

LA CONSTRUCCIÓN DE LOS LAZOS ENTRE GENERACIONES: TRANSMISIÓN, APEGO Y JUEGO

BUILDING TIES BETWEEN GENERATIONS: TRANSMISSION, ATTACHMENT AND GAMES

Paolicchi, Graciela¹; Pennella, María²; Colombres, Raquel³; Nuñez, A. María⁴; Olivera, Cecilia⁵; Abreu, Lucía⁶; Botana, Hilda⁷; Bozzalla, Lucía⁸; Maffezzoli, Mabel⁹; Sorgen Eugenia¹⁰

RESUMEN

Se abordará la problemática de la transmisión que se enmarca en los vínculos asimétricos entre generaciones y sus contingencias en la actualidad. Se considera que la puesta de límites constituye parte de un proceso de transmisión de normas y valores que busca ayudar a transformar impulsos y proteger la vida- -biológica y sobre todo anímica- de las nuevas generaciones. Para pensar este proceso se recurrirá a la teoría del Apego y al Psicoanálisis.

Se reflexionará sobre el valor de la figura del auxiliar en los procesos tempranos de simbolización primaria y secundaria. El presente informe tiene como marco la investigación UBACyT "Juego, apego y poblaciones vulnerables. El juego como facilitador del desarrollo infantil y su relación con las modalidades de apego en poblaciones vulnerables". Su propósito principal es fortalecer la labor que se implementa desde el Programa de Extensión Universitaria "Juegotecas Barriales" en el que se llevan adelante prácticas tendientes a la conformación de tramas intersubjetivas de ayuda y sostén mutuo entre la familia y la escuela.

Palabras clave:

Transmisión - Límites - Apego - Juego

ABSTRACT

It will be undertaken the problem of transmission that is part of asymmetric links between generations and today's contingencies. It is considered that the setting of boundaries is part of a process of transmission of norms and values that aim to help transform impulses and protect life - biological and especially mental- of the new generations. To think this process the use of the Attachment Theory and Psychoanalysis shall be applied.

Reflexions shall be made regarding the assistant's figure in the early processes in primary and secondary symbolization. This essay has as framework the investigation UBACyT "Game, attachment and vulnerable populations". Its main purpose is to strengthen the work that is implemented from the University's Extension Program "Neighbourhoods playgrounds" that are carried out in practices aimed at shaping intersubjective frames of help on mutual support between the family and the school.

Key words:

Transmission - Limits - Attachment - Game

¹Licenciada en Psicología, Universidad de Buenos Aires. Profesora Regular Adjunta en la Cátedra II Psicología Evolutiva- Niñez, Facultad de Psicología, UBA. Directora del Proyecto UBACyT "Actitudes hacia el juego infantil y modalidades de apego en adultos". E-mail: gpaolicchi@fibertel.com.ar

²Licenciada en Psicología, Universidad de Buenos Aires. Ayudante de Trabajos Prácticos de la Cátedra II Psicología Evolutiva- Niñez, Facultad de Psicología, UBA. Integrante del equipo de investigación del Proyecto UBACyT.

³Idem 2.

⁴Licenciada en Psicología, Universidad de Buenos Aires. Prof. Tit. Reg. de la asignatura "Rorschach", Facultad de Psicología, UBA. Integrante del equipo de investigación del Proyecto UBACyT. "Actitudes hacia el juego infantil y modalidades de apego en adultos".

⁵Licenciada en Psicología, Universidad de Buenos Aires. Integrante del equipo de investigación UBACyT.

⁶Estudiante de Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencias Sociales. Integrante del equipo de investigación del Proyecto UBACyT.

⁷Idem 2 y 3.

⁸Idem 2, 3 y 7.

⁹Idem 2, 3, 7 y 8.

¹⁰Licenciada en Psicología, Universidad de Buenos Aires. JTP Regular en Cátedra II Psicología Evolutiva- Niñez, Facultad de Psicología, UBA. Integrante del equipo de investigación del Proyecto UBACyT.

Planteamiento del Problema

“La civilización que creyó en las certezas definitivas, en el conocimiento absoluto y el progreso permanente está derrumbándose y están abriéndose paso nuevos modos de pensar, de sentir, de actuar y vivir en el mundo [...] En el camino nos encontramos con nosotros mismos profundamente unidos al mundo en una interacción compleja y multidimensional. Ese re-encuentro del sujeto con su mirada ha dejado al descubierto nuestras limitaciones y nuestras posibilidades, ha eliminado las garantías tranquilizadoras y nos ha abierto las puertas al vértigo de la creación. ¿Sabremos aceptar el desafío?”

Denise Najmanovich

En el seno de los lazos generacionales se erige hoy el problema de la transmisión que constituye una preocupación de padres, docentes y otros adultos involucrados en las prácticas sociales -como la crianza o la educación- que auspician la emergencia y producción de subjetividad así como la estructuración del psiquismo de los niños, niñas y adolescentes. Kaës (1996) sostiene que “es siempre en un momento crítico de la historia cuando emerge e insiste la cuestión de la transmisión y la necesidad de darse una representación de ella: en el momento en que, entre las generaciones, se instaura la incertidumbre sobre los vínculos, los valores, los saberes a transmitir, sobre los destinatarios de la herencia (...)”. La noción de *transmisión* refiere en este contexto discursivo a la relación entre las generaciones, a las formas generacionales de filiación. La filiación constituye el reconocimiento de la posición de los sujetos en el orden de las generaciones, e incluye los contenidos de la transmisión, es decir, qué del pasado se lega en herencia para que se perpetúe a futuro. Se observa que la relación entre las generaciones se ha visto conmovida en estas últimas décadas a partir de los cambios producidos en las instituciones familiares y educativas; es así que los cambios en los modos de crianza y en la educación se ven reflejados en los vínculos básicos. Es posible pensar que la incertidumbre sobre la continuidad de las formas de la sociedad y sobre los horizontes de futuro irrumpen al interior de estos lazos sociales y pueden propiciar una “inversión” del vínculo generacional o una ruptura de la asimetría, poniendo en cuestión los procesos de transmisión. (Carli, 2006)

Es habitual en el trabajo desplegado en el ámbito comunitario y escolar escuchar el malestar que atraviesa a los adultos que hoy tienen a su cargo la tarea de transmisión cultural. Lejos de que prevalezca la certeza de tener algo importante para brindar a las nuevas generaciones, suelen mostrarse desorientados, victimizados, escandalizados o impotentes frente a ciertas manifestaciones de las infancias o adolescencias actuales.

En el año 2011, en forma previa al desarrollo de un Taller dirigido a padres que se llevó adelante en una escuela privada de Salta Capital, se realizó una breve encuesta con preguntas abiertas, a fin de conocer las preocupaciones centrales respecto de sus prácticas de crianza. Respondieron 352 padres y madres de alumnos de la mencio-

nada escuela. La dificultad reportada como saliente en aquel estudio transversal fue la de “poner límites” (34 %); le siguió la de “hallar tiempo disponible para compartir con sus hijos y acompañarlos” (16%). (Para ver el estudio completo es posible consultar Paolicchi et al., 2011).

