

Introducción a la psicología evolutiva

- **Orientación para la lectura**

La introducción a la Psicología Evolutiva de Niñez demanda abordar al menos dos puntos. Por un lado, el **acercamiento a la Psicología Evolutiva**. Es decir, conocer acerca de sus inicios, su objeto de estudio, los aportes de quienes han fundado el campo, la necesidad de problematizar los modelos teóricos que subyacen a las diferentes perspectivas evolutivas, etc.

Verán ustedes, que el desarrollo humano como campo de estudio de la Psicología Evolutiva no resulta ser un campo sencillo. Allí confluyen modelos muy diversos, desde aquellos que centran su mirada en el peso del medio ambiente como factor modelador, pasando por otros que focalizan en las tendencias endógenas del organismo a la autorregulación, hasta llegar a modelos de múltiples influencias. A su vez, resulta un campo de estudio donde tienen lugar controversias conceptuales aún vigentes, tales como naturaleza-cultura, continuidad-cambio, heterocronía/sincronía, entre las más destacadas.

Y por otro lado, **el estudio de la Psicología Evolutiva de la Niñez** requiere delimitar conceptualmente a qué llamamos Niñez, diferenciando el concepto de la noción de infancia como construcción socio-cultural. Esta otra dimensión del campo de estudio, tampoco resulta sencilla. La semana próxima les propondremos abordar este segundo punto para cerrar los contenidos centrales de la Primera Parte del Programa de la materia.

- **¿Qué se entiende por desarrollo? - García**

La psicología evolutiva tiene como objeto el estudio del desarrollo humano, especialmente la etapa infanto-juvenil del ciclo vital.

El concepto central de la disciplina es el desarrollo ¿Qué queremos decir cuando afirmamos que un niño se ha desarrollado en algún aspecto? Se emplea este término para referirse a un patrón de cambio o movimiento progresivo que comienza en la concepción y continúa a lo largo de la vida. Dicho patrón es complejo porque generalmente es producto de varios procesos como el crecimiento físico, la maduración y la experiencia del sujeto.

El **crecimiento físico** se refiere al incremento en talla y peso y a los cambios cuantitativos y graduales de otros rasgos corporales. Los patrones de crecimiento son importantes: podemos aprovechar los conocimientos en este terreno para determinar si un niño está sano y desarrollándose normalmente.

La **maduración** comprende los cambios cualitativos determinados por nuestro programa genético. Tanto nuestro cerebro como el sistema nervioso central crecen y se van diferenciando; cambian las proporciones anatómicas, a la vez que experimentamos modificaciones químicas y hormonales a medida que nos acercamos a la madurez biológica. Un ejemplo de maduración es la gradual especialización del cerebro.

Las **experiencias** constituyen el ingrediente más amplio y, en cierto sentido, el más vago del desarrollo. Abarca toda la gama que va desde las relaciones con el ambiente biológico, que incluye cosas tales como la alimentación, los accidentes físicos, la atención médica y los medicamentos, hasta las producidas por el ambiente social (familia, escuela, pares comunidad, medios de comunicación social). Las experiencias pueden estudiarse en escala

microscópica, por ejemplo, el registro y análisis de las interacciones específicas entre una madre y su hijo o en escala macroscópica, como cuando se analiza la atención médica que recibe una familia o la psicodinámica de la familia de un niño determinado. El nivel de análisis depende en gran medida del marco teórico del experto. Pero cualquiera sea la perspectiva que se asuma, resulta indiscutible el hecho de que las experiencias son cruciales para el desarrollo. Sin ellas no podría darse el crecimiento ni la maduración. Considérese que se necesita un mínimo de nutrientes para poder crecer y que los niños deben tener satisfecho cierto nivel de estimulación sensorial para poder funcionar.

Los estudiosos contemporáneos del desarrollo procuran comprender qué tipo de experiencias modelan el crecimiento y la maduración y los procesos mediante los cuales se da la interacción entre ellos.

Un tipo de respuesta (excesivamente simplista) que se ha dado ha sido que cuanto más rico en estimulación (en términos cuantitativos) sea el ambiente, más favorables serán los resultados. Según esta postura, bastaría con interactuar mucho con una bebita y mostrarle cariño para obtener una niña apegada saludablemente. O bien, sería suficiente hablarle todo el tiempo a un niño pequeño para que él aprenda rápidamente a hablar. Este tipo de ideas harían la vida más fácil, pero con frecuencia los hechos demuestran que está lejos de ser del todo correcta. A medida que escudriñamos los misterios del cambio, hallamos que la sutileza es necesaria. Más que el monto de interacción, se evidencia que el “timing” es central en el desarrollo de un apego saludable: el adulto debe responder en sincronía de acuerdo con las necesidades del bebé. Más importante que la cantidad de conversación dirigida al pequeño, es el nivel en que esa conversación está estructurada.

En síntesis, los estudios contemporáneos sobre el desarrollo ponen el acento en el patrón de cambio o movimiento progresivo (forward movement) en la vida del niño. Los psicólogos del desarrollo tratan actualmente de describir y predecir este cambio y de explicar cómo la maduración y el crecimiento son modelados por las experiencias del niño.

- ¿Por qué psicología evolutiva? - García

Históricamente en la carrera de psicología de la Universidad de Buenos Aires, la asignatura se denominó “Psicología Evolutiva 1”. Como dominio de conocimiento fue comúnmente admitido que abarcaba el período de la vida humana que va desde la concepción hasta la pubertad. En este caso, el límite “inferior” y “superior” están demarcados desde un criterio biológico.

Puede observarse una intención de dar cuenta de:

1. Los modos del funcionamiento psíquico del ser humano en esta etapa.
2. Los procesos de crecimiento, maduración, etc que estarían operando en la complejización creciente del funcionamiento psíquico.

En el caso de los niños, era particularmente aguda la conciencia de la imprescindible referencia a factores biológicos y socioculturales. En cuanto al objeto de estudio, la ambigüedad y las oscilaciones son casi un lugar común. Si se postula a “el niño” ¿De qué niño estamos hablando? ¿De uno universal?

Otra posibilidad es definir el objeto de estudio como el de una etapa de la vida humana, la niñez. En este caso sería obligatorio ocuparse de los modos de funcionamiento del ser

humano en ese lapso, pero no necesariamente implica tratar los procesos del crecer y los factores que operan en este tránsito de niño a adolescente. Se trataría de estudiar al niño en sí mismo en su proceso de crecimiento o desarrollo.

Desde un punto de vista teórico, es mucho más fértil no reducirse a una psicología infantil, sino abordarla como una psicología genética, ya que concebida así, además de su utilidad intrínseca, se convierte en instrumental para la resolución de problemas de psicología general.

Puntos de vista sobre los temas básicos:

1. **El interrogante central del que se ocupa esta asignatura es ¿Cómo se llega de niño a adolescente y adulto?** El intento de toda Psicología Evolutiva ha sido dar cuenta de las mediaciones que se producen para pasar de ser casi pura biología, a ser un sujeto de la cultura.
2. **Siempre que las ciencias humanas abordan el estudio del ser humano, se ven confrontadas con el tema de la retoricidad, el tiempo.** Esto es particularmente cierto cuando el objeto de estudio es el niño, ser en crecimiento o la niñez en cuanto etapa de desarrollo. En este dominio se manejan conceptos muy cargados históricamente, como evolución. Ligado al tema de la dimensión temporal, está el problema de la continuidad y el cambio, de la periodización (los estadíos, fases) y los criterios que presiden la demarcación de los mismos. El crecimiento puede ser concebido como lineal, acumulativo, siguiendo las concepciones judeo-cristianas de la historia o podemos poner el acento en lo repetitivo.
3. **La dependencia infantil, su indefensión inicial obliga particularmente en este dominio a ocuparse de las articulaciones entre biología y cultura, entre el sujeto y el medio.** Observamos dos tipos de estructuras teóricas que nos ofrecen concepciones contrapuestas: una que concibe al ser humano (niño) como un individuo que reacciona frente al ambiente; y otra que concibe al ser humano como sujeto activo de transformaciones en sus intercambios con el medio. (En la primera el ambiente es determinante, en la segunda hay espacio para la creatividad)
4. **En un plano de reflexión epistemológica vemos que la psicología evolutiva padece falta de unidad teórica.** No hay una sola teoría psicológica que dé cuenta por sí sola de todo el desarrollo del ser humano. La dificultad para la integración de teorías es una de las cuestiones centrales en las ciencias humanas contemporáneas. Es tarea propia de la Universidad precisamente no rehuir de esta situación proponiendo las salidas falsas del eclecticismo o la unilateralidad simplificadora. La implicación es que la asignatura debe brindar al alumno la oportunidad de enfrentarse con este problema, más que dar respuestas o soluciones acabadas. **En este espacio, la propuesta es trabajar en base a dos sistemas teóricos fundamentales: el psicoanálisis y el constructivismo genético de Piaget y sus colaboradores.**

El constructivismo genético:

La selección de este sistema teórico se basa en una serie de razones:

1. Cumple con los requisitos más exigentes de cientificidad.
2. Si bien se origina en una inquietud epistemológica y se basa en la biología, se nutre en la mejor tradición de investigación de la psicología. Es un excelente exponente de

los máximos de potencia explicativa y riqueza de análisis de la Psicología de la Conciencia.

3. En su conjunto de investigaciones, el tema del niño aparece ligado a un problema epistemológico.
4. Es una teoría que intenta no caer en los escollos del historicismo reduccionista ni del estructuralismo extremo.

El psicoanálisis:

Frente a una psicología que tiene la conciencia como eje se ubica la postura revolucionaria de Freud que postula el inconsciente como eje de su sistema teórico y desde allí destituye la problemática clásica del sujeto como conciencia y restaura la temática de la existencia como deseo.

1. En la perspectiva genética el psicoanálisis privilegia el tiempo de la infancia para la comprensión del ser humano.
2. La investigación clínica ha enriquecido enormemente la comprensión de las fases iniciales del desarrollo.
3. La observación directa de niños realizada por investigadores formados psicoanalíticamente ha dado aportes significativos al conocimiento de las etapas tempranas.

En base al método psicoanalítico, Freud hace una aproximación fundamentalmente conflictiva y dinámica a la condición humana. Su sistema tiene una ambigüedad que pasa por el empleo de dos esquemas distintos y complementarios: el tópico-económico y el genético, que remite a lo histórico, a lo infantil.

Los límites del esquema genético están dados por su vínculo con la temporalidad lineal, ya que la temporalidad más característica de la cura es la de la resignificación.

El modelo tópico-económico es el que permite el reintegro de una concepción específicamente psicoanalítica proponiendo una teoría de la relación del sujeto con su propia historia.

Se plantea la necesidad de afirmar ambos esquemas conjuntamente.

- **El niño como objeto de estudio de distintos modelos teóricos - Pizzo**

Proponer al niño como objeto de estudio de distintos modelos teóricos requiere algunas consideraciones acerca de los términos en juego en esta formulación. Por esta razón, se plantean en primer término dos consideraciones de tipo histórico y una tercera, epistemológica. En segundo lugar, se presentan las denominadas teorías evolutivas (Martí Sala, 1991) y se caracteriza el lugar que tuvo el estudio del niño en ellas. Por último, se plantea el nexo entre teorías y estudio del desarrollo infantil.

Las concepciones acerca de la niñez y los niños:

En primer lugar, es necesario tener presente que el vocablo “niño” tal como lo usamos en el contexto de una clase de Psicología Evolutiva, es producto de una historia de construcción de esta noción. De hecho, los niños – en un sentido etario- existieron en todas las sociedades desde los inicios de la humanidad, lo que se ha transformado es cómo se concibe al niño en distintos momentos de la historia y contextos culturales. Pensar la infancia como categoría social diferente de los adultos es el resultado de una lenta y progresiva elaboración que se inicia en el siglo XVII y se consolida francamente en el XIX. Distintos

cambios sociales y en las mentalidades hacen que la niñez llegue a ser considerada como una etapa diferenciada de la vida, pero se transitó un largo camino hasta considerar y valorar al niño tal como lo hacemos hoy en nuestra sociedad . En este campo de estudios inaugurado por Ariès, los historiadores de la infancia han abordado desde distintos enfoques los procesos por los que, a partir de la Modernidad, se considera a la niñez con características diferentes de otras etapas de la vida.

En los últimos años, han aparecido en nuestro medio local diversos estudios sobre concepciones acerca de la niñez: el historiador Ignacio Lewkowicz y la semióloga Cristina Corea (1999) publican un ensayo donde sostienen la tesis del agotamiento de la representación hegemónica de la infancia, tal como era concebida en la modernidad. Desde otra perspectiva, la investigadora Sandra Carli (2006) enuncia y explora una serie de hipótesis acerca de la cuestión de la infancia en la sociedad argentina de inicios del siglo XXI. **Estas dos últimas referencias a trabajos de investigadores argentinos contemporáneos apuntan a subrayar que la niñez, en tanto institución, es resultado de una progresiva construcción cultural, activa y aún en curso.**

En investigaciones acerca de la representación Infancia, se sostiene que esta vehiculiza significaciones socialmente compartidas que atraviesan la singularidad del sujeto infantil durante el proceso de subjetivación. El niño, en tanto sujeto singular de dicho proceso es sostén real de las representaciones acerca de la infancia.

El interés por el estudio del niño y el nacimiento de la psicología evolutiva:

La historia de la Psicología Evolutiva como disciplina propone al niño como “objeto de estudio” y esto implica una actividad científica que lo constituye en tanto tal.

Es recién con la publicación del Emilio de Rousseau en 1762 que aparece la figura del niño con intereses diferenciados del adulto, y por primera vez se distinguen etapas en el desarrollo de los hombres. Es también durante la segunda mitad del siglo XVIII, que el interés por el niño genera una práctica común entre los intelectuales de la época: la publicación de diarios en los que los padres reúnen las observaciones registradas durante de los primeros años de sus hijos. Como contribución a la constitución del campo de la disciplina, cabe destacar la aparición en 1877 de El esbozo autobiográfico de un bebé, donde Charles Darwin publica observaciones de uno de sus hijos, realizadas cuarenta años antes.

Progresivamente, el interés por el estudio sistemático del niño se plasmó en la aplicación de cuestionarios para captar ideas infantiles, experimentaciones e intentos de establecer normas evolutivas para la aparición de las habilidades de los niños. Estos trabajos pioneros privilegiaban las cuestiones biológicas y universales relacionadas con la especie, la raza y la mente. Se observaba a los niños enfatizando la “objetividad” en la producción de los registros. A la vez, en el contexto histórico, social y cultural distintos hechos generan una imperiosa demanda de conocimientos sobre la población infantil, entre los que cabe destacar la introducción de la escolarización obligatoria en distintos países. **El niño comienza a ocupar un nuevo lugar en la sociedad: la escuela.**

Hay acuerdo en considerar a la década de 1883 como el período fundacional de la disciplina, las figuras que representan el trabajo de este comienzo son Wilhelm Preyer, en Alemania, Alfred Binet en Francia y Stanley Hall en E.E.U.U., reconocidos particularmente por sus aportes metodológicos en la constitución del campo de la disciplina.

Sin embargo, como señala Delval (1988), resultaba necesario generar perspectivas teóricas que permitieran otorgar sentido a las observaciones compiladas. **Es a James M. Baldwin a quien se considera el primer teórico en el campo de la Psicología Evolutiva ya que su interés excede el estudio del niño para centrarse en los procesos de desarrollo y la constitución del psiquismo adulto; por ello, es considerado uno de los precursores de la perspectiva genética en la Psicología. Formula nociones tales como “reacción circular”, “esquema” y destaca el papel de la imitación en el desarrollo del niño.**

El desarrollo sistemático de la disciplina se produce en los años que median entre las dos guerras mundiales y puede caracterizarse, por la coexistencia de dos tendencias contrapuestas: la acumulación de datos y la producción de teorías. Por una parte, se realizan estudios descriptivos de distintos aspectos del desarrollo infantil; son trabajos de tipo acumulativo, sin preocupación por explicitar posiciones teóricas. Por otra parte, un grupo de estudiosos se empeña en elaborar una teoría del desarrollo psicológico mediante la combinación de datos y formulaciones teóricas. Los representantes más destacados de este grupo son Henri Wallon, Heinz Werner, Lev Vigotsky y Jean Piaget.

En síntesis, el interés por el estudio del niño inicialmente se expresó en estudios descriptivos que consolidaron a la Psicología del niño como disciplina. Progresivamente, los intereses y planteos de distintos investigadores llevaron a la elaboración de teorías que buscaban explicar distintas dimensiones desarrollo infantil.

Los modelos teóricos:

Más específicamente, en cuanto al uso de la noción de modelo en Psicología, Rechea (1980) plantea que existen tantas definiciones de este término como usuarios del mismo; sin embargo también plantea que lo común en la diversidad de definiciones es que todas aluden a la representación y a la analogía, por lo que puede decirse que **“los modelos son representaciones analógicas de la realidad”** (Spence, 1973 cit. en Rechea, 1980).

En Psicología Evolutiva se abordan conceptualizaciones de distintas teorías como herramientas para dar cuenta del proceso de desarrollo humano y en nuestra asignatura, específicamente del desarrollo infantil.

Se ha señalado que la pluralidad de enfoques teóricos sobre el desarrollo muestra, por una parte, la riqueza de las reflexiones teóricas, pero también puede producir perplejidad por la falta de planteos comunes a las distintas conceptualizaciones. **En la disparidad de enfoques teóricos en el campo de la Psicología Evolutiva, un criterio que ha logrado cierto consenso es la propuesta de Reese y Overton (1970). Ésta consiste en la diferenciación de las teorías de mayor importancia en Psicología Evolutiva, según el paradigma (Kuhn, 1962) o modelo subyacente a las mismas (Marchesi, Palacios & Carretero, 1983).**

Estos modelos deben entenderse como metáforas de la realidad y no como un reflejo de la misma. Por lo tanto, los modelos de carácter teórico no son en sí mismos ni verdaderos ni falsos, sino que resultan más o menos útiles como herramientas heurísticas para generar investigaciones.

Específicamente en relación al propósito de la Psicología Evolutiva, la explicación de los cambios del comportamiento en la dimensión temporal, Overton y Reese diferencian dos modelos o paradigmas subyacentes a cada teoría psicológica evolutiva; éstos remiten a posiciones antitéticas las que, esquemáticamente, se caracterizan por:

Modelo mecanicista	Modelo organicista u organísmico
Concepción reactiva del organismo.	El individuo se concibe como ser activo u organizador.
El desarrollo es la manifestación del aumento de la experiencia (concepción descriptiva).	La noción de desarrollo tiene carácter explicativo.
Las manifestaciones complejas se explican por los componentes más sencillos.	Se busca comprender o descubrir principios que regulan la organización entre las partes y el todo (estructura y función).
El cambio se explica en base a hechos causales anteriores y separados de él.	El cambio es visto como una propiedad de los organismos y es un proceso permanente.
Es posible predecir el cambio.	La predicción exacta del cambio es imposible.

Particularmente en el trabajo en Psicología Evolutiva, es pertinente considerar el planteo de Fernández Lópiz (2000) acerca de la compatibilidad entre distintas propuestas teóricas. Según este autor, el principal interés de la oposición entre estos modelos - mecanicista y organísmico - reside en que muestran “el carácter irreconciliable entre ambos y la imposibilidad de combinar o integrar aspectos de teorías pertenecientes a paradigmas diferentes” (Fernández Lópiz, 2000:31). **En otros términos, se plantea que las teorías que remiten a un mismo modelo pueden diferir en cuanto a la dimensión del desarrollo estudiado pero no por ello ser incompatibles.**

Las teorías evolutivas y el estudio del niño:

La denominación teorías evolutivas es propuesta por Martí Sala (1991) para referirse a las formulaciones de Freud, Vigotsky, y Piaget, ya que las considera los proyectos más ambiciosos para el estudio del desarrollo humano. A la vez, señala características comunes a las teorías de, según la expresión de Bruner (2004), los tres titanes modernos de la teoría del desarrollo:

- Constituyen sistemas teóricos coherentes y unificados.
- La dimensión genética es una parte necesaria de los postulados de base, ya que sin dimensión genética ninguna de estas tres teorías habría existido.
- El interés por estudiar el desarrollo es producto o consecuencia de sus proyectos, más que un objetivo en sí mismo.

