

## “UNA NIÑA QUE HA SIDO VISTA”. OBSERVACIONES DE UNA NIÑA DE 2 AÑOS EN LOS “PARENT-TODDLER GROUPS” DEL ANNA FREUD CENTRE

*Fernanda Ruiz-Tagle*<sup>1</sup>

### **Introducción**

Desde los inicios del psicoanálisis con Sigmund Freud y sus “Estudios sobre la Histeria” (1895), el rol de la observación ha sido fundamental para la formulación de la teoría psicoanalítica. En el campo del psicoanálisis infantil, sería su hija Anna quien figuraría como una de las pioneras en el entendimiento del psiquismo pre-edípico, precisamente mediante la práctica de la observación directa. De ser correctas las suposiciones que su padre formularía acerca de la vida psíquica en los niños y niñas, ella creyó que sería posible observar estos procesos en las actividades cotidianas de los infantes. De este modo, la observación directa permitiría complementar y confirmar las afirmaciones psicoanalíticas formuladas hasta ese entonces, pudiendo desarrollar también nuevas teorías respecto del desarrollo infantil (Zaphiriou Woods & Pretorius, 2016).

Desde este convencimiento, en 1920 se generó un grupo de estudio informal compuesto por estudiantes de medicina de la Universidad de Viena, liderado por Anna Freud, Heinz Hartmann y Wilhelm Reich. Este grupo eventualmente se transformaría en un seminario semanal, contando con la asistencia de profesionales como René Spitz y Erik Erikson, entre otros, quienes comenzarían a pensar en la relevancia que tendría la relación madre-infante en el desarrollo de un niño.

Charlotte Bühler es usualmente reconocida como la primera persona en realizar observaciones de bebés sistemáticas y longitudinales en su departamento de

---

<sup>1</sup> Psicóloga PUCV Chile. Msc. Estudiante Anna Freud Centre

desarrollo infantil en la Universidad de Viena, sin embargo, ella no adhería a la teoría psicoanalítica. Dentro de su equipo de trabajo se encontraban Liselotte Frankl y Esther Bick, quienes luego trabajarían con Anna Freud y asistirían a sus seminarios. Todos estos pioneros de la observación de infantes y niños fueron contemporáneos en sus estudios, sin embargo muchos de ellos diferían en sus métodos de observación (Ludwig-Körner, 2016).

Anna Freud buscaba una aproximación “doble”, donde la observación directa pudiera ser integrada a las reconstrucciones psicoanalíticas de las experiencias infantiles que emergieran del análisis de adultos y niños. En 1937 Anna Freud abrió la guardería “Jackson” en Viena, como una instancia experimental que facilitaría la posibilidad de aprender y probar teorías, proveyendo además un espacio de cuidado para niños y niñas. Fue en este contexto que Anna Freud llegó al convencimiento de que el segundo año de vida, que para su padre correspondería a la fase anal, configuraba una etapa fundamental en el desarrollo, dada su relevancia en el paso de procesos primarios a secundarios; el establecimiento de hábitos de sueño y alimentación; la adquisición de las bases para el desarrollo del Súper Yo y el control de impulsos y el establecimiento de relaciones con pares (Freud, 1978). En la lengua inglesa, esta etapa es conocida como “Toddlerhood”.

Con el fin de preservar los aportes entregados por Anna Freud al psicoanálisis, el Anna Freud Centre en Londres ha provisto por años un servicio para padres y niños que se encuentran cursando este periodo del desarrollo, facilitando una instancia terapéutica para el vínculo padre-hijo que sirve a la vez como instancia formativa para estudiantes relacionados al campo de la salud mental infantil. Su modelo continúa vigente en la forma de este servicio de apoyo e intervención temprana, que hoy en día se ha extendido a la comunidad para las poblaciones más vulnerables

dentro de Londres e incluso otros países como Grecia, Perú y Colombia, como parte de la atención primaria y/o secundaria en salud, provista por los gobiernos locales.

### **Toddlerhood**

En la lengua inglesa, la palabra “Toddle” refiere al acto del tambaleo que presentan los niños pequeños cuando comienzan a caminar, razón por la cual los niños y niñas de entre 1 año y los 3 años de edad son llamados “Toddlers”, o bien, lo que en español podría entenderse como “tambaleantes”. “Toddlerhood” por consiguiente, es el nombre que recibe la etapa del desarrollo perteneciente a este rango etario. La lengua hispana por otro lado, no cuenta con una palabra que refiera la especificidad de este periodo del desarrollo, en términos de su implicancia para el crecimiento físico y psíquico. Por el contrario, en la lengua castellana se tiende a homogeneizar la infancia, donde usualmente se entiende como lactante a un niño o niña desde su nacimiento hasta el primer o segundo año de vida, para luego ser entendidos como “prescolares”, niños pequeños o primera infancia hasta el inicio de la etapa escolar. Esto dificulta la posibilidad de pensar en las variadas necesidades de cada sub-etapa dentro de la infancia, particularmente cuando las distintas teorías psicológicas del desarrollo reconocen variados estadios en los primeros años de vida. Es por este motivo que dar cuenta de esta brecha idiomática parece relevante, dado que la existencia de una palabra como “Toddler” ha permitido nombrar este fenómeno y que autores de habla inglesa puedan pensar respecto de la especificidad de este periodo en el desarrollo y en especial dentro del campo del psicoanálisis (véase Mahler, Pine & Bergman, 1975; Furman, 1992; Lieberman, 1995; Zaphiriou Woods & Pretorius, 2011).

