

REGULACIÓN AFECTIVA, VULNERABILIDAD PSÍQUICA Y SIMBOLIZACIÓN EN NIÑOS Y ADOLESCENTES EN SITUACIONES DE RIESGO SOCIAL

AFFECTIVE REGULATION, PSYCHIC VULNERABILITY AND SYMBOLIZATION IN CHILDREN AND ADOLESCENTS IN SITUATIONS OF SOCIAL RISK

R. De Schejtman, Clara¹; Dubkin, Alicia²; Russi, Mauro³; Herzberg, Francisco⁴; Martínez, Sofía⁵; Laplacette, J. Augusto⁶

RESUMEN

Presentaremos reflexiones y puentes conceptuales que surgieron del trabajo de articulación entre los resultados y las experiencias de dos programas de la Facultad de Psicología (UBA) iniciados en 2001: un programa de investigación UBACyT sobre regulación y desregulación afectiva en la primera infancia basado en el microanálisis de observaciones de interacciones lúdicas madre-niño videofilmadas, y un programa de extensión universitaria que se lleva a cabo por docentes y estudiantes en hogares de tránsito de la ciudad de Buenos Aires con niños y adolescentes en situaciones de riesgo social que viven separados de sus familias de origen por intervención judicial. Consideramos que los aportes de nuestras investigaciones sobre regulación afectiva, autorregulación y desregulación en la infancia pueden aplicarse a la comprensión de los posibles efectos disruptivos que la discontinuidad en el sostén parental puede producir en la estructuración psíquica y en las dificultades en el proceso de simbolización. Los resultados de la investigación muestran la influencia de los adultos como agentes de transformación de los afectos disruptivos en el niño. Creemos que estos conocimientos pueden aportar a la creación de recursos de intervención temprana en niños en situaciones de vulnerabilidad social.

Palabras clave:

Infancia - Regulación-desregulación afectiva - Simbolización - Riesgo social

ABSTRACT

In this paper we present reflections and conceptual bridges produced by putting together results and experiences of two programs being conducted by the Faculty of Psychology, Buenos Aires University, initiated in 2001: an UBACyT research program that deals with affect regulation-dysregulation in infancy, based in the analysis of videotaped and microanalysed observations of mother - child play interactions; and an extension community program that is conducted in foster care institutions at Buenos Aires city by teachers and students, where children and adolescents in social risk situations are institutionalized by judicial intervention, separated from their families. We believe that the contribution of our research in affect regulation, self-regulation and dysregulation in infancy can be applied to the understanding of possible disruptive effects that discontinuity in the parental support can produce in psychic structure and in difficulties in the process of symbolization.

The results of the research show the influence of adults like agents of transformation of disruptive affects in the child. We believe that this knowledge can contribute to the creation of early intervention resources for children in social risk.

Key words:

Infancy - Affect regulation-dysregulation - Symbolization - Social risk

¹Licenciada en Psicología, UBA. Master en Psicología educacional terapéutica, Universidad de Bar Ilan, Israel. Profesora Adjunta Regular, Cátedra "Psicología Evolutiva: Niñez". Directora de proyectos de Extensión, Facultad de Psicología, UBA. Directora de proyectos de investigación en primera infancia acreditados por Ciencia y Técnica de Universidad de Buenos Aires (UBACyT). Miembro fundador de la Sociedad Argentina de Primera Infancia (S.A.P.I.). Miembro titular en función didáctica y especialista en niños y adolescentes de la Asociación Psicoanalítica Argentina (A.P.A.). E-mail: cshejtman@psi.uba.ar

²Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología, UBA. Licenciada en Psicopedagogía, Facultad de Psicología y Psicopedagogía, USAL. Docente Regular, "Psicología Evolutiva: Niñez", Cátedra II, Facultad de Psicología, UBA. Codirectora, Programa de Extensión Universitaria, UBA, Fac. de Psicología: "Aportes de la psicología evolutiva al trabajo con niños y adolescentes en riesgo social", Directora: Prof. Clara R. de Schejtman.

³Licenciado en Psicología, Facultad de Psicología, UBA. Docente, "Salud Pública/Salud Mental", Cátedra I, Facultad de Psicología, UBA. Investigador en formación, UBACyT.

⁴Estudiante de Psicología, Facultad de Psicología, UBA. Investigador alumno UBACyT.

⁵Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología, UBA. Maestría en Problemáticas sociales infanto juveniles, UBA (en curso).

⁶Licenciado en Psicología, Facultad de Psicología, UBA. Docente, "Psicología Evolutiva: Niñez", Cátedra II, Facultad de Psicología, UBA. Doctorando en Psicología, UBA. Becario de Postgrado del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Investigador UBACyT.

1. INTRODUCCIÓN

La vulnerabilidad de la infancia, producto de un yo en su pleno desarrollo, acrecienta la interdependencia con el mundo adulto sostenedor, tanto en el marco familiar como en el entramado social (Bleichmar, S., 1994). Desde el psicoanálisis así como desde la investigación observacional en interacciones tempranas, el papel del adulto a cargo del niño es central en la transformación del desvalimiento originario a partir de los intensos cuidados tempranos que requiere la cría humana para sobrevivir por su prematurez y por su dependencia absoluta. Las acciones amorosas de los adultos, a la vez que satisfacen la necesidad autoconservativa, instauran el principio del placer, libidinizan el cuerpo del infans y colaboran en la constitución del narcisismo. La discontinuidad de las figuras parentales, el abandono y la negligencia en los cuidados tempranos, deja en el infante una potencial vulnerabilidad psíquica permanente, dificulta el logro de la regulación de los afectos excesivos y tiene consecuencias negativas para el desarrollo. Es en estos casos que la responsabilidad por la salud del niño pasa al estado que, vía la justicia, reubica al niño fuera de la familia. Estas situaciones son potencialmente traumáticas para el niño y requieren un trabajo de acompañamiento intensivo reparador del sufrimiento vivido. En ocasiones los niños presentan conductas caracterizadas por la desregulación y la hostilidad. La creación de vínculos investidores centrados alrededor del juego, situación en la cual el niño se siente causa de lo que sucede (Dio Bleichmar, 2005), permite nuevas oportunidades para la regulación de los afectos facilitando los procesos de simbolización.

En este trabajo presentaremos reflexiones y articulaciones producidas a partir de las experiencias de dos programas vigentes de la Facultad de Psicología (UBA) iniciados en 2001: un programa de investigación UBACyT sobre regulación y desregulación afectiva en la primera infancia basado en el análisis de observaciones de interacciones lúdicas madre-niño videofilmadas, y un programa de extensión universitaria que convoca a docentes y estudiantes en una experiencia de acompañamiento a niños y adolescentes en situaciones de riesgo social que viven separados de sus familias de origen por intervención judicial.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 El papel del otro en la constitución psíquica temprana.

