

## SAKI, SAKI: PARTICULARIDADES DEL VÍNCULO EN UN CONTEXTO DE ADAPTACIÓN AL NIDO CON UN GRUPO DE NIÑOS DE DOS AÑOS DE EDAD<sup>1</sup>

Tamara Durant K.\*

Voy a hablar de encuentros y separaciones. Al estar en los primeros años de mi vida profesional, me encuentro —como los niños en sus primeros años cuando llegan al nido— en un intento de ubicarme en este nuevo espacio y momento. A propósito, reflexionaré y expondré mi trabajo con niños pequeños que comienzan su primera educación fuera de casa.

Como psicólogos, psicoterapeutas y psicoanalistas, nos referimos constantemente a lo fundamental de los primeros años de vida, aquellas primeras vivencias y vínculos que establecen las “raíces de los árboles” en los que nos convertiremos. Los procesos de separación son parte fundamental de estas experiencias. Y con separación nos referimos al mismo nacimiento, a las distancias previas al logro de la constancia objetal, al destete, también a la teoría de apego, de las angustias de separación freudianas y cuando hablamos de ausencias en los procesos transicionales. Hablamos así de “separaciones” como una constante batalla a la que nos enfrentamos en distintos momentos de la vida; batalla que cumple una función primordial para el desarrollo.

En la primera experiencia institucionalizada de separación, cuando el niño es literalmente dejado por su madre en un espacio nuevo, con caras nuevas a las que debe acomodarse, éste tiene que adaptarse en un tiempo récord para cumplir con la currícula y satisfacer las demandas del profesor. Es posible que sufra contra su voluntad, y viva una experiencia traumática temprana. Una mirada desde el exterior, en una inmersión dentro del aula, nos será muy útil e

---

1. Ponencia presentada en el XIV congreso Peruano de Psicoanálisis: “Vínculos y Soledades”. Setiembre, 2015. Lima, Perú.

\* Bachiller en Psicología por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Psicoterapeuta, egresada del Instituto Inter-Cambio. Bailarina, profesora de danza para niños.  
<[tamara.durantk@gmail.com](mailto:tamara.durantk@gmail.com)>

importante. Los psicoterapeutas pensamos en el niño como paciente, pero tal vez no necesariamente pensamos en lo que pasa desde el lado del ambiente que lo recibe, ni en la función que este niño cumple dentro del grupo. ¿Qué pueden decir los analistas/terapeutas del resto de niños del aula? ¿Cómo pueden entender el proceso por el que el salón pasa? ¿Qué dirían sobre la maestra? ¿Qué pasa cuando nos metemos al ambiente del aula en lugar de mirarlo desde la lejanía del consultorio, o desde la mirada de la psicóloga de la institución que entra solo una hora a la semana a observar el salón? Estas son algunas preguntas que planteo para poder cambiar de perspectiva por un momento, e intentar comprender estos procesos de separación desde el lugar físico y mental en el que se llevan a cabo.

El día a día en el salón de clases está construido con más de un millón de instantes en los que participan las mentes de muchos niños y de muchos adultos a su cargo. La maestra tiene la suerte y la responsabilidad de ser una de las primeras extensiones de la función materna, y le dará al niño el modelo de cómo pueden ser las relaciones extra-familiares. Por tanto, es una constante que puede facilitar o dificultar su experiencia afectiva, puede aportar al proceso de adaptación de cada niño en particular y del grupo de forma general.

Hablaré entonces desde mi propia experiencia, ya no desde el rol de psicóloga, sino de los dos años en que fui maestra de aula y recibí a niños de dos años de edad que ingresaban al nido por primera vez; un nido no tradicional. Me correspondía allí facilitar y acompañar este proceso de adaptación. Si bien contaba con una serie de conocimientos y herramientas clínicas, el rol de maestra tuvo sus propios objetivos. ¿Qué hacía yo, entonces, con todo aquello que sabía que el niño sufría y necesitaba? ¿Cómo lo articulaba dentro de este nuevo rol que yo no conocía? Este dilema inicial me obligaba a buscar un espacio de encuentro y diálogo entre ambas disciplinas que pudiese favorecer un proceso de adaptación saludable para cada alumno y para el grupo ... y también para mi propia integración emocional y mental.

