir posibles factores de riesgo y de protección en el Desarrollo Psicomotor infantil y en la construcción del rol materno, en situación de reclusión.

En el **Marco Conceptual** se desarrollan tres ejes conceptuales que guiaron la presente investigación:

1. El Desarrollo Psicomotor, más específicamente la construcción de las nociones Espacio – Tiempo desde las perspectivas Filogenética y Ontogenética, tomando los aportes de diferentes autores.
2. La construcción del Rol Materno, el ejercicio de la Maternidad y el establecimiento del Vínculo temprano, según la visión de diversos autores.
3. El tema carcelario desde la postura de Michel Foucault.

En el **Marco Referencial**, se aborda el contexto de la investigación abarcando la práctica Criminológica en el Uruguay y una descripción del E.C.D.M., que incluye su historia, las características edilicias y organizacionales, y la población reclusa general que lo compone.

En la **Metodología** se detallan los materiales, métodos e instrumentos utilizados para la recolección de datos.

Luego serán presentados los **Resultados y su Análisis**, para terminar con las **Reflexiones Finales**, las que serán planteadas desarrollando un análisis a la luz de la investigación realizada y los ejes conceptuales que la guiaron.

Agradecimientos

A nuestra tutora Carmen, por su dedicación y compañía, guiándonos en el proceso de pensar y crear esta Memoria.

A la Directora de “Cabildo” Comisario Margarita Hermida, por darnos la total libertad de entrar a la cárcel y así conocerla desde adentro, lo que nos fue de gran ayuda en la elaboración de este trabajo.

A las madres y niños de “Cabildo”, que nos dieron su espacio y su tiempo, abriéndonos las puertas de sus realidades, permitiéndonos conocerlas.

A nuestras familias y novios, por el apoyo y compañía incondicionales, sin los cuales este camino hubiese sido muy difícil. Gracias por confiar en nosotras y ayudarnos a llegar hasta acá.

Dedicatorias

A mis padres, Luis y Mariu.

Por su tolerancia a la hora de dejarme optar libremente, siempre acompañándome en cada uno de los pasos y decisiones que he tomado.

Por transmitirme herramientas indispensables para enfrentar cada uno de los obstáculos y tropiezos que he tenido en este camino.

Les agradezco su ayuda incondicional y apoyo constante en la búsqueda de mi vocación, sin lo cual, nada de esto hoy hubiese sido posible.

Gracias mamá y papá, por lo que han sido y serán...

Lucía.

A mi abuelo...

Un pilar fundamental para mí, que aunque ya no está físicamente, sé que siempre me cuida desde arriba, apoyándome y guiándome en todos los pasos de mi vida. Gracias abuelo por estar siempre conmigo, sin vos nada de esto hubiese sido posible. Estás siempre en mi corazón...

A mi madre...

Por amarme, cuidarme, respetarme y hacerme crecer en libertad. Por enseñarme y ayudarme a luchar, a perseverar y a salir adelante. Siempre has estado y estás conmigo en todos los momentos, buenos y malos, escuchándome, aconsejándome o simplemente estando... sos mi gran compañera de la vida. Te debo todo lo que soy, este logro es por y para vos. Gracias mamá!!

Andrea.

INDICE

	Pág.
Introducción	8
Marco Conceptual	9
• <u>Desarrollo Psicomotor. Construcción de las nociones Espacio – Tiempo</u>	9
1. Desde la Filogénesis	10
1.1. Isaac Newton	10
1.2. Albert Einstein	11
2. Desde la Ontogénesis	13
2.1. Psicología Genética	13
2.2. Psicoanálisis	18
2.3. Psicopedagogía	22
2.4. Psicomotricidad	24
• <u>Construcción del Rol Materno – Maternidad – Vínculo Temprano</u>	28
1. Construcción del Rol Materno – Maternidad	28
1.1. Proceso de maternalización	28
1.2. Matriz de apoyo – Grupo familiar	29
1.3. Algunos aspectos de relevancia que hacen a la función paterna	30
1.4. Conductas características de la Maternidad	31
2. Vínculo temprano	32
2.1. Algunas definiciones	32
2.2. Constitución del sujeto en el Vínculo temprano	33
2.3. Aspectos característicos del Vínculo temprano	33
• <u>Una aproximación a la Criminología y el Tema Carcelario</u>	35
Los procesos de dominación corporal	35
Marco Referencial	38
1. <u>De la Práctica Criminológica en la República Oriental del Uruguay</u>	38
2. <u>Establecimiento Correccional y de Detención para Mujeres</u>	
<u>“Cabildo” (ECDM)</u>	40
2.1. Historia	40
2.2. Características edilicias	40
2.3. Estructura organizacional	41
2.4. Población general y ubicación espacial	41

Metodología	43
1. <u>Material y Métodos</u>	43
1.1. Tipo de estudio	43
1.2. Lugar	43
1.3. Tiempo	43
1.4. Población en estudio	43
2. <u>Instrumentos</u>	43
2.1. Observaciones pautadas	43
2.2. Escalas de Evaluación del Desarrollo Psicomotor Estandarizadas	44
2.2.1. EEDP (Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor 0 a 2 años)	44
2.2.2. TEPSI (Test de Desarrollo Psicomotor para niños de 2 – 5 años)	44
2.3. Entrevistas semi – estructuradas	44
2.4. Representaciones gráficas (dibujos)	45
Resultados y Análisis	46
1. <u>Características de la Población</u>	46
1.1. Niños	46
1.2. Mujeres – Madres	47
2. <u>Observaciones pautadas</u>	49
2.1. Tono (axial, distal, de relación)	49
2.2. Modos de comunicación (disponibilidad para la interacción con el otro)	50
2.3. Actividades lúdicas	50
2.4. Relación con los objetos (interés, uso, exploración)	51
2.5. Relación con el espacio y el tiempo	51
2.6. Relación con el adulto referente	52
3. <u>Escalas de Evaluación del Desarrollo Psicomotor Estandarizadas</u>	53
3.1. EEDP	53
3.2. TEPSI	54
4. <u>Entrevistas semi – estructuradas</u>	55
5. <u>Representaciones gráficas (dibujos)</u>	57
Reflexiones finales	59

Bibliografía

Anexos

- Anexo 1: Guía de Observación de Parámetros del Desarrollo Psicomotor del bebé de 0 a 2 años
- Anexo 2: EEDP (Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor 0 a 2 años)
- Anexo 3: TEPSI (Test de Evaluación del Desarrollo Psicomotor para niños de 2 – 5 años)
- Anexo 4: Entrevistas semi – estructuradas a la Población en estudio
- Anexo 5: Dibujo “Persona bajo la lluvia”
- Anexo 6: Dibujo: DFH (Reclusa y su hijo)
- Anexo 7: Tabla de Datos de la Población en estudio Mujeres – Madres
- Anexo 8: Tabla de Datos de la Población en estudio – Niños

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo fue realizado en el marco de la Memoria de Grado de la Licenciatura en Psicomotricidad de la Universidad Católica del Uruguay.

La misma se enmarcó dentro del área de la asignatura Estimulación Psicomotriz I (Estimulación Oportuna) cuyo abordaje se dirige a los niños menores de 3 años con Desarrollo Psicomotor normal.

El lineamiento inicial de investigación, planteado en dicha asignatura para la elaboración de este trabajo final fue: “Género y Construcción del Rol Materno y su incidencia en el desarrollo del niño de 0 a 2 años”.

A partir de este lineamiento, y en base a las características particulares de la presente investigación, surgió el tema de la Memoria de Grado denominado como: “El efecto sobre el Desarrollo Psicomotor de un grupo de niños menores de 3 años en convivencia con sus madres privadas de libertad”.

La elección del tema radicó, por un lado, en el interés personal de las autoras por conocer y abordar la incidencia de la reclusión en las mujeres – madres y sus hijos y, por otro lado, en las características particulares del Desarrollo Psicomotor en dichos niños, tema que no tiene antecedentes bibliográficos dentro de nuestra disciplina.

MARCO CONCEPTUAL

DESARROLLO PSICOMOTOR

CONSTRUCCIÓN DE LAS NOCIONES ESPACIO – TIEMPO

El Desarrollo Psicomotor, abarca diferentes áreas y aspectos del desarrollo del individuo.

Se delimitará la construcción de las nociones de espacio – tiempo como parámetros expuestos a una gran vulnerabilidad en el Desarrollo Psicomotor de los niños que formaron parte de la población en estudio.

Los aportes de diversos autores que se tomaron vinculan la temática desde dos puntos de vista: la Filogénesis y la Ontogénesis.

Dentro de la primera se ubican como autores referentes a: Newton y Einstein, y en la segunda guiarán las ideas de Piaget (Psicología Genética); Sami – Ali (Psicoanálisis); Liliane Lurçat (Psicopedagogía) y Daniel Calmels y Myrtha Chokler (Psicomotricidad).

Desarrollo:

Refiere a la utilización de las estructuras, se trata de una transformación diferenciadora, integral, secuencial, progresiva y pausada, de las capacidades cada vez más complejas, expresadas en funciones emocionales, intelectuales, psicomotoras y sociales que posibilitan una mejor organización psíquica del individuo, permitiéndole una más adecuada interacción consigo mismo, su familia y la comunidad. Esto le permitirá alcanzar una vida adulta en plenitud. (Coriat, 1987)

Desarrollo psicomotor:

“Proceso continuo mediante el cual el niño adquiere habilidades gradualmente mas complejas que le permiten interactuar cada vez más con las personas, los objetos y los sistemas de su medio ambiente. Abarca las funciones de la inteligencia y la afectividad por medio de las cuales el niño entiende y organiza su medio, incluyendo también la capacidad de entender y hablar su idioma, la de movilizarse y manipular objetos, la de relacionarse con los demás y el modo de sentir y expresar sus emociones.” (Atkins y cols., 1987, en GIEP (Grupo Interdisciplinario de Estudios Psicosociales), 1996, 61)

1. Desde la Filogénesis...

La palabra "filogénesis" (del griego: *phylon* = tribu, raza y *genetikos* = relativo al nacimiento, de *génesis* = nacimiento) designa la evolución de los seres vivos desde la primitiva forma de vida hasta la especie actual en cuestión.

Se incluyen a Newton y Einstein como dos autores que abarcaron en sus estudios al espacio y al tiempo como elementos significantes de la evolución antes mencionada, con un enfoque que atañe al Universo en sí mismo.

1.1. Isaac Newton

Desde su contexto histórico y epistemológico, Newton sostenía que las leyes de la naturaleza estaban escritas en lenguaje matemático y aplicó este axioma en todas sus investigaciones. Fue el primero en exponer una explicación única a fenómenos tan aparentemente dispares como las mareas, el movimiento lunar y el movimiento de los planetas, apelando a una fuerza que actuaba a distancia, cuya causa no podía explicar, pero que sí podía describir.

Según este matemático, *el espacio y el tiempo absolutos* son ontológicamente anteriores a las sustancias individuales y a sus interacciones. Aunque estaba convencido de la existencia del espacio absoluto, y propuso argumentos tanto teológicos como físicos a favor de su existencia, no estaba seguro de localizar los cuerpos en ese espacio.

A diferencia de su contemporáneo Descartes, Newton distinguía entre espacio y materia.

En su obra más conocida, "Philosophiæ Naturalis Principia Mathematica", de 1687, diferencia entre espacio, tiempo y movimiento absolutos de los relativos, ya que, según decía, la razón y la estabilidad de la teoría científica requieren la existencia de dimensiones universales e invariables.

Con respecto al tiempo, Newton observaba que la gente común concebía el tiempo sólo a través de su relación con los objetos sensibles, y que ese era por tanto un tiempo relativo (que llamó también aparente y común), al que definió diciendo que era alguna cantidad de duración sensible y externa (exacta o inexacta), medida mediante el movimiento y que se usaba comúnmente en lugar del tiempo verdadero; por ejemplo una hora, un día, un mes, un año.

Lo que se precisa en la vida diaria, en cuanto a los fenómenos físicos, no es propiamente la noción del tiempo, sino más bien la de intervalo de tiempo, esto es, el tiempo que transcurre entre dos sucesos.

Así por ejemplo, un día es el intervalo de tiempo transcurrido entre “dos salidas del sol” consecutivas, y un segundo el intervalo entre dos posiciones idénticas (consecutivas) de un péndulo. En ambos casos hay un movimiento asociado; la rotación de la Tierra en el primero, la oscilación de un cuerpo en el segundo. La medición de intervalos de tiempo sólo es posible a partir de fenómenos de carácter cíclico, que con regularidad se repiten a sí mismos.

Es manifiesto que a partir de la observación de estos fenómenos periódicos, la noche sucede al día y el día a la noche y así, en apariencia, “ad infinitum”, que los hombres han desarrollado mediante un proceso de abstracción, la idea del tiempo que transcurre de manera inexorable e independiente de nosotros; el presente se transforma en pasado y el futuro en presente, en una sucesión continua y uniforme sin comienzo ni fin.

Este es el tiempo que Newton llama absoluto, verdadero y matemático, y que define como tal que por sí mismo, y por su propia naturaleza, fluye uniformemente sin relación a nada externo.

El tiempo absoluto puede representarse entonces como el movimiento de un punto sobre una línea recta, viniendo desde el infinito y yéndose al infinito con un desplazamiento uniforme. No existe un origen, para el tiempo absoluto, ni tampoco un instante de término.

1.2. Albert Einstein

La Teoría de la Relatividad, desarrollada por Albert Einstein, se ha convertido en una de las teorías más importantes en las ciencias físicas y ha sido la base para que los físicos demostraran la unidad esencial de la materia y la energía, el espacio y el tiempo, y la equivalencia entre las fuerzas de la gravitación y los efectos de la aceleración de un sistema.

Dicha teoría tuvo dos formulaciones diferentes: la primera es la que corresponde a dos trabajos publicados en 1906 y fue conocida como la *Teoría de la relatividad especial* y se ocupa de sistemas que se mueven uno respecto del otro con velocidad constante (pudiendo ser igual incluso a cero). La segunda, llamada *Teoría de la relatividad general* (así se titula la obra de 1916 en que la formuló), se ocupa de sistemas que se mueven a velocidad variable.

Relatividad del tiempo

Einstein también sostiene en su teoría que una medida de intervalo de tiempo depende del marco de referencia en el cual se efectúa la medida; contradiciendo de esta forma al postulado de Newton en donde se afirmaba que el tiempo era absoluto, verdadero y matemático por si mismo y a partir de su naturaleza fluía uniformemente sin relación a nada externo.

A su vez afirma que por la misma relatividad del tiempo, dos eventos que son simultáneos en un marco de referencia, no son en general simultáneos en un segundo marco de referencia que se mueve en relación al primero. La hipótesis fundamental en la que se basaba su teoría era la inexistencia del reposo absoluto en el Universo.

Relatividad del espacio

Este autor postulaba también una relatividad del espacio. Toda partícula u objeto del Universo se describe mediante una llamada “línea del universo”, que traza su posición en el tiempo y el espacio. Cuando se cruzan dos o más líneas, se produce un hecho o suceso. Si la línea del Universo de una partícula no cruza ninguna otra línea del Universo, no le ocurre nada, por lo que no es importante ni tiene sentido determinar la situación de la partícula en ningún instante determinado.

La “distancia” o “intervalo” entre dos sucesos cualesquiera puede **describirse con precisión mediante una combinación de intervalos espaciales y temporales, pero no mediante uno sólo**. El espacio – tiempo de cuatro dimensiones (tres espaciales y una temporal) donde tienen lugar todos los sucesos del Universo, se denomina “continuo espacio – tiempo”.

Entonces para determinar la posición de un punto, se necesita un sistema de referencia y tres números (llamados coordenadas). O, dicho de otro modo, que todo cuerpo posee altura, anchura y profundidad. El tiempo, por otro lado, es unidimensional y sólo se necesita un número para precisar un intervalo del mismo.

Resumiendo se puede decir que la Teoría de Einstein presenta las cuatro coordenadas del espacio – tiempo unidas, mientras que en la física clásica, como la de Newton, estaban disociadas en tres espaciales y una temporal, por lo que el tiempo y el espacio aparecían como dos absolutos independientes.
--

2. Desde la Ontogénesis...

La ontogénesis se define desde lo biológico como los procesos que sufren los seres vivos desde la fecundación hasta su plenitud y madurez.

Y en un sentido más amplio la ontogenia (también llamada morfogénesis u ontogénesis) es la historia del cambio estructural de una unidad sin que esta pierda su organización. Este continuo cambio estructural se da en la unidad, en cada momento, o como un cambio desencadenado por interacciones provenientes del medio donde se encuentre o como resultado de su dinámica interna.

Partiendo de esta forma de entender el desarrollo es que se planteará, la temática del **espacio y del tiempo** como dos parámetros importantes de la evolución del desarrollo en el individuo.

2.1. Psicología Genética

En la obra de Jean Piaget titulada “La construcción de lo real en el niño” (1979), realiza un estudio detallado de la estructuración espacial a partir de la noción de “grupo”, y de la temporal a partir de la de “series”.

A partir de la presencia del otro, el recién nacido va construyendo una inteligencia que se caracteriza por ser sensorio – motriz y práctica, y que le permitirá construir en forma paralela las nociones de tiempo y espacio, pudiendo al término de esta etapa sensorio – motriz elaborar un Universo coherente y real.

Psicológicamente el “grupo” es para Piaget: “(...) la expresión de los procesos de identificación y de reversibilidad propios de los fenómenos fundamentales de la asimilación intelectual, en particular de la asimilación reproductora o ‘reacción circular’.” (Piaget, J.; 1979, 97)

Cuando los procesos circulares de la asimilación se vinculan a la información sensorial y cinética, que conforman la materia del espacio, esta actividad toma la forma de “grupo”.

Existen grupos “prácticos” antes de cualquier percepción o conciencia del grupo, y que estos provienen del espacio postural y de las organizaciones espaciales y cinéticas básicas del sujeto.

Hay un paralelismo entre los seis estadios de la evolución de la inteligencia sensorio – motriz y los diferentes grupos con los cuales dichos estadios se corresponden.

Los dos primeros estadios (de los reflejos y de los primeros hábitos) se asocian a los *grupos prácticos y heterogéneos*; al tercer estadio (de la inteligencia práctica) le corresponde la *coordinación de los grupos prácticos y la constitución de los grupos subjetivos*; el *pasaje de los grupos subjetivos a los grupos objetivos y descubrimiento de las operaciones reversibles*, se relaciona con el cuarto estadio (coordinación de los esquemas secundarios y su aplicación a situaciones nuevas).

El quinto estadio (surgimiento de la reacción circular terciaria) se vincula con los *grupos objetivos*; y por último el sexto (que tiene como instrumento la invención de nuevos medios a través de combinaciones mentales) se une a los *grupos representativos*.