Por otra parte, también plantea que, al focalizarse en dimensiones diferentes del desarrollo (afectiva, sociocultural y cognitiva), las propuestas de Freud, Vigotsky, y Piaget pueden considerarse, en algún sentido, complementarias.

Se esbozan a continuación rasgos característicos del enfoque evolutivo y del estudio del niño en las formulaciones del psicoanálisis, del constructivismo genético y de la psicología sociocultural:

Sigmund Freud (1856 -1939) parte de la clínica con pacientes adultos; teoriza y especula pero sin desconectarse de lo empírico. A partir del descubrimiento del inconsciente y de la

sexualidad infantil, crea un cuerpo teórico, un método de investigación y un abordaje terapéutico. La elaboración y extensión de sus formulaciones hace que se la considere una teoría del psiquismo humano.

Su teoría es una teoría genética, pues propone que la historia del individuo, particularmente los primeros años, es esencial para comprender el funcionamiento adulto. Así, esta teoría contribuye de manera decisiva a la adopción de un punto de vista genético en la comprensión del comportamiento. Junto a Baldwin, Freud es uno de los primeros teóricos en adoptar el método genético en psicología y en sostener que las experiencias anteriores juegan un papel esencial en la conducta ulterior del sujeto. En cuanto al estudio del niño, el estatuto científico del psicoanálisis ha originado numerosas controversias ya que en la elaboración de la teoría, la mayoría de los datos analizados provienen de recuerdos de pacientes adultos en tratamiento y de las deducciones y construcciones elaboradas por el psicoanalista a partir del material clínico. El mismo Freud no propuso observaciones sistemáticas del comportamiento infantil como fundamento de sus elaboraciones teóricas. Esta situación cambia en desarrollos post-freudianos (en su mayoría anglosajones), como los de Anna Freud, Donald Winnicott, René Spitz o Margaret Mahler, que introducen la observación directa como método para validar o completar las reconstrucciones de la teoría analítica. Esta escuela analítica es precisamente la que dará lugar a la mayor riqueza de intercambios y experiencias con la psicología evolutiva no analítica.

Jean Piaget (1896-1980) se propone estudiar el proceso de construcción de conocimientos, es decir, se centra en el sujeto epistémico y no en el sujeto psicológico. Desde su enfoque, el estudio del psiquismo humano no puede ser más que genético: el conocimiento es un proceso y como tal tiene que ser descrito de manera histórica. Si bien son ampliamente conocidas sus observaciones, entrevistas y experiencias con sujetos infantiles, el científico suizo no propuso el estudio del niño. Su proyecto es indagar el desarrollo para explicar las funciones mentales por su modo de formación. Es decir que el estudio del desarrollo ontogenético es para él un camino (un método) para caracterizar las leyes que rigen el conocimiento general y no exclusivamente el conocimiento en la niñez.

A pesar que Piaget no se propone estudiar al sujeto infantil, llega a construir una psicología del niño con base empírica. La epistemología genética que nos lega resulta una teoría sistemática que no ha dejado de ser una fuente heurística de nuevas hipótesis y replanteamientos.

Lev Vigotsky (1896 -1934) propone la teoría sociocultural, una síntesis novedosa en relación al dualismo imperante en su época. En su concepción, el mecanismo del cambio evolutivo del individuo se enraíza en la sociedad y en la cultura. La perspectiva evolutiva de Vigotsky no ha de confundirse con el estudio del desarrollo del niño; adopta este enfoque para buscar la explicación en la historia y en el desarrollo. El método evolutivo es el método principal de la ciencia psicológica, ya que parte del supuesto que un comportamiento sólo puede ser entendido si se estudian sus cambios, es decir, su historia. Según este investigador, sólo de esta manera se puede pasar de la descripción de un fenómeno a su explicación. Para el investigador ruso, la ontogénesis es concebida como punto de encuentro de la evolución biológica y sociocultural; se trata de un proceso complejo, único. La obra de Vigotsky refleja su interés en producir una psicología que tuviera repercusiones en la

educación y la práctica médica. Sus formulaciones le permiten dar cuenta de los procesos mentales de todo individuo y establecer programas de tratamiento y curación.

Las teorías de Piaget, Freud y Vigotsky, aún a partir de proyectos epistemológicos diferentes, reconstruyen algunos de los postulados primordiales del modelo organísmico (Martí Sala, 1991), ya que sus formulaciones proponen:

- un sujeto activo.
- interdependencia y organización en diferentes dimensiones.
- desarrollo concebido como una sucesión de cambios cualitativos.
- énfasis en los procesos más que en los resultados.

Paradojalmente, los creadores de las teorías denominadas evolutivas no se propusieron conocer al niño en sí mismo, pero llegaron a producir cuerpos teóricos que constituyen un aporte relevante para comprender el desarrollo infantil y contribuyeron a afianzar el campo de la Psicología Evolutiva.

La Psicología Evolutiva y el estudio del niño: teorías, técnicas e intervenciones en el trabajo profesional:

Para abordar la especificidad del trabajo propuesto en Psicología Evolutiva, cabe diferenciar acepciones de esta denominación que remiten a distintas posiciones epistemológicas y concepciones de la tarea. Coll (1979) sostiene que trabajar en Psicología Evolutiva puede entenderse de varios modos. Uno de ellos remite a intentar describir exhaustivamente las pautas de conducta en las diferentes edades, en ese sentido es que se habla de la Psicología del niño, del adolescente, etc. Otra de las significaciones considera que la Psicología Evolutiva se plantea como objetivo principal el descubrimiento de las leyes generales que subyacen a los cambios comportamentales producidos en las sucesivas edades, es en este sentido que se habla también de “Psicología del desarrollo”.

Esta distinción permite establecer un criterio ordenador en la diversidad de enfoques teóricos que abordan el desarrollo infantil y a la vez, orientador en la selección de técnicas y de intervenciones en este campo de estudio. Frente a las diferentes formulaciones teóricas, interesa destacar especialmente cómo, según el marco conceptual al que se apele, se plantean interpretaciones distintas para fenómenos semejantes. Esto es así porque las teorizaciones se transforman en el campo de la Psicología Evolutiva en herramientas conceptuales para explicar el desarrollo. Es en ese sentido que en el programa de la asignatura se propone la teoría como instrumento para estudiar el proceso de desarrollo psicológico en la niñez y construir los datos en el trabajo de campo.

(En este trabajo se expusieron sucintamente las variaciones en las representaciones acerca de los niños y la niñez a través del tiempo. Se planteó cómo el interés por estudiar al niño tuvo un papel relevante en la conformación del campo de la Psicología del niño; así como la elaboración de formulaciones teóricas para explicar el desarrollo infantil permitieron la consolidación de la Psicología Evolutiva como disciplina. Se caracterizaron los modelos y su función orientadora en la diversidad de teorías que dan cuenta del desarrollo. Se presentaron las denominadas teorías evolutivas, destacando su carácter genético y el lugar del estudio del niño en sus propuestas. Por último, se distinguieron dos significados asignados a la denominación Psicología Evolutiva y las diferentes posiciones a las que remiten cada una de ellas. Finalmente, se subrayó la estrecha relación entre postulados

teóricos, empleo de técnicas y, en un sentido más amplio, todo tipo de intervenciones en el trabajo con niños.)

- **Introducción a la historia, los conceptos y los métodos - Palacios**

La psicología evolutiva se ocupa de la conducta humana desde el punto de vista de sus cambios y transformaciones a lo largo del tiempo.

Dos rasgos que permiten diferenciar a la Psicología evolutiva de las otras disciplinas:

1. Psicología evolutiva se ocupa de cambios de carácter normativo o cuasi normativo, que no poseen los cambios de los que se ocupan otras disciplinas.

Normativo: significa que los procesos son aplicables a todos los seres humanos o a grandes grupos de ellos. (Ej. La mayoría de los miembros de una cultura determinada en un momento histórico dado).

Lo normativo o cuasi normativo: son las transiciones evolutivas y los procesos de desarrollo. Por ejemplo, es normativo el ingreso a la escuela y las relaciones con los compañeros, aunque no es normativa la forma en que esas relaciones transcurren para cada uno.

Hechos idiosincráticos, se oponen a los normativos. Se refieren a lo que es propio de determinados individuos, sin que pueda considerarse que caracterizan a todos ellos o a grupos importantes. Por ejemplo una niña que no entiende nada del lenguaje que se le dirige a los dos años, sino que parece seguir sin entenderlo un par de años más tarde, se trata de un hecho idiosincrático, pues lo normativo es que la comprensión del lenguaje no deje de incrementarse a partir del primer año.

1. Los cambios de los que se ocupa dicha disciplina tienen relación con la edad que habitualmente no existe en las otras disciplinas interesadas por el cambio.

Definición de la psicología evolutiva: es la disciplina que se ocupa de estudiar los cambios psicológicos que en una cierta relación con la edad se dan en las personas a lo largo de su desarrollo, es decir, desde su concepción hasta su muerte, los cambios de los que se ocupa están más cerca de lo normativo que de lo idiosincrático.

Propone 3 objetivos, describir (identificar y detallar el cambio), explicar (interpretar el proceso) y predecir (respecto a él).

EDAD: períodos en los que dividimos al desarrollo humano.

Otros factores a tener en cuenta:

1. MADURACIÓN: cambios psicológicos vinculados a la edad. Cuando nacemos, nuestro cerebro, sistema nervioso, músculos tienen un cierto nivel de desarrollo, pero se encuentra en un estado evolutivo muy incipiente.
2. CULTURA: Conocer la cultura de una persona parece insuficiente ya que algunas no son muy estables y cambian muy lentamente, y en otras los cambios son más sustanciales y acelerados.
3. MOMENTO HISTÓRICO: en el que se produce el desarrollo humano en el interior de una determinada cultura, por ej. Escolaridad obligatoria.

La psicología evolutiva se propone 3 objetivos que son típicos: descripción, explicación y predicción.

La psicología evolutiva se propone la identificación y descripción de los procesos de cambio de que se ocupa.

Aproximación histórica: desde los antecedentes hasta la década de 1960.

La psicología evolutiva se ocupó de forma exclusiva del desarrollo infantil y adolescente.

La representación sobre los niños empieza a cambiar a lo largo del siglo XVI, XVII y XVIII con los movimientos religiosos y culturales que dieron lugar al descubrimiento de la infancia, su consideración como distinta de la adultez y su educación diferenciada.

Bases de grandes orientaciones teóricas, sus precursores fueron:

1. LOCKE: iniciador del empirismo. Sus ideas se basan en que en el nacimiento, la mente infantil es una página en blanco. Serán las experiencias, la estimulación, la educación, lo que irá llenando el psiquismo de contenido. No ideas innatas.
2. ROUSSEAU: defiende la existencia de características innatas del ser humano. Ya se refieren a la bondad natural del niño y la existencia en él de un plan innato de desarrollo. Para este autor, la buena educación consistirá no en enseñar cosas al niño, sino en facilitar que él mismo las aprenda en contacto con el tipo de estímulos que en cada momento sea más adecuado a su nivel de maduración y desarrollo.
3. KANT: defiende la existencia de categorías innatas de pensamiento, como las del tiempo y el espacio.
4. DARWIN: formuló su teoría de la selección natural y la supervivencia de los que mejores se adaptaran a las cambiantes circunstancias ambientales características de cada lugar. Cada individuo evolucionó ontogenéticamente que lo llevara de la inmadurez inicial a la madurez adulta.
5. PREYER: naturalista. Realizó observaciones sistemáticas sobre grupos de sujetos. Puso gran énfasis en el papel de la observación continuada, sistemática y objetiva de la conducta.
6. BINET: empleo metodología experimental tanto en sus estudios sobre memoria, inteligencia, imaginación y creatividad como en su análisis de las diferencias interindividuales. Se concentró en el desarrollo infantil.
7. HALL: utilizó cuestionarios para explorar a grandes muestras de sujetos cuyas respuestas se sometían después a análisis estadísticos. Sus contribuciones tienen que ver con el desarrollo adolescente.

A partir del S.XX, Locke reaparece en EEUU y Rousseau en Europa. Por lo cual la psicología evolutiva va a presentar 2 enfoques diferentes que se resumen en 2 modelos distintos:

1. **Mecanicista:** se inscribe por el surgimiento del conductismo. La idea de este modelo es que la conducta surge y se moldea a través de la experiencia, lo más importante no es lo que hay dentro del organismo sino aquello que desde afuera le llega y lo moldea. La historia psicológica de las personas es su historia de aprendizajes. En EE.UU el conductismo tomó varias direcciones: Watson, Hull, Skinner. Estos autores comparten que los principios básicos del aprendizaje son independientes de la especie, edad, momento histórico o circunstancias.
2. **Organísmico:** en Europa, teorías que comparten una serie de postulados, que plantean que el niño vendrá con un plan de desarrollo innato inscrito en las profundidades de su organismo, plan que se irá desplegando a través de diferentes estadios evolutivos. Los 2 representantes más sobresalientes de este tipo de planteamientos fueron Freud y Piaget. En la teoría psicoanalítica, el bebe pierde su

alma inocente porque Freud la llena de instintos, en forma de pulsiones que están en el meollo de la génesis de la personalidad y constituyen el objeto de estudio de dicha teoría. Se trata de pulsiones sexuales, de una energía (libido) que busca satisfacerse y que no se limita a los órganos genitales. En el momento del nacimiento el bebé posee un conjunto de pulsiones que buscan una satisfacción inmediata, pulsiones a las que Freud le atribuye un carácter libidinal y significado sexual. El Ello constituye la sede psíquica de todas esas pulsiones y las primeras actividades libidinosas del bebé tienden a satisfacer estas pulsiones.

Como la realidad opone frecuente resistencia a la satisfacción inmediata de estas pulsiones, en la primera infancia aparece una nueva instancia psíquica, el Yo, encargada de canalizar esa satisfacción de manera socialmente aceptable o de posponer para otro momento. El Yo es un mediador entre los deseos del Ello y la realidad.

Frente al carácter desordenado, impetuoso y urgente de los deseos del Ello, el entorno social del niño impone toda una serie de costumbres, normas, creencias y valores que se desdoblaron del Yo dentro del aparato psíquico dando lugar al Super yo, que es la conciencia social y moral interiorizada entre los 3 y 6 años. La presencia del Super yo altera la función del Yo, que ya no tendrá que mediar entre el Ello y la realidad sino entre el Ello y la representación de la realidad contenida en el Super yo.

La base de esta teoría es la consideración de que a medida que los niños crecen van apareciendo nuevas zonas erógenas, es decir nuevas áreas corporales cuya estimulación provoca placer. Entonces Freud ve el desarrollo psicológico como una sucesión de estadios (oral, anal, fálico, latencia genital)

Piaget: también elabora una teoría del desarrollo psicológico como una consecuencia de estadios que llevan desde la inmadurez inicial del recién nacido al final de la adolescencia. Y también cree que tanto los mecanismos subyacentes a esa secuencia de cambios como la secuencia misma tienen una naturaleza universal en la especie humana porque se corresponden con características que forman parte del organismo con el que la especie nace. Piaget se embarcó en la elaboración de una epistemología genética, es decir, en una teoría evolutiva del conocimiento. Sus conceptos básicos son:

1. **Esquema:** es la unidad básica de la vida intelectual. Se trata al principio de acciones pautadas biológicamente (succionar) que luego se van diversificando y dando lugar a nuevas conductas que además se integran en acciones más complejas. Los esquemas luego llegan a interiorizarse y a convertirse en acciones simbólicas al principio referidas a acciones concretas y luego a procesos de razonamientos.
2. **Asimilación:** una vez dominado un esquema, la conducta se repetirá con el objeto sobre el que inicialmente se formó.
3. **Acomodación:** cuando un esquema no es capaz de responder a las características de un objeto, a las exigencias de conocimiento que plantea, se hace entonces necesario modificar el esquema previo para restaurar el equilibrio con lo que la conducta se diversifica y la adaptación mejora.
4. **Estructura:** se forma en cada momento del desarrollo, cuando los esquemas de que dispone el niño guardan una cierta relación entre sí, todos ellos pertenecen a un mismo nivel de funcionamiento, a un mismo nivel de complejidad.

5. **Estadio:** se refiere a cada uno de esos niveles de complejidad o niveles estructurales (sensoriomotor, preoperatorio, operatorio concreto y formal).
6. **Constructivismo:** la actividad del sujeto sobre los objetos a encontrar respuestas nuevas para los nuevos problemas, a ir inventando soluciones a través del despliegue de un continuo proceso de adaptación.

La psicología evolutiva contemporánea: el punto de ruptura con la psicología evolutiva de la etapa anterior está marcada por el surgimiento y desarrollo de la psicología evolutiva del ciclo vital: finales de la década del 70. Que supone una fractura conceptual y metodológica con los modelos clásicos de desarrollo. La perspectiva del ciclo vital cuestiona los postulados básicos de la psicología evolutiva organísmica. En primer lugar se cuestiona que el desarrollo psicológico sea algo que afecta solo a niños y adolescentes, en segundo lugar se cuestiona el concepto universalista de teleonomía y de acuerdo con el cual el desarrollo es secuencial hacia una meta evolutiva. En cambio desde la perspectiva del ciclo vital el desarrollo se ve como multidireccional, es decir como orientado hacia metas diversas, no universales ni necesarias; y también como multidimensional, es decir que no todas las dimensiones evolutivas cambian de la misma manera y lo hacen en la misma dirección. En tercer lugar, la perspectiva de ciclo vital concede mucha importancia a variables de naturaleza histórica y cultural, en contraposición a variables madurativas de planteamientos organísmicos.

La última de las grandes tendencias del pensamiento evolutivo contemporáneo que analiza Palacios es la del análisis sociológico – histórico – cultural. Siendo Vigotsky su referente. **Pone su énfasis en lo social y en la importancia que la actividad sobre el medio tiene en la transformación tanto del medio sobre el que actúa como del sujeto que lleva a cabo la actuación. La clave del análisis evolutivo radica en determinar cómo se produce la apropiación por parte del individuo concreto de los instrumentos de mediación simbólica construidos por la cultura a la que pertenece.**

Controversias: Herencia – medio. Sincronía – heterocronía. Continuidad – discontinuidad.

1. Herencia – medio> Durante el siglo XX este dualismo tuvo una fuerte polémica en los psicólogos evolutivos, en el siglo XXI ya estamos lejos de este dualismo, hoy se muestra como hay una mutua interacción entre ambas, ya que el desarrollo no está solamente determinado por la especie, el medio también influye en este. Jacob distingue entre lo cerrado y lo abierto del código genético: Lo cerrado es lo que nos caracteriza como seres humanos, nuestra herencia, la morfología humana, lo que nos hace miembros de nuestra especie, nuestros genomas inmodificables, que tienen que ver no solo con nuestro organismo, si no también con nuestros planes evolutivos. Lo abierto es la trayectoria en interacción con el medio que vamos construyendo a partir de nuestro código genético. Son las influencias ambientales las que determinan ciertos rasgos que son los que nos van a hacer diferentes entre sí y van a influir en nuestro desarrollo.
2. Sincronía – heterocronía> Por su parte la sincronía dice q los estadios evolutivos ocurren consecutivamente, hay una cronología predecible, los

estadios superiores suponen la integración y superación de todos los anteriores, donde los contenidos de los estadios son bastante homogéneos, que la secuencia de los estadios es siempre la misma. La hipótesis contraria, la heterocronía que dice que hay una interdependencia entre los estadios, no se puede pensar en algo consecutivo, el desarrollo no es homogéneo, es heterogéneo, donde cada contenido tiene su propia trayectoria y su cronología y velocidad específica. Actualmente se acepta la idea de que es sincrónico en algunos dominios y heterocrono en otros, aunque las conexiones entre los dominios sin duda existen.

3. Continuidad – discontinuidad> La continuidad da cuenta de la evolución y la correlatividad, supone superación y desarrollo sin interrupciones mientras que la discontinuidad muestra la intensidad de los cambios, donde hay periodos de crecimientos con más intensidad que otros, lo que supone crecimiento discontinuo, como en el periodo de latencia.

