

EL APEGO EN EL DEVENIR DE LAS GENERACIONES. CONTINUIDAD Y RUPTURA. ANÁLISIS SOBRE LAS REFLEXIONES DE MADRES Y PADRES EN RELACIÓN CON LA CRIANZA EN LA ACTUALIDAD

ATTACHMENT ACROSS GENERATIONS: CONTINUITY AND DISRUPTION.

AN ANALYSIS OF PARENTAL REFLECTIONS ON CONTEMPORARY CHILDBEARING PRACTICES

Paolicchi, Graciela; Sorgen, Eugenia; Abreu, Lucía; Basso, Francina; Larrabure, María del Pilar; Pennella, María; Alfaro Lio, Angélica; Lapuente, Nahuel; Quiroga, Leila; Guazzaroni, Paz; Bordón, Nicolás; Marmol, Marcela ¹

RESUMEN

El presente artículo se desarrolla en el marco del proyecto de investigación UBACyT "Apego, juego y producción de subjetividad. Estudio sobre el juego y su relación con las funciones parentales", el cual se articula con el Programa de Extensión Universitaria "Juegotecas barriales", ambos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

A través de una muestra de madres y padres, nuestro trabajo de investigación propicia un incremento en la capacidad de reflexión acerca del desarrollo infantil y ubica al juego en un lugar de relevancia por su impacto en la constitución psíquica. Partimos de la incidencia y del cambio en la dinámica intersubjetiva por intermedio del juego en apegos constituidos o en consolidación. Pensar en estos términos introduce mucha variabilidad y distintas formas de abordaje, que permiten intervenir en función del vínculo que se está constituyendo.

Es menester mencionar el papel del juego como principal actividad de la niñez. En relación con campo del apego, nos interesa la búsqueda de marcos explicativos que contemplen las trayectorias vitales que caen fuera de los modelos tradicionales.

Palabras clave:

Apego, Parentalidad, Crianza, Sistemas complejos.

ABSTRACT

This paper is developed within the framework of the UBA-CyT research project "Attachment, play and production of subjectivity. Study on play and its relationship with parental functions, which is articulated" with the University Extension Program named "Juegotecas Barriales" [Neighborhood Plays]; both from the Faculty of Psychology, University of Buenos Aires.

Our research work through a sample of mothers and fathers promotes an increase in the ability to thought on child development and places play in a place of relevance in its impact on the psychic constitution. We start from the incidence and change in intersubjective dynamics through play in established or consolidated attachments. Thinking in these terms introduces a lot of variability and different ways of approaching, which allow intervention depending on the bond that is being established.

It is necessary to mention the role of playing as the main activity of childhood and in relation to the field of attachment we are interested in the search for explanatory frameworks that contemplate life trajectories that fall outside of traditional models.

Keywords:

Attachment, Parenting, Upbringing, Complex systems.

¹ Universidad de Buenos Aires (UBA), Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología.

INTRODUCCIÓN

Nos proponemos repensar el apego en función de múltiples elementos y posicionarnos desde los sistemas complejos y frente a la multideterminación de varios factores en simultáneo. Consideramos al apego como un constructo multidimensional que responde a numerosos elementos y variabilidades, vinculados a sistemas no lineales del desarrollo. Desde las distintas configuraciones parentales, observamos diferentes factores que inciden en la conformación de los distintos tipos de apego. Planteamos que, a partir de ciertos elementos dados o ciertas carencias en los vínculos tempranos, no se puede determinar un tipo prototípico de apego, sino que hay que tener en cuenta las trayectorias individuales y la vinculación parental, así como también la afectividad en la crianza. Como objetivo de este trabajo, proponemos reposicionarnos teóricamente y aportar una interpretación de los datos obtenidos en la búsqueda de un modelo de investigación más actual y flexible, en base a marcos explicativos que tengan en consideración trayectorias que quedan por fuera de los modelos clásicos esperables (Puche-Navarro, 2017; Morín, 1982 y 2003).

Nos planteamos de qué modo promover reflexiones acerca del juego y cómo impulsar la recuperación y el desarrollo de recursos en los adultos significativos, de modo tal que se activen sus competencias y deseos en relación con lo lúdico. Además, nos proponemos reflexionar acerca de qué lugar les otorgan los adultos a estas experiencias, de qué modo las llevarán adelante y desde qué posición pueden acompañar los referentes institucionales, con el respeto necesario hacia las particularidades de los niños/as en contextos complejos, lo que evidencia ciertos signos de vulnerabilidad. Analizamos las conexiones entre las experiencias dentro de las familias y el tipo de relación que el niño/a establece con sus pares.

Reflexionamos de forma crítica sobre cómo personas con distintos tipos de apego desarrollan la función reflexiva de forma similar. Esto da cuenta del cambio de las dinámicas y la transformación del apego, lo cual lleva a no considerarlo como una réplica de un mismo esquema. De este modo, en relación a lo lúdico y su potencialidad, pudimos repensar aspectos de la teoría que intentamos continuar ampliando. Este análisis nos lleva a dos líneas de trabajo: por un lado, desde el rol del psicólogo, reflexionar acerca del trabajo con las modalidades vinculares y con las funciones parentales más reflexivas, teniendo en cuenta las coordenadas culturales que se transforman con el tiempo; por otro lado, desde una perspectiva epistemológica, poder realizar modelizaciones que amplíen y reflejen la diversidad de expresiones y cambios que experimentan determinados constructos como el de apego.

ESTADO DEL ARTE

En el Centro de Estudios Evolutivos e Intervención en el Niño (CEEIN) de la Universidad del Desarrollo en Santiago de Chile, se ha desarrollado una metodología de intervención concordante con los principios de Intervenciones Basadas en el Apego (IBA), que puede ser aplicada en diversos contextos vitales del niño/a (familia, educación preescolar, salas de cuna, institucionalización temprana y otros). El modelo en cuestión se traduce en la propuesta de tres programas de intervención, cuyo fundamento es el desarrollo de ciertas habilidades de cuidado que promueven la seguridad en el apego de los niños/as desde su nacimiento hasta los cinco años de vida, a través de una metodología de trabajo didáctica, concreta y adaptada a las necesidades de los padres en el manejo de situaciones de estrés en sus hijos. La propuesta en cuestión plantea que los padres pueden desarrollar y/o fomentar una secuencia de "habilidades de cuidado" focalizadas en la mentalización y regulación de las situaciones de estrés de los niños/as, bajo el supuesto de que este tipo de situaciones es el que promueve una seguridad y confianza emocional en el niño/a, lo que, a su vez, se traduce en una competencia socio-emocional adaptativa posterior (Lecannelier Acevedo, 2012). Se trata de un programa de ayuda dirigido a adultos a cargo del cuidado de niños/as. El propósito es aportarles recursos para conformar habilidades que les permitan proteger, contener, comprender y regular las situaciones de estrés en los infantes.

El programa no propone la aplicación de consejos o guías de crianza, sino más bien el desarrollo de la actitud y habilidad mental de entender y estabilizar las reacciones del niño/a desde una visión empática y respetuosa. Las cuatro habilidades (atención, mentalización, automentalización y regulación) forman el acrónimo del Programa A.M.A.R., que sostiene que el fomento del apego implica desarrollar y/o promover las habilidades de cuidado. En primer lugar, la atención implica que los adultos sean capaces de desarrollar una actitud y competencia para prestar atención al niño/a, reconocer su individualidad temperamental y sus diversos patrones, tanto verbales como no verbales. A su vez, la mentalización es una habilidad cognitiva y afectiva procedural orientada a comprender y empatizar con la conducta del niño/a en términos de la atribución simple de estados mentales. Se fomenta una serie de actitudes y habilidades relacionadas con preguntarse y entender los estados emocionales y cognitivos, las necesidades y la función adaptativa de las diversas situaciones de estrés que viven los niños/as. Subyacente a esta habilidad, se encuentra una actitud positiva de no interferir con intenciones negativas, descalificadoras, autorreferentes, culpógenas, ridiculizantes, rechazadoras e indiferentes hacia los infantes. En tercer lugar, la automentalización es la capacidad de mentalización anteriormente mencionada, pero aplicada a la identificación de los propios estados mentales de los adultos en relación con las conductas estresantes de los niños/as. Su fomento permite desarrollar habilidades de autorregulación de emociones negativas provocadas por las conductas de estrés de los niños/as,

así como diferenciar los propios procesos estresantes que puedan generar atribuciones y cuidados negativos hacia el infante. Asimismo, la regulación se relaciona con la capacidad de saber aplicar una serie de estrategias de cuidado que permita disminuir el estrés del niño/a, de modo que sienta una mayor disponibilidad y seguridad emocional hacia los adultos.