En el proceso de humanización, los límites son parte de aquellos contenidos que se transmiten de generación en generación y que posibilitan la preservación de la vida en sus múltiples dimensiones. Silvia Bleichmar (2008) sostenía que el ser humano no puede aprender a vivir por ensayo y error porque al primer error moriría. Los modos de protección de lo autoconservativo y de lo libidinal en el ser humano no están en continuidad con la naturaleza; al nacer sin los montantes biológicos capaces de preservar la vida en forma autónoma (procesos que se conocen como “fetalización” o “indefensión” del infans) , son las prácticas de crianza las que toman a su cargo dicha protección. En la “cría humana y en otras especies animales como las focas, por ejemplo, se da aprendizaje donde las crías tienen *la potencialidad de nadar, pero la madre tiene que enseñarles y para eso las lanza al agua y se tira para nadar con ellas. (...) En el caso del ser humano, el proceso es más complejo. No nos tiran al agua, sino que nos lanzan a la escuela y a muchos otros lugares. (...) Esto pone de relieve que la única manera de aprender a preservar la vida se sostiene en la antecendencia del saber del adulto sobre el saber del niño, (...). El aprendizaje de la vida se produce, en principio, por transmisión de otro humano.*” (Bleichmar, 2008)

Objetivos

Dadas la complejidad de la problemática planteada y la dificultad de encontrar respuestas acabadas al respecto, en este trabajo se retomarán algunas cuestiones que permitan crear referencias que renueven el deseo de protagonizar tareas de transmisión al interior de la familia o de la escuela; de allí que se explorarán las sutilezas con que la transmisión tiene lugar mientras las conductas de apego se constituyen y transforman. Por otra parte, se reflexionará respecto del valor psicológico del juego en la infancia y algunos de sus determinantes. La puesta en relación de las ideas de apego y juego llevará a proponer una relación complementaria entre las teorías Psicoanalíticas y del Apego a partir de las nociones de simbolización primaria y secundaria. Finalmente, a la luz del recorrido realizado, se propondrán algunas coordenadas para repensar el lugar del adulto respecto de sus funciones de transmisión hacia las nuevas generaciones.

El presente informe tiene como marco la investigación UBACyT “*Juego, apego y poblaciones vulnerables. El juego como facilitador del desarrollo infantil y su relación con las modalidades de apego en poblaciones vulnerables*”. Dicha investigación indaga respecto de las actitudes de los adultos significativos hacia al juego infantil y explora su relación con las modalidades de apego desarrollados en el marco de los vínculos intersubjetivos primarios.

En el trabajo de campo de la investigación - acción, se tomó dos poblaciones de adultos diferentes, utilizando metodologías mixtas (cuantitativas y cualitativas).

Una de las muestras estuvo constituida por un grupo de padres jóvenes, migrados de países limítrofes, con inserción laboral informal, bajo nivel de instrucción o analfabetos, que viven en el barrio Los Piletones, de Villa Soldati, CABA. La segunda muestra, también incidental, está conformada por un grupo de padres, mayoritariamente argentinos, con alto nivel de instrucción (82,4% con estudios universitarios completos), que envían a sus hijos a una escuela privada de Salta capital.

Si bien ambas muestras presentan perfiles diferenciales, se constatan en las dos dificultades análogas para pensar y ejercer la función parental. Al primer grupo se lo exploró fundamentalmente a través del relato de sus biografías lúdicas y al segundo por medio de una encuesta.

Con el primer grupo se llevaron adelante Talleres de reflexión con padres y con docentes, coordinados por profesionales del equipo de investigación, en la Fundación "Margarita Barrientos". Una de las estrategias de trabajo utilizadas en estos espacios, consistió en dar lugar a narraciones biográficas que actualizaran el valor que el juego y los vínculos primarios tuvieron en sus propias vidas en la niñez, para la posterior confección de "biografías lúdicas". El proceso de historización, que enlaza el presente-pasado con el futuro, en los padres que concurren a los talleres, permite visualizar las representaciones que ellos fueron tejiendo sobre la modalidad de apego con sus propios padres, habilitando procesos de revisión y resignificación de esos vínculos primarios, cuando constituyen un obstáculo para ofrecer una "base segura" de contención y sostén a sus propios hijos.

En un trabajo previo publicado en el XIX Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA, se presentaron fragmentos de las crónicas de los talleres. En una de ellas se hace mención a la madre de un niño (José, de 1 año y 10 meses), en la cual se observa que el proceso de historización está preservado: extrae de su pasado modelos que le permiten no sólo identificarse y sostener al hijo, sino ofrecerle fragmentos de mundo para que comparta con otros, para que se lance a explorarlo, para construir su incipiente autonomía. En otra en cambio, (madre de Clara, de 2 años) se ve cómo algunos de los juegos de su hija, muestran una faceta de sí misma que no puede ser pensada, ni integrada a la visión que tiene de sí: su niña la imita amenazando con pegar al hermano. Al detenerse en ello los profesionales del equipo, la señora dice que no pega, amenaza. Se contradice, sosteniendo que la niña la imita pero que no es ella sino su marido quien pega; y además ella "no lastima" a sus hijos. Al invitarla a historizar, sus recuerdos no aparecen, no comparte en ese momento experiencias infantiles, a pesar de que destaca la ausencia de juguetes en su infancia. Estas contradicciones e inconsistencias en su relato, podrían ser pensadas como indicadores de procesos defensivos que impiden la función integradora del yo. En el campo de la Teoría del Apego, Bowlby sostiene que cuando las defensas se relacionan con escisiones y negaciones se puede pensar en relaciones de apego de carácter traumático. Por otra parte, Main en su EAA, postula que cuando un discurso presenta contradicciones e inconsistencias,

estas constituyen un marcador importante de inseguridad en la EAA, especialmente dentro de la categoría de Apego Inseguro Desentendido.

En la muestra de Salta se indagó la percepción que tienen los padres acerca de algunos aspectos de la crianza de sus hijos, acerca del juego en la infancia y sus estilos de apego con sus figuras significativas primarias. Para ello respondieron a una encuesta autoadministrable y anónima, que siguió el modelo de una escala de likert, utilizada por Fraley & col. para medir en forma categorial el apego adulto.

Paralelamente a la administración de la escala mencionada se realizaron preguntas abiertas cuyas respuestas espontáneas fueron analizadas cualitativamente: por un lado se analizaron las respuestas que dieron padres y madres en conjunto, y por el otro se analizaron diferenciando el sexo del progenitor. Producto de lo descrito se conformaron 6 categorías de respuestas, obteniendo un total de 369 respuestas a la pregunta "*¿Cree que necesitaría modificar algunos aspectos en relación a la educación de sus hijos? ¿Cuáles?*". Tomando las respuestas brindadas por padre y madre juntos fueron: 1) Nada 73 (19,8%), 2) Algo pero no sabe qué, o bien no contesta u otros 65 (17,6%), 3) Mejorar el tiempo compartido con sus hijos en frecuencia y/o calidad 61 (16,5%), 4) Replantear la puesta de límites 126 (34,1%), 5) Promover la comunicación (en frecuencia y/o calidad) 27 (7,3%), 6) Propiciar la independencia 17 (4,6%). Como se observa la categoría que registró mayor frecuencia de ocurrencias fue la relacionada con la temática que refiere a la necesidad de cambios en la "puesta de límites" en relación con los hijos, lo cual estaría relacionado con la explicitación de las dificultades que son autopercebidas por los padres y madres en su desempeño del rol. Esta respuesta fue muy frecuente, tanto en padres como en madres, cuando fueron tomados en conjunto como un corpus de respuestas; sin embargo al segmentar la muestra en función del sexo del progenitor, se hicieron evidentes las diferencias sustanciales y estadísticamente significativas que dan cuenta de las diferencias en el involucramiento ya que los padres expresaron una frecuencia mayor de respuesta en "no cambiaría nada" (30.4%) mientras que las madres son quienes explicitan la necesidad de un cambio en la puesta de límites (46.7%). A la categoría "Replantear la puesta de límites", le siguen en importancia otras dos categorías: la necesidad de "mejorar la calidad del tiempo compartido" y "la comunicación".