Durante los seis primeros meses de vida del bebé, su actividad se centrará en analizar el contenido de la información sensorial, por ejemplo formas de conjunto, o figuras, posiciones y desplazamientos. Así el niño posee diferentes espacios que dependerán de los datos sensoriales que perciba: espacio gustativo o “bucal” de Stern, espacio visual, espacio auditivo, táctil, postural y kinestésico, etc.

Los *grupos prácticos* que son inconcientes de sí mismos y no incluyen al sujeto, hacen que el espacio esté creado por la propia acción del niño, aunque este todavía no se sitúa en él. Por otra parte los objetos no son percibidos ni en la relación entre ellos, ni en relación con el propio cuerpo, ni tampoco como pasibles de tener un desplazamiento.

En el tercer estadio, surge la coordinación de los diferentes grupos prácticos entre sí, es decir del bucal con el visual, el visual con el táctil y kinestésico, entre otros.

Como adquisición fundamental de esta etapa se puede situar la notoria evolución de la prensión que, a partir de que se coordina con el espacio visual, permite que el resto de los espacios comiencen a formar un todo en el que se incluirán progresivamente las otras formas de acomodación espacial.

La mencionada progresión de la prensión permitirá elevarse sobre el nivel del simple grupo práctico, para constituir los *grupos subjetivos* definidos como: “(...) la proyección del grupo práctico en el campo de percepción circunscripto por la acción propia.” (Piaget, J.; 1979, 109) El grupo subjetivo, constituye un

paso de transición entre el práctico y el objetivo, y conlleva un inicio de objetivación, pero siempre dentro de la actividad inmediata.

Así, la prensión que lo habilita junto con las reacciones circulares secundarias (instrumento del presente estadio), le permiten al niño dirigirse a los objetos, manipularlos, conocerlos, y relacionarlos, lo que lo conducirá a comenzar a interesarse por las relaciones espaciales entre ellos.

En el cuarto estadio las conductas características del niño consisten en la aplicación de los medios conocidos a las situaciones nuevas, elaborando nuevos esquemas de acción aplicándolos y combinándolos entre sí de una nueva forma. Como consecuencia de esto:

- la acomodación a las cosas se hace más ajustada, y por tanto existe una mayor objetivación de la realidad que prima sobre la puramente activa.
- los esquemas dejan de participar aisladamente, y comienzan a funcionar como una unidad global.

Desde el punto de vista del espacio, se inicia en el niño un interés por los contactos y por combinar entre sí los desplazamientos de los objetos.

Las características del espacio de este estadio son el descubrimiento de las operaciones reversibles, de la dimensión constante de los sólidos, de la perspectiva de las relaciones de profundidad y, sobre todo, de la permanencia del objeto oculto.

La constancia de las formas y de las dimensiones y el descubrimiento de la perspectiva o de los cambios de forma resultan de los cambios de posición de la cabeza.

El quinto estadio representa un progreso fundamental en la construcción del espacio ya que el niño adquiere la noción del desplazamiento de los objetos entre sí y ya no sólo con respecto a su propio cuerpo, es decir, que elabora los *grupos objetivos* de desplazamientos ya en un medio que se convierte en homogéneo.

Hay conciencia de sus propios movimientos como desplazamientos en conjunto. Ahora se mueve en dirección hacia los objetivos a alcanzar y logra elaborar grupos más complejos que los que hasta ahora podía, particularmente en lo que concierne a la profundidad.

El infante de este estadio percibe las relaciones espaciales entre las cosas, pero no se las representa en ausencia de su acción directa, ocurriendo lo mismo en relación con su propio cuerpo.

Resumiendo, se puede decir que el quinto estadio marca un evidente progreso en la construcción espacial, y que a partir de la elaboración de los grupos objetivos, el espacio experimental está construido.

En el último estadio, el sexto, el niño es capaz de volver a encontrar un objeto luego de que este experimenta varios desplazamientos sucesivos, algunos de los cuales pueden ocurrir fuera del campo visual del niño, por tanto hay aquí representación de los movimientos.

Según Piaget, este nivel representativo es de suma importancia para la constitución del espacio por dos razones:

- alude a que sin las representaciones de los desplazamientos no visibles, el medio sería incomprensible;
- el niño necesita representarse a sí mismo y a sus propios desplazamientos para ubicarse en el espacio y lograr una relatividad en un espacio homogéneo.

En este último estadio gracias a la representación espacial y a la posibilidad de formar grupos representativos, el espacio es concebido como inmóvil y el sujeto se sitúa en él. Esto garantiza la objetividad de los grupos y la posibilidad de acceder a la representación de los desplazamientos.

El análisis que hace Piaget acerca del campo temporal también se encuentra en estrecha relación con los estadios de la evolución de la inteligencia sensorio – motriz.

Los dos primeros estadios se corresponden con *el tiempo propio y el de las series prácticas*; el tercero con las *series subjetivas*; el cuarto estadio se vincula con los *comienzos de la objetivación del tiempo*; las *series objetivas* corresponden al quinto estadio; y por último el sexto se relaciona con las *series representativas*.

Para el autor, tanto el tiempo como el espacio, se construyen progresivamente, involucran la elaboración de un sistema de relaciones y son correlativas. Pero también el tiempo supone el espacio, ya que el primero

vincula los acontecimientos entre sí y para constituirse implica la organización del segundo, además de la noción de objeto.

“(…) a partir de la inteligencia sensorio – motriz, el tiempo desborda necesariamente la `duración pura´ y que, si bien esta duración constituye uno de los puntos de origen del tiempo, nunca se convertiría realmente en temporal sin una espacialización y objetivación inseparables de la actividad intelectual en su conjunto.” (Piaget, J.; 1979, 289 – 290)

Las *series prácticas* denominan la capacidad del niño para ordenar sus actos en el tiempo sin percibir ni representar ningún tipo de orden de los mismos.

En los dos primeros estadios no existe conciencia del tiempo, ni de campo temporal que se relacione con los hechos independientes de la propia acción. El tiempo comienza por ser una simple duración, no percibido desde afuera, sino una duración sentida en la acción misma. Esta duración no implica ni un “antes” ni un “después”, es el “tiempo propio” e inmediato.

En un tercer momento, en virtud de la prensión de los objetos presentes en el campo perceptivo visual, el niño puede utilizar las relaciones que existen entre las cosas. Las series temporales se aplicarán progresivamente a los sucesos externos, pero esto ocurrirá a condición de que los movimientos estén ligados a la acción misma del niño. Este tipo de series se denominan *series subjetivas*.

Dichas series aparecen cuando la reacción circular secundaria está dirigida a dos objetos a la vez y permite una percepción de la sucesión además de la ordenación práctica de los gestos. El sujeto sólo utiliza las nociones de “antes” y “después” cuando son relativas a su propia actividad, y aún no logra ordenar los acontecimientos.

En el cuarto estadio, denominado los comienzos de la objetivación del tiempo, el sujeto logra ordenar en el tiempo los acontecimientos, es decir, que las series temporales comienzan a objetivarse y a aplicarse a las cosas mismas. Ahora el tiempo se emplea en los hechos independientes del yo, conformando las *series objetivas*.

Hacia el año de vida, en el quinto estadio, el niño presenta conductas que desbordan el tiempo inherente exclusivamente a su propia acción. El tiempo

ahora enmarcará en un medio general tanto al sujeto como al objeto, y ya no relaciona a uno y otro por separado.

El niño es capaz por primera vez de construir *series objetivas*, ordenando en el tiempo los acontecimientos exteriores y no sólo sus acciones o sus prolongaciones. En esta última etapa aparece la representación por medio de imágenes o signos que evocan los objetos ausentes o hechos pasados; es importante destacar que todo esto se sucede paralelamente a los progresos del lenguaje.

La liberación de la percepción directa, que experimenta la asimilación mental, le permite actuar independientemente del mundo exterior; se prolongan en el futuro y en el pasado constituyendo las *series representativas*. Estas series, en la medida que permiten generar representaciones del tiempo, establecen la llamada “memoria de evocación”. En este estadio el niño que logra evocar recuerdos no ligados a la percepción directa, puede ubicarlos en un tiempo que comprende toda la historia de su mundo.

Los aportes de Piaget sobre la temática del tiempo y el espacio, se podrían resumir en : “(...) el desarrollo del tiempo, paralelo al del espacio, del objeto y de la causalidad, procede de un egocentrismo práctico inicial por el cual los acontecimientos son ordenados en función de una acción propia, inmovilizada en un perpetuo presente, y va hacia una objetivación en la que los acontecimientos se encadenan en un orden que concluye por englobar la duración propia y los recuerdos (...)” (Piaget, J; 1979, 313)

2.2. Psicoanálisis

Dentro de esta corriente psicológica se ubica Sami - Ali, y sus aportes sobre el espacio y el tiempo desde una visión netamente psicoanalítica teniendo como referencia la obra de Freud y analizando la problemática desde una perspectiva psicosomática.

En el libro “El cuerpo, el espacio y el tiempo” (1993), el autor menciona: “La investigación en psicosomática, entonces, procede aquí de una investigación radical sobre el estatuto del cuerpo en función de un modelo teórico multidimensional cuya pertinencia se intenta demostrar empeñosamente en lo que atañe a fenómenos en los que la problemática del cuerpo resulta indisociable de la del espacio y el tiempo.” (Sami - Ali, 1993, 23)

Se plantearán algunos de los conceptos de la obra de Sami - Ali: la idea de proyección, cuerpo propio, conocimiento de sí mismo, el aporte acerca de la relación entre el tiempo, el cuerpo y el vínculo precoz madre – hijo, etc. En forma más general: en las nociones de espacio y tiempo se incluirán aportes de Freud en acuerdo con la teoría de Kant.

El espacio y el tiempo, nacidos en el interior de la psique, se proyectan y pasan a ser el marco de toda percepción, interna y externa. Tener un cuerpo sería sinónimo de tener un espacio y un tiempo corporales que se objetivan en el mundo exterior.

Para Sami - Ali dicha proyección es la condición para que existan un sujeto y un objeto sometidos a la espaciotemporalidad, y permanece ligada a la génesis del espacio y del tiempo a través del cuerpo propio funcionando como esquema de representación.

El conocimiento de sí es inseparable del descubrimiento de sí en tanto cuerpo, cuerpo que se proyecta en lo imaginario a lo cual constituye pero que estará sometido para siempre a lo efímero y temporal. Tomar conciencia de esto significa reconocer el cuerpo como última frontera, como un límite no franqueable.

En cuanto al vínculo que puede establecerse entre lo inconsciente y la percepción del espacio y el tiempo, Freud plantea lo siguiente: lo inconsciente no es el cuerpo, aunque se encuentre indisolublemente ligado a él y sea en sí incognoscible, por lo que no puede ser calificado de temporal o espacial. Es así que se ubica fuera del tiempo y del espacio por lo que pertenece al funcionamiento consciente y se suma al contenido inconsciente.

Como ya fue mencionado Freud coincide en algunos puntos con los aportes de Kant sobre el espacio y el tiempo, en el sentido de que ambos sostienen que no por pertenecer a la experiencia común, dichas nociones dejan de ser objeto de un saber cuantificable, como el de la física y la matemática. Por esto resulta evidente que lo inconsciente no pueda ser ubicado dentro de un marco espaciotemporal en el que coincidan lo real con lo racional.

No obstante existe un espacio y un tiempo imaginarios, en los cuales el inconsciente sería el imaginario primordial.

Otro de los puntos en común entre Freud y Kant, surge de la afirmación de que el espacio y el tiempo son irreductibles a la realidad de los objetos y a la

idealidad de la geometría, se da en una intuición a priori que afecta a la sensibilidad desde el punto de vista kantiano.

Continuando con los aportes de Freud, Sami - Ali plantea, con referencia al espacio en particular, le concede un rango epistemológico al postular que su percepción no puede ser separada de la del tiempo y que debemos preguntarnos si hay algo en el mundo que podamos concebir independientemente del espacio, ante lo cual él mismo responde que sería el espíritu o la psique.

Se puede considerar que el cuerpo, lejos de ser un objeto perteneciente al espacio, es lo que lo determina, y las dimensiones corporales adentro – afuera, arriba – abajo, delante – detrás, aquí – allá, son puntos de referencia que permiten al espacio existir en tanto proyección de la realidad corporal. En esta proyección, el cuerpo propio como se mencionaba anteriormente, cumple el papel de esquema de representación. Esta representación puede ser tomada del mundo sociocultural en el que vivimos y al que nos adaptamos, y funciona como un marco de referencia exterior al sujeto y que el sujeto transfiere a su propio espacio y a su propia manera de vivir.

Con referencia al tiempo, Sami - Ali, postula que el mismo debe estar constituido en forma de representación y con un doble relacionamiento: con la temporalidad subjetiva y la temporalidad objetiva, y el pasaje de una a la otra se produce mediante la proyección ya mencionada. Por tanto el tiempo tiene su origen en nosotros y sólo sobre esta base se construye la imagen de una temporalidad que ordena los acontecimientos, tanto internos como externos, en series paralelas y complementarias.

Freud, en acuerdo con la teoría kantiana, plantea que el sentimiento que se tiene del tiempo nace de la percepción interna de la vida que transcurre y se deriva del modo de funcionamiento del aparato psíquico. Modo caracterizado por un ritmo discontinuo de investiduras y desinvestiduras que enfrentan entre sí a inconsciente y consciente por un lado, y a percepción y memoria por el otro. Sami - Ali agrega que las investigaciones demuestran que dicho sentimiento depende de la estimulación continua del Sistema Perceptivo sometido al ritmo circadiano, pero que puede persistir en situaciones de privación sensorial.

Sucede que el aparato psíquico está destinado a percibir y recordar, funciones que pueden ser consideradas como incompatibles ya que percibir y

rememorar pertenecen a dos organizaciones distintas, el Sistema Percepción – Conciencia y el Sistema Inconsciente, uno ligado a lo que acontece al momento presente, y el otro a lo que ya aconteció. Pero a medida que va surgiendo la conciencia en el individuo, se percibe un flujo interno que luego se proyecta al mundo exterior.

Por su parte Freud agrega que, el tiempo pertenece exclusivamente a lo conciente, mientras que lo inconsciente permanece fuera del mismo por lo que es atemporal al igual que sus procesos, es decir que estos no están ordenados en el tiempo, no son modificados por su paso, ni tienen ningún tipo de relación con él.

El concepto de Sami - Ali sobre la relación entre el tiempo y la función materna es regulada por la función materna ya que la madre es la primera organizadora del tiempo, este tiempo es el tiempo del cuerpo y se mezcla con el ritmo fisiológico.

Los cuidados maternos introducen una cadencia de cargas y descargas, aumento de tensión y relajación, constituyendo un esbozo de temporalidad en un intercambio de dos subjetividades que se encuentran en tanto cuerpos, instaurando así una temporalidad que puede ser armoniosa o disarmónica.

De producirse una ruptura, esta puede darse en función de otra temporalidad que es la que está dada por la organización social. Así el funcionamiento materno oscila entre lo biológico y lo social articulando ambos e insertando de forma gradual en el tiempo corporal, el tiempo social objetivo.

El tiempo social se vuelve exigencia si la madre lo interioriza. La relación entre el tiempo y la exigencia de trabajo pueden variar entre las distintas sociedades, pero puede ocurrir que esto no exista en el plano de la organización social de alguna de ellas.

El tiempo biológico en relación con la función materna. Para Sami - Ali esto significa dos cosas: que el entorno es afectivo y a la vez físico, y que los sucesos físicos se encuentran unidos a la relación con la madre.

La madre cumple para su bebé un papel de “sincronizador” más que de protector ante las excitaciones; sincroniza varios ritmos que les permiten a ella y a su hijo ponerse de acuerdo, armonizarse, y sobre este funcionamiento psicosomático actúan dos ritmos que influyen sobre el clima materno precoz: la regulación térmica y el ciclo reposo – vigilia.

2.3. Psicopedagogía

Dentro de la corriente Psicopedagógica se ubican los aportes de la Psicóloga francesa y especialista en Psicología de la Educación Liliane Lurçat, quien fuera primero alumna y luego colaboradora de Henri Wallon. En su libro “El niño y el espacio. La función del cuerpo” (1979) realiza un análisis detallado acerca del proceso de adquisición que hace el niño del espacio, como proceso psicológico fundamental.

En el prefacio de dicho libro René Thom expresa que la representación que el niño se hace de su espacio circundante se forma a partir de objetos fijos que le sirven de referencia, suceso previo a la constitución de un esquema corporal separado del propio organismo y a la representación global del espacio geométrico.

Por otra parte la aparición del lenguaje permitirá la disociación antes mencionada para que el niño proyecte su esquema corporal sobre los objetos, principio fundamental para la individuación. De hecho, cuando un objeto puede ser nombrado, se promueve la posibilidad de estructurar el espacio que lo rodea, que se vuelve un punto de referencia con las mismas coordenadas (arriba – abajo, izquierda – derecha, delante – detrás) que el de su propio esquema.

Para la autora resulta difícil aislar en los primeros meses de vida del niño, estas dos fuentes de conocimiento (práctica y verbal) en la apropiación de su medio ambiente, ya que se produce una unión muy temprana entre su acción y su lenguaje.

Para que exista un conocimiento del espacio se requiere de una actividad adaptada como ir a un lugar y ubicar en él los objetos, pero esto se ve fuertemente influido por la autonomía que el medio le proporciona al niño y las condiciones de la familia; y para esto, dice Lurçat, es imprescindible tener en cuenta las condiciones concretas de existencia, ya que en virtud de los riesgos de la vida moderna, se imponen al niño restricciones y limitaciones en su exploración.

Durante el transcurso de los primeros años del niño se produce la relación entre el espacio postural y el espacio circundante. La autora toma la idea de Paillard de que la bipedestación, denominada por él como “invariante estatural o postural”, tiene un papel fundamental en el desarrollo del espacio postural,

siendo una referencia para todas las partes del cuerpo y sus movimientos. Esto se debe a que la información propioceptiva de esta postura permite construir el referencial postural relevante para la construcción del esquema corporal.

Lurçat expresa que es la actividad postural la que permite al cuerpo y a sus segmentos asegurarse la disposición en el espacio en relación a la gravedad y a las características del medio circundante.