Este periodo de “tambaleo” es aquel que se encuentra comprendido entre la dependencia absoluta de la infancia y los primeros pasos hacia la independencia y la

entrada al mundo social. Se inicia con la primera marcha al rededor del primer año de vida, recibiendo este nombre dado el inestable carácter de estos primeros movimientos físicos en sus inicios. Como Winnicott (1966) propuso, durante esta etapa los niños y niñas exploran el mundo mediante excursiones en su entorno, retornando luego a una base segura, usualmente la madre. Estas excursiones son físicas pero por sobre todo, psicológicas, y el rol que cumpla el cuidador o cuidadora en este proceso jugará un rol fundamental para el desarrollo futuro del niño o niña.

Durante este periodo operan problemáticas emocionales relacionadas a la autonomía, la agresión, la separación y la sexualidad (Zaphirou Woods & Pretorius, 2011), implicando también la posibilidad de que el niño pueda realizar actividades estando físicamente separado de su madre, pero en presencia de ella y su disponibilidad emocional. Este fenómeno es conocido como el proceso de Separación-Individuación descrito por Mahler, Pine y Bergman (1975) mediante el cual el niño reconoce la separación entre él y su madre, comenzando a tener una noción individual de su self.

Esta etapa de desarrollo supone su culminación una vez que el niño ha logrado establecer imágenes internas relativamente estables de su madre, de la relación con ella y de sí mismo en su ausencia (Freud, 1965; Mahler, Pine & Bergman, 1975). Estas imágenes deben ser lo suficientemente estables como para que el niño logre manejar ciertas situaciones acordes a su edad, sin la disponibilidad constante e inmediata de su madre o aquella de una madre sustituta. Esta tarea puede ser facilitada mediante la creación de lo que Winnicott (1953) llamó un espacio transicional, que sirva de puente para la nueva brecha inaugurada por la movilidad del niño, mediante la creatividad, el juego, el símbolo y lenguaje.

Este periodo puede ser particularmente desafiante para los padres, dado que mientras más el niño se reconoce como individual, más valor le atribuye a su cuerpo como continente de su personalidad (Fraiberg, 1959). Se pueden hacer evidentes luchas entre padres e hijos respecto de quien será el que domine este cuerpo recientemente apropiado, especialmente en relación al control de esfínter, la alimentación, la vestimenta, el baño y otras actividades diarias que impliquen el manejo del cuerpo. Esta etapa también puede despertar en los padres conflictos no resueltos en relación a su propia analidad, sexualidad y agresión, desafiando también la represión adulta esperable de aspectos infantiles (Zaphirou Woods & Pretorius, 2011) por lo tanto la ambivalencia en torno a la proximidad y la separación, el amor y el odio, suele ser mutua.

El rol que cumplan los padres durante esta etapa resulta fundamental, siendo necesario que padres y madres logren mantener una posición amorosa y disponible, mientras también facilitan la autonomía de su hijo y la contención de los aspectos pulsionales anales y agresivos del desarrollo (Zaphirou Woods & Pretorius, 2011). Esto puede convertirse en un gran desafío dado que frecuentemente el niño o niña puede representar para sus padres, figuras del pasado o una parte de ellos mismos que es repudiada (Fraiberg, 1980). El niño o niña entonces puede convertirse en un continente para las externalizaciones y proyecciones de sus padres, pudiendo provocar dificultades en la sintonización afectiva (Stern, 1985) con su hijo o hija. Si el entorno del niño falla en proveer los cuidados necesarios, podría verse dificultada la posibilidad de generar un apego seguro, como también el desarrollo de la capacidad de auto-reflexión y de auto-representación (Fonagy et al., 1991). En este sentido cabe señalar que el apego seguro mantiene correlación con la resiliencia y manejo de traumas futuros, mientras que el apego inseguro estaría a la base de trastornos

del desarrollo, de la personalidad, dificultades en las relaciones objetales y depresión crónica con tendencias suicidas (Blum, 2004).

Mediante el juego, los niños a esta edad aprenden a diferenciar la fantasía de la realidad, lo cual permite regular sus ansiedades respecto de pensamientos y emociones que ellos experimentan como dañinas para el entorno (Fonagy and Target, 2007). Del mismo modo, el juego de roles provee una oportunidad tanto para los padres y niños, de elaborar conflictos en relación al vínculo respecto de la separación-reunión y la agresión-reparación (Bergman, 1999).

### **Los Grupos para Padres y “Toddlers” del Anna Freud Centre**

Los grupos para padres y “toddlers” del Anna Freud Centre, emergieron como una extensión informal de la clínica para bebés “WellBaby”, en el contexto de la formación psicoanalítica que Anna Freud lideraba en el barrio de Hampstead (Londres) en 1952. La encargada de inaugurar los grupos fue Joyce Robertson, quien consideró que una vez que los bebés se convertían en tambaleantes activos, sus madres podrían verse beneficiadas al reunirse con ella y otras madres semanalmente en pequeños grupos, para compartir los desafíos que esta etapa del desarrollo pudiera traer (Zaphirou Woods & Pretorius, 2011).

El espacio de intervención temprana facilitado por los grupos del Anna Freud Centre, apoya a padres y niños en la prevención de futuras dificultades provenientes del desarrollo infantil, a través de la promoción del desarrollo y la relación padre-hijo. Esto implica un mejoramiento de la sintonía y el apego entre los padres y sus hijos, con el fin de fortalecer su relación y facilitar la separación e individuación del niño, desarrollando la independencia necesaria para el ingreso a la educación preescolar. Las intervenciones en los grupos se basan en el entendimiento de procesos inconscientes y del desarrollo esperado para un niño durante esta etapa (Zaphiriou

Woods & Pretorius, 2016) contribuyendo al bienestar de niños y sus padres. El grupo cumple una función de sostén y espejo (Winnicott, 1960), introduciendo un tercero en la relación diádica, posibilitando la diferenciación, ofreciendo perspectiva, representando el mundo externo y modulando la ambivalencia.