Métodos de investigación:

1. Observación sistemática: permite registrar las conductas tal y como se producen bien en un contexto natural.
2. Método psicofisiológico: exploran las relaciones entre aspectos psicológicos y biológicos del organismo, analizando en qué medida determinadas situaciones se traducen en reacciones fisiológicas cuantificables.
3. Resolución de problemas estandarizados: se plantea una misma situación a diferentes sujetos, con las mismas instrucciones, restricciones del tiempo que responde se anota la ejecución de cada uno.
4. Entrevistas clínicas: se trata de entrevistas semiestructuradas en las que las preguntas se van ajustando a las respuestas que el sujeto va proporcionando, el entrevistador tiene en su mente determinadas hipótesis y va orientando su interrogatorio para verificar si la hipótesis es correcta (método clínico).
5. Cuestionarios – tests, auto informes: respuestas a series de preguntas ordenadas de acuerdo con un determinado propósito y con diferentes grados de estandarización, de estructuración interna y de sistemas de categorización de las respuestas.
6. Estudios de casos: análisis de casos singulares en los que los aspectos cualitativos e idiosincrásicos se consideran fundamentales.
7. Descripciones etnográficas: implican observación participante, anotaciones hechas sobre la marcha y su posterior elaboración para tratar de componer un cuadro.

● Dos tipos de diseños evolutivos:

1. **Longitudinal:** se estudia los mismos sujetos a lo largo del tiempo con objeto de analizar cómo evolucionan las características objeto de análisis. Son los únicos que permiten analizar el cambio intraindividual.
2. **Transversal:** se estudia simultáneamente a sujetos de diferente edad con objeto de analizar cuales son las diferencias ligadas a la edad de las características investigadas. Este diseño no permite hacer el seguimiento de los cambios intraindividuales pero tiene la ventaja de su rapidez y economía comparado con el diseño longitudinal.

Introducción al concepto de niñez

- **Orientación para la lectura**

Abordaremos en esta unidad el contexto histórico acerca de los estudios de la niñez.

Es así como partiremos del concepto de producción de subjetividad de Silvia Bleichmar (2007). Concepto con el que la autora reflexiona sobre los cambios históricos en los procesos de subjetivación del ser humano. Es decir, las formas históricas que regulan los intercambios sociales en cada cultura, formas que no son estáticas, sino que varían a lo largo de la historia de la humanidad. Por lo que podríamos afirmar en una primera aproximación, que **el proceso de subjetivación surge de una compleja interacción entre lo biológico, la crianza reglamentada por el discurso del medio, y el recorrido singular de cada sujeto por ciertas operaciones universales de la condición humana.**

Queremos profundizar en aquellas que involucran a niñas y niños, y que componen lo que llamamos infancias. Prácticas sociales y discursos que participan en los procesos de subjetivación infantil. Les proponemos entonces la lectura de Moreno (2010) quien retoma los aportes clásicos de Philippe Aries y que **recorre el surgimiento de la sensibilidad adulta hacia la infancia desde la edad media hasta la actualidad. En este recorrido el autor da cuenta de los modos en los que la infancia varía en función de la época y de cada sociedad, detallando las concepciones acerca de lo infantil, las prácticas de crianza, los juegos y juguetes, entre otros aspectos.**

Queremos resaltar entre la riqueza de aportes de Ferrán Casas (1998) al **estudio de las concepciones históricas de la noción de infancia, un aporte que sitúa a la infancia como un campo de lucha por el acceso a los derechos.**

Deberíamos señalar que el proceso de subjetivación posee a su vez una dimensión histórico vivencial de tipo singular, donde ubicamos entre otros aspectos los vínculos con otras personas, también singulares. Nos referimos a encuentros vitales con la otredad, a situaciones apuntaladas en la figura del semejante, escenas que hacen a la vida singular de cada niña/o y que parten de la dependencia absoluta del cuidado del otra/o. Aspectos del proceso de subjetivación que parecen ser más universales y no tan atados a variaciones de época.

- **Límites y excesos del concepto de subjetividad en psicoanálisis - Bleichmar**

Los cambios en la subjetividad producidos en estos años, y en la Argentina actual, los procesos severos de desconstrucción de la subjetividad efecto de la desocupación, la marginalidad y la cosificación a las cuales ha llevado la depredación económica son indudablemente necesarios de explorar y de ser puestos en el centro de nuestras preocupaciones cotidianas. Yo misma he dedicado gran parte de mi trabajo de estos últimos años a mostrar sus efectos, incluidos en ellos los diversos modos con los cuales el padecimiento actual se inscribe en estas formas de des-subjetivación y los modos posibles, de su recomposición. Precisamente, porque **el sujeto no está en riesgo de ser desconstruido**

por la filosofía post-metafísica del siglo XX sino por las condiciones mismas de existencia, es que la palabra subjetividad ocupa hoy un lugar tan importante en los intercambios psicoanalíticos.

“Cambios en la subjetividad”, “procesos de des-subjetivación y re-subjetivación”, “subjetividad en riesgo”, “deconstrucción de la subjetividad”, son enunciados frecuentes que ponen de manifiesto la preocupación que atraviesa a todos aquellos que nos encontramos confrontados a los efectos, en el psiquismo humano, de las transformaciones operadas entre el fin del siglo XX y los comienzos del XXI. Y esto es inevitable en razón de que **la subjetividad está atravesada por los modos históricos de representación con los cuales cada sociedad determina aquello que considera necesario para la conformación de sujetos aptos para desplegarse en su interior.**

Es por ello que es el espacio en el cual los modos de clasificación, los enunciados ideológicos, las representaciones del mundo y sus jerarquías, todo aquello que alguien cómo Castoriadis ha agrupado bajo el modo de “**lógica identitaria**”, toma un lugar central.

La subjetividad es el modo con el cual el centramiento que posibilita la defensa de los aspectos desintegrativos del inconsciente opera. Razón por la cual, cuando los seres humanos quedan expulsados de sus aspectos identitarios, de sus constelaciones organizadoras que posibilitan la operacionalidad en el mundo, el método clásico psicoanalítico, consistente en el levantamiento de la defensa, entra en caución.

Más aún, es un concepto que se sitúa en las antípodas de la problemática del inconsciente.

El sujeto, en última instancia, sea moral, del conocimiento, social, pero muy en particular la subjetividad, como algo que concierne al sujeto pensante, opuesto a las cosas en sí, no puede sino ser atravesado por las categorías que posibilitan el ordenamiento espacio-temporal del mundo, y volcado a una intencionalidad exterior, extro-vertido.

Hemos puntuado en múltiples oportunidades la diferencia entre psiquismo y subjetividad, restringiendo esta última a aquello que remite al sujeto, a la posición del sujeto, por lo cual se diferencia, en sentido estricto, del inconsciente. Es inevitable que se torne necesaria otra diferenciación, ya que se nos plantea un nuevo problema: **si la subjetividad es un producto histórico, no sólo en el sentido de que surge de un proceso, que es efecto de tiempos de constitución, sino que es efecto de determinadas variables históricas en el sentido de la Historia social, que varía en las diferentes culturas y sufre transformaciones a partir de las mutaciones que se dan en los sistemas histórico-políticos** la pregunta que cabe es ¿qué elementos permanecen y cuáles sufren modificaciones a partir de las prácticas originales específicas que lo constituyen?

Cuando decimos “función de las relaciones sociales en la producción de subjetividad”, ¿a qué nos referimos? Porque es indudable que no se trata del conjunto de las relaciones sociales, sino, en el espacio teórico que nos corresponde, de definir de qué modo ciertos aspectos de las relaciones sociales mediatizan, vehiculizan, pautan, los modos primarios de constitución de los intercambios que hacen a la producción de representaciones en el interior de la implantación y normativización de los intercambios sexuales. No nos interesa de qué modo las relaciones sociales pueden, en cierta época histórica, incrementar el sometimiento de una mujer a un hombre, sino lo que de ello resulta: bajo qué mediaciones, estos modos del sometimiento y despojo inscriben circulaciones libidinales que metabólicamente

transformadas operan en los sistemas representacionales que se articulan, de modo residual, en el psiquismo infantil.

El gran descubrimiento del psicoanálisis es haber planteado por primera vez en la historia del pensamiento que es posible que exista un pensamiento sin sujeto, y que ese pensamiento sin sujeto no esté en el otro trascendental -también sujeto-, ni en ningún lugar particularmente habitado por conciencia o por intencionalidad. Es haber descubierto que existe un pensamiento que antecede al sujeto y que el sujeto debe apropiarse a lo largo de toda su vida de ese pensamiento.

Quisiera retomar ahora la cuestión de la producción de subjetividad, para señalar que concebida ésta en sus formas históricas, regula los destinos del deseo en virtud de articular, del lado del yo, los enunciados que posibilitan aquello que la sociedad considera "sintónico" consigo misma. Las formas de la moral, las modalidades discursivas con las cuales se organiza la realidad, que no es sólo articulada por el código de la lengua sino por las coagulaciones de sentido que cada sociedad instituye: negro y blanco no son sólo significantes en oposición dentro de una lógica binaria sino modos de jerarquización y valoración que im pregnan múltiples formas de organización de la realidad.

Si la producción de subjetividad es un componente fuerte de la socialización, evidentemente ha sido regulada, a lo largo de la historia de la humanidad, por los centros de poder que definen el tipo de individuo necesario para conservar al sistema y conservarse a sí mismo. Sin embargo, en sus contradicciones, en sus huecos, en sus filtraciones, anida la posibilidad de nuevas subjetividades. Pero éstas no pueden establecerse sino sobre nuevos modelos discursivos, sobre nuevas formas de re-definir la relación del sujeto singular con la sociedad en la cual se inserta y a la cual quiere de un modo u otro modificar.

En momentos de catástrofe histórica como los que hemos padecido los argentinos, la desocupación y la marginalización de grandes sectores de la población produjeron modos de des-subjetivación que, aunados al retiro del Estado de funciones que le compitieron tradicionalmente, como la educación y la salud, dejaron devastados a los habitantes del país. **Estos modos de des-subjetivación dejan al psiquismo inerme, en razón de que la relación entre ambas variables: organización psíquica y estabilidad de la subjetivación, están estrechamente relacionadas en función de que esta última es estabilizante de la primera.**

- **Representaciones sobre la infancia - Casas**

- La infancia como concepto y como realidad:**

- La palabra infancia hace referencia a más de un concepto, es referente de realidades distintas. Así, la infancia puede entenderse como un período determinado de la vida de un niño o niña, medible por un intervalo de edad. Más que otra cosa, los intervalos de edad que comprende la infancia indican las pautas, normas o hábitos socioculturales con los que se relacionan un concepto y dicho intervalo.**

- Tenemos comprensiones de la infancia desde puntos de vista demográficos y psicológicos. **La infancia también resulta ser aquello que la gente dice o considera que es la infancia, una imagen colectivamente compartida, que va evolucionando históricamente.** Es decir, ante la palabra/estímulo infancia, los ciudadanos de un territorio dado desarrollan automáticamente una serie de asociaciones de ideas que configuran un

conjunto de conocimientos lógicos, compartidos por la mayoría de los miembros de esa comunidad; los psicólogos sociales denominan tal hecho **“representación social”**. **Las representaciones sociales que acerca de la infancia tiene una comunidad dada constituyen un conjunto de implícitos o de saberes cotidianos resistentes al cambio y tienen cuerpo de realidad psicosocial, ya que no solo existen en las mentes, sino que generan procesos que se imponen a la infancia y condicionan a niños y niñas, limitando la posibilidad de experiencias o perspectivas de análisis fuera de esta lógica.**

El concepto de infancia puede aludir a realidades distintas, pero estas no son realidades estables a lo largo de los años.

La propia existencia de una realidad denominada infancia depende de la percepción social de que existe una realidad suficientemente relevante, que precisa de un concepto para que nos refiramos a ella. El historiador **Ariés puso de manifiesto que la noción de infancia que hoy en día tenemos y que nos parece de una evidencia impresionante, no ha existido ni mucho menos a lo largo de toda la historia de la humanidad, es una creación reciente, que emerge definitivamente sólo después de la revolución industrial.** Por ejemplo, la idea de que niños y niñas son sujetos con derechos al igual que todos los humanos, es plasmada recién en 1990, con la entrada en vigor de la Convención de las Naciones Unidas sobre sus derechos.

Las representaciones sociales que sobre la infancia tiene cada sociedad en distintos momentos de su devenir histórico conforman buena parte de los elementos más sutiles, pero pero también más básicos del **contexto psicosocial**, es decir, relacional e interactivo en que los niños viven y crecen cotidianamente, sumergido a su vez en un contexto sociocultural más amplio. **El contexto sociocultural en que se desenvuelven los niños está configurado por elementos materiales y por grandes conjuntos de elementos psicosociales (actitudes, representaciones, atribuciones, estereotipos, etc) que los adultos de nuestra sociedad mantenemos hacia la población infantil. Las ideas sobre las capacidades de niñas y niños y sobre su propio desarrollo, a menudo no se ajustan a la realidad y tienen más forma de estereotipos sociales compartidos que de conocimiento objetivo.**

Solo muy recientemente las ciencias humanas han empezado a deconstruir la infancia, a presentarnos pruebas de que las cosas pueden no ser como parece lógico. Debe tomarse la distancia necesaria y la actitud abierta y críticas suficientes para hacer nuevas e incómodas preguntas que nos permitan comprender a niños y niñas de formas nuevas y, en consecuencia, podamos imaginar nuevas maneras de relacionarnos con ellos y ellas y de dar apoyo a sus procesos de desarrollo y socialización.

La infancia, como objeto de conocimiento científico, ha ido ampliando progresivamente sus perspectivas, llevándonos a la necesidad de elaborar una epistemología de la infancia y situándonos ante la necesidad de aproximaciones interdisciplinarias a nuestro particular objeto/sujeto de conocimiento.

En las sociedades contemporáneas existen como mínimo tres grandes espacios privilegiados para la construcción de imágenes sobre la infancia. Se corresponden con tres amplios campos de investigación que deben ampliarse para poder adquirir más

conocimiento relevante sobre las representaciones que los adultos hacemos sobre la población infantil:

1. Las relaciones y dinámicas intrafamiliares (comunicación padres e hijos)
2. Las interrelaciones generales de la población hacia la infancia (representaciones sociales de los adultos hacia la población infantil en general)
3. Las imágenes que se privilegian y las pautas de relación que se modelan por parte de los medios de comunicación social (imágenes que privilegian hacia el público infantil, actitudes que mantienen hacia el niño como consumidor, valores que transmiten hacia el niño/niña)

Atribuciones y categorizaciones en las relaciones interpersonales e intergrupales: niños versus adultos:

Las representaciones sociales son dinámicas, aunque no todos sus aspectos cambian con la misma facilidad. Cuando las representaciones se refieren a personas o grupos de personas (gitanos, disminuidos, inmigrantes) condicionan desde un primer momento la forma de relacionarnos con ellas. La relación directa con las personas objetos de representación social constituye otra fuente valiosa de información que puede cambiar la propia representación acerca de las mismas. Cuando hablamos de relaciones adultos/niños es mucho más frecuente que imaginemos unas relaciones de tú a tú: **cuesta imaginar a los niños como un grupo social, pero no tanto como una categoría distinta de personas.** Mejorar la situación de la infancia, cambiar las cosas a mejor para niños y niñas, dista mucho de significar lo mismo para distintas personas.

El interés por el estudio de muchas realidades sociales susceptibles de intervención para cambiar a mejor, en la historia de la humanidad, parece haber seguido unas tendencias mayoritarias que se podrían esquematizar de la siguiente manera:

1. En una primera fase, el interés se centra en discernir cómo funciona y cómo se puede afrontar el problema, los aspectos considerados negativos de la realidad.
2. En una segunda fase interesa conocer cómo nace el problema y cómo se puede evitar. Preocupan las causas y explicación de cómo funciona el fenómeno. Aparecen las ideas de planificación de la intervención y de prevención social.
3. Se reflexiona sobre los antónimos del problema y los aspectos positivos de las dinámicas sociales. Aparece la promoción social y se trabaja en la dirección de los conceptos con connotaciones positivas y de forma globalizada.

Cuando estamos de acuerdo teóricamente en que hay que cambiar a mejor ¿quiénes deben tomar la iniciativa del cambio? El reconocimiento social de que un problema existe y de que apela a una responsabilidad colectiva, es decir, que hay que actuar en nombre de la colectividad, obedece a dinámicas muy complejas. Más recientemente se fue aceptando que existe una interacción entre cómo es una realidad problemática y cómo perciben o imaginan el problema la mayoría de los miembros de cada colectividad. **Cuando un colectivo se plantea hacer algo para cambiar las cosas, el estudioso debe analíticamente como mínimo tres conjuntos de percepciones e imágenes mentales diferenciables, aunque vinculadas entre sí:**

1. Representaciones sobre el supuesto problema que se debe solucionar. Existe un sujeto social que el colectivo considera necesario o positivo cambiar a otro estado, el

cual representa un logro pretendido; la situación/reto que se desea alcanzar se considera mejor que la inicial.

2. Representaciones sobre las características de los sujetos, es decir, las personas afectadas o portadoras del problema.
3. Representaciones sobre las formas de actuación, las acciones que se consideran adecuadas para afrontar o solucionar el problema social. Técnicas y procedimientos que permiten alcanzar con eficacia los logros pretendidos.

Las representaciones intergrupales se caracterizan por tener tres funciones:

1. Seleccionar características para compararlas diferencialmente
2. Justificar la diferenciación y sus efectos
3. Anticipar la interacción

Representaciones sociales sobre la infancia:

Como algunos autores han señalado, el núcleo figurativo de las representaciones sociales adultas sobre la infancia en nuestra cultura parece haberse centrado en la idea de los “aún no” (aún no adultos, competentes, responsables, capaces, etc), que en el fondo resulta una idea excluyente en relación con el grupo o categoría social al que corresponden los “ya sí”.

La percepción mayoritaria de la infancia como categoría social claramente distinta integra una imagen descalificadora de la misma como grupo social, a pesar de que se asuma y verbalice que también tiene aspectos positivos, incluso ilídicos. A lo sumo se valora socialmente por lo que los niños serán o llegarán a ser, no por lo que son, de forma que algunos autores hablan de que se concibe a la infancia como una moratoria social en cuanto a su reconocimiento.

Representaciones sobre los problemas de la infancia:

En las sociedades occidentales la figura tradicional del derecho romano de la patria potestad ha condicionado durante siglos la lógica con la que los adultos en general perciben a la infancia y sus problemas: el niño o niña pertenece al padre, a lo sumo es propiedad de la familia al igual que sus problemas, en consecuencia los problemas de la infancia no apelan a ninguna responsabilidad colectiva: son asunto privado de las familias.

Esta representación colectiva lleva a la imagen del niño como sujeto de poca importancia social ya que no tiene derechos por sí mismo: otros han de hablar por él.

Solo recientemente se han alzado las voces de algunos científicos eminentes para discutir estas actitudes. El problema que tradicionalmente se atribuía a la incapacidad de niños o niñas, se está desvelando como un problema de falta de adecuada competencia para relacionarse con ellas y ellos por parte de jueces, abogados, investigadores o profesionales en general.

Una de las diversas formas que actualmente se están explorando para estudiar aspectos de las representaciones compartidas sobre los problemas de la infancia, consiste en analizar las percepciones de riesgo de los padres a que sus propios hijos o hijas tengan algún problema.

Un punto crítico de las representaciones acerca de los problemas de la infancia se identifica al dar el paso de considerar un problema de la familia como social, considerar que apela a responsabilidades colectivas, llamando a una actuación social.

Representaciones sobre las formas de solucionar los problemas de la infancia

A lo largo de la historia también han cambiado las ideas sobre las formas adecuadas de tratar los problemas de la infancia. La lógica imperante de cada sociedad acerca de cómo actuar parece caracterizada por una inercia: muy pocos se cuestionan lo que se ha hecho siempre y a pocos les parece problemático el fundamental desinterés que se observa por la infancia como conjunto de población.

La actual crisis de las representaciones sociales adultas sobre la infancia:

Algunos autores han puesto especial énfasis en resaltar que los mayores cambios representacionales sobre el mundo en que vivimos se generan con las herramientas tecnológicas culturalmente dominantes en cada período histórico. Hoy en día asistimos a nuevos cambios lentos, incluso imperceptibles, pero profundos, debido a la televisión y demás medios de comunicación audiovisual, en los que ya participa la informática; **hemos entrado de lleno en lo que se viene denominando la cultura icónica.**

No solo los adultos se van representando la infancia de otra manera, también los medios de comunicación social la presentan de formas distintas. Las pantallas inciden en la aparición de nuevas representaciones del mundo por su influencia directa sobre los propios niños y niñas, sobre las nuevas mentes emergentes de nuestro tiempo, en otras palabras, influyen sobre las representaciones que niñas y niños tienen del mundo, de los adultos y de la propia infancia y de sus funciones dentro de un contexto sociocultural en el que viven.