Los estudios sobre las experiencias con pares plantean que estas se constituyen a partir de la competencia social, la que, a su vez, encuentra sus raíces en la historia de relaciones y experiencias dentro del contexto familiar. Entre ellas, se mencionan la relación de apego, los estilos de interacción entre madre y padre con sus hijas e hijos, las prácticas educativas, las actitudes de los padres hacia las relaciones sociales y la promoción del desarrollo social. La teoría del apego postula que la relación segura con la madre o cuidador guarda relación con otros apegos que el niño/a establece (Park y Waters, 1989). Resultan de interés las investigaciones sobre la posición de los adultos frente a las características de sus hijos, las cuales derivan del modo en el que conciben a la infancia y el lugar que le otorgan a la experiencia social (Ladd y Golder, 1988). Estos investigadores encontraron que niños/as de 3 a 6 años, cuyos padres facilitaban contactos con pares, tenían más compañeros de juego y menos tendencia a ser rechazados. Por su parte, Rubin, Mills y Rose-Krasnor (1989) estudiaron la relación entre las ideas de los adultos y las habilidades cognitivas y sociales de sus hijos. Sus resultados mostraron que aquellas madres que se percibían capaces y protagonistas de las habilidades sociales de sus hijos y que no apoyaban prácticas educativas estrictas tenían hijos con mayor posibilidad en la resolución de problemas interpersonales, a diferencia de las madres que sostenían ideas contrarias. Estas investigaciones permitieron observar las repercusiones en las trayectorias de vida de los niños/as. Las investigaciones realizadas en el campo del apego han abierto el camino para estudiar de una manera sistemática cómo las experiencias vividas o reales de un individuo a lo largo del ciclo vital y, particularmente, durante la infancia y adolescencia influyen sobre su funcionamiento psíquico posterior y su narrativa autobiográfica (Marrone, 2001). Desde una conceptualización actual, es importante la búsqueda de marcos explicativos que contemplen las trayectorias vitales que caen fuera de los modelos tradicionales.

PROCESOS DE SIMBOLIZACIÓN Y JUEGO

En las distintas fases de estructuración psíquica del ser humano, se hace necesario un determinado suministro provisto por el auxiliar –con tal término se alude a una función que debe incluir necesariamente al entorno socio-cultural–. Se ha estudiado, por ejemplo (cf. Spitz, 1965; Winnicott, 1980), el efecto de la falta de sostén materno en los momentos iniciales de la constitución psíquica. De igual modo, los períodos ulteriores exigen aportes que favorezcan la vida en comunidad, para establecer modalidades vinculares que apunten a la autonomía y al respeto mutuo. En los niños/as carentes de la presencia o protección de

adultos durante sus primeros tiempos de vida, se dificulta la complejización psíquica debido a que la calidad de su sostén se encuentra afectada.

Nos resulta de interés mencionar el papel del juego como principal actividad de la niñez. Freud (1908 y 1920) resaltó la importancia y la “seriedad” de la actividad lúdica, tanto en su papel de realización de deseos como en su aspecto elaborativo (cf. Saimovici, 1989). Principalmente desde esta última perspectiva, esa forma peculiar de actividad adquiere una importancia relevante para la constitución del psiquismo. Winnicott (1969) enfatizó la validez universal de la experiencia lúdica. El estado saludable del niño/a se manifiesta, precisamente, en su posibilidad de jugar, la cual podría resultar perturbada por obstáculos internos o provenientes del medio. Para este autor, la experiencia de jugar es en sí misma curativa y su mayor eficacia se encuentra cuando se logra la superposición de dos zonas de juego: la del niño/a y la de otra persona (su auxiliar), circunstancia en la que se produce un enriquecimiento.

Las distintas vertientes de la psicología evolutiva y, en particular, la que se nutre de los desarrollos del constructivismo genético (Piaget, 1945) conciben al juego como una de las conductas simbólicas privilegiadas en el camino de la construcción de la inteligencia. Asimismo, se lo considera una “combinación liquidadora” de conflictos y el camino más apto para la experimentación con el mundo. Es también un antecedente necesario en el proceso de socialización.

El juego –junto con los procesos de simbolización que inaugura– surge en el seno de la experiencia compartida al interior de las prácticas de crianza. El vínculo intersubjetivo temprano entre el *infans* y el adulto posee una dinámica sutil. En esta dupla, el adulto asume una tarea de codificación de lo sensible (Bleichmar, 2000). Allí, las diferentes secuencias de las conductas del bebé son significadas desde el entorno familiar como lúdicas. Tanto Freud (1908 y 1920) como Saimovici (1989) abordaron la noción de juego como formación del inconsciente en la que se “realizan deseos”; la misma requiere de un “trabajo psíquico” que permite dar sentido a traumas tempranos, como la percepción de la ausencia de figuras auxiliares, protectoras. También se ha estudiado el rol del adulto y su incidencia en la capacidad que desarrolla el niño/a para jugar, lo que configura un lugar de privilegio para las influencias ambientales en relación a los procesos de hominización (Winnicott, 1969; Gutton, 1983; Paolicchi et al, 2007; Calmels, 2019).

Para Fonagy (1999), la actividad lúdica incrementa los procesos de “mentalización” o la “función reflexiva”, es decir, la capacidad de suponer que los otros tienen mentes; en otras palabras, el supuesto de que el accionar humano está condicionado por procesos internos como el pensamiento o las intenciones. En el espacio de juego, el niño/a gana capacidades de forma progresiva al crear una escena ficcional, desplegar el “*hacer como si*”, lo que le permite experimentar los sentimientos e ideas como representacionales. Entonces, al jugar, los niños/as desarrollan su capacidad reflexiva. Esta constituye un proceso psíquico complejo que permite analizar situaciones actuales a partir de múltiples referencias y no solo de variaciones inmedia-

tas que se observan. Algunos estudios han enfatizado los beneficios relacionados con la mayor conciencia corporal que el juego brinda al niño/a, así como la habilidad que promueve en el uso de materiales lúdicos (Sylvia et al, 1976; Newson y Newson, 1986). Otros autores han resaltado los efectos positivos que generan la socialización y los juegos dramáticos, cooperativos y de persecución (Blurton-Jones, 1972; Jensen, 1979; Orlick y Foley, 1979; Orlick, 1988; Ballou, 2000). Aquellos que han llevado a cabo estudios transculturales destacaron la importancia de los vínculos entre los niños/as y los adultos, de acuerdo con cada ambiente cultural (Sánchez y Goudena, 1996). También se ha vinculado el juego con características saludables de la constitución subjetiva infantil (Singer, 1994; Howes y Phillipsen, 1998).

Las relaciones tempranas ofrecen la oportunidad para que se inauguren las primeras simbolizaciones en "presencia" del objeto (figura de apego) que, 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 (de sí mismo y del otro) que señalan los orígenes de las estructuras intrapsíquicas (Dio Bleichmar, 2005). La interacción con el otro deviene en 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. En aquellas situaciones en las que el cuidador no está lo suficientemente disponible durante las experiencias tempranas, si el adulto no logra ofrecerle al niño/a una vivencia adecuada de continuidad y sostén, no es receptivo frente a sus necesidades, cambia de forma abrupta su disponibilidad o cualidad de las interacciones, o el niño/a se ve impedido de encontrarlo o de volver a él en situaciones que advierte como riesgosas, el infante experimentará inseguridad, miedo y ansiedad. Distintas investigaciones han señalado que los padres con dificultades psicológicas, tales como formas extremas de depresión, psicosis, trastornos de ansiedad, entre otros, tienen más posibilidades de tener hijos con apegos inseguros (Ricks, 1985; Gelfand y Teti, 1990; Barnett et al, 1999; Belsky, 1999; Van Ljzendorrn y Sagi, 1999; Vondra et al, 2001).

Winnicott (1969 y 1980) plantea que en el juego existe la capacidad de crear un espacio intermedio entre el afuera y el adentro, y esto se sitúa en el origen de la experiencia cultural. Esta experiencia comienza con el vivir creador, se manifiesta en el juego y se inicia en las primeras vivencias de máxima intensidad dentro de ese espacio potencial que existe entre el objeto subjetivo y el objeto percibido. Al encontrarnos con el juego y la vida cultural del individuo, es preciso examinar ese espacio potencial entre el bebé y su figura materna, falible y adaptativa por el amor, para posibilitar el desarrollo emocional.

MARCO TEÓRICO

¿Es posible establecer un modelo del curso del desarrollo humano? ¿Podemos predecir el desarrollo de una persona en un momento determinado si conocemos cómo fue su desarrollo? A partir de comprender la historia de una persona, ¿podemos suponer cómo serán los patrones vinculares que establecerá con su descendencia? Y dado que el desarrollo no es solo individual, sino que entrama generaciones, ¿es viable liberarnos de nuestro pasado evolutivo si este fue adverso? ¿Podremos reparar traumas ancestrales y ahorrarles ese peso a las generaciones venideras? Sabemos que la noción de desarrollo humano está ligada de forma indisoluble a múltiples controversias en el campo disciplinar que lo estudia. Palacios (2014) sostiene que el desarrollo psicológico constituye el estudio de los cambios que se producen a lo largo del ciclo vital, lo cuales se vinculan de cierto modo con los períodos de edad. Este desarrollo se encuentra sujeto a múltiples influencias: genéticas o biológicas comunes a la especie, culturales, históricas, sociales, así como idiosincráticas, es decir, constituidas por los rasgos y características de cada sujeto. Esta multiplicidad de influencias que direccionan y traccionan el desarrollo humano hace a su complejidad, a su variabilidad. En el campo disciplinar, esto genera la caída de la aspiración de poder identificar un patrón secuencial unívoco, universal, lineal. Ahora bien, para pensar el desarrollo y cómo intervenir de forma positiva en su devenir, es menester el esfuerzo por integrar pensadores heterogéneos que han contribuido a labrar un patrimonio disciplinar común. De allí que en lo que sigue rescatemos ideas provenientes del paradigma de la complejidad, del psicoanálisis y de la teoría del apego.