Uno de los propósitos centrales de la investigación marco es reflexionar sobre la labor que se implementa desde el Programa de Extensión Universitaria "Juegotecas Barriales" a fin de fortalecerla. En el programa de Extensión mencionado se realizan intervenciones comunitarias a través de dos dispositivos: la coordinación de Talleres dirigidos a padres y a docentes, y la facilitación de la dinámica de Juegotecas Comunitarias y Escolares en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en Salta. Estas prácticas propician la conformación de redes sociales y tramas intersubjetivas de ayuda y sostén mutuo entre la familia y la escuela.

Marco Teórico

Para el desarrollo de este trabajo se tomaron aportes de la Teoría del Apego y del Psicoanálisis.

1. El apego: una definición.

La Teoría del apego parte de una concepción relacional del desarrollo que privilegia el fenómeno temprano de “estar con otro” como uno de los rasgos centrales de la experiencia humana. El apego constituye uno de los lazos afectivos más importantes que el ser humano es capaz de establecer con otros. Responde a la necesidad básica de sentirse protegido y ayudado.

Bowlby, en su teorización sobre el tema, se mostró particularmente contrario a la formulación que aboga por una idea de infante “forzado” a ir hacia el objeto después de que el proceso primario de alucinación del pecho ha fracasado en conseguir la gratificación de la pulsión (Bowlby, 1979). Para este autor, los procesos psicológicos fundantes, inaugurales no se producirían en “ausencia” del objeto, ni el niño se vería obligado a recurrir al auxiliar cuando la trama psíquica (proceso primario) se rompe debido a la emergencia de estímulos internos insolubles asociados al estado de prematuridad. Por el contrario, el apego da cuenta de una tendencia primaria en el bebé respecto de la búsqueda del contacto efectivo con la figura auxiliar. Son estos intercambios efectivos, los que pondrán a disposición del niño -gracias a la proximidad y la inmediatez del auxiliar- múltiples datos sensoriales (sonidos, imágenes visuales, táctiles, cenestésicas, etc.) que auspiciarán la inauguración de su actividad psíquica al ser simbolizados. De esta forma se produce una progresiva internalización de los rasgos aprendidos e identificados en el vínculo -sobre uno mismo y sobre el otro- constituyendo patrones o modelos operantes internos (MOI) entendidos como “un sistema interno de expectativas y creencias acerca del self y de los otros que les permiten a los niños predecir e interpretar la conducta de sus figuras de apego. Estos modelos se integran a la estructura de la personalidad y proveen un prototipo para futuras relaciones sociales” (Bowlby, 1979)

Bowlby estudió medicina y se dedicó a la psiquiatría. En la Asociación Psicoanalítica Británica se ubicó en el grupo de los llamados independientes junto a analistas como Balint, Fairbairn, Winnicott, Bion, Bollas, entre otros, siendo una de sus características distintivas la búsqueda del origen de la psicopatología en sucesos reales. En ese contexto, entiende la organización psíquica en términos de un sistema cibernético o de control homeostático, que lleva adelante un procesamiento inconsciente de información. En lugar de centrarse en un modelo energético que busca la descarga, plantea como conceptos centrales los derivados del sistema conductual de interacción social y su control o regulación a partir de intercambios de información y la consecuente retroalimentación negativa, que piensa como una forma conductual de homeostasis. Cuestionó las teorizaciones psicoanalíticas sobre la “relación de objeto”. En principio decidió abandonar el uso de la palabra “objeto” debido a que consideraba que era un término inexacto que se prestaba a interpretaciones diferentes, ya que la palabra objeto se vincula tanto a una

concepción innata sobre el otro (que en opinión de algunos autores precede a la experiencia interpersonal), como a representaciones mentales de otra persona (que se originan en la vida real). Además, el objeto puede ser considerado como un objeto total o parcial. Por ello, en vez de referirse al cuidador primario como un objeto exterior, prefirió el término de “*figura de apego*”; en vez de considerar la representación interna del otro como un objeto interno, utilizó el término de “*modelo operativo interno*” de las figuras de apego (Marrone, 2001). El nuevo modelo fue más adecuado para que Bowlby pensara su trabajo como psiquiatra de las familias y sus niños. Asimismo, le permitió observar el impacto de los problemas parentales sobre los hijos y llegó a la conclusión de que lo más importante, a nivel etiológico, era la interacción entre el individuo y su entorno.

2. Las transformaciones de las conductas de apego a lo largo del ciclo vital.

El apego es un sistema de conducta que se va constituyendo y transformando a lo largo de toda la vida en la siguiente secuencia: a) Fase de preapego (0-6 semanas), b) Fase de formación del apego (6 semanas-a los 8/6 meses), c) Fase de apego propiamente dicha, d) Formación de relaciones recíprocas, momento que si bien se inicia hacia los 18-24 meses va mostrando características diferenciales en la primera y segunda infancia, en la adolescencia, en la adultez y en la vejez. (Bowlby, 2009). Se describirán brevemente cada uno de estos momentos.

a) En la *fase de preapego* la conducta del niño se manifiesta a través de la presencia de reflejos innatos que tienen un gran valor para la supervivencia. Progresivamente, por ejemplo a través de la sonrisa, el bebé atrae la atención de otros seres humanos y al mismo tiempo es capaz de responder a los estímulos que vienen especialmente de su madre. Se observa que prefiere la voz de ésta a la de cualquier otro adulto, a pesar de que todavía no muestra un vínculo de apego propiamente dicho. Estos indicadores sugieren que paulatinamente el bebé irá comparando las vivencias ya obtenidas en su pasado y aquellas que se producen como nuevas; Haag destaca que uno de los primeros trabajos psíquicos del niño gira en derredor no de la simbolización de la presencia-ausencia materna sino de la detección de similitudes y diferencias entre experiencias previas y las actuales. La madre será “reconocida” como la habitual en tanto exista cierto equilibrio entre lo parecido y lo no parecido en cada nueva experiencia con ella. Si la diferencia es muy importante (en el caso de una depresión materna por ejemplo) puede constituirse una vivencia intolerable para el bebé. (Haag, 1985)

b) Luego, en la *fase de formación del apego* el niño orienta su conducta y responde a su madre de una manera más clara en relación a cómo lo había hecho hasta entonces. Sonríe, balbucea y sigue con la mirada a su madre de forma más consistente que al resto de las personas. Todavía no muestra ansiedad de separación a pesar de reconocerla perfectamente. Bowlby sostiene que no es la privación de la madre lo que provoca enojo en este momento, sino la pérdida de contacto humano. A su vez, la observación que el niño va realizando de las respuestas