Hoy en día, la población infantil actual no solo dispone de informaciones e imágenes de todo tipo, sino que a menudo disponen de más información que muchos adultos sobre determinados aspectos del mundo, especialmente sobre el manejo de las nuevas tecnologías. Esto se suma a las dificultades de comunicación entre padres e hijos.

Algún aspecto de la identidad colectiva de los adultos parece haberse construido por oposición a la infancia, en vez de con la infancia. Para Postman la infancia tal como la entendíamos tradicionalmente está desapareciendo. La nueva infancia es mucho más competente que la anterior en muchos ámbitos, especialmente ante algunas nuevas tecnologías, hasta el punto que sus habilidades sobre las mismas superan a menudo a las de sus padres. Las presentaciones de los adultos sobre la infancia deberán cambiar especialmente para considerar todas estas nuevas evidencias.

Conclusiones:

En las últimas dos décadas los científicos están crecientemente de acuerdo en que es necesario presumir cada vez más y mayor competencia en niñas y niños en muchos ámbitos.

Resulta urgente conocer y deconstruir aquellas representaciones adultas socialmente compartidas, a veces muy arraigadas e inflexibles, que se resisten a conocer las capacidades y los derechos de la infancia, al igual que su ejercicio. Nuestra actual etapa histórica exige abocarnos de lleno a una promoción de los derechos de toda la población infantil, a un reconocimiento de la infancia desde la propia perspectiva de la infancia. Sólo una infancia consciente de sus derechos y responsable para con los mismos va a poder ser la nueva infancia hacia que está apuntando la Convención de las Naciones Unidas.

Todas estas posibilidades hacen pensar que el concepto calidad de vida infantil podría dejar de ser un puro traslado de opiniones y aspiraciones adultas superpuesto al mundo infantil,

para ser utilizado de forma más fiel a sus orígenes psicosociales, teniendo más en cuenta las percepciones, aspiraciones, evaluaciones y satisfacciones de los propios niños y niñas, es decir, su bienestar psicológico.

- **Ser humano, la inconsistencia, los vínculos y la crianza - Moreno**

Llamó infancia, al conjunto de intervenciones institucionales que, actuando sobre el niño real y su familia, producen lo que la sociedad llama niño. De esta manera distingue infancia de niño. La subjetividad de un niño surge de una compleja interacción entre su cuerpo biológico y la crianza, reglamentada por el discurso del medio en el que habita, éste y su familia. **Niño es el producto de los efectos de la infancia sobre una materialidad biológica.**

La niñez no es un fenómeno inmutable, varía de acuerdo a la concepción de la infancia de cada cultura. Los niños responden al modo en que se los concibe.

La creencia y la institución infancia en 3 épocas:

1. **Infancia en el medioevo:** uno de los hechos más significativos del niño en esta época lo constituye el hecho de que no hayan quedado registros escritos de su forma de vida o crianza. La ausencia de representación del niño es simplemente consecuencia del rechazo de los rasgos de la infancia. La realidad infantil no merecía atención. Lo infantil era un pasaje sin importancia, un estado que había que soportar para llegar a la única edad valorada: la del adulto maduro. Los vínculos parento filiales eran distantes. No había escuelas ni se pensaba a los niños con cualidades especiales ligadas a un desarrollo gradual que justificara algún tipo de formación o educación particular. El joven aprendía conviviendo con los adultos. Los niños eran concebidos como seres inmaduros no interesantes ni merecedores de algo especial.
2. **Infancia en la modernidad:** el niño moderno es concebido inocente, sin maldad, pecado ni sexualidad. Por ser frágil e indefenso, debe ser protegido de los desvíos que le producía la influencia de los adultos. En base a ello se los cuida, se lo educa e instruye para que se forme bien. El niño moderno es antes que la realidad presente, una promesa de futuro. Disciplinamiento infantil: someterlo a correcciones para formarlo bien. De modo que todo en la vida del niño y de su ambiente se organiza alrededor de lo realmente importante: el progreso futuro. El sentido es producir efectos benéficos para el desarrollo del niño en el futuro. Los juguetes son especialmente diseñados con la idea de que contribuyan a la buena formación de los niños. Es dócil y maleable, docilidad que fue premiada por el mundo de los adultos, los juguetes son especialmente diseñados con la idea de que contribuyan a la buena formación de los niños. Juega a lo que los padres y educadores establecen y aprende dentro de los moldes establecidos. La separación entre niño y adulto es tajante. Hay colegios, vestimenta, juegos, sistemas de aprendizaje y literatura para cada edad. El niño fue cuidado y venerado en función de la misión que debía cumplir: llevar la antorcha de progreso a la generación siguiente.
3. **Infancia en la actualidad:** época marcada por la revolución informática, la caída del ideal de progreso. La infancia y la familia contemporánea se ven afectadas por la pérdida de uno de sus incentivos cruciales y se muestra ineficaz para producir y sostener niños al estilo moderno. El niño no es inocente, o al menos no responde al

ideal de inocencia de la modernidad. La idea de proteger a los niños de la influencia de los adultos parece haberse invertido. En realidad el niño no es dócil ni maleable, más bien da crecientemente muestras de resistirse a ser considerado como un vacío a llenar por contenidos adultos. Se libera de las ataduras que la sociedad tradicional le pretende imponer los juegos predilectos son los conectivos. Al estar en contacto más directo que sus progenitores con la informática, los niños les enseñan a los adultos como son en verdad las cosas, no se sostiene la consigna del esfuerzo por aprender y formarse como un valor vigente, la división tajante por edades tampoco parece sostenerse, prevalece una edad: la del joven adolescente a la que niños y adultos buscan parecerse. La escuela está convirtiéndose en un sitio de provisión de herramientas tecnológicas para la conexión en el universo informático. La familia productora de niños adecuados a la modernidad no cesa de mostrarse ineficaz en esa función.

Infancia como fábrica de sujetos: adaptada a la función de proveer sujetos acordes a la sociedad venidera.

Juegos y juguetes: guardan una peculiar relación con el contexto que surgieron. Hacen aparecer algo del pasado en el presente lúdico. Los juguetes didácticos eran para formar bien la mente del niño.

Ahora los juguetes se han vuelto un objeto que los niños ansían poseer, las publicidades están dirigidas a ellos. Los juguetes de hoy, miniaturizan el futuro, cambio ligado al consumo y a la entrada al mercado. **El niño se convirtió en un consumidor importante.**

- **Videos de la unidad:**

Vamos a trabajar una dimensión de la niñez que llamamos infancia.

En primer punto a considerar es que vamos a entender a la infancia como una dimensión social de la niñez. A partir de acá vamos a tomar el concepto de producción de la subjetividad de Bleichmar, la autora sostiene que en cada época se desarrollan formas históricas que regulan los intercambios sociales, estas formas van cambiando de acuerdo a la época y a la cultura. La autora sostiene que estas formas no son más que discursos y prácticas sociales que producen ideales, valores, representaciones propias de la época. Hay que considerar que la subjetividad de cada época varía de acuerdo a valores e ideales de la misma. **Intentaremos pensar las infancias atadas a contextos, pensar que niños que transitan la infancia variarán sus modos y prácticas de acuerdo a la época en la que vivan.**

Ariés propone pensar la infancia como una conjunción social propia de la modernidad. él sostiene que encuentra un salto importante en el inicio de la Modernidad, donde se asume la posibilidad de construir un mundo más justo que aquel en el cual se vivió durante la edad media.

En la modernidad hay un actor que surge con fuerza que ordena y organiza los intercambios sociales, ese actor es el **Estado**, el cual se asume como garante de aquel proyecto de la modernidad e impulsa disciplinas, instituciones, modalidades de intercambio y de regulación social que garantizan el acceso a ese mundo más justo. En este sentido, **Ariés sostiene que la infancia cobra un lugar prioritario, a partir de la Modernidad la infancia pasaría a ser ese terreno donde se construya esa sociedad más justa y equitativa que**

esperamos en el futuro. Niños y niñas se transforman en proyectos de hombres y mujeres de mañana, es así como comienzan a tener lugar diferentes disciplinas que toman como objeto de estudio al desarrollo de los niños (pedagogía, pediatría). Surgen ciertas instituciones que comienzan a moldear la subjetividad infantil, comienzan a delimitar los modos de vida, prácticas y discursos que niños y niñas toman como objeto. **Hay dos instituciones principalmente impulsadas por el Estado: Escuelas y Familias.**

Ariés sostiene que a partir de la modernidad las personas adultas comenzamos a pensar a niñas y niños de otra manera, ya no como seres que no pueden participar de lo social, sino como promesas del futuro.

Aún hoy nos encontramos sintiendo una sensibilidad diferente hacia niños y niñas. Nueva subjetividad infantil que pone a niños y niñas como promesas del futuro.

Pensar a las infancias como un aspecto de la niñez, entiendo la niñez como una etapa del ciclo vital y a la infancia como la construcción que cada cultura en cada época hace en relación a niñas y niños.

No ha sido igual ser niño en la antigüedad, en la edad media que en la modernidad. Hace una décadas algo de este proyecto de la modernidad ha comenzado a mostrarse más endeble. Esa potencia del Estado Nación para producir subjetividades comienza a mostrarse endeble y comienzan a generarse nuevas formas históricas que parecieran estar en disputa con aquel concepto moderno. Posmodernidad: niños y niñas comienzan a ser tratados de un modo diferente mediante discursos y prácticas sociales.

Nuevo tiempo histórico: posmodernidad/posmodernidad tardía. Aquella producción de subjetividad propia de la modernidad comienza a sufrir transformaciones, aparecen otros valores, prácticas sociales y discursos que organizan los intercambios entre los sujetos sociales.

Tenemos un nuevo quiebre donde la **variable tiempo** se vuelve muy diferente al tiempo moderno, aquel que era progresivo y se orientaba hacia la formación del futuro. Hoy vivimos un tiempo de puro presente, de inmediatez donde nos importa el aquí y ahora.

En la modernidad teníamos dos tipos de **espacios**: privados, familiares y públicos, sociales donde la historia se hacía presente. En la posmodernidad aparecen los no lugares, que se vuelven confusos para entender sus marcas históricas, como por ejemplo los aeropuertos que son iguales en cualquier parte del mundo.

El **vínculo** con el otro se modifica, si la modernidad sostenía vínculos sociales de cuidados y organización colectiva, la posmodernidad impulsa vínculos más laxos, superficiales, donde la profundidad se pierde, como por ejemplo las redes sociales, tener miles de amigos sin conocerlos realmente.

Atravesamos una época donde el individualismo, la competencia y la ganancia comienzan a ser rectores de los ideales y valores de la época. Se producen nuevas subjetividades más individualistas, menos tratadas a los vínculos sociales, situadas en el consumo y en el aquí y ahora.

Un actor central de la modernidad eran los Estados Nación, ahora comienzan a perder hegemonía y aparece una nueva figura para pensar a ciudadanos y ciudadanas: **el consumidor.** El mercado transforma aquellos derechos que el estado pretendía garantizar

en mercancías (educación, salud, seguridad). Se abre un tiempo de desamparo y violencia donde millones de personas transitan su vida.

En la transformación del Estado en Mercado, la vida de niños y niñas comienza a transformarse también. Aparece la educación pública en crisis. Sucede lo mismo con la familia, que implica el cuidado amoroso de niños y niñas, dichas familias necesitan tiempo, dinero, disposición al encuentro. Aparecen otras configuraciones familiares, los vínculos se vuelven más libres, homoparentales, familias ensambladas, etc, familias donde la variable económica incide sobre su propia configuración. Las configuraciones familiares no están pensadas solo en lazos sanguíneos.

El Estado al perder su potencia comienza a debilitarse en su tarea de fortalecer las instituciones que moldean la vida de niñas y niños. Por este motivo, sus vidas también se ven afectadas por esta nueva configuración.

Antes las publicidades ubicaban al adulto como interlocutor, estos eran los destinatarios y a quienes había que persuadir para comprar ciertos productos destinados a niños. En la década del 90 esto cambió, y el interlocutor es el niño en tanto consumidor, el niño mismo era el destinatario. **Se toma al niño como consumidor y se lo iguala a la figura del adulto.** El mercado interpela a niños y niñas como consumidores en el aquí ahora y deja por fuera la mirada adulta que estuvo muy presente en la Modernidad.

Comenzamos a tener nuevas infancias en este tiempo histórico, Estado, escuela y familia son menos robustas y hegemónicas que en la modernidad. Los ideales de la Modernidad siguen vigentes pero sus discursos y prácticas no son hegemónicas.

Hablamos de una modernidad tardía donde se superponen modos de ser niños diversos, la infancia moderna con estas otras infancias vulneradas en sus derechos, violentadas, desamparados donde ni el estado ni el mercado pretenden cuidar a ese futuro. Los niños y niñas en situación de calle, los abusos sexuales, la violencia dan cuenta de que la infancia no siempre está en el terreno de la fragilidad que requieren cuidados, niños viven día a día intentando sobrevivir por su cuenta, desamparados.

Ferran Casas sitúa a la infancia como un campo de lucha por los derechos. A lo largo de la historia niños y niñas han ganado derechos a ser pensados como sujetos, personas, donde su vida vale y sitúa diferencias entre el derecho a la vida en niños y niñas en la antigüedad, en la edad media o en la actualidad.

La Convención de los Derechos de Niños pretende pensar a niños y niñas no como objetos de tutela del Estado, sino como sujetos de derechos. Ubica a la figura del Estado y a todas las personas adultas como aquellos que debemos priorizar el interés superior del niño. Siempre se debe priorizar el bienestar infantil.

Proceso de subjetivación (socialización y singularización)

- **Orientaciones para la lectura**

En esta ocasión apelaremos al psicoanálisis, como marco que brinda la posibilidad de aproximarnos a algunos aspectos propios de la complejidad de la condición humana. La propuesta de la unidad es abordar ciertos aportes teóricos de relevancia para la comprensión de los procesos de socialización y singularización.

La socialización y la singularización forman parte del proceso que llamamos subjetivación. Proceso entendido como una dinámica compleja donde al mismo tiempo que nos constituimos como diferencia, como personas únicas, irrepetibles, singulares, nos integramos a la cultura a la que pertenecemos, apropiándonos de las formas históricas de regulación social e integrándonos a los modos de producción de subjetividad de cada época. El proceso de subjetivación implica el entrecruzamiento entre lo que llamamos producción de subjetividad por un lado, como el aspecto de orden político e histórico que en cada sociedad produce prácticas y discursos sociales que construyen personas capaces de ser integradas a la cultura en la que viven. Y por otro lado, lo que llamamos constitución del psiquismo. Es decir, aquellas operaciones de tipo universal que hacen a lo estrictamente humano (Bleichmar, 2007).

Las operaciones que hacen a la constitución del psiquismo son operaciones humanizantes que parecen no variar con el paso del tiempo, permaneciendo estables más allá de los cambios en los modos de producción de subjetividad de cada época. Y el modo singular en que cada una/o de nosotras/as transita por estas operaciones universales de la especie, ajustadas a los modos de producción de su época, es lo que llamamos proceso de subjetivación.

Desde la perspectiva psicoanalítica son varias las operaciones universales que hacen al proceso de subjetivación. Podríamos referirnos por ejemplo a las operaciones que constituyen la primera 2 tópica (consciente, pre-consciente e inconsciente), así como aquellas que hacen a la segunda tópica (yo, ello y superyó). En esta misma línea ubicamos el modo de pensar a la sexualidad más allá de la genitalidad, como plus de placer que tiene lugar en el marco de los cuidados del otro; la dualidad pulsional que instaure diferentes legalidades; y también algunos complejos estructurantes del psiquismo, tales como el complejo de Edipo y el complejo de castración (no ya en el sentido de la pérdida del pene, sino su sentido ontológico. Como reconocimiento de la incompletud y de la imposibilidad que hace a la condición humana).

Hoy nos centraremos tan sólo en la condición de indefensión estructural que transitamos al momento del nacimiento y que requiere del cuidado de un/a otro/a. Cuidado que garantizará la supervivencia de la vida, pero que también será un aspecto clave en el proceso de subjetivación.

En este sentido, Aranda (2012) profundiza en este punto abordando el concepto de familia como aquella estructura abierta a lo social y central en este proceso. Tomando a Bleichmar propone a la familia como la organización social de las relaciones de alianza y filiación, y la define como la construcción de un vínculo amoroso y ético en el que una persona de una generación se responsabiliza de los cuidados de alguien de otra generación, con vistas a garantizar un desarrollo integral y saludable. Más allá de los lazos sanguíneos y más allá de las identidades de género de quienes participen de este vínculo. Pensamos en funciones. Y Aranda señala dos funciones organizadoras y básicas de la familia: el amparo y el sostén por un lado, y la interdicción referida a tomar el cuerpo del/a niña/o como objeto de goce por parte de la persona adulta, por otro.

En la misma línea Winnicott (2006) desarrolla el rol de la familia en este proceso que irá desde la dependencia más absoluta del infans (quien aún no tiene palabra) hasta la relativa independencia material y emocional de la posición adulta. Es así como para el autor la

familia, en tanto que estructura psicosocial, desempeña funciones clave en el desarrollo emocional de cada una/o de nosotras/os que nos permiten la apertura hacia una socialización más amplia y rica aún.

- **Familia y desarrollo infantil - Aranda**

Introducción:

se plantea como propósito de enseñanza, el **examen de las mediaciones que intervienen en el pasaje de un ser humano inicialmente muy ligado a la biología a su constitución como sujeto de cultura.** Una de las mediaciones que opera en el pasaje, se da por intervención de la familia en tanto productora de subjetividad. Silvia Bleichmar (2009) sostiene que el ser humano se estructura, ...“en el borde de la transgresión que lo torna único y que lo define como parte de una especie en la cual lo diferente no es accidente sino esencia misma.”

Las transformaciones sociohistóricas, han producido cambios en los roles esperables de la mujer, el hombre y el niño. Estos cambios también se reflejan en nuevas configuraciones familiares. **Cambian las pautas de crianza y las modalidades vinculares, pero lo que permanece es la necesidad de que alguien se ubique como garante y soporte del vínculo con el niño.**

La familia y la construcción de subjetividad

La familia humana es una estructura compleja que no puede ser reducida al hecho biológico. Las funciones materna y paterna exceden desde el comienzo de su puesta en marcha al parentesco sanguíneo. La cultura introduce una nueva dimensión en la realidad social y en las nuevas configuraciones familiares. confirman que el parentesco biológico no es el único tipo de ligazón familiar y no asegura por sí mismo la existencia de un vínculo afectivo. la vida psíquica, se trata de una dimensión cultural que es específica de la familia humana.

Los lazos afectivos que unen a los miembros de una familia, nada tienen de naturales, pueden comenzar teniendo un parentesco biológico pero que debe ser reforzado y sostenido por una decisión. El vínculo entre padres e hijos no pertenece a la dotación hereditaria, al campo de lo naturalmente dado, sino que siempre es algo a construir. Esto es lo que propicia que se constituya la función padre, madre, hijo.

Si hablamos de vínculos elegidos, decididos, estamos ya en el plano de lo simbólico, por lo tanto se trata de un vínculo cultural. Podemos afirmar entonces que **en el interior de cada grupo familiar se reproduce el pasaje de la biología a la conformación de sujetos culturales.**

La pareja parental, más allá de la modalidad que tome esa pareja, es sede de las identificaciones fundantes del sujeto. Ellos representan para el niño a la familia como el lugar donde transmite la palabra y se ingresa a la cultura. Esto es lo que Freud plantea como la “novela familiar del neurótico”, es decir, la particular inscripción en el sujeto de la trama familiar, y la posición subjetiva resultante de la significación de sus lazos de parentesco.

La familia en psicoanálisis: entre la satisfacción y la prohibición

Plantear la organización familiar como un sistema psicosocial basado en el intercambio, aspecto éste que subyace a nivel inconsciente; mientras que lo que se mantiene a nivel de lo

manifiesto son los lazos biológicos que unen a los miembros. Este principio fundante permanece en el inconsciente, debido a su ligazón con la prohibición del incesto.