Actualmente existen dos grupos que se llevan a cabo en las inmediaciones del Anna Freud Centre y otros tres en centros para infancia y hostales para familias en situación de calle en Londres. Cada grupo se reúne una vez a la semana por una hora y media, contando con una membresía promedio de 8 diadas. Cada grupo cuenta con un psicoterapeuta psicoanalítico infanto-juvenil que lidera las sesiones, como también un asistente clínico que cuenta con formación psicoanalítica en desarrollo infantil. Las sesiones se componen de juego libre y una instancia de convivencia alrededor de la mesa en la que se comparte una colación.

Los grupos que operan en el Anna Freud Centre también sirven como instancia de observación para los estudiantes del Magister en Psicología Psicoanalítica del Desarrollo, impartido por el Anna Freud Centre y la University College of London. La sala donde se realizan las sesiones cuenta con una sala espejo y dos sillas en la sala de juego, donde los estudiantes pueden observar silenciosamente de manera presencial el desarrollo de niños y niñas, como también la relación con sus padres. Los estudiantes registran sus observaciones para luego hacer sentido de ellas mediante una perspectiva psicoanalítica, contando con el consentimiento de los padres quienes se encuentran en conocimiento del carácter educacional e investigativo de la institución.

Este escrito nace como producto de mi proceso de observación, el cual espero logre reflejar la intención Anna-Freudiana de vincular la teoría analítica, la observación y la práctica clínica en el campo del desarrollo infantil. Anna Freud (1951) creía en la

importancia de que todo estudiante de psicoanálisis accediera a la posibilidad de observar estos fenómenos psicoanalíticos en el momento en el que ocurren, con el fin de poder obtener una imagen con la cual luego contrastar reconstrucciones analíticas.

## **Daisy**

Cuando realicé mis estudios de magíster en el Anna Freud Centre en Londres, tuve la oportunidad de observar a una niña en un grupo para padres y “toddlers” una vez por semana, por una hora y media, durante diez meses. Daisy tenía dos años y cinco meses cuando mis observaciones iniciaron.

En este artículo intentaré graficar mi experiencia y proceso reflexivo en torno a la observación de Daisy y sus padres dentro del grupo. Compartiré mis ideas en torno al proceso de desarrollo del cual fui testigo, donde pude observar su transformación desde ser una niña pequeña que no presentaba mayormente lenguaje verbal y que requería del constante apoyo de su madre, a una que devino fluida en el uso de sus palabras y que resaltaba por su confianza, demandando de manera asertiva la mirada de su entorno. Temáticas en torno a la dependencia, agresión e identificación estarán presentes en la descripción de este proceso, culminando con las últimas semanas de Daisy como miembro del grupo, luego de haber cumplido los tres años de edad. Cabe señalar que por razones de confidencialidad, los nombres originales han sido modificados en este documento.

He titulado este artículo “Una niña que ha sido vista” en referencia a la función materna de espejo descrita por Winnicott (1967) donde propone que el primer espejo para un infante es el rostro de su madre: “¿Qué ve el bebé cuando mira el rostro de su madre? Yo sugiero que por lo general se ve a sí mismo. En otras palabras, la madre lo mira y lo que ella parece se relaciona con lo que ve en él” (p. 148). De

acuerdo al autor, el entorno relacional del niño cumple un papel fundamental en la posibilidad de desarrollar un self creativo y espontáneo. En este artículo propondré que Daisy ha podido ser vista por su madre y esto le ha permitido desarrollarse como una niña auténtica.

Daisy es la segunda hija de Molly y Jack, un matrimonio que trabaja en el ámbito de las artes. Daisy nació en un periodo durante el cual su hermano mayor era miembro del grupo, por lo que ella usualmente acompañaba a su madre y a su hermano. Cuando ella cumplió su primer año de edad se transformó en miembro mientras que hoy su hermano asiste al colegio.

Daisy llamó mi atención desde el inicio, quizás por su cabello rubio y ondulado, lo cual desde mi experiencia como latinoamericana me pareció llamativo, notando que en esta característica deposité la impresión de que esta niña presentaba un aspecto angelical y casi majestuoso. Al mismo tiempo, siendo la primera vez que yo estudiaba en el extranjero y en un país donde se hablaba un idioma distinto a mi lengua materna, inicialmente me fue difícil seguir a los niños en sus diferentes dinámicas, sus intentos por comunicarse e incluso a veces la cadencia de las palabras de sus padres. En este sentido, creo que en Daisy y su madre, quien generalmente la traía al grupo, encontré un alivio para estas ansiedades dada mi impresión de que ellas configuraban una diada sintonizada y amorosa.

### **Los Recursos de Auto-Regulación de Daisy**

Cuando observé a Daisy por primera vez, ella era una pequeña de dos años con la suficiente independencia como para presentar interés en su entorno, pero que aún requería de la confirmación de su madre para estar segura de que la exploración era algo seguro:

*“Daisy entró a la cabaña en los brazos de su madre. Su madre se sentó en una de las sillas al lado de la ventana y Daisy se quedó con ella, sentada sobre sus piernas con la cara hacia el pecho de su madre. Luego de un tiempo, Daisy se paró sobre el suelo, poniendo su cabeza sobre las faldas de su madre. Su rostro luce colorado y sus ojos adormecidos. Daisy fue hacia el medio de la sala y miró hacia la alfombra, donde otra niña de mayor edad estaba jugando. Daisy volvió hacia su madre y la tomó de la mano antes de volver hacia la alfombra. Su madre la acompañó” (2 años y 5 meses)*