de su madre frente a sus comportamientos (el grito, el seguimiento de la mirada, el grasping , la succión) le brindarán indicadores de los estilos interactivos de su madre así como de la cualidad de su entonamiento afectivo. El sistema de apego posibilitará la representación e inscripción psíquica de las variaciones de las respuestas de la figura de apego; esto se corresponde con una cierta forma de representación de las manifestaciones del objeto "presente". (Golse, s/f)

c) Posteriormente, en la *fase de apego propiamente dicha* el vínculo afectivo hacia la madre es tan claro y evidente que el niño suele mostrar gran ansiedad y enojo cuando se separan. Por ejemplo, a partir de los nueve meses el bebé responde con protestas y llantos si se lo deja con una persona desconocida. Se piensa que estos cambios son producto de una transformación psíquica: como ya se mencionó, el bebé va inscribiendo en su psiquis las respuestas "tipo" maternas en términos de apego, y en cada encuentro interactivo con ella mide el desvío entre la respuesta materna presente y las representaciones "tipo" que se ha forjado de ella. Ahora bien, estas respuestas irán conformando un patrón o "*modelo operativo interno*" (MOI o IWM: Internal Working Models) de la madre que el niño toma como parámetro con el fin de establecer comparaciones. En esta fase dichas comparaciones ya no se llevan adelante sólo en presencia de la figura auxiliar, sino también durante su ausencia. De esta forma se inauguran los procesos de simbolización en ausencia de la figura auxiliar. Es importante señalar que como complemento a su representación "tipo" o MOI de madre, el bebé desarrolla una representación "tipo" o MOI de sí mismo en interacción con ella; y lo mismo hace con su padre.

d) Finalmente, tiene lugar la *fase de formación de relaciones recíprocas* que se inicia hacia los dos años de vida. Una de las características más importantes entre los 18 y los 24 meses es la aparición del lenguaje y las nuevas potencialidades de representación que trae aparejadas. Los procesos de simbolización en "ausencia" del objeto se ven fortalecidos permitiendo al niño predecir el retorno materno luego de su partida. Durante el segundo año de vida y la mayor parte del tercero, con la ampliación del campo lingüístico y perceptual, y el aumento de la capacidad para comprender los hechos del mundo que le rodea, se producen cambios en las circunstancias que disparan las conductas de apego propiamente dichas. Uno de esos cambios consiste en que el niño toma cada vez mayor conciencia de que sus figuras de apego pueden partir y ausentarse. En consecuencia, comienza a anticiparse, desarrollando conductas nuevas antes de que esto ocurra. A su vez, decrece la ansiedad cuando el niño empieza a entender que la ausencia de la madre no es definitiva y que esta regresará. Es decir, que la progresiva consolidación del lenguaje permitirá tolerar la ausencia. Se observó que los niños a los que su madre les explica el por qué de su salida y el tiempo aproximado que estará ausente suelen llorar mucho menos que los niños a los que no se les da ningún tipo de información. En el curso normal de los acontecimientos, la conducta de apego dirigida hacia la madre va debilitándose gradualmente a

partir de los cuatro años. Por ello si bien hasta casi el final del tercer año la mayoría de los niños pequeños presenta una activación de la conducta de apego con regularidad y gran fuerza, luego de ese momento se produce un cambio. Los docentes de nivel inicial suelen ser testigos de esta transformación, ya que después de los tres años la mayoría de los niños adquiere un grado mucho mayor de confianza hacia figuras subsidiarias de apego en ambientes extraños. De todas maneras, esa sensación de seguridad está condicionada: las figuras subsidiarias tienen que ser personas con las que el niño esté familiarizado, que -preferentemente- haya conocido estando en compañía de la madre; el pequeño debe gozar de buena salud, no sentirse alarmado y por último, saber dónde se encuentra su madre mientras tanto y confiar en que pueda restablecer el contacto con ella en un plazo breve.

El progresivo interés por el juego y la exploración, que van tomando un lugar prioritario en la actividad cotidiana infantil, actúan como agentes antagónicos de la fase de apego. Para Fonagy (1999) la actividad lúdica incrementa los llamados "procesos de mentalización", es decir, la capacidad humana de suponer que los otros tienen mente, que el accionar humano está condicionado por procesos internos tales como el pensamiento o las intenciones. Esta capacidad - base de la metacognición humana- permite comprender y reflexionar respecto del estado mental de sí mismo y del prójimo, que Fonagy llamará "capacidad de mentalizar" o "función reflexiva". Al desplegar el *hacer como si* en el espacio de juego, el niño es progresivamente capaz de experimentar los sentimientos e ideas como totalmente representacionales. En otros términos, se puede decir que al jugar los niños desarrollan su capacidad reflexiva. Esta capacidad constituye un proceso psíquico complejo que permite analizar situaciones actuales tomando múltiples referencias y no sólo las variaciones inmediatas que se observan. Por ejemplo: una madre puede estar pasando por un momento doloroso y no responder a las necesidades de su hijo como es debido; si esto se produce en los primeros meses de vida cuando un niño no es capaz aún de mentalizar, las consecuencias pueden ser devastadoras para su psiquis. Sin embargo, si esto sucede cuando el niño ya logra mentalizar o reflexionar, podrá ser capaz de atribuir esta actitud aparentemente rechazante a la tristeza de su madre; de esa manera se verá protegido de la confusión acerca de la proveniencia de ese afecto y de una visión negativa de sí mismo.

Aunque atenuada, la conducta de apego prosigue estando presente durante los años intermedios de la niñez, ya que frente a situaciones ansiógenas los escolares tienden a buscar a sus progenitores para refugiarse. Así, durante toda la latencia de un niño normal, la conducta de apego sigue siendo una parte muy importante de su vida. Se puede pensar que frente a situaciones ansiógenas se torna imprescindible retornar a la fuente en la que abreva el funcionamiento psíquico más originario: la interacción con una figura protectora. En la adolescencia, el vínculo de apego que une al hijo con sus padres cambia nuevamente: se produce cierto distanciamiento de las figuras parentales que son usadas para oponerse y diferenciarse en la bús-

queda de autonomía. A su vez, los nuevos emergentes en el campo vincular, como el amigo íntimo o el ser a quien se ama, dan cuenta de la aparición de nuevas figuras de refugio, fuentes de contención y protección frente a la ansiedad emergente en este momento vital. En la vida adulta, el vínculo con los padres retorna a cierto equilibrio, afectando la conducta de diferentes maneras. A su vez la conducta de apego puede dirigirse preferentemente tanto hacia la pareja como a personas por fuera de la familia, tales como grupos e instituciones diferentes de ésta (escuela, universidad), o grupos de trabajo, religiosos, políticos, que pueden convertirse en figuras de apego subsidiarias. Bowlby observa que ante una enfermedad o catástrofe, los adultos se vuelven con frecuencia más exigentes respecto de los demás. Y ante un desastre o peligro repentino, es casi seguro que el sujeto busque la proximidad de algún conocido en el que confía, intensificándose la conducta de apego. En la vejez, cuando la conducta de apego no puede orientarse hacia miembros de la generación anterior ni de la propia, tal conducta puede dirigirse hacia los miembros de la generación más joven.