El infans llega al mundo en una situación de desvalimiento y prematurez, siendo incapaz de sobrevivir por sí mismo (Freud, 1900, 1905). La condición de inmadurez y su consecuente desvalimiento o "desayuda" requiere de amparo. El estado de desayuda es el estado de un ser que librado a sí mismo es incapaz de ayudarse por sí y tiene necesidad de la ayuda ajena (Laplanche, 1981). Por esta razón, requiere de un adulto que, al satisfacer la necesidad biológica, produce el apuntalamiento entre las pulsiones de autoconservación y las pulsiones sexuales, transformando así el cuerpo biológico en cuerpo libidinal. El agente maternante, consciente del desvalimiento del infante, va ligando la necesidad y la satisfacción a través de

los cuidados primarios, instaurando la vivencia de satisfacción y los investimentos libidinales. Será quien colaborará en la construcción de la regulación afectiva conteniendo desbordes pulsionales, característicos de los primeros momentos de constitución psíquica, cumpliendo una función mediatizadora en la presentación de la realidad que el niño enfrenta. Así, entendemos que el psiquismo se estructura en un constante interjuego entre interioridad y exterioridad.

En momentos de constitución, los estímulos externos, heterogéneos al aparato psíquico, tienen un impacto traumatogénico, debido a que la capacidad metabolizadora del infans está aún en desarrollo. En relación a ello, Bion (1962), desarrolló el concepto de "*Función de revérie*" como una aptitud materna capaz de transformar la excitación no ligada en el infante a través del pensamiento. De esta manera los sentimientos excesivos e intolerables pueden convertirse en metabolizables para el infante. Fonagy y Target, (2003) sugieren que una falla en la función de contención materna, dificulta el proceso de discriminación y convierte la identificación proyectiva estructurante en un proceso patológico de evacuación permanente y que puede tener consecuencias en la construcción del pensamiento.

Winnicott (1965), enfatiza la importancia de la presencia real de la madre. El concepto de "*Madre Suficientemente Buena*" la ubica como aquella que está presta a satisfacer las necesidades del bebé cuando éste lo requiera, creando en los inicios del vínculo una ilusión de omnipotencia, ilusión que luego deberá frustrar gradualmente de forma no violenta. La madre suficientemente buena deberá cumplir con tres funciones: la de sostén (*holding*), la de la manipulación (*handling*) y la presentación de objetos, brindando una continuidad somatopsíquica al infante.

Bowlby (1944) postuló la existencia de una necesidad inherente al ser humano: la de formar vínculos afectivos estrechos desde los primeros momentos de vida. Para este autor, el infante humano busca la proximidad física de una figura de referencia con la que mantendrá una relación afectiva, expresada desde lo físico en caricias, sonrisas e interacciones. La relación con esta figura colaborará en la construcción de una base segura, la cual le brindará al niño la posibilidad de explorar el mundo. En situaciones de desconcierto o de desconocimiento del entorno, el niño buscará ubicar a esta figura como modo de mantenerse seguro. La necesidad de figuras de apego persiste durante toda la vida, influyendo en la construcción del sentimiento de sí y en la seguridad a la hora de generar vínculos.

Las funciones maternantes tempranas proveen amparo, drenan libido a partir de la apropiación deseante del cuerpo del hijo que se expresa a través del cuidado físico y psíquico del infante. En este sentido, Silvia Bleichmar (1993) sostiene la posición de una fundación exógena de la pulsión. Según esta autora, la madre implanta lo pulsional en el infans a partir de los cuidados primarios. Desde su inconsciente excita y desde su narcisismo liga el remanente excitatorio. Bleichmar denomina "*narcisismo trasvasante*" a la capacidad del adulto de ubicar una imagen totalizante en el niño trasvasada de su propio narcisismo

a partir de reconocerlo como un semejante, a la vez que alguien distinto (Bleichmar, S., 1993). La madre cede generosamente una parte de sí misma que deviene ajena. El narcisismo trasvasante no se agota en la madre misma ni en otro concebido como metonimia carnal del cuerpo propio. Es precisamente el narcisismo trasvasante el que permite equilibrar los cuidados precoces y simbolizar al otro como humano. Esta posición materna colaborará en la constitución del yo como sistema de representaciones investidas libidinalmente que, entramadas, servirán de tope frente a la inundación traumatogénica de estímulos excesivos a la capacidad metabolizadora del infans. Las dificultades para cumplir y desplegar las funciones materna y paterna requeridas en estos momentos constitutivos pueden producir déficit en la oferta simbolizante y empobrecimiento en la constitución del yo.

Es a partir de estas concepciones que se considera pertinente el estudio de la regulación-desregulación afectiva en los vínculos tempranos y su relación con los procesos de simbolización.

2.2 Regulación-desregulación afectiva en la primera infancia y procesos de simbolización.

El estudio de los afectos y la posibilidad o no de su regulación, está inequívocamente ligado a la estructuración del psiquismo y es un tema de interés en el psicoanálisis actual.

Algunos investigadores (Fonagy, P., Gergely, G. Jurist, E. & Target, M., 2002) desarrollaron la noción de regulación afectiva como la capacidad de controlar y modular nuestras respuestas afectivas. Distintos investigadores en psicología del desarrollo han encontrado una relación significativa entre los fracasos en el logro de regulación y autorregulación afectivas en la primera infancia y la psicopatología (Gergely, 1995; Tronick & Gianino, 1986; Schejtman, 2008). Miller (2013) realizó un estudio exhaustivo acerca de la presentación de sintomatología sostenida en la afectividad desregulada y su expresión clínica en forma de agresividad, ansiedad o depresión.

El adulto es el agente transformador del *displacer* a través de la reparación del afecto negativo en positivo. Repetidos fracasos en la reparación de estados de afectos negativos y de desencuentros se correlacionan con un aumento del sentimiento de desvalimiento en los bebés y con dificultades en el logro de la regulación afectiva que pueden obstar la apertura a la vinculación social y a los procesos de simbolización.