¿Qué es la complejidad? Aquello que no es simple. Según Morin (1984), un objeto simple es aquel que constituye una unidad elemental indescomponible, lo que favorece que pueda ser concebido de manera clara y neta, aislado de su entorno. Una explicación simple es aquella que reduce un fenómeno compuesto a sus unidades elementales y supone que la sumatoria de sus partes esclarece el todo que lo integra. La causalidad simple es la que puede aislar una causa y su efecto, y prever la consecuencia a partir del origen bajo un determinismo estricto. Lo simple excluye a lo complicado, lo incierto, lo ambiguo, lo contradictorio. Si bien a los fenómenos simples les corresponde una teoría simple, también es viable aplicar teorías simples a fenómenos complejos, una simplificación. Morin sostiene que el problema de la complejidad es aquel que plantean los fenómenos no reducibles a los esquemas simples del observador. Por lo tanto, la complejidad se manifiesta en forma de oscuridad, vacilación, ambigüedad, paradoja. El observador ya no se encuentra frente a un objeto determinado, sometido a leyes simples y sobre el que es posible realizar predicciones precisas. La incertidumbre de la medición, el cálculo, la predicción se refiere, en primer lugar, a la inconmensurabilidad y complicación de las unidades elementales y sus interacciones; en segundo lugar, al carácter irregularmente aleatorio e indeterminado que el sistema auto-organizador le presenta al observador; por último, al hecho de que la auto-organización es capaz de evolucionar,

es decir, de presentar caracteres innovadores. Lo nuevo suele aparecer como una desviación o un error antes de ser tomado como tendencia, cismogénesis o morfogénesis: “Todo lo que constituye la riqueza y la complejidad de la auto-organización se traduce, para nuestro entendimiento, en conceptos inciertos, imprecisos, ambiguos (complementarios-concurrentes-antagónicos), incluso contradictorios” (Morin, 1984: 322).

En el marco del paradigma de la complejidad, se piensa la noción de “evolución” como un proceso contingente que supone una transformación azarosa. Se rompe de este modo con la idea de que su dirección es única, lineal, condicionada por relaciones simples de causa y efecto. Desde el paradigma de la complejidad, esta transformación no se liga a una visión preformista —el preformismo supone que el inicio contiene, en escala mínima, el producto final; así, el espermatozoide/óvulo contiene al ser vivo que devendrá de estos—. Aquello que “evolucionará” no contiene en su estructura al producto final del proceso de cambio: la transformación que la evolución supone no está prefijada ni preformada en el origen del proceso. Puche-Navarro (2017) propone que esta concepción dinámica de la noción de evolución es un componente clave para pensar el desarrollo humano enmarcado en el paradigma de la complejidad, ya que constituye un proyecto que se funda en la idea de mecanismos de cambio que dan lugar a la aparición de la *novedad*. De este modo, se tiende a romper con una concepción “etapista” del desarrollo sujeta a una sucesión fija que no recupera los procesos de cambio condicionados por la contingencia, el azar e incluso el caos que pueden habitarlo. La noción de desarrollo es pensada, entonces, como un proceso de acceso a lo nuevo y no solo de actualización de aquello que ya fue establecido.

Para pensar en el desarrollo, es menester hacer lugar a la “novedad” como condicionante de los procesos de cambio; del mismo modo, será necesario concebir la noción de sistema. Un sistema conforma una totalidad con una lógica interna y su propia coherencia, diferente a las partes que lo componen. Bertalanffy (citado por Puche-Navarro, 2017) realizó un gran aporte con su teoría general de sistemas al proponer la noción de *sistemas abiertos*. Se trata de sistemas cuyas modificaciones son independientes de las condiciones iniciales, se regulan a partir de retroalimentaciones —donde la bidireccionalidad de las interacciones señala el ritmo de una recursividad que incide en el cambio y se opone a dinámicas simples, lineales, deterministas con secuencias fijas como condicionantes— y tienden al cambio o la morfogénesis. De este modo, pensar el desarrollo como sistema abierto supone subrayar el valor de la novedad y considerar al cambio como el resultado de la interacción incesante de múltiples componentes, de diversas procedencias y variados destinos (Puche-Navarro, 2017). El abordaje de la subjetividad a través de la palabra supone una búsqueda que, desde la complejidad, renuncia a la predictibilidad y la sustituye por la probabilidad, rechaza tomar el pasado como forma lineal de determinismo y se ocupa de lo que la vida actualiza, hace lugar al azar, al desorden, a la incertidumbre como valor positivo en los procesos de cambio. El aparato psíquico es en sí mismo

un sistema complejo, en tanto cumple con los requisitos que Morin (2003) propuso como distintivos para este: es un sistema abierto y, por lo tanto, “auto-eco-organizador”, en la medida en que su individualidad está ligada de forma entrañable a relaciones muy ricas con el ambiente, lo que determina su dependencia mutua. En la actualidad, desde el psicoanálisis se toma al paradigma de la complejidad como el horizonte epistemológico que orienta la práctica clínica y la concepción sobre la subjetividad. Luis Hornstein propone que pensar la complejidad de la práctica clínica supone también repensar la relación entre determinismo y azar: ¿cuánto de la infancia es un destino y cuánto es una potencialidad? Cuanto más abierto es un sistema, más complejo es: menos predecible y más sujeto a lo incierto en sus trayectorias y devenir (Azcona y Martínez, 2016).

Lecannelier Acevedo (2012) plantea que el sistema de apego tiene un sentido evolucionista/adaptativo y sirve como un “espacio de regulación” de estados de estrés que permiten al niño/a protegerse de posibles amenazas, pero, sobre todo, aprender futuras estrategias de regulación del estrés. Dicho de otro modo, el apego es el sistema que equipa al niño/a con una serie de procesos, mecanismos y habilidades que le permiten enfrentar y regular situaciones estresantes, tanto presentes como futuras.

Más específicamente y dado el pasado evolucionista de los humanos que complejiza su nivel de involucramiento social y cooperativo, este espacio de regulación es la relación y el cuidado de otras personas. Tal como lo expresó claramente Bowlby (1980): en momentos de estrés/amenaza, la mayoría de los seres vivos se escapa, se sube a los árboles, se esconde en cuevas; sin embargo, los humanos acuden a otros seres humanos. Este autor agrega, a partir de otros pensadores, que las intervenciones basadas en el apego deben tener tres focos de intervención:

1. Los “modelos internos de trabajo” (MIT) de los padres: implica que ellos puedan revisar y tomar conciencia de sus procesos representacionales (sobre sí mismos y sus hijos) y desarrollen la aptitud para la detección, comprensión y regulación adecuada de las necesidades del niño/a (especialmente en contextos de estrés).
2. La “sensibilidad materna”: incluye fomentar que los padres desarrollen las habilidades de captar, atender, empatizar y regular de forma adecuada las señales del infante, con el objetivo de promover su seguridad emocional.
3. La “relación terapéutica”: se propone centrarse en el vínculo que se produce entre quien interviene y el paciente. Desde la aproximación del apego, se procura que el terapeuta se constituya como una base segura desde la cual el paciente puede explorar su mente, lo que generará una “experiencia emocional correctiva de apego”.

La teoría de apego, planteada por Bowlby (1998), es un modelo sistémico que explica la organización, función y desarrollo de la conducta de protección de los seres humanos. Se trata de una forma de conceptualizar la predisposición de las personas a generar vínculos afectivos fuertes con los demás y extender las diversas maneras de expresar emociones. La conducta de apego alude a la tendencia del bebé

y la figura de apego, a la búsqueda activa de proximidad, al lazo afectivo y la protección. El autor plantea que el vínculo que se establece con la figura auxiliar es fundamental para la constitución del psiquismo y el desarrollo de los procesos psicológicos del bebé. Las vivencias relacionales tempranas de apego son internalizadas y establecen patrones de comportamiento estables a lo largo de la vida adulta, denominados “modelos operativos internos”: representaciones mentales del mundo y del bebé, que permiten anticipar, interpretar y responder, tanto al comportamiento de otros sujetos como a las situaciones que se le presentarán (Larrabure y Paolicchi, 2016). Según Bowlby, las posibilidades de desarrollo se incrementan cuando un niño/a está acompañado de una o varias figuras que son capaces de transmitirle seguridad y confianza, pero también de proveer ayuda cuando se presentan dificultades.

En este sentido, Ainsworth y Bell (1970) concluyen que la conducta de las madres hacia sus hijos tiene un efecto sobre el autoconcepto del niño/a y el vínculo diádico. Sostienen que los niños/as con madres sensibles a sus necesidades tienden a desarrollar seguridad en sí mismos y a disfrutar de la presencia de su figura de apego. En cambio, aquellos con madres insensibles a su estado incorporan un concepto de sí relacionado al desvalimiento y la ansiedad. Los autores mencionan que el apego seguro se caracteriza por la confianza del niño/a hacia las figuras parentales, ya que reconoce su disponibilidad, colaboración y comprensión de sus propias necesidades; esto establece una base segura desde la cual explorar el entorno. El estilo de apego ansioso resistente, por su parte, se presenta ante la impredecibilidad de la conducta de las figuras de protección, dado que no siempre se muestran accesibles y atentas a las necesidades del niño/a. Esto da lugar a la ansiedad ante situaciones de separación, lo que motiva una conducta de aferramiento a las figuras parentales e inhibe la exploración del mundo externo. La pauta de apego evitativo se manifiesta como la desconfianza sobre la disponibilidad de las figuras de cuidado, proveniente de una respuesta típica de rechazo del cuidador ante las necesidades de ayuda, consuelo y protección; esto da lugar a que el niño/a establezca un carácter autosuficiente para evitar decepcionarse (Paolicchi et al, 2020).