Es por todo ello que las raíces intersubjetivas del entramado intrapsíquico se dejan ver a través de estas conceptualizaciones referidas al apego. Las relaciones tempranas ofrecen la oportunidad para que se inauguren las primeras simbolizaciones en "presencia" del objeto (figura de apego), que sólo más tarde y con la progresiva adquisición del lenguaje podrán llevarse adelante en "ausencia" de la figura de apego. Este proceso permite la constitución de los primeros patrones o modelos operantes (del sí mismo y del otro) que signan los orígenes de las estructuras intrapsíquicas (Dio Bleichmar, 2005). La interacción con el otro deviene un sistema de control homeostático que favorece la regulación de los afectos frente a situaciones ansiógenas. Cuando los modelos internos se consolidan, es posible internalizar esas interacciones y lograr experimentar la confianza o la "base segura" requerida para dejar atrás las conductas de apego y hacer lugar a la exploración del mundo, al juego, a la reflexión (o mentalización) y a la construcción de vínculos simétricos con pares.

Ahora bien, si en estas experiencias tempranas el cuidador no está suficientemente disponible, si no logra ofrecerle al niño una vivencia adecuada de continuidad y sostén, si no es receptivo frente a las necesidades del niño, si la disponibilidad o cualidad de las interacciones cambia abruptamente o si el niño se ve impedido de encontrarlo o volver a él en situaciones que experimenta riesgosas, entonces el sentimiento que experimentará el pequeño no será de "seguridad" sino de inseguridad, miedo y ansiedad. Las expectativas de disponibilidad y accesibilidad del otro auxiliar -y del sí mismo- que se van conformando se incorporan a los distintos modelos operativos de funcionamiento del apego, que reflejan las experiencias tempranas para luego ser transferidos a relaciones futuras actuando como "guiones" que orientan percepciones y conductas. Esta ausencia de presencia adecuada de la figura de apego, pondrá en cuestión los procesos de simbolización mencionados, propiciando

desligaduras y desinvertimientos en el psiquismo infantil. Por otra parte, si bien el sistema de apego constituye un patrón más o menos constante, dado que se actualiza a lo largo de todo el ciclo vital dando lugar a la interacción con diversas figuras protectoras, es pausable pensar que dicho sistema es "abierto" y por lo tanto susceptible de cambio y resignificación.

3.- De los "patrones de apego" a los "estilos de crianza".

Ainsworth & Bell a partir de estudios empíricos con bebés en una experiencia de laboratorio llamada "situación extraña" encontraron tres tipos de conductas: aquellas que se correspondían a un apego de tipo "seguro" y otras dos, que se circunscribían a apegos de tipo "inseguro" -de carácter evitativo o ambivalente, según el caso- hacia la figura del cuidador. Con posterioridad, Main introdujo un cuarto estilo de apego inseguro: el "desorganizado" (Ybarra & Sierra García, 2002). Como ya se desarrolló, Bowlby explícitamente consideró su teoría como un constructo aplicable a todo el desarrollo humano, lo que hizo evidente que su medición debía trascender el período de la temprana infancia. Uno de los primeros pasos en esta dirección lo dio Mary Main quien en 1984 creó la *Adult Attachment Interview*, una entrevista destinada a evaluar los patrones de apego en adultos a través de sus "estados mentales" con respecto a las relaciones tempranas con sus padres (Martínez & Santelices, 2004) Se preguntó sobre la relación entre los patrones de apego infantil identificados en la "situación extraña" y el apego de los padres, es decir, si los lazos de apego (seguros o inseguros) que los padres tuvieron en la infancia tienen alguna influencia en el apego de los hijos. Lo innovador de esta investigación es la relación que se establece entre el apego y el uso del lenguaje del adulto, utilizando como herramienta la *Entrevista del Apego Adulto* (EAA). Tanto el estudio de Ainsworth como el de Main conciben los estilos de apego en relación con categorías; de allí que la metodología de trabajo para evaluarlos fueran las entrevistas semiestructuradas (EAA), o bien las observaciones en el caso de niños (SE); estas categorías son discretas y no se superponen entre sí. Por otra parte, a partir de la década de 1980 y desde la Psicología Social, se comienza a proponer otra forma de evaluación del apego a través de auto-reportes y cuestionarios intentando dar cuenta de un comportamiento de apego en relaciones interpersonales pasadas o actuales. Se comienza a concebir el apego ya no como vinculado con categorías discretas sino como compuesto por dimensiones que pueden contraponerse. Fraley, Waller & Brennan (2000) analizaron los inventarios más utilizados en la evaluación del apego adulto, y concluyeron que en las categorías evaluadas por estos instrumentos se encuentran dos dimensiones independientes: evitación y ansiedad. El modelo presentado por Fraley y su equipo se fundamenta en un modelo teórico (en donde la ansiedad, podía ser alta o baja- y la evitación, podía ser alta o baja); según el puntaje que se obtenga con la escala, el sujeto pertenecerá a una categoría o a otra. Se piensa entonces que la combinación de puntajes permitirá armar los cuatro tipos de apego: a) Seguro (baja ansiedad y baja evitación), b) Preocupado (alta ansiedad y baja evitación),

c) Ambivalente (alta ansiedad y alta evitación), y d) Rechazante (baja ansiedad y alta evitación).

La concepción dimensional del apego se mostró útil para pensar constructos afines como el de “estilos de crianza”, desarrollado brevemente a continuación: a partir de los trabajos de psicóloga evolutiva Diana Baumrind (1971, 1973) se comenzó a identificar aquellos estilos que promueven un desarrollo saludable. Esta autora partió del supuesto de que la paternidad/maternidad requiere habilidades interpersonales complejas que demandan para su constitución de información que oriente la tarea parental. En especial, porque la mayoría de los padres aprenden las experiencias de crianza de sus padres y cuando los métodos de crianza pasan implícitamente de una generación a la siguiente pueden perpetuarse no sólo las experiencias deseables sino también aquellas indeseables. Diana Baumrind clasificó las interacciones que observó entre padres y niños preescolares a partir de dos grandes dimensiones: la capacidad parental para transmitir normas -dimensión a la que llamó “exigencia” -, y la capacidad de “receptividad”. La dimensión *exigencia* buscaba discriminar si en las interacciones los padres eran o no rígidos a la hora de imponer normas y hacer que sus hijos las cumplieran. Asimismo, la otra dimensión tomaba en cuenta si los padres eran o no sensibles o receptivos ante las demandas que les hacían sus hijos. MacCoby & Martín continuaron con los trabajos de Baumrind proponiendo la existencia de cuatro estilos educativos o de crianza: a) *el estilo parental autoritario* (de carácter restrictivo y punitivo, en el que los padres exhortan a sus hijos a que los obedezcan y los respeten y carecen de receptividad o capacidad empática), b) *el estilo parental autoritativo o democrático* (en el que se impulsa a los niños a ser independientes, son padres cálidos que apoyan a sus hijos pero aún imponen límites), c) *el estilo parental indiferente* (los padres no se involucran en la vida de sus hijos, carecen tanto de capacidad de control como afectiva, y los hijos estos desarrollan el sentimiento de que otros aspectos de la vida de los padres son más importantes que ellos), y d) *el estilo parental permisivo* (los padres se encuentran muy involucrados con sus hijos, son altamente receptivos, pero imponen pocos límites o restricciones). (Ybarra & Sierra García, 2002)

Este desarrollo se llevó adelante a fin de compartir la variedad de formatos o estilos normativos que pueden presentarse a lo largo de la crianza. Se puede pensar que dichos estilos constituyen patrones que se erigen como respuesta frente a las demandas o conductas de apego.

