



# Atención temprana en la prevención del Síndrome de Hiperactividad y los Trastornos Atencionales



*Dra. Myrtha Chokler*

Publicado en <http://www.ifra.it/idee.php?id=17>

*Distribuido por Pikler-Lóczy Euskal Herriko elkartea  
por cortesía de la autora*

Este artículo ha sido elaborado a partir de nuestra presentación en el Congreso Mundial de Educación Especial llevado a cabo en la ciudad de Mendoza del 6 al 9 de septiembre de 2000. La finalidad del mismo es aportar algunas ideas para seguir reflexionando sobre temas que nos convocan e interpelan constantemente ya que nuestra tarea principal es ocuparnos de los adultos que se ocupan de los niños. De adultos que se comprometen en y con la comunidad para que ésta, consciente de sus necesidades, recorra sus propios caminos para resolverlas desde la convicción de que la prevención vale más que la predicción y aún más que la reparación.

Durante muchos años el abordaje de niños con necesidades especiales estuvo influido por una concepción mecanicista de funciones a reparar, por ideas ortopédicas, reeducativas ligadas a un cierto desempeño. Ideas que emergían sin duda en la mayoría de los profesionales y también en las familias, por la angustia de la alteración genética, congénita o perinatal, por el escándalo, como señala Marcel Rufo, de la discapacidad que desencadena fantasmas de incompletud, por el terror a las marcas indelebles, no reparables de lo que falta, de lo fracasado, del destino inexorable, inmodificable de la injuria neurológica o de la malformación que espanta. Por la vivencia de castigo que transforma aquello que debiera ser maravilloso en siniestro.

El deseo insoslayable de transformar esa mirada, de intentar reencontrar lo maravilloso escondido en lo siniestro, nos llevó a acercarnos, en principio, a la dinámica profunda del cuerpo dañado, herido, estigmatizado; señal permanente para su familia y para su entorno de lo que no ha sido y de lo que probablemente no será jamás.

¿Cómo ayudar a modificar esta mirada que arrastra un proyecto familiar marcado por la dependencia, por el temor al futuro, por la dificultad para identificarse con el otro? Este proyecto que ni siquiera merece ser considerado como tal, cargado de dolor, de hostilidad, de culpabilidad, que conduce a la estereotipia, a la rigidización de los vínculos, al desborde emocional y a la ruptura de la familia.

Indudablemente los descubrimientos surgidos de la práctica clínica e institucional de la Dra. Emmi Pikler, acerca de la génesis del desarrollo postural y motor autónomo y su incidencia en todos los aspectos de la conducta del niño y de su estructura de vincular con el adulto constituyen revolucionarios aportes psicológicos y pedagógicos. En convergencia con el ECRO de Pichon Rivière, en su itinerario del psicoanálisis a la psicología social, y con los conceptos fundamentales de Henri Wallon, nos llevan a reflexionar acerca de qué estrategias de acompañamiento, qué intervenciones preventivas y terapéuticas en las edades más tempranas permiten encontrar y afirmar la coherencia de nuestra práctica respondiendo a dos premisas fundamentales:

1. ¿Qué hombre y qué niño queremos ayudar a crecer y a ser?

- Un sujeto autónomo, libre, con confianza en sí mismo y solidario?
- O un ser sometido, dependiente del reconocimiento permanente del otro, cuyo interés por el mundo que lo rodea esté ligado solamente a lograr premios o evitar castigos, un ser alentado en la rivalidad, -a ver quién gana? o teniendo que rendir examen todo el tiempo para ser aceptado, -a ver si sos capaz de...?

2. Si se toma ardientemente partido por el sujeto autónomo, libre, que se siente y se vive como sujeto y no como sujetado ¿Entonces, cuál es el rol del adulto, de la sociedad, de los profesionales para salvaguardar el respeto por la persona y su derecho a ser reconocida como quien es, tal como es, más allá de la diferencia, de las desventajas o de la discapacidad?

Hemos ido aprendiendo a reconocer al niño esencialmente como un sujeto de acción y no sólo de reacción en todo instante y lugar, por ello las ideas de Pikler y su práctica, sus concepciones sobre la autonomía y la seguridad afectiva en niños físicamente sanos, plantea el desafío de demostrar que estos postulados fundamentales son totalmente pertinentes y eficaces para todos los niños, inclusive para aquellos que sufren de una gran discapacidad.

