

RELACIÓN DEL TIPO DE APEGO CON EL JUEGO INFANTIL EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

THE RELATIONSHIP OF THE KIND OF ATTACHMENT WITH THE INFANTILE GAME AT SCHOOL INSTITUTION

Larrabure, M. Pilar¹; Paolicchi, Graciela²

RESUMEN

El siguiente trabajo, llamado "Relación del tipo de apego con el juego infantil en la Institución escolar", presenta resultados parciales del estudio realizado durante el desarrollo de la Beca UBACyT 2015-2016, financiada por la Universidad de Buenos Aires y desarrollada en el marco del Proyecto de Investigación, el cual fue financiado por la Universidad de Buenos Aires, Programación Científica 2014-2017 UBACyT, código del proyecto 20020130200174BA: "Tipo de apego y actitudes hacia el juego infantil". La investigación realizada durante el desarrollo de la beca se propone indagar la posible relación entre el tipo de apego seguro de los niños y el despliegue de conductas placenteras mientras juegan, en niños de 5 y 6 años escolarizados. La metodología utilizada permitió obtener datos cualitativos, a través de observaciones sistematizadas y de entrevistas semi-dirigidas a directivos, docentes y profesionales del Equipo Escolar.

En el presente trabajo comunicamos los hallazgos obtenidos. Se enmarca en planteos teóricos que consideran el jugar y la creación de vínculos intersubjetivos como soportes necesarios de la constitución subjetiva en la niñez. A partir de estos conceptos realizamos articulaciones con el trabajo de campo.

Palabras clave:

Juego - Apego - Institución Escolar

ABSTRACT

The following project called "The relationship of the kind of attachment with the infantile game at school institution", presents partial results of the stimulation scholarship project UBACyT 2015-2016, funded by the University of Buenos Aires and developed within the framework of the Investigation Project "Kind of attachment and attitudes towards the infantile game", which was funded by the University of Buenos Aires, Scientific Program 2014-2017 UBACyT, 20020130200174BA project code.

The research done during the development of the scholarship proposes to investigate the possible relationship between the kind of safe attachment in children and the unfolding of pleasurable behavior while educated children from 5 to 6 years old play. The methodology used allowed us to obtain quality data through systematized observation and semi-directed interviews to school managers staff, teachers and school-team professionals.

The following Project will communicate the results obtained. It is embedded in theoretical questions which consider playing and the creation of inter-subjective ties as the necessary supports of the subjective constitution in childhood. With these aspects as standpoints, articulations with the field work are made.

Key words:

Game - Attachment - School Institution

¹Estudiante de Licenciatura en Psicología, Universidad de Buenos Aires. Obtención de beca Estimulo de Investigación UBACyT 2015-2016 "Relación del tipo de apego con el juego infantil", financiada por la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Integrante del Proyecto de investigación financiado por la Universidad de Buenos Aires, UBACyT Programación científica 2014-2017 "Tipo de apego y actitudes hacia el juego infantil", Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Miembro de Proyecto de Extensión Universitaria "Juegotecas Barriales", Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. E-mail: pillarrabure@hotmail.com

²Licenciada en Psicología, Universidad de Buenos Aires. Profesora Regular Adjunta Cátedra II Psicología Evolutiva: Niñez, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Directora del Proyecto de investigación financiado por la Universidad de Buenos Aires, UBACyT Programación científica 2014-2017 "Tipo de apego y actitudes hacia el juego infantil, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Directora del Programa de Extensión Universitaria "Juegotecas Barriales", Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

INTRODUCCIÓN

El proyecto de beca surgió a partir del desarrollo de un proyecto de investigación UBACyT 2014-2017 denominado "Tipo de juego y actitudes hacia el juego infantil", que estudia las actitudes de los adultos hacia el juego infantil y las modalidades de apego de sus vínculos intersubjetivos.

El propósito del presente trabajo es dar cuenta del estudio realizado en la Beca Estímulo UBACyT 2015-2016 designado "Relación del tipo de apego con el juego infantil", en el cual indagamos la posible relación entre el tipo de apego seguro de los niños y el despliegue de conductas placenteras al jugar. Intentamos aportar datos significativos al proyecto en el cual se enmarca referidos a las manifestaciones del tipo de apego y su vínculo con el juego dentro de la institución escolar.

En primer lugar, exponemos las características de la población estudiada. Posteriormente, presentamos los avances de la investigación bibliográfica sobre aspectos teóricos del juego desde el psicoanálisis y sobre la teoría del apego a partir de distintos autores. Luego, describimos el trabajo de campo efectuado en distintas escuelas ubicadas en la ciudad de Tres Arroyos-Provincia de Buenos Aires- y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Mostramos los datos obtenidos a partir de las entrevistas semi-dirigidas realizadas a los profesionales de las instituciones y de las observaciones llevadas a cabo en niños de 5 y 6 años, en sus salas y durante el transcurso de sus recreos, respectivamente. Por último, presentamos el análisis de los instrumentos implementados.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Objetivo general:

Observar niños de 5 y 6 años en el transcurso de sus juegos y establecer posibles conexiones con el tipo de apego.

Objetivos específicos:

- 1) Observar la interacción de los niños entre pares y adultos durante el recreo.
- 2) Indagar las percepciones que los directivos, docentes y profesionales tienen sobre el juego y el apego de los niños con los que trabajan.

Hipótesis:

En los niños que presentan características de apego seguro, observamos mayor despliegue de conductas placenteras mientras juegan.

METODOLOGÍA

La metodología propuesta en el proyecto de beca fue de tipo cualitativa y la muestra incidental.

Instrumentos

• **Entrevistas semi-dirigidas:** confeccionadas para ser administradas a docentes de niños de 5 y 6 años, a profesionales del equipo de orientación escolar y a directivos de las instituciones escolares elegidas. Las preguntas se orientan a recoger información acerca de la percepción que los entrevistados poseen sobre el juego y el apego de los niños con los que trabajan en las escuelas observadas. Realizamos tres tipos de entrevistas, adecuando las preguntas de acuerdo al grupo etario con el que trabajaban los entrevistados. Las entrevistas están diferenciadas

según docentes de niños de 5 años, 6 años y aquellas orientadas a profesionales de E.O.E y directivos (con preguntas referidas a ambas edades). En total, contienen 14, 16 y 18 preguntas, respectivamente. Las entrevistas fueron grabadas, con el fin de optimizar la fidelidad de lo conseguido.