Cada maestra debe buscar la forma de instrumentalizar sus propios recursos disponibles y articularlos dentro de su rol. Estos recursos deben surgir de forma sintónica con el momento de la adaptación por el que el niño se encuentra transitando, lo cual se logra si la maestra es capaz de conectarse emocionalmente con el estado mental vigente en el niño, y es capaz de identificar el tipo de vínculo que éste necesita en ese momento determinado.

Ana María Barrantes (2008) habla del encuentro “entre desconocidos” que implica el ingreso al nido. El niño no solo se separa de su madre sino que además

debe adaptarse a una persona nueva y a un espacio nuevo. Parte de este proceso implica lo que ella llama la tríada de sentimientos asociados a la separación: la tristeza, la cólera y el miedo. Éstos deben aparecer en cada proceso de adaptación, y además, deben ser entendidos a la luz del funcionamiento psíquico del niño, es decir, la forma en que tolera su ansiedad, maneja sus impulsos, equilibra sus sentimientos de amor y odio, e integra defensas adaptativas a su funcionamiento.

Para entender a cada niño es fundamental identificar cómo, cuándo y dónde aparecen estas tres emociones; identificarlas para que la maestra y los padres puedan verbalizarlas al niño y crear en él un espacio mental que comprenda y contenga su experiencia emocional. Sin embargo, habría que agregar que la maestra tiene que hacer un trabajo similar para consigo misma. No hablo solamente de identificar sus aspectos contratransferenciales, sino más específicamente, aceptar las emociones que cada niño le genera para instrumentalizarlas y pensar en la estrategia de adaptación más adecuada para cada niño.

Pero pensar en sí misma y en el niño no es una tarea fácil para la maestra. No solo debe crearse un espacio mental para cada alumno, sino también para los padres, abuelas y nanas/cuidadoras de todos ellos. Alicia Lieberman (1993) explica que en el proceso de separación interactúan la calidad de la experiencia emocional del niño, y el vínculo establecido entre padres y maestros. Además las maestras deben de hacer malabares con las demandas de la rutina y de la currícula. Pasaré entonces a relatar algunas viñetas que permitan entender ciertos factores que se presentan en el proceso de adaptación y también los momentos de *insight* que facilitaron el proceso y mi comprensión del mismo.

En el primer año como maestra, mi enfoque clínico me llevó a prestar atención a las necesidades afectivas de cada niño. Esto dificultaba que pudiese manejar al grupo como conjunto, y solía descuidar lo que sucedía más allá del niño al que atendía en un momento dado. Si bien fue un reto, me permitió entender que la experiencia afectiva de cada niño se va manifestando a lo largo del día. Este es un punto central, ya que a diferencia del consultorio, la maestra tiene la posibilidad de regresar a acoger al niño en distintas oportunidades: en la lonchera, mientras le cambia el pañal, le pone los zapatos, o lee cuentos. Además puede retomar el afecto que no pudo ser atendido en su momento.

Quisiera empezar hablando del niño que le puso nombre a esta ponencia. Víctor tenía una madre sumamente sensible y amorosa, pero con muchas dificultades para despegarse el uno del otro. Al entrar al nido, rápidamente entabló vínculos con los niños y maestros, y tenía un rango de emociones prin-

cialmente positivo que le permitía disfrutar de las actividades. Esta aparente seguridad inicial nos llevó a pensar que Víctor sería el primero en separarse de su madre. Sin embargo, cada vez que su mamá se alejaba, él era invadido por una angustia incontrolable y llantos desgarradores. De ser el primer candidato, Víctor pasó a ser el último en culminar su proceso de adaptación. Tuvimos que adaptar a todos los niños para poder dedicarnos a él con paciencia. Estuvo casi tres meses con su madre dentro del aula, hasta que decidimos que era momento de dedicarnos exclusivamente a esa separación.