Dice el Prof. Jean Bergès acerca del espacio postural, en particular del eje del cuerpo, como sector privilegiado para la estructuración espacial de la que se está hablando: “La estructuración espacial y la temporal no se trata de motricidad sino de psicología (...) El eje del cuerpo es el lugar de origen del movimiento, receptáculo donde llega lo que pasa en el exterior (...) y por otra parte el lugar de donde parten las primeras experiencias del niño que son las imitaciones. La postura, la actitud, la manera de hacer, la manera de colocarse frente a una acción, dependen del eje del cuerpo (...) El eje del cuerpo, en efecto, es lo que por referencia organiza el espacio de acción, es decir el espacio creado por el movimiento (...)” (Bergès, J.; 1973, 9 – 10)

El interjuego de las sensibilidades y posturas, que comienzan con los primeros gestos del niño abarcando sus dos primeros años de vida, atraviesan progresivamente diferentes niveles. “(...) Ya la realidad frente a la que nos encontramos es el producto de combinaciones, primarias, y las sensibilidades kinestésicas que responden a los desplazamientos de nuestro cuerpo ya están estrechamente unidas al espacio ambiente en el que localizamos la existencia de los objetos y donde se desarrollan nuestros actos.” (Lurçat, L.; 1979, 32)

Otro de los espacios que la autora considera importante en la estructuración espacial es el espacio inter – objetos, el cual el niño va conociendo a través de la realización de actividades de la vida cotidiana (vestirse, comer y jugar), nace a partir de su experiencia y le sirve para precisar y sistematizar su lenguaje aunque en los comienzos la conceptualización no siempre acompañe a la actividad manipulativa.

El niño adquiere el conocimiento del espacio inter – objetos de forma sensible (denominación de localizaciones, posiciones y desplazamientos) o directa (acción sobre las cosas). Dicha integración dependerá de las condiciones concretas de existencia de cada niño, y la relevancia de una u otra

fuente estará condicionada por razones sociales, ya que en algunos sectores se prioriza el conocimiento verbal, y en otros, el directo.

En los referentes del espacio inter – objetos se pueden distinguir dos fuentes del conocimiento del mismo: una deriva del sujeto tomado como referente y se vincula a las relaciones inter – personas, mientras que la otra proviene de las acciones directas que se ejercen sobre los objetos mismos y conciernen al espacio inter – objetos propiamente dicho.

Culminando con esta visión psicopedagógica se sintetizan aquí las ideas que han sido planteadas acerca de la construcción del espacio en el niño. El dominio del espacio y la construcción del esquema corporal son dos procesos que se dan progresiva y paralelamente cuando se pone en relación la sensibilidad propia del niño y las direcciones del espacio ambiente.

Existen diferentes espacios que marcan diferentes planos del contacto que el sujeto tiene con el mundo exterior: desde lo sensorio – motor serían los gestos y el medio en el que se despliegan, en el plano operatorio sería la organización de los objetos en relación con la acción, y en el plano mental el pasaje del acto a la representación y el lenguaje.
--

2.4. Psicomotricidad

Se recortará el campo conceptual desde dos autores: Daniel Calmels (“Espacio habitado en la vida cotidiana y la Práctica Psicomotriz”,1998), y Myrtha Chokler (“Los organizadores del Desarrollo Psicomotor. Del mecanicismo a la Psicomotricidad Operativa”,1988).

Según Calmels “Etimológicamente la palabra *espacio* significa estadio o campo para recorrer. Este último significado se refiere a una capacidad que posee el cuerpo, la de trasladarse en la carrera. El término *espacio* entonces tiene desde el lenguaje una relación con el movimiento, con el cuerpo y la motricidad.” (Calmels, D.; 1998, 13 – 14)

Para el autor existirían otros espacios referidos a este término, como el *espacio de los objetos*, el *espacio local del hábitat*, el *espacio geográfico* y el *espacio cosmológico*; pero también sería posible utilizar este concepto como “sinónimo” del *espacio del sujeto mismo* delimitado por coordenadas que hacen referencia a la posición del cuerpo en el espacio (arriba – abajo, derecha – izquierda, adelante – atrás) y coordenadas relacionadas con el volumen

(adentro – afuera). A partir de estas coordenadas el cuerpo se establece sus propios “límites naturales” que le permiten la interacción con los demás cuerpos.

Cuando se le presenta un espacio de trabajo, el niño irá habitando el mismo a través de su movimiento y de sus juegos con los objetos.

En cuanto a la expresión “espacio habitado”, Calmels se refiere no sólo a un espacio ocupado por la presencia del cuerpo y el movimiento, sino también a un cuerpo proyectado, mediante la mirada, el olfato, la escucha y la actitud.

Según Calmels el espacio ambiental y el espacio del cuerpo se resumen en el espacio habitado: “no hay que decir que nuestro cuerpo está en el espacio, ni tampoco que está en el tiempo, habita el espacio y el tiempo.” (Ponty en Calmels, 1998, 49)

La estructuración espacial que realiza el niño a lo largo de su desarrollo, y que en el caso de la población en estudio, es una notoria carencia: *la casa*.

La casa es el lugar donde habitamos y representa el primer y primordial espacio físico de exploración después del propio cuerpo y el del adulto.

Calmels cita la obra de Françoise Dolto cuando dice que la representación gráfica de las casas son esquemas geométricos de representación de la imagen del cuerpo, ya que para el niño su casa es un espacio muy importante que se confunde con su cuerpo. Con respecto a esto el autor agrega que la construcción espacial de las casas “habitables” serían proyecciones del propio cuerpo y también representaciones del mismo.

Las dos formas de representación de las casas mencionadas anteriormente, brindan información privilegiada acerca de la construcción del propio esquema e imagen corporal, a la vez que de la funcionalidad y las posibilidades práxicas del cuerpo, y no sólo de un objeto externo a él.

La Teoría de los Organizadores del Desarrollo Psicomotor de Myrtha Chokler (apego, exploración, comunicación, equilibrio tónico – postural), propone otra forma de abordar la construcción espacio – temporal por parte del niño en la que resultan fundamentales dichos organizadores, principalmente el apego y la exploración.

La autora define organizador como: “Ordenador, promotor, planificador. Que tiene especial aptitud para instituir, estructurar, constituir, instaurar,

establecer o reformar una cosa, sujetando a reglas el número, orden, armonía y dependencia de las partes que la componen.” (Chokler, M.; 1998, 75)

De manera general se puede decir que desde el nacimiento el bebé construye progresivamente su autonomía relativa lo que se da en relación con la maduración de su sistema nervioso y sus vínculos con el medio, y a partir de esto va adquiriendo el dominio de su propio cuerpo y del espacio circundante.

Los factores sociales determinan y modelan al sujeto en un resultado y, a la vez, lo convierten en hacedor de sus propias condiciones concretas de existencia.

Por otra parte las personas a cargo del bebé también se encuentran condicionadas por variables histórico – sociales que determinan algunas ideologías acerca de cómo se debe llevar a cabo el cuidado del bebé, qué cosas se priorizan y qué cosas no, entre otras.

La autora expresa que el individuo tiene desde su nacimiento determinadas condiciones internas que le permitirán adaptarse activamente al medio favoreciendo su desarrollo. Estas condiciones internas están compuestas por la organización biológica específica propia del grado de evolución de su especie.

Desde el inicio el bebé posee una serie de comportamientos que le permiten interactuar sobre el medio externo asegurando la satisfacción de sus necesidades y, que a la vez, le permite una apertura al mundo del cual depende. Pero estos comportamientos objetivos sólo podrán ser efectivos en la medida en que encuentren conductas complementarias provenientes de otros sujetos, constituyendo así entre ambos un feed – back al que se le otorga el carácter de “organizador”.

Uno de estos organizadores (el primero), es el apego. La autora cita como definición de apego la de Ainsworth: “El *attachement* o vínculo de apego es el lazo afectivo que una persona forma entre ella y una figura específica, un lazo que tiende a mantenerlos juntos en el espacio y perdura en el tiempo.” (Chokler, M.; 1998, 84) Esta definición se ajusta al tema en cuestión ya que hace una doble mención acerca del espacio y del tiempo formando parte del establecimiento del vínculo de apego.

También se menciona la descripción que hace Bowlby sobre las conductas de apego como aquellas por las cuales el niño logra mantener a un

adulto significativo a una distancia adecuada. Esta noción de distancia será diferente en cada momento y en cada individuo, algunas veces será necesario el contacto físico directo, y en otras oportunidades bastará sólo con el contacto a distancia (mirada, voz o recuerdo). Esta alternancia entre distancia y proximidad está en la base de la diferenciación yo – no yo.

La conducta de apego persiste durante toda la vida y sus manifestaciones, la distancia soportable y las consecuencias ante la separación o pérdida de la figura de apego, indican la madurez afectiva y de la estructura yoica del sujeto.

Se destaca que el desapego, así como el apego exagerado y asfixiante, donde no hay alternancia entre presencia y ausencia y la sobreprotección, invalidan la exploración y la capacidad de conquista de la autonomía.

De esta forma la figura de apego sustituye la acción del niño, que no se abrirá al mundo, no hará, no pensará ni explorará, si no es por intermedio del adulto que le va asignando un lugar de pasividad y dependencia.

Parafraseando a Corraze: “El niño puede conectarse y explorar su medio, sólo en la medida en que el exceso de emoción y ansiedad pueda ser neutralizado con el apego. La finalidad del vínculo de apego es, entonces, por un lado, garantizar al niño (...) los cuidados del adulto; y por otro, sostener la posibilidad de conexión con el mundo, al neutralizar los efectos del exceso de tensión de actividad y de emoción.” (Chokler, M.; 1998, 83)

El contacto con el mundo demanda al niño una rápida adecuación a numerosos estímulos cambiantes que le generan una gran actividad perceptivo – motora de exploración, activando su tono muscular, modificando la postura y el movimiento, y también despertando sensaciones como el interés, el alerta, la ansiedad y el temor a lo desconocido.

Los dos comportamientos, de apego y de exploración, presentan funciones y objetivos contrarios y también complementarios.

Con respecto a la conexión entre estos dos organizadores del Desarrollo Psicomotor, plantea: “Ambos aspectos se unen y se excluyen al mismo tiempo como las dos caras de una misma moneda en relaciones que aseguran la adaptación activa del sujeto al medio, conformando una unidad dialéctica.” (Chokler, M.; 1998, 89)

CONSTRUCCIÓN DEL ROL MATERNO-MATERNIDAD-VÍNCULO TEMPRANO

1. Construcción del Rol Materno – Maternidad

1.1. Proceso de maternalización

Históricamente la maternidad se ha relacionado con la fecundación, la fertilidad y por otro lado con la protección, el afecto, la conservación, el cuidado, incondicionalidad, sacrificio, y al orden biológico, natural e instintual.

A su vez no se considera un fenómeno natural o cultural exclusivamente, sino que abarca tanto lo corporal como lo psíquico, en sus aspectos concientes e inconcientes. (Arvelo, L.; 2004)

Los constructos maternidad y género se encuentran entrelazados entre sí ya que “(...) La valoración sociohistórica de la procreación le hace difícil a la mujer renunciar a aquello que le permite, de alguna manera, compensar las faltas que la misma sociedad le ha atribuido.” (Arvelo, L.; 2004, 6)

Estas variables condicionarían a la mujer y a la construcción de su rol materno, incidiendo sobre su experiencia y la forma en cómo vivirá la maternidad, también entendida como una crisis evolutiva o constructiva al decir de Stern (1998).

Dicha crisis, que también afecta a todo el grupo familiar, es atravesada por la mujer en función de su historia personal, estructura psíquica, situación actual conyugal, familiar, social y económica, las características del bebé, entre otras. (Uchitel, L.; 2005)

Stern (1998) plantea que esta crisis “normal” implica una desestructuración parcial en la forma de ser habitual de la madre y le exige a su vez una reestructuración.

En su libro “El nacimiento de una madre...”, plantea que una madre tiene que nacer psicológicamente dando a luz en su mente una nueva identidad: el sentido de ser una madre. Este nacimiento se consigue gracias al trabajo que cada mujer hace psíquicamente y surge gradualmente durante los meses que preceden y siguen al nacimiento físico de su bebé.

En este proceso de construcción del rol materno, la mujer adquiere una actitud mental diferente a la que tenía hasta ese momento que la llevará a actuar muy distintamente, sin importar sus motivaciones previas, sus vulnerabilidades y reacciones emocionales.

Spitz (1969) menciona que son las actitudes inconcientes que la madre pone en juego con su hijo, las que generarán más facilidades a la hora de vincularse con él. El encuentro entre ambos se basa mayoritariamente en esa posibilidad de dejarse llevar por su intuición y reactivar los canales de comunicación cenestésicos, preverbales y corporales. (Cardozo, A.; 1994)

En lo que se refiere a la función de la madre, se puede decir que no es necesariamente la que cumple la función procreadora, sino aquella que es capaz de sostener para el niño la posibilidad de su reconocimiento más allá de las variaciones semánticas en las que el bebé está incluido. (Jerusalinsky, A. en Escritos de la Infancia; 1997)

Winnicott (1960), describe al ejercicio de la Función Materna como las acciones primarias, elementales e imprescindibles que las madres realizan con sus bebés, y las agrupa en: *sostén* (holding), *manipulación* (handing) y *mostración de objetos* (object – presenting).

1.2. Matriz de apoyo – Grupo familiar

En todo el proceso descrito, la mujer experimenta un fuerte estado de vulnerabilidad en el que necesita un reforzamiento del apoyo de los ambientes que la rodean (familiar, social, etc.) (Pampliega de Quiroga, A.; 1997)

Con respecto a dicho estado vulnerable Winnicott (1960) expresa que el mismo no siempre es notado por los demás ya que es frecuente que se instale un círculo de protección en torno a la madre, comúnmente estructurado por su pareja.

Para Stern (1998), la formación de estas matrices de apoyo, como él las denomina, le proporcionan a la madre un marco de seguridad que le permitirá reconocer sus miedos e identificarse con sus instintos y funciones maternas. Generalmente el centro de esta matriz es una figura materna representativa que tiene más experiencia acerca de la maternidad, y que le otorga a la nueva mamá algún tipo de confirmación, aliento y sostén.

Los inicios de la relación entre una madre y su bebé se establecen dentro de un grupo familiar que la contiene. Según Pampliega (1997) este grupo juega un rol preponderante en la constitución subjetiva del nuevo integrante.

Es el entorno primario de los protoaprendizajes, escenario del tránsito hacia la autonomía y de las experiencias emocionales de gratificación y/o frustración, que funciona como un intermediario del orden social.

Según otros aportes, Uchitel (2005) dice que la familia es un grupo natural que va elaborando modalidades vinculares que constituyen su estructura, y a su vez tiene dos tareas primordiales: favorece la individuación y otorga a cada miembro un sentimiento de pertenencia.

En el proceso de maternalización se conforman triangulaciones que también influyen significativamente. Una de ellas es la que plantea Stern (1998) integrada por madre – niño – abuela. Este triángulo ocupa un lugar importante en el mundo interno de la madre ya que su propia madre es la figura que más carga afectiva tiene para ella.

La otra triangulación es la compuesta por madre – niño – padre. En este caso si bien la figura masculina representa un apoyo fundamental para la mujer en su maternidad, también le brinda ayuda para ir progresivamente saliendo del estado de fusión con su hijo, retomando su vida sexual, descentrándose de su único interés hasta ese momento, para poder retomar las actividades de su vida cotidiana.

Esta triangulación denominada “precoz” se considera de vital importancia para el proceso separación – individuación, ya que su ausencia provocaría la prolongación de una excesiva simbiosis en la díada madre – hijo. (Rupprecht – Schampera, 1995, en Defey, D.; 1994)

1.3. Algunos aspectos de relevancia que hacen a la función paterna

Para Arvelo (2004) la función paterna se ubica fundamentalmente a nivel del registro simbólico y juega un papel de distanciamiento de lo biológico; es una función sociocultural que trasciende lo psicoafectivo, ya que presenta un carácter real y simbólico, no acotada al género ni a la función procreadora.

En cuanto a la relación que el padre establece con su hijo, se ha descrito un carácter más “físico” de la misma, es decir que le ofrece un juego más estimulante y una diferencia de ritmos motrices lo que permite al niño diferenciarlo de su mamá. Esta última le proporcionaría al niño sentimientos de

confianza y seguridad, mientras que el padre cumple un papel esencial en el proceso de autonomía y exploración del mundo.

1.4. Conductas características de la Maternidad

Durante los últimos meses del embarazo y en los posteriores al parto, la mujer va desarrollando diferentes conductas que le posibilitarán ir construyendo paulatinamente una creciente identificación con su hijo.

Según Winnicott (1960) el bebé representa inconcientemente muchas cosas para la madre, pero quizás la conducta predominante de su actitud materna, sea la “preocupación materna primaria”, que consiste en la disposición que esta tiene para descentrarse de todos sus intereses personales y centrarse en el niño.

En los inicios de la vida de la madre, las primeras experiencias como bebé quedan registradas en su memoria corporal, que reaparecen en la corporalidad de los vínculos antes, durante y después del parto.

A partir de estas experiencias tempranas irá surgiendo en la mujer lo que Díaz Rosselló y cols. (1991) denominan “regresión de enlace materna”. Este estado le permitirá adentrarse en el mundo de su bebé y decodificar sus señales desplegando un repertorio de conductas y actitudes, a través de canales de comunicación preverbales llamados cenestésicos por Spitz, fundamentalmente provenientes del Sistema Nervioso Autónomo y que se manifiestan emocionalmente (frustración – placer).

Para Pampliega (1997) estas conductas maternas son el fundamento de la “función de sostén y continencia”, “función integradora y transformadora”, “función alfa” o “función yoica”, que permitirá la constitución del yo dentro del protovínculo. Pero gran parte de la asunción de esta función, dependerá de las condiciones concretas de existencia de la madre (materiales y emocionales) que influirán positiva o negativamente en el intercambio e identificación con su hijo.

Esta adaptación activa a las necesidades del niño, le permite disminuir la excitación psíquica que en él se genera.

Otro aspecto de la función de sostén es la “disponibilidad” que consiste en descifrar, adaptarse y responder ajustadamente a las necesidades de su hijo. Esto otorga un favorecimiento al proceso de personificación y subjetivación en

tanto existe un reconocimiento del sí mismo del niño por parte de la madre. (Pampliega de Quiroga, A.; 1997)

Pero además de satisfacer por entero y permanentemente las necesidades del bebé, que le permite desarrollar una ilusión de omnipotencia, la madre “suficientemente buena”, al decir de Winnicott, debe también desilusionarlo progresivamente; pero esto será posible sólo cuando el mismo haya vivido previamente experiencias de verdadera ilusión. Esta transicionalidad (de la ilusión a la desilusión) le brinda al niño la posibilidad de desarrollar la tolerancia a la espera y la frustración, dos elementos vitales de la vida psíquica. (Cardozo, A. y otros, 1994)

Otra conducta característica de la maternidad es la “magnificación” descrita por Díaz Rosselló y cols. (1991). Actitud materna en la que la madre amplía, aprehende los gestos de su bebé frente a los que responde con verbalizaciones y movimientos corporales de aproximación. Esto establece un sistema de comunicación madre – hijo que progresivamente pasará de tener un carácter proximal a uno distal.