Posteriormente, Main y Salomon (1990) postularon la existencia de un cuarto tipo de apego, dentro del apego inseguro: el “apego desorganizado”. Sus investigaciones se centraron en el análisis del apego en adultos, lo que permitió observar de qué modo influye el pasado en las relaciones presentes (Larrabure y Paolicchi, 2016). Esta categoría de apego puede deberse a reiteradas experiencias negativas, maltrato hacia el infante o cuidados extremadamente insensibles.

Resultan de interés los enfoques teóricos actuales que apuntan a la irregularidad en los procesos de desarrollo. El apego está dentro de los sistemas complejos por sus características de irregularidad y fluctuación; de esta manera, no se habla de estados fijos. Si bien el concepto de apego seguro/inseguro ofrece un modelo muy rico para entender un patrón general de conducta, hoy en día se piensa en la forma en la que esos patrones fluctúan en función de las

circunstancias, el temperamento, los factores biológicos, los recursos emocionales y la herencia.

Asimismo, Fonagy (1999) marcó la importancia del aporte de la Teoría de la Mente debido a su relación con los procesos emocionales. El funcionamiento reflexivo fue definido por este autor como la capacidad de entenderse y percibirse a sí mismo, así como a los demás, de manera separada, en términos de estados mentales: sus sentimientos, deseos, creencias e intenciones. Dicho concepto, aplicado al campo de la parentalidad, implica que la madre pueda imaginar cómo se siente su bebé en determinados momentos y actuar acorde a ello, sin basarse en sus propias sensaciones y creencias. Los padres con mayor capacidad de reflexionar acerca de los estados mentales de los hijos promueven con más probabilidad un apego seguro; a su vez, el apego seguro facilita la capacidad reflexiva en el niño/a. Lo relevante de este planteo es que destaca el proceso intersubjetivo, dado que el niño/a consigue acceder a la mente del cuidador de acuerdo a cómo este último comprende el estado mental del niño/a. Fonagy relaciona la Teoría de la Mente con el tipo de apego. Como punto de partida, entiende que ningún ser humano nace con la capacidad de regular las propias reacciones emocionales. Se desarrolla un sistema regulador diádico, en el cual las señales que producen los cambios en los estados momentáneos de los niños/as son entendidos y respondidos por el cuidador, lo que permite alcanzar la regulación de esos estados. El infante aprende que la activación neurovegetativa en presencia del cuidador no dará lugar a una desorganización que vaya más allá de sus capacidades de afrontar tal situación, el cuidador estará allí para restablecer el equilibrio. Resulta fundamental mencionar que Fonagy relaciona el juego con la capacidad de mentalización. Plantea que, en la modalidad del “hacer como si”, el niño/a experimenta los sentimientos e ideas de forma totalmente representacional. Por lo tanto, la capacidad de representación está íntimamente ligada a la capacidad reflexiva, algo que se da a través del juego.

Nos apoyamos en los planteos de Graell y Lanza Castelli (2014) sobre la estrecha relación entre las funciones parentales y la teoría de la mentalización. La mentalización o función reflexiva es una actividad mental, generalmente consciente, que refiere a la capacidad de representar los pensamientos y las emociones, tanto propias como de los demás. Dicha función tiene una incidencia importante en la regulación emocional, recurso psíquico que facilita el desarrollo de relaciones interpersonales satisfactorias. Los adultos cuidadores con buena capacidad de mentalizar promueven en los niños/as el desarrollo de la habilidad para regular sus estados emocionales.

A partir de los estudios de Bowlby y Ainsworth, Marrone (2001) sostiene que la teoría de apego busca crear un marco de referencia para la comprensión del desarrollo socioemocional y orientar así la práctica clínica. De este modo, es posible comprender a una persona en el marco de la red vincular en el que se encuentra situada; esto es: su familia, sus grupos más amplios de pertenencia y las dinámicas propias de su contexto social y cultural, que orientan a la producción de subjetividad en direcciones específicas.

Las experiencias repetidas con otras personas significativas tienden a generar expectativas en el infante que propician la construcción de modelos internos. Cuando el modelo originario se constituye en torno al patrón de “apego seguro”, se habilitan las conductas de exploración del entorno. Contar con una figura disponible y receptiva frente a sus necesidades repercutirá en la construcción de la seguridad que permita la exploración y, específicamente en la infancia, la actividad lúdica (Bowlby, 1989). Por lo tanto, la imagen de sí, la autoestima y valor de sí mismo se constituirán dentro de esta “ecuación intersubjetiva”, así como la confianza –o no– en los demás. En este marco, el “conflicto psíquico” ocurre cuando existen discordancias entre varios modelos operativos de sí mismo y de las figuras de apego. En el año 2014, Marrone desarrolló el concepto de “constelación representacional”, la combinación de: (a) el modelo operativo interno de uno mismo; (b) el modelo operativo interno de la figura de apego; (c) la emoción o emociones asociadas; (d) las estrategias que el individuo utiliza para regular la distancia en la relación. El autor sostiene que, si las emociones son penosas, la constelación incluirá los mecanismos de defensa asociados. A su vez, estas constelaciones son múltiples y pueden permanecer inactivas hasta que un evento reavive la emoción asociada. En ese momento, también vuelven a impulsarse los modelos operativos internos, las defensas y las estrategias, lo que lleva a cambios en el estado de ánimo. Es decir, ciertas constelaciones representacionales inactivas pueden propulsarse en forma automática frente a un evento interpersonal reciente que reactiva constelaciones formadas en el pasado (Marrone, 2014).

El concepto de “modelos operativos internos”, desarrollado por Bowlby, es un punto central de la teoría del apego (Bowlby, 1973; Peterfreund, 1983; Marrone, 2001 y 2014; Rozenel, 2006). Estos son mapas cognitivos, representaciones, esquemas o guiones que un individuo construye de sí mismo (como entidad corporal y psíquica única) de sus figuras de apego y de la relación con ellas. Bowlby explica: “No es raro que un individuo opere simultáneamente con dos o más modelos operativos de sus figuras de apego y dos o más modelos operativos de sí mismo” (1973: 205). Esto nos lleva a descubrir que todos tenemos modelos múltiples de nuestra relación con cada figura de apego; es decir, “esta multiplicidad se debe a diversos factores que entran en juego a lo largo del desarrollo de cada relación (...) aun cuando está establecido que los modelos operativos internos más tempranos son los más influyentes” (Marrone, 2022: 195-196).

Por su parte, Hornstein (2022) propone el paradigma de los sistemas complejos como una forma de repensar la práctica clínica psicoanalítica a partir de distintas disciplinas contemporáneas. Los sistemas complejos están constituidos por diversas temporalidades de las instancias psíquicas que se encuentran interconectadas según articulaciones sutiles y múltiples. Estos sistemas deben implicar una dimensión impredecible, lo que supone la no linealidad y la interdependencia de sus componentes, que interactúan de forma constante y generan un proceso de retroalimentación que mantiene su estabilidad y funcionalidad.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general es analizar el tipo de apego de padres de niños/as de entre 3 y 11 años y sus actitudes, valores, creencias e información acerca de la función del juego durante el desarrollo infantil en relación con los cambios en el ejercicio, la experiencia y la práctica de la parentalidad en la actualidad.

Los objetivos específicos son:

- Analizar los tipos de apego que informan los padres de niños/as escolarizados de entre 3 y 11 años.
- Analizar las actitudes, valores, información y creencias que los padres de niños/as de entre 3 y 11 años informan respecto de la función del juego desplegada en espacios familiares y escolares.
- Estudiar las vinculaciones entre las actitudes, valores, información y creencias que los padres de niños/as de entre 3 y 11 años detectan respecto del juego durante el desarrollo infantil y su relación con el ejercicio, la experiencia, la práctica de la parentalidad y los estados emocionales, tanto propios como de sus hijas e hijos.

METODOLOGÍA

El trabajo desarrollado para nuestra investigación en enlace con el Programa de Extensión Universitaria *Juegotecas Barriales* propone mejorar la calidad del juego, lo que facilitará los procesos de subjetivación primaria. Partimos de la incidencia y del cambio en la dinámica intersubjetiva por intermedio del juego en apegos constituidos o en consolidación. Pensar en estos términos introduce mucha variabilidad y distintas formas de abordaje, que permiten intervenir en función del vínculo que se constituye. La metodología utilizada es cuantitativa y cualitativa; el diseño es exploratorio, descriptivo, de tipo transversal.