Ésta duró tres días. En el primero, una maestra le sugirió a la madre que le diga que tendría que ir al zapatero y que lo dejaría en el nido. Llegado el momento, ésta le mostró el zapato roto, se despidió, y se fue, pero se pasó la mañana llorando en su carro. Víctor se quedó sin poder contener su propio llanto, con arcadas, y con una cólera que no permitía que nadie lo tocara. Yo intentaba verbalizar sus afectos, pero éstos aún no estaban listos para ser recibidos. El niño se pasó sentado toda la mañana en el lugar en que su madre lo había dejado, esperando a que ella regresara. Ahí pudimos dar cuenta de que Víctor necesitaba la concreción del espacio físico para mantener la constancia objetal.

Así, al día siguiente me dediqué a sostener el desarrollo de esta función. La otra maestra del aula se encargó del resto de niños, y yo me quedé acompañando a Víctor, que aun llorando, no quería moverse del salón en que se había despedido. No quería ser tocado, entonces lo acompañé en su llanto, observando, escuchando y sintiendo junto con él. Estábamos tristes juntos, y mis suspiros lo ayudaban a entender que yo comprendía y toleraba su tristeza, algo que tal vez su madre no podía lograr por su propia angustia de separación.

Nos quedamos toda la mañana dentro del aula, dedicándonos a comprender la separación. Primero le dibujé a su madre cargándolo, y el recorrido que ésta hacía del nido a la casa, y de regreso al nido a recogerlo. Luego, sentados en la silla en la que su mamá se sentaba, movíamos las agujas del reloj para mostrarle el paso del tiempo y la hora en que su mamá regresaría. Por último, decidimos componer una canción. Yo escribía la letra, mientras él me dictaba todas las cosas que le quería decir a su mamá:

*Saki, Saki, quiero que estés aquí*  
*Saki, Saki, quiero que estés allá, en la silla*  
*Saki, Saki, se para el reloj*  
*Saki, Saki, ahorita viene.*

Al finalizar el día, los niños se despidieron cantando la canción de Víctor, mientras él observaba asombrado. Su mamá vino a recogerlo, él corrió a sus brazos, y le mostró el dibujo, el reloj y la canción. Al día siguiente, entrando al nido, Víctor se voltea y le dice “chau mamá”, y entra caminando al aula.

Tomo ese ejemplo para mostrar que el niño necesita un espacio dedicado exclusivamente a su experiencia afectiva, por más breve que sea, y para ejemplificar algunas posibilidades que la maestra puede usar para brindar esa acogida. En el caso de Víctor, el énfasis estuvo en crear un espacio y tiempo de transicionalidad, en el que el uso del símbolo y de la representación permitiesen contener y comprender sus afectos de una forma más integrada. Esto permite que la angustia de pérdida de objeto sea seguida por el desarrollo de la capacidad de fantasear y representar, favoreciendo así el crecimiento del yo, el cual es reasegurado cuando al final del día el objeto regresa y se cumplen las fantasías compensatorias. No podíamos, por lo tanto, dejar de insistir con los padres en que sean puntuales y cumplidos en la recogida.

Hay casos contrarios, como el de Daniela, que empezó adaptándose con una soltura inicial y buena disposición pero que tuvo una de las adaptaciones más difíciles, y me atrevo a decir, inconclusas. En el mismo mes de iniciar el nido, le quitaron el chupón, la pasaron de cuna a cama, la madre enfermó, y luego quedó embarazada. Los padres no entendían la razón por la que Daniela había empezado a hacerse la pila nuevamente. Esta sobrecarga de cambios y excesiva inestabilidad puede parecer muy fácil de explicar a los padres, pero ellos tenían dificultad para pensar en los estados emocionales de su hija. Nos hacían comentarios como “¿y, ya se olvidó del embarazo?”, o “distráela cuando la traiga al nido, así me escapo rápido y no se da cuenta de que me fui”. Los padres no veían el afecto, para ellos éste no existía. Parecían no estar preparados para tolerar las emociones de su hija, por lo que no eran capaces de entender que éstas debían aparecer para poder ser elaboradas y llevar a cabo la adaptación.