### **La seguridad afectiva está ligada a la seguridad postural**

En cada etapa de su maduración global el niño va demostrando su enorme necesidad de moverse y también, ligada a ésta, la intensa necesidad de sentir una sensación profunda de seguridad postural. Él mismo muestra los puntos de apoyo necesarios para ese íntimo y personal sentimiento de seguridad postural. Las partes del cuerpo que no están apoyadas y que él no puede sostener por sí mismo son aspiradas por la fuerza de gravedad activando las vivencias de caída y de fragmentación entre las partes sostenidas y las que quedan colgando, sin apoyo. Se puede encontrar la prueba tangible en la armonía, la calma y la fluidez del despliegue de los movimientos, a su nivel de desarrollo, cuando se siente posturalmente seguro y vive cotidianamente su libertad motriz y en caso contrario, cuando el equilibrio es predominantemente precario, se perciben crispaciones, aferramientos, desorganización práxica y mímica explosiva o rígida. Si estas últimas situaciones son repetidas frecuentemente, van configurando un estilo comportamental inarmónico, desajustado, que, en interacción con el medio, refuerza el sentimiento de fragilidad de la envoltura y de incomunicación.

El displacer, el sufrimiento, las fallas de la continencia y la envoltura necesarias para el apuntalamiento del psiquismo bloquean los procesos de reaseguramiento del niño, inhiben la confianza en el otro y en sus propias competencias engendrando patología.

El niño puede jugar en la acción -puede jugarse en la acción- en la medida de su relativa seguridad respecto de lo ya integrado en él. Puede jugar a perder de sí y del otro lo que ya posee o sabe certeramente que puede recuperar.

El equilibrio y el control progresivo de su cuerpo tuvieron que organizar sistemas de estabilidad estática y dinámica en lucha contra una síntesis de fuerzas físicas –entre las cuales está la de gravedad– y contra las súbitas sensaciones laberínticas y viscerales desorganizadoras de la unidad de sí que se registran frente a las situaciones de pérdida de equilibrio.

Durante los primeros 18 meses el niño vive la caída, la aceleración súbita, la percepción de la profundidad, con vivas emociones contradictorias, generalmente de displacer, fuertemente ligadas a la relación y al sostén del adulto. La crispación, la excitación, los gritos y las risas que aparecen durante estas experiencias son generalmente verdaderas descargas tónicas de autorregulación emocional (aunque los adultos creen que es de placer). La prueba es que si se prolongan llevan al llanto.

El niño no busca hasta esa edad, caerse, arrojarse al vacío. Ni tolera que el adulto con quien está lo haga. Lo llega a soportar en la medida que un otro lo acompañe, en un círculo repetido de la angustia al consuelo.

Los avances en psiconeuroendocrinoinmunología nos proveen datos científicos de cómo las situaciones de stress, vividos a nivel físico y psíquico, aumentan la vulnerabilidad de los niños y provocan reacciones costosas de sobreadaptación. Cabría preguntarse entonces por la estructura psíquica, la matriz afectiva que se puede llegar a organizar ante la reiteración de fuertes sensaciones propioceptivas, viscerales y vestibulares caóticas y desorganizadoras, que, en tanto son provocadas por el adulto con una sonrisa y brindándole un espejo de placer, son inscriptas mentalmente en el niño a partir de la extrema dependencia emocional con el adulto y de los procesos de identificación. Así quedan marcas intrapsíquicas del desconcierto y el sufrimiento íntimo, orgánico del vértigo y del miedo a la caída, ligados al placer que ello produce en el adulto, quien debería en realidad contener, consolar y reasegurar. Es, de hecho, un sometimiento sadomasoquista a un Otro que se introyecta, generando, tal vez, personalidades que buscan el placer en el peligro y en las sensaciones extremas, sin conciencia de sus límites, buscando permanentemente el continente fuera de sí..



### **Los niveles de atención y de investimento**

La atención es la primera manifestación de existencia de vida psíquica, de un Yo en desarrollo. La capacidad de atención, de prestar atención a lo que se presenta en el interior o en el exterior del cuerpo, es una de las condiciones para la constitución del self, del sentimiento de identidad, de mismidad.

El niño sano, en buena relación, cálida y reaseguradora con su ambiente se abre de inmediato a la exploración activa del medio. Esta exploración, eje organizador del desarrollo, surge de la necesidad y el deseo de adaptación. Tiene como vector la pulsión cognoscente que las últimas investigaciones de la psicología cognitivista han confirmado como de existencia muy precoz.