Freud marca la fuerte relación entre el desamparo del recién nacido y la necesaria presencia del otro auxiliar. La acción específica realizada por la intervención del otro frente al desamparo, se convierte entonces en fuente de la comunicación y de “todos los motivos morales”, dice Freud.

Los cuidados maternos inauguran el polo del placer, se conforma un mapa erógeno, de lo que en principio habría sido un cuerpo “casi pura biología”. Se configuran ciertos recortes en el cuerpo del infans, que en tanto zonas erógenas, privilegian determinados circuitos pulsionales.

Asistimos con ello a un cambio en la concepción del niño y la familia que marcará de manera decisiva las representaciones de los mismos. Pasamos del niño inocente y asexuado de la modernidad (Moreno, 2010) a un niño sede de una diversidad de pulsiones sexuales y zonas erógenas. También se produce un cambio en la representación madre, de ser considerada sede de la ternura y el amor romántico, a una madre sexual, erótica y que erotiza.

El psiquismo humano se conforma entonces, a partir de las relaciones erotizantes con el otro auxiliar, donde la satisfacción de la necesidad produce un excedente de la actividad autoconservativa.

La madre que introduce la sexualidad en el niño, por la doble vía de construir un cuerpo erótico en el niño y de ofrecerse como objeto erótico al niño, es también quien debe ser interdicta para incluirlo como integrante de la cultura.

El tabú del incesto opera en el sujeto a través del grupo familiar, constituyéndose a su vez en intermediario entre el sujeto y la cultura.

Según Laplanche (1984), una de las grandes enseñanzas de Freud es mostrar que la sexualidad, la sociedad y la cultura se fundan en un orden que solo es factible a partir del intercambio. La obligación de dar y recibir lo que no se tiene, es inseparable de la prohibición. **Las prohibiciones estructurantes del andamiaje psíquico son incorporadas por el niño a través de su familia. Allí se juegan los primeros renunciamientos pulsionales que abren paso al encuentro con otras satisfacciones sustitutas y relanzan a la búsqueda de nuevas realizaciones de deseo, en el marco de lo considerado culturalmente permitido. Este es el camino hacia la sublimación o humanización de las pulsiones.**

El desarrollo infantil y la función de la familia

Lacan sostiene que entre todos los grupos humanos, la familia tiene un papel esencial en la transmisión de la cultura. Si bien comparte con otros grupos la transmisión de las tradiciones y costumbres, la familia tiene un peso privilegiado en la educación inicial, la represión de las pulsiones y la adquisición de la lengua materna, aspectos fundamentales del desarrollo psíquico durante la infancia.

Para Winnicott (1984) la familia contribuye decididamente a la madurez emocional del niño en tanto permite el despliegue de un alto grado de dependencia en los comienzos de la vida, y paulatinamente da la oportunidad de ingresar a otras unidades sociales cada vez más alejadas del núcleo familiar. Tomada así, la familia funcionaría a la manera de un puente que permite superar la dependencia inicial del cuidado de los padres hacia la esfera de lo social extrafamiliar.

La familia es el ámbito privilegiado de construcción de subjetividad (aunque no es el único). Ahora bien, a la hora de pensar en las nuevas configuraciones familiares, S. Bleichmar (2008) sostiene que es necesario redefinir el concepto de familia, entendiéndose fundamentalmente en términos de una "asimetría" que determina la responsabilidad del adulto con respecto al niño. Más allá de quienes integren el grupo familiar y el género de los mismos, el acento debe estar en la transmisión de la ley y la asunción de los roles esperados de protección y asimetría (basada en una diferencia de saber, no de poder). La función central de la familia sería entonces "la protección y cuidado de los más débiles para garantizarles un lugar en el mundo y un desarrollo que no los deje librados a la muerte física o simbólica".

Desde una consideración más actual (Abelleira & Delucca, 2004; Rojas, 2007) podemos caracterizar dos funciones organizadoras básicas que desarrollan quienes se posicionan como figuras parentales. Estas funciones son:

1. **Función de amparo y sostén:** se refiere a los cuidados que brinda el otro cuidador, la madre o quien sea que tome a su cargo la tarea de asistir al recién nacido en su etapa de indefensión. Recordemos que el bebé humano por prematuridad requiere necesariamente la asistencia de otro, en principio para sobrevivir y luego para desarrollarse y constituirse como sujeto. Por tanto es de vital importancia como este otro interprete las demandas a atender en el infans. Esta función posibilita la libidinización del cuerpo del bebé como fuente de placer y displacer que contribuye a fundar la sexualidad infantil y la posterior constitución del Yo. Si bien es esperable que el amparo y sostén tanto biológico como psíquico produzcan una fuerte ligazón en la diada, es también esperable que ambos no queden adheridos a ese vínculo, sino que estén a su vez sujetos a una cierta regulación.
2. **Función simbólica de regulación e interdicción:** se refiere a la función ordenadora de los vínculos intersubjetivos, a través de los cuales se accede a lo simbólico, al lenguaje y a las pautas culturales correspondientes a ese grupo familiar. De esta manera las figuras parentales se constituyen en referentes de una ley de la cultura a partir de la cual transmiten los valores, ideales y modelos predominantes que ellos mismos han interiorizado en cuanto a lo prohibido y lo permitido.

En ambos casos, se trata de funciones que pueden ser ejercidas por la madre, el padre (biológicos o no), por algún abuelo o abuela, un hermano o hermana mayor, o cualquier otra persona que tome a su cargo los cuidados del niño constituyendo un vínculo significativo para sí mismo y para el niño.

Dichas funciones, se desarrollan de manera entrelazada y revisten una importancia capital en los primeros años de vida del niño, etapa decisiva para la constitución subjetiva, pero sus efectos perduran a lo largo del tiempo en las distintas circunstancias vitales.

En síntesis, la indefensión del recién nacido pone en marcha por parte de las instancias parentales las funciones de amparo y sostén que contribuyen a la constitución del yo y el cuerpo sexuado, y la función simbólica que permite discriminar entre lo prohibido y lo permitido, con la consecuente formación del superyó.

Para concluir y retomando la idea de lo que cambia y lo que permanece en la estructura familiar a través del tiempo histórico, podemos sostener que los cambios socio culturales producen modificaciones en cuanto a los roles esperados para aquellos que componen la

trama familiar y también cambios en la composición de la misma. Sin embargo, lo que se mantiene como elemento permanente es la necesidad de la existencia de figuras dispuestas a encarnar las funciones estructurantes de amparo y regulación.

- **La familia y la madurez emocional - Winnicott**

La corriente psicológica a la que pertenezco considera que la madurez es sinónimo de salud. Quisiera desarrollar este tema aquí y decir que sólo la familia del niño puede continuar la tarea iniciada por la madre y desarrollada luego por la madre y el padre, la tarea de satisfacer las necesidades del individuo. Dichas necesidades incluyen la dependencia y los esfuerzos por alcanzar la independencia.

En el curso del desarrollo emocional, el individuo pasa de la dependencia a la independencia y, en los casos de salud, conserva la capacidad para pasar de una a otra. No se trata de un proceso que se logre en forma tranquila y fácil, pues es complicado por las alternativas de desafío y regreso a la dependencia. En la actitud desafiante, el individuo se abre paso violentamente a través de todo lo que lo rodea y le da seguridad. Para que esta irrupción le sea provechosa, deben cumplirse dos condiciones: Primero, el individuo necesita encontrar un círculo más amplio dispuesto a ocupar el lugar del que abandona, y esto equivale prácticamente a decir que lo que se necesita es la capacidad para regresar a la situación que se ha abandonado. En un sentido práctico, el niño pequeño necesita desprenderse del regazo y de los brazos de la madre, pero no para lanzarse al espacio; esa ruptura debe llevarlo a un área más amplia de control, algo que simbolice el regazo que acaba de abandonar.

En cada caso, estos grupos externos representan una manera de salir del hogar y, al mismo tiempo, son símbolos de ese hogar que ha abandonado y que, en la fantasía, ha destruido. Cuando todo va bien, el niño puede regresar al hogar a pesar del desafío inherente a la huida. Podríamos describir esta situación en términos de la economía interna del niño, de la organización de la realidad psíquica personal.

Dentro del hogar mismo, cuando hay otros hijos, el niño obtiene un inmenso alivio en la posibilidad de compartir los problemas.

Sólo nos damos cuenta de cuán importante es la familia cuando no está intacta o existe el peligro de que se desintegre. Me parece útil comprender que en tanto la familia se mantenga intacta todo se relaciona, en última instancia con los progenitores reales del individuo. En la vida consciente y en la fantasía, el niño puede haberse alejado del padre y de la madre y haber obtenido un gran alivio por ello; no obstante lo cual, la posibilidad de volver junto a los padres está siempre presente en el inconsciente. En la fantasía inconsciente del niño el reclamo se dirige fundamentalmente al padre o a la madre. Gradualmente, ese reclamo directo a sus progenitores reales va desapareciendo considerablemente o casi por completo de la mente del niño, pero aquí hablamos de fantasía consciente. Lo que ha ocurrido es que el niño poco a poco lo ha ido desplazando, de los padres reales hacia afuera. La familia existe como algo consolidado por el hecho de que para cada miembro individual el padre y la madre reales están vivos en la realidad psíquica interna. **Observamos así dos tendencias: una, es la tendencia del individuo a alejarse de la madre, y luego del padre y de la madre y, más tarde de la familia, pasos que le van dando cada vez mayor libertad de ideas y de acción; la otra tendencia obra en sentido contrario y es la necesidad de**

conservar o de ser capaz de recuperar la relación con los padres reales. Es esta segunda tendencia la que convierte a la primera en una parte del crecimiento en lugar de un factor de desorganización de la personalidad. El origen de todos los desplazamientos son los progenitores y la madre, y es necesario conservarlo

La necesidad del niño de conservar la relación primaria con los padres se manifiesta a través de su constante exploración de áreas más amplias, de su permanente búsqueda de grupos fuera de la familia y de su desafiante destrucción de todas las formas rígidas. En el desarrollo sano de un individuo, cualquiera que sea la etapa que se atraviesa, lo que se requiere es una progresión sostenida, es decir, una serie bien graduada de acciones desafiantes iconoclastas, cada una de las cuales es compatible con la conservación de un vínculo inconsciente con la figura o figuras centrales, la madre o los progenitores.

A los individuos les resulta muy cómodo suprimir de un salto una o dos etapas, madurar antes de contar con la edad necesaria para ello, establecerse como individuos cuando en realidad deberían seguir siendo algo más dependientes. Es necesario tener presente todo esto cuando estudiamos la madurez o inmadurez emocional de los individuos que han sido criados lejos de sus propias familias. Sin embargo, no puedo aceptar esto como una formulación final, pues pienso que, en bien de la madurez, es necesario que los individuos no maduren precozmente, no se establezcan como individuos cuando, de acuerdo con su edad, tendrían que ser relativamente dependientes.

Si se acepta la idea de que la salud significa madurez de acuerdo con la edad, es imposible alcanzar madurez emocional si no es dentro de un marco en el que la familia se ha convertido en el puente que permite dejar atrás el cuidado de los padres y pasar a la esfera de la provisión social. Y no hay que olvidar que la provisión social constituye en gran medida una prolongación de la familia.

Así, existen dos rasgos principales que, en el lenguaje que he decidido utilizar aquí, constituyen la contribución de la familia a la madurez emocional del individuo:

1. La existencia sostenida de oportunidad para un alto grado de dependencia.
2. El hecho de ofrecer la oportunidad para que el individuo se separe violentamente de los padres e ingrese a la familia, que pase de ésta a la unidad social que está inmediatamente fuera de ella, y de esa unidad social pase a otra, y luego a otra y a otra.

La familia parece haber sido especialmente creada para hacerse cargo de la dependencia inconsciente con respecto a los padres, y esta dependencia incluye la necesidad del niño en crecimiento de desafiarlos y rebelarse contra ellos. Este tipo de razonamiento parte del concepto de que la madurez adulta coincide con la salud psiquiátrica. Un rasgo importante es la capacidad del individuo, después de cada rebelión iconoclasta, de redescubrir en las formas dispersas el cuidado materno original, la provisión parental y la estabilidad familiar, todo aquello de que el individuo dependió en las primeras etapas. La función de la familia consiste en ofrecerse como campo de entrenamiento para este rasgo esencial del crecimiento personal.

- **Videos de la unidad**

Proceso de socialización y singularización. Pensar el proceso que interviene por el cual todo ser humano pasa de ser cuasi pura biología a sujetos de la cultura. **Es decir, cómo se va constituyendo la subjetividad.**

Este proceso sucede a través del tiempo determinado por factores biológicos y culturales, donde intervienen procesos tanto de maduración, crecimiento y experiencias. Se encuentran regulados por ciertas leyes.

Objetivo: Intentar comprender cuáles son las mediaciones que intervienen allí, donde se generan cambios, transformaciones, para que se logre este **pasaje en todo ser humano de este estado inicial donde prevalece lo biológico a constituirse en un sujeto singular, escindido, con determinaciones histórico deseantes.**

Nos preguntamos **¿De qué se tratan esas mediaciones? Nos vamos a referir a esa dinámica que sucede entre la socialización y la singularización, es decir, el resultado de esa dinámica dará lo que es la subjetividad.** Concepto que vamos a acercarnos para poder pensar el contexto en el cual sucede el desarrollo en niños y niñas de la actualidad.

La producción de subjetividad remite a esos modos históricos de construcción de los sujetos en el interior de cada sociedad. En la misma línea, **pensamos a la niñez como resultado de una progresiva construcción cultural, donde entonces en la articulación entre infancia (construida en una época determinada) y el niño singular, dará como resultado este proceso de subjetivación.**

Importantes aportes de Silvia Bleichmar: Desarrolla conceptos de subjetividad y modos de producción de subjetividad. Nos va a plantear que **la constitución subjetiva se produce en interacción con otros, en un contexto determinado por una época y por una cultura.** **Allí es como deviene un ser singular, único, desde el psa podemos decir un sujeto deseante.** El proceso de subjetivación que se da entonces es de un entramado complejo. Esta complejidad viene porque a medida que se inserta en una cultura, el ser humano se singulariza, se diferencia cada vez más y eso da cuenta de lo que llamamos subjetividad. Para sumar a esta complejidad, SB va a plantear que **hay ciertos aspectos del funcionamiento psíquico que no varían, que permanecen igual más allá de cada época.** Entonces, debemos diferenciar lo que es psiquismo de subjetividad. Ella va a ubicar a la subjetividad como esa posibilidad de ordenamiento del espacio atemporal del mundo dirigida a una intencionalidad exterior. Entendido de esta manera, **la subjetividad se opone a la concepción de inconsciente.** Inconsciente como parte de este psiquismo está regido por la legalidad del proceso primario, hay ausencia de temporalidad, ligación y de intencionalidad. Cabe preguntarnos **¿Qué permanece y que sufre modificaciones a partir de las prácticas sociales de cada momento histórico particular?** Articular la posible respuesta será necesario tener en cuenta los universales que hacen a la constitución psíquica así como los nudos históricos que generan las condiciones del sujeto social, pensarlo en términos de esta dinámica que se entreteje entre socialización y singularización que dará como resultado este proceso de subjetivación dinámica que permite a la vez que **niñas y niños se integren a una cultura apropiándose de formas históricas de regulación social y por otro lado así como se constituyen en un otro, forman parte e integran una cultura, también se diferencian, se constituyen en sujetos únicos y singulares.** Entonces, si nos constituimos en interacción con otros y también sabemos que los seres humanos necesitan ser cuidados para garantizar su

supervivencia, es aquí donde la familia cobra un lugar central en este proceso de socialización y singularización. Familia entendida como esta estructura abierta a lo social, pasa a tener un lugar central en este proceso de subjetivación, se considera una de las mediaciones que permite que se de este pasaje de los seres humanos de biología a cultura.

Nancy Aranda: Profundiza sobre el concepto de familia y entiende a esta familia como una organización social de alianza y filiación (familia que va estar construida más allá de los lazos sanguíneos y más allá de la identidad de género de quienes participen de este vínculo, se va intentar pensar a la familia en términos de funciones que garantizan el desarrollo integral y saludable). La familia está pensada también como garante y soporte del vínculo amoroso. Va a ubicar a la familia como quien posee dos funciones centrales básicas para contribuir a esta constitución subjetiva. Una de ellas es el amparo y el sostén, por otro lado la prohibición y satisfacción. NA plantea que así como en una familia se dan los cuidados en este vínculo amoroso, por un lado estas familias transmiten modos de satisfacción y por el otro modos de prohibición, ideales e identificaciones, esto también está a cargo de esta estructura abierta a lo social que es la familia.

Winnicott: entiende el desarrollo como una línea existencial donde la familia es fundamental en el transitado de esta línea, que abarca desde la dependencia absoluta entendiendo esta condición de indefensión estructural al momento del nacimiento, hacia el camino a la independencia que tiene que ver con esta independencia emocional del niño ya adulto y con posibilidad de lograr una autonomía. Ubica a la familia como una estructura psicosocial que desempeña funciones claves en el desarrollo emocional porque permite que niños y niñas se apropien de normas y valores del mundo a través de prácticas de crianza diversas que se rigen por el discurso de la época y esto les va a posibilitar insertarse en la cultura, en ese mismo movimiento donde se insertan en la cultura y la familia toma un rol de puente, también se diferencian, se produce la diferenciación constituyéndose así la singularidad que marca la esencia misma del ser humano.

Hasta acá lo que hemos podido ver es cómo se da este proceso de subjetivación, esta dinámica compleja donde al mismo tiempo que nos constituimos en interacción con otros, también nos diferenciamos de los otros constituyéndose en personas únicas. Pensar en el proceso de subjetivación implica pensar también el entrecruzamiento entre lo que llamamos producción de subjetividad, es decir ese aspecto de orden histórico, político con que cada sociedad va produciendo discursos y prácticas sociales para que los sujetos puedan integrarse a ella como parte de la cultura y por el otro la constitución del psiquismo donde estas operaciones de tipo universal parecen no variar según las modificaciones de la época y de los contextos en los que el sujeto se encuentra y que va a remitir a esa forma particular, singular de inscripción de las vivencias en el psiquismo.

- **Orientación para la lectura**

A partir de esta unidad comenzaremos a trabajar la Parte III del Programa: **Diacronía y sincronía en el desarrollo humano**. Para lo cual haremos un recorrido longitudinal o diacrónico a lo largo del desarrollo durante la niñez, realizando cortes transversales o sincrónicos en este recorrido. **En esta oportunidad abordaremos el primero de esos cortes: los primeros dos años de vida, la primera infancia.**

En este primer tiempo el/a recién nacida/o deberá adaptarse a un nuevo medio, desarrollando una organización que se complejizará intensamente durante estos primeros años de vida. Su estado de inmadurez e indefensión requieren de supervisión social y explica la fuerte dependencia hacia quien desempeña la función materna. En una primera aproximación, De Mathía (2018) propone pensar estos primeros años como un tiempo de juego y aprendizaje en los planos motor, cognitivo y emocional. La autora sostiene que **estamos ante un tiempo constitutivo de la condición humana, es decir, de aquello que en la unidad pasada llamamos constitución psíquica.**

Para abordar estos primeros tiempos en la literatura científica suelen considerar tres dimensiones: **el desarrollo motor**, centrado en el progresivo control del cuerpo, que paulatinamente permitirá alcanzar la marcha independiente como expresión de este dominio creciente; **el desarrollo emocional**, centrado por un lado en la construcción de fuertes vínculos de apego con las personas, y por otro en el proceso de autonomía psíquica, es decir, de saberse una persona diferenciada de las otras personas; y **el desarrollo cognitivo**, caracterizando este primer tiempo por el tránsito de lo motor a lo representativo.

Con el objetivo de profundizar en el desarrollo cognitivo utilizaremos los aportes de Piaget. En líneas generales, el planteo piagetiano sostiene que el desarrollo cognitivo avanza hacia niveles crecientes de abstracción: de la acción a la representación, y de la representación hacia las operaciones. Y en cada uno de estos planos (acción, representación y operaciones) sucede a su vez, un movimiento hacia el descentramiento egocéntrico, que permite el pasaje al plano siguiente. En esta unidad vamos a abordar el plano de la acción, que Piaget llama periodo sensorio motor.