Creo que esta viñeta muestra una fluida progresión desde la necesidad de fusión con el cuerpo de su madre, hacia la posibilidad de separarse por un momento y mostrar curiosidad por el entorno que se encuentra más allá de los límites de la diada. Por lo que pude observar en su rostro, Daisy había estado durmiendo antes de entrar a la sala. Al despertar se encontró a sí misma en un lugar diferente del cual se encontraba antes de dormir, lo cual puede resultar amenazante para un niño. Daisy se da cuenta de su situación mientras está siendo sostenida por el cuerpo de su madre y comienza la secuencia estando en completo contacto físico con ella. Luego lentamente comienza a tomar contacto con el entorno, aun manteniendo contacto físico con su madre. Eventualmente logra tomar algunos pasos de distancia y parece interesarse en lo que la otra niña está haciendo. Aún en este momento, Daisy necesita ir por su madre para sentirse lo suficientemente segura como para acercarse a su par y tener una nueva experiencia. Esto puede ser considerado como apropiado para la edad de Daisy, dado que es sólo hacia el tercer año de vida que sería esperable que un niño o niña sea capaz de administrar su cuerpo, pensamientos y sentimientos por sí mismos, sin la presencia constante de un adulto significativo (Zaphiriou Woods, 2011). Del mismo modo, Molly fue lo suficientemente

sensible como para ponerse a disposición de su hija hasta que ella estuviera lista para explorar, lo cual permitió que la transición de Daisy hacia el juego fuera más placentera. Esto podría dar cuenta de una madre que entiende a su hija en sus necesidades, contribuyendo a que Daisy perciba que es vista por su madre (Winnicott, 1967). Desde la contratransferencia, observar me trajo una sensación de calma en mi identificación con Daisy, sintiendo que estaba segura en la presencia de su madre. Asimismo pensé en cómo el entorno de Daisy facilitó que ella experimentara previamente lugares nuevos como seguros.

Algunos meses más tarde, Daisy presentó una secuencia de juego simbólico que me permitió reflexionar en torno a su intento por comunicar, como también respecto de los posibles conflictos inherentes a ese momento de su juego:

*“Daisy y su madre abrieron el kit médico y Daisy comenzó a explorar las pequeñas herramientas que se encontraban dentro (...) Daisy comienza por revisar las orejas de su madre con un otoscopio de juguete (...) la terapeuta se levantó y trajo un oso de peluche grande, lo sujetó de las orejas y lo arrastró con ella pretendiendo que éste caminaba hacia la mesita donde Daisy y su madre se encontraban jugando. La terapeuta puso al oso en frente de Daisy y pretendió hablar por el oso diciendo que no se sentía bien. Daisy rápidamente comenzó a sacar cada herramienta de dentro de la caja y una por una las puso primero en una de las orejas del oso y después la otra. Molly le dice a la terapeuta que cree que Daisy está haciendo esto porque su hermano tuvo una infección en el oído recientemente” (2 años y 8 meses).*

Creo que un punto clave en esta viñeta es la información que provee Molly en relación al origen de la dinámica en el juego de Daisy. En el caso en que Daisy estuviera replicando una situación que vio en casa o quizás al acompañar a su hermano en su visita al médico, pudiera ser que este juego diera cuenta de un

proceso de identificación. En primer lugar con su madre a quien posiblemente observó cuidando de su hermano, identificándose con cualidades femeninas y cuidadoras. En segundo lugar, podría haberse identificado con su hermano al verlo con dolor o malestar, provocando empatía en ella. En este caso es relevante considerar que la capacidad de empatía se encuentra relacionada a la función reflexiva de los padres, la cual permite el entendimiento de las acciones propias y de los otros en términos de estados mentales, deseos y sentimientos (Fonagy et al, 1991). Del mismo modo, ver a su hermano experimentando dolor pudo haber ocasionado en Daisy preocupaciones respecto de su propio cuerpo. Durante esta etapa del desarrollo es esperable que los niños y niñas presenten ansiedad respecto del daño al cuerpo, dado que el cuerpo propio se encuentra sumamente investido y el “self” aún se encuentra en desarrollo (Fraiberg, 1959; Furman, 1992). En este sentido podría pensarse que mediante el juego, Daisy pudo adoptar una posición activa y un sentido de dominio (Freud, 1920) respecto de una situación donde antes fue pasiva, jugando a ser la cuidadora en lugar de quien es cuidada.

Esta viñeta también muestra una madre que entiende el juego como una forma de comunicación en tanto intenta comprender lo que su hija pudiera intentar decir con su juego. Así, se sugiere una madre que nuevamente es capaz de ver a su hija por quien ella es, con mente y emociones propias.

Algunos meses más tarde, Daisy estaba comiendo una merienda en la mesita de la sala en la compañía de su padre, sin los otros niños del grupo. Daisy vio a otro niño más pequeño llorando y su reacción me hizo pensar en torno al modo en el que su mente pudiera estar operando:

*“Daisy estaba comiendo un snack antes del tiempo de la merienda en la mesa. Otro niño más pequeño estaba en los brazos de su madre cuando comenzó a llorar.*

*Daisy dejó de comer; lo miró y se mostró preocupada mientras arrugaba su frente. Daisy preguntó por qué estaba llorando el niño, a lo cual la terapeuta respondió que estaba despertando y necesitaba que su mamá lo acurrucara. Daisy entonces dijo que una vez ella se lastimó la rodilla, su mamá la acurrucó y esto la hizo sentir mejor” (2 años y 10 meses).*