Stern (1983) caracteriza esta actitud reconociendo tres rasgos destacados: son exagerados en el espacio con máxima expresión, temporalmente tienen una formación lenta y una duración prolongada y por último el repertorio está limitado a determinadas expresiones muy frecuentes y estereotipadas.

2. Vínculo temprano

2.1. Algunas definiciones

Este vínculo primario se entabla una relación entre dos seres: madre e hijo. Esta relación tan particular se suscita, en ese entre dos que se puede denominar “díada” y cuyas relaciones han sido definidas por varios autores entre los cuales se encuentra Spitz cuando dice: “Las relaciones en esta díada son muy especiales, como se demuestra con la variedad de términos que los diferentes investigadores han acuñado para expresarlas. Se trata de una relación que en cierta medida está aislada del medio circundante y que se mantiene mediante lazos afectivos extraordinariamente poderosos.” (Spitz, R.; 1969, 102)

Ana Pampliega de Quiroga lo denomina “protovínculo”. El mismo es definido como “(...) una instancia relacional primaria que opera como sostén y

condición de posibilidad inmediata -junto a la organización biológica- de la génesis del psiquismo humano. El sujeto se constituye en esa estructura interaccional, en cuya interioridad construirá sus primeros modelos de aprendizaje y relación. Ese protovínculo es condición, escenario, instrumento y efecto de procesos de aprendizaje (...)" (Pampliega de Quiroga, A.; 1997, 45)

Dentro de esta relación, a pesar de su asimetría y total dependencia del bebé, se origina una unidad de enseñanza y aprendizaje, en la que la actitud y modalidad vincular de la madre actúan como elementos constituyentes de matrices de aprendizaje.

Lebovici habla de la interacción madre – lactante y la define como: "(...) un proceso en que la madre entra en comunicación con su bebé enviándole ciertos `mensajes`, mientras que el lactante, a su vez, `responde` a la madre con sus recursos propios. Así, la interacción madre – lactante se presenta como el prototipo primitivo de todas las formas de intercambio posteriores." (Lebovici, S.; 1988, 84)

"Por interés y placer entiendo el hecho de proporcionarse mutuamente acontecimientos – estímulos de tal naturaleza que capten la atención y la mantengan lo suficiente como para permitir la formación y fluctuación de excitación dentro de un margen tolerable, de modo tal que se generen experiencias emocionalmente positivas." (Stern, D.; 1983, 118)

2.2. Constitución del sujeto en el Vínculo temprano

En esta trama vincular que se ha ido describiendo y definiendo, cargada de proyecciones, expectativas, sentimientos, redefinición y adjudicación de roles, es que se va constituyendo y desarrollando un sujeto.

En este proceso de constitución subjetiva el cuerpo del recién nacido es un cuerpo desprovisto y necesitado, que únicamente sobrevivirá mediante la presencia del cuerpo de un otro que le brinde un sostén, un contacto global y un cuidado gracias a la función yoica de la que ya se ha hablado. Dichas experiencias de contacto son primordialmente organizadoras de la desestructuración inicial que invade al bebé que percibe su cuerpo como sin un fin o sin límites, teniendo la sensación de desperdigarse o desintegrarse.

La noción introducida por el Prof. De Ajuriaguerra llamada "diálogo tónico", en la cual describe el establecimiento de un intercambio entre dos cuerpos que se expresan en ese código de contacto generando una complementariedad y

fusión, brindándole al niño un apoyo y sostén que le permitirán ir reestructurándose.

2.3. Aspectos característicos del Vínculo temprano

Winnicott (1960) agrupa en tres categorías la función de una madre “suficientemente buena” en las primeras etapas de su hijo: sostén (holding), manipulación (handling) y mostración de objetos (object – presenting).

El sostén es la forma en que la madre toma en sus brazos al bebé y está relacionado directamente con su capacidad de identificación con él. Este sostén, que no sólo debe ser considerado como un sostén físico sino también psíquico, es un factor básico del cuidado materno detectable fundamentalmente cuando su ausencia provoca en el infante experiencias traumáticas angustiantes.

La manipulación, ejercida por la madre sobre su hijo, aporta al desarrollo de una integración psicosomática que le permite diferenciar lo “irreal” de lo “real”; favorece al tono muscular, la coordinación y el disfrute de las experiencias corporales y de ser reconocido.

La última categoría que plantea este autor es la mostración de objetos que promueve el impulso creativo del niño y la capacidad de relacionarse con los objetos; esto le permite sentirse real al establecer dicho relacionamiento.

Estas tres funciones de la madre se corresponden aproximadamente con tres áreas principales del desarrollo emocional primitivo, que son: integración del yo, establecimiento de la psiquis en el cuerpo, y formación de relaciones objetales. (Winnicott, C. y otros, 1989)

De las diversas conductas de apego por parte del bebé se destacan: succión, abrazo, llanto, sonrisa, seguimiento, la tendencia a ir hacia y prenderse de, emplear a la madre como base de seguridad, movimientos de aproximación, entre otras.

Según Klaus y Kennell (1978), la indefensión y dependencia con las que nace el neonato, estarán directamente relacionadas con la duración e intensidad del apego en el sentido de determinar si el mismo habrá de sobrevivir y desarrollarse en condiciones adecuadas o no.

Para estos autores existen algunos comportamientos destinados a la formación del apego de la madre hacia su hijo antes, durante y después del parto. Estas son respectivamente: la planificación del embarazo, confirmación y

aceptación del mismo, los movimientos fetales, aceptación del feto como individuo, el nacimiento, y el poder ver, tocar y atender al bebé.

Por último se incluirán los engramas constitucionales como otro de los aspectos que inciden en la relación primaria madre – hijo y como focos de observación de la misma. Estos son: reflejos arcaicos, tono muscular, sistemas posturales, gestualidad refleja y ritmos biológicos. (Foster, O. y Jerusalinsky, A. en Escritos de la infancia; 1997)

A partir del nacimiento estos engramas se vuelven señales que informan a la madre del estado de su bebé y especialmente de la manera en que el niño va captando las intervenciones que ella realiza. Estas producciones, que implican un registro en el niño, se pueden tomar como facilitadoras de los enlaces de estas, con la función materna. (Uchitel, L.; 2005)

UNA APROXIMACIÓN A LA CRIMINOLOGÍA Y EL TEMA CARCELARIO

Los procesos de dominación corporal

La visión más ajustada y pertinente a lo que refiere a la prisión, castigo, pena, exclusión, sufrimiento y vida en reclusión, en cuanto a la especificidad de la Psicomotricidad, es la perspectiva planteada por Michel Foucault.

Este autor centró fundamentalmente su paradigma en el cuerpo como “blanco de la pena”, analizando los diferentes cambios que se han suscitado a lo largo de la historia en relación a todos los conceptos mencionados anteriormente.

En su libro “Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión” (1976), Michel Foucault plantea que hacia fines del siglo XVIII y primera mitad del XIX ocurrieron en Estados Unidos y Europa, extendiéndose luego a todas partes del mundo, grandes reformas en relación a la justicia tradicional, en la que se produjeron nuevas teorías sobre el derecho de ley y de castigo. Entre estas numerosas modificaciones, Foucault destaca una: la supresión de los suplicios, fundamentalmente sobre el cuerpo del condenado.

“La desaparición de los suplicios es, pues, el espectáculo que se borra; y es también el relajamiento de la acción sobre el cuerpo del delincuente.” (Foucault, M.; 1976, 18)

El castigo no desaparecía totalmente, sino que pasaba a transformarse en el aspecto oculto de la justicia, ocupando un lugar más simbólico en el imaginario del delincuente, que certeramente recibiría un castigo pero ya no sobre su cuerpo.

Este cuerpo pasa ahora a ser un instrumento de la pena ya que se actúa sobre él de forma indirecta, no mediante la agresión física, sino privándolo de uno de sus derechos fundamentales: la libertad.

A propósito de esto Foucault dice: “El castigo ha pasado de un arte de las sensaciones insoportables a una economía de los derechos suspendidos.” (Foucault, M.; 1976, 18)

Como consecuencia de todas estas importantes modificaciones en la justicia tradicional, Foucault se planteaba la interrogante de si ya no recae la pena sobre el cuerpo, sobre qué impone esta su castigo, y respondía: sobre el alma. Atacando el pensamiento, la voluntad, la motivación, etc. Ya no se juzgará solamente la acción delictiva desde una perspectiva formal y objetiva definida por el Código, sino que también se juzgan sentimientos, emociones, impulsos, es decir, todo aquello que hace a la subjetividad del crimen.

Winnicott en su obra “Deprivación y delincuencia”, plantea, al igual que Foucault, que la Justicia debe tener en cuenta también el lado inconsciente del delito: “Todo magistrado tiene plena conciencia de que los ladrones tienen motivos inconscientes. (...) Quiero sugerir que se considere el inconsciente en su relación con la tarea judicial, que consiste en aplicar la ley.” (Winnicott, D. en Winnicott, C.; 2003, 137)

Retomando a Foucault, es su visión acerca de la prisión como pieza fundamental de la acción punitiva de la justicia, la misma fue tomando un aspecto humanizante. Su surgimiento permitía que el castigo fuera función de la sociedad intentando aplicarlo a todos sus miembros por igual, privando al que delinquiría de su libertad como un bien que pertenece a todos de la misma manera.

Además de la privación de libertad, la prisión cuantifica el castigo-pena sobre la base de la variable tiempo. Dicha variable expresa que el daño que ha causado el condenado ha afectado a toda la sociedad; y con respecto a esto Winnicott (1991) plantea que el delito genera un sentimiento de venganza en la sociedad al que los jueces, como intermediarios, dan expresión.

Con relación a la variable del tiempo, que en un artículo de los Anales de las Segundas Jornadas Uruguayas de Criminología Tomo II (Montevideo, 1991), han observado que la creencia de que cuanto más cantidad de años de la pena menor será la posibilidad de reincidencia, es falsa. A su vez plantea que existe un desfasaje entre el tiempo cronológico y el tiempo vivencial del sujeto por diversas razones, una de las cuales se basa en que a mayor durabilidad de la condena, mayor institucionalización con progresiva desinserción social.

Según Foucault, la prisión abarca la privación de libertad, pero también una transformación de los individuos dentro de ella.

Se buscará, entonces, a partir del siglo XIX un fin más noble para el sujeto que está recluso, intentando que logre una rehabilitación progresiva para luego reinsertarse a la sociedad; y para esto es necesaria la presencia de un grupo de personas que colaboren con dicho fin (médicos, psicólogos, maestros, personal policial, entre otros).

Desde esta perspectiva en nuestro país se hace imperioso el trabajo desde la visión multidisciplinaria, para transformar las prisiones en verdaderos centros de rehabilitación, donde la participación de todos es primordial, desde el técnico, guardia, hasta el propio recluso. (Anales de las Segundas Jornadas Uruguayas de Criminología, Montevideo, 1991).

MARCO REFERENCIAL

1. De la Práctica Criminológica en la República Oriental del Uruguay

En los comienzos, durante la Epoca Colonial, la función carcelaria estuvo a cargo de los Cabildos, pero luego durante el proceso de independización de nuestro país del año 1828, estos se disolvieron y la misma pasó bajo la órbita del Poder Ejecutivo, situación que se mantiene hasta el presente.

Es así como el 24 de mayo de 1862 el Poder Ejecutivo decreta la fundación de una Cárcel Penitenciaria, pero sólo recién en marzo de 1885 y por razones económicas, se logra concretar dicho proyecto construyendo un edificio carcelario próximo a la que era en aquel entonces la Plazuela de Retiro (calles Miguelete y Sierra); cuatro años después se inauguró la Cárcel Preventiva y Correccional.

En junio de 1902 se construyó el Establecimiento Penitenciario en los terrenos que el Estado poseía en Punta Carretas, con la esperanza de que fuera la solución a los diversos problemas carcelarios que preocupaban a todos los gobernantes del país desde muchos años.

Luego de tener de cierta forma solucionado el aspecto edilicio, y como consecuencia de haber llevado a cabo los primeros estudios criminológicos, ya resultaba inadmisibles la idea de relacionar directamente la pena con el delito sin tener en cuenta la personalidad del delincuente. Surge la necesidad de dar bases científicas a la gestión penitenciaria, para el cumplimiento del objetivo de la rehabilitación del delincuente y la humanización de dicha gestión.

Gómez Folle asumió la Jefatura, en agosto de 1916, de la Cárcel Preventiva y Correccional, cursó un Oficio al Consejo de Patronato de Delincuentes y Menores, solicitando la creación de una Oficina de Estudios Médico-Legales con funciones de asesoramiento judicial, diagnóstico, clasificación y orientación a los reclusos. Pero será recién en diciembre de 1936 cuando es creado por Ley el Servicio de Clasificación y Estudios Médico-Criminológicos, durante la dirección de la Dirección General de Institutos Penales del Sr. Gómez Folle. Dicho Servicio fue el pionero de lo que hoy en día se denomina I.NA.CRI. (Instituto Nacional de Criminología).

En el año 1971, el Sistema Penitenciario sale de la órbita del Ministerio de Educación y Cultura y pasa a depender del Ministerio del Interior lo que permanece vigente a la fecha.

El ex Inspector Alfredo Ures Etchevers (1991) (funcionario retirado del Ministerio del Interior) plantea a la Institución Penitenciaria en el Uruguay, como un medio del que se vale la justicia para custodiar al hombre que delinquiró, fue juzgado y se lo condenó a una pena privativa de libertad, durante ese lapso determinado, deberá intentarse su recuperación preparándolo para su reinserción en la sociedad previniendo su reincidencia.

El Sistema Penitenciario Uruguayo basa su gestión en determinados principios, regulaciones y objetivos:

- el Decreto – Ley 14.470 del Régimen de Reclusión es la única política carcelaria vigente en el Uruguay. Este decreto reglamenta diferentes ámbitos de la vida en reclusión: los principios rectores del régimen, las normas de trato a los reclusos, las relativas a la educación y al trabajo del recluso, las disciplinarias, normas sobre progresividad del régimen, las normas sobre asistencia previa y posterior a la libertad y por último las normas sobre el personal penitenciario.
- el Manual de Orientación para Reclusos es un instrumento producido por la D.N.C.P. Y C.R. (Dirección Nacional de Cárceles, Penitenciarías y Centros de Recuperación) para todos los centros penitenciarios del país. En este manual se presentan en forma sintética los principios del Régimen Progresivo de Reclusión, las oportunidades que la institución ofrece para su reintegro provechoso y solidario al medio familiar y social, los derechos y obligaciones de la población carcelaria, y las normas de conducta que deberá observar (elaborado en febrero de 2003 y reeditado en octubre de 2007).

De la evolución histórica de la Práctica Criminológica en nuestro país, se concluye los numerosos cambios que se han dado en paralelo a los cambios socio-político-culturales que iba experimentando nuestra sociedad. Actualmente, en dicha práctica se trata de alcanzar una mayor humanización y dignificación de la vida en reclusión haciendo más transparente y democrática la gestión penitenciaria.

2. E.C.D.M. (Establecimiento Correccional y de Detención para Mujeres) “Cabildo”

El E.C.D.M. se encuentra ubicado en la calle Cabildo Nº 1998 entre Miguelete y Nicaragua, en la ciudad de Montevideo, y es dependencia directa de la D.N.C.P. Y C.R., Ministerio del Interior, teniendo como particularidad el hecho de ser el único Establecimiento carcelario femenino en todo el país, ya que los demás Establecimientos departamentales son mixtos.

2.1. Historia

El 12 de noviembre de 1898 el Poder Ejecutivo autorizó la entrega de la dirección interna y administrativa de la Cárcel de Mujeres al Instituto de Religiosas de Nuestra Señora de la Caridad del Buen Pastor, la misma se denominaría Cárcel Provisional de Mujeres y Asilo Correccional de Menores.

Esta cárcel quedaba en la llamada “Quinta de Molinari”. Luego por razones edilicias se trasladó a su actual ubicación con la adquisición del antiguo molino comprendido entre las calles Cabildo, Nicaragua, Acevedo Díaz y Miguelete de esta ciudad.

El 12 de mayo de 1989 se concretó la entrega formal de la administración y la dirección del Establecimiento al Ministerio del Interior.

El sistema de Cabildo era un sistema totalmente abierto donde las mujeres solamente iban a dormir, luego esto cambió instalándose el actual sistema, siendo este Establecimiento uno de los que se rige por medio de la modalidad abierta, la cual se caracteriza por otorgar a las reclusas determinados beneficios como ser: tres horas de patio diarias, dos visitas familiares semanales, visita conyugal cada quince días, educación, recreación, trabajo y reevaluación de su situación cada seis meses.

2.2. Características edilicias

De forma general se puede plantear que el diseño arquitectónico de las cárceles, la distribución de los espacios y el equipamiento, no toman en cuenta las características específicas de la mujer.

Particularmente la construcción del E.C.D.M. tiene una antigüedad de más de 100 años. Cuenta con cuatro sectores (1, 2, 3 y 5) y dos anexos (1 y 2) con sus respectivos comedores y baños, y un sector para régimen especial (calabozo). En el sector “5” y en ambos anexos hay un área destinada a las reclusas madres que conviven con sus hijos o hijas menores de edad.

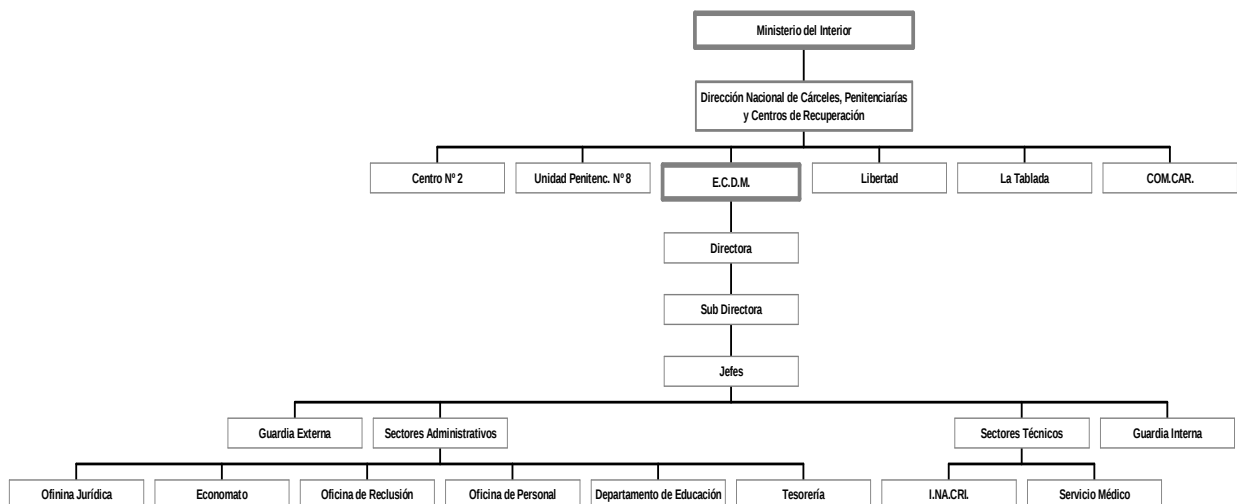
En las celdas la situación de hacinamiento llega al límite. A modo de ejemplo, resulta difícil encontrar espacio para ubicar una cama, para una nueva reclusa, ya que no hay lugar. Existe aproximadamente una densidad de población de una reclusa por cada 0.80 metros cuadrados.