Los bebés nacen con capacidades regulatorias incipientes, inmaduras, limitadas y mal coordinadas. A pesar de esta desorganización, los infantes no experimentan emociones negativas en forma constante debido a que son parte de un sistema de comunicación afectiva bidireccional, dentro del cual los padres suplementan la inmadurez del infante. Insomnio, negación a alimentarse, irritabilidad, berrinches excesivos, retrasos en el lenguaje y trastornos en la motricidad son algunos de los indicios de sufrimiento psíquico que se presentan en la primera infancia. Estas manifestaciones, más allá de su estatuto sintomático, y de su multideterminación pueden corresponderse

a desórdenes en la regulación afectiva. Las dificultades para lograr ritmos regulatorios en la crianza incrementan circuitos de frustración, caídas narcisistas y rechazo, que pueden aumentar los desencuentros interactivos y la imposibilidad de reparación de los fallos interactivos, aumentando la desregulación del bebé. (Greenspan y Wieder, 2006). El estudio de los patrones de regulación observados en las primeras interacciones ha aportado conocimientos acerca de las sutiles diferencias individuales entre los bebés. Greenspan (1989) encontró que dificultades en el procesamiento de las sensaciones que provienen del exterior o dificultades en la exteriorización del infante de esas sensaciones llevan a que los cuidadores adultos no logren ayudar al niño a construir los ritmos regulatorios de sueño, la alimentación, el autoapaciguamiento, la reactividad ante estímulos tanto sonoros y visuales como táctiles. Se observó en estos infantes reacciones desmedidas de *discomfort* cuando es desvestido y manipulado para el cambio de pañales, la irritabilidad y consolabilidad, entre otros.

La función materna cumple un rol crucial en el logro de la regulación afectiva. La intervención materna como agente regulador y transformador de afectos se va complejizando frente a los cambios en el desarrollo del niño, promoviendo el enriquecimiento simbólico y la construcción de funciones cognitivas más avanzadas (Leonardelli, et al., 2009).

La emergencia de la simbolización es inseparable del desarrollo cognitivo, social y del lenguaje. Como señala Feldman (2007), la constitución del juego simbólico es un proceso que se despliega a través de secuencias temporales en las cuales se generan relaciones entre la facilitación del adulto y la frecuencia y complejidad de la expresión simbólica del niño. Algunos investigadores (Keren et al., 2005) refuerzan la idea de que la capacidad de los niños preescolares para el juego simbólico se relaciona con la cualidad y calidad del juego con los padres. En cambio, para Singer (2002), la capacidad de los niños para el juego simbólico se relaciona con una serie de factores del desarrollo, tales como la emotividad positiva y una mayor habilidad lingüística.

Investigaciones recientes con niños en edad preescolar y sus madres (Keren et al., 2005), así como los resultados de nuestro programa de investigación, hallan evidencias empíricas que demuestran relaciones significativas entre el modo de interacción convergente -hacer juntos- y la mayor complejidad simbólica en el juego del niño. A su vez, a través de un análisis cualitativo, caso por caso, de las interacciones, se observó que cuando las secuencias de convergencia madre-hijo se sostienen por un tiempo más prolongado, la complejidad del juego aumenta (Schejtman et al., 2013). Estos resultados sugieren, a la vez, que las interrupciones abruptas en el juego interactivo obstaculizan la construcción de la continuidad del mismo y como consecuencia de ello se produce menor complejidad simbólica. Interrupciones que, además, podrían conectarse con la aparición de angustia o sufrimiento que no pueden resolverse dentro de la escena lúdica misma.

Es en este sentido que consideramos necesario para el

sujeto en constitución contar con un sistema de apuntalamiento en el otro que consolide la alteridad entre el adulto y el niño, camino a la autonomía; la falta de estos puntuales o su claudicación prematura influirán en los alcances de dicha autonomía (Calzetta, 2003). Y en este punto se inscribe la importancia de operar sobre los potenciales efectos de fallas tempranas en la constitución psíquica, mediante el encuentro con otro -adulto, auxiliar- que oferte un espacio potencial creativo de experiencia cultural que apunte a propiciar el pasaje de un individuo repetidor a un sujeto creador y constructor.

2.2.1 Aportes de la investigación UBACyT sobre Regulación-Desregulación Afectiva y Simbolización.

En nuestro programa de investigación UBACyT estudiamos la regulación afectiva a partir de la interacción lúdica madre-niño en dos momentos, cuando los niños tenían 6 meses y luego a los 4-5 años. En la primera etapa participaron 48 díadas y en la segunda 24 díadas de la muestra original. Los resultados mostraron que a los 4-5 años existe una correlación positiva entre el Modo Convergente de interacción -madre y niño comparten una propuesta de juego común- y el Juego Simbólico Simple -como si- y Complejo -sustitución de objeto y atribución de roles- (Pearson 0,63, $p < 0,00$; Rho de Sp 0,46, $p < 0,06$), y una correlación negativa entre el Modo Convergente de interacción y el Juego Funcional no simbólico (Pearson -0,61, $p < 0,00$; Rho de Sp -0,51, $p < 0,03$), es decir que a mayor convergencia (jugar juntos) mayor presencia de juego simbólico. Por otra parte, un análisis cualitativo de díada por díada mostró que las secuencias de convergencia más prolongadas están acompañadas por una mayor complejidad de las escenas de juego (Schejtman et al., 2013a, 2013b).

También hallamos que, en las 8 díadas que presentaron por lo menos uno de los Indicadores de Desregulación Afectiva (queja de la madre o llanto del niño; interrupción disruptiva; impulsividad/agresividad; retraimiento/inhibición) la frecuencia de Juego Funcional -no simbólico- (31,9%), fue mayor que en las 9 díadas que no presentaron signos de Desregulación Afectiva (17,5%) ($p < 0,02$ t Test). Además, en las 8 díadas que presentaron por lo menos uno de los Indicadores de Desregulación Afectiva, la frecuencia de Juego Simbólico Complejo (29,7%) fue menor que en las 9 díadas que no presentaron dichos signos de Desregulación Afectiva (47,2%) ($p = 0,09$ t Test) (Laplacette et al., 2014; Schejtman et al., 2014).

También encontramos que los hijos de las madres con características más reflexivas parecen estar más a tono con el despliegue afectivo y la agenda de juego de sus hijos y mostrar una mayor disposición a seguir las transiciones y sus hijos presentaron menos indicadores de desregulación (Schejtman et al., 2013). En este sentido, cuando madre e hijo logran construir una agenda de juego común en convergencia pueden "jugar juntos en una relación" (Winnicott, 1971). Ambas zonas de juego se superponen y enriquecen la producción simbólica.

2.3 Vulnerabilidad psíquica y riesgo social.

Las fallas en la narcisización temprana y en el logro de la regulación afectiva ponen al sujeto en una posición de mayor vulnerabilidad psíquica frente a los distintos desafíos que el crecimiento le impone. Estas situaciones son más frecuentes cuando se producen fallas importantes en las funciones parentales, discontinuidades en los vínculos y situaciones de violencia.