En “Psicología del niño” Piaget sostiene que el desarrollo humano implica una compleja organización que permite la adaptación del organismo al medio. Donde la organización y adaptación serán funciones presentes a lo largo de la vida y que hunden sus raíces en la vida orgánica, para luego desplegarse en el plano cognitivo. **El primer periodo del desarrollo que va del nacimiento hasta los dos años, tiene como particularidad ser un tiempo anterior a la capacidad de representar, es decir, anterior a la función semiótica.** Por lo que durante **estos dos primeros años de vida estaríamos en un mundo de percepciones, movimientos y acciones.** Y paulatinamente, a lo largo de los seis estadios que componen este periodo se irá construyendo un complejo sistema de esquemas de acción. Este sistema permitirá pasar del caos inicial (producto del egocentrismo radical donde no tengo conciencia ni de mí, ni de mi cuerpo, ni de otros, etc.) hacia una organización en la que puedo pensarme como un objeto más entre otros, y atravesado por las dimensiones de tiempo, espacio y causalidad. **Esta construcción es lenta y cada estadio es un paso que llevará hasta la capacidad de representar, punto que cierra este primer periodo.**

Nos centraremos en los puntos 1 y 2 del capítulo 1 para llegar a una mirada general del periodo sensoriomotor. En el punto 1 “La inteligencia sensorio-motora” Piaget desarrolla la compleja construcción del sistema de esquemas de acción que mencionamos. Parte de los reflejos del primer estadio (primer mes de vida), conductas involuntarias y automáticas tales como cerrar mi mano ante el contacto de un objeto en mi palma. Continúa luego por el segundo estadio (del primer al cuarto mes) donde se observan las primeras conductas adquiridas, llamados “hábitos”. Estas conductas implican búsquedas que prolongan la actividad refleja, orientadas hacia nuevos resultados descubiertos por azar. Por ejemplo, si sin querer tocó la oreja de quien me sostiene a una, comienzo a agárrala al sentir que su textura es novedosa, diferente. Aplicó el esquema de prensión, que se fue consolidando por sus sucesivas repeticiones, a nuevas experiencias sensoriales. Las sucesivas repeticiones consolidan los esquemas y generan su funcionamiento. Se desarrollan así nuevos esquemas de acción (organización interna de las acciones que se repite ante situaciones análogas), como por ejemplo, agarrarle la oreja a toda persona que me alce. Piaget utiliza el concepto de “reacción circular” para dar cuenta de este ejercicio funcional que constituye estas primeras conductas adquiridas. Durante el tercer estadio (del cuarto al octavo mes) los esquemas de acción comienzan a asimilarse unos a otros y es así como tiene lugar las primeras coordinaciones entre la visión y la prensión (criterio de aparición del tercer estadio). Es así como cuando veo algo lo quiero agarrar, o cuando toco algo rápidamente lo miro. Y también debe mencionarse que durante este estadio la atención se desplaza de la propia sensorialidad hacia los fenómenos del medio. Por ejemplo, si durante los primeros dos estadios mi atención estaba dirigida a las sensaciones en mi mano al entrar en contacto con un objeto nuevo, ahora mi atención se dirigirá hacia los ruidos que puedo hacer con ese objeto al golpearlo con otros. Es decir, ya no pongo el acento en mi sensorialidad sino en los efectos de mis acciones en el medio. Durante el cuarto estadio (del octavo mes al primer año de vida) tienen lugar lo que Piaget llama “intencionalidad”, y que se evidencia en la capacidad de apartar un obstáculo para tomar un objeto oculto detrás de aquel. Por ejemplo, golpear una almohada para correrla y así agarrar el objeto que vi desaparecer debajo de ella. La intencionalidad implica una coordinación voluntaria de los esquemas de acción, donde algunos funcionarán como medios (golpear) y otros como fines (agarrar), según la situación. La intencionalidad supone conciencia de deseo, aplica direccionalidad a los actos, subordinando los esquemas unos a otros de acuerdo a las situaciones por resolver. Durante el quinto estadio (de los doce a los quince meses) comienzo a entender que los objetos tienen relaciones entre sí, más allá de mi acción. Comprendo que si tiro de la alfombra puedo acercar el objeto que está sobre ella, es decir, que existe una relación entre el objeto y la alfombra y que puedo utilizar a esta última como herramienta para alcanzar mi objetivo. Es así como descubro nuevos medios por experimentación activa, busco activamente la novedad. Y finalmente durante el sexto estadio (de los dieciocho a los veinticuatro meses) la experimentación ya no requiere de la acción, puedo combinar mentalmente mis acciones pudiendo prever qué va a suceder. Piaget sostiene que esto sucede porque la acción se ha interiorizado, dando lugar al inicio de la representación.

Y en cuanto al punto 2 “La construcción de lo real”, Piaget trabaja la construcción de las categorías de tiempo, espacio, causalidad y objeto para dar cuenta del descentramiento

egocéntrico que tiene lugar durante el sensorio motor, simultáneamente a la construcción del complejo sistema de esquemas de acción que mencionamos.

Y por último, queremos compartir con ustedes, también de la Parte II del Programa, un aporte valioso del psicoanálisis para pensar lo que Freud llama “el primer acto psíquico”. Y nos detendremos en este aporte en particular, ya que señala el punto de encuentro entre el funcionamiento psíquico y el vínculo social. Tomaremos a tal efecto el punto C del capítulo V de “Interpretación de los sueños”. Allí Freud se pregunta acerca de qué motiva nuestro soñar, qué provoca esas escenas oníricas cuando nuestra conciencia descansa. Y responde que posiblemente sea el deseo. Por lo que a partir de allí, intentará dar cuenta del modo en que el deseo se constituye. Y es interesante detenernos en este planteo donde Freud considera al psiquismo desde sus tiempos constitucionales como un sistema complejo, abierto al otro humano, y que produce una y otra vez representaciones como respuesta ante el apremio de la vida. La idea entonces es invitarlas/os a reflexionar acerca de la constitución del aparato psíquico y su funcionamiento, tomando el modelo del sueño.

En el capítulo Freud sostiene que durante este primer tiempo del desarrollo, el apremio interno y constante de las necesidades corporales sólo calma ante los cuidados llevados adelante por el auxilio de la función materna (aquella que trabajamos en la unidad anterior). Se produce así la satisfacción de la necesidad brindada por el yo auxiliar, y tiene lugar la experiencia de la vivencia de satisfacción que cancela el estímulo interno. La satisfacción genera una huella mnémica que queda asociada a la huella mnémica de la excitación producida por la necesidad. Y ante un nuevo empuje de la necesidad corporal, el aparato psíquico generará su primer acto, se suscitará una moción que investirá aquella huella mnémica como intento de restablecer la satisfacción experimentada. Esta reaparición es el cumplimiento de deseo, pero donde el desear termina en un acto alucinatorio. Este primer acto psíquico intenta satisfacer la necesidad por la vía regresiva, o sea, vuelve a activar la huella mnémica por alucinación.

Para finalizar, optamos por cerrar la unidad con este último aporte, para subrayar con énfasis la importancia teórica dentro de la Psicología evolutiva de pensar la indefensión originaria, el vínculo con el otro humano y la constitución psíquica como aspectos inseparables de las primeras experiencias de la condición humana.

- **Características específicas del desarrollo en la primera infancia - De Mathía**

Introducción

El propósito de este trabajo es presentar a los alumnos las características generales del desarrollo en la primera infancia e identificar aquellas específicas de este momento del desarrollo.

Desde el comienzo de nuestras clases enfatizamos la importancia de pensar el desarrollo como un patrón de cambio o movimiento progresivo que comienza en la concepción y continúa a lo largo de la vida. Este patrón de cambio es complejo porque es producto del interjuego de los procesos del crecimiento, la maduración y la experiencia. Concebimos el desarrollo entonces como el complejo entramado de cambios que transforman un ser vivo en un ser humano; la Psicología Evolutiva apela a conceptualizaciones de distintas teorías para dar cuenta de esta complejidad.

¿Cómo intervienen el crecimiento, la maduración y las interacciones en este momento evolutivo? en particular, el papel de los padres en la crianza y su importancia en el desarrollo infantil. En estos momentos iniciales, los procesos madurativos se encontrarán inicialmente más ceñidos a nuestro código genético - esta organización biológica mencionada - para luego, con la aparición de las primeras adquisiciones y el constante intercambio entre el infante y su entorno, darán lugar a que el desarrollo se materialice.

La primera infancia

Para presentar este momento del desarrollo apelamos a autores del campo de la Psicología del Desarrollo, sus aportes brindan una perspectiva de la cualidad de los cambios característicos de la primera infancia y no se restringen a sólo a considerar el criterio de la variable edad para delimitarla.

La perspectiva de Jesús Palacios (1999) se basa en los principios del modelo organísmico (el individuo concebido como activo, el cambio visto como propiedad de los organismos y como proceso permanente, etc.), en este modelo se apoyan las conceptualizaciones usadas por este autor para explicar el desarrollo. Por otro lado, Philip Rochat (2004) enriquece el conocimiento de este momento evolutivo con sus investigaciones; éstas se centraron sobre la acción, la percepción y el desarrollo cognitivo en los bebés.

En cuanto a la delimitación del período, Palacios y Mora (1990) ubican la primera infancia en torno a los dos primeros años de vida. Rochat, **desde una perspectiva funcional, se refiere a la primera infancia como el período del desarrollo que va desde el nacimiento hasta el inicio del andar autónomo.**

Estos autores hacen hincapié en describir que el crecimiento que se produce en la primera infancia es tanto estructural como funcional, es decir, los cambios se refieren a la anatomía y también a la conducta del niño.

Se potencia la idea de pensar la primera infancia como un período de juego, aprendizaje, experimentación, exploración, de adquisiciones motoras, cognitivas y emocionales, y ya no como un período de fragilidad. **Es decir, se enfatiza la actividad del sujeto infantil y la cualidad de sus construcciones y ya no se caracteriza el cambio en términos de lo que aún no se ha logrado.**

La primera infancia: características específicas

Agrupamos las características específicas del desarrollo en la primera infancia en torno a tres ejes:

1. El desarrollo motor, centrado en el progresivo control postural.
2. El desarrollo emocional, en el proceso de adquisición de autonomía psíquica
3. Desarrollo intelectual, caracterizado por el tránsito de lo motor a lo representativo.

Subrayamos que el desarrollo infantil evidencia la estrecha interdependencia entre estos tres ejes.

El desarrollo motor en la primera infancia

En cuanto al desarrollo motor, **se observa un progresivo control corporal; este logro obedece a la maduración que se da en el cerebro del niño , fenómeno que condiciona y posibilita los progresos en la motricidad y su paulatino control.** Específicamente, **en cuanto al desarrollo motor en la primera infancia, inicialmente los movimientos del niño son incontrolados y no coordinados, y sobre el final de esta etapa observamos que el niño logra movimientos voluntarios y coordinados.**

Estos cambios no son anárquicos sino que **están regulados por principios o leyes del desarrollo, referidos a: la dirección de la maduración, la subordinación funcional, la diferenciación y al ritmo de crecimiento en tanto asincrónico y discontinuo.**

En la primera infancia este proceso continuo y progresivo de crecimiento se acelera, las curvas de crecimiento muestran por lo tanto un perfil más vertical. En períodos posteriores, se observa una disminución de la velocidad, tanto en altura como en peso.

La génesis de la motilidad voluntaria se inicia en el área cerebral cortical específica, estimulando las neuronas motoras espinales a través de las vías corticoespinales específicas (haces piramidales). Esto se convierte en la condición necesaria pero no suficiente para el logro del movimiento voluntario. **Para que esta adquisición sea posible es indispensable el despliegue de este equipamiento biológico del sujeto en interacción con el medio.**

Conducta motora gruesa	Edad del logro motor	Margen de edad del logro motor
Sostén cefálico	2 meses	1-4 meses
P. sedente sin apoyo	7 meses	5-9 meses
Se mantiene de pie sin apoyo	11 meses	9-16 meses
Marcha	12 meses	9-17 meses

En cuanto a la conducta motora fina:

Conducta motora fina	Edad del logro motor	Margen de edad del logro motor
Toma objeto con prensión palmar	4 meses	2-6 meses
Opone el pulgar al resto de la mano	7 meses	5-9 meses
Prensión en pinza	9 meses	7-12 meses

Vemos que existe un margen del logro de variación relativamente amplio, en el cual cada niño adquiere cada uno de los hitos del control postural. Esta amplia variación se debe a que el margen consignado tiene sólo un valor indicativo. Al respecto, **resulta fundamental prestar mayor atención a la secuencia de aparición de los logros, lo que tiene un valor evolutivo invariable entre los diferentes sujetos. Estas diferencias Palacios las entiende como resultado de la cultura en la que el niño se desarrolla, como así también las características y posibilidades del propio niño.**

Palacios trabaja sobre el concepto de **Psicomotricidad** para abordar los avances motores en este período. Este autor, refiere que la psicomotricidad es un nudo que ata psiquismo y movimiento hasta confundirlos entre sí en una relación de implicaciones y expresiones mutuas. La meta del desarrollo psicomotor es el control del propio cuerpo hasta ser capaz de sacar de él todas las posibilidades de acción y expresión que a cada uno le sean posibles. Ese desarrollo implica un componente externo (acción), pero también un componente interno o simbólico, que se refiere a la representación del cuerpo y sus posibilidades de acción. Esto demuestra que la psicomotricidad no es una mera suma de habilidades aisladas sino que forma un sistema integrado y dinámico.

El aspecto relevante de la **psicomotricidad en la primera infancia** recae en el progresivo control corporal. El recién nacido no logra controlar su cuerpo, su cabeza cae para los lados cuando no está apoyada, es incapaz de mantenerse sentado y hacia los dos años de vida, se observan movimientos voluntarios y coordinados que se traducen en la posibilidad del niño de alcanzar un andar y correr de forma autónoma.

En la primera infancia no se encuentran diferencias significativas de género en cuanto al logro del control postural, como así también en el ritmo de crecimiento. **Los ritmos de adquisición son semejantes para niños y niñas, las diferencias están ligadas a las influencias del medio.**

Por lo tanto, **entendemos el desarrollo psicomotor como producto de la acción conjunta de la programación madurativa, con las circunstancias del ambiente y las características del propio niño.** En cuanto a las circunstancias del ambiente, nos referimos a la interacción y por lo tanto a la estimulación indispensables para que el desarrollo se lleve a cabo.

Esta interacción es indispensable para que este proceso se cumpla y nos lleva a pensar otra característica central de la primera infancia: **el progresivo y sutil pasaje de la dependencia a la independencia.**

El “desarrollo emocional” en la primera infancia

La designación “desarrollo emocional” es de uso corriente en las publicaciones de Psicología Evolutiva y agrupa aportes de diversas teorías, en este apartado haremos referencia a los aportes del psicoanálisis.

Sigmund Freud (1856-1939) sostiene que aquello que sucede en el sujeto en los primeros años de vida tiene relevancia para comprender el funcionamiento adulto, es por eso que su teoría es considerada una teoría evolutiva (Martí Sala, 1991). Esta perspectiva, señala la importancia de conceptualizar y mostrar el papel central que tienen los cuidados “maternos” en el marco del vínculo temprano, en los orígenes del psiquismo.

La importancia que se le asigna a estos cuidados reside en entender que en esta relación temprana de dependencia del niño con la asistencia ajena, la necesidad biológica es transformada por la atención de otro auxiliar, generándose así la primera comunicación.

La experiencia de satisfacción en relación con el apremio de la vida inaugura el llamado al otro, al cuidado ajeno, que le permite al recién nacido constituir una parte del cuerpo (zona erógena) como fuente de placer. Por lo tanto, el apuntalamiento de la pulsión sexual, el autoerotismo, y el apoyo en una zona erógena, son considerados como la primera explicitación del movimiento pulsional.

Winnicott (1984) plantea que para que los procesos del desarrollo sucedan necesitan del aporte de un ambiente que facilite y se adapte a las necesidades de ese niño. El psicoanalista inglés **entiende al desarrollo emocional como la posibilidad del sujeto de realizar tres tareas: integración del yo, establecimiento de la psique en el cuerpo, y la formación de relaciones objetales.** Estas tres tareas, como él las menciona, se corresponden con las tres funciones de la madre: sostén, manejo y presentación de objetos. Estas tareas contribuyen a realizar entonces la función de amparo y sostén que la familia tiene en estos momentos iniciales.

Rochat (2004) considera la primera infancia como un período de inmadurez prolongada, da cuenta de esta dependencia inicial, donde la familia contribuye decididamente a que el niño logre la madurez emocional, en tanto permite el despliegue de un alto grado de dependencia en los comienzos de la vida y paulatinamente da la oportunidad de ingresar a otros espacios sociales cada vez más alejados del núcleo familiar. Este autor subraya que **el andamiaje psicológico de los padres es indispensable para propiciar la experimentación, la exploración, la observación, propias de la primera infancia.**

Estas interacciones sociales con los adultos, en el recién nacido son posibles gracias al bagaje conductual que posee y éste le permite mantener la interacción mediante sus conductas innatas, conductas que el adulto trata como intencionales. **En esta instancia el adulto se convierte en el responsable del curso de la interacción. Dentro de estos marcos interactivos en estos momentos iniciales de la vida, comienzan a construirse un conjunto de expectativas comunes que le permite a cada uno, tanto niño como adulto, reconocer la señal del otro y anticipar su respuesta. Es allí cuando el niño logra un salto cualitativo fundamental en el desarrollo, aquellas conductas innatas del comienzo, dan lugar a verdaderas señales que buscan influir en su entorno.**

Estos intercambios son una pieza clave para dar lugar a la **organización perceptiva-afectiva** del niño, a partir de la regulación de sus emociones indispensables en el desarrollo. Y es aquí donde la protección y control parental contribuyen a que los bebés se permitan experimentar en un entorno que los cuidadores hacen seguro y atractivo.

Los aportes de Bowlby (1907-1990) son fundamentales para valorar la importancia del vínculo temprano a partir de la noción de apego. Sus contribuciones buscan explorar la importancia que tiene en la primera infancia y la niñez la vinculación afectiva con las figuras parentales. A su vez, dar cuenta de la influencia que estas primeras relaciones tienen en el desarrollo, En esta línea, Bowlby entiende esencial para la salud mental del niño, que en las interacciones con su madre predomine una relación cálida y amorosa.

Bowlby elabora la **teoría del apego**, entendido como la tendencia a establecer lazos emocionales íntimos con individuos determinados como un componente básico de la naturaleza humana. Durante la infancia, los lazos se establecen con los padres a los que se recurre en busca de protección, consuelo y apoyo. El apego designa un lazo entre dos personas y una vez constituido, se vuelve duradero. La naturaleza y la intensidad del apego se evidencian por las reacciones que presenta el niño ante la pérdida de ese lazo o su desestabilización.

Bowlby intenta buscar y describir el camino que traza el niño con el fin de adaptarse a su entorno. Es entonces donde cobra mayor relevancia la teoría del apego al confirmar la trascendencia y peculiaridad de las experiencias tempranas en las conductas futuras del

sujeto. Sostiene que aquello que sucede en los momentos iniciales de la vida permanecerá en el repertorio psíquico del sujeto, constituyendo así modelos de representación del mundo que influyen y determinan las conductas.

Es indispensable tener en cuenta que en esa etapa de vida inicial no existe un pensamiento lógico y menos aún lenguaje, por lo tanto, esas vivencias nodales para el desarrollo se asimilan mediante estados anímicos que permanecerán inconscientes.

Es necesario resaltar los factores que influyen en la formación de patrones de apego. En este caso, subrayamos un factor que incide y determina la formación de distintos patrones de apego, se basa en las **diferencias que se pueden situar en los dos protagonistas de la relación: la figura adulta y el bebé.**

Los logros motores y las interacciones posibilitan los aprendizajes del niño.

El “desarrollo cognitivo” en la primera infancia

Jean Piaget (1896-1980) concibe el desarrollo intelectual como resultado de la maduración neurobiológica y la interacción del niño con el medio. En la primera infancia, Piaget nos dice que el bebé aprende acerca de sí mismo y de su mundo a través de su actividad sensorial y motora en desarrollo. Es por esto que en su caracterización de la génesis de la inteligencia se denomina a este primer período sensoriomotor.