Esta dificultad surge en la incapacidad de la estructura del edificio para alojar y para que convivan un grupo heterogéneo de personas constituido por bebés, niños, adolescentes, mujeres jóvenes, adultas, mayores, embarazadas, mujeres con problemas psiquiátricos, mujeres que han vivido situación de calle, etc.

A su vez, si bien existen espacios abiertos, estos no son adecuados como espacios recreativos, tanto para las mujeres como para los niños.

Resulta interesante visualizar y analizar la relación de estas mujeres con el espacio físico del Establecimiento; ya que lo edilicio en el E.C.D.M. constituye un problema muy importante que repercute en todos los aspectos de la vida en reclusión, incidiendo sobre la higiene, el orden, las costumbres, las reglas de convivencia, la individualidad de cada persona, etc.

2.3. Estructura organizacional



2.4. Población general y ubicación espacial

A octubre 2008 la totalidad de la población reclusa del Establecimiento es de 315 mujeres, que se encuentran comprendidas entre los 18 y 74 años de edad. Los niños suman un total de 18, siendo 12 menores de 2 años 11 meses 29 días, y 6 mayores de dicha edad.

El porcentaje de las reclusas primarias casi duplica el de las reincidentes, siendo los porcentajes de 65 y 35 respectivamente.

A su vez el porcentaje de procesadas y penadas es de 73 a 27, y los delitos son muy variados, van desde el homicidio hasta las estafas, siendo actualmente la violación a las leyes de estupefacientes el delito de mayor frecuencia.

Las mujeres se encuentran alojadas según distintas categorías, de acuerdo al sistema penitenciario progresivo (mínima, media abierta, media cerrada y máxima). En este sentido, el Decreto – Ley 14.470 en el Artículo 25, reglamenta un régimen de separación de los reclusos dentro de los Establecimientos, de manera que sean separados los procesados de los penados en una primera instancia; asimismo plantea la separación según se trate de adultos, jóvenes, primarios, reincidentes o habituales. Por último se plantea la separación de los delincuentes de extrema peligrosidad, considerados irrecuperables o con características especiales.

Esta es la norma, sin embargo, las características particulares del Establecimiento, de su infraestructura, del tipo de sistema abierto, etc., no posibilitan ponerla en práctica. La realidad es bastante compleja en este sentido.

Aparte de esto no hay criterios concretos a priori de ubicación en el espacio, no hay un planteo de antemano con finalidad preventiva que se oriente hacia el cumplimiento de la ley. En este sentido la población es reubicada constantemente con el fin de evitar conflictos, se concretan los cambios en función de las necesidades del momento, por lo que lo establecido por la normativa vigente, raramente se cumple en lo que respecta a la ubicación espacial de las reclusas.

METODOLOGIA

1. Material y Métodos

1.1. Tipo de estudio:

Se realizó una investigación cualitativa, utilizando como tipo de estudio la **investigación de caso múltiple**.

1.2. Lugar:

Establecimiento Correccional y de Detención para Mujeres “Cabildo”.

1.3. Tiempo:

El periodo seleccionado fue entre los meses de abril y octubre del año 2008.

1.4. Población en estudio

La población en estudio fueron los niños de edades comprendidas entre 0 y 2 años 11 meses y 29 días y sus madres recluidas en el E.C.D.M.

Criterios de inclusión:

- Permanencia en el Establecimiento de la díaada.
- Aceptación o disponibilidad de las madres para participar de la propuesta.

Criterio de exclusión:

- Déficit en el Desarrollo Psicomotor.

A partir de estos criterios la población quedó definida por 12 díaadas.

2. Instrumentos

Las fuentes para la recolección de datos fueron en todos los casos fuentes primarias.

Los instrumentos utilizados para la recolección de la información, fueron:

2.1. Observaciones pautadas

Para las mismas se utilizó una Guía de Observación de Parámetros del Desarrollo Psicomotor del niño de 0 a 2 años *. Se trata de una guía elaborada inicialmente por Giulio Gobatto de la Universidad de Padua (Italia, 1988), que luego fue modificada por la Psicomotricista Susana Gómez (Montevideo, 1997). La misma está compuesta por aspectos constitutivos del desarrollo como ser, el sujeto en relación con los objetos, en la relación con el otro, con el referente,

* Ver anexo 1

etc. A la misma se le realizó alguna modificación respecto a la observación de los parámetros espacio y tiempo. Cabe destacar que dicha Guía fue aplicada a aquellos niños que al momento de la observación tenían menos de 24 meses.

2.2. Escalas de Evaluación del Desarrollo Psicomotor Estandarizadas

Se aplicaron dos instrumentos de evaluación del Desarrollo Psicomotor de forma individual y al comienzo de la investigación:

*2.2.1 EEDP (Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor 0 a 2 años) **

El propósito fundamental de este instrumento es evaluar un cierto nivel de rendimiento que permite oportunamente intervenir y favorecer el desarrollo pleno del potencial psicomotor del niño.

Es una escala que se aplica a niños de entre 0 y 24 meses. Dicha evaluación permite conocer el nivel de rendimiento en cuanto al desarrollo psicomotor del niño en cuatro áreas: *coordinación, lenguaje verbal y no verbal, motora y social.*

2.2.2 TEPSI (Test de Desarrollo Psicomotor para niños de 2 – 5 años) ♦

Es un test que evalúa el desarrollo infantil en tres áreas: *coordinación, lenguaje y motricidad.*

El TEPSI es un test de "screening" que permite conocer el nivel de rendimiento en cuanto al Desarrollo Psicomotor en relación a una norma estadística establecida por grupo de edad, y determinar si este rendimiento es normal, o está por debajo de lo esperado.

2.3. Entrevistas semi – estructuradas

Se realizaron entrevistas semi – estructuradas a las reclusas que conforman la población del presente trabajo, mediante la formulación de seis preguntas que apuntaban a conocer ciertas características vinculadas a los objetivos que fueron planteados.

Antes de llevarlas a cabo se presentó a cada una un consentimiento informado que debían firmar, cuyo objetivo era obtener la autorización para la utilización de la información recabada en las mismas.

Dichas entrevistas se aplicaron individualmente y el registro de las mismas fue a través de la grabación. Se adjunta la transcripción de dos de ellas. •

* Ver anexo 2

♦ Ver anexo 3

2.4. Representaciones gráficas (dibujos)

Se solicitó a las reclusas que representaran gráficamente y de forma libre dos dibujos: en uno a un sujeto bajo la lluvia (con sólo lápiz y goma) *, y en otro, a ella con su hijo (con lápiz, goma y colores). ♦ Dichos dibujos fueron solicitados de forma individual y se realizó una observación de los aspectos cualitativos durante la elaboración de los mismos.

El propósito de proponer la confección de estas representaciones gráficas, fue el poder ahondar más y desde otra perspectiva, sobre las características psicológicas de estas mujeres – madres que se encuentran privadas de su libertad.

Cabe destacar que se trabajó con la Lic. en Psicología Adriana Buonomo especialista de la Fac. de Psicología de la U.C.U. (Universidad Católica del Uruguay), Profesora – Asesora de la cátedra “Evaluación Psicológica I” y “Evaluación Psicológica II”, quien con su valioso aporte permitió el análisis de estos tópicos.

El primer dibujo, el Test de la “Persona bajo la lluvia”, permite obtener datos de una persona en condiciones ambientales poco agradables, en las que la lluvia es un componente alterador. Frente a esto, el individuo ya no puede sostener su apariencia habitual y debe recurrir a las defensas que normalmente se mantienen ocultas. Este Test presenta tres objetivos:

1. Evaluar las ansiedades, temores, aspectos conductuales que se activan ante una situación de presión ambiental.
2. Diagnosticar modalidad defensiva predominante y su modalidad adaptativa, o patológica, nivel de ansiedad.
3. Diagnosticar o inferir estructura psicopatológica subyacente y su característica de organización – desorganización.

Con respecto al segundo dibujo, el DFH (Dibujo de la Figura Humana), Karen Machover y otros autores plantean que cada sujeto que realiza un DFH, nos da una representación de sí mismo en cada dibujo. Por esta razón, resulta muy provechoso tener en cuenta y analizar determinados aspectos de dicha representación.

• Ver anexo 4

* Ver anexo 5

♦ Ver anexo 6

RESULTADOS Y ANALISIS

1. Características de la población

1.1. Niños

Los niños fueron 12, de los cuales diez eran niñas y dos eran varones.

Algunos de ellos nacieron mientras sus madres ya se encontraban recluidas y han permanecido de forma continua en el Establecimiento hasta el final del periodo de la presente investigación.

La mayoría de los niños tenían co - lecho con sus madres a pesar de tener sus propias camas.

El Establecimiento contaba con la atención de una pediatra dos veces por semana, enfermeros y psicólogos del INAU (Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay) con una frecuencia semanal.

Todos los que tenían más de 4 meses podían asistir a una guardería llamada “Pájaros pintados” en el horario de 09:00 a 15:00 hs., pero esto era decisión de las madres, por lo que algunos concurrían y otros no. También contaban con otra gran cantidad de actividades en las que podían participar como ser el Club Juventus, recreación con un grupo de profesores de la ACJ (Asociación Cristiana de Jóvenes) paseos, entre otros.

En numerosas ocasiones estos niños eran retirados del Establecimiento por algún familiar o amigo de la madre, pudiendo permanecer fuera el tiempo acordado entre ambas partes; ante esto las autoridades y el personal de la cárcel no incidían, solamente debían ser comunicados cuándo y con quién el niño saldría.

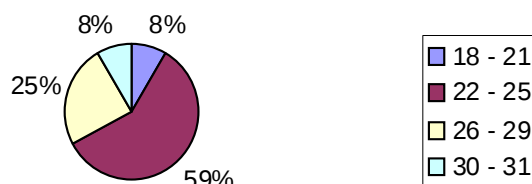
El presente cuadro se basa en la investigación del GIEP acerca de los FR (Factores de Riesgo) y FP (Factores de Protección) psicosociales que influyen en el Desarrollo Psicomotor infantil de 0 a 5 años (entre otros, co – lecho, hacinamiento, redes sociales, condición de varón, etc.).

FR	FP
Co - lecho	Integración a la guardería, actividades recreativas
Hacinamiento	Salida con familiares
Masividad e intensidad de los factores ambientales estresores	10 niñas

1.2. Mujeres – Madres

Las mujeres – madres fueron 12, el rango de edades estaba comprendido entre los 18 y 31 años. *

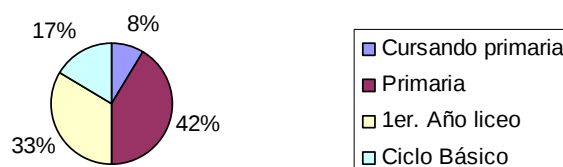
Rangos de edad de las madres del estudio



La mayoría de la población estaba entre los 22 y 25 años, siendo madres jóvenes y también habiéndolo sido en la etapa adolescente. El 92% tenían otro/s hijo/s mayor/es. De este grupo de 11 mujeres – madres, 2 criaron otro hijo en el E.C.D.M. manteniéndolo con ella hasta la edad de preescolar.

Casi el 50% de la población adulta en estudio presentaba sólo el nivel primario completo, mientras que la mayoría que le sigue, con el 33%, había al menos alcanzado un nivel de educación secundario (el primer año). Presentaban un nivel de escolarización que iba desde encontrarse cursando el nivel de primaria, hasta tener el Ciclo Básico completo. *

Nivel de escolaridad de las madres del estudio



No se encontraron diferencias significativas entre las reclusas con distintos niveles de instrucción, descartando esta variable como incidente en el tipo de relación que establecen con sus hijos.

Los delitos cometidos fueron principalmente la rapiña y el suministro de estupefacientes y 6 de ellas eran primarias mientras que el resto reincidentes.

* Ver anexo 7

* Ver anexo 7

Se trataría de una población violenta y con conductas adictivas. Estableciéndose diferencias marcadas entre la población primaria y las reincidentes; por ejemplo: la habituación o no al entorno carcelario, siendo las reincidentes las más adaptadas pasivamente (al decir de Pichon-Rivière) provocando un alto monto de alienación y sometimiento al sistema de modo tal que son las “perfectas presas” prototípicamente hablando .

En cuanto al tiempo que llevaban recluidas en el Establecimiento: 5 de estas mujeres llevaban menos de un año de prisión, entre uno y tres años, 4 de ellas y más de tres años eran 3. *

Tiempo de reclusión de las madres del estudio



Casi la mitad de la población llevaba recluida pocos meses ya que, esta parte de la misma, había cometido delitos menores que casi nunca sobrepasan el año de condena. Cabe agregar que sólo 4 de las madres estaban ya penadas, y las demás aún se encontraban únicamente procesadas, esperando su condena. Analizando este último dato se podría pensar en la vivencia que tienen estas mujeres sobre el tiempo. Un tiempo que no les es propio, que está en “las manos de otro”, de espera que las mantiene encerradas a veces por un periodo mayor que la “justa pena” (la que establece la Justicia en la aplicación de las leyes vigentes) que debían cumplir.

Este tiempo resulta cuantificable desde un punto de vista cronológico “en el almanaque”, pero no en sus imaginarios; según los datos la mayoría espera algo totalmente incierto, una pena que muchas veces demora demasiado en establecerse.

* Ver anexo 7

2. Observaciones pautadas

Las instancias en las que se efectuaron estas observaciones fueron principalmente: situaciones de la vida cotidiana como por ejemplo los hábitos (alimentación, sueño e higiene), en los momentos de recreación, dentro de sus cuartos, en los juegos en el patio, cuando los niños llegaban de la guardería (sus madres los esperan en la puerta ubicada entre el hall principal y el pasillo hacia los cuartos), entre otros.

Se planteará, el análisis de aquellos ítems de la ficha más significativos e ilustrativos del tema en cuestión, a efectos de lograr reflejar, lo más fielmente posible, la realidad de las díadas en este Establecimiento.

2.1. Tono (axial, distal, de relación):

Los niños presentan un tono muscular axial y distal ajustado a las diferentes situaciones que experimentan, destacándose que tienen un hábil manejo corporal, lo cual se ve reflejado en los resultados de las escalas de evaluación aplicadas.

Con respecto al tono de relación, se observó que en ciertas instancias de juego, de placer, de sorpresa, de frustración, de disponibilidad del adulto extraño frente a ellos (por ejemplo las autoras), estos niños manifestaban una exaltación psicomotriz aumentando su tono general, algunos agitaban sus miembros superiores, y presentaban expresiones faciales de tensión.

Otras instancias a destacar serían las de manejo del cuerpo del niño por parte del adulto, en aquellos momentos de higiene, vestimenta, al manipularlos en diferentes acciones (caminar, subir escaleras, sentarlos, acostarlos, etc.). En estos casos se puede decir que el tono de relación también experimenta un aumento, provocado por el inadecuado ajuste de la madre a las manifestaciones de su hijo en dichas acciones, las que son violentas, rápidas, etc.

Con respecto a la relación de estos niños con sus pares, se puede decir que se suscitan rasgos similares a los ya descritos, debido a las características de los modos de comunicación establecidos entre ellos y sus actividades lúdicas más frecuentes, las cuales se detallarán en los ítems siguientes.

2.2. Modos de comunicación (disponibilidad para la interacción con el otro):

En relación a la comunicación más frecuente usada por los niños entre ellos, se observó que predomina la no verbal teniendo como intermediario al cuerpo, pero de un modo fundamentalmente agresivo y no comunicativo.

El uso de la palabra, el diálogo, no está estimulado en estos niños por lo que los contactos son principalmente físicos o a través de algún objeto.

A raíz de esto se puede decir que la comunicación con sus madres y con otros adultos es también no verbal, en el caso de los niños que han adquirido el lenguaje.

Por el contrario, las madres, a la hora de establecer un vínculo con sus hijos, utilizan la palabra funcional priorizando la misma al punto de no otorgarle mayor relevancia al contacto corporal, en aquellos momentos en los que tener un acercamiento físico con sus hijos, parecería ser la respuesta más ajustada. Otro aspecto a resaltar es la calidad de esta palabra; generalmente es con un tono de voz extremadamente elevado y sin fluctuaciones, con palabras inadecuadas para la edad de los niños, no observándose que establezcan diferencias al hablar con sus propios hijos y con los hijos de las demás, de modo que no se privilegia una instancia íntima de comunicación dentro de la díaada.

Con respecto a la forma de comunicación de las madres entre ellas y con las otras reclusas, se repiten las características mencionadas antes: gritos, lenguaje vulgar o “carcelario”, insultos, etc.

El lenguaje no verbal también es inapropiado observándose gestos y actitudes agresivos, golpes, actos violentos, miradas desafiantes, entre otros.

2.3. Actividades lúdicas:

Se pudo observar que los niños tienen iniciativa para el juego, pero la mayoría de las veces no hay momentos de intercambio con pares, y menos existen instancias lúdicas con sus madres.

El tipo de juego que predomina es el sensoriomotriz (trepar, saltar, correr, hamacarse, giros) que se da sobre todo en el patio en el cual hay juegos de plaza (hamacas, tobogán, calesita, pelotero). Se observó que a partir de la presencia de todos estos elementos, los niños son habilitados a explorar con su propio cuerpo, el medio circundante, sus propias habilidades, limitaciones,

capacidades, pero no se pudo observar que las madres participaran de esta mostración del mundo.

Es importante mencionar que el espacio de juego descrito anteriormente es un lugar al que no todos los niños pueden acceder por encontrarse en otro sector. Los que sí pueden hacer uso del mismo, no les está permitido (por las otras presas a través de las madres de los niños): correr, gritar, hacer ruidos fuertes, y cuando lo hacen son permanentemente reprendidos por su madre o cualquier otro adulto. Por lo tanto, si bien es importante que exista en el Establecimiento, no representa lo que se podría denominar como un lugar “ideal” para la recreación de estos niños, como lo sería una plaza, la propia casa, la playa, etc.

Asimismo se observó que en los niños más grandes, en los que ya se espera la presencia de al menos un esbozo de juego simbólico, este no aparecía. Esto podría deberse a la escasez de objetos para tales fines, de la escasa o nula interacción con los pares y también nuevamente cabe mencionar la poca habilitación de las madres para lo lúdico.