Participantes

La muestra de carácter no probabilístico estuvo conformada por madres y padres de niñas y niños con edades comprendidas entre los 3 y 11 años inclusive, que aceptaron responder de forma voluntaria y anónima acerca de las actitudes, valores, creencias e información que poseen sobre la importancia del juego en el desarrollo infantil y brindar información en relación al ejercicio, la experiencia y la práctica de la parentalidad para enriquecer el análisis de los tipos de apego.

Esta muestra estuvo compuesta por 154 entrevistados, de los cuales el 54,5% arrojó puntajes compatibles con apego seguro y el 45,5%, con apego inseguro. En relación con el género, el 83,4% de los entrevistados eran mujeres y el 13,6%, varones. En relación con el estado civil del entrevistado, el 65% estaba casado, el 8,4%, separado o divorciado y el 26,6%, soltero. Por último, frente a la pregunta sobre la presencia de ambos padres en el hogar (esta pregunta alude a los padres del propio/madre o padre que responde la encuesta) la amplia mayoría mencionó que sí con un 82,5%, mientras que el 17,5% respondió que no.

Respecto de la procedencia, la muestra se compone de pa-

dres/madres provenientes de distintas ciudades de Argentina, a saber: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Provincia de Buenos Aires (Luján, Ituzaingó y Tandil), Provincia de Río Negro (San Carlos de Bariloche, Cipolletti, y Allen) y Provincia de Neuquén (Ciudad de Neuquén y Aluminé).

Una vez que se definió la unidad de análisis y se establecieron los criterios de inclusión y exclusión que permitieron delimitar la población estudiada, se procedió a contactar a madres y padres de niñas y niños residentes en los lugares antes mencionados, cuyos hijos se encontraban cursando Jardín de Infantes o la escuela primaria en establecimientos escolares públicos o privados, en un solo turno o en jornada completa.

Previamente a la aplicación de los instrumentos se les solicitó a los padres la firma del Consentimiento informado, en el que se explicitaba que los datos obtenidos se usarían a los fines de la presente investigación.

Instrumentos

1. Encuesta sociodemográfica: Diseñada por el propio equipo de investigación, indaga aspectos tales como la edad, género, nivel de estudios, profesión e hijos del propio madre/ padre entrevistado. También incluye algunas preguntas respecto de los propios padres del entrevistado/a que permiten delinear la estructura de la familia de origen. Los padres que conformaron la muestra tenían diversos niveles educativos, económicos y laborales, algunos habían cursado estudios completos o incompletos primarios, otros secundario y varios tenían estudios terciarios o universitarios, unos trabajaban como empleados en relación de dependencia, otros eran autónomos y algunos estaban desocupados.
2. Escala para estudiar el tipo de apego en adultos: Escala de apego de Fraley ECS-RS 2009, validada en el marco del UBACyT 2012/2015 (Paolicchi y Kohan Cortada), que indaga tipos de apego evitativo y ansioso hacia las figuras parentales de los adultos entrevistados.
3. Escala de actitudes hacia el juego infantil: Instrumento para evaluar las actitudes respecto del juego, construido por nuestro equipo de investigación en el marco del Proyecto UBACyT P 432 2008-2010.
4. Preguntas abiertas: Los padres respondieron preguntas abiertas y modos de resolver diferentes situaciones, con el fin de relevar datos acerca de sus actitudes, creencias, valores e información con la que cuentan acerca del juego infantil y su función durante el desarrollo. Se analiza el sostenimiento de las funciones parentales.

Procedimientos

La actual administración de la encuesta supone una ampliación de la muestra original, y en esta instancia se realizó de forma virtual mediante contactos y referentes de las distintas ciudades mencionadas previamente. Estos a su vez contactaban a los padres y facilitaban la realización online de las encuestas.

Luego de la toma, se realizaron los análisis estadísticos tanto cuantitativos como cualitativos que permiten observar las dinámicas propias del fenómeno estudiado.

Al finalizar la pandemia la muestra se fue ampliando con

la inclusión de madres y padres de niñas y niños de la franja etaria seleccionada que concurren a una Juegoteca dentro del Programa de Extensión *Juegotecas Barriales*, que funciona en la Sala de espera del Servicio de Pediatría en un Hospital público de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se procedió a implementar un código QR con el que se facilitó el acceso a la misma encuesta a través de un dispositivo electrónico (teléfono celular).

Así mismo, la categorización y la codificación que realizamos en la investigación nos puede aportar datos que solapen las significaciones subyacentes. Esto sucede porque este proceso permite descomponer los fenómenos con fines metodológicos, que en la realidad ocurren de forma simultánea. Considerar este aspecto constituye un punto de reflexión y dio lugar a nuevas líneas de investigación. Resulta fundamental tener en cuenta los nuevos contextos sociales y afectivos emergentes y, en consecuencia, considerar las infancias en el presente, pero también preguntarse de qué forma aparece la necesidad de tomar nuevas coordenadas que soporten articulaciones más actuales.

Desde nuestra base de datos y a través de cruces entre tipos de apego y categorías (estado civil, padres en la casa, presencia del juego en el vínculo), consideramos cómo estas relaciones fluctúan; vinculamos esta información con procesos constantes y variables que dan cuenta de cómo se relaciona el sujeto, y de qué modo articula y actualiza sus experiencias en función del intercambio con el entorno. A partir de la evaluación de ciertos aspectos de nuestra base de datos y de los cruces posibles, encontramos adultos responsables que, a pesar de venir de una conformación de apego inseguro, construyen un apego seguro con sus hijos, y a la inversa.

Considerar la complejidad involucrada en la consolidación del apego, las distintas formas de vincularse con otros y la posibilidad de que estas formas sean modificadas durante el desarrollo infantil permite entender el tipo de apego como un proceso complejo más que como un rasgo adquirido. Se puede observar adultos que, a pesar de haber tenido trayectorias conflictivas con sus figuras de apego, logran establecer un apego seguro con sus hijos. De ese modo, entendemos que el concepto de apego es susceptible a fluctuaciones del desarrollo. Hay un cambio en la consideración causa-efecto. Como propuesta actualizada del modelo más tradicional, que veía el desarrollo del apego como un proceso lineal y regular, hoy se entiende que está influenciado por diversas variables que inciden y moldean la conformación del apego.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Compartimos aquí algunas respuestas que ilustran el modo en que los padres y madres han podido modificar, reflexionar y mejorar sus capacidades parentales en relación con lo vivido en su infancia. Para ello, se toma una de las preguntas abiertas de la encuesta: “¿Usted cree que su hijo está teniendo una infancia mejor que la suya?”. Esta constituye una de las situaciones-problema sobre las que se indaga en el *cuestionario sobre actitudes, creencias*

y valores sobre aspectos de la crianza infantil, y que nos permitirá ilustrar la capacidad lúdica que tienen los adultos cuidadores.

En relación con la pregunta que indaga y compara ambas infancias, el análisis de los datos recolectados muestra que un 71% responde de forma afirmativa y un 29%, de forma negativa; por lo tanto, la percepción de los entrevistados en su amplia mayoría es que sus hijos tienen una mejor infancia que la de ellos. La explicación a estas respuestas involucra aspectos tales como: la presencia en el hogar, el tiempo de calidad compartido y de juego, la importancia del diálogo, la confianza con los hijos y la validación emocional hacia ellos. También enfatizan la presencia del padre en la crianza para ejercerla en corresponsabilidad, dado que algunos de los entrevistados no han podido contar con dicha figura en su infancia.

Por su parte, también es destacable cierta insistencia en algunas respuestas donde justifican que la crianza es mejor ya que los padres no están separados o, si lo están, trabajan en equipo. Además, se suma otro factor que aparece en algunas respuestas que apuntan a una disminución o eliminación de castigos físicos y maltratos hacia los hijos, lo que evidencia un incremento en la conciencia sobre prácticas que justificaban la violencia y su reemplazo por otras más respetuosas y empáticas. Aquí presentamos una selección de citas textuales que dijeron nuestros encuestados:

- “Porque presto más atención a sus necesidades de la que mis padres lo hacían. Porque casi nunca lo agredí físicamente. Porque nunca le miento, porque tengo más información y la utilizo para poder aprender a ser mejor para él, y que él sea mucho más feliz e inteligente, emocional y racional que yo”.
- “Porque le brindamos un hogar donde prima el amor, el respeto. Inculcando valores, pero sin darles una educación tan rígida como la mía, nos ocupamos en mejorar en nuestro rol de padres”.
- “Creo que trato de tomar en cuenta sus opiniones, cosa que en mi infancia no hacían los adultos; solo se imponía un orden que debía ser obedecido”.
- “Siento que a mi hija le puedo brindar más tiempo del que me dedicaron mis padres, siento que estoy formando otro tipo de vínculo, donde ella puede confiar en mí y acudir si necesita ayuda”.
- “Tiene padres menos autoritarios y siempre preocupados por lo que le está pasando. Siempre se pone atención a sus sentimientos”.
- “Porque yo tuve muchísimas carencias y maltratos que mis hijas nunca van a tener”.