Daniela dejó de disfrutar, abandonó todo juego simbólico, e incluso dejó de jugar en absoluto durante un primer período. André Green (1999) sostiene que cuando el niño es desinvestido por el objeto, la libido de éste se retrae, por lo que se inhibe la función representativa y la capacidad de dar investidura. Esta niña necesitaba ser investida, mirada, subjetivada, y absolutamente contenida. Su adaptación terminó de llevarse a cabo el siguiente año de nido, en el que le tocó un salón con más amigas, y pudo establecer nuevos vínculos que la invistieran de vuelta de forma auténtica.

Alessio no tuvo un proceso de adaptación tan difícil como los que acabo de describir. Él necesitaba mecerse un rato en el caballo de madera y luego entrar al salón. No entraré en más detalles de su adaptación ya que no la realizó directamente conmigo, pero hablaré de un momento posterior, ya adaptado al nido, en el que estableció un vínculo transferencial muy fuerte conmigo, donde aceptaba exclusivamente que sea yo la que lo calme en sus pataletas. Éstas eran resultado de mínimas frustraciones, en las que la mente del niño parecía poblarse de elementos Beta —en términos de Bion (1962)— y terminaba gritando y golpeando su cabeza contra el suelo, invadido completamente por angustias innombrables e incontenibles. En estos momentos no había palabra tranquilizadora que calara en esa desesperación.

Alessio necesitaba que lo abrace fuertemente, que marque un ritmo de respiración que lo vaya calmando de a pocos, y recién ahí empezar a verbalizar repetidamente y con un tono calmado “estás molesto, estás molesto, estás molesto...”. La función bioniana de *rêverie* debía empezar desde lo más primario, lo somático y el *handling*, para luego pasar al *holding* y a la alfabetización de sus estados mentales y afectivos. Una vez contenida su angustia, Alessio sería capaz de entender la explicación de lo que había ocurrido, la razón de algún límite que le hayamos puesto; la razón de su frustración y molestia, y la forma en que lo hubiese podido comunicar. Como explica Peter Fonagy (2003), existen dos tipos de mentalización: la explícita, que implica la reflexión deliberada y consciente, más vinculada a la verbalización; y la implícita, más intuitiva e inconsciente, que implica el lenguaje no verbal y la contención a un nivel más somático y primario. En este caso, cuando la mente no está preparada para la función más explícita de la mentalización, parece necesitar primero ese aspecto implícito que remite a un vínculo más temprano. Como seres humanos, somos una unidad somatopsíquica, especialmente en los primeros años de vida, y en ese sentido, la contención física no tiene por qué escindirse de la verbal. Es crucial considerar que no todos los niños necesitan de mentalización explícita e implícita en la misma medida. En ocasiones el lenguaje crudo puede interferir con la experiencia emocional. Además, en esos casos, contener físicamente, arrullar, mecer o cantar, en lugar de verbalizar, permite a la maestra tener el lado más consciente de su mente disponible para el resto del grupo, mientras que el lado más primario y automático puede encargarse de sostener afectivamente al niño que lo necesita.

Paulatinamente, esto fue permitiendo que Alessio reconozca sus propios estados emocionales y se anticipe a sus experiencias de frustración. Pero también

tuvo un efecto en retrospectiva. Incluso si el niño ya se había adaptado al nido, estos momentos de contención le permitieron resignificar la experiencia afectiva que había vivido meses antes durante su adaptación. Empezó a recordar su tristeza y su cólera. En alguna ocasión le explicó contento a su papá que “él estuvo muy triste”, refiriéndose a la separación tiempo atrás. Más adelante, cuando otro niño en plena adaptación lloraba por su madre, Alessio se acercó a decirme: “está triste, llévalo al caballo”. Con ello me demuestra que había abierto un espacio mental para contener las emociones de los demás en base a un registro de sus propios afectos. En otras palabras, él se reconocía a sí mismo y a los demás como agentes intencionales, cuyas acciones se entienden en términos de estados mentales. Esta es la definición de mentalización, y Fonagy (2003) la describe como el resultado de haber tenido interacciones tempranas especulares que hayan permitido la representación afectiva, la regulación afectiva, y el control de impulsos.