4. Psicoanálisis y juego.

Para Bowlby juego y apego son conductas antitéticas: en momentos de ansiedad el niño no juega, sino que busca a las figuras protectoras; en momentos de confianza y seguridad se hace posible la exploración y el juego gracias a la consolidación de los modelos operantes internos del otro y del sí mismo.

A fin de poner a dialogar la Teoría del Apego con el Psicoanálisis es posible volver a pensar algunas de las observaciones de niños que Freud realizó y analizó, y dieron

fundamento a su teoría. En su *Proyecto de una Psicología para Neurólogos* (1895) el niño es un ser inicialmente desvalido que no cuenta con medio alguno para afrontar la realidad humana. En ese estado de indefensión inicial, su llanto tiene la chance de ser interpretado por el otro como llamado; y la respuesta -contingente- abre a la dimensión ética del acto del adulto. La presencia rítmica y continua del otro devenido auxiliar proveyendo de alivio -y de satisfacciones efectivas- a las tensiones del bebé, sienta las bases para la constitución de lo que Freud dio en llamar “*experiencia mítica de satisfacción*”, matriz fundacional del psiquismo que orienta la dinámica del deseo humano. La hipótesis freudiana parece girar en torno a la idea de que el proceso primario se pone en marcha como respuesta frente al incremento de los estímulos internos, que se desencadenan en “ausencia” de la figura auxiliar. En *Inhibición, Síntoma y Angustia* (1926) tratando de encontrar nuevas explicaciones respecto de las conclusiones contradictorias sobre la angustia, menciona su presencia en la conducta de los niños cuando se quedan solos, en la oscuridad, o con extraños. El llanto nuevamente puede hacerse presente en estas observaciones pero ahora tiene un sentido diverso que en la escena originaria: ya devino mensaje intencional al Otro auxiliar, el llanto o la palabra naciente busca restablecer la proximidad de aquel que comienza a ser percibido como ausente a la vez que el niño comienza a tomar conciencia de que es posible “estar solo”. En *Más allá del principio del placer* (1920), describe el primer juego autocreado de su nieto de año y medio conocido por las palabras que pronunciaba el niño al arrojar y traer hacia sí un carretel: “fort-da” (“se va-viene”). Agrega que el juego le permitió al niño llevar adelante la primera renuncia pulsional que la cultura le impuso: aceptar la partida de la madre sin protestas. Protegido por el juego, se le hace posible aceptar la soledad sin que esto suponga sentirse desvalido. Así como el adulto cuenta con la dimensión del acto para afrontar la realidad humana, el niño sólo cuenta con sus juegos para ir armando sentidos que lo protejan de la realidad que irrumpe (como la partida materna). De esta forma el juego es pensado como un espacio de trabajo psíquico que permite elaborar, simbolizándolas, situaciones traumáticas. Este proceso de re-presentación de un objeto ausente (la madre), así como el cambio de lugar que el “*como si*” del juego ofrece al niño (no es ella que se va, es él que la hace ir cada vez que arroja el carretel) trueca la pasividad de la vivencia por la actividad, por el placer de sentirse agente.

Pareciera que las reflexiones psicodinámicas de Freud se ocuparon más de los efectos de la ausencia del objeto que de los efectos de su presencia, se ocuparon más de la simbolización del objeto ausente que de la del objeto presente. Ahora bien, se hace preciso reconocer que la primacía del objeto nunca fue puesto en tela de juicio por Freud. Porque si un niño logra esa forma compleja de representación en ausencia del objeto (como la que tiene lugar en los primeros juegos autocreados como el fort-da), es debido a que primero se vio beneficiado de una gran cantidad y calidad de presencia materna.

Según Winnicott una madre “suficientemente buena” cumple una función central: “mostrar” en pequeñas dosis fragmentos del mundo a su bebé propiciando que su interés se vaya desplazando desde el cuerpo materno o propio (autoerotismo) hacia ese lugar que es la cultura compartida. Winnicott (1971) postuló que entre el espacio interior -intrapésquico, conformado sólo por objetos “subjetivos”- y el espacio exterior -signado por la percepción de la realidad que es preciso acatar- existe un tercer espacio, ni interno ni externo, al que llamó “intermedio”. En ese espacio es posible “usar” ciertos objetos de la realidad con el fin de enriquecer la vida interna; la creación de un objeto transicional es uno de esos casos. A este le seguirá el “uso” de otros objetos: como los juguetes primero y las diversas producciones culturales después (los libros, la música, las películas, las puestas en escena teatrales, etc). Esa “tercera zona de experiencia” postulada por el autor, que demarca límites entre el mundo subjetivo y el mundo objetivo, es considerada a su vez una “zona de descanso”; en principio porque no se le exige al niño que se pronuncie sobre si ese objeto (transicional) “usado” es interno o externo, si fue “creado” por él o no; en la zona intermedia de experiencia no se le exige al niño -ni al adulto- la separación tajante entre esos mundos, que pueden convivir, enriqueciéndose. En los orígenes, esa zona o espacio transicional se co-construye entre el bebé y su madre, gracias a la contención y sostén que los adultos despliegan tempranamente permitiendo que en el niño crezca la ilusión, la creencia y la confianza en su propia capacidad creadora. Este proceso podría caracterizarse del siguiente modo:

a. La vivencia de omnipotencia en el estado de fusión con el ambiente: en el inicio se puede ubicar un estado de fusión que hace que *dos sean uno*; esta fusión no alude a un estado de inmadurez por parte del infante sino a la capacidad de fusionarse con el otro. Producto de esa experiencia, aparece el objeto subjetivo el cual adquiere las características dadas por el niño: los objetos adquieren el relieve que él les otorga y la continuidad que él les brinda, sin capacidad de distinguir lo propio de lo ajeno entendido como distinto.

b. La emergencia de la agresividad: permite que el objeto sea repudiado, reaceptado y posteriormente percibido en forma objetiva por parte del niño. Para Winnicott, la agresividad temprana se liga a la avidez del niño que se dirige, dentro de este estado de fusión, al objeto subjetivo; la independencia del objeto en relación a la omnipotencia infantil es puesta a prueba. Este proceso propicia la fundación de la realidad como tal. A su vez, la destructividad, como cualquier otra experiencia, recibe su elaboración imaginativa en la fantasía. En este proceso es central la “la respuesta del objeto”; porque si el objeto queda destruido, o si responde al agravio, deja al niño en un mundo ilusorio con consecuencias patológicas. La experiencia de la agresividad -a condición de que el objeto sobreviva, no tome represalias ni cambie- deja en el niño un rédito positivo: le permite aprender que el objeto posee características que no pertenecen unívocamente a las adjudicadas a la fantasía de los fenómenos subjetivos. Es decir que

esta experiencia le permite la progresiva diferenciación entre fantasía y realidad.