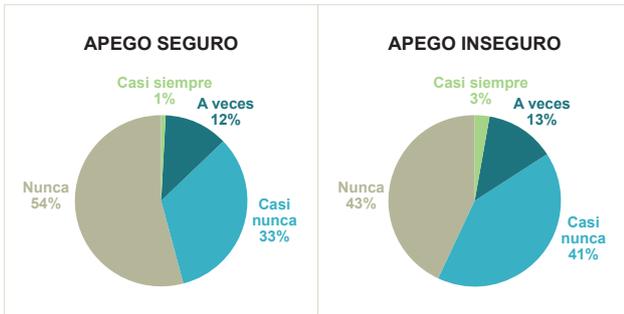
Entonces, sus respuestas se centran en la diferencia entre sus experiencias familiares y las actuales que tienen con sus hijos. Si bien algunas de ellas podrían considerarse ligadas a una infancia idealizada y otras a una infancia penosa, refieren a que, con el ejercicio de la parentalidad, han podido cambiar, reparar y mejorar la calidad de los vínculos con sus propios hijos. En la comparación generacional, ponen de manifiesto el peso de los cambios socioculturales y cómo afectan las modalidades de crianza, menos tiempo disponible y más exigencia laboral en contraposición al tiempo que les dedican a sus hijos.

En esta línea, resulta interesante tener en cuenta a Moreno (2014), quien retoma los estudios clásicos de Baumrind (1971) sobre las prácticas educativas de los padres, en donde se diferencian distintos estilos (democrático, autoritario, permisivo e indiferente) y cómo dichas prácticas han revelado una cierta relación con algunos atributos de la competencia social de los niños/as. Así, por ejemplo, el estilo democrático se encuentra asociado a niveles adecuados de competencia social en los niños/as en desarrollo. Esto se explica en tanto la frecuente utilización del razonamiento y de las explicaciones sobre las normas y los efectos de la propia conducta con los demás tiene como consecuencia que los niños/as muestren un desarrollo de conceptos morales más avanzados, manifiesten una conducta prosocial, inicien episodios agresivos con menos frecuencia y evidencien una autoestima más alta. Además, los hijos/as de padres autoritarios muestran una mayor tendencia a ser agresivos cuando la figura de control no está presente, lo que los lleva a expresar poco afecto a sus compañeros, a tener poca iniciativa en los encuentros sociales y a ser menos alegres y espontáneos. Asimismo, se mencionan las características de los hijos/as de progenitores permisivos: presentan dificultades en el control de la conducta agresiva y no es fácil que se impliquen en conductas prosociales, entonces se muestran más inmaduros, aunque a veces también se los describe como alegres o vitales. Por último, se menciona que aquellos niños/as que provienen de entornos familiares indiferentes presentan más dificultades en casi todos los terrenos de competencia social.

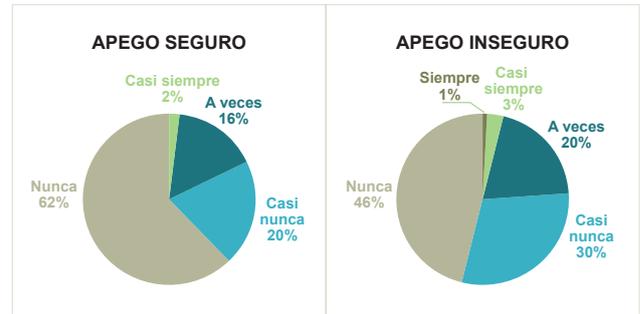
Como segundo eje de análisis, tomamos otra de las preguntas de la encuesta, proveniente del *cuestionario sobre actitudes, creencias y valores sobre aspectos de la crianza infantil*. La misma plantea una situación con diferentes opciones sobre las vivencias y emociones que la misma les despierta.

Cuando comparte un paseo, un juego con su hijo/a:

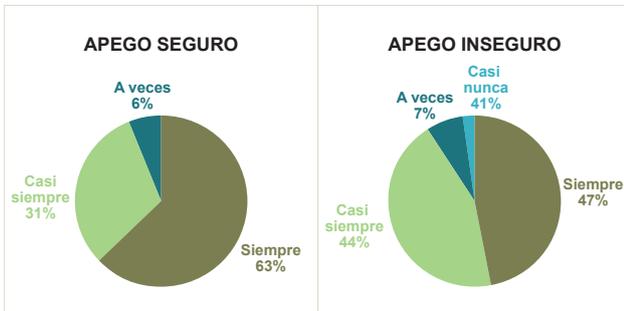
a) Quiere que termine pronto:



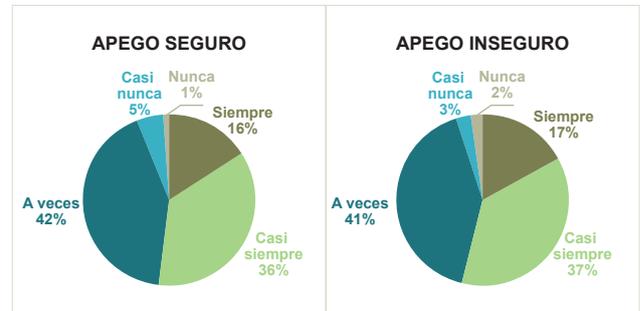
e) Siente que tiene cosas más importantes para hacer:



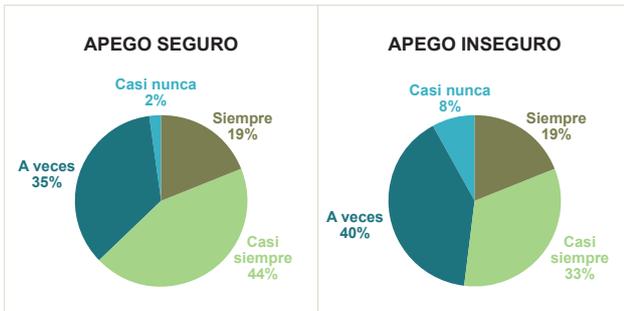
b) Disfruta plenamente de ese momento:



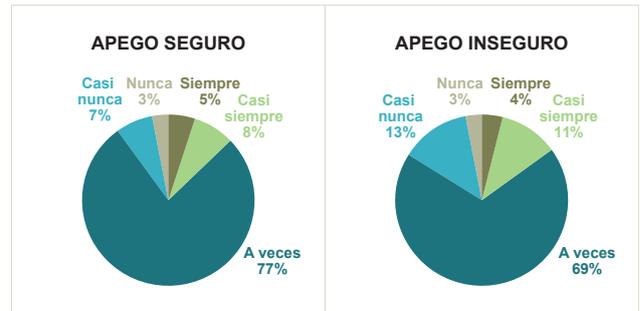
f) Juega porque su hijo/a se lo pide:



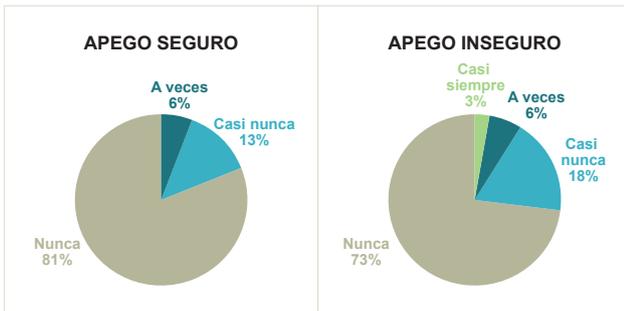
c) Se le ocurren actividades distintas para extender el tiempo con su hijo/a:



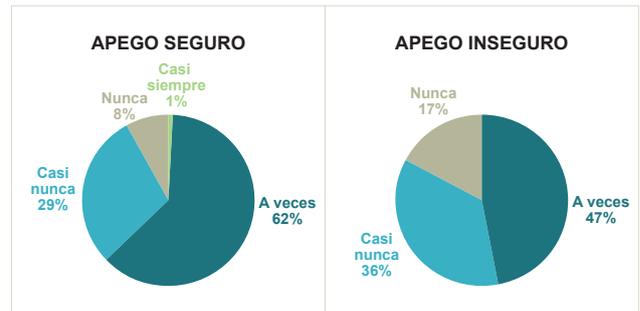
g) Toma usted la iniciativa:



d) Siente que se aburre y que está perdiendo el tiempo:



h) Usted elige el juego:



A continuación, se procederá a realizar el análisis de los resultados obtenidos. Cada pregunta tiene, a su vez, cinco posibles respuestas: “siempre”, “casi siempre”, “a veces”, “casi nunca” y “nunca”. Con el fin de facilitar el estudio de los datos recabados, se considera agrupar, por un lado, los resultados pertenecientes a las categorías “siempre” y “casi siempre” y, por el otro, a “nunca” y “casi nunca”, mientras que “a veces” queda solo.

En la situación “cuando comparte un paseo o un juego con su hija/hijo...”, se abordan aspectos referidos a la interacción lúdica, la disponibilidad en relación al tiempo, el disfrute experimentado, la participación creativa, la valoración positiva de la interacción en el juego en relación con otras ocupaciones personales y la iniciativa parental en la actividad. A partir del análisis de las respuestas en madres y padres que presentan apego seguro e inseguro, hemos constatado ciertas semejanzas en relación a la respuesta positiva frente a los pedidos de jugar por parte sus hijos/as. Dicho aspecto se visualiza en los gráficos.