En efecto, los estudios acerca de los fenómenos de habituación/deshabituación y de preferencias visuales, realizados con bebés desde el nacimiento en adelante, han permitido concluir acerca de capacidades de reconocimiento, que implican la utilización minuciosa de estructuras, funciones y dinámicas del psiquismo, entre ellos la concentración, insospechados hasta hace poco. Indudablemente las diversas intensidades de atención y sus fluctuaciones constituyen la función básica para la organización de la puesta en marcha y procesamiento de la percepción y de sus huellas dando lugar a protorrepresentaciones de diverso carácter.

Anna Tardos investigó la actividad espontánea de bebés detectando los momentos en que aparecen las variaciones de focalización de la atención a lo largo del desarrollo, su periodicidad, su duración a medida que el niño va creciendo y sus condiciones. El período entre los siete y veinticuatro meses parece ser particularmente propicio para reconocer las variaciones de la atención, identificarlas y caracterizarlas.

El niño, a esa edad, durante su juego, pasa frecuentemente de cambios de postura y/o locomoción a la manipulación de objetos. Esta gran alternancia no se produce al azar. Inclusive se puede observar que cuando un bebé está acostado de espaldas, sosteniendo un objeto en las manos, lo mira, interesado y de pronto aparece un gran movimiento que implica todo el cuerpo, volviendo luego a la manipulación.

Esta alternancia de grandes movimientos y de movimientos finos parece ser una ley de organización de la acción del niño, de autorregulación, posible si él tiene la libertad, y el hábito, por su entorno y las condiciones de crianza, de auto-organizarse y proseguir su actividad.

En su actividad el niño realiza generalmente entre un 10 y un 20% de nuevas acciones, movimientos, desplazamientos, posturas o formas de manipular. Es una etapa de gran descubrimiento e intentos de lo nuevo, que irá ejercitando progresivamente para llegar a integrarlo y utilizarlo recién como una nueva adquisición dentro del repertorio de actitudes, conductas o conocimientos. Por ejemplo, ensaya ponerse de pie poco a poco, pero si necesita desplazarse lo hace en cuadrupedia. Muchas veces aunque ya sepa sentarse juega, sin embargo, acostado.

Durante sus juegos repite acciones bien conocidas y adquiridas y de vez en cuando ensaya algo nuevo. Ésta también es una ley de organización de su actividad, que le permite ir reasegurándose y articulando lo nuevo y lo viejo, lo recién descubierto con lo ya conocido y bien integrado.

Otra constatación de Pikler y Tardos es que los niños, entre los 9 meses y el año, que pueden moverse en libertad, no se mantienen más de un minuto y medio en la misma postura como promedio, presentando:

- alternancia de grandes movimientos y manipulaciones
- alternancia de movimientos adquiridos y nuevos ensayos
- alternancia de formas ya adquiridas y otras nuevas de manipulación.

Parecería que esto forma parte de una íntima e imprescindible autorregulación que al mismo tiempo permite y exige diferentes niveles de atención y de investimento del niño en la acción.

Analizando en continuidad la actividad autónoma del niño se pueden captar diferentes niveles:

- 1º Nivel en que el niño parecería casi adormecido, inactivo, con reducida actividad, distraído, casi cerrado al contacto con el afuera, pero sin manifestar tampoco volcarse en una búsqueda hacia adentro. Es un nivel de no atención o atención prácticamente cero.
- 2º Nivel en que el niño está activo pero su investimento no es mucho, se mueve, toma uno u otro objeto, lo deja, mira alrededor, a los otros, a lo lejos, la atención es dispersa, flotante, repartida entre una acción y otra, al azar, puede emitir algunas vocalizaciones, deja vagar su interés de una cosa a otra, sin un proyecto preciso pero libre y disponible a lo que proviene del exterior o de sus propias sensaciones. A veces se presenta este tipo de atención cuando está a la espera de algo.
- 3º Nivel: Se ven muchos movimientos interesantes que no son nuevos, pero su atención aunque no está muy concentrada, no puede decirse que sea flotante. Cuando encuentra algo interesante para él, su acción se mantiene, reproduce con placer gestos y encadenamientos de experiencias conocidas, con pequeñas variaciones, pero es distraído fácilmente por el entorno. En este nivel de atención sostenida, hay continuidad en la acción pero se deja atraer por los acontecimientos que suceden a su alrededor.
- 4º Nivel: El niño se encuentra totalmente, profundamente captado, atrapado por algo que le resulta interesante. No se deja distraer fácilmente por nada. Aparecen pocos movimientos y gran concentración. Generalmente, la tensión de la atención es seguida por grandes movimientos de autorregulación. Se puede percibir claramente la concentración y la actitud de cuestionamiento, y/o de sorpresa propios de una actividad epistémica. Hay alerta, acción, atención, variación de movimientos sutiles para encontrar o reencontrar un efecto. Tal como sucede en una investigación adulta.