• **Observaciones sistematizadas:** realizamos una guía de observación que fue utilizada en actividades de juego espontáneo de niños de preescolar y en los espacios de recreo para niños de 6 años. La guía fue elaborada tomando distintos observables que pudieran dar cuenta de actitudes y respuestas de los niños frente a situaciones agradables y desagradables, para saber si acuden o no al adulto frente a situaciones conflictivas entre pares, en relación con la actividad lúdica, con la interacción con los demás y con la capacidad de verbalizar ideas y sentimientos. Obtuvimos información que permitió conocer las conductas de juego en los sujetos observados, focalizando en determinados fenómenos, pero siempre contemplando el registro de situaciones que surgían durante el transcurso de las observaciones.

• **Notas de campo:** realizadas durante el transcurso de las observaciones y completadas con posterioridad. La cercanía temporal de las notas obtenidas mejora la calidad del registro de las situaciones observadas, y evita distorsiones que dificulten la reconstrucción de las secuencias de conductas. Tomamos en cuenta la contextualización espacio-temporal de lo que observamos y de los registros de las entrevistas.

MUESTRA

La muestra estuvo compuesta por niños de 5 y 6 años que asisten al Colegio Jesús Adolescente (una sala), a la Escuela N° 8 "República Dominicana" (una sala y 1er grado) y a la Escuela N° 5 "Juan Bautista Instilart" (una sala y primer grado). Todos establecimientos ubicados en la Ciudad de Tres Arroyos, Provincia de Buenos Aires. Los docentes, directivos y profesionales que trabajan en dichas instituciones también fueron incluidos en la muestra. Cabe destacar que posteriormente pudimos realizar contactos y solicitar autorización en el Colegio "La Anunciata" y la Escuela "Juan José Castelli", ubicados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, permitiendo esto incrementar la muestra.

En total se realizaron once entrevistas: cuatro a profesionales (educadora educacional, psicopedagogas y psicóloga) una a una directora de Jardín de Infantes y seis a docentes (maestras de primer grado y de sala de cinco años). En cuanto a las observaciones, se realizaron a ocho niños y la frecuencia fue quincenal, realizando un total de 32 observaciones (cuatro por cada niño).

Se detallan a continuación las entrevistas y observaciones realizadas en las instituciones educativas. En el Colegio Jesús Adolescente se entrevistó a la psicóloga, a la psicopedagoga, a la directora del Jardín de Infantes, a una maestra de primer grado y una docente de nivel inicial. Asimismo, se observaron a dos niñas durante sus mo-

mentos de juego libre dentro de sus salas. En la Escuela n°8 “República Dominicana” se realizó una entrevista a una docente de nivel inicial y a una docente de primer grado. En cuanto a la escuela n°5 “Juan Bautista Instilart”, se entrevistó a una docente de jardín y una de primer grado. A su vez, se observó a un niño de jardín y a una niña de primer grado. En lo referente a los colegios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se realizó una entrevista a la psicopedagoga del Colegio “La Anunciata” y una observación de un niño de jardín. Y en la Escuela “Juan José Castelli”, se realizaron observaciones a tres niños de primer grado en los espacios de recreo.

MARCO TEORICO

El fenómeno del apego humano

Bowlby funda la “teoría del apego” después de la Segunda Guerra Mundial, luego de visualizar los efectos que producían las separaciones en los niños huérfanos de sus hogares. Su teoría toma aportes de diversos campos disciplinares de su época: la biología, la teoría de la evolución, la etología –con los descubrimientos de Lorenz sobre el fenómeno de *imprinting*–, la cibernética y la teoría de los sistemas de información. A partir de ello, Bowlby teorizó los momentos tempranos de la constitución psíquica y sostuvo que los procesos psicológicos fundantes del bebé se establecen gracias a la presencia de la figura de apego capaz de brindar seguridad, cuidado y protección ante sus necesidades. Es entonces dicha accesibilidad la que permite el desarrollo emocional saludable de un sujeto.

Estos intercambios tempranos, al ser simbolizados, darán lugar a una progresiva internalización de los rasgos aprendidos e identificados en el vínculo (tanto sobre uno mismo como sobre los otros), y constituirán lo que él llamo “Modelos Operativos Internos” (MOI). El MOI se define como una representación mental tanto del bebé como del mundo que lo rodea que hace posible anticipar, interpretar y responder los comportamientos de otros sujetos y las situaciones que se le presentarán a lo largo de su vida. De esta manera, los modelos internos se integrarán a la estructura de la personalidad y servirán de guía para las futuras relaciones interpersonales significativas (Fonagy, Steele & Steele, 1991; Fonagy *et al.*, 1995; Pietromonaco & Feldman, 2000), ya que *“cada pauta de apego, una vez desarrollada, tiende a persistir. (...) A medida que el niño crece, la pauta se convierte cada vez más en una característica del niño mismo, lo que significa que tiende a imponerla en las nuevas relaciones”* (Bowlby, 1969, pp. 148). Bowlby considerará el apego como una *“característica de la naturaleza humana a lo largo de nuestras vidas, desde la cuna hasta la tumba”* (Bowlby, 1989, pp. 41). Característica a la que se recurrirá en búsqueda de protección, seguridad, consuelo y apoyo. Bowlby definirá a la **conducta de apego** como aquella que pretende el logro o la conservación de la proximidad con otro individuo claramente identificado (figura de apego), al que se considera mejor capacitado para enfrentarse al mundo. Es por ello que para dicho autor, juego y apego constituyen conductas antagónicas. Frente a situaciones que generan ansiedad

no se juega, sino que se buscan figuras que protejan. En cambio, en momentos de confianza y seguridad, el niño explora y juega.

Ainsworth (1967, 1970) decide, a partir de la teoría de Bowlby, realizar una investigación con niños de Uganda y Baltimore centrada en los efectos de la presencia-ausencia de las madres sobre la conducta exploratoria de sus hijos. Ainsworth diseñó una “situación extraña” para ver cómo los niños de entre uno y dos años respondían ante la ausencia de su madre.

Gracias al estudio de estas conductas, Ainsworth tipificó tres tipos de apego hacia la figura del cuidador que denominó: “apego seguro”, “ansioso resistente” y “ansioso evitativo o elusivo”. El primero, el **“apego seguro”**, se da cuando las circunstancias familiares son favorables; el niño confía en que sus figuras parentales serán accesibles, sensibles y colaboradoras ante sus necesidades o situaciones adversas. Con esta seguridad, el niño se atreverá a hacer sus exploraciones en el mundo. El segundo, el **“apego ansioso resistente”**, ocurre cuando los progenitores se encuentran accesibles y colaboradores en algunas ocasiones y no en otras, lo que genera inseguridad en el niño acerca de la accesibilidad de dichas personas en caso de necesitarlas. A causa de esta incertidumbre, el niño siempre tiene tendencia a la separación ansiosa, es propenso al aferramiento y se muestra ansioso ante la exploración del mundo. Por último, el **“ansioso elusivo”**, que sucede cuando el niño no confía en ser cuidado y protegido sino que, por el contrario, espera ser desairado como consecuencia de un constante rechazo por parte de la madre cuando busca consuelo y protección. Así, intentará volverse emocionalmente autosuficiente para evitar desilusionarse.