En relación a las preguntas que plantean la disponibilidad de tiempo, consultamos: a: “Quiere que termine pronto” y c: “Se le ocurren actividades distintas para extender el tiempo con su hija/o”. En la primera, encontramos que más del 80% de los entrevistados en ambos tipos de apego contestó “nunca” o “casi nunca”, y ninguno respondió “siempre”. Dichos resultados indicarían que, sin importar el tipo de apego, los padres y madres disfrutaban del tiempo con sus hijos; por ende, no buscan que el juego con ellos culmine pronto e intentan extenderlo. En la pregunta c, que alude no solo a la disponibilidad de tiempo de juego sino a la capacidad de propuestas lúdicas, el 19% respondió “siempre” en ambos apegos. Al sumar las categorías de “siempre” y “casi siempre”, se identifica una diferencia: el 52% de la muestra de apego inseguro respondió en esa escala, mientras que en el apego seguro, el 64%.

En cuanto a la variable del disfrute experimentado y la valoración positiva de la interacción en el juego en relación con otras ocupaciones personales, podemos ubicar las respuestas b, d, e y f. En la pregunta b, “disfruta plenamente de ese momento”, con la suma de respuestas de “siempre” y “casi siempre”, obtenemos casi el mismo resultado en apego seguro (94%) que en apego inseguro (91%). Encontramos una diferencia si analizamos por separado a quienes respondieron “siempre”, ya que en apego seguro corresponde al 63% de la muestra y en inseguro, al 47%. En los datos arrojados por la pregunta d, “siente que se aburre y que está perdiendo el tiempo”, al sumar “nunca” y “casi nunca”, nuevamente no se evidencian diferencias en los padres y madres de apego seguro (94%) y apego inseguro (92%). Lo mismo ocurre con la pregunta f, “juega porque su hijo/a se lo pide”, donde la mayoría de los entrevistados de ambas muestras respondió “a veces”.

Con respecto a la pregunta e, “siente que tiene cosas más importantes para hacer”, que nos marca la valoración que le otorgan los padres a un momento lúdico con sus hijos, la mayoría eligió “nunca” y “casi nunca” como opción (con apego seguro, el 82% de la muestra y con apego inseguro, el 76%). Nuevamente, no hay una diferencia significativa entre ambos apegos.

Al momento de considerar la participación creativa e iniciativa parental, ubicamos las preguntas g: “Toma usted la iniciativa” y h: “Usted elige el juego”. En la primera, se encuentran resultados similares en ambos apegos; sin embargo, en la segunda, se observa que la mayoría de padres deja que los hijos sean quienes eligen el tipo de juego, ya que no se registran respuestas que digan “siempre” o “casi siempre”. De todos modos, es mayor el número de padres que eligió “nunca” y “casi nunca” en apego inseguro (53%) que en apego seguro (37%); en el caso de “a veces”, ocurre a la inversa. Parecería que los padres con apego seguro tienden a una mayor flexibilidad a la hora de decidir quién elige el juego.

A partir del análisis de las respuestas, se corrobora la valoración y las creencias que los padres y madres tienen sobre la importancia de la provisión de insumos afectivos para que el niño/a comience a explorar el mundo con mayor independencia y a entablar relaciones significativas con los pares. Esta predisposición al juego y al intercambio entre padres y sus hijos se relaciona con el concepto de la función reflexiva (Fonagy, 1999). Tal como se explicó anteriormente, la calidad de la capacidad reflexiva parental es constitutiva y estructurante del psiquismo incipiente. Impactará en la posibilidad de regular sus emociones y dará inicio a los procesos de mentalización, pero también a su forma singular de manifestarse en la infancia, esto es, la actividad lúdica. Al considerar los resultados obtenidos, no se encuentra una diferencia significativa entre el apego seguro e inseguro en dicha función reflexiva. En este sentido, se requiere profundizar sobre los factores y condiciones que permitieron el cambio en la capacidad reflexiva en la muestra de madres y padres con apego inseguro.

Sobre los aspectos de nuestra base de datos y cruces posibles, encontramos adultos responsables que provienen de una conformación de apego inseguro, pero que se orientan a la construcción de apego seguro con sus hijos.

Consideramos necesario ampliar los modelos preexistentes y contemplar la complejidad involucrada en la consolidación del apego, las distintas formas de vincularse con otros y la susceptibilidad de ser modificadas, lo que permitirá entender la conformación del tipo de apego como un proceso complejo, dinámico. Desde el enfoque de los sistemas complejos y a partir de las irregularidades en los relevamientos, de las divergencias en las trayectorias del desarrollo y de la multiplicidad de emergentes singulares, se señala la necesidad de ampliar los modelos teóricos de tal forma que incluyan estas variantes y mejoren el poder explicativo de los mismos.

CONCLUSIONES

En resumen, hemos indagado sobre las motivaciones de los padres y madres para responder a las preguntas elaboradas. Nos manifestaron preocupaciones relativas a la crianza, y plantearon dilemas morales y sociales referidos a la puesta de límites en ella. Mostraron interés en las temáticas propuestas como modo de reflexionar sobre estilos educativos y pautas de crianza que sean compatibles con

una imagen positiva de sí mismos. De esta forma, se los puede convocar en acciones de protección y promoción de la salud al participar en las juegotecas.

En nuestra investigación UBACyT del año 2009, “La juegoteca como dispositivo de intervención en el lazo filiatorio: su impacto en la constitución de la función parental”, obtuvimos resultados que hacen referencia a concepciones antiguas sobre el juego y la infancia, así como también tendencias a vínculos simétricos, lo que adjudica responsabilidades inadecuadas hacia sus hijos/as. En la investigación en curso –2024–, encontramos una apertura de los entrevistados respecto de la importancia del juego en el desarrollo infantil y el vínculo parento-filial. Al encontrar puntajes estables entre apego seguro e inseguro, ubicamos cambios en las funciones parentales, fortalecidas por las propuestas de trabajo que los ayuden a instrumentar los mecanismos necesarios para afrontar la crianza de sus hijos/as.

Por su parte, si bien todo lo mencionado anteriormente pertenece al contexto familiar más próximo, es necesario considerar que también se pondrán en juego otras variables –aparentemente más lejanas–, como la propia cultura. Tal es así que las sociedades difieren unas de otras en el grado en que valoran o condenan la agresividad, la prosocialidad, la dependencia, la red social, los roles de género, etc., todo ello con un reflejo en los diferentes contextos de desarrollo, especialmente en la familia.

En nuestro trabajo de investigación-acción, partimos del paradigma de la complejidad para leer los datos de la encuesta compartida. De allí que valoremos el hallazgo de resultados no lineales que dejan entrever la trama de múltiples condicionantes que orientan los vínculos intergeneracionales y las transformaciones de los patrones de apego en este devenir. Podemos observar cómo los adultos significativos que alojan a sujetos en tiempos de crianza reflexionan sobre su función, comparten las pautas de cuidado y manifiestan preocupaciones en el trabajo de construcción de la parentalidad. En esta misma línea, resulta pertinente recuperar como variable de análisis el sistema de valores de los adultos, su concepción de la infancia y el desarrollo, y la importancia que le conceden a la experiencia social como variables críticas en el desarrollo de las competencias de sus hijos/as. La propuesta de trabajo con las familias en el espacio de las juegotecas facilita los intercambios intersubjetivos que promueven un tipo de apego seguro. Al considerar el interjuego de los distintos contextos en el desarrollo infantil, cobra relevancia la perspectiva conceptual referida a los sistemas complejos y abiertos. Desde este enfoque y a partir de las divergencias en las trayectorias del desarrollo y de la multiplicidad de vivencias singulares, es nuestro propósito ampliar los modelos teóricos y mejorar la capacidad explicativa de los mismos.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainsworth, M. D., & Bell, S. M. (1970). Apego, exploración y separación, ilustrados a través de la conducta de niños de un año en una situación extraña. *J. Delval (Comp.), Lecturas de psicología del niño, 1*.
- Ainsworth, M. D. (1972). “Attachment and dependency: A comparison”, en Gerwitz, J. I. (ed.), *Attachment and dependency*. Nueva Jersey: John Wiley & Sons.
- Azcona, M., y Martínez, A. (2016). “La complejidad en nuestra clínica e historia psicoanalíticas: entrevista con Luis Hornstein”, en *Revista de Epistemología, Metodología y Ética del Psicoanálisis, 2*. Universidad Nacional de La Plata. pp. 164-183.
- Ballou, K. J. (2000). *The effects of a drama intervention on communication skills and learning attitudes of at-risk sixth grade students*. Tesis doctoral. Carolina del Sur: Clemson University.
- Barnett, D., Ganiban, J., & Cicchetti, D. (1999). “Maltreatment, negative expressivity, and the development of Type D attachments from 12 to 24 months of age”, en *Monographs of the Society for Research in Child Development, 64*. Wiley-Blackwell. pp. 97-118.
- Belsky, J. (1999). “Interactional and contextual determinants of attachment security”, en Cassidy, J. y Shaver, P. R. (eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications*. Guilford Press.
- Bleichmar, S. (2000). “Prerrequisitos de constitución del sujeto cognoscente y sus fracasos”, en *Revista Ensayos y Experiencias, Año VI, 32*. Noveduc. pp. 3-17.
- Blurton-Jones, N. (1972). “Categories of child-child interaction”, en *Ethological studies of child behaviour*. Cambridge University Press. pp. 97-127.
- Bowlby, J. (1973). *La separación afectiva*. Paidós.
- Bowlby, J. (1980). *La pérdida afectiva*. Paidós.
- Bowlby, J. (1998). “El apego” en *El apego y la pérdida*. Paidós.
- Bowlby, J. (1989). Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego. Paidós.
- Calmels, D. (2019). *Infancias del cuerpo*. Buenos Aires: Ediciones Puerto Creativo.
- Calzetta, J. (2004). “Relaciones afectivas y aprendizaje escolar”, en *Departamento de Publicaciones de la Facultad de Psicología*. Universidad de Buenos Aires.
- Casullo, M. M. (1990). *El autoconcepto*. Psicoteca Editorial.
- Davies, P. T. y Cummings, E. M. (1994). “Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis”, en *Psychological bulletin, 116*. American Psychological Association. pp. 387-411.
- Dio Bleichmar, E. (2005). *Manual de psicoterapia de la relación padres e hijos*. Barcelona: Paidós.
- Fisher, A. y Tagle, P. (1999). “¿Qué es un niño?”, en II Congreso Internacional de Educación Inicial, Lima.
- Fonagy, P. (1999). “Persistencias transgeneracionales del apego: Una nueva teoría”, en *Aperturas psicoanalíticas: Revista de psicoanálisis, 3*. Sociedad Forum de Psicoterapia Psicoanalítica.
- Freud, A. (1971). “El concepto de las líneas del desarrollo”, en *Normalidad y patología en la niñez*. Paidós.
- Freud, S. (2014). “El creador literario y el fantaseo” [1908], en *Obras completas*. Vol. IX. Amorrortu Editores.
- Freud, S. (2014). “El malestar en la cultura” [1930], en *Obras completas*. Vol. XXI. Amorrortu Editores.