Durante la actividad cotidiana hay una gran variación y fluctuación de estos cuatro niveles que cumplen posiblemente funciones específicas: el primero y el segundo, con sus variaciones de inactividad/actividad y diferencias de intensidad, son tiempos más relajados, de bienestar y reposo, tal vez preparatorios o de recuperación, que aparecen frecuentemente, por autorregulación, después de un cierto tiempo de concentración.

El tercero cumple una función de ratificación, es la base de una forma de ejercitación, de ajuste en el aprendizaje. Con este nivel de atención puede afinar los movimientos, aumentar la destreza, ampliar el dominio de la acción y anticipar y reencontrar el placer de lo conocido.

El cuarto nivel es el del descubrimiento, del asombro, del cuestionamiento. Es el momento en el que el niño está a la búsqueda, en el que se concentra intensamente. Se encuentra totalmente captado por la situación, en un estado máximo de tensión, comprendida como tender hacia, volcado hacia. Este nivel es condición para la adquisición de los nuevos conocimientos y nuevas competencias y, por lo tanto, para el aprendizaje.

Las fronteras entre estos cuatro niveles no son siempre netas y por momentos es difícil situar con precisión la intensidad del investimento, en tanto que en otros aparecen claramente.

Durante la actividad autónoma aparecen interrupciones más o menos prolongadas y modificaciones de todo tipo. Las diferentes formas de atención parecen ser funcionalmente tan importantes unas como otras. Su alternancia durante el juego infantil forma parte de una autorregulación esencial que, en sí, constituye un valioso indicio del equilibrio emocional del niño, de su desarrollo y de sus competencias para el aprendizaje.

Cuanto más pequeño, la frecuencia de aparición de los niveles 1 y 2 es mucho mayor que la del nivel 3. El nivel 4, antes de los 24 meses es relativamente menos frecuente, pero se presenta si se cuidan las condiciones para ello. Podríamos suponer que los tres primeros niveles responden fundamentalmente a la íntima necesidad de adaptación al medio, con sus elementos de acomodación, asimilación, ajuste y regulación entre lo interno y lo externo. El cuarto nivel, esencial para la exploración, apropiación y dominio del medio, depende fuertemente de las condiciones generales de salud, de la seguridad afectiva, de la calidad de los cuidados con que el entorno le permite satisfacer sus necesidades y deseos y le asegura el bienestar suficiente para estar disponible para acceder a ese nivel.

Las diferencias de niveles de atención y de investimento, su fragilidad y su dependencia del estado general del sujeto y de las condiciones del medio ambiente, son bien reconocidas en los niños mayores y en los adultos. Mucho se ha teorizado al respecto en relación a las posibilidades de aprendizaje e inclusión social. La importancia de los estudios llevados a cabo por Tardos, es señalar su impronta en la constitución temprana de matrices actitudinales y de aprendizaje. Por lo tanto la detección de alteraciones a ese nivel desde las edades más tempranas es un excelente instrumento de la prevención primaria en salud mental porque permite actuar rápidamente creando o reconstituyendo las condiciones adecuadas para que los niveles de atención se expresen con toda su fluencia.

El nivel de adquisiciones motrices de un niño, tales como gatear, caminar, jugar con objetos, puede inducir a error en la apreciación de la maduración general ya que el rango de edades en las que estas conductas se presentan es muy amplio. Algunos lo hacen antes que otros y eso no implica una cualidad particular ni señala un pronóstico del desarrollo, salvo en casos de extrema desviación del promedio.