Al año siguiente recibí un nuevo grupo de niños. Por motivos personales, yo me quedaría en el nido solo hasta medio año, por lo que tuvimos que pensar en una alternativa de seguridad y constancia distinta al vínculo conmigo. Se puso énfasis en desarrollar vínculos entre los niños —y no solo conmigo— que pudiesen facilitar la adaptación. Cada niño pasó por un proceso de separación particular, pero introdujimos una nueva posibilidad: abrimos un salón vacío, en el que estos podían ir a dejar a sus cuidadoras en lugar de despedirse de ellas en el aula. La diferencia estaba en que los niños se convertían en agentes activos que dejaban al objeto en lugar de ser dejados por éste. Una segunda diferencia estaba en que ahora los niños contaban con un referente mental del objeto esperándolos en un lugar determinado, en lugar de apoyarse en la idea abstracta de la separación y el reencuentro.

En el “salón especial” ellos elegían en qué silla se sentarían las cuidadoras, les escogían un libro para que leyeran, se sentaban juntos unos minutos hasta que se les decía que había llegado el momento de despedirse y regresar al salón. Para algunos no fue tan fácil, y necesitaron regresar cargados. Otros encontraron la suficiente contención en el hecho de regresar acompañados de amigos que estaban pasando por la misma experiencia. Pude ver que los niños que se acompañan en su tristeza, la enfrentan con mayor seguridad que aquellos que la viven como un sentimiento absoluto de soledad. Si las crisis eran muy fuertes y me era difícil realizar ambas tareas en paralelo, detenía la actividad y redirigía la atención del grupo a lo que ese niño en crisis estaba viviendo. Les explicaba así lo que éste sentía y por qué. Esto ayudaba a reducir

el temor y la culpa del resto de niños; temor y culpa de sentir y expresar sus afectos difíciles. También los ayudaba a entenderse a sí mismos y a entender a los demás. Me di cuenta del efecto que esto tenía cuando los niños empezaron a hacer comparaciones entre sus emociones y las de sus compañeros.

No todos los niños llegan al nido con estas dificultades para pensarse y pensar a los demás. Niños como Camila, por ejemplo, que siendo la más pequeña del grupo tenía sin embargo vínculos tan fuertes y un registro afectivo tan profundo que el proceso de adaptación tenía un punto de partida distinto. La abuela de Camila se despedía y ella lloraba intensamente mientras me decía “¡estoy tan triste, muy triste! ¡No me importan mis amigos, sólo me importa mi abuela!”. Yo validaba sus emociones y su comunicación, y podía ayudarla a comprender la separación en un plano más verbal. Jugábamos a llamar por teléfono a sus padres, y ella les contaba que había estado muy triste, pero que ya se sentía mejor, y que los esperaría a la hora de salida. Luego me miraba y me preguntaba con sollozos si debía regresar al salón sin llorar. Yo le respondía que cuando estamos tristes podemos llorar, y juntas pensábamos en todas las posibilidades que tenemos para canalizar nuestras emociones. Muchas veces la niña regulaba sus afectos al interesarse por sus amigos: preguntaba por sus nombres, por los niños nuevos, por los juegos que éstos realizaban, o si es que éstos estaban tan tristes como ella. Colaboraba también con la adaptación de sus compañeros, se acercaba a los niños que lloraban y les decía “estás triste, pero tu mamá va a regresar”.

Cuando los niños son capaces de pensar en los estados emocionales de los demás, no solo ayudan al resto, sino que se ayudan también a sí mismos a reafirmar los logros conseguidos a nivel psíquico. Lo que se necesita, por tanto, es que se naturalice e institucionalice ese pensarse y sentirse a uno mismo, lo cual permitirá que esa función de la mente se despliegue en los demás y se piense y se sienta al otro. Si bien esta función se puede lograr con el desarrollo, la subjetivación requiere de la presencia de un otro diferenciado que tolere la incertidumbre, el temor y el afecto negativo existente. Por tanto, el vínculo empático, especular, mentalizador, contenedor, permite que esta función pueda internalizarse y enriquecer la experiencia propia y de los demás.