Pero además, la investigación de Ainsworth expuso la conducta de las madres hacia sus hijos y extrajo la siguiente conclusión: cuando la madre es **sensible** a las necesidades del bebé, y responde a ellas de manera adecuada y rápida, el niño podrá desarrollar seguridad en sí mismo con un alto grado de confianza y disfrute con su figura de apego. En cambio, cuando la madre es **insensible** a las señales del niño o responde de manera lenta e inadecuada, probablemente sus hijos serán desdichados y ansiosos.

Posteriormente, Main (2000) complementa la investigación postulando la existencia de un cuarto tipo de apego: **“apego desorganizado”**. Sus estudios se orientaron a investigar el tipo de apego de los adultos y permitieron visualizar los efectos del pasado en las relaciones actuales. Como su nombre lo indica, son niños que parecen desorganizados o desorientados. Este tipo de apego contiene características de los otros, pero sin un orden coherente. En la adultez se relaciona con trastornos límites de la personalidad (Fonagy, 1999). Puede ocurrir como resultado del maltrato ejercido al niño, de cuidados extremadamente insensibles o como consecuencia de una conducta parental desconectada. Generalmente, los padres han padecido en sus infancias traumas no resueltos de forma adecuada y, por tal motivo, se les dificulta el contacto con el niño.

Por último, resulta significativo destacar los aportes realizados por el psicoanalista Fonagy con su llamada "Teoría de la mente". Para el autor, el sistema de apego es un sistema regulador bio-social homeostático abierto (Fonagy, 1999). Fonagy utiliza el término "capacidad de mentalizar" o "función reflexiva" para referirse a la capacidad humana de suponer que los otros tienen mentes y así comprender la conducta de uno mismo y de los otros en términos de estados mentales. Uno de sus hallazgos es que los padres con mayor capacidad de reflexionar acerca de los estados mentales de sus hijos promueven con mayor probabilidad un apego seguro. A su vez, el apego seguro facilita el desarrollo de la capacidad reflexiva del niño. "El proceso es intersubjetivo: el niño consigue acceder a la mente del cuidador de acuerdo a cómo este último comprende el estado mental del niño" (Paolicchi, G., et al., 2012). Podemos establecer esta interrelación de la siguiente manera: los padres con mayor capacidad reflexiva promueven un apego seguro en el niño, así como también el apego seguro puede ser un elemento facilitador clave de la capacidad reflexiva del niño.

El autor destaca la importancia del jugar en los niños ya que considera que la actividad lúdica incrementa los procesos de mentalización. El niño al jugar crea una escena ficcional y ese "hacer como si" le permite experimentar los sentimientos e ideas como totalmente representacionales. A medida que el niño crece, esta capacidad reflexiva en el juego se irá extendiendo y conquistando nuevos espacios.

El jugar y la constitución psíquica

El psiquismo de cada niño se forma en la interacción con otros. El sujeto humano al principio se encuentra en un estado no integrado de su personalidad: no está organizado, es un mero conjunto de funciones sensorio-motoras. Para que el niño pueda integrar su personalidad, es decir, reconocerse como una unidad distinta a los otros y al mundo externo, es necesario un medio que responda adecuadamente a sus necesidades. Winnicott (1969) lo denominó "ambiente facilitador" y durante toda su obra destacó el papel fundamental que posee en el desarrollo de cada sujeto.

Este ambiente facilitador está formado por los otros significativos que rodean al pequeño: al principio es únicamente la madre, para ir ampliándose luego al padre, a los familiares y posteriormente al entorno social del niño-sus maestros, amigos, etcétera-. Su función es responder y adaptarse a sus necesidades específicas, -no solo las instintivas, sino también las afectivas, las de cuidado y las de presencia-.

En este punto resulta de crucial importancia el **juego**, ya que es la forma en la que el niño interactúa con su entorno. Se considera al juego como una actividad indispensable para la constitución subjetiva, ya que contribuye de manera relevante al desarrollo psicomotor, intelectual, afectivo y social del niño. "El despliegue lúdico se sostiene en el control muscular, el equilibrio y la percepción acorde con el momento de desarrollo adquirido. Desde el punto de vista cognoscitivo, estimula el pensamiento, la capacidad creadora y ciertos aspectos vinculados al

aprendizaje. Desde lo biológico, el juego estimula y potencia la evolución del sistema nervioso; desde la socialización, posibilita el establecimiento de relaciones entre pares y el aprendizaje de normas que generan pautas en los intercambios. Y desde la perspectiva afectivo-emocional, ayuda al niño a expresar deseos, sentimientos y conflictos, así como también a elaborar situaciones que ha padecido" (Calzetta, Cerdá & Paolicchi, (2005, 66-67)).

Diversos autores han postulado la importancia de la actividad lúdica, entre los que se destacan Freud (1908, 1920), Winnicott (1942) y Klein (1964). En principio, Freud (1908, 1920) la considera como la ocupación preferida y de mayor intensidad en el niño. Para dicho autor, a través del juego el niño consigue dominar los acontecimientos, pasando de una posición pasiva a una activa, en el camino de reconocimiento del mundo exterior y en su intento por controlar la realidad. Como sucede en el sueño, el juego manifiesta fundamentalmente dos procesos: la realización de deseos y la elaboración de situaciones traumáticas, lo que promueve la posibilidad de creación de un mundo propio en un espacio lúdico placentero para sí mismo.

Por su parte, Klein (1964) destaca el valor simbólico del juego en el niño al considerarla actividad lúdica como el medio privilegiado para la expresión infantil. La autora explica que esto se debe a la dificultad de los niños de poner en palabras sus sentimientos y pensamientos.

Winnicott (1942), en su texto "¿Por qué juegan los niños?", ofrece diversas razones, entre las que sobresale el placer que encuentran los niños en la actividad lúdica; las riquezas y experiencias que adquieren; lo importante que es para la integración de su personalidad y la relevancia que posee para establecer contactos sociales.