Desde mi perspectiva, Daisy usualmente se interesaba en las reacciones emocionales de sus pares y mostraba curiosidad por ellas. Los “Toddlers” se encuentran atravesando el proceso de Separación-Individuación (Mahler, Pine & Bergman, 1975) lo cual implica que aún no han establecido completamente la capacidad de delimitar aquello que corresponde a ellos mismos y lo que pertenece a otros, por lo tanto los cambios en la regulación emocional en otros niños pueden provocar confusión y ansiedad. Creo que en este momento de su desarrollo Daisy tenía un entendimiento general del llanto, pudiendo tener una idea en torno a que este niño se encontraba triste o molesto por algún motivo. Sus experiencias previas de cuidado le permitieron creer que estaba permitido hacer una pregunta respecto de su preocupación y que recibiría una respuesta satisfactoria que le hiciera sentido, dado que logró relacionarlo con su propia historia. Mediante el recuerdo de ser contenida por su madre, no sólo comunica el entender en cierta medida lo que le ocurre a este niño, sino además demuestra que ha adquirido cierta constancia objetal (Freud, 1965) y la imagen interna y estable de su madre como alguien confiable y de quien se es posible depender. En otras palabras, un objeto bueno y amoroso (Freud, 1965; Klein, 1946; Mahler, Pine & Bergman, 1975) que a la vez opera como recurso de contención y regulación para sí misma cuando su madre no se encuentra presente físicamente.

Desde mi contratransferencia, experimenté la preocupación de Daisy y luego una sensación contenedora en la posibilidad de que Daisy rememorara la imagen de su madre como una que es capaz de verla en sus necesidades y logra responder a ellas.

A medida que el tiempo avanzaba, la pequeña Daisy también comenzaba a desarrollar un creciente uso del lenguaje verbal. Desde un punto de vista teórico, el lenguaje operaría como un puente para la falta que trae la movilidad y por consiguiente, la creciente distancia física en relación a los padres a medida que avanza el desarrollo. En este sentido, cuando un niño o niña logra identificar y comunicar sus necesidades, la presencia constante de los padres ya no resulta tan necesaria. El lenguaje a su vez facilita el proceso de Separación-Individuación como una posición intermedia entre la subjetividad del infante y la objetividad de la madre (Stern, 1985), funcionando también como un recurso regulador de emociones intensas (Zaphiriou Woods & Pretorius, 2011).

### **Declaración de Independencia de Daisy**

El proceso de Separación-Individuación que atraviesan los “toddlers” supone cierto nivel de agresión que facilite la independencia que un niño pequeño pueda tener, dada la creciente sensación de ser capaces de administrar ellos mismos su propio cuerpo. Los “toddlers” pueden transformarse en opositoristas como medio para la expresión de sus pulsiones y el establecimiento de mayor separación (Furman, 1992). Estos comportamientos pueden ser entendidos como una “declaración de independencia” (Fraiberg, 1959, p. 65):

*“Daisy le pidió a su madre que jugaran al doctor. La terapeuta le dijo a Daisy que su madre estaba comiendo un snack y que ella también podía comer uno si quería. Daisy dijo “creo que necesitamos jugar ahora al doctor”. Ella fue a buscar el kit*

*médico, lo trajo a donde su madre estaba sentada y comenzó a interactuar con la asistente. Daisy se puso el delantal de doctor por sí sola y Molly comentó que ahora Daisy es capaz de vestirse sola. Agregó que esa mañana Daisy quería hacer pipí en el baño y que ha hecho esto varias veces a la fecha. La terapeuta le preguntó a Daisy si esto era así, a lo que Daisy respondió “y caca también” (2 años y 10 meses).*

Creo que es posible observar en esta viñeta a una niña mucho más empoderada, quien envía un mensaje al mundo adulto cuando insiste en su necesidad de jugar inmediatamente. En primer lugar me parece destacable su uso de la palabra “necesitamos”, porque posiblemente esto supone un entendimiento de que la necesidad es un código del mundo adulto para algo que resulta urgente. Al mismo tiempo, cuando ella decide jugar pese a que los demás se encuentran ocupados con otra actividad distinta a la que es su deseo, muestra un sentido de dominio sobre su entorno. Pienso que aquí se dibuja una ligazón fundamental en la información que provee Molly cuando señala que Daisy ha logrado cierto control de esfínter y la capacidad de vestirse por sí sola. Esto implica que Daisy está experimentando la sensación de control sobre su propio cuerpo y, según Sigmund Freud (1905), el dominio corporal que trae la analidad, es de algún modo vivenciado con un sentido de omnipotencia que atraviesa los límites del cuerpo propio, hacia el mundo en su totalidad. En otras palabras, si pueden controlar su cuerpo, lo pueden controlar todo. Durante ese mismo mes de observación, Daisy vino al grupo con su padre y tuvo una interacción con la terapeuta que llamó mi atención:

*“Daisy estaba junto al lavaplatos y le pidió a su padre que la ayudara a sacar un poco de agua. Él sacó el banquito de abajo del lavaplatos para que ella se subiera en él y pudiera alcanzar la llave del agua. Ella abrió la llave, puso su vasito bajo en*

*agua, lo llenó y bebió el agua. La terapeuta la felicitó diciendo que ya es una niña grande. Daisy dijo que quería lavar los platos, a lo que la terapeuta respondió que estaba bien pero que debía ponerse un delantal para no mojarse y la ayudó a escoger uno. Daisy dijo que quería uno rosado pero no había uno en ese color, así que la terapeuta le dijo que podía elegir uno con un color parecido. Escogieron el rojo. Daisy se mostró incómoda cuando la terapeuta le subió las mangas para evitar que se mojara. Daisy se sacó el delantal diciendo que no quería usarlo. La terapeuta le dijo que la regla para todos es que si quieren lavar los platos, tienen que usar un delantal y si no quería usar uno, no podía jugar con agua. Daisy insistió otro par de veces, recibiendo la misma respuesta por parte de la terapeuta. Daisy golpeó la llave del agua suavemente y la terapeuta dijo “¡oh!” de manera amistosa. Daisy rió y se bajó del banquito, diciendo que no quería lavar los platos” (2 años y 10 meses).*