En un primer momento el ajuste casi perfecto entre las necesidades del bebé y los aportes realizados por la función materna permitía experimentar que el objeto “se dejaba crear”; del mismo modo, en un segundo momento, la no coincidencia entre el objeto creado y el encontrado en la realidad tornan viable que se comience a dar sentido a su diferencia. La capacidad del objeto para mostrarse indemne, funciona mostrando un límite a la agresividad potencial del niño. La siguiente situación se puede tomar como un ejemplo de la concepción de destructividad para este autor: en el momento en que el infante cierra los ojos, de hecho ha destruido el fragmento de mundo que había en su visión. Si después los abre, y las cosas permanecieron sin cambio, sin duda esto hace su aporte a la cualidad de permanencia de la realidad externa. (Barreiro, 2010) La agresividad, que gesta una ruptura de la fusión primera, llevará a “la experiencia de alteridad”, que surge en la otredad del otro que, en tanto objeto, resiste y sobrevive a la potencial destructividad del infante; en esta experiencia el objeto no depende exclusivamente de la ilusión. Con estos términos, Winnicott entiende la manera en que se instaura la realidad compartida como lo distinto de sí, descrita como la posibilidad alojar al objeto “*fuera de la zona de los fenómenos subjetivos*”.

c. Situado en esa realidad compartida, el niño podrá en principio “*jugar solo*” paradójicamente “*en presencia de alguien en quien se confía*”. En esta zona intermedia el niño tendrá la posibilidad del “uso” del objeto. Este se ubicaría en el polo de desilusión. Con este último término se designa una falla, por decirlo así, suficientemente buena que hace que la ilusión del niño encuentre un límite a su omnipotencia luego de que ha tenido lugar la fusión. Aquí los objetos pueden ser manipulados, sin que pierdan realidad. Adquieren, en cambio, temporalidad y consistencia por fuera de la fantasía. Que sean usables alude a que tienen “entidad por derecho propio”. La idea de que el objeto transicional es una forma de los objetos de uso permite incluir una terceridad. Es *entre* la madre y el niño que aparece este tipo particular uso de objeto: ni plenamente objetivo ni plenamente subjetivo.

d. Finalmente, avanzada la infancia será posible la “*superposición de dos zonas de juego*” con el fin de disfrutar el jugar en una relación. A su vez, en la adolescencia y en la adultez esta posibilidad se transforma en la posibilidad de superponer la propia zona intermedia de experiencia con la de otros, gracias al interés compartido en torno a algún fenómeno cultural común. Winnicott sostiene que el ejercicio mismo de la psicoterapia es un campo en el que se superponen dos zonas intermedias de experiencia: la del paciente y la de su terapeuta.

En la breve puntuación que se realizó sobre las ideas winnicottianas es posible apreciar cómo el autor valora formas tempranas de representación o simbolización, que sólo son posibles gracias a la presencia adecuada del objeto (“creatividad primaria” o “proceso de ilusión”). A su vez, echa luz sobre la función de la agresividad que da lugar a nuevos procesos de simbolización que habilitan a

tolerar el proceso de desilusión y a diferenciar el mundo interno del externo; todo esto con la condición de que el objeto “sobreviva” a la avidez espontánea del sujeto, es decir, no se deje destruir y se mantenga presentes sin cambiar su cualidad. Se origina entonces un nuevo espacio para mantener tanto separados como unidos esos mundos: las zonas intermedias de experiencia. En estas zonas se lleva adelante un trabajo psíquico particular gracias al “uso” de diversos objetos culturales -como pueden ser los juguetes en la niñez, o las producciones artísticas e intelectuales en la adultez. Compartir con otros esos espacios, superponiéndolos, contribuye a la construcción del tejido del mundo compartido.

Para finalizar, resignificando alguno de los apartados ya trabajados, se define siguiendo a Golse (s/f: 1) qué se entiende por simbolización: simbolización es *“toda forma de re-presentación (corporal o psíquica) con función de comunicación o no comunicación”*. Este tema reenvía a dos grandes problemáticas respecto de la ausencia y la presencia del objeto en los procesos de constitución psíquica del niño. El autor propone llamar *“simbolización primaria”* a la que se produce en presencia del otro que cuida y acompaña al niño, mientras que llama *“simbolización secundaria”* a aquella que tiene lugar en ausencia del otro auxiliar, ligada a los procesos que se despliegan en el juego “a solas” o en los procesos reflexivos. Estos dos tipos de simbolización son necesarios y pueden no excluirse: tanto la ausencia como la presencia se revelan como fundamentalmente indisociables, no hay ausencia sin previa presencia y no puede haber presencia sin posibilidad de ausencia.

Conclusiones

Luego de este recorrido teórico quizás sea más comprensible la falta de fundamento de la frase popular que reza: los chicos *“se crían solos”*. Los vínculos asimétricos son instituyentes de los procesos de constitución psíquica dado que aportan los insumos necesarios para la transmisión de la cultura, de la historia, de la vida psíquica a través de las generaciones. Asimismo, los vínculos simétricos - de interdependencia y colaboración recíproca- constituyen espacios instituyentes de los procesos de subjetivación de los adultos: tanto el apego, que constituye una conducta que se transforma y está presente a lo largo de la vida, como la superposición de espacios transicionales con otros, enriquecen los procesos intrapsíquicos en la adultez.

Si se toma en cuenta los trabajos realizados en ambientes muy diferentes: en la escuela privada de Salta, con un nivel sociocultural medio y alto por un lado, y en las instituciones atravesadas por el desamparo de la sociedad (espacio de escucha a padres y docentes, promoción de diversas actividades lúdicas para niños en Villa Soldati, CABA) en contextos con necesidades básicas no satisfechas, diversos grados de explotación y de exclusión social, violencias, sub-ocupación o desocupación, llama la atención encontrar variables que se asemejan en ambos espacios.

Las condiciones injustas de existencia requieren ser repa-

radas, no hay dudas. Pero es necesario señalar que a una situación de desamparo material y de falta de recursos para subsistir, puede enlazarse la desesperanza y el individualismo, lo cual da lugar a la emergencia de un desamparo ya no sólo material, sino simbólico. Si se consideran los datos extraídos de la encuesta y de las preguntas abiertas realizadas al grupo de padres en Salta, es llamativo que gran parte de ellos reportaba tener dificultades en la transmisión de límites a sus hijos: la dificultad para sostener el vínculo asimétrico entre generaciones es parte del desamparo simbólico mencionado. Esto permite pensar que la fragilidad e inconsistencia de los discursos que sostienen el vínculo social, es decir, el desamparo simbólico, no necesariamente se relaciona con las carencias materiales. Estas fragilidades dejan en un plano de “igualdad” en cuanto al desamparo a adultos, niños, niñas y adolescentes: *“Todos, grandes y chicos, son testigos del debilitamiento de un tejido simbólico que estructura los ideales y las creencias. Así, la contingencia dramática de los acontecimientos se ve potenciada en sus efectos por el empobrecimiento de las significaciones que brindan el amparo necesario frente a lo incomprensible.”* (Zelmanovich, P, 2003).

De esta forma, las dificultades para tejer con los otros ideales que orienten un proyecto común pueden relacionarse con la dificultad que manifiestan algunos adultos para ubicarse como agentes transmisores y mediadores de cultura. Esa fragilidad de los “grandes” afecta seriamente a los “chicos”, ya que se trata de sujetos en constitución que requieren de la protección, de la palabra, de la orientación del otro para significar y dar sentido a la realidad que irrumpe. ¿Qué posibilidades tienen la familia y la escuela, en tiempos donde la realidad parece vulnerar a todos por igual, de reparar el tejido simbólico que estructura ideales compartidos? ¿Qué posibilidades tienen de participar en la construcción de una trama de significaciones que proteja y promueva a las nuevas generaciones, que dé lugar al interés por propiciar buenas experiencias de apego, que valore -favoreciendo- el juego en el niño, que permita -sin estereotipar- los ensayos adolescentes, que resguarde y que posibilite por esa vía el acceso de los nuevos miembros de la sociedad a la cultura?