Una observación minuciosa de qué niveles de atención o de actividad despliega un niño en su vida cotidiana, nos proporciona informaciones más relevantes sobre su estado actual y algunas de sus competencias futuras. Si se constata que, después de los 6 ó 7 meses un niño fluctúa habitualmente entre los niveles 1 y 2, y muy escasamente entre 3 o 4, uno podría llegar a preguntarse por qué no puede mantener su atención o su acción sobre el objeto. Qué causas internas o externas, qué inquietud, malestar, ansiedad o inseguridad inhiben su investimento. Es una señal de que el niño tiene dificultades para abrirse a la búsqueda, para dejarse llevar

por su impulso epistémico hacia la exploración y el descubrimiento, para plantearse proyectos de acción y estrategias para encadenar secuencias con intencionalidad. Este es un rasgo más importante que el de adquirir una postura más tarde del tiempo esperado.

Hay niños que se ponen de pie muy temprano (7-8 meses) pero no pueden concentrarse en los objetos. Aunque su desarrollo pósturo-motor parezca rápido, precoz, el nivel de su actividad puede ser pobre, rígida, repetitiva o con escaso investimento.

Otros niños se ven muy activos, tocan todos los objetos que encuentran pero es difícil observar un encadenamiento de la acción, una direccionalidad en la investigación. Se dispersan de un objeto a otro, no pueden seleccionar estímulos del medio para concentrarse privilegiadamente en alguno, están siempre pendientes de las fluctuaciones externas. Para su futuro aprendizaje, para su futuro escolar por ejemplo, es mucho más importante poder concentrarse que quedarse sentado, ponerse de pie o caminar pronto. Esta concentración aparece y se organiza desde muy temprana edad, se desarrolla, se perturba o se aniquila de acuerdo a las condiciones del entorno que preserva o no la expresión de la pulsión cognoscente propia de todo sujeto humano.

En clase se ven cada vez más niños que no pueden concentrar su atención, no pueden permanecer sobre una tarea, lo cual les acarrea todo tipo de dificultades, de ansiedad y desajustes en su relación con el aprendizaje y en sus vínculos con los demás. De hecho, la dispersión atencional, la fragilidad de la concentración son señales precursoras del fracaso escolar. Habría que preguntarse cómo fue su historia atencional, cómo se generó su matriz de aprendizaje. Para aprender a aprender bien, se requiere el ejercicio frecuente de niveles 3 y 4 de investimento, que permitan elaborar estrategias en el descubrimiento, el procesamiento de la información captada y para la apropiación y transformación operativa del mundo circundante.

Anna Tardos ha investigado los cuatro niveles de intensidad de la atención y cómo éstos se van organizando en relación a la seguridad en sí mismo y la confianza en el entorno. Como hemos visto, la fluencia de esos cuatro niveles está profundamente articulado con las posibilidades de aprendizaje. En los casos de inseguridad, la atención se convierte en aferramiento a cualquier sensación -ínteroceptiva, propioceptiva o exteroceptiva- que brinde la ilusión de la reunificación de sí frente a la angustia de fragmentación, de caída o de sideración.

Estos procesos que forman parte de la dinámica subjetiva en desarrollo, se dan con mayor intensidad y de manera dramática, en situaciones de fragilidad biológica, que implica de por sí una mayor dificultad en la constitución de los vínculos suficientemente reaseguradores y por lo tanto un riesgo de fragilización en la institución del psiquismo.

Por lo tanto la Atención Temprana tiene una indicación precisa para establecer los ejes esenciales de su intervención a nivel preventivo y a nivel terapéutico.

De la misma manera que la familia tiene un rol de envoltura, de sostén, de apuntalamiento, de filtraje y de introducción en la cultura y el lenguaje para todos los niños en su proceso de ser y convertirse en persona, el equipo profesional se instituye también como envoltura estructurante de la familia sufriente del niño en dificultad y de la institución, jardín maternal, hogar infantil, escuela especial u hospital también en dificultad.

La confianza del apego es sostenida por la comunicación y por la transmisión de un saber sobre las potencialidades y sobre la patología y su posible evolución, pero sobre todo a propósito de las condiciones necesarias a cada niño, en cada momento y en su contexto para desarrollarse integralmente de la manera más armónica posible para él.

En principio la función del equipo es preservar y ampliar las competencias propias de la familia como familia y en relación con ello apuntalar también las competencias del niño, pero el objetivo primordial es, indudablemente, asegurar las condiciones para que la familia pueda encontrarse íntimamente con el niño que es y no con el niño que falta.