Durante el periodo en el cual los niños comienzan a experimentar algún control sobre su cuerpo y en especial en torno a sus esfínteres, frecuentemente muestran interés en jugar con agua al mismo tiempo que experimentan con placer sus sensaciones anales y uretrales (Zaphiriou Woods & Pretorius, 2011). En otras palabras, un interés en el juego con agua precedería un interés por controlar esfínteres. Generalmente, la sensación placentera que genera el desordenar y ensuciarse eventualmente es revertida mediante un proceso de formación reactiva (Freud, 1936) hacia una preocupación por la limpieza. Esto también puede ser observado en el juego de los niños y por ello me pregunto si este es el caso de Daisy, su fascinación por la llave del agua y su deseo de lavar los platos. Creo también que su intercambio con la terapeuta representa un acto de protesta hacia las normas del mundo adulto. Es mi impresión que Daisy muestra su agresión de manera saludable, sin signos que pudieran hablar de una desregulación emocional o

malestar excesivo. Hacia el fin de la secuencia, Daisy deja su lucha con dignidad diciendo que es ella quien ya no quiere lavar los platos. Sin embargo me pregunto si es que en realidad ella se da cuenta de que es el adulto quien tiene mayor poder. El reconocimiento que Daisy muestra por el rol del adulto podría ser una muestra positiva de cómo sus padres responden a sus declaraciones de independencia.

Desde un punto de vista contra-transferencial, sentí cierta tensión en la espera de lo que pensé podía convertirse en una fuerte frustración para ella. Sin embargo, esta tensión fue remplazada por una sensación de alivio al ver que Daisy logró transformar una situación potencialmente frustrante en una que resultó graciosa. Creo que esto habla de las experiencias que ha tenido como niña en intercambio con su ambiente afectivo en relación a los límites y de cómo sus padres le han ofrecido una experiencia contenedora de enfrentamiento a la realidad, de manera tal que Daisy ha podido lidiar con ella de manera creativa (Winnicott, 1960).

### **Las identificaciones de Daisy con la Femenidad**

Otra de las temáticas principales durante esta etapa del desarrollo suele ser el desarrollo de una identidad de género. Por un largo tiempo, Daisy fue la única niña en el grupo y mi apreciación es que ella se estaba identificando con cualidades culturalmente asociadas a lo femenino, lo cual frecuentemente motivaba la inclusión de mujeres adultas en su juego:

*“Daisy había estado jugando en la cocina con la terapeuta, quien se encontraba sentada a su lado. Daisy le entregó un plato con comida de juguete y la terapeuta le agradeció. La terapeuta se levantó y fue hacia la parte trasera de la sala (...) la terapeuta regresó a la sala principal y Daisy fue rápidamente hacia ella y pretendió poner chispas en el plato de la terapeuta. Daisy regresó a la cocina y le preguntó a*

*su madre si es que quería un plato, a lo que su madre respondió “me encantaría”. Daisy le entregó un plato con comida de juguete y luego pretendió servirse uno para ella misma y jugó a comérselo. Daisy luego fue nuevamente a la cocina a buscar chispas para poner en el plato de su madre” (2 años y 6 meses).*

Históricamente el juego en torno a cocinar y servir ha sido culturalmente asociado con la feminidad, siendo usualmente un juego observable en niñas. Creo que la frecuente elección de Daisy por el juego de la cocina, o en otras ocasiones, ser la madre de un par de muñecas, sugiere una identificación con el género femenino. En un nivel más contextual, es posible pensar que estas identificaciones con mujeres provengan de un deseo de ser como su madre, dado que es probable que Daisy haya observado a su madre realizar en la realidad las actividades que ella hoy representa mediante el juego. Según Zaphiriou Woods y Pretorius (2011) “las identificaciones con los padres se verán reflejadas en palabras, gestos y/o juegos típicos de un niño o niña de dos años, como el disfrazarse o pretender cocinar (...) los “toddlers” pueden tanto literalmente como figurativamente, ponerse en los zapatos de su madre o padre” (p. 29). Asimismo me pregunto si es que Daisy habrá deseado pertenecer al único grupo de mujeres presente en la sala compuesto por adultas y por lo tanto intentó ser una anfitriona en el modo en que ha observado a mujeres adultas hacerlo, mediante el servir comida, a modo de ser una de ellas.

Hacia el final de mis observaciones, una niña más pequeña se unió al grupo:

*“era una tarde cálida y el equipo puso una pequeña piscina en el jardín. Daisy está desnuda y va hacia la piscina donde una niña más pequeña también se encuentra desnuda y jugando con el agua. Cada una tiene una regadera rosada, idénticas entre ellas. Molly toma la regadera de la niña y camina unos pasos hacia la llave del agua que se encuentra en el jardín para llenarla con agua (...) Daisy mira a la niña y*

*levanta la mano que sostiene su regadera, como si fuera a golpear a la niña (...)*  
*Molly nota esto y baja suavemente la mano de Daisy, tomando esta vez la regadera de Daisy para llenarla con agua. La niña extendió la mano que sostenía su regadera hacia Daisy, como si se la estuviera ofreciendo. Daisy tomó la regadera de la niña y la botó dentro de la piscina. Molly regresó con la regadera de Daisy llena con agua. La niña dejó caer toda el agua de su regadera dentro de la piscina y tanto su madre como Molly celebraron este acto. Daisy vio esto e imitó la acción de la niña, disfrutando de la misma reacción por parte de sus madres. Daisy ríe” (3 años).*

Creo que pudo haber sido difícil para Daisy dejar el lugar de ser la única niña en el grupo, ya que además prontamente dejaría de ser miembro del mismo dado que comenzaría a ir al jardín infantil por tiempo completo. Quizás Daisy pudo haber sentido cierta rivalidad hacia esta niña, quien además se quedaría como la única en el grupo luego de que Daisy asistiera por última vez. Asimismo, Daisy tuvo que compartir a su madre en el juego de la piscina y dado que su único hermano es varón y mayor que ella, pienso que quizás Daisy no estaba acostumbrada a compartir algo suyo con otras niñas. De este modo, pudo haber suficientes factores para que Daisy sintiera la necesidad de comunicarle a su par que no se sentía cómoda.