2.4. Relación con los objetos (interés, uso, exploración):

En cuanto a este ítem, se pudo observar que existe una predilección por los objetos de la vida cotidiana y no tanto por los juguetes, por ejemplo: tarros, herramientas, utensilios de la cocina, palos, etc. A partir de esto se puede decir que existe una preferencia por los objetos duros antes que los blandos, como los peluches

Se debe aclarar que estos niños tienen juguetes pero raramente les son de su propiedad, ya que al ser donados se les dan un uso en común por lo que nada es propio, nada puede ser sentido como “de uno mismo”; y en el caso de aquellos juguetes que se le regalan a un niño en particular, este “debe” siempre compartirlo con los demás.

Por otra parte se observó que hay poca exploración de los objetos del entorno y de los que les son ofrecidos, y el uso que hacen de los mismos no es ajustado a su utilidad ni tiene un fin determinado, aunque su manipulación es adecuada.

2.5. Relación con el espacio y el tiempo:

Se observó que estas variables en el Desarrollo Psicomotor de los niños, no presentaron mayores dificultades ya que se encuentran dentro de un campo

subjetivo marcado por la acción y no por la representación. Esto podría deberse a que en aquellos momentos o actividades en los que el cuerpo juega un papel preponderante, las madres interactúan con sus hijos; mientras que cuando dichas instancias requieren de diferentes procesos de simbolización, como por ejemplo el uso de la palabra, se presentan fallas y/o carencias de tipo subjetivo (desde las propias mujeres - madres) y de tipo objetivo (desde el sistema carcelario).

2.6. Relación con el adulto referente:

Las madres muestran notorias dificultades a la hora de establecer y/o mantener un vínculo significativo con sus hijos. Esto conlleva a que los niños presenten determinadas características desde el punto de vista de su desarrollo en general y en particular del Desarrollo Psicomotor.

No obstante se destaca que existen algunas excepciones con referencia a lo anterior, sobre todo en aquellas madres que tienen bebés muy pequeños (recién nacidos o de pocos meses), en las que se pudo observar un adecuado sostén y manipulación de los mismos, instancias lúdicas, preocupación por el estado general, denotando un interés por ir elaborando una relación apropiada con ellos.

Pero en lo que respecta a las mujeres que tienen hijos ya un poco más grandes (a partir de los ocho o nueve meses) se observaron fallas y/o carencias en el funcionamiento del vínculo madre – hijo.

A modo de ejemplo se puede mencionar, el tipo de manipulación que estas madres hacen del cuerpo de sus niños en los momentos de vestirlos, bañarlos, o simplemente colocarlos en determinada posición (acostarlos, sentarlos, sostenerlos en brazos, etc.). En la mayor parte de dichos momentos es una manipulación rápida, violenta, escasa de expresividad. A su vez genera en los niños reacciones como el aumento del tono y la tensión a la hora de relacionarse con un otro, la reproducción de este tipo de “agresividad” en sus vínculos, la progresiva desaparición de demanda de sus necesidades, deseos, manifestaciones de cariño, entre otros.

Se observó que existe una carencia por parte de estas madres de la capacidad para estar con sus hijos, en el sentido de ser una presencia exclusiva, constante y continente, para interesarse por captar las señales y

deseos de sus hijos, y así actuar en consecuencia, y para, como se relataba antes, establecer y/o mantener un vínculo significativo con ellos.

3. Escalas de Evaluación del Desarrollo Psicomotor Estandarizadas

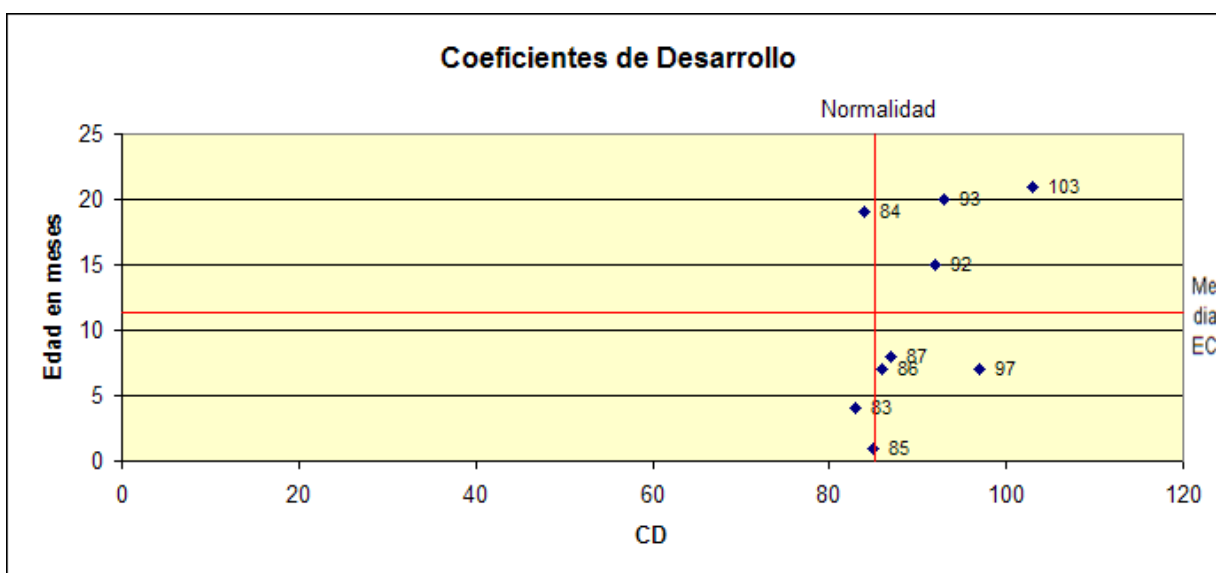
3.1. EEDP

Este Test fue aplicado a los niños menores de 2 años los que eran nueve (un varón y ocho niñas), fue administrado de forma individual y encontrándose presentes, al momento del examen, sus madres. Cabe agregar que las categorías de los resultados de los CD (Coeficientes de Desarrollo) de este Test son:

Normal: ≥ 85 puntos
Riesgo: entre 84 y 75 puntos
Retraso: ≤ 69 puntos

A continuación se muestra mediante una tabla la cantidad de niños según la categoría del CD obtenido, y luego se presentan gráficamente los valores del CD con sus respectivas EC (Edad Cronológica) en meses, de cada uno de los nueve niños que fueron evaluados: *

Categoría	Cantidad de niños
Normal	7
Riesgo	2
Retraso	0



* Ver anexo 8

En la gráfica precedente se encuentran representadas dos líneas rojas que indican, la horizontal, la Media para los valores de la EC. (11.25) y la vertical, la ubicación del valor de la categoría de normalidad del EEDP (85). A partir de estas se puede observar que dos de los niños evaluados (una niña y un varón) tuvieron un CD por debajo de dicha categoría. No obstante cabe destacar que estos últimos, a excepción de dos con CD de 97 y 103, no lograron puntajes demasiado elevados por sobre el límite de lo que se considera como puntaje normal.

Por otra parte cuatro de estos niños se ubican por encima de la Media para la EC, y los otros cinco por debajo de la misma.

3.2. TEPSI

Este Test fue aplicado a los niños mayores de 2 años los que eran tres (un varón y dos niñas), fue administrado de forma individual y encontrándose presentes, al momento del examen, sus madres. Cabe agregar que las categorías de los resultados de los puntajes T de este Test son:

Normal: ≥ 40 puntos
Riesgo: entre 30 y 39 puntos
Retraso: ≤ 29 puntos

Los resultados obtenidos por los niños en cuestión fueron los siguientes (resultados expresados en Puntaje T):

Niños	Resultado Gral.	Subtest		
		Coordinación	Lenguaje	Motricidad
Varón T.	49	55	49	39
Niña S.	53	66	42	58
Niña A.	52	55	47	59

A partir de los resultados precedentes, los tres niños evaluados obtuvieron la categoría de normalidad en el resultado general del Test. Mientras que para todos los subtest, los resultados también fueron normales, a excepción del área de motricidad del Varón T., cuyo resultado se ubica dentro de la categoría de riesgo (característico de los FR que afectan a la población masculina en los primeros 5 años de vida según estudio del GIEP).

Por tanto estos niños presentan un Desarrollo Psicomotor disarmónico en sus tres áreas, observándose desfases fundamentalmente en el área del

lenguaje (y la capacidad de simbolización: usando el lenguaje como herramienta de pensamiento), lo que podría deberse a las razones ya mencionadas.

4. Entrevistas semi – estructuradas

En la siguiente página se presenta un cuadro con los fragmentos más significativos de las respuestas dadas por las doce reclusas entrevistadas.

MADRES ENTREVISTADAS

PREGUNTAS	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
¿Qué es para vos ser madre?	Buscar o venir un niño	Lo mejor, despierta emociones	Lo más lindo, no hay palabras, sentimientos	Llena el vacío que tenés	Un sentimiento un aprendizaje una experiencia	Un sentimiento, estoy enamorada de mi hija	Como una responsabilidad, como un trabajo	Me hace sentir grande	Te cambia la vida	Tratar que tu hijo esté sano, soy amiga de él	Muy importante, lo tenés que cuidar, bañar, darle de comer	Es lo más lindo
¿Qué diferencias encuentras entre ser madre en situación de reclusión y afuera?	La que me enseñó a ser mamá es R. (en reclusión)	No hay	La atención afuera tenés que atender la casa, está encerrada	Menos recursos para ellos, porque te tenés que levantar	Aprovecho su crecimiento lo disfrutas al mango	No llevarlo a donde querés	Ponés a tu hijo en... (no nombra) "lo privás"	Ven otras reclusas cortándose, no están para estar acá	Es igual mientras seas madre	Con la policía bien, yo extraño al padre	Es igual, por el entorno	El ambiente, estás sola con tu hijo
¿Por qué quieres que tu hijo esté acá adentro?	Es un cable a tierra	Me da fuerza para salir adelante	No me gustaría, el padre también está preso, no lo conoce	Porque es chiquita, no se da cuenta a donde está	Porque era chiquito, quiero sacarlo	Lactancia, no me la van a sacar	Porque sí, soy la madre	Traté de sacarla un mes y volvió desnutrida	No quiero acá, quiero que esté conmigo	Mi marido dice que sino voy a quebrar, me siento engrilletada	Porque asesinaron al padre, pero quiero que ella salga	Porque es chiquita, nadie la va a cuidar como yo
¿Qué cosas ves que favorecen o te dificultan el criar a tu hijo acá adentro?	F: está conmigo, la veo, le enseño. D: no está con la familia, con su gente	F: con otras madres. D: que vea cosas que no tiene que ver	F: vivir su crecimiento que me los pierdo con mis otros hijos. D: no es un lugar para que crezca	F: está con su mamá, base de la educación. D: no tener acceso a lugares abiertos	F: beneficios por ser madre. D: vive en un frasco	F: estar todo el día con ella. D no puedo con mis otros hijos	F: nada. D: todo	F: nada. D: mi sufrimiento lo paga mi hija también	F: atención pediátrica, respeto en el cuarto de las madres. D: burocracia	F: que es una cárcel. D: que quiero salir a la calle	F: nada. D: vengo de trabajar estar tras ella...	F: porque es chica y está conmigo D: todo lo que pasa acá
¿De qué forma te comunicas y vinculas con tu hijo más frecuentemente?	Juego	Lenguaje funcional	Lenguaje, gestos	Lenguaje, juego	Mirada y juego lenguaje corporal	Cuerpo	Hablo cuando le doy de comer	"Darle amor", jugar, evitarle la gente grande	"Ya le agarré la onda"	"Rechazo porque me hace acordar a mis otros hijos". Mirada	"Por todos lados". Corporal	Lenguaje, juego
¿Cómo era tu madre contigo?	"No tuve mamá", no existe la madre perfecta	Muy bien, jamás la juzgaría, amigas y compañeras	Si me hubiera dado una paliza no estaría acá. Me dieron todo	Espectacular, yo desperdicié lo que me dieron	Todo para mí, mi compañera. Me pedía que la cubriera	Buena madre, buen ejemplo	Trato de ser mejor que ella	Una madre bien, tenía buen trato	Pienso que por ella soy buena madre	"Quería más a mi hermana, me mataba a palos, me echaba". "Es mi madre... pero no estoy ni allá"	Bien con sus deslices...	Bien...no tengo que reprocharle nada

A partir del cuadro anterior se extrajeron cuatro categorías y once subcategorías de análisis de las respuestas. Las mismas se basan en los ejes conceptuales que hacen referencia a: maternidad, encarcelamiento, desarrollo de los niños y vínculo madre – hijo.

Categorías	Subcategorías	Ejemplos
Maternidad	Obligación	Una responsabilidad, un trabajo
	Opción	Buscar o venir un niño
	Resignación/Sumisión	Te cambia la vida
Encarcelamiento	Favorece	Estar todo el día con ella
	En contra	No tener acceso a otros lugares
Expectativa con respecto al hijo	Objeto acompañante	Si lo saco voy a quebrar
	Que se vaya/Que no esté	Quiero sacarla
	No reconocimiento del niño como ser separado	Es un cable a tierra, me da fuerzas para salir adelante
Modos vinculares	Corporal	Juego, por todos lados (6 madres)
	Verbal	Lenguaje (5 madres)
	Gestual	Mirada (2 madres)

El vínculo de estas mujeres – madres recluidas en el E.C.D.M. con sus hijos menores de 2 años 11 meses 29 días se caracterizaría por la maternidad no entendida como una opción de género sino como lo constitutivo del género femenino. Mucho más vinculado a la gestación y a los primeros tiempos de la crianza. Las dificultades comienzan a aparecer ante la soledad en la que se encuentran para enfrentar estas condiciones singulares de maternaje y porque el hijo parecería pasar a cumplir un rol de objeto acompañante del cual obtiene: fuerza para seguir, ciertos “privilegios”, mantener una fuerte relación corporal ante una reclusión donde no está en condiciones de tener vivencias placenteras.

Llama la atención, que un muy bajo porcentaje considera que ese no es el lugar para estar con sus hijos y que preferiría que estuvieran fuera del ambiente carcelario.

Lo otro a destacar es que ninguna de las madres entrevistadas habla del encarcelamiento de su propio hijo, no ya como decisión judicial sino como manifestación de su deseo.

5. Representaciones gráficas (dibujos)

Cabe destacar, como fue mencionado anteriormente, que todos los dibujos realizados fueron analizados por una psicóloga especialista en el tema, ante lo cual las autoras tomaron nota de la información correspondiente a cada

uno. Asimismo se expondrán en el presente trabajo, las características y rasgos predominantes de los mismos y que a la vez, se repetían en la mayoría de ellos.

En el caso del dibujo de la persona bajo la lluvia se repitieron patrones como por ejemplo la inmadurez y el rasgo regresivo en los caracteres de los mismos; la toma de una actitud defensiva y de no exhibirse al no profundizar en las fisonomías de la figura humana (haciendo “fosforitos”); la presencia de elementos de angustia; gran pobreza de los recursos yoicos para defenderse de situaciones estresantes (lluvia) mediante la inexistencia de la representación de un paraguas.

Mientras que para el DFH (madre y su hijo), en el que se podían utilizar colores, aparecieron repeticiones como la ubicación de las figuras sobre el lado izquierdo de la hoja, que denota un apego más hacia el pasado; la falta de manos, orejas, pupilas, reflejando una dificultad para establecer contactos con el mundo, ya sean sociales, como con sus hijos y otras personas; trazos muy fuertes, agresivos; nuevamente aparece la angustia, la tristeza, elementos depresivos; las figuras generalmente son pequeñas, reflejando una baja autoestima (esto también se observó en los dibujos anteriores); y en cuanto a los colores se apreció que su uso no fue adecuado, apareció principalmente el rojo muy fuerte, pintando las bocas (rasgos de impulsividad) o en el dibujo de la cabeza, o en otros casos los colores fueron inexistentes con gran pobreza de recursos imaginativos a la hora de representarse ellas mismas junto a sus hijos.

REFLEXIONES FINALES

A partir de la investigación realizada y en base a los tres ejes conceptuales se podrían plantear las siguientes reflexiones finales:

En la población de niños estudiada, por sus edades, podemos comprender que el Desarrollo Psicomotor sea normal aunque limítrofe, fundamentalmente en los niños más pequeños.

Esto podría deberse a que la presencia junto a la madre facilitaría el conocimiento del espacio corporal propio como antecedente de la construcción de la imagen del cuerpo. Aunque, por otro lado, se podría decir que las experiencias a partir del sexto estadio de Piaget (previo a la simbolización) comenzarían a verse afectadas por la escasa exploración y actividades del tipo simbólico y de interacción fuera del Establecimiento.

Asimismo cabe reflexionar que el apego inseguro, la construcción de un “espacio habitado – casa” delimitado por las condiciones carcelarias (subjetivas en las madres y objetivas por el sistema) serían factores de riesgo que tendrían sus efectos luego de la etapa preescolar (hipótesis a constatar).

Sin embargo los resultados elevados en los niños mayores darían cuenta de la influencia de al menos tres elementos, que podrían ser considerados como factores de protección del Desarrollo de estos niños:

- la inclusión en el Jardín de Infantes (fuera del espacio – casa – cárcel)
- la mayor distancia que las madres pondrían en el trato con sus hijos y la necesidad de algunas de ver este momento (0 a 2 años) como el óptimo para que el niño salga del sistema carcelario.
- la presencia de otras mujeres presas sin hijos que cumplen un rol de “abuelas”, “tías”, “niñeras”, conformarían una red social.

Dicha red social, o matriz de apoyo al decir de Stern, le proporcionan a estas mujeres – madres una significativa ayuda y sostén en la crianza de sus hijos en situación de reclusión, ya que las apoyan en el ejercicio de sus funciones maternas. Mientras que en los niños, según Pampliega, juega un rol preponderante en la constitución subjetiva de los mismos.

En cuanto a la población de mujeres – madres estudiada, cabe destacar que muchas provienen de familias que se caracterizan por ser

multiproblemáticas, donde se combinan varios factores que inciden en posicionar a sus miembros en situación de riesgo social, generando por ejemplo conductas adictivas y/o delictivas, como sucede con la mayoría de las madres de dicha población.

Por otra parte, y con referencia a la condición de género de estas mujeres, se podría decir que tal como les sucede “afuera”, donde las políticas sociales refuerzan la desigualdad y la discriminación, les sucede “adentro”, lo que les genera dificultades en el ejercicio pleno de su propio género y de su rol materno.

Lo anterior se podría deber a la vivencia que tienen estas mujeres con respecto a la reclusión y al castigo “simbólico” que plantea Foucault. La pena, que actúa sobre el alma y no sobre el cuerpo, afecta sus pensamientos, su voluntad, su motivación, provocando en ellas una apatía y un desgano que afectaría su vida en general, y la posibilidad de establecer un vínculo significativo y de ejercer el rol materno de forma gratificante tanto para ellas como para sus hijos.