El exceso de excitaciones no ligables a predominio pulsional perduran en niños que han sufrido discontinuidad y fallas en las funciones materna y paterna.

En nuestro trabajo continuado con poblaciones de niños que viven en circunstancias de precariedad familiar y de vulnerabilidad social encontramos que las investiduras libidinales, que se producen en el interior de los primeros vínculos fundantes, a veces están ausentes o son muy frágiles. Los déficits tempranos pueden producir una menor complejidad y pobreza en la consolidación de los procesos de sublimación y simbolización cuyas consecuencias podrían influir en el aprendizaje (Dubkin et al, 2011).

Estas fallas en el sostén parental facilitan investiduras de menor complejidad o pérdidas de investiduras libidinales, influyendo así en una pobreza en la consolidación, discriminación y complejización de la trama representacional constitutiva y en déficits en el proceso secundario y en los procesos sublimatorios esperables. Factores de riesgo como la deprivación afectiva abrupta, el abandono, las pérdidas, activan la vulnerabilidad primaria y pueden llevar al resurgimiento del sentimiento de desvalimiento, poniendo al sujeto en riesgo de perder la investidura libidinal de sí mismo y de aquello que lo rodea produciendo retracciones, quiebres psíquicos severos y tendencia a la desinvestidura.

Si entre el repertorio de acciones parentales es frecuente la negligencia, la arbitrariedad y la violencia, éstas pueden propiciar en el niño efectos de inermidad y déficits en el logro de la autorregulación afectiva y en la construcción de recursos simbólicos para lidiar con las excitaciones interiores y exteriores, abrirse al mundo del conocimiento y al desarrollo emocional y cognitivo.

A su vez, desarrollos teóricos basados en investigaciones empíricas (Esteve et al., 2012; Huerin et al., 2008), plantean que la capacidad reflexiva parental (sobre su propia función parental, sobre la posición del niño y sobre la relación cuidador-niño), junto con los fantasmas inconscientes y el narcisismo materno, se encuentran íntimamente relacionados con la regulación afectiva diádica. Es decir que la capacidad parental para reconocer la dinámica de su propia experiencia afectiva actuará como reguladora para el niño, ya que permitirá a la madre amortiguar el incremento de afectos negativos del niño cuando, por su intensidad, éstos no pueden ser contrarrestados ni atemperados (Slade et al., 2004). Es en este sentido que, desde nuestro programa de investigación, observamos cómo la capacidad reflexiva del "adulto auxiliador", en términos freudianos, colabora en el logro de la regulación afectiva diádica y el pasaje a la autorregulación y a la simbolización (Schejtman et al., 2013). A la vez, estos desarrollos pueden reforzar las conceptualizaciones que

relacionan las fallas parentales en relación a la regulación afectiva en el vínculo temprano con el bajo nivel de capacidad reflexiva parental.

La exposición continuada a situaciones de privación puede constituir una amenaza a la integridad psíquica mayor que un evento violento pero limitado en el tiempo. Muchas veces el fracaso en la elaboración puede producir depresiones, despersonalización, búsqueda de soluciones violentas contra sí mismo o los demás o proclividad a adherirse a grupos continentes y violentos. Por todo ello, se considera que la constitución de la alteridad es un requisito para la constitución de la simbolización y la inteligencia y ésta está indefectiblemente ligada a la presencia subjetivante del semejante, agente de cultura.

2.4 El contexto social e institucional frente al desamparo.

La estructuración subjetiva del niño en el interior del entramado familiar está a su vez profundamente afectada por su entorno. Por ello, para abordar estas temáticas complejas, referidas a la vulnerabilidad psíquica producto de las situaciones de precariedad social y económica de las familias consideramos pertinente, no solo el estudio de las dimensiones intrapsíquicas e intersubjetivas, sino además considerar el contexto socio cultural en el que se inscriben.

Aulagnier (1975) amplió la unidad narcisista constitutiva madre-hijo al espacio sociocultural, desarrollando el concepto de "contrato narcisista" para referirse a la influencia del discurso sociocultural en el modo de investimento libidinal del hijo por la pareja parental.

El discurso social es proyectado a la descendencia a través de los ideales del grupo o subgrupo de pertenencia de los padres. La sociedad o subgrupo tiene un lugar preadjudicado, atravesado por un valor ideal, que se supone ocupará el nuevo ser en relación al modelo sociocultural. Estos antecedentes conforman el primer soporte identificatorio y el narcisismo ampliado que posee un individuo.

La privación socio-cultural puede producir vacíos representacionales que generan efectos en los procesos de simbolización en la infancia.

Las situaciones disruptivas caracterizadas por la violencia social producen daños en el psiquismo individual, al mismo tiempo que afectan al tejido social y sus representaciones en cada individuo, niño o adulto. Estas situaciones se tornan catastróficas cuando el adulto no puede metabolizar lo acaecido y sufre una desubjetivación y cosificación, pudiendo verse obstaculizada en gran medida su capacidad mediatizadora (Benyakar & Schejtman, 1998).

El niño debe ser instituido desde otro que ya esté instituido. En instituciones "desfondadas", los adultos responsables del niño no están suficientemente instituidos y esto dificulta en ocasiones la provisión de amparo, cuestión que va más allá y es más profunda que la precariedad socioeconómica (Lewkowicz, 2004). Según este autor, el Estado como garante institucional del bienestar social fue decayendo en su función, quedando ésta en una relación de mayor dependencia de las leyes del mercado. A su vez, esto fue generando efectos en las instituciones modernas como la escuela y la familia y por lo tanto en la infancia.

Este autor (Corea & Lewkowicz, 2010) remarca también que al fallar estas instituciones tradicionales, especialmente en la crisis que atravesó la Argentina en el 2001, aparecen organizaciones que se ubican como agentes que recuperan algo de la función perdida, inscribiendo nuevos sentidos institucionales y simbólicos.

A la vez, en la actualidad, se observan nuevas organizaciones familiares, más allá del modelo clásico de familia nuclear burguesa, destacándose la diversidad en sus conformaciones y el papel de diferentes grupos que operan simultáneamente en la producción de subjetividad (Cervone, 2012).