En coincidencia con Perla Zelmanovich (2003) se puede pensar que una familia, una escuela para niños y jóvenes en un marco social complejo como el actual, merece tomar en cuenta tres consideraciones, al menos:

La primera es que los adultos, en estos tiempos, al estar también vulnerables, corren el riesgo de equiparar la vulnerabilidad de niños y jóvenes con la suya propia. *“Un signo de esta equiparación es la inversión de la vulnerabilidad, esto es, que se entienda que la vulnerabilidad del adulto es mayor que la del niño o se la ponga por delante”*. La segunda consideración es que esta inversión o equiparación arroje como consecuencia que el adulto deje de ofrecer a los niños y a los jóvenes su mediación para significar la realidad, con los efectos adversos que esto puede generar: dificultades para soportarla y para acceder a pautas y normas de la cultura. Suele ocurrir que este proceso culmine con la culpabilización del niño o del joven “que no se deja educar”. *“El riesgo que se corre es que adultos*

vulnerables dejen a los niños expuestos a la crudeza de la crisis con la carga adicional de su culpabilización, que llega, en casos extremos, a la criminalización”.

La tercera consideración es que, a raíz de los riesgos mencionados, estos tiempos convocan a una mayor responsabilidad de los adultos con respecto al cuidado de los niños y jóvenes. La pregunta que cabe formular es: ¿cómo lograr no transferir la propia vulnerabilidad al niño o al joven?: “Tal vez se trate de sostener la “apuesta” de que tenemos algo para dar y, de ese modo, mantener nuestro lugar de mediadores con la sociedad y con la cultura, habilitando espacios de protección que conviertan a niños y jóvenes en sujetos de la palabra. Tal vez esto requiera que encontremos cómo y dónde sostenernos nosotros, entre adultos, en una suerte de “dependencia recíproca” que nos ampare frente a la inestabilidad del presente.”

Poner a trabajar la palabra -en dispositivos grupales que auspicien un sostén mutuo entre los adultos involucrados en tareas de crianza o educativas- puede contribuir a la toma de conciencia de la importancia de su papel, contribuir a que se fortalezca su deseo de transmitir saberes, entre los que se encuentran las normas puestas al servicio de limitar impulsos y proteger la vida -biológica, y sobre todo anímica- de las nuevas generaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth, M. & Bell, S. (1970). Apego, exploración y separación. En J. Delval (comp.), *Lecturas de psicología del niño*, Vol. 2. Madrid: Alianza.
- Bareiro, J. (2010) Algunas reflexiones sobre el uso de objeto en el psicoanálisis de D.W. Winnicott en Anuario de investigaciones. VOL.17 Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad de Psicología. UBA.
- Baumrind, D. (1971) Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4 citado por Santrock, J (2006) *Psicología del desarrollo y el ciclo vital*, España: Mc Graw Hill
- Baumrind, D. (1973) The development of instrumental competence through socialization. En A. D. Pick (Ed), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (VOL 7, pp.3-46) Minneapolis: University of Minneapolis Press.
- Bleichmar, S. (2008) Subjetividad en riesgo: Herramientas para su rescate En *Violencia social - violencia escolar*. Buenos. Aires: Noveduc. (pp.128-129)
- Bowlby, J. (1979) *Vinculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- Bowlby, J. (2009). *Una base segura*. Buenos Aires: Paidós.
- Carli, S. (2006) Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales En *Enseñar Hoy. Una introducción a la Educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dio Bleichmar, E. (2005) *Manual de Psicoterapia para padres*. España: Paidós.
- Fonagy, P. (1999). Persistencias transgeneracionales del apego: una nueva teoría. Trabajo presentado en el *Grupo psicoanalítico de discusión sobre el desarrollo*, (n° 3). Reunión de la Asociación Psicoanalítica Americana. Washington DC.
- Fraley, R. (2010) Relationship structures (ECR-RS) questionnaire Self-report measures of adult attachment in clinical practice. In J.H. Obegi & E. Berant (Eds.), *Clinical Applications of Attachment Theory* (pp. 153-180). New York: Guilford.
- Freud, S. (1895). Proyecto de Psicología para Neurólogos En *Obras Completas, Tomo I*. Buenos Aires: Amorrortu (2001)
- Freud, S. (1920). Más allá del Principio del Placer. En *Obras Completas, Tomo XVIII* (pp. 1-62). Buenos Aires: Amorrortu (2001).
- Freud, S. (1926). Inhibición, Síntoma y Angustia. En *Obras Completas, Tomo XX*, (pp. 71-164). Buenos Aires: Amorrortu.
- Golse, B. (s/f) *De la simbolización primaria a la simbolización secundaria*. Manuscrito no publicado entregado por el Dr. Golse y traducido por la Lic. Nora Woscoboinik. Texto de circulación interna de Seminario de la Cátedra II de Psicología Evolutiva Niñez, Facultad de Psicología. UBA.
- Haag, G. (1985) *La mère et le bébé dans les deux moitiés du corps*. En *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, Paris. (pp 107-114)
- Kaës, R. (1996) *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*. Buenos Aires: Amorrortu. (p.29)
- Najmanovich, D. (2001) *Pensar la Subjetividad - Complejidad, vínculos y emergencia* En Revista Utopía y praxis latinoamericana. Venezuela: Universidad de Zulia
- Main, M. y col. (1985) Security in infancy childhood, and adulthood: A move to the level of representation En I. Breherton & E. Waters (Eds), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (Serial N° 209)
- Martinez, C. & Santelices, M. (2004) Evaluación del Apego en el

- Adulto: una revisión. En *Psykhe* (Santiago) versión On-line ISSN 0718-2228. *Psykhe* v.14 n.1 Santiago mayo 2005 PSYKHE 2005, Vol. 14, N° 1, 181 - 191. Disponible en Internet: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000100014&script=sci_arttext&tlng=es Consultado 25/11/11
- Marrone, M. (2001). *La Teoría del Apego. Un enfoque actual*. Madrid: Psimática.
- Paolicchi, G., Kohan Cortada, A., Pennella, M., Garau, A. et al (2011). Funciones parentales. Indagación sobre las actitudes hacia el juego infantil y la puesta de límites en un grupo de padres. En *XVIII Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. Facultad de Psicología, UBA.
- Paolicchi, G., Kohan Cortada, A., Colombres, R., Pennella, M., Maffezzoli, M., Abreu, L., Bosoer, E., et.al. (2012) Apego y Juego. Marcas epocales en la conformación de las funciones parentales. En *XIX Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. UBA. Tomo II pp. 243-254 N° ISSN 0329-588
- Rozenel Domenella, V. (2006) Teoría del Apego y del Psicoanálisis En *Aperturas Psicoanalíticas - Hacia Modelos Integradores*. *Revista de Psicoanálisis*. Diciembre 2006, n° 24.
- Winnicott, D. (1971) *Realidad y Juego*. Gedisa editorial, España, 1994
- Ybarra & Sierra García (2002) *Psicología Evolutiva I*, VOL. II compiladores España: UNED.
- Zelmanovich, P. (2003) *Contra el Desamparo En Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Fondo de cultura económica. Buenos Aires.

Fecha de recepción: 10 de mayo de 2013

Fecha de aceptación: 10 de octubre de 2013