A pesar de que la ley penitenciaria da el derecho a las mujeres de cumplir su reclusión acompañadas de sus hijos pequeños, se podría decir que “Cabildo” como institución, no tiene una estructura que garantice un ámbito digno para sostener la maternidad en estas condiciones y para garantizar un adecuado desarrollo y crecimiento de los niños.

Estas mujeres deberían ser respetadas en su rol de reclusas, y en su rol de madres, y los niños, en su rol de hijos y de niños. Pero resulta difícil pensar que estas mujeres puedan ejercer una maternidad plena si no se les brinda un espacio y un tiempo propicio para que efectivamente puedan hacerlo.

Sería necesario que estas madres tengan un espacio digno e íntimo para criar a sus hijos, para fomentar un vínculo positivo y significativo entre ellos, y consecuentemente, poder habilitar, favorecer y estimular el Desarrollo Psicomotor de sus niños.

BIBLIOGRAFIA

Libros:

- Calmels, D. (1997): "Espacio habitado en la vida cotidiana y la Práctica Psicomotriz". Buenos Aires – Argentina: D&B Editores. 2ª edición (1998).
- Cardozo, A. y otros (1994): "Comenzando los vínculos... Los bebés, los papás y el Jardín Maternal". Montevideo – Uruguay: Editorial Roca Viva.
- Checa, S. (compiladora) (2003): "Genero, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia". Buenos Aires – Argentina: Editorial Paidós. 1ª edición.
- Chokler, M. (1988): "Los Organizadores del Desarrollo Psicomotor. Del mecanicismo a la Psicomotricidad Operativa". Buenos Aires – Argentina: Ediciones cinco. 3º edición (1998).
- Dabas, E. y Najmanovich, D. (compiladoras) (1995): "Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil". Argentina: Editorial Paidós. 1ª edición.
- Defey, D. (compiladora) (1994): "Mujer y maternidad" Tomo I. Montevideo – Uruguay: Editorial Roca Viva.
- Díaz Rosselló, J.L. y otros (1991): "La madre y su bebé: primeras interacciones". Montevideo – Uruguay: Editorial Roca Viva.
- Diccionario Pequeño Larousse ilustrado. Ediciones: Larousse 1986.
- Fassler, C. y otras (coordinadoras) (1997): "Género, Familia y Políticas Sociales, modelos para armar". Montevideo – Uruguay: Ediciones Trilce.
- Foucault, M. (1976): "Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión". México: Siglo Veintiuno Editores. 1ª edición en español.
- Giorgi, V. (1988): "Vínculo. Marginalidad. Salud mental". Montevideo – Uruguay: Editorial Roca Viva.
- Grupo Interdisciplinario de Estudios Psicosociales (GIEP) (1996): "Cuidando el potencial del futuro. El desarrollo de niños pre – escolares en familias pobres del Uruguay" Departamento de Psicología Médica. Facultad de Medicina. Universidad de la República. Montevideo: Graphis.
- Hermida, M. y otros (1998): "Establecimiento Correccional y de Detención para Mujeres 1898 – 1998". Montevideo: Dirección Nacional de Cárces,

Penitenciarias y Centros de Recuperación, Ministerio del Interior, Policía Nacional.

- Klaus, M. – Kennell, J. (1978): “La relación madre – hijo, impacto de la separación o pérdida prematura en el desarrollo de la familia”. Buenos Aires – Argentina: Editorial Médica Panamericana.
- Langer, M. (1980): “Maternidad y sexo. Estudio psicoanalítico y psicosomático”. Buenos Aires – Argentina: Editorial: Paidós, 4ª reimpresión.
- Lapière, A. Y Aucouturier, B. (1977): “Simbología del Movimiento. Psicomotricidad y educación”. Barcelona – España: Editorial: Científico Médica.
- Lebovici, S. (1983): “El lactante, su madre y el psicoanalista. Las interacciones precoces”. Buenos Aires – Argentina: Amorrortu Editores. Edición en castellano (1988)
- Lurçat, L. (1979): “El niño y el espacio. La función del cuerpo”. México: Editorial Fondo de Cultura Económica. 1ª edición en español.
- Portuondo, J. (1979): “Figura Humana. Test proyectivo de Karen Machover”. Madrid – España: Editorial Biblioteca nueva. 3ª Edición.
- Pampliega de Quiroga, A. (1997): “Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento”. Buenos Aires – Argentina: Ediciones Cinco.
- Piaget, J. (1979): “La construcción de lo real en el niño”. Buenos Aires – Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Querol, S. y Chaves M. (2007): “Test de la persona bajo la lluvia. Adaptación y Aplicación”. Buenos Aires – Argentina: Editorial Lugar. 4ª Reimpresión.
- Sami - Ali (1993): “El cuerpo, el espacio y el tiempo”. Buenos Aires – Argentina: Amorrortu Editores. Edición en castellano.
- Schickendantz, C. (2006): “Mujeres, identidad y ciudadanía. Ensayos sobre género y sexualidad”. Argentina: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba. 1ª edición.
- Spitz, R. (1969): “El primer año de vida del niño”. México: Editorial Fondo de Cultura Económica. 1ª edición en español.

- Stern, D. (1978): "La primera relación madre-hijo". Madrid – España: Ediciones Morata. 3ª edición (1983).
- Stern, D. (1998): "El nacimiento de una madre. Cómo la experiencia de la maternidad te hará cambiar para siempre". España: Editorial Paidós. Edición en castellano (1999).
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006): "Estrategias de investigación cualitativa". Barcelona – España: Editorial Gedisa.
- Winnicott, D. (1960): "La familia y el desarrollo del individuo". Buenos Aires – Argentina: Ediciones Hormé. 5ª edición (2006).
- Winnicott, C. y otros (compiladores) (1987): "Los bebés y sus madres". Buenos – Aires Argentina: Editorial Paidós. 1ª edición (1989)
- Winnicott, C. y otros (compiladores) (1991): "Deprivación y delincuencia". Buenos Aires – Argentina: Editorial: Paidós. 3ª reimpresión (2003).

Revistas:

- Uchitel, L. (2005): Artículo: "La importancia del vínculo en el proceso de separación e individuación (I)". Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales. Febrero.
- Uchitel, L. (2005): Artículo: "La importancia del vínculo en el proceso de separación e individuación (II)" Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales. Mayo.

Otras fuentes:

- Apuntes de clase extraídos de la Asignatura "Estimulación Psicomotriz I. Estimulación Oportuna" (2005), dictada por la docente Lic. Carmen Cal. FETS. UCU. Montevideo.
- Dirección Nacional de Cárceles, Penitenciarías y Centros de Recuperación – Instituto Nacional de Criminología (1991): "Anales de las segundas jornadas uruguayas de criminología". Tomo I y II. Noviembre.
- Dirección Nacional de Cárceles, Penitenciarías y Centros de Recuperación, Ministerio del Interior, Policía Nacional (2003): "Manual de Orientación para reclusos". Febrero.

- FEPI (Fundación para el Estudio de los Problemas de la Infancia) (1997): “Escritos de la infancia. Número dedicado a la Estimulación Temprana (8)”. Argentina: Ediciones FEPI.
- Haeussler y Marchant: “TEPSI (Test de desarrollo psicomotor para niños de 2 – 5 años)”. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Material teórico recopilado en el Intercambio Universitario UCUDAL – UNTREF, Montevideo – Buenos Aires, Noviembre de 2007: “Cuadernos de Terapia Psicomotriz”, Artículo: “Algunos temas de investigación en Psicomotricidad”. Conferencia pronunciada por el Prof. Jean Bergès en la Jornada de la S.F.T.P., mayo de 1973.
- Ministerio de Salud Pública (MSP). Dirección General de la Salud. Programa Nacional de Salud de la Mujer y Género. Guía de Procedimientos en el Primer Nivel de Atención de Salud. (2007): “Abordaje de Situaciones de Violencia Doméstica hacia la Mujer”.
- Rizzu Ponce de León, B. (2005): “Una propuesta de integración ante la diversidad familiar. Estudio de un caso de un centro CAIF de Montevideo”. Memoria de Grado. UCU. Fac. CCHH. Lic. Ed. Inicial. Junio.
- Rodríguez, S. y otros (1978): “Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor de 0 a 24 meses”. Chile: Editorial Galdoc.
- Thölke, C. (2003): “La maternidad en situación de privación de libertad”. Memoria de grado. UCU. Fac. CCHH. Lic. S. S. Noviembre

Páginas Web:

- http://www.guiagenero.mzc.org.es/GuiaGeneroCache/Pagina_Medios_Com_u_000385.html. Visitada el día 30 de junio de 2008.
- http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/grupos/gigesex/otrasmiradas/rev42/articulo_3.pdf. Visitada el día 30 de junio de 2008.
- <http://www.presidencia.gub.uy/web/noticias/2006/09/RECLUSAS.pdf>. Visitada el día 02 de agosto de 2008.
- <http://www.e-torredebabel.com/Psicologia/Vocabulario/Filogenesis.htm>. Visitada el día 22 de setiembre de 2008.
- <http://es.wikipedia.org/wiki/Ontogenia>. Visitada el día 22 de setiembre de 2008.

- <http://es.wikipedia.org/wiki/Filogenia>. Visitada el día 22 de setiembre de 2008.
- <http://www.librodeurantia.es/files/works/Newtonyespacio.pdf>. Visitada el día 22 de setiembre de 2008.
- <http://www.anales.uchile.cl/6s/n9/doc1a.html>. Visitada el día 22 de setiembre de 2008.
- <http://usuarios.lycos.es/ochacon/einstein.htm>. Visitada el día 22 de setiembre de 2008.
- <http://html.rincondelvago.com/albert-einstein-y-la-teoria-de-la-relatividad.html>. Visitada el día 22 de setiembre de 2008.
- <http://omega.ilce.edu.mx:3000/sites/ciencia/volumen2/ciencia3/078/htm/sec7.htm>. Visitada el día 22 de setiembre de 2008.
- <http://www.biografiasyvidas.com/monografia/einstein/relatividad.htm>. Visitada el día 22 de setiembre de 2008.
- http://www.grafologiauniversitaria.com/libro_vels.htm. Visitada el día 02 de noviembre de 2008.
- <http://www.angelfire.com/ak/psicologia/lluvia.html>. Visitada el día 02 de noviembre de 2008.
- http://www.grafologianet.com.ar/Persona_bajo_la_lluvia.htm. Visitada el día 02 de noviembre de 2008.

ANEXOS

ANEXO 1

Guía de Observación de Parámetros del Desarrollo Psicomotor del bebé de 0 a 2 años (G. Gobatto, 1988; adaptada por S. Gómez, 1997 y modificada para la presente investigación)

Fecha de la observación:

Nombre y Apellido: _____

Fecha de nacimiento: _____ Edad cronológica: _____

Nombre de la madre: _____

OBSERVACIÓN DEL NIÑO:

1. ASPECTO FÍSICO DEL NIÑO:

2. POSTURA: (posturas adquiridas, favoritas, las que evita, posiciones intermedias)

3. TONO: (axial, distal, de relación)

4. MOVIMIENTOS: (motilidad espontánea: calidad y cantidad de movimientos, iniciativa, desplazamientos, posibilidades dadas por espacio, adultos)

5. MODOS DE COMUNICACIÓN. Disponibilidad para la interacción con el otro:

- MIRADA (fijación, seguimiento, acomodación a movimientos rápidos, expresividad emocional)
- SONRISA (como respuesta social, táctil, a la voz)
- LLANTO
- EXPRESIVIDAD FACIAL (placer, displacer, furor, miedo, alegría, pena, desgracia)
- LENGUAJE PREVERBAL Y VERBAL
- ACTIVIDAD IMITATIVA Y GESTUAL (con partes visibles de su cuerpo, con partes no visibles de su cuerpo, con modelo presente, espontáneamente, a la orden verbal)
- CALIDAD Y MODO PRIVILEGIADO DE COMUNICACIÓN: (con madre, con otros, con extraños)

6. ACTIVIDADES LÚDICAS:

- CONDUCTAS DE JUEGO PROVOCADAS POR EL NIÑO (iniciativa, curiosidad por los efectos de su accionar)
- CON SU PROPIO CUERPO
- CON EL CUERPO DEL OTRO

- CON LOS OBJETOS
- CON EL ESPACIO
- TIPO DE JUEGO (sensoriomotriz, exploratorio, imitativo, simbólico)

7. RELACIÓN CON LOS OBJETOS: (interés, uso, exploración)

- EXPLORACIÓN CON LA MIRADA
- DESARROLLO DE PRENSIÓN MANUAL
- MANIPULACIÓN
- TIPOS DE OBJETOS CON LOS QUE SE RELACIONA
- OBJETOS PRIVILEGIADOS POR EL NIÑO
- EL OBJETO COMO MEDIADOR DE LA COMUNICACIÓN
- ENSIMISMAMIENTO, ESTEREOTIPIAS

8. RELACIÓN CON EL ESPACIO:

- DISPONIBILIDAD E INTERÉS
- EXPLORACIÓN
- USO (espacio cercano al adulto, espacio lejano al adulto, estereotipias)
- CÓMO MANEJA EL ESPACIO LA MADRE (ajustado a las necesidades del niño, filtra los estímulos, cómo lo acomoda, delimitación entre ella y su hijo y el ambiente)

9. RELACION CON EL TIEMPO:

- CÓMO LO UTILIZA (velocidad – lentitud, continuidad – discontinuidad, ritmicidad – arritmicidad, repetitivo – inconstante)
- CON QUÉ ORDEN Y DURACIÓN UTILIZA EL ESPACIO
- TOLERA LA ESPERA
- CÓMO MANEJA LOS TIEMPOS LA MADRE (acepta, los impone, es ajustada)

10. RELACIÓN CON EL ADULTO REFERENTE:

- SOSTENIMIENTO: aspectos posturales, actitud corporal, sincronía –diacronía
- MANIPULACIÓN (cuando lo viste, lo baña, lo sostiene, le habla)
- PRESENTACIÓN DE OBJETOS: (momento en que son prestados, calidad del objeto, calidad de la presentación : adecuada, organizada, caótica, nula, inconstante, invasora)
- MODO PRIVILEGIADO DE COMUNICACIÓN:
- CAPACIDAD PARA ESTAR CON EL NIÑO:
- CAPACIDAD PARA COMPRENDER LAS SEÑALES Y DARLES UN SIGNIFICADO COMPARTIDO:
- TOLERANCIA AL MOVIMIENTO Y EXPLORACIÓN DEL NIÑO:
- CAPACIDAD DE CREAR UN ESPACIO PARA EL SABER:

11. IMPRESIÓN GENERAL DEL NIÑO:

ANEXO 2

EEDP (Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor 0 a 2 años)

EDAD			ITEM	PUNT.	PONDERACION
UN MES	1	(S)	Fija la mirada en el rostro del examinador		6 c/u
	2	(L)	Reacciona al sonido de la campanilla		
	3	(M)	Aprieta el dedo índice del examinador		
	4	(C)	Sigue con la vista la argolla (ángulo de 90°)		
	5	(M)	Movimiento de cabeza en posición prona		
DOS MESES	6	(S)	Mímica en respuesta al rostro del examinador		6 c/u
	7	(LS)	Vocaliza en respuesta a la sonrisa y conversación del examinador		
	8	(CS)	Reacciona ante el desaparecimiento de la cara del examinador		
	9	(M)	Intenta controlar la cabeza al ser llevado a posición sentada		
	10*	(L)	Vocaliza dos sonidos diferentes		
TRES MESES	11	(S)	Sonríe en respuesta a la sonrisa del examinador		6 c/u
	12	(CL)	Busca con la vista la fuente del sonido		
	13	(C)	Sigue con la vista la argolla		
	14	(M)	Mantiene la cabeza erguida al ser llevado a posición sentada		
	15*	(L)	Vocalización prolongada		
CUATRO MESES	16	(C)	La cabeza sigue la cuchara que desaparece		6 c/u
	17	(CL)	Gira la cabeza al sonido de la campanilla		
	18	(M)	En posición prona se levanta a sí mismo		
	19	(M)	Levanta la cabeza y hombros al ser llevado a posición sentada		
	20*	(LS)	Ríe a carcajadas		
CINCO MESES	21	(SL)	Vuelve la cabeza hacia quien le habla		6 c/u
	22	(C)	Palpa el borde de la mesa		
	23	(C)	Intenta pensión de argolla		
	24	(M)	Tracciona hasta lograr la posición sentada		
	25	(M)	Se mantiene sentado con leve apoyo		
SEIS MESES	26	(M)	Se mantiene sentado solo, momentáneamente		6 c/u
	27	(C)	Vuelve la cabeza hacia la cuchara caída		
	28	(C)	Coge la argolla		
	29	(C)	Coge el cubo		
	30*	(LS)	Vocaliza cuando se le habla (imitación)		
SIETE MESES	31	(M)	Se mantiene sentado solo por 30 seg. o más		6 c/u
	32	(C)	Intenta agarrar la pastilla		
	33	(L)	Escucha selectivamente palabras familiares		
	34	(S)	Coopera en los juegos		
	35	(C)	Coge dos cubos, uno en cada mano		
OCHO MESES	36	(M)	Se sienta solo y se mantiene erguido		6 c/u
	37	(M)	Tracciona hasta lograr la posición de pie		
	38	(M)	Iniciación de pasos sostenido bajo los brazos		
	39	(C)	Coge la pastilla con movimiento de rastrillo		
	40	(L)	Dice da-da o equivalente		
NUEVE MESES	41	(M)	Logra llegar a la posición de pie, apoyado en un mueble		6 c/u
	42	(M)	Camina sostenido bajo los brazos		
	43	(C)	Coge la pastilla con participación del pulgar		
	44	(C)	Encuentra el cubo bajo el pañal		
	45*	(LS)	Reacciona a comentarios verbales		
DIEZ MESES	46	(C)	Coge la pastilla con pulgar e índice		6 c/u
	47	(S)	Imita gestos simples		
	48	(C)	Coge el tercer cubo dejando uno de los dos primeros		
	49	(C)	Junta cubos en la línea media		
	50	(SL)	Reacciona al "no-no"		
DOCE MESES	51	(M)	Camina algunos pasos de la mano		12 c/u
	52	(C)	Junta las manos en la línea media		
	53*	(M)	Se pone de pie solo		
	54	(LS)	Entrega como respuesta a una orden		
	55*	(L)	Dice al menos dos palabras		