Resulta también interesante considerar que ese día dada la temperatura, la mayoría de los niños se encontraban desnudos o en pañales, lo cual le permitió a Daisy mirar otros cuerpos, el suyo y también ser mirada. Me pregunto si este escenario pudo haberle hecho notar su condición anatómica de sexo femenino y en consecuencia dar cuenta de las diferencias y similitudes con otros cuerpos. Quizás ver el cuerpo desnudo de su par pudo haberle aclarado a Daisy de manera muy concreta no sólo que posee un cuerpo femenino sino que ya no tendría la exclusividad de ser la única

niña ni la admiración que ello puede conllevar. Sin embargo, hacia el final de esta secuencia, Daisy reconoce la admiración que esta niña genera en las mujeres adultas que las acompañan y que mediante la identificación con ella, podría también beneficiarse de dicha admiración y del sentido de pertenencia a este grupo de referentes femeninos.

La posibilidad de que las niñas puedan reaccionar con un sentido de herida narcisista hacia la realidad de la diferencia anatómica, ha sido estudiada por diversos autores (Fraiberg, 1959; Galenson & Roiphe, 1971; Mahler, Pine & Bergman, 1975) sin embargo el concepto Freudiano de Envidia del Pene (1908) ha sido revisado por autores posteriores. Una de las principales críticas a la teoría de Freud sobre el desarrollo y la identificación sexual es su falta de profundidad en la comprensión de la sexualidad femenina y su monismo fálico. Esto denota el hecho de que se centra principalmente en el pene y no reconoce la feminidad como una constitución en sí misma, sino como una construcción en oposición a la masculinidad. Psicoanalistas como Karen Horney y Melanie Klein propusieron diferentes perspectivas para el Complejo de Edipo de Freud, argumentando que los niños pequeños son conscientes de la presencia de la vagina y que así como el complejo de castración aparece en las niñas, también lo hace el complejo de feminidad en los niños. En particular Klein (1928) afirmó la presencia de una fase de feminidad para niños y niñas en la que, como reacción a la castración materna, recurren al padre como parte del curso esperado en su desarrollo. Asimismo Tyson (1982) afirma que cuando la niña da cuenta de la diferencia anatómica, la "envidia del pene" no es necesariamente una reacción esperada, sino que a menudo está relacionada con una relación madre-hija que no ha facilitado una identificación saludable con cualidades femeninas.

Finalmente, en el proceso de desarrollo de una identidad de género, el alto nivel de investimento que los niños a esta edad presentan en torno a su cuerpo, trae consigo fuertes preocupaciones en relación a la integridad y completitud corporal (Fraiberg, 1959). Esta es la razón por la cual es posible que una niña experimente la diferencia anatómica entre sexos con ansiedad. Al mismo tiempo y de acuerdo a Zaphiriou Woods y Pretorius (2011), durante este periodo los niños y niñas pueden temer el daño e imperfección en el cuerpo, pudiendo buscar explicaciones y confirmaciones:

*“La tía de Daisy y sus dos primos estaban de visita por lo que asistieron al grupo hoy. La prima pequeña de Daisy se lastimó la rodilla y comenzó a llorar fuertemente. Su madre la sentó sobre sus faldas en el jardín, mientras que la terapeuta la ayudó a contener a la niña. Daisy se paró al lado de ellas todo el tiempo, arrugando su frente y poniendo sus dedos en su boca, mirando a su prima. Daisy no se movió de ese lugar hasta que las mujeres se levantaron y su prima dejó de llorar” (3 años).*

Cuando vi a Daisy en esta situación, sentí que se encontraba incómoda dada la naturaleza dolorosa de la experiencia de su prima; sin embargo, pienso que también estaba mostrando un fuerte interés en lo que estaba ocurriendo, dado que mantuvo la misma posición y expresión durante la totalidad del episodio. Uno puede hacer sentido de sí mismo a través de los otros (Bergman & Fahey, 1999) y creo que quizás Daisy necesitaba saber si es que acaso el cuerpo de esa pequeña niña iba a estar bien, por su propia seguridad. A la vez me pregunto si es que hubiese mostrado el mismo nivel de preocupación si hubiera sido su primo, en tanto el investimento que Daisy pone sobre su cuerpo es, después de todo, un cuerpo femenino.

## **Conclusión**

Tener la posibilidad de observar a un “toddler” en el tiempo, con el análisis facilitado por la teoría psicoanalítica fue una gran contribución al desarrollo de mis habilidades clínicas y observacionales, como profesional de la salud mental. En este sentido, el convencimiento de Anna Freud mencionado anteriormente respecto de la necesidad de que los estudiantes del psicoanálisis accedan a estas instancias de observación, toma una relevancia fundamental.

La experiencia de observar a Daisy en el contexto de la relación con sus padres y dentro de la dinámica grupal, fue sumamente iluminadora en términos de mi aprendizaje y auto-conciencia. Creo que esta instancia trae un componente interesante; el de ser una observadora quien también puede ser observada por pares estudiantes y el grupo, lo que me permitió profundizar en mi proceso reflexivo respecto de mi posición como observadora, pudiendo también mirarme en ese rol. En otras palabras, ser una observadora me permitió reflexionar en torno al acto de ver y ser vista.