Ubica a la actividad refleja y sensorial como base para el desarrollo intelectual. Si bien el recién nacido cuenta con un repertorio conductual limitado, sus posibilidades se irán diversificando y enriqueciendo como consecuencia de la interacción con el medio, dando lugar al nacimiento de la inteligencia en el niño. Al finalizar la elaboración de la inteligencia sensoriomotora la actividad del niño muestra que las exploraciones a través de la cual el niño puede inventar los medios adecuados, puede **sustituir la acción directa sobre los objetos por una acción simbólica que los contiene.** (el niño no abandona el plano sensoriomotor, sino que las adaptaciones inteligentes más avanzadas que realice se moverán en el plano simbólico y no en el sensoriomotor.)

En la primera infancia entonces el sistema de significaciones del niño se despliega a través de señales sensoriomotoras e índices perceptivos, así logra conocer, “conquistar” aquello que lo rodea, hasta llegar a situarse como uno más entre otros y en un universo que ha construido que es exterior a sí mismo, con ciertas reglas de causalidad y permanencia, donde su sistema de significaciones darán lugar a los símbolos por imágenes y signos lingüísticos.

Este proceso se inicia a partir de las tempranas interacciones en la primera infancia, en las cuales **la participación del adulto es la que otorga intencionalidad comunicativa a la conducta del bebé. Esta característica resulta ser clave para la aparición de la capacidad de representación que el niño logra al finalizar esta etapa, donde se da comienzo a una inteligencia simbólica, reflexiva basada en el dominio del lenguaje.**

El desarrollo infantil en la primera infancia

Vimos entonces cómo el logro psicomotor referido al control postural, la comunicación y la adquisición del lenguaje se convierten en recursos fundamentales de conocimiento y transformación de la realidad; recursos que contribuyen en la adquisición de la autonomía en el niño. Estos procesos motores y cognitivos característicos de la primera infancia, son indispensables en el desarrollo y se dan en estrecha interacción con el papel que las figuras

de apego; éstas le brindan una base segura sobre la cual el niño se apoya para alejarse, salir a explorar el medio con la confianza de disponer de ellos en caso de necesitarlo.

Por último, si entendemos que el desarrollo se produce en determinados contextos, es interesante observar la situación de la primera infancia en la Argentina y su relación con las políticas implementadas. Se considera que si bien en los últimos años se redujo la tasa de mortalidad infantil y materna, todavía el estado debe reforzar la implementación de políticas públicas integrales, destinadas a disminuir la disparidad que aún existen en el acceso al derecho a la salud en los primeros años de vida, según el lugar y nivel socioeconómico de la familia en que se nace.

- **Psicología del niño - Piaget**

- **La inteligencia senso - motora**

- Basada exclusivamente en percepciones y movimientos dada gracias a la coordinación senso-motora de las acciones para alcanzar objetos, y resolver problemas de acción (sin intervenir el pensamiento).

- La inteligencia es práctica, tiende a la acción.

- Ausencia de función simbólica: bebé no presenta ni pensamientos ni actividad vinculada a representaciones que permitan evocar las personas o los objetos ausentes.

- En el nivel senso-motor se da una sucesión de estadios, cada uno de los cuales señala un nuevo progreso parcial: de los movimientos espontáneos, reflejo, hábitos adquiridos, inteligencia.

- Este mecanismo progresivo supone la **asimilación**: toda relación nueva está integrada en una estructura anterior ya construida.

- **Estadios**

- La etapa sensoriomotora abarca desde el nacimiento hasta los 2 años.

- En este estadio, la comprensión del mundo sucede a través de nuestras interacciones motoras y sensoriales con los objetos. Cuando el bebé es muy pequeño no tiene sentido de permanencia del objeto (es decir, la conciencia de que los objetos continúan existiendo aunque no los podamos ver). Por ejemplo, en una de sus pruebas Piaget le mostraba a un bebé un juguete llamativo y luego lo cubría para ver si éste lo buscaba. Sin embargo, los bebés de menos de 6 meses no lo hacían.

- En base a la observación de sus propios hijos, Piaget dividió esta etapa en 6 subestadios:

1. Reflejos (0-1 mes): se practican los reflejos incorporados (ej. succión) hasta que funcionan a la perfección. Estos reflejos se modifican como resultado de la experiencia.
2. Reacciones circulares primarias (1-4 meses): el infante tratará de hacer que las cosas interesantes se repitan utilizando su cuerpo (por ejemplo, meterse el dedo en la boca). Hay exploraciones visuales y táctiles más sistemáticas. Sin embargo, todavía no parecen distinguir entre sus cuerpos y los objetos o eventos de afuera. Los reflejos se extienden a nuevos objetos y los infantes son capaces de coordinar esquemas simples como agarrar y mirar.
3. Reacciones circulares secundarias (4-10 meses): intenta que las cosas interesantes vuelvan a suceder (por ejemplo, intentará pegar al móvil de la cuna para ver cómo se mueve). También comienza a coordinar información proveniente de los sentidos y

desarrolla el concepto de objeto. Adquiere una comprensión superficial de que sus acciones pueden tener resultados externos. Un objeto parcialmente escondido puede ser encontrado.

4. Coordinación de esquemas secundarios (10-12 meses): el infante combinará acciones con el objetivo de obtener algo que quiere (ej. tirar una almohada para alcanzar un juguete). Se puede observar la utilización de estrategias familiares en combinación y en situaciones novedosas. Representa objetos en su mente y comienza a demostrar conducta simbólica y memoria. Puede encontrar un objeto totalmente escondido.
5. Reacciones circulares terciarias (12-18 meses): los niños comienzan a experimentar, es decir que prueban nuevas formas de jugar o manipular objetos. Sus habilidades motoras han mejorado, lo que hace posible una mayor exploración. Utilizan diferentes esquemas para conseguir sus objetivos. Un objeto escondido en una de muchas capas puede ser encontrado.
6. Principio del pensamiento (18-24 meses): parecen haber representaciones internas ya que el pequeño utiliza imágenes, palabras o acciones para representar objetos. Pueden pensar en el problema antes de resolverlo y los pensamientos empiezan a dominar sobre las acciones.

Muchas de las observaciones de Piaget fueron hechas antes de que contemos con métodos de investigación más modernos, cuidadosos y precisos, es por eso que investigadores posteriores a Piaget creen que el subestimaba la capacidad de los niños. Él creía que los niños que están en la etapa sensoriomotora pueden reconocer objetos, gatear hacia ellos y manipularlos, pero que son incapaces de tener conceptos o ideas abstractas y de pensar sobre sus vivencias.

La construcción de lo real (24 meses)

Al principio el niño concibe el universo de manera egocentrista (en función del cuerpo y de la acción propios, sin siquiera tener conciencia del yo). La etapa senso-motora permite desarrollar de a poco en él la percepción de que es un objeto entre otros desarrollando en él las futuras estructuras básicas del pensamiento. Dichos procesos le permiten la construcción de lo real comprendida en los grandes esquemas de acción:

1. El objeto permanente: Antes, el mundo inicial del niño es un mundo sin objetos (cuando se tapa o se va un objeto llora). El objeto permanente se da en función de su localización, dada por la construcción del esquema y organización espacio-temporal.
2. El espacio y el tiempo: Al principio no existe un espacio único ni orden temporal que comprendan los objetos y los acontecimientos. Al construir la relación entre las posiciones y los desplazamientos, se constituyen series temporales objetivas, por su grado progresivo y secuencial.
3. La causalidad: Permite la comprensión de medios y fines, relacionando los objetos con su espacio y el tiempo.

El aspecto cognoscitivo de las reacciones senso - motoras

El aspecto cognoscitivo se encarga de la estructuración: el niño pasa de un estado inicial centrado sobre su acción propia, a la construcción de un universo objetivo y descentrado. Piaget plantea una ley de desarrollo que describe la evolución intelectual del niño, que rige de la misma forma en toda la evolución intelectual (movimientos espontáneos, reflejo,

hábitos adquiridos, inteligencia). El esquema senso-motor se manifiesta en tres grandes formas sucesivas:

1. Las formas iniciales constituidas por estructuras de ritmo, que se observan en los movimientos espontáneos y globales del organismo. Los reflejos van siendo diferenciaciones progresivas.
2. Después de éstas, se encuentran las regulaciones que siguiendo múltiples esquemas forman los primeros hábitos, interviniendo en los primeros actos de inteligencia. Las reacciones circulares permiten la transición entre el ritmo y las regulaciones.
3. Aparece el comienzo de la reversibilidad, como fuente de futuras operaciones del pensamiento. como resultado la conservación pero siendo incompletas por la falta de representación (irreversibilidad).

El aspecto afectivo de las reacciones senso - motoras

El aspecto afectivo se encarga de la energética. El niño pasa de un estado de indiferenciación entre el yo y el entorno, para luego pasar al yo diferenciado y las personas o cosas.

1. El adualismo inicial:

- En estadios 1 y 2 no existe ninguna conciencia del yo, ninguna frontera entre el mundo interior y exterior (Baldwin).
- Se comprende el narcisismo (Freud) pero sin Narciso, ya que el bebé no se centra en su propio conscientemente sino que se centra en sí mismo por una indiferenciación.
- Los ritmos se presentan en las búsquedas de los estímulos agradables y la evitación de los desagradables.

1. Reacciones intermedias:

- Durante estadios 3 y 4 conductas se complejizan y se dan nuevos estados: cada vez diferencia más lo conocido de lo desconocido, inquietud ante lo desconocido, mayor o menor tolerancia al stress/ tensión de acuerdo al contexto.
- El contacto con las personas se hace mucho más importante, anunciando el paso a la comunicación.
- Se da la interacción con el medio ambiente con las personas: imitación, lectura de los gestos y mímicas, etc.
- Reacciona a las personas de un modo cada vez más específico, y lo hacen de acuerdo a esquemas.
- Realiza una modulación de los efectos, control de las excitaciones y las reacciones.

1. Las relaciones objetales:

- Durante los estadios 6 y 7.
- Freud: "elección de objeto afectivo", transferencia del yo narcisista sobre la persona de los padres.
- Se da gracias a la noción de objeto permanente.
- Son las relaciones que el niño construye y establece no sólo con los objetos sino con las personas a su alrededor, mostrando afectividad a esos "objetos" .
- Se da una descentración de la afectividad.
- Contribuyen con su desarrollo y diferenciación del "yo"

- **La interpretación de los sueños “Acerca del cumplimiento del deseo” - Freud**

En esta sección Freud se dedica a estudiar más de cerca el papel del cumplimiento de deseo en el sueño y el valor de los pensamientos de vigilia que se continúan durante el dormir. Empieza enumerando tres posibilidades para la génesis de un deseo:

1. Puede haberse excitado durante el día sin obtener satisfacción a causa de condiciones exteriores; así queda pendiente para la noche un deseo admitido y no tramitado.
2. Puede haber emergido de día, pero topándose con una desestimación; queda pendiente, pues, un deseo no tramitado pero que fue sofocado.
3. Puede carecer de relación con la vida diurna y encontrarse entre aquellos deseos que sólo de noche se ponen en movimiento en nosotros desde lo sofocado.
4. Luego agrega una cuarta fuente de deseo: las mociones de deseo actuales, que se despiertan durante la noche

Freud se hacía muchas preguntas acerca del deseo en relación al sueño, por ejemplo sobre la restricción nocturna del aparato psíquico a la producción de deseos. Esas preguntas orientaban su investigación.

De las diversas clases de deseos que puedan persistir después de la vigilia, consideró que sólo aquellos no conscientes en la vida diurna, inconsciencia producto del dominio de lo pulsional en el adulto, eran aptos para la producción de un sueño. Ahora bien, un deseo de esa clase no puede acceder a la conciencia por sí solo, para ello se vale de dos elementos: uno es el tránsito que le permite el dormir del sujeto por reducción de la censura y el otro, un deseo preconscious de la vigilia.

Por lo general, al dormir cesan “las investiduras energéticas de nuestro pensamiento de vigilia”(546). Aunque “no siempre lo logramos, y no siempre por completo” (547). Los restos de la vida diurna, en especial de aquello no solucionado, intentan activar al aparato psíquico en su sentido regular, pero el dormir lo impide.

En general el dormir debe alterar las investiduras del sistema preconscious, algo que preocupe al sujeto durante la vigilia podrá cesar su insistencia para procurar el estado de dormir. Pero dormir no altera nada fundamental en el inconsciente.

Entonces la excitación que resta en el preconscious deberá asociarse a algún elemento del inconsciente, a algún deseo infantil sofocado, para surgir a la conciencia.

La pregunta por los sueños penosos, por aquellos sueños que no parecen revelar un deseo, halla la senda de su solución cuando Freud establece que el placer no se debe entender como vinculado exclusivamente al quehacer consciente. En una nota de 1919 es muy claro: “Un cumplimiento de deseo tendría sin duda que brindar placer, pero también cabe preguntar: ¿a quien?”(572 n.4). Esta pregunta señala precisamente el desplazamiento explícito de la supremacía de lo consciente a lo inconsciente.

En los sueños de angustia, es el yo indignado ante un deseo que no le satisface quien procura el surgimiento de la angustia para que con el despertar cese el proceso onírico.

Otra clase de sueños de displacer son los sueños punitivos en los que se cumple el deseo de un castigo a causa de un deseo no permitido. Con ellos demuestra que no solo lo reprimido sino también el yo participan en la formación del sueño.

Sobre el displacer sentido en algunos sueños volverá más ampliamente cuando hable de los sueños de angustia. En el apartado actual, continúa preocupado por la energía impulsora del

sueño. Su respuesta es que siempre se trata de un deseo inconsciente que se vincula a uno preconscious para tomar una apariencia inofensiva y así poder manifestarse.

Freud se pregunta, a mi manera de entender, qué ocurre con los deseos del inconsciente, por qué toman estos caminos, cuál es la naturaleza psíquica del desear.

Supone que el aparato psíquico tiene como objetivo “mantenerse exento de estímulos”. El arco reflejo permite una operación de descarga inmediata de una excitación. Pero existen “las grandes necesidades corporales”, “el apremio de la vida”(557). Esas necesidades causan una excitación; la vivencia de satisfacción que cancela el estímulo quedará fijada en la memoria, tendrá “consecuencias psíquicas”(588). Nuevas presentaciones del estímulo provocarán el recuerdo de la primera satisfacción y el aparato psíquico intentará restablecer esa vivencia. A eso Freud lo llamará deseo: al recuerdo y sugerencia de restablecimiento de la vivencia de satisfacción.

En un estado primitivo del aparato psíquico “el desear terminaba en un alucinar”. “La reaparición de la percepción es el cumplimiento del deseo”. Sin embargo la alucinación no produce el cese de la necesidad, entonces es preciso “introducir un “examen de la realidad” (558 n.22). Debe inhibirse la regresión y pasar la excitación a un segundo sistema: el de la motilidad voluntaria.

Pensamiento va a sustituir a alucinación. Que el aparato psíquico se ponga en funcionamiento a partir de un deseo, que sea la insatisfacción la que mueve a pensar, es para Freud argumento bastante para fundar al sueño en el cumplimiento de un deseo.

Por tanto, los sueños de displacer ponen en cuestión que en el sueño se trate de cumplimientos de deseo. Freud nos dirá que cumplen un deseo reprimido inconsciente. Esos deseos han sido reprimidos porque representan una amenaza para el yo, es decir que para el yo son displacenteros.

El deseo nace como consecuencia de la vivencia de satisfacción del aparato psíquico, es deseo de repetición de esa vivencia. Será el que pondrá en funcionamiento al aparato psíquico.

Que haya censura entre inconsciente y preconscious preserva nuestra salud mental. Es más sano el sentido progresivo del aparato psíquico, el que conduce a la motilidad a ejercer una actividad que permita alterar el mundo para la satisfacción del deseo, que no el sentido regresivo que lo alucina. Pero entonces ¿por qué se descuida el guardián durante la noche? El descuido no es tal, dirá Freud: se ha interrumpido el curso a la motilidad, es decir en el estado de dormir el sistema motor no se pondrá en marcha sea cual sea el deseo que se manifieste, cuando al mismo tiempo que se libera de cierta tensión al inconsciente.

- **Videos de la unidad**

Trabajaremos diferentes cortes sincrónicos tratando de ganar profundidad en cada una de ellas.

Introducción al constructivismo genético

Aportes piagetianos para comprender algunos aspectos del desarrollo cognitivo en niños y niñas.

En el cruce entre filosofía, psicología e historia Piaget produce desarrollos teóricos muy interesantes desde la rama de la epistemología. él se pregunta cómo se construye el conocimiento, cómo se produce el pasaje de un estado de menor conocimiento a uno de

mayor conocimiento. Esta pregunta es respondida estudiando el desarrollo cognitivo en niños y niñas, allí hay posibilidades de comprender el modo de construcción del conocimiento.

Hay cuatro momentos diferenciados en la obra de Piaget. 1) Sobresale en la escena académica al estudiar la particular posición en la cual niños y niñas entienden el mundo en el que viven. 2) Tres materiales de lectura se producen y se sistematizan en modo de comprender el desarrollo cognitivo para Piaget. Aquí se comienza a delinear aquello que entendemos acerca del desarrollo cognitivo diferenciando periodos que proponen una lógica propia superada por el periodo siguiente. Menciona también un recorrido hacia la abstracción que comienza con la acción pasando por la representación y alcanzando el nivel de la superación. 3) Estudio de génesis de ciertas nociones particulares de lógica y matemática, Piaget intenta comprender cómo estas nociones comienzan a desarrollarse muy tempranamente en niños y niñas y sufren modificaciones de acuerdo al periodo en el que niños y niñas se encuentren. 4) Ciclo de epistemología genética que se inaugura a partir de la década del 60, Piaget comienza a desarrollar la teoría de la equilibración, un pensamiento propio sistematizando esta producción que lleva adelante durante largas décadas.

Perspectivas de la cátedra: Vamos a apoyarnos en Biología y Comportamiento donde se plantea que **el desarrollo cognitivo avanza en dos líneas: siempre hacia niveles crecientes de abstracción, implica abstracciones sistemáticas, esto se entiende en términos de pasaje de la acción a la representación que sucede con la función semiótica cerca de los dos años para arribar al plano de la operaciones cerca de los 8 años.**

Estos tres planos (Acción en términos del periodo sensoriomotor (0 a 2), plano de representación en términos de periodo pre operatorios (2 a7) situando el pensamiento preconceptual e intuitivo, para finalizar trabajaremos el plano del desarrollo cognitivo que tiene que ver con alcanzar las operaciones, alcanzar un pensamiento objetivo, completo, donde existen lógicas de conjunto, donde puedo prescindir de mi imaginación y fantasías, puedo razonar en base a fórmulas matemáticas. Pensamiento operatorio que permite la lógica matemática, el pensamiento abstracto.

Estos tres planos para Piaget dan cuenta de este proceso creciente de abstracción que sucede en el desarrollo cognitivo.

La otra línea que Piaget asume tiene que ver un proceso de **descentramiento progresivo de la posición egocéntrica con el fin de comprender ciertas complejidades y lógicas de conjuntos en el plano de la acción, representación y superación.**

Período sensoriomotor estadios I y II

Primer plano del desarrollo cognitivo. Se denomina período sensoriomotor.

Psicología del niño: intenta sintetizar los contenidos centrales del período sensoriomotor.

El período sensorio motor va del nacimiento a los 2 años de vida, Piaget asume que tiene lugar el desarrollo de una inteligencia y una capacidad de representar previa al lenguaje. Plantea que hay una inteligencia vinculada con la adaptación creativa al medio y con la resolución de problemas y previa al desarrollo del lenguaje.

Se comienza a complejizar esta inteligencia práctica a medida que avanzamos en los estadios, inteligencia construida en base a percepciones, movimientos, etc que no

requiere del pensamiento del lenguaje y representación y tiene como punto de llegada precisamente esto: el campo de la representación.

Piaget va a asumir que en el periodo sensoriomotor el sujeto organiza y asimila la información del medio a esquemas de acción que se van desarrollando y complejizando de acuerdo a los intercambios con el medio.

En el nacimiento de la inteligencia Piaget propone que este periodo da cuenta de la tendencia del organismo de adaptarse de un modo organizado al medio, no somos una página en blanco sino que hay ciertas tendencias a la acción y a asimilar datos del medio y a acomodar ciertas estructuras innatas en función de ganar cierto equilibrio que nos permita adaptarnos. Esta tendencia de adaptarnos organizadamente se lleva adelante mediante procesos de asimilación y acomodación, procesos presentes en la biología que alcanzan y determinan el funcionamiento cognitivo.