Sin embargo hay ocasiones en las que la multiplicidad de mentes y personas implicadas se vuelve un factor principal en la adaptación. Pienso en Irina, una niña sumamente tímida y afectuosa, que necesitaba de mucha contención física y mental para poder despedirse de su mamá. La madre, por su parte, había cargado tanto el vínculo conmigo, que había decidido que su hija

solamente aceptaba que yo fuera la que la contenga, no así la otra maestra. En términos prácticos esto generaba un problema, ya que la madre mandaba un mensaje no verbal a su hija de que la otra maestra no era una persona de confianza. La niña respondía más a las angustias de su madre que al vínculo que ella misma había establecido con cada una de nosotras.

Esto me lleva a pensar en el efecto que tienen las miradas de los familiares sobre los vínculos dentro del aula. No solo las emociones del niño están implicadas, sino también las de sus padres y las de las maestras. ¿Cómo pedirles a las profesoras que piensen y sientan al niño, a sus familias y a sí mismas, como si fuesen un barril sin fondo capaz de contener a tantos a la vez?

Hay un factor de realidad en el vínculo niño-maestro que lo distingue de lo estrictamente transferencial. La maestra aparece como una figura auxiliar a la función materna, pero al igual que en el vínculo analítico, e incluso en mayor medida, la intersubjetividad que se genera incluye aspectos personales reales de cada persona a tomar en cuenta. La angustia de la madre de Irina no le permitía ver la sensibilidad con que su hija se vinculaba con la otra maestra, pero también hay un elemento de realidad que se introduce en esos encuentros. Por tanto, en esos vínculos se crean terceros (Ogden, 1994), espacios nuevos cargados de las realidades subjetivas y objetivas del niño y del adulto. La maestra debe apuntar a esos espacios.

¿Qué puede hacer cada maestra? ¿Qué está dentro y qué escapa a sus posibilidades? Es fundamental entender cuán diferentes son las necesidades y recursos de cada niño, cada vínculo es particular y la maestra debe reconocer las individualidades, suyas y del niño, y entender “al tercero” que se ha creado en ese encuentro. Además fomentará espacios y momentos del día y del vínculo que estén dedicados a comprender y elaborar las separaciones y los estados mentales y afectivos ligados a ellas. Integrar la idea de separación con la expectativa del reencuentro. A lo largo del día en el nido, el niño va construyendo fantasías sobre por qué ha sido dejado. El vínculo con la maestra permitirá que se integren los afectos de una forma saludable, protegiéndolos del riesgo de que esas fantasías intensifiquen el miedo y la culpa que el niño ya trae consigo previamente.

En palabras de Jeree Pawl (1990), *podemos permitir que el niño extrañe a sus padres, pero no que se extrañe (pierda) a sí mismo. Necesita constante acceso a la vivencia de estar emocionalmente vivo para crecer como ser humano*. Vincularse afectivamente es impedir que el niño se pierda en sus separaciones. Ello implica contener y verbalizar, pero también darle la oportunidad de sentirse y

pensarse a sí mismo, con sus tiempos y a su manera. Prestar la mente al niño debe balancearse con momentos en que el niño pueda estar consigo mismo de forma genuina.

Si bien la urgencia ataca la capacidad de pensar y contener, la maestra tiene la posibilidad de conectarse con sus afectos para reponerse y mentalizar las necesidades del niño y del grupo. Y sobre esto, quisiera llamar la atención hacia todos aquellos niños que pasan desapercibidos en su adaptación, esos que “no generan problema”, que no se quejan, reclaman ni lloran, porque son precisamente los que tampoco disfrutan, ni sienten curiosidad, ni elaboran sus vivencias. Es a ellos a los que se necesita atender cuando ha pasado la urgencia de los que sí manifiestan sus crisis. En otras palabras, la maestra debe atender a las necesidades afectivas de todos sus alumnos, no solo de aquellos que explícitamente lo demandan.