La sociedad, entonces, implementa diferentes recursos institucionales para reparar los perjuicios de los cuales es también responsable. Los hogares de tránsito se ubican como uno de esos modos de reparación frente a las falencias de sostén parental. Estos hogares reciben a niños que han perdido la protección, autoridad y responsabilidad de los padres. En la vida de estos niños, el impacto en un momento determinado de sus vidas (por violencia, separación judicial de sus familias, etc.), inscribe un potencial trauma. El hogar se instituye como nuevo espacio familiar que tiene a su cargo reparar las situaciones vividas en forma transitoria hasta que una nueva propuesta familiar sea posible. Muchas veces este "tránsito" lleva un tiempo prolongado y se convierte en el espacio más familiar que posee el niño.

Es por todo lo desarrollado que consideramos que una intervención, desde una institución pública como es la Universidad de Buenos Aires, tendría un efecto jerarquizador e investidor para los niños y adolescentes creando puentes y lazos entre la comunidad universitaria de docentes y alumnos y las necesidades actuales de la sociedad, a partir de intervenciones simbolizantes. La Universidad de Buenos Aires prioriza en sus bases, además de su tarea específica de centro de estudios y de enseñanza superior, difundir los beneficios de su acción cultural y social directa, mediante la extensión universitaria. Los equipos que participamos en la elaboración de este trabajo, encontramos una aplicabilidad enriquecedora entre los resultados de nuestro proyecto de investigación hacia las actividades que realizamos en el proyecto de extensión. Los resultados que obtuvimos en nuestro proyecto de investigación respecto de la regulación, desregulación afectiva y simbolización facilitaron la construcción de herramientas para la actividad que estudiantes y docentes llevan a cabo en la extensión. Estos puentes permiten replantear y resignificar conceptos y categorías de análisis.

3. PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA DE EXTENSIÓN Y VIÑETAS DE EXPERIENCIAS

A partir del 2001, desde la Facultad de psicología de la UBA, se dio inicio a un Programa de Extensión Universitaria que se sostiene hasta la actualidad: "Aportes de la Psicología Evolutiva al trabajo con niños y adolescentes en riesgo social" perteneciente a la cátedra II de Psicología Evolutiva Niñez, y dirigido por la Prof. Clara R. Schejtman. Programa que focaliza su implementación en hogares de tránsito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dichos

hogares de tránsito albergan aproximadamente a 20 menores cada uno, recibiendo a niños y/o grupos de hermanos que fueron separados de su familia de origen por orden judicial, como consecuencia de maltrato y/o negligencia, alguno de ellos se encuentran en situación de re vinculación familiar con alguno de sus progenitores o alguien de su familia ampliada y otros en posición de adoptabilidad. Este proyecto de extensión intenta dar respuestas, desde la comunidad universitaria, a las nuevas legalidades -tanto a nivel internacional como nacional- creadas al respecto. La Convención Internacional de la ONU sobre los Derechos del Niño, (CIDN) de 1989, plantea la protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes y la necesidad de propiciar el desarrollo físico, mental, moral, espiritual y social. Al mismo tiempo destaca la necesidad de asegurar a los niños oportunidades de educación adecuada que incluyen derecho a la identidad, al nombre propio, al juego y al esparcimiento, entre otros. Las circunstancias familiares antes descritas hacen que muchos niños se vean impedidos de ejercer esos derechos. Esta Convención, adquirió jerarquía constitucional en la Argentina a partir del año 1994, cuando es incorporada a la Constitución Nacional -Art 75 inc. 22, a nivel nacional es promulgada la Ley 24.417 de Protección contra la violencia familiar, en 1994. Y su convalidación a partir de la ley 114 de 1998 de la Ciudad de Buenos Aires. Según estos principios y leyes toda acción u omisión cometida por individuos, instituciones o por la sociedad en general y que prive a los niños de cuidados, de sus derechos y libertades, impidiendo su pleno desarrollo, constituyen por definición, un acto que se denominan malos tratos o negligencia. De acuerdo al relevamiento realizado por el Ministerio de Desarrollo Social durante el año 2010 y procesados durante 2011 y 2012 se relevaron un total de 14.675 niños, niñas y adolescentes sin cuidados parentales, a nivel nacional. Casi la mitad reside en CABA y provincia de Buenos Aires. Con respecto a la edad, se estima que la mayoría de la población son adolescentes (45%) mientras que el 29% tiene entre 6 y 12 años, y el 26% son niños y niñas de entre 0 y 5 años. Según UNICEF el desafío continúa siendo poder acompañar a estos niños y niñas para que la situación original sea revertida, y garantizar la protección de sus derechos, en especial, el derecho a la convivencia familiar y comunitaria. Los objetivos del programa de extensión mencionado apuntan a trabajar sobre las consecuencias que genera la privación afectiva y socio-cultural y sus consecuentes fallas en los procesos de simbolización, observables en una tendencia, de los niños que la padecen, al fracaso escolar y el desinterés por el saber y a la dificultad de establecer y sostener vínculos e interrelaciones continuas. El programa tiene por objetivo ampliar la capacidad simbólica y promover efectos subjetivantes en los niños alojados en dichos hogares a partir de la generación de espacios para la actividad creativa. Estos espacios se caracterizan por incluir nuevas propuestas que despiertan el interés de los niños favoreciendo la autorregulación y la autonomía del niño y su consecuente capacidad de espera. El trabajo consiste en una visita semanal del

equipo a cada uno de los hogares de tránsito desplegando diferentes actividades: lúdicas y de lecto-escritura. Los estudiantes de la Facultad de Psicología se autopostulan luego de la aprobación de la materia Psicología Evolutiva, niñez y son acompañados y supervisados por sus docentes. Al mismo tiempo este proyecto de extensión se propone crear concientización en la comunidad universitaria y en los agentes de salud acerca de estas problemáticas y de la inclusión de nuevos discursos institucionales y la creación de modelos de intervención. En este sentido, el programa apunta a la invención de un dispositivo de intervención psicológico en el cual docentes y estudiantes construyen un lazo con la comunidad proponiendo acciones tendientes a reparar algunos de los déficits en el desarrollo evolutivo que presentan los niños que viven en hogares separados de su familia y en situaciones de riesgo social.

Las acciones propuestas operan en los procesos de simbolización de los niños y en la formación pre-profesional de los estudiantes universitarios y apuntan a desarrollar nuevos dispositivos para el trabajo psicológico y a crear nuevos recursos cognitivos en poblaciones vulnerables. Los niños que transitan en hogares de tránsito, son niños a los que se le han vulnerado sus derechos, que han sufrido privaciones y violencia por parte de los adultos, dejando, en la mayor parte de los mismos, una secuela de indiferencia, enojo, desconfianza y violencia.