QUINCE MESES	56	(M)	Camina solo		18 c/u
	57	(C)	Introduce la pastilla en la botella		
	58	(C)	Espontáneamente garabatea		
	59	(C)	Coge el tercer cubo conservando los dos primeros		
	60*	(L)	Dice al menos tres palabras		
18 MESES	61	(LS)	Muestra sus zapatos		18 c/u
	62	(M)	Camina varios pasos hacia el lado		
	63	(M)	Camina varios pasos hacia atrás		
	64	(C)	Retira inmediatamente la pastilla de la botella		
	65	(C)	Atrae el cubo con un palo		
21 MESES	66	(L)	Nombra un objeto de los cuatro presentados		18 c/u
	67	(L)	Imita tres palabras en el momento del examen		
	68	(C)	Construye una torre con tres cubos		
	69*	(L)	Dice al menos seis palabras		
	70*	(SL)	Usa palabras para comunicar deseos		
24 MESES	71	(M)	Se para en un pie con ayuda		18 c/u
	72	(L)	Nombra dos objetos de los cuatro presentados		
	73*	(S)	Ayuda en tareas simples		
	74	(L)	Apunta 4 o más partes en el cuerpo de la muñeca		
	75	(C)	Construye una torre con cinco cubos		

ANEXO 3

TEPSI (Test de Evaluación del Desarrollo Psicomotor para niños de 2 – 5 años)

SUBTEST COORDINACION	
☐	1 C Traslada agua de un vaso a otro sin derramar (Dos vasos)
☐	2 C Construye un puente con tres cubos con modelos presente (seis cubos)
☐	3 C Construye una torre de 8 o mas cubos (Doce cubos)
☐	4 C Desabotona (Estuche)
☐	5 C Abotona (Estuche)
☐	6 C Enhebra una aguja (Aguja de lana; hilo)
☐	7 C Desata cordones (Tablero c/cordón)
☐	8 C Copia una línea recta (Lám. 1; lápiz; reverso hoja reg.)
☐	9 C Copia un círculo (Lám. 2; lápiz; reverso hoja reg.)
☐	10 C Copia una cruz (Lám. 3; lápiz; reverso hoja reg.)
☐	11 C Copia un triángulo (Lám. 4; lápiz; reverso hoja reg.)
☐	12 C Copia un cuadrado (Lám. 5; lápiz; reverso hoja reg.)
☐	13 C Dibuja 9 o mas partes de una figura humana (Lápiz; reverso hoja reg.)
☐	14 C Dibuja 6 o mas partes de una figura humana (Lápiz; reverso hoja reg.)
☐	15 C Dibuja 3 o mas partes de una figura humana (Lápiz; reverso hoja reg.)
☐	16 C Ordena por tamaño (Tablero; barritas)
☐	
☐	TOTAL SUBTEST COORDINACION: (Puntaje Bruto)
☐	TOTAL SUBTEST COORDINACION: (Puntaje T)

SUBTEST LENGUAJE			
☐	1 L Reconoce grande y chico (Lám. 6)	Grande:	Chico:
☐	2 L Reconoce mas y menos (Lám. 7)	Mas:	Menos:
☐	3 L Nombra animales (Lám. 8)		
	Gato:	Perro:	Chancho:
	Paloma:	Oveja:	Tortuga:
☐	4 L Nombra objetos (Lám. 5)		
	Paraguas:	Vela:	Escoba:
	Zapatos:	Reloj:	Serrucho:
☐	5 L Reconoce largo y corto (Lám. 10)		
☐	6 L Verbaliza acciones (Lám. 11)		
	Cortando:	Saltando:	Planchando:
☐	7 L Conoce la utilidad de objetos		
	Cuchara:	Lápiz:	Jabón:
	Cama:	Tijera:	Escoba:
☐	8 L Discrimina pesado y liviano (Bolsas con arena y esponja)		
	Pesado:	Liviano:	
☐	9 L Verbaliza su nombre y apellido		
	Nombre:	Apellido:	
☐	10 L Identifica su sexo:		
☐	11 L Conoce el nombre de sus padres		
	Papa:	Mama:	
☐	12 L Da respuestas coherentes a situaciones planteadas		
	Hambre:	Cansado:	Frío:
☐	13 L Comprende preposiciones (Lápiz)		
	Detrás:	Sobre:	Bajo:
☐	14 L Razona por analogías opuestas		
	Hielo:	Ratón:	Mama:
☐	15 L Nombra colores (Papel lustre azul, amarillo, rojo)		
	Azul:	Amarillo:	Rojo:
☐	16 L Señala colores (Papel lustre amarillo, azul, rojo)		

		Amarillo:	Azul:	Rojo:
	17 L	Nombra figuras geométricas (Lám. 12)		
				
	18 L	Señala figuras geométricas (Lám. 12)		
				
	19 L	Describe escenas (Láms. 13 y 14)		
		13		14
	20 L	Reconoce absurdos (Lám. 15)		
	21 L	Usa plurales (Lám. 16)		
	22 L	Reconoce antes y después (Lám. 17)		
		Antes:	Después:	
	23 L	Define palabras		
		Manzana:		
		Pelota:		
		Zapato:		
		Abrigo:		
	24 L	Nombra características de objetos (Pelota, globo inflado, bolsa de arena)		
		Pelota:		
		Globo inflado:		
		Bolsa:		
		TOTAL SUBTEST LENGUAJE: (Puntaje Bruto)		
		TOTAL SUBTEST LENGUAJE: (Puntaje T)		

SUBTEST MOTRICIDAD

	1 M	Salta con los dos pies juntos en el mismo lugar
	2 M	Camina diez pasos llevando un vaso lleno de agua (Vaso lleno de agua)
	3 M	Lanza una pelota en una dirección determinada (Pelota)
	4 M	Se para en un pie sin apoyo 10 segundos o mas
	5 M	Se para en un pie sin apoyo 5 segundos o mas
	6 M	Se para en un pie sin apoyo 1 segundos o mas
	7 M	Camina en punta de pies seis o mas pasos
	8 M	Salta 20 cms. con los pies juntos (Hoja reg.)
	9 M	Salta en un pie tres o mas veces sin apoyo
	10 M	Coge una pelota (Pelota)
	11 M	Camina hacia delante topando talón y punta
	12 M	Camina hacia atrás topando punta y talón
		TOTAL SUBTEST MOTRICIDAD: (Puntaje Bruto)
		TOTAL SUBTEST MOTRICIDAD: (Puntaje T)

ANEXO 4

Entrevistas semi – estructuradas a la Población en estudio

- 1. ¿Qué es para vos ser madre?**
- 2. ¿Qué diferencias encuentras entre ser madre en situación de reclusión y afuera?**
- 3. ¿Por qué quieres que tu hijo esté acá adentro?**
- 4. ¿Qué cosas ves que favorecen o te dificultan el criar a tu hijo acá adentro?**
- 5. ¿De qué forma te comunicas y vinculas con tu hijo más frecuentemente?**
- 6. ¿Cómo era tu madre contigo?**

Nombre: L.C.

1. ¡Qué pregunta! Justo arrancaste con esa... eh... bueno ser mamá es un montón de cosas ¿no? es un sentimiento, es una responsabilidad, es... yo que sé es un globo de palabras, te podría tirar un montón de palabras sueltas, es una banda porque es una cantidad de cosas ser madre, es un desafío, yo que sé... es un aprendizaje, una experiencia.

2. Encuentro varias diferencias, la primera diferencia que vengo viendo es que a T. le he aprovechado cada evolución, todas las evoluciones de T. las aproveché, porqué... porque con mi otro hijo trabajaba, y entre que limpiás la casa, entre que tenés que ir al almacén, que trabajás, y ya hay cosas que te las perdés. Yo de repente llegaba y me decían “tu hijo dijo mamá”, y me lo perdí, con el primero me lo perdí, con T. lo viví todo, todo su desarrollo lo estuve viendo ahí todo el tiempo.

Y después las limitaciones y un montón de cosas, que te juegan en contra ¿no?, psicológicamente que te afectan el no poder llevarlo al almacén, decir “mirá que linda que está esta noche para caminar por la rambla, ta lindo para ir a una plaza o para ir a llevarlo a la playa”, aunque psicológicamente lo ves jugando en la arena, metiéndose en el agua, un montón de cosas que no las podés vivir. Lo único bueno que tiene es que lo disfrutás al mango.

3. No tengo razones para que esté acá dentro, T. entró conmigo cuando tenía dos meses y medio, era un lactante, me parecía demasiado chiquito y no había quien realmente se hiciera cargo de un bebé de dos meses y medio y no me parecía tampoco porqué no podía ingresar si era un bebé y no iba a ver lo que era esta realidad, entonces se quedó conmigo. Lástima que ahora tiene dos años y estoy en tratativas de sacarlo, en todo un proceso mediante psicólogos para sacarlo porque no da, es como que vive dentro de un frasco acá dentro, viven dentro de un frasquito. Ahora no quiero que esté acá si él tiene una familia afuera, huérfano no es, prefiero que esté con el hermano, con la abuela, que sepa lo que es sentarse en una mesa comer en familia, lo que es ir a un cumpleaños, a la casa de un amigo, lo que es jugar hasta con un perro, lo más simple... que haga calor y agarre una moneda y vaya al almacén a comprarse un helado.

Porque ahora es grande y ya entiende, si hay una conducción y voy con esposas... “¿por qué te ponen eso? si la policía tranca las rejas... “¿por qué cierran las rejas? ¿por qué hay que llamar a la guardia? ¿por qué la guardia te manda? eh... ¿por qué se pelearon? ¿por qué gritan?”, entonces no, no...

4. No se si favorecido... ya por ser madre tenés otros beneficios acá dentro, vamos a partir de esa base, según qué clase de madre seas te miran de otra forma ¿no? pero... en realidad a mí favorecerme salidas, a paseos, a la escuela, pero... también ver y disfrutar a mi hijo todo el día, cómo crece, pero... favorecerme mucho no. Y en la parte sentimental es el pro y el contra, porque está bueno que lo tengas contigo, por un apoyo, porque está con vos, porque sabés que está cuidado, porque sabés que está bien, como a la vez no porque sabés que está acá dentro, que está viendo una realidad que no es tan real, ¿no? y un montón de cosas así que no...

5. ¡Ay...! T. y yo con la mirada, porque él me mira a la cara, él sabe como yo estoy, si estoy mal, si estoy triste, si estoy enojada y él me mira y ya va a preguntarme “¿estás triste, estás enojada?” y es lo mismo con él, yo ya le veo los ojos y sé si está enojado, si no le tengo que hablar o dar un abrazo.

6. ¡Ay...! mi madre yo que sé... (suspira) era todo para mí mi mamá, es todo va... sigue siendo aunque esté acá y haya crecido y un montón de cosas, mi madre... una compañera, mi madre era mi compañera, sí nos apoyamos en todo, ella me contaba cosas a mí para que yo la cubriera a ella por ejemplo si seguía fumando, y mi padre no quería, me decía “guardame vos los cigarros ¿ta?” y yo le contaba a mi madre las cosas que yo hacía. Normal, yo que sé... bien, la relación con mi madre era bien.

Nombre: G.R.

1. Para mi ser mamá es tratar que tu hijo esté sano, darle su educación, darle amor, darle cariño, darle un lugar para vivir, darle una familia, darle lo mejor, ¿no? y aparte de eso ser amigo de él, como soy yo, porque yo soy amiga de mi hijo, aunque últimamente estoy mal y no le puedo prestar mucha atención, pero no es porque sea mala madre, porque yo siempre a mis hijos le di todo, pero no es sólo darles todo, es darle cariño también.

2. Acá estoy re bien, yo me llevo bien con la policía, pero a mí me gustaría estar con el padre, verlo correr con el padre, verlo comer en mi mesa, ¿entendés? muchas cosas (se pone a llorar), llevarlo yo a la escuela.

3. Yo lo tengo acá porque mi marido dice que si yo no lo tengo acá conmigo yo voy a quebrar, y es verdad voy a quebrar sí, porque yo me agunto de no pelear, porque soy buenísima, pero soy guerrera y después me arrepiento de lo que hago, y creo mucho en Dios también, y J. me dice: “si lo saco vos te vas a mandar cualquiera y vas a perder todo lo que lograste hasta ahora, y G. es tu fuerza, es tu sostén”, entonces yo no lo saco, pero a la vez me siento

culpable, porque por mi sostén tengo a mi hijo acá; pero tampoco quiero que esté afuera porque no sé cómo lo van a bañar, aunque el padre es limpio, pero yo sé que yo lo baño, le tengo la ropa limpia, él está impecable, todos los meses le compro ropa, sé que él está bien, y sé que a él no le va a pasar nada, pero me siento entre la espada y la pared, me siento re amarrocada, re engrilletada.

Yo ya cambié, ya me rehabilité, porque ya está... ya está para mí, ¿me entendés?... porque no quiero saber más nada de esto, quiero vivir la vida tranquila en mi casa, pero el tiempo no me pasa más (sigue llorando) ese es el problema.

4. Acá me dificulta que es una cárcel, que ven cosas, que está creciendo acá, que no estoy ni allá que eso es lo que me tiene mal, y otra cosa es que la policía me ayuda mucho, la Directora no deja faltarles nada a los niños, eso... sin palabras, te favorece. Los negativos son que quiero salir a la calle con mi hijo al cumpleaños de él y la Directora me está ayudando pero tengo miedo, y lo positivo es que mañana tengo una audiencia con la Jueza, y otro positivo es que la directora resolvió que me den una especial para ir con mi marido al dentista a ponerme los dientes, ya salió para el Juzgado ese papel hoy.

5. Y yo con G... medio como que, a lo que extraño a mis otros dos hijos a T., veo mucho a T. en él, y yo a veces lo rechazo... trato de no estar con él porque me hace mal, porque sufro por mis hijos, la risa de G. me hace acordar a T. y me parte el alma. Y yo le digo... ¿cómo en qué sentido?... yo lo miro firme y él me hace caso, cuando estoy enojada, que tengo la cara de psiquiátrica, queda duro, cuando le hablo también me entiende, es un botija súper inteligente.

6. Mi mamá conmigo... ella quería más a mi hermana L., que es menor, yo tenía 11 años y ella tenía 7, siempre todo para ella, siempre todo para ella... a ella le compraba un Portezuelo de 5 y a mí me daba un paquete de maní, con ella se acostaba y conmigo no, a mí me mataba a palos y a ella no, me intenté autoeliminar porque no aguantaba esa vida, porque estaba podrida de esa vida y no pude, estuve grave en el CTI un mes, estuve en un psiquiátrico, me puso mi madre ahí, a los doce, y me intenté autoeliminar, y estuve a punto de "irme", a punto de viajar para arriba.

Después me fui de mi casa, me fui porque mi madre me echaba, me corría, por un hombre me hacía... una vez tuve que trepar todo el techo porque me hizo correr por los botones, y los botones entendieron porque yo estaba escondida adentro de una cucha de un perro, con miedo a que ella me pegara con mi padrastro, y ahí le hicieron la denuncia a mi madre y resolvieron que yo estuviera en un hogar... después me fugué e hice mi vida, trabajé, empecé a hacer la prostitución y bueno... salí adelante yo sola.

Es mi madre, está todo bien, tengo relación pero no estoy ni allá... no estoy ni allá, porque después de todo, que yo la defendí en todo... el padre de mi hermana tiene plata, mi hermana prefirió lo material, la mandó en cana a mi madre, como que la mataba a palos, y era a mí que

me mataba a palos, y yo le salí de testigo a mi madre, sino era por mí mi madre hubiera estado presa, ta... nunca me lo agradeció tampoco, pero gracias a mí ella no pisó una cárcel, porque era mentira lo que estaba diciendo mi hermana, a mí me picaba a palos, a mí me daba con la llave de fierro de antes en el lomo, me la partía... yo no podía salir a jugar, no tenía una infancia, ella decía "hay la L. trajo sobresaliente en el cuaderno, hay G. trajo regular..." visto como soy yo, "hay que L. que esto que lo otro, que L..." y bueno y ta... llegó un momento que tomé pastillas, no me pude matar y me colgué, y entré a sentir ruido, voces, a lo lejos, y entré a quedar en shock... entré a quedar en shock y me tuvieron que dar esos cosos acá (se señala el pecho como que le dieron electrochoques para reanimarla) que no me acuerdo, me contó la psicóloga y me llevaron para el psiquiátrico, me tuvieron todo el tiempo atada, comía, me caía arriba de la comida, estuve un mes con la boca violeta porque me colgué, más alto me trepé, agarré una cucheta, me trepé y me tiré sin pensarlo... con 12 años; me sacó mi tía T...

No me llevó ni con mi hermana, ni con mi madre ni con nadie... mi única familia es mi marido y mis hijos, después no tengo más familia, el día que me separe son mis hijos y más nadie, es lo que tengo pensado, trabajarla, laburarla como la laburo acá y salir adelante yo sola, acá a esta cárcel no vengo más, no vengo más porque abracé una rapiña que no es mía y soy una egoísta porque tenía a mi hijo en la panza, por otra piba porque tenía un hijo y yo no me rescaté que tenía a mi hijo acá (se señala la panza) y que mi hijo está pagando todas las consecuencias de los códigos de la madre.

Ya dejé atrás todo, para mí mi vida cambió, es una nueva etapa, lo único que quiero es que me den las transitorias, quiero salir, yoirme no me voy a ir, si me quisiera ir de noche volando me voy de acá... es pintar revisoría... a un paso de la puerta, me les voy, corro y no me agarran porque me tengo tremenda "f", pero no... me voy a ir por la puerta grande con mi hijo de la mano, ese es mi sueño y algún día va a llegar.

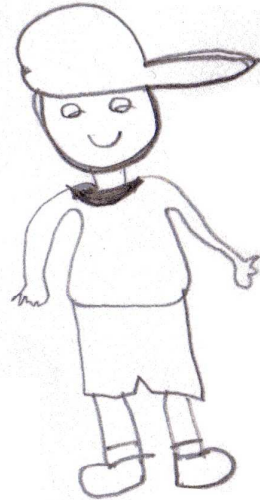


ANEXO 5: Dibujo
“Persona bajo la lluvia”

MF No S.C

Mirar hacia adelante
no hacia atrás

Mi
ángel



Gabriela

ANEXO 7

Tablas de datos de la Población en estudio Mujeres – Madres

Rangos de edad de las madres

Rango	Cantidad
18 - 21	1
22 - 25	7
26 - 29	3
30 - 31	1

Nivel de escolaridad de las madres

Escolaridad	Cantidad
Cursando primaria	1
Primaria	5
1er. Año liceo	4
Ciclo Básico	2

Tiempo de reclusión de las madres

Tiempo	Cantidad
Menos de 1 año	5
De 1 a 3 años	4
Más de 3 años	3

ANEXO 8

Tabla de Datos de la Población en estudio – Niños

Resultados de Coeficientes de Desarrollo (EEDP)

Coeficientes de Desarrollo	Edades en meses
85	1
83	4
97	7
86	7
87	8
92	15
84	19
93	20
103	21