- Freud, S. (2013). "Más allá del principio del placer" [1920], en *Obras completas*, Vol. I. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gelfand, D. M. y Teti, D. M. (1990). "The effects of maternal depression on children", en *Clinical psychology review*, 10. Elsevier Science. pp. 329-353.
- Graell, A., & Lanza Castelli, G. (2014). Mentalización, apego y regulación emocional. *Revista Desenvolupa*, 1-16.
- Green, A. (1996). "El objeto y la función objetivante", en *La metapsicología revisitada*. Buenos Aires: EUDEBA. pp. 271-314.
- Guttmann, P. (1973). *El juego de los niños*. Nova Terra.
- Guttmann, P. (1983). *El bebé del psicoanalista*. Amorrortu.
- Hornstein, L. (2022). *Las encrucijadas actuales del psicoanálisis*. Fondo de Cultura Económica.
- Howes, C. y Phillipsen, L. (1998). "Continuity in children's relations with peer", en *Social development*, 7. Nueva Jersey: John Wiley & Sons. pp. 340-349.
- Jensen, P. (1979). *Effects of cooperative games program on subsequent free play of kindergarten children*. Tesis doctoral. Edmonton: Universidad de Alberta.
- Klein, M. (1948). "Sobre la teoría de la ansiedad y la culpa", en *International Journal of psychoanalysis*, 29. Oxfordshire: Taylor & Francis. pp. 114-123.
- Larrabure, M. P., y Paolicchi, G. (2016). Relación del tipo de apego con el juego infantil en la institución escolar. *Anuario de Investigaciones*, 23, 289-298.
- Lecannelier Acevedo, F. (2012). "Programas de prevención en el fomento de la seguridad del apego en contextos vitales del niño: la experiencia chilena", en *Revista de psicopatología y salud mental del niño y del adolescente*, 20. Sant Boi de Llobregat: Fundació Orienta. pp. 19-28.
- Main, M., y Solomon, J. (1990). *Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation*. <https://psycnet.apa.org/record/1990-98514-004>
- Marrone, M., Diamond, N., & Juri, L. (2001). *La teoría del apego: Un enfoque actual*. Psimática Madrid. <https://www.aperturas.org/articulo.php?articulo=0000198>
- Marrone, M. (2014). *Apego y motivación: Una lectura psicoanalítica*. Psimática.
- Marrone, M. (2022). *La Teoría del Apego y algunos Aspectos de sus Aplicaciones Clínicas*. <https://revistapsirelacional.pt/wp-content/uploads/2022/11/mario-marrone-es.pdf>
- Moreno, M. C. (2014). "Desarrollo y conducta social de los 2 a los 6 años", en Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 1 Psicología Evolutiva*. Alianza.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Anthropos.
- Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Newson, E., y Newson, J. (1986). *Juguetes y objetos para jugar*. Ediciones Ceac.
- Orlick, T. (1988). "El juego cooperativo", en *Cuadernos de pedagogía*, 163. La Ley. pp. 84-86.
- Orlick, T., y Foley, C. (1979). "Pre-school cooperative games: A preliminary perspective", en Yiannakis, A. (ed.), *Sport Sociology: Contemporary Themes*. Iowa: Kendall/Hunt.
- Palacios, J. (2014). "Psicología evolutiva: Concepto, enfoques, controversias y métodos", en Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 1 Psicología Evolutiva*. Alianza.
- Paolicchi, G., y Cerdá, M. R. (2002). "Desarrollo humano y familia", en *Departamento de Publicaciones de la Facultad de Psicología*. Universidad de Buenos Aires.
- Paolicchi, G., Cerdá, M. R., Gonzalez, J., Gechuvind, H., Wolosky, G., Maffezzoli, M., Botana, H., Colombres, R., y Soiza, J. M. (2004). "Juegoteca: efectos en el vínculo lúdico madre-hijo", en *XI Jornadas de Investigación*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. pp. 264-266.
- Paolicchi, G., Colombres, R., Pennella, M., Maffezzoli, M., González, J., y Botana, H. (2007). "La actividad lúdica en la constitución subjetiva de niños en riesgo", en *XIV Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 14. Universidad de Buenos Aires.
- Paolicchi, G. C., Nuñez, A. M., Larrabure, M. P., Bosoer, E., Abreu, L., Bozzalla, L., & Sorgen, E. (2020). Apego. Juego. Constitución subjetiva. Estudio exploratorio sobre la función del juego y su relación con el ejercicio de la parentalidad y el trabajo docente. *Anuario de Investigaciones*, 27, 515-524.
- Park, K. A., y Waters, E. (1989). "Security of attachment and preschool friendships", en *Society for Research in Child Development*, 60. Wiley-Blackwell. pp. 1076-1081.
- Piaget, J. (1945). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de cultura económica.
- Puche-Navarro, R. (2017). "Capítulo 1. Estudios de desarrollo cognitivo: antes y después del encuentro con los sistemas dinámicos", en Puche-Navarro, R. (ed.), *El desarrollo cognitivo se reorganiza. Emergencia, cambio, autorregulación y metáforas visuales*. Editorial Bonaventuriana.
- Ricks, M. H. (1985). "The social transmission of parental behavior: Attachment across generations", en *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50. Wiley-Blackwell. pp. 211-227.
- Rubin, K. H., Mills, R., y Rose-Krasnor, L. (1989). "Maternal beliefs and children's competence", en Schneider, B. H., Attili, G., Nadel, J. y Weissberg, R. P. (eds.), *Social competence in developmental perspective*. Les Arcs: Kluwer.
- Saimovici, E. (1989). "Interpretación y adolescencia", en *Revista de Psicoanálisis*, 46. Asociación Psicoanalítica Argentina. pp. 518-531.
- Sánchez, J. A. y Goudena, P. (1996). "El papel de las interacciones entre iguales en el proceso de socialización. Implicaciones educativas de un estudio transcultural del juego en preescolares holandeses y andaluces", en *Culture and Education*, 8. Sage Publishing. pp. 87-98.
- Singer, J. L. (1994). "Imaginative play and adaptive development", en *Toys, play, and child development*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 6-26.
- Spitz, R. (1965). *El primer año de vida del niño*. Aguilar.
- Sylvia, K., Bruner, J. y Genova, E. P. (1976). "The role of play in problem solving of children 3-5- years old", en Bruner, J., Jolly, A. y Sylvia, K. (eds.), *Play: Its role in development and evolution*. Basic Books.
- Thompson, R. A. (2006). "Conversation and developing understanding: Introduction to the special issue", en *Merrill-Palmer Quarterly*, 52. Detroit: Wayne State University Press. pp. 1-16.
- Van Ijzendoorn, M. H. y Sagi, A. (1999). "Cross-cultural patterns of attachment: Universal and contextual dimensions", en Cassidy, J. y Shaver, P. (eds.), *Handbook of Attachment*. Guilford Press.

Vergara, A. I. y Balluerka, N. (2000). "Metodología en la investigación transcultural: Perspectivas actuales", en *Psicothema*, 12. Colegio Oficial de Psicólogos del Principado de Asturias. pp. 557-562.

Vondra, J. I., Shaw, D. S., Swearingen, L., Cohen, M. y Owens, E. B. (2001). "Attachment stability and emotional and behavioral regulation from infancy to preschool age", en *Development and Psychopathology*, 13. Cambridge University Press. pp. 13-33.

Winnicott, D. W. (1980). *La familia y el desarrollo del individuo*. Ediciones Hormé.

Winnicott, D. W. (1969). *Realidad y juego*. Gedisa.

Fecha de recepción 9 de septiembre de 2024

Fecha de aceptación 31 de octubre de 2024