Consideramos que las fallas en las funciones parentales producen un potencial traumatogénico, que se observa en diferentes efectos en los niños y adolescentes. Muchas veces estos niños presentan dificultades en el manejo de la ansiedad, el control de los impulsos, del cuidado del cuerpo y de los objetos. Hemos notado que se superpone la paradoja entre la desconfianza y un intenso acercamiento corporal sin mediación de palabra. Los niños y niñas presentan reticencia para vincularse con otros, pares y adultos, especialmente en el inicio de la tarea, donde a veces se produce rechazo y demoras frente a los cierres y despedidas, momentos en los cuales reiteradamente se producen desbordes de llanto. Este conflicto entre acercamiento y rechazo es uno de los ejes centrales del trabajo en el programa.

Los estudiantes elaboran informes luego de cada visita semanal al hogar donde se describen las actividades realizadas y el despliegue afectivo que circuló en las mismas. Los informes son volcados a un grupo yahoo cerrado que opera como foro de intercambio y participación exclusivo de los docentes y estudiantes del programa.

Los siguientes son extractos de informes de estudiantes que participan en el espacio de actividad grupal de uno de los hogares.

Se trata de una niña de 4 años, que llamaremos Ana, quien rechazaba participar de juegos donde compartiera roles o espacios con otros sino que sólo daba órdenes sobre qué debía hacer cada quien según ella lo indicara. Si la orden no se llevaba a cabo aparecía el enojo y variadas manifestaciones agresivas. Se evidenció reiteradamente que frente a las despedidas de cada encuentro, iniciaba una serie de escenas donde se enojaba, pegaba

o se aferraba a las piernas de aquellos estudiantes con quienes trabajaba cotidianamente.

Recorte del informe del estudiante que trabajaba con Ana: *“Se acerca Ana y empieza a tocar el piano pero automáticamente cambia el tocar por golpear, con las manos o con el lápiz que tenía. Abruptamente cierra la tapa del piano, me corro para que no me golpee. Vuelve a repetir el acto pero me dice que no me va a lastimar. Cuando cierra la tapa se me acerca y me da un abrazo, diciéndome: “viste no pasó nada”. Me lleva hasta el piano y comienza a tocar una canción. Tocar el piano era una combinación de golpes y tocar con los dedos, cuando golpeaba decía que eran truenos... en otro encuentro comienza con un “recital” acompañada con el piano mientras cantaba y nosotros escuchábamos. En ese momento se autodenomina como mamá y a mí y a otro estudiante nos dice que somos los hijos. Nos hace sentar en el suelo pero en un momento, con voz tierna, me dice que no me sentara en el suelo sino que me pusiera de cuclillas para no mancharme. Luego ella me indica cuales teclas tocar. En otro momento me toma el dedo y lo lleva a tocar las teclas. Luego me suelta y me indica que toque todas las teclas al mismo tiempo con cierta fuerza... En otra oportunidad, Ana se sube para saltar desde el piano, lo cual ya había sido sancionado porque se podía lastimar. En esta ocasión le doy una mano y lo transformamos en un juego donde ella vuela, la tomo y es una heroína muy sonriente que vuela. En otra ocasión Ana nos recibe con una patineta, y nos muestra cómo anda. Antes de llegar a la bajada y golpearse, frena.*

Estos recortes de informes nos permiten ver las dificultades de Ana para lidiar con las excitaciones interiores y exteriores manifestando dificultad en el logro de la autorregulación afectiva. El acompañamiento que realizamos en el proyecto nos ubica como adultos que tienen a su cargo ser agente transformador del displacer a través de la reparación del afecto negativo en positivo para el logro de la regulación afectiva.

En este sentido el logro de la regulación afectiva a partir de vínculo puede relacionarse con lo postulado por Bowlby (1944) acerca de la necesidad inherente al ser humano de ubicar a la figura de apego y de formar vínculos afectivos siendo una necesidad que persiste durante toda la vida. De ahí que la oferta de un vínculo estable de parte de los estudiantes, con una presencia continua, continente, sin retaliación de la agresión, aportando el uso de las palabras y la explicitación del afecto suscitado en el otro contribuye a generar experiencias positivas y a la construcción de recursos simbólicos para abrirse al mundo del conocimiento y al desarrollo emocional y cognitivo. Estas relaciones desplegadas en un tiempo prolongado se tornan significativas y promueven, así, una mayor complejidad simbólica en el juego de la niña.

Presentamos a continuación otros extractos de informes: *En otro encuentro... Ana me dice que yo era un bebé, ella era mi mamá...me daba de comer. En el momento de la despedida dice: “No, no te voy a saludar, porque te portás*

mal, en la cama te haces pis!”...En sucesivos encuentros los roles de Ana fueron variando entre la mamá, cuyo trato hacia mí, “la bebe”, era agresivo, me agarraba la cara y la giraba con fuerza, me decía: “¡vos nenita hace esto! ¡vení acá! ...En otro momento nos hizo sentarnos en el piso pasando a ser la seño que nos leía un cuento. Siendo la maestra el trato hacia mí era diferente, yo hacía todo bien, me portaba muy bien y por eso recibía regalos... En otro encuentro apenas ingreso al hogar, Ana me regala un dibujito plastificado, cada tanto me indica que lo cuide, que no lo pierda. Me muestra una figura de un bichito bebé, me mira y me dice: “¿te acordás que el otro día jugábamos que vos eras la bebé y yo la mamá?”...En otro de los encuentros Ana se encontraba con sus padres en revinculación. Cuando vuelve dice: “necesito dibujar”. Se le brinda una hoja y hace una figura cerrada pero cuya forma no se distinguía. Luego comienza con un juego de tres personajes: uno era un alumno de un colegio, ella la directora y yo la mamá. Esta escena oscilaba en un vaivén, entre un “el niño se portó mal” y el “niño se portó bien”. Y en un momento dice la frase “si te portas mal te vas con mamá”. En otros momentos nos dice: “te portas mal y por eso te van a cambiar de colegio”.

Ana presentaba reiterados problemas de conducta e importantes dificultades en lecto-escritura. La carencia de recursos simbólicos para tolerar las frustraciones se observaba en su dificultad para dibujar o armar escenas lúdicas. Se nota el gran placer con el que Ana hace activo lo sufrido pasivamente y busca de alguna manera dominar sus propias angustias.