Sin embargo, Winnicott (1969) amplió el concepto de juego. Para el autor el juego no solo se encuentra presente en los niños, sino también lo está en los adultos. Winnicott postuló que el jugar es una cualidad del aparato psíquico sano, el cual emerge a partir de la relación primordial del bebé con su madre. Es a partir de estos tempranos intercambios que surgirá un territorio de transición entre el espacio interior -subjetivo- y el espacio exterior -objetivo- denominado "intermedio" o "transicional", en el cual aparecerán los fenómenos y los objetos transicionales, que posibilitarán desplegar la actividad lúdica. El espacio transicional se co-construye entre el bebé y su madre, gracias a la contención y el sostén que los padres despliegan tempranamente, lo que permite que en el niño crezca la ilusión, la creencia y la confianza sobre su propia capacidad creadora (Winnicott, 1971). En este sentido, otra de las nociones fundamentales del pensamiento winnicottiano es la de "**Creatividad**", la cual es definida como una capacidad que permite que el individuo no se someta a lo establecido por los demás, sino que viva libremente, tomando parte de cada elección de su vida. Este impulso creador del sujeto surge a partir del jugar y es lo que posibilita darle sentido a los aspectos vitales.

Entonces, visualizamos la estrecha relación entre lo creativo, lo lúdico y el ambiente facilitador: el niño cuyo ambiente responde adecuadamente a sus necesidades puede desplegar creatividad en su modo de vivir, aspecto que

será fundamental para la constitución de un sujeto autónomo con identidad propia. Es el juego el medio a través del cual se llevan a cabo estos procesos.

En conclusión, el jugar permite el desarrollo de múltiples aspectos y contribuye de modo sumamente significativo al desarrollo psíquico, considerado, por lo tanto, como un *“proceso ininterrumpido, el cual se inicia antes del nacimiento y se mantiene durante toda la vida”* (Winnicott, 1980, pp. 189). El factor ambiental adquiere en este caso un papel fundamental para poder constituirse como un sujeto autónomo.

DATOS OBTENIDOS A PARTIR DE LA METODOLOGÍA ADMINISTRADA EN EL ESTUDIO REALIZADO

Las entrevistas semi-dirigidas

De la totalidad de las preguntas realizadas a los docentes, profesionales, y directivos de las instituciones educativas mencionadas, se seleccionaron aquellas con la información más significativa a los fines del estudio. A continuación describimos las respuestas escogidas:

Pregunta 1: ¿Qué aspectos del desarrollo, considera usted, pueden ser facilitados por medio del juego? En cuanto a las escuelas públicas de zonas carenciadas, obtuvimos datos que denotaban dos posicionamientos: por un lado, uno que planteaba la necesidad de proponer juegos que estimulen el desarrollo cognitivo, restando cierto protagonismo al juego espontáneo. Por otro, aquel que ubicaba al juego como socializador y propiciador de las relaciones entre pares. Es decir, se revelaron dos posturas, la que propuso facilitar los procesos de estructuración cognitiva y la que realzó las actividades sociales y su vínculo con lo lúdico. Cabe destacar que un directivo señaló la importancia del juego en su aspecto elaborativo, lo que denota un posicionamiento más elaborado de esta concepción.

En las escuelas de gestión privada obtuvimos respuestas, tanto de docentes como de directivos, que resaltaron la importancia del juego en los intercambios entre pares, el desarrollo integral y motriz y la creación del universo simbólico. En este sentido, se destaca la respuesta de una psicopedagoga que consideró el juego como de presencia transversal durante el desarrollo infantil.

Pregunta 2: ¿Qué tipo de juegos observa con mayor frecuencia en los niños? En las respuestas, los entrevistados mencionaron ciertas carencias en el juego y en especial en aquellos de despliegue imaginativo. Con frecuencia surgieron juegos corporales que pueden relacionarse con agresiones. Asimismo, los docentes observaron a la hora de elegir, si se les pregunta, los niños tienden a preferir los juegos tecnológicos.

Pregunta 5: ¿Cómo considera que es, en general, el vínculo entre los niños y los docentes de esta institución? Las respuestas destacaron la existencia de una buena comunicación docente-niño y un intercambio afectivo en un marco de respeto, y consideraron el trabajo docente como esencial en los casos en que los niños provienen de contextos familiares conflictivos. Las docentes se definían en los diversos contextos escolares como “segunda mamá”.

Pregunta 6: ¿Cómo considera que es, en general, la relación entre los niños y sus padres? Los docentes mencionaron que observaron y registraron la incidencia de las exigencias laborales en aspectos de la crianza. Como parte del problema, destacaron las dificultades para establecer límites y cierto debilitamiento de la autoridad parental en el vínculo con sus hijos. Otro elemento que revelamos como esencial fue aquel que describieron como la ausencia de valoración del trabajo docente y, en simultáneo, la tendencia a esperar que la escuela asuma el conjunto de la responsabilidad en cuanto a la formación y desarrollo del niño.

Pregunta 7: ¿Cómo le parece que es el vínculo entre niños? En las respuestas, los docentes y directivos manifestaron la existencia de vínculos afectivos con buena socialización entre pares, y mencionaron que frente a los conflictos, el grupo encuentra los mecanismos de resolución. Asimismo, los entrevistados observaron el impacto sobre los niños que viven situaciones familiares conflictivas y cómo eso se traslada luego al espacio escolar. Un ejemplo de esto, que se reiteró en las diversas entrevistas realizadas, fue la situación de aquellos niños que provienen de entornos familiares conflictivos y repiten las agresiones que pueden recibir en conductas violentas con sus compañeros.

Pregunta 8: ¿Qué piensa acerca de la posibilidad de realizar actividades en las que tengan que jugar los padres e hijos? En la búsqueda de una mayor integración familia-escuela, los docentes propician actividades lúdicas. En referencia a la presencia de los padres cuando son citados, en ambos contextos, comentaron que sólo hay buena respuesta cuando se los cita dejando intervalos prolongados entre las reuniones. Por otro lado, los docentes de escuelas públicas comentaron la escasa asistencia de los padres a los eventos escolares, logrando una mayor participación sólo cuando se promociona un beneficio material.

Pregunta 14: En los espacios de juego, ¿observa relación entre la capacidad de disfrutar del jugar y la estabilidad emocional de los niños? Todas las entrevistadas consideraron la relación directamente proporcional entre la capacidad de disfrutar del jugar y la estabilidad emocional de los niños. Caracterizaron a los niños que disfrutaban el juego como activos, independientes, flexibles (pueden cambiar de juego sin problema), alegres, cooperativos con sus compañeros, obedientes. Una de ellas dijo: “Son chicos escuchados, contenidos por sus familias”. Al mismo tiempo, contrastando con lo mencionado anteriormente, plantearon que cuando existen situaciones familiares conflictivas el juego de los niños se manifiesta violento o hay ausencia de juego. Identificaron a estos niños como más “egocéntricos” y con poca capacidad de tolerar la frustración.