Y para terminar, voy a plantear una generalización, pero con la intención de que no se generalice. Cada maestra se valdrá de sus propios recursos creativos disponibles, aquellos que son parte de su propia “transicionalidad”, para que pueda usarse a sí misma como objeto transicional y prestarse al uso particular del niño. Así, en el vínculo con él, podrá reconocer sus emociones, especialmente las emociones y el estado mental en que éste se encuentra en ese preciso momento, en esa forma particular de necesitar atención. Se crearán entonces lazos afectivos, vinculares y creativos dentro del grupo, en donde los objetos serán también sujetos, y los sujetos podrán ser objeto del otro.

#### Referencias bibliográficas

- Allen, J. y Fonagy, P. (2003). *The development of mentalizing and its role in psychopathology and psychotherapy*. Technical report N°. 02-0048. Menninger Clinic. Research Department.
- Barrantes, A. (2008). La entrada al nido. En: *El Crecimiento Emocional del Niño en la Escuela*. Angelina Novella & María Roca de Dañino (Comp.). Lima: Centauro
- Bion, W.R. (1962). *Learning from Experience*. London: Heinemann.
- Green, A. (1999). La madre muerta. En: *Narcisismo de Vida, Narcisismo de Muerte*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Pawl, J.H. (1990). Infants in Daycare: Reflections on experiences, expectations and relationships. Zero to Three: Bulletin of the National Center for Clinical Infant Programs, February, 1-6. En: Lieberman. *The Emotional Life of the Toddler*. NY: Free Press.

Lieberman, A. (1995). *The Emotional Life of the Toddler*. New York: Free Press

Ogden, T. (1994). The Analytic Third. En: *Psychoanalytic Quarterly*. (2004). 71, 167- 195.

## **Resumen**

Cuando los niños son capaces de pensar en los estados emocionales de los demás, no solo ayudan al resto, sino que se ayudan también a sí mismos y reafirman los logros conseguidos a nivel psíquico. Lo que se necesita, por tanto, es que se naturalice e institucionalice ese poder pensarse y sentirse a uno mismo para poder comprender y vincularse con los demás. Al ingresar al nido los niños pueden ser ayudados por las maestras en este sentido, sintonizarán con el estado emocional de sus pequeños alumnos. Podrán detectar, por ejemplo, los tres sentimientos primordiales que aparecen en una de las primeras separaciones que sufre el niño al alejarse de su hogar: la tristeza, la cólera y el miedo. El crecimiento psíquico en la adaptación al ámbito educativo implica permitirse entrar en los procesos transicionales. Esto se logra al darle un lugar central a la experiencia emocional de cada niño, pero también a la que surge del encuentro entre ellos. A la luz de la experiencia de una psicóloga clínica que ocupa por primera vez el rol de maestra de un aula de niños de dos años de edad, se busca entender las subjetividades que surgen en los nuevos encuentros. Se presentan diferentes casos de niños que están transitando por un primer proceso de separación y adaptación.

**Palabras clave:** contención, empatía, maestra, mentalización, miedo, separación, vínculo

## **Abstract**

When children are able to think about the emotional states of others, they not only do help the rest but also help themselves and reaffirm the achievements attained at the psychic level. What is needed, therefore, is to naturalize and institutionalize the power to think and feel oneself to be able to understand and relate to others.

When entering preschool children can be helped by the teachers in that sense, they will attune to the emotional state of their young pupils. They will be able to detect, for example, the three primordial feelings that appear in one of the first separations that suffers the child when leaving home: sadness, anger, and fear.

The psychic growth in the adaptation to the educational field implies allowing the entrance into the transitional processes. This is achieved by giving a central place to the emotional experience of each child, but also to what arises from the encounter between them. In the light of the experience of a clinical psychologist who occupies for the first time the role of teacher in a classroom of children of two years of age,

one has to seek to understand the subjectivities that arise from the new encounters. The paper introduces different cases of children who are transitioning through a first process of separation and adaptation.

**Key words:** containment, empathy, teacher, mindfulness, fear, separation, bond