Todo niño constituye la imagen de sí con el espejo de la mirada del adulto, mirada que le devuelve una imagen como sujeto completo y gratificante, deseado y deseante, o la imagen del dolor, la falla y la incompletud.

Este cambio de mirada que reencuentra al niño en sus potencialidades, hasta en los más pequeños detalles, es entonces esencial para este acompañamiento. Pero esta mirada no se funda en buenas intenciones, en voluntarismo, sino sobre todo en nuestra experiencia compartida con la familia y con el equipo.

Es indudable que la continencia a la familia se concreta en la apoyatura y la orientación para la organización de la vida cotidiana. La necesidad de respetar los momentos para el reposo, los momentos indispensables de interacción de extremada calidad y los momentos de juego y actividad autónoma. Cada uno de estos momentos es tan importante como el otro, aun con sus diferencias y con la especificidad con la que fundan y estructuran el psiquismo y la imagen de sí. La condición para el desenvolvimiento y la continuidad del pensamiento es la continuidad de la acción y la no ingerencia del adulto en ese momento. Vemos frecuentemente que la presencia del adulto durante el juego es tan fuerte y tan atrayente para el niño que muchas veces se convierte en un obstáculo para que pueda desarrollar sus propias elaboraciones, interrumpiendo los encadenamientos de las relaciones lógicas que él está a punto de organizar.

Si en el juego compartido el adulto acapara lo esencial de los lugares y los tiempos, el niño queda subordinado a las propuestas y al reconocimiento del otro, pendiente del momento en que el adulto esté disponible y desvalorizando los juegos autónomos. Este es un aspecto muy importante para la autorregulación emocional y la estructuración de las matrices de aprendizaje, es decir de los modelos de aprender a aprender. Matrices de aprendizaje que van a expresarse en cada situación cotidiana para reafirmar o descalificar su confianza en sí mismo para pensar y actuar de manera autónoma y eficaz.

## CONCLUSIONES

Hemos constatado en la practica clínica y educativa que, respetando las condiciones de desarrollo autónomo descubiertas y analizadas exhaustivamente por la Dra. Emmi Pikler, apoyadas en la seguridad afectiva y en la libertad de movimiento, los niños con trastornos del desarrollo de diversos orígenes, pueden evolucionar siguiendo los mismos estadios que los niños sin dificultades, en las mismas secuencias, pero a su nivel, con su capacidad de cada momento, a su ritmo, con sus propios tiempos y con sus modalidades originales.

Si el adulto así lo valora, durante la actividad espontánea todos los niños despliegan, ejercitan y ponen en juego sus competencias mostrando el nivel de organización de su motricidad, el investimento en la acción, la calidad de su atención y el encadenamiento y los contenidos de su pensamiento, que revelan sus instrumentos cognitivos al mismo tiempo que son procesos que instituyen su subjetividad.

Nuestra estrategia de intervención está fundada sobre la base de la confianza y la aceptación del niño:

La confianza como resultado de conocimientos científicos y de múltiples experiencias a propósito de las competencias del niño, apuntaladas por el adulto y por la sociedad, para la autoconstrucción, la autoevaluación y autocorrección de su desempeño. Esta es la fuente para el pensamiento y la creación, cuando el niño vive en un ambiente cálido, interesante y reasegurador.

La aceptación sincera de la diferencia es otro principio esencial ya que todo niño tiene el derecho de ser reconocido y valorado. Dice Judit Falk: el niño de desarrollo lento tiene el derecho de tener un desarrollo lento, de ser aceptado en su originalidad y a partir de sus propios intereses. Sólo en esas condiciones puede revelarse lo maravilloso oculto en lo siniestro.

¿Qué significa la hiperactividad o la hiperkinesia, la abulia o el déficit atencional sino la marca del desencuentro entre lo que cada sujeto es y potencialmente puede ser en cada etapa y en cada momento y la mirada desolada, angustiada, decepcionada o superexigente del otro que lo invade, lo tironea, lo seduce, lo descalifica, lo subestima o lo abandona?. Es un desesperado intento, en gran parte fallido y en parte logrado para autoformarse una envoltura protectora frente a un entorno que no puede acogerlo y apuntalarlo. Y esto incluye - pero va mucho más allá - las características de su cerebro y del metabolismo de sus neurotransmisores. Como decía Ajuriaguerra, el destino del sujeto se juega en el encuentro con el Otro.