Análisis de las respuestas obtenidas de las entrevistas semi-dirigidas

Análisis de la pregunta 1:

Consideramos que en las escuelas públicas las docentes parecieran destacar el juego como herramienta educati-

va, como un medio de estimulación de diversas habilidades cognitivas. Esta importancia que le otorgarían al juego como estimulador cognitivo podría ocurrir frente a posibles carencias facilitadoras provenientes de sus hogares. Las docentes comentaban que los niños a veces no reconocen su nombre, su apellido, tampoco saben cuántos años tienen –lo cual es fundamental para poder reconocerse y conformar los procesos de construcción de la identidad-. Entonces ellas inventan juegos para que los niños puedan aprenderlos. En este sentido, se priorizarían actividades lúdicas regladas por un adulto, las cuales parecen tener objetivos específicos vinculados con aspectos cognitivos. Sin embargo, si bien este aspecto es muy importante, no es el único que desarrolla el juego. Se presentaría cierta tendencia a relegar factores que pueden estimular la actividad lúdica, como puede ser el desarrollo psicomotor, afectivo y social del niño.

En la escuela de gestión privada pareciera priorizarse el juego y su importancia en la construcción simbólica y en la interacción entre pares. Los niños que asisten a dichas instituciones podrían integrar poblaciones con mayores ingresos y mayores posibilidades de acceso a diversas actividades, si bien este aspecto no lo consideramos como condicionante del juego simbólico. Observamos en las respuestas de las docentes la tendencia a resaltar los juegos entre pares y reafirmar su importancia en el desarrollo. De esta manera, a partir de las entrevistas realizadas podríamos considerar, por los datos obtenidos, que ellos son compatibles con los planteos teóricos que destacan que la presencia de un ambiente facilitador que promueva el juego, que estimule tanto lo cognitivo, como lo simbólico y las interacciones, permitiría la constitución de estructuras subjetivas más complejas, el desarrollo de un gran repertorio de habilidades y –tomando los aportes de Winnicott- la posibilidad de vivir creativamente, lo que hace posible forjar una identidad propia.

Análisis de la pregunta 2:

A partir de lo recolectado en las entrevistas acerca de la predilección de los niños de hoy por los juegos tecnológicos, se nos plantearon algunos interrogantes sobre los efectos que el actual uso excesivo de este tipo de juegos podría estar ocasionando en los niños. Para ello, tomamos distintos autores que han trabajado dicha temática. Para empezar, una de las consecuencias más relevantes hace referencia al modo de procesamiento de la información. Bleichmar (2005) se pregunta acerca de la incidencia y el impacto que tienen los juegos tecnológicos en los modos de percepción de la realidad. Para responder a ello, la autora plantea que las preguntas que se hacen los niños, sus curiosidades, tienen permanencia en el tiempo y en las variaciones de los modos de acercamiento al conocimiento. Es decir, afirma que los grandes enigmas que poseen los niños continúan siendo los mismos más allá de los nuevos modos de entretenimiento actual. Entre las preocupaciones esenciales se encuentran las preguntas por la muerte, por el nacimiento, la agresión y los vínculos fraternos, preguntas que intentan darle un sentido a la existencia propia.

Asimismo, Bleichmar afirma que lo que sí sufre una transformación será el modo de transcripción de la información –de captura inmediata-, con una predominancia de la imagen sobre lo escrito. Pero la autora resalta que a pesar de ello, el niño en las nuevas formas de subjetivación continúa produciendo sentido y guiará búsquedas de acuerdo a sus preocupaciones singulares y a las respuestas que obtenga, desde su propia construcción subjetiva.

También tomamos los aportes teóricos de Perkins (1986) acerca de los efectos de los aparatos tecnológicos. Perkins planteó el “finger tipeffect” o el efecto de “yema de dedos”, diferenciando dos órdenes: en un primer orden, la praxis con tecnologías va generando efectos sobre la espacialidad, la temporalidad, la ubicuidad y la organización de la información, mientras que los de segundo orden se enmarcan en cuestiones más profundas que promueven un despliegue de mayores actividades en lo social, en la personalidad y en el pensamiento, siendo estos más duraderos. A pesar de esta diferenciación, Salomón (1992) advierte sobre las dificultades del pasaje de los efectos de primer grado a los del segundo: “Considerando que los efectos de yema-de-los-dedos-de-segundo-grado existen potencialmente en la tecnología, podemos contestar la pregunta acerca de los efectos, diciendo que estos dependerán menos de la tecnología que de los individuos que la usan en un determinado contexto social. Mucho dependerá de la atención que haya prestado el individuo (Salomón & Globerson, 1987) al usar la tecnología y los desafíos cognitivos por esta planteados...”(p. 14).

Otro interrogante que se nos presenta es el siguiente: ¿Los espacios escolares dan suficiente respuesta a los niños que llegan con estos nuevos aprendizajes o nuevos modos de aprender? Este aspecto desafía las formas tradicionales y empujan hacia la adquisición de nuevos modos de transmisión de conocimiento por parte de las instituciones educativas que combinan la educación formal y la no formal (Neri, 2012).

Neri (2012) ha realizado importantes aportes sobre esta temática. Según el autor, la institución educativa tradicional sirvió y se desempeñó aparentemente bien durante mucho tiempo, funcionando como centro de aprendizaje y organizando los espacios y los tiempos con una educación que brindaba a todos el mismo contenido. No obstante, las nuevas tecnologías han marcado un quiebre: la gente ha comenzado a aprender en muchos lados, por fuera de la escuela, y no ha logrado adaptarse a estos nuevos cambios, lo que ha generado el llamado aburrimiento de los alumnos. La escuela se vería así llamada a redefinir sus prácticas para convertirse en un espacio atractivo para los niños y los jóvenes, lo cual requeriría necesariamente la inclusión de la tecnología en las estrategias didácticas. Neri afirma que si la transformación en los modos de enseñar pudiera lograrse, el espacio de educación formal funcionaría como un facilitador para la construcción de sujetos, ciudadanos, científicos y emprendedores.