Daisy y sus padres jamás sabrán lo agradecida que estoy, dado que ellos me enseñaron mucho de lo que hoy se sabe sobre esta etapa del desarrollo, sólo por medio de ser ellos mismos. Daisy ha sido afortunada en tener padres creativos, sintonizados, empáticos y confiables, permitiéndole a ella desarrollar su propia creatividad. Daisy es una niña espontánea que puede disfrutar de la vida pudiendo también mostrar algo de agresión saludable hacia su entorno, sin sentirse abrumada por ello. En ocasiones tuve la impresión de que ella parecía madura para su edad y me pregunto si esto pudiera relacionarse al hecho de contar con un hermano mayor, lo cual por diversas razones pudo haber operado como una motivación para adaptarse más rápidamente de lo esperado, a los requerimientos del entorno.

Todas las problemáticas que pude identificar durante mis observaciones tales como la auto-regulación, la rebeldía, la rivalidad e identificación de género, son tareas que un niño a esta edad debe enfrentar con el apoyo de sus padres. Los padres de Daisy ya contaban con la experiencia previa de ser padres y junto con su parentalidad suficientemente buena (Winnicott, 1960) y capacidad reflexiva (Fonagy et al, 1991) le han permitido a Daisy mostrar su self creativo, espontáneo y verdadero (Winnicott, 1960). Creo que esto hizo de ella un encanto para cualquiera que la conociera, mostrando la apariencia de una niña que ha sido vista (Winnicott, 1967).

## **Bibliografía**

- 1.- Bergman A & Fahey MF (1999). *Ours, yours, mine: Mutuality and the emergence of the separate self*. California: Jason Aronson.
  
- 2.- Blum HP (2004). Separation-Individuation Theory and Attachment Theory. *J. Amer. Psychoanal. Assn.*, 52(2):535-553.
  
- 3.- Fonagy P, Steele M, Moran G, Steele H, Higgitt A (1991). Measuring the Ghost in the Nursery: A Summary of the Main Findings of the Anna Freud Centre – University College London Parent-Child Study. *Bul. Anna Freud Centre*, 14:115-131.
  
- 4.- Fonagy P & Target M (2007). Playing with Reality: IV. A Theory of External Reality Rooted in Intersubjectivity. *Int. J. Psycho-Anal.*, 88(4):917-937.
  
- 5.- Fraiberg SH (1959). *The Magic Years: Understanding and Handling the Problems of Early Childhood*. New York: Charles Scribner's Sons, Inc.

6.- Fraiberg S (1980). *Clinical Studies in Infant Mental Health: The First Year of Life*. New York: Basic Books.

7.- Freud A (1936). *The ego and the mechanisms of defence* (1st ed.). London: Karnac Books.

8.- Freud A (1965). *Normality and Pathology in Childhood: Assessments of Development*. Madison, CT: International Universities Press.

9.- Freud S (1895). The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud Vol. 2 (1893-1895): *Studies on hysteria*. In J. Strachey (Ed. And Trans.). London: Hogarth Press.

10.- Freud S (1905). *Three Essays on the Theory of Sexuality*, In J. Strachey (Ed. and Trans.). London: Hogarth Press.

11.- Freud S (1920). *Beyond the pleasure principle*, In J. Strachey (Ed. and Trans.). London: Hogarth Press. New York: Norton.

12.- Furman E (1992). *Toddlers and Their Mothers: A Study in Early Personality Development*. International University Press: New York.

13.- Galenson E, Roiphe H (1971). *The Impact of Early Sexual Discovery on Mood, Defensive Organization, and Symbolization*. *Psychoanal. St. Child*, 26:195-216.

14.- Klein M (1928). Early Stages of the Oedipus Conflict. *Int. J. Psycho-Anal.*, 9:167-180.

15.- Klein M (1946). Notes on some schizoid mechanisms. *Int. J. Psychoanal.*, 27:99-110.

16.- Ludwig-Körner C (2016). 'Anna Freud and observation: memoirs of her colleagues from the War Nurseries'. *Psychoanalytic Study of the Child (in press)*.

17.- Mahler M, Bergman A & Pine F (1975). *The psychological birth of the infant: Symbiosis and individuation*. New York: Basic.

18.- Stern D (1985). *The interpersonal World of the infant: A view from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. New York: Basic Books.

19.- Tyson P (1982). A Developmental Line of Gender Identity, Gender Role, and Choice of Love Object. *J. Amer. Psychoanal. Assn.*, 30:61-86.

20.- Winnicott DW (1953). Transitional Objects and Transitional Phenomena—A Study of the First Not-Me Possession. *Int. J. Psycho-Anal.*, 34:89-97

21.- Winnicott DW (1960). The Theory of the Parent-Infant Relationship. *Int. J. Psycho-Anal.*, 41:585-595.

22.- Winnicott DW (1966). The Child in the Family Group. In C. Winnicott, R. Shepherd & M. Davis (Eds.), *Home is Where We Start From* (1986) (pp. 128-141). London: Penguin.

23.- Winnicott DW (1967). Mirror-role of the mother and family in child development [Papel de Espejo de la Madre y la Familia en el Desarrollo del Niño]. In P. Lomas (Ed.), *The Predicament of the Family: A psycho-Analytical Symposium* (pp. 26-33). London: Hogarth Press.

24.- Zaphiriou Woods M, Pretorius I-M (2011). Parents and Toddlers in Groups. A psychoanalytic Developmental Approach.

25.- Zaphiriou M, Pretorius, I. (2016). Observing, playing and supporting development: Anna Freud's toddler groups past and present. *Journal of Child Psychotherapy*.

Email: fer.ruiztagle.g@gmail.com