Con el transcurso de los encuentros, Ana fue acercándose a la propuesta grupal pudiendo aproximarse a la mesa de trabajo y usar hojas, lápices de colores, desplegando en un inicio dibujos garabateados hasta que poco a poco fue realizando dibujos más elaborados. Paralelamente comenzó, a realizar juegos donde ya no se posicionaba en el lugar de quien dictaba ordenes o impartía castigos, logrando compartir el espacio de juego, al mismo tiempo que se observaba una disminución de sus desbordes cuando se enojaba. A medida que Ana fue construyendo vínculos, a partir de las rutinas generadas en el espacio fue tolerando las despedidas con la seguridad de que la semana siguiente, el grupo de estudiantes y docentes volvería y el espacio continuaría y ella tomaría parte activa del mismo. El acompañamiento continuo facilitó procesos que habilitaron una creciente simbolización. Cuando el objeto permanece estable se va construyendo la trama simbólica que liga afecto y representaciones. La impulsividad en el niño va disminuyendo gracias a que hay un otro que contiene y tolera lo destructivo pulsional del niño, realizando una función metabolizadora de la pulsión de muerte que, en estos casos, no fue suficientemente ligada por fallas en ese tiempo de encuentro inaugural.

Consideramos que las acciones propuestas en el programa aludido, son experiencias productoras de subjetividad y tienen efectos sobre las impulsiones, hostilidad y excesos promoviendo procesos de regulación afectiva que se evidencian en la productividad que van alcanzando los niños. Estas experiencias son internalizadas por los niños

a partir de la función mediatizadora que estudiantes y docentes ofrecen y que promueven nuevas oportunidades de simbolización.

4. REFLEXIONES FINALES Y CONCLUSIONES

En el presente texto hemos abordado la transferencia de conocimientos provenientes de los resultados obtenidos en distintos programas continuados de investigación UBACyT hacia un programa de extensión universitaria que despliega acciones sobre poblaciones de niños vulnerables por haber sido separados de sus familias biológicas ante las dificultades de éstas para hacerse cargo de su crianza.

Las actividades que docentes y estudiantes realizan con los niños se sostienen en un marco teórico proveniente del psicoanálisis y de los aportes de la investigación observacional de interacciones lúdicas.

En este sentido, el juego ha sido el puente central entre nuestras propuestas ya que, si bien en el programa de investigación el estudio se ha focalizado en la interacción lúdica madre-niño/niña como unidad de análisis (Dio Bleichmar, 2005), el interés es estudiar los movimientos interactivos y la influencia bidireccional entre las propuestas del adulto y del niño.

Siguiendo estas líneas, encontramos que los resultados obtenidos en el programa de investigación marcan una fuerte influencia de la actitud lúdica del adulto, predispuerto a participar en un juego interactivo con un niño, en el nivel y complejidad de la simbolización de los niños. Los resultados registrados acerca de la relación entre el logro de convergencia en la relación lúdica adulto-niño y el nivel de simbolización que se observa en el niño implica que cuanto mayor es el tiempo en el cual una propuesta de juego del niño o del adulto encuentra respuesta en el otro, mayor es el nivel de simbolización en el juego.

En nuestro programa de investigación hemos considerado el juego funcional como simple juego de ejercicio y el juego simbólico en dos niveles de complejidad, el juego simbólico simple -juego como si-, y el juego simbólico complejo -con uso sustitutivo de objetos y/o atribución de roles-. Para que esta complejización se dé es necesario un adulto que interpele al niño en sus propuestas y le ofrezca nuevos argumentos y riqueza de lenguaje para el mismo. En la viñeta de Ana durante el intercambio con el estudiante observamos como las escenas se complejizan a partir del acompañamiento atento del estudiante y se producen nuevos roles que en Ana permitieron prolongar el tiempo de atención en su propuesta lúdica. Al mismo tiempo, el intercambio se va consolidando y la niña aporta más ideas de juego, disminuyen las conductas de desregulación, la agresividad e impulsividad desplegando un enriquecimiento simbólico.

Por otro lado, creemos que la presencia y colaboración en el programa de extensión de alumnos de la universidad pública que, a su vez están estudiando, constituye un modelo de identificación, de prestigio académico y de compromiso con las necesidades de una comunidad en la cual muchos niños se ven privados de suministros afectivos y del estímulo necesario para desarrollar sus

potencialidades.