Análisis de la pregunta 5:

Todos los niños necesitan, para poder desarrollar sus potenciales, un ambiente facilitador que provea los recur-

sos y cuidados necesarios. Como sabemos, en la actualidad los niños inician su escolaridad a los dos años, y pasan en la escuela muchas horas diarias. Es por eso que se vuelve crucial que las docentes encargadas del cuidado de los niños se muestren accesibles a ellos, cariñosas y comprensivas, y que su modo de marcar el límite sea con tranquilidad y firmeza- aspectos que requieren siempre un acompañamiento de las familias de los infantes. Taborda (2009) realizó importantes avances acerca de la función maternante de la escuela en los primeros años de escolaridad, desarrollando el concepto de “función materna ampliada o madre-grupo”, que incluye a la madre, al grupo encargado de duplicar los cuidados hacia el niño y al entorno específico que lo envuelve y contiene. Desde esta perspectiva, para los niños resultaría fundamental que los docentes a su cargo se configuren como duplicadores de los cuidados infantiles.

Análisis de la pregunta 6:

Cuando hablamos de función parental nos referimos a múltiples habilidades que se deben poder ir desarrollando. Desde la teoría del apego mostramos la importancia de la presencia, el cuidado y el afecto de los progenitores para generar vínculos seguros y así permitir un buen desarrollo de los niños.

Un aspecto central para dicha constitución es el adecuado ejercicio de la autoridad de los padres, necesario para funciones tan importantes como la inserción social, el respeto y, fundamentalmente, la guía de los niños ante las situaciones que se les presenten. De este modo, los adultos se convertirían en marcos de referencia que establecen los límites dentro de los cuales el niño puede moverse libremente, lo cual incrementa su seguridad.

Parecería visualizarse en los relatos de los docentes el declive en los últimos tiempos de la autoridad de los padres hacia los niños. En un estudio realizado en la ciudad de Salta (2012), que indagaba sobre cuestiones referidas a la crianza en la actualidad, ante la pregunta “¿Cree que necesitaría modificar algunos aspectos en relación con la educación de sus hijos?”, realizada a padres, la mayoría de las respuestas expresaban la necesidad de cambios en la “puesta de límites” y la explicitación de las dificultades auto-percibidas en el desempeño de su rol. A su vez, los padres daban cuenta de fallas en aspectos relevantes a la hora de contribuir -como adultos- a la conformación de apegos “seguros”: tiempo compartido para cultivar la empatía, el sostén y la transmisión de límites.

Se considera que estas fallas que explicitan los entrevistados responden a situaciones contemporáneas relacionadas con la globalización y las exigencias laborales que limitan, de modo significativo, el tiempo y la disponibilidad de los padres. Se cree que, a modo de compensar estas fallas, los padres de hoy muchas veces actuarían como padres permisivos con poca autoridad, lo cual favorecería inevitablemente apegos inseguros en los niños.

Se tornaría necesaria la concientización por parte de los adultos de su función de referentes, de transmisores de cultura, de guías y sostén de las nuevas generaciones. Y en esta labor resulta indispensable que no estén solos,

que desde los espacios institucionales (la Universidad, la Escuela, las Instituciones de Salud) se ofrezcan cada vez más oportunidades a la familia para llevar adelante el trabajo de referentes, que acompañen y estimulen de forma sostenida a lo largo del tiempo.

Análisis de la pregunta 7:

Resulta pertinente aquí mencionar los desarrollos teóricos de Bowlby (1989) sobre el “ciclo intergeneracional de la violencia”. El autor afirma que la violencia engendra más violencia, conducta que persiste de generación en generación. Bowlby comenta que generalmente los padres y las madres que proporcionan malos tratos a sus hijos han tenido infancias desdichadas, provistas de amenazas de abandono y rechazos hostiles de sus progenitores y privados de los cuidados maternos básicos. Asimismo, el autor destaca que ciertas pautas características de la conducta social se establecen en los primeros años de vida a partir de las experiencias familiares. Se observó en algunos niños manifestaciones de conductas agresivas o indiferencia ante las propuestas lúdicas de sus pares, debería indagarse en la posibilidad de que estos niños provengan de familias conflictivas.

Como medida preventiva hacia estas situaciones, el autor da a conocer un exitoso modelo de servicio llamado “Home Start” iniciado en el Reino Unido, que consiste en visitas semanales de voluntarios que ofrecen apoyo, amistad y asistencia práctica a familias jóvenes que atraviesan dificultades y producen mediante estos continuos diálogos cambios muy favorables en las familias asistidas.

Paolicchi (2008) propone la creación de Juegotecas como modo de abordaje para instituciones escolares en situación de vulnerabilidad. Su trabajo se enmarca en teorías que sostienen que cuando las experiencias tempranas fueron interferidas es muy difícil que el niño en un futuro pueda recrear relaciones sin marcas traumáticas con otras personas, ya que surgirán los aspectos destructivos como la búsqueda de un límite exterior frente a la imposibilidad de lograrlo desde el interior. Paolicchi considera fundamental para estas circunstancias el poder jugar con los niños como única forma de intervenir en los procesos de ligazón y de desgaste de los vínculos institucionales.

Análisis de la pregunta 8:

En este sentido, la escuela volvería a presentar un aspecto que si bien parecería propiciar las relaciones sociales entre los adultos, no lograría alcanzar el objetivo inicial de integrar a padres, niños, docentes y a la escuela en una comunidad educativa que debe trabajar en función del niño. Respecto de esto, podemos citar los estudios realizados en contextos escolares, a partir de los desarrollos teóricos de Taborda (2009), los cuales exhiben la complejidad de la función docentes-cuidadores, que siempre supone una red vincular con el niño, con los padres y con todos los integrantes de la institución a la que pertenece. Pareciera necesario un trabajo mayor de articulación entre las propuestas de los docentes y los directivos hacia los padres y una mayor implicación de estos en el ámbito escolar.

Análisis de la pregunta 14:

Parecería visualizarse la percepción por parte de los entrevistados de dos grupos de conductas asociadas a los niños con respecto a la actividad lúdica. Por un lado, aquellos niños que proponen juegos intentan y logran que se acepte su propuesta lúdica, aceptan la propuesta de los otros -lo cual constituye un intercambio fluido-, aceptan las reglas del juego, las pueden modificar por consenso, comparten los elementos para jugar. Estos aspectos se ubicarían en la posibilidad de disfrutar del jugar y son leídos por los docentes como parte de la estabilidad emocional del niño. Entre las características que describen las docentes para relatar dicha estabilidad se refieren: la posibilidad de estos niños de expresar sus emociones, de verbalizar sus necesidades, el requerimiento de contacto o la presencia de la maestra frente a ciertas situaciones de conflicto, la confianza en sí mismo, la resolución de situaciones entre pares y la interacción con niñas y niños en forma alternada o adaptada a la situación escolar. Todas estas características responderían a las características propias del apego seguro, a aquellos niños que a causa de una posible accesibilidad de sus progenitores han podido internalizar sus figuras de apego y entonces se sentirían seguros y confiados en sí mismos y podrían, así, desplegar conductas exploratorias sobre el ambiente e interactuar entre pares sin grandes conflictos, siempre apoyados en su maestra (que puede tomar el papel de figura de apego dentro de la institución). En definitiva, destacamos las importantes consecuencias que parecería acarrear para la integración de la personalidad de un niño el poder contar con un ambiente facilitador sensible a sus necesidades.

Por el contrario, también advertimos las nocivas consecuencias que podrían producirse en un niño que no ha contado con dichos facilitadores ambientales. Acorde a las conductas observadas en los niños se detectaron a estos niños con dificultades en la construcción de sus propios juegos, su permanencia en el tiempo y hasta su disfrute. A su vez, también parecería dificultárseles el vínculo con sus pares, hacia quienes mostrarían indiferencia o en caso de interactuar, el vínculo resultaría conflictivo. En cuanto a sus maestras, los niños exhibirían patrones de apegos ansiosos, demandando su presencia y proximidad constantemente o por el contrario, mostrando una distancia emocional intentarían volverse autosuficientes.

En conclusión, se podría visualizarla importancia del modo en que un sujeto ha experimentado sus primeros vínculos, cómo ello marcará un patrón de vinculación para todas sus posteriores relaciones y, a su vez, cómo repercutirá en la constitución de su personalidad.

Observaciones

En las observaciones realizadas se obtuvo información sobre los juegos de los niños y sobre las interacciones entre pares y adultos responsables. Se pudo visualizar la variedad de actividades lúdicas que elaboran y sus conductas a la hora de jugar. Se pudieron observar niños que lideran, que se muestran seguros, otros que se mostraban tímidos y cuando no los dejaban participar del juego

permanecían contemplando desde afuera sin reaccionar. Llamó especial atención un niño que respondía frente a las propuestas del docente de un modo impulsivo, golpeaba, no quería jugar ni incorporarse en las actividades junto a sus compañeros, salía corriendo de su aula, no respondía a los llamados, lloraba. Otro niño que despertó particular interés fue un niño que a lo único que quería jugar era a "los militares", un juego creado por él mismo que consistía en que sólo él corría y le disparaba a sus demás compañeros para matarlos. Como consecuencia de esto, los demás niños decían aburrirse rápidamente del juego, pero él manifestaba que era el único que le divertía. En otros encuentros que se lo pudo observar, se mostró sentado en su banco durante todo el recreo. Cuando se le preguntó a su docente acerca de él, nos comentó que es un niño que se enoja con mucha facilidad y que ha efectuado reiterados episodios de violencia dentro del aula.

Análisis de las observaciones

Se pudo observar que la escuela actuaría como un facilitador de la actividad lúdica – juego simbólico, reglado, juegos de competencia, juegos de roles, entre otros- en los niños tanto en espacios de recreo como dentro del aula -sobre todo en las salas de preescolar- la cual se encuentra muchas veces coartada en el ámbito familiar.

En el nivel pre-escolar se desarrollan juegos en la sala que incluyen juguetes, juegos tradicionales, corporales, juegos de construcción y simbólico. En los espacios de recreo en el nivel primario se observaron con mayor frecuencia los juegos de reglas, tradicionales y deportivos. Entre los aspectos que se facilitarían allí se encuentran el desarrollo psicomotor, cognitivo y las interacciones sociales. Asimismo, se pudo ver la variedad de actitudes de los niños respecto al juego, de acuerdo a características propias de cada uno de ellos, en relación con el tipo de apego que tienen. Se diferencia el despliegue lúdico de un niño que posee un apego seguro al juego que exhibe un niño con un tipo de apego inseguro. El trabajo de la escuela con la familia resultaría imprescindible para acompañar el desarrollo de procesos vitales.

El trabajo docente cobraría relevancia en cuanto a facilitar procesos que no pudieron completarse en el contexto familiar, la escuela promovería así procesos de subjetivación como parte del rol que puede asumir. Asimismo, se podría esperar, que el rol de la escuela promueva la socialización del niño, colaborando así con la salida del contexto familiar y promoviendo relaciones con otros adultos e intercambio con pares.

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo hemos intentado dar cuenta de la relevancia que adquiere la actividad lúdica para la constitución psíquica de cada sujeto. La presencia del juego indicaría la existencia de trabajos psíquicos que constituyen la subjetividad: la actividad elaborativa del Yo frente a lo traumático, el recurso de ilusionarse y de crear, la simbolización y los lazos afectivos tejidos en el vínculo con los padres. De esta forma, se destaca el lugar imprescindible que ocuparían los otros significativos para que pueda ins-

tituirse la subjetividad en el individuo. Padres, docentes y profesionales propiciarían la aparición de la actividad lúdica gracias al ejercicio de las funciones parentales y los aportes de docentes y profesionales, aspectos que articulados y sostenidos en el tiempo, facilitarían la conformación de vínculos de apego de tipo seguro. En este sentido, se destaca cómo la interacción familia-escuela es complementaria y son partes de un proceso de subjetivación del niño que, para que esto surja, es necesario el desarrollo de las funciones que cada adulto ejerza y que se encuentre implicado en la crianza. A consecuencia de vínculos basados en seguridad y confianza, el niño podría realizar el necesario alejamiento de su círculo familiar para explorar el mundo que lo rodea y así podría desarrollarse como un sujeto capaz de incluirse en la comunidad.

En cuanto a los resultados obtenidos en el estudio mencionado, hemos podido considerar la importancia de propuestas por parte de la escuela que convoquen a padres y niños a actividades lúdicas y la necesaria implicancia de los progenitores a estas propuestas. Las consecuencias de estos encuentros podrían resultar un aporte de aspectos que se revelarían como esenciales en la constitución de la subjetividad, tanto cuando se trabaja en un contexto social vulnerable, como en condiciones sociales más favorables.