Por todo ello, es que nuestro interés es continuar y profundizar los estudios sobre las particularidades de las interacciones entre adultos y niños/as, en situaciones lúdicas, con el fin de identificar patrones de conducta y elementos de dichos encuentros intersubjetivos que faciliten u obstaculicen los procesos de simbolización (UBACyT 2013-2016), para enriquecer -también en un proceso bidireccional-, mediante la transferencia de dichos resultados y conocimientos, el abordaje y las intervenciones desarrolladas en el marco de nuestro proyecto de extensión universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aulagnier, P. (1975). *La violencia de la interpretación - del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu, 1997.
- Benyakar, M. & Schejtman C. (1998). Salud mental de los niños en guerras, atentados y desastres naturales. *Postdata Revista de Psicoanálisis*, 3.
- Bion, W. (1962). *Aprendiendo de la Experiencia*, Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Bion, W. (1966). *Volviendo a Pensar*, Buenos Aires: Ed. Lumen-Hormé.
- Bleichmar, S. (1993). *La fundación de lo inconsciente*, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bleichmar, S. (1994). *Temporalidad, determinación y azar. Lo reversible y lo irreversible*, Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (1944). Forty four juveniles thieves: their characters and home-life. *International journal of Psychoanalysis*, 25: 19-52.
- Bowlby, J. (1969). *El vínculo afectivo*, Buenos Aires: Ed. Paidós, 1990.
- Calzetta, J. J. (1996). Sobre el origen de la autoestima. *Revista Actualidad Psicológica*, 235, Buenos Aires.
- Calzetta, J. J. (2000). "Algunas puntualizaciones sobre los momentos iniciales en la constitución del aparato psíquico". Ficha de cátedra. Departamento de Publicaciones, Facultad de Psicología, UBA.
- Calzetta, J. J. (2003). "La privación simbólica". *Revista Cuestiones de Infancia*, 8, 121-129.
- Cervone, N. (2012) "Infancia, adolescencia y época actual". Trabajo presentado en el XXVII Congreso Argentino de Psiquiatría, APSA, Mar del Plata.
- Corea, C., & Lewkowicz, I. (2010). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Dio Bleichmar, E. (2005). *Manual de psicoterapia de la relación padres e hijos*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Dubkin, A.; Sarotti, C.; Aste, A.; Di Gregorio, Y.; Lassalle, M.; Rui Diaz, D.; Raznoszczyk De Schejtman, C. (2011) "Intervenciones destinadas al enriquecimiento simbólico en niños y adolescentes en riesgo social. Construcción del rol profesional en la formación universitaria." *Memorias de las XVIII Jornadas de Investigación. Tomo II. Facultad de Psicología. UBA*.
- Esteve, M. J., Oelsner, J., Vernengo, M. P., Huerin, V., & Schejtman, C. (2012). "Estudio sobre juego y regulación afectiva en la infancia: su relación con el funcionamiento reflexivo parental". *Acta Psiquiátrica Psicol. Am. Lat.* 2012; 58(3):164-172.
- Feldman, R.S. (2007) *Desarrollo Psicológico a través de la vida*. Mexico: Prentice-Hall
- Fonagy, P, Steele, M. & Steele H. (1991). «Maternal representations of attachment during pregnancy predict the organization of infant-mother attachment at one year». *Child Development*, 62, pp. 880-893.
- Fonagy, P.; Gergely, G.; Jurist, E; and Target, M. (2002). "Affect Regulation, Mentalization: Developmental Clinical and Theoretical Perspectives", New York: Others Press.
- Fonagy, P. & Target, M. (2003). *Psichoanalíticas theories. Perspectives from Delevopmental Psychopathology*, London: Whurr Publishers.
- Freud, S. *Obras completas*, Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1996.
- Freud, S. (1895) Proyecto de psicología. Vol. 1
- Freud, S. (1896) Carta 52. En fragmentos de correspondencias con Fliess. Vol. 1
- Freud, S. (1905) Tres ensayos de teoría sexual. Vol. 7
- Freud, S. (1911). Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico. Vol. 12
- Freud, S. (1912) Totem y Tabú. Vol. 13
- Freud, S. (1914). Introducción al narcisismo. Vol. 14
- Freud, S. (1915a). Pulsiones y destinos de pulsión. Vol. 14
- Freud, S. (1915b). Lo inconsciente. Vol. 14
- Freud, S. (1917a). Duelo y Melancolía. Vol. 14
- Freud, S. (1917b). Sobre las trasposiciones de la pulsión, en particular del erotismo anal. Vol. 17
- Freud, S. (1923). El yo y el Ello. Vol. 19
- Freud, S. (1925). La negación. Vol. 19
- Freud, S. (1926). Inhibición, síntoma y angustia. Vol. 20
- Freud, S. (1930). El malestar en la cultura. Vol. 21
- Freud, S. (1932). 35° conferencia. En torno a una cosmovisión. En nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis. Vol. 22
- Gergely, G. (1995) "The role of parental mirroring of affects in early psychic structuration", Paper presented at the IPA' s fifth Conference of Psychoanalytic Research: Advances in our understandings of affects: Clinical implication,. London.
- Gianino, A. & Tronick, E. (1988). *The mutual regulation model: The infant's selfand interactive regulation and coping and defensive capacities*. En T. Field, P.McCabe & N. Schneiderman (eds.), *Stress and Coping Across Development*, Vol.2 (pp. 47-68). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
- Greenspan, S. L. (1989). *The development of the ego*, Madison CT, International University Press.
- Greenspan, S. & Wieder S. (2006). *Infant and Early Childhood Mental Health: a comprehensive, Developmental Approach to Assessment and Intervention*, Washington DC : *American Psychiatric Publishing*, 2006.
- Huerin, V., Duhalde, C.; Esteve, M.J. & Zucchi, A. (2008). "Funcionamiento reflexivo materno: un modo de abordar el estudio de la relación madre - niño", en *Primera infancia. Psicoanálisis e investigación. Compiladora Clara R. de Schejtman*. Buenos Aires: Akadia editorial.
- Keren, M., Feldman, R., Namdari-Weinbaum, I., Spitzer, S., & Tyano, S. (2005). "Relations Between Parents' Interactive Style in Dyadic and Triadic Play and Toddlers' Symbolic Capacity". *Am. Journal of Orthopsychatry* 75(4):599-607.
- Laplanche, J. (1971). *La sublimación, Problemáticas III*, Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1980.
- Laplanche, J. (1980). *Castración, simbolizaciones, Problemáticas II*, Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2004.
- Laplanche, J. (1987). *El inconsciente y el Ello, Problemáticas V*, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Laplanche, J. (1989). *Nuevos fundamentos para el psicoanálisis*, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Leonardelli, E; Vernengo, MP.; Wainer, M.; Duhalde, C (2009) Desarrollo de un modelo para la observación sistemática de situaciones interactivas lúdicas madre niño. "Memorias de las XVI Jornada de investigación". Tomo II. Facultad de Psicología. UBA
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Espacios del saber, Paidós.
- Miller, D. (2013). *Las huellas del afecto. Estudio acerca de la incidencia de la regulación afectiva en el desarrollo de la personalidad*. Montevideo: Editorial Grupo Magro.

- Raznoszczyk de Schejtman, C; Laplacette, J., A., Vardy, I.; Cunqueiro, G.; Esteve, M., J., (2013) "Estudio sobre Regulación Afectiva y Funcionamiento Reflexivo Materno en Primera Infancia". En *Interdisciplina e Inclusión social como ejes de intervención* (Libro del Congreso Mundial de Salud Mental 2013 de la World Federation for Mental Health).
- Rivière, A. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza
- Schejtman, C. y otros: *Primera Infancia: Psicoanálisis e Investigación*, Buenos Aires: Akadia, 2008.
- Schejtman, C R.; Huerin, V.; Esteve, M. J.; Silver, R.; Laplacette, J. A.; Duhalde, C.(2013) "Aportes de la investigación observacional acerca de los afectos, la regulación-autorregulación afectiva y la simbolización al campo de la primera infancia". En *Libro del Premio Facultad de Psicología*, Universidad de Buenos Aires, pp. 11-33, ISSN 1853-1148.
- Singer, J. L. (2002). "Cognitive and affective implications of imaginative play in childhood". In M. Lewis (Ed.) *Child and adolescent psychiatry: A comprehensive textbook*. Philadelphia: Lippincott Williams y Wilkins
- Slade, A., Sadler, L., Dios-Kenn, C. D., Webb, D., Currier-Ezechick J. & Mayes, L. (2004). "Minding the Baby: A Reflective Parenting Program". *Psychoanalytic Study of the Child*, vol. 60. NY: Yale University Press.
- UNICEF, Save the children (2012). "Líneas Directrices de las modalidades de cuidados alternativos de los niños". En http://resourcecentre.savethechildren.se/sites/default/files/documents/international_guidelines_for_alternative_care_of_children_spanish.pdf
- Winnicott, D. W. (1965a). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*, Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. W. ([1971] 1972). *Realidad y Juego*. Buenos Aires: Gedisa, 1972.

Fecha de recepción: 18/05/15

Fecha de aceptación: 17/07/15