Al tener la posibilidad de observar niños de 5 y 6 años en el transcurso de sus juegos se ha intentado establecer posibles conexiones con el tipo de apego, considerando la relación entre el desarrollo del juego, la diversidad de su expresión, las posibilidades de compartirlo con pares y un tipo de apego seguro. De este modo se constarían los planteos que dan relevancia al juego cuando está presente en las relaciones tempranas y lo vinculan con la conformación de vínculos de apego de tipo seguro, posteriormente el niño tendría encuentros en el contexto escolar y allí dependería de que el adulto sea accesible y que esté preparado para responder cuando se le pide ayuda. De esta manera, se resalta la importancia de los vínculos y presencia materna en los primeros tiempos de vida y en que la calidad de esta presencia marcará los destinos de la constitución psíquica en los niños. Se han podido observar diversas escenas de juego y en ellas se puso en perspectiva el lugar dedicado a la espontaneidad y creatividad. Se indagó en las entrevistas a los docentes y profesionales las actitudes y concepciones hacia el juego infantil de modo de poder analizar si se promovía la actividad lúdica o si los adultos imponían el juego con las consecuencias de acatamiento que podría surgir y por lo tanto generar empobrecimiento subjetivo. De los datos recabados en las entrevistas administradas se registraron respuestas facilitadoras del juego, con comprensión de los alcances e importancia del mismo. Si bien se pudo constatar diferencias al momento de elegir propuestas de juego, obtuvimos respuestas de docentes y profesionales que podían ubicar en un lugar preponderante al juego y resaltar su función dentro de la escuela. Así, entre las respuestas de las entrevistadas sobre los juegos más frecuentemente elegidos por los niños, se pudo visualizar una conexión con la importancia de la actividad lúdica y cierta inquietud respecto a la actual tendencia de los niños

hacia los juegos tecnológicos y los juegos con poco despliegue imaginativo y poca interacción entre pares, considerando que esto supone un empobrecimiento del juego. Los posicionamientos docentes podrían resultar compatibles con la conformación de vínculos de apego de tipo seguro los que brindarían al niño la posibilidad de explorar lúdica y creativamente el mundo, dando lugar a trabajos psíquicos instituyentes de la subjetividad.

A su vez, hemos expuesto cómo afectaría las relaciones entre pares y con adultos significativos el déficit en la aceptación de límites, la falta de autoridad de los padres y la baja valoración de los docentes por parte de los niños. Estas situaciones problemáticas se convierten en desafíos para los entornos escolares y deben ser abordadas por docentes, directivos, profesionales y padres. Las relaciones afectivas pueden verse afectadas ante la presencia de fallas ambientales ya que podrían generar un tipo de apego inseguro, el cual se podría manifestar como modo de vínculo en el ámbito escolar. De esta manera, el juego cobraría relevancia como facilitador de un apego seguro y como la herramienta por excelencia para comprender a cada niño en particular. Por último, el aporte brindado por los docentes y profesionales ha sido fundamental para abordar la temática desde diferentes dimensiones. Sus relatos han abierto diferentes interrogantes sobre el apego con docentes que no se ha incluido en este trabajo, pero que abre la posibilidad de un futuro estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainsworth, M. y Bell, S. (1970): "Apego, exploración y separación", en Delval, J. (comp.), *Lecturas de psicología del niño*, Madrid: Alianza, Vol. 2.
- Bowlby, J. (1973): *La separación afectiva*, Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (1989): *Una base segura*, Buenos Aires: Paidós.
- Calzetta, J., Cerdá, M. R. & Paolicchi, G. (2005): *La Juegoteca, Niñez en riesgo y Prevención*, Buenos Aires: Lumen.
- Fonagy, P.; Steele, H. & Steele, M. (1991): *Maternal representations of attachment during pregnancy predict the organization of infant-mother attachment at one year of age*, *Child Development*, 62, 891-905.
- Fonagy et al.; Fonagy, P.; Steele, M.; Steele, H.; Leigh, T.; Kennedy, R. & Mattoon, G. (1995): "Attachment, the reflective self and borderline states", en Goldberg, S.; Muir, R. & J. Kerr (Eds.), *Attachment theory: Social, developmental and clinical perspectives*, Analytic Press, New York.
- Fonagy, P. (1999): Persistencias transgeneracionales del apego: una nueva teoría; trabajo presentado en el *Grupo psicoanalítico de discusión sobre el desarrollo*, Reunión de la Asociación Psicoanalítica Americana, Washington DC, n°3.
- Freud, S. (1908): "El creador literario y el fantaseo". En *Obras Completas*. Tomo IX. Buenos Aires: Amorrortu.
- Klein, M. (1964): *Contribuciones al Psicoanálisis*, Buenos Aires: Hormé.
- Main, M. (2000): "Las categorías organizadas del apego en el infante, en el niño y en el adulto; atención flexible versus inflexible bajo estrés relacionado con el apego", versión traducida del artículo original publicado en *Journal of the American Psychoanalytic Association*, vol. 48(no. 4), pp. 1055- 1127.

- Neri, C. [CITEP UBA]. (2012, Octubre 26): "Sujeto, aprendizaje y Tic [Archivo de video]", recuperado en <https://www.youtube.com/watch?v=Als7L1n-mql>.
- Paolicchi, G.; Colombres, R.; González, J.; Mafezzolli, M.; Pennella, M. (2007): "Un estudio del vínculo madre-bebé, alcances y abordajes posibles". En *Memorias de las XIV Jornadas de Investigación*, ISSN: 1667-6750. Buenos Aires, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Paolicchi, G.; Colombres, R.; Pennella, M.; Mafezzolli, M.; González J.; Botana, H. (2007): "La actividad lúdica en la constitución subjetiva de niños en riesgo". En *XIV Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, ISSN: 1667-6750, Buenos Aires, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Paolicchi, G.; Colombres, M.; Metz, M.; Kohan Cortada, A.; Mafezzoli, M.; Bosoer, E.; Abreu, L. (2012): "Funciones parentales, modalidades de apego y juego: hacia la conformación de una "base segura" para el desarrollo infantil". En *¿Diagnóstico o estigma? Encrucijadas éticas*, Buenos Aires, Asociación Argentina de Salud Mental.
- Perkins, D.N. (1986): *Thinking Frames*. Educational Leadership, v43 n8 p4-10
- Pietromonaco, P. & Feldman, L. (2000), in *The internal working models concept: what do we all know about these self in relation to others?*, *Review of General Psychology*, 4, 155-175.
- Salomón, G. (1992): *Las diversas influencias de la tecnología en el desarrollo de la mente; Infancia y Aprendizaje*, *Journal for the Study of Education and Development*, ISSN 0210-3702, ISSN-e 1578-4126, N° 58, págs. 143-159.
- Taborda, A.; Galende, B. (2009): "La primera puerta lejos de casa. Vicisitudes de la Educación Inicial". En *Configuraciones actuales de la psicología educacional*. San Luis, Nueva Editorial Universitaria, Cap. 9, pp. 97-128.
- Winnicott, D. (1969): *Realidad y juego*, Buenos Aires: Gedisa.
- Winnicott, D. (1980): *La familia y el desarrollo del individuo*, Buenos Aires: Hormé.

Fecha de recepción: 11 de mayo de 2016

Fecha de aceptación: 30 de octubre de 2016