Piaget propone el modo de pensar que el desarrollo cognitivo implica avanzar hacia un nivel creciente de abstracción, **pasar de la acción a la representación. Este pasaje sucede en base a la segunda línea, en función del movimiento progresivo hacia el descentramiento egocéntrico.** Hay un recorrido que va de la reacción circular primaria a la secundaria y terciaria, que implica mayor nivel de descentramiento egocéntrico.

En estas invariantes funcionales (asimilación y acomodación) la asimilación estará muy presente como tendencia que hegemoniza la acción del sujeto en los primeros estadios y al final de estos procesos será la acomodación quien nos lleve a un cierto equilibrio que permite la capacidad de representar.

Piaget pone en claro la tendencia a llevar adelante una adaptación organizada del medio, habla de inteligencia práctica que está posibilitada a partir de la asimilación y la acomodación. **Esta adaptación permitirá el pasaje de la acción a la adaptación gracias un movimiento de descentramiento egocéntrico que se da a lo largo de los diferentes estadios.**

El primer estadio es aquel que Piaget sitúa entre el nacimiento y el primer mes de vida, llama el ejercicio de los reflejos y plantea con qué contaríamos al inicio del recorrido.

Hay cierto repertorio conductual innato, son los **reflejos como conductas heredadas e innatas que se desencadenan en función de un estímulo determinado.** Piaget estudia dos reflejos en particular: el de succión y el de prensión. **Entiende reflejos como esquemas de asimilación de ciertos fenómenos novedosos, estos esquemas se consolidan por sus repeticiones como estructuras. En principio son una tendencia y la actividad refleja va consolidando su estructura.**

Piaget nos acerca diferentes tipos de asimilación que están presentes a lo largo de este estadio. Una **asimilación reproductora**, tendencia a la repetición que tiene el aparato, tendencia de repetición de reflejos en medida que los estímulos los desencadene. A su vez nos habla de una **asimilación generalizadora**, en medida en que esos reflejos comienzan a sistematizarse con sus repeticiones, se aplicarán a nuevos estímulos. Un tercer tipo de **asimilación es la reconocitiva**, esta permite diferenciar los esquemas entre sí. Habrá un esquema propio de succión de pecho y uno propio de succionar la mano. Son los tres productos de aquella primera tendencia innata expresada en términos de reflejo de succión, pero luego las experiencias diferenciales va logrando que haya un esquema de reflejo propio de succión para cada objeto.

En el segundo estadio, que va del primer al cuarto mes de vida, Piaget trabaja lo que llama desarrollo de las primeras conductas adquiridas y el desarrollo de la reacción circular primaria. Allí despliega los primeros hábitos, esquemas de acciones que se adquieren por experiencia, esquemas de acción en términos de la sucesión de diferentes acciones que se repiten de forma análoga en situaciones similares. Esta estructura interna de la acción, lo que se conserva en las repeticiones es lo que él llama esquemas de acción y plantea que estos hábitos se diferencian de los reflejos porque se adquieren. **A partir de este estadio empezamos a tener conductas adquiridas y no solo heredadas.**

La reacción circular primaria es aquel mecanismo que explica el surgimiento de los primeros hábitos, la tendencia a registrar un fenómeno interesante y tratar de replicar las condiciones de aparición de ese fenómeno. Si sucede el reencuentro con ese fenómeno interesante comienza por la asimilación a consolidarse un nuevo esquema de acción, un hábito. Hablamos de primaria porque los fenómenos interesantes se limitan al propio cuerpo. Momento de egocentrismo radical.

En estos primeros dos estadios se realizan las primeras conductas elementales, donde se realiza el pasaje de la biología a la psicología, el pasaje del reflejo al hábito, el reflejo de lo heredado a lo adquirido. ¿Cómo se adquieren estos nuevos hábitos? Se adquieren mediante reacción circular primaria, la cual implica una actividad del sujeto detectando fenómenos interesantes y tratando de reencontrarse con ellos. A partir de aquí comienzan a generarse los primeros hábitos.

Período sensoriomotor, estadios 3 y 4

El tercer estadio va del 4 al 8 mes de vida y lleva por título “la reacción circular secundaria “ y los procedimientos destinados a prolongar espectáculos interesantes. Piaget plantea dos características propias de este tercer estadio, por un lado **los esquemas de acción primarios comienzan a coordinarse entre sí fusionándose.** Cuando veo algo lo agarro, cuando agarro algo, lo miro. La coordinación visomotora, expresa el inicio de tercer estadio. Por otro lado, **las conductas novedosas que implican la coordinación entre esquemas primarios, da lugar a lo que se llama esquemas secundarios, destinados a prolongar espectáculos interesantes, destinado a buscar resultados en el medio. A partir del tercer estadio que se manifiesta por la vinculación entre la visión y la prensión los bebés buscan llevar adelante conductas orientadas hacia el medio, ya no ubicadas en la propia sensorialidad del cuerpo.**

La reacción circular secundaria está caracterizada por los fenómenos interesantes que suceden en el medio, donde la atención de los bebés está volcada hacia el medio, hay un descentramiento de la propia sensorialidad hacia lo que pasa a su alrededor. El esquema de golpear sonajeros contra superficies duras es un ejemplo de reacción circular secundaria.

Las acciones en este estadio persiguen resultados de fenómenos exteriores, la atención se vuelca hacia el medio.

El cuarto estadio va desde el 8 mes hasta los 12 meses de vida, tenemos un salto importante y cerramos el primer año de vida. **Piaget llama a este estadio como la coordinación de esquemas secundarios y su aplicación a situaciones nuevas. Tenemos el inicio de la intencionalidad, se le impone al sujeto una finalidad previa. La**

intencionalidad no es más que la conciencia de deseo, esta conciencia de saber qué es lo que quiero se expresa en conductas en las que los bebés diferencian un medio de un fin, llevan adelante una acción para alcanzar un objetivo. Aquí hago algo para lograr otra cosa.

Una diferencia entre medios y fines, una evidencia de la intencionalidad. Ejemplo: su hijo utiliza a su madre como instrumento para llegar a que repita la acción que para él era placentera. Conducta de soltar y agarrar un objeto expresa también el surgimiento de la conciencia de deseo. Al esconderse un objeto vemos conducta de búsqueda a raíz de la intencionalidad, el bebé aparta el obstáculo para buscar el objeto que está por detrás.

Hago algo para alcanzar otra cosa, comenzar a utilizar mis esquemas de acción en función a mis deseos, yo pongo en marcha mis esquemas de acción que se han vuelto móviles y flexibles. Tengo conciencia de la intencionalidad de mis actos.

Periodo sensoriomotor, estadios 5 y 6

El quinto estadio va de los 12 a los 18 meses, Piaget lo titula en términos de la reacción circular terciaria y el descubrimiento de nuevos medios por experimentación activa. El proceso de descentramiento egocéntrico es cada vez mayor, a tal punto que los niños comienzan a prestar atención a los movimientos de los objetos entre sí. La atención está tan volcada al medio que comienza a descubrirse las relaciones que los objetos mantienen entre sí. **Piaget plantea que la reacción circular terciaria se diferencia de la secundaria, ya que busca comprender un fenómeno interesante, el bebé modificara las acciones para comprender la naturaleza del fenómeno, el bebé comprende que el medio funciona por sus propias leyes y trata de comprender esas variables, realiza pequeños experimentos para ver que pasa a su alrededor, para comprender la naturaleza de los fenómenos.** Ejemplo: ¿Cómo es que un objeto puede deslizarse de mi mano cuando lo agarro?

Esta experimentación activa del bebé da lugar al descubrimiento de nuevos medios y piaget sitúa tres medios descubiertos: **el soporte**, tiro de la alfombra y descubro que el objeto situado sobre ella se acerca a mí; **la cuerda**, descubro que tirando de ella traigo hacia mí el objeto que está atado en su punta; **el bastón** para golpear objetos a distancia y descubro que según la fuerza que emplee encontraré diferencias entre los objetos. Piaget sostiene que comienza a descubrir la relación que hay entre los objetos entre sí, entre la alfombra y el objeto sobre ella.

Esta multiplicación de los intermediarios para alcanzar mis objetivos, da cuenta para Piaget que hay una nueva causalidad externa, vinculada al espacio y a los objetos, donde yo puedo echar mano de la relación que hay entre los objetos entre sí. **Aquí prima la acomodación, no estoy asimilando, sino que estoy desarrollando nuevos esquemas, busco lo nuevo para comprenderlo y hacer uso de aquellos, hay inteligencia práctica.**

El sexto estadio irá desde los 18 meses a los 24 meses. Menciona que por primera vez sucede una combinación interiorizada de esquemas de acción, estos se interiorizan y combinan mentalmente. El bebé ya no apela a las experiencias para ver qué pasa, **combina mentalmente las acciones y resuelve los problemas comprendiendo casi inmediatamente la situación.** Lo que tenemos es que comienza a suceder una anticipación de las consecuencias de mis acciones. **Aquí el mundo no guarda misterios para el niño y se vuelve previsible, anticipable.** Ejemplo: si no corro la maceta esta se caerá. El niño resuelve inmediatamente pensando este conflicto. **A partir de este estadio se inaugura el**

plano de la representación, no resuelvo apelando a la acción sino que puedo pensar en la acción y resolver situaciones.

Los primeros significantes están en la propia acción, el niño puede representar al perro y generar significantes diferenciados del significado. Representa como significante al significado perro.

Construcción del aparato psíquico

Vamos a dar cuenta de la génesis del aparato psíquico.

Freud sostiene que aquello que sucede en los primeros años de vida tiene relevancia para dar cuenta del funcionamiento adulto. Esto convierte a la teoría psicoanalítica en teoría evolutiva.

Freud va a tomar el funcionamiento del modelo del sueño para poder pensar acerca del aparato psíquico en constitución. En 1900 el escribe la interpretación de los sueños y marca la existencia de dos sistemas que lo rigen (al ap), si bien mantienen relación entre sí están regidos por leyes diferentes. Ubica el **sistema inconsciente** con una legalidad que tiene que ver con el proceso primario, con el principio de placer, con energía psíquica que fluye libremente y sin una lógica en el sistema. Habla de condensación y desplazamiento. A su vez el **sistema preconscious y consciente** tiene una legalidad diferente regida por el proceso secundario, por un principio de realidad y una energía ligada que permite la capacidad de espera y anticipación.

¿Por qué plantearse para pensar el aparato psíquico el modelo del soñar? El modelo del sueño es un producto del psiquismo común a todos los seres humanos, muestra una serie de procesos de funcionamientos, de procesamiento de energía psíquica que nos va a servir para entender la constitución del aparato psíquico.

Freud plantea que *“el soñar en su conjunto es una regresión a la condición más temprana del soñante, una reanimación de su infancia, de las mociones pulsionales que lo gobernaron entonces y de los modos de expresión de que disponía”*. Con esto nos dice que el sueño fundamentalmente está regido por el cumplimiento de deseo. **Encuentra la fuerza para que el deseo se cumpla en lo infantil, el deseo que se figura en el sueño es infantil. En el adulto, va a provenir de lo inconsciente.**

Plantea el modelo del aparato psíquico, este va a obedecer el afán de mantenerse libre de estímulos, busca el principio de nirvana y la búsqueda de homeostasis, busca un equilibrio y cuando llega el estímulo busca la descarga de manera inmediata.

Luego del nacimiento hay un apremio de la vida signado por las primeras necesidades corporales que generan unas primeras excitaciones, por esta necesidad interior va a buscar a partir del aparato reflejo la salida a partir de la motilidad. Aquí entendemos cuando Freud plantea las sensaciones ligadas a lo corporal, lo biológico prevalece y se genera una tensión de **un estímulo interno del que el bebe no puede escapar y es continuo**. Es aquí donde a partir de otro auxiliar, se produce la cancelación de este estímulo, la primera vivencia de satisfacción. **Esta cancelación del estímulo interno es lo que permite que el aparato psíquico vuelva a un equilibrio. Si bien se vuelve, el hambre, la sensación ligada a lo corporal va a generar una huella mnémica que quedará asociada a esa que generó la excitación de la necesidad.** Ubicamos dos huellas mnémicas: una asociada a esta percepción de la satisfacción, de la cancelación del estímulo y otra que tiene que ver con la excitación de la necesidad, con lo que generó esta tensión. Esta huella mnémica está

definida por la percepción de la satisfacción que generó la cancelación de este estímulo. La siguiente vez que se produzca esta tensión, lo que va a hacer el sujeto es invertir una moción psíquica que tiene que ver con invertir esta imagen mnémica de esta percepción. El sujeto va a suscitarse esta moción psíquica que va a querer invertir nuevamente esa imagen mnémica que tiene que ver con esa percepción que le va a permitir establecer la satisfacción primera, va a reaparecer gracias a esa huella mnémica esa percepción que este sujeto tuvo a partir de la satisfacción de la necesidad. Al lograrlo, el deseo se cumple de alguna manera ya que este desear termina en alucinar porque la reaparición de la percepción es el cumplimiento del deseo.

Podemos decir que este primer funcionamiento psíquico apunta a esta identidad perceptiva, repetir esa percepción asociada a la satisfacción de la necesidad, se satisface la necesidad por vía regresiva, se vuelve a activar esa huella mnémica por alucinación.

Este mecanismo es ineficaz, la alucinación no alcanza para satisfacer la necesidad y se busca otro auxiliar para satisfacer su necesidad. Así se señala que el mecanismo alucinatorio es ineficaz. Es importante entender esta identidad perceptiva, esta búsqueda en un primer momento cuando aparece nuevamente esta tensión que es lo que hace el sujeto. él va a señalar que el sueño recuerda este funcionamiento psíquico y lo abandona como eficaz.

Resumen: Freud plantea que el funcionamiento psíquico entonces se apunala en el funcionamiento somático, en estos momentos iniciales prevalece lo biológico, se acumulan estas dos huellas como iniciales que marcan la excitación de la necesidad y la satisfacción, lo que él dirá es que se comienza a acumular estas huellas que forman un entramado.

Este mecanismo resulta ineficaz porque no se logra satisfacer la necesidad, solo en los momentos iniciales. Esto cambia con la aparición de la defensa primaria, operación fundante para que el psiquismo tenga la posibilidad de buscar otros caminos de satisfacción que responden al proceso secundario.

El funcionamiento del soñar nos sirvió para pensar las legalidades del aparato psíquico en los momentos iniciales del psiquismo que nos lleva a sostener que **la constitución del aparato se enraiza en lo biológico pero construye en un vínculo con el otro.**

Etapa del deambulador

- **Orientación para la lectura**

El corte transversal que abordaremos serán los cambios que suceden entre los 15 y 30 primeros meses de vida.

Tal como hemos visto hasta aquí, los cambios en el desarrollo son continuos. Y en estos años suceden algunos tan novedosos que permiten a la literatura científica hablar de una nueva etapa, la **etapa del deambulador**. Se la nombra apelando a la acción de deambular. O sea, el ir de un lado a otro sin un fin determinado. Y es que posiblemente la creciente autonomía y el explorar con curiosidad, sorpresa y alegría sean las características sobresalientes en estos años, junto con el desarrollo del lenguaje y de la capacidad de representar.

Aranda (2006) describe con claridad las características más relevantes y propone marcos teóricos desde los cuales profundizar la comprensión de las mismas. Por ejemplo, dentro del desarrollo motor destaca la capacidad para comenzar a caminar, la destreza manual para manipular objetos y el control de esfínteres como logros a mencionar. Dentro del desarrollo cognitivo, sobresalen la capacidad para hablar, junto con las primeras formas de representación simbólica, tales como el juego y el dibujo. Y en cuanto al desarrollo emocional, el punto determinante es el desarrollo de la autonomía psíquica, expresada en movimientos de toma de distancia y separación de la figura de cuidado, y en los procesos de individuación que pueden inferirse. Y de acuerdo a la propuesta de la cátedra, la autora desarrolla estos cambios tomando principalmente al psicoanálisis y al constructivismo genético.

Un aporte destacado para el estudio del desarrollo en estos años lo realiza Bowlby (1988) con la **teoría del apego**. El autor subraya el vínculo de crianza como determinante para el desarrollo subjetivo. Y asume al cuidado de niñas/os como un aspecto clave para su salud mental.

Bowlby desarrolla por un lado la explicación de los vínculos tempranos desde su perspectiva, y las distintas pautas de apego y su relación con la salud mental por otro. En relación al vínculo temprano, el autor explica desde una posición innatista ciertas conductas de interacción social temprana de los/as bebés, y describe el desarrollo evolutivo de las mismas. Señala a su vez el esfuerzo subjetivo que deben hacer las figuras de apego para cuidar a un/ niño/a. Y en relación a las pautas de apego, el autor considera que existen modalidades vinculares recurrentes en las personas, que las mismas están asociadas a la salud mental, y que se encuentran determinadas por las características de los vínculos tempranos con las figuras de apego.

Entendiendo que la necesidad corporal sólo calma con auxilio externo, conformando la experiencia de satisfacción donde se cancela el estímulo interno. Según el planteo, allí tiene lugar una nueva huella mnémica que se asocia a la huella de la necesidad corporal, y que ante un nuevo empuje de la necesidad será investida como intento de restablecer la satisfacción experimentada. Freud toma el succionar en el vacío como acto alucinatorio y como un llamado al auxilio externo. Cuerpo, deseo y vínculo como claves para pensar la constitución subjetiva.

En esta unidad destacaremos el modo en que aquel narcisismo primario que alcanzaba el cumplimiento de deseo por vía alucinatoria, comenzará a encontrarse con ciertas limitaciones que la realidad le impone. Y ante estas limitaciones paulatinamente el/a bebé irá tomando conciencia de sí y de la complejidad del vínculo con la otredad. Una vez más, será el vínculo con quien cumple la función materna el motor de profundos cambios subjetivos. Intentaremos abordar la vida sexual infantil, para entender esas determinaciones que van a constituir a niños/as como sujetos de deseo.

La sexualidad infantil se organiza a través de fases libidinales en las cuales la búsqueda del placer se centra en una zona del cuerpo. Sirve aclarar que los aportes psicoanalíticos nos ayudan a definir lo sexual, a diferencia del concepto de genitalidad, como toda búsqueda de placer que no se encuentra al servicio de la reproducción. Las fases de la libido están determinadas por cómo se organiza la libido en función de la zona erógena rectora, o sea, aquella zona del cuerpo sobre la que se apuntalan los cuidados de quien ejerce la función

materna. Estas zonas desempeñan un papel central en la constitución del psiquismo y no pueden ser tomadas como algo biológicamente determinado, sino como el producto complejo de relaciones con los cuidados primarios. **Es así como para el psicoanálisis la sexualidad humana se constituye en el vínculo con el otro.**

En la unidad anterior describimos cómo la acción del chupeteo se rige por una búsqueda de placer apuntalada inicialmente en una función que sirve para la conservación de la vida y sólo más tarde se independiza de ella, generando ese plus de placer que sobrepasa la mera necesidad de alimento. A su vez debe señalarse un estado primario de indiferenciación entre el/a bebé y los cuidados maternos. Desde la perspectiva del/a bebé resulta imposible diferenciar los propios intentos de calmar la necesidad corporal de aquel auxilio externo. A lo largo de esta fase del desarrollo, llamada fase oral este estado de indiferenciación yo-no yo, irá paulatinamente cediendo en la medida en que se toma conciencia del sí mismo y del otro. Por un lado, se pasará de una oscura sospecha de la existencia del otro como agente independiente, hasta la posibilidad de atribuirle emociones, intenciones y deseos diferentes a los propios. Y por otro y en simultáneo, se pasará de un aparato psíquico en incipiente constitución a un registro cada vez más integrado y rico del sí mismo.

En la llamada **fase anal**, se destacan dos operaciones clave. Por un lado, el rehusarse al otro, es decir, el oponerse para diferenciarse luego de aquel primer tiempo de indiferenciación. Y por otro lado, el renunciar al goce narcisista ante el temor a perder el amor del otro, ahora entendido como externo. Ambas operaciones contribuyen a la **instauración de los primeros diques psíquicos: asco, vergüenza y moral.**

En este sentido, **Freud (1905) señala como expresión de este proceso de separación e individuación al control de esfínteres.** Logro evolutivo que lleva a la libido a organizarse bajo la primacía de la zona anal, le permite inferir al autor la dramática negociación que tiene lugar con la otra otredad en los recurrentes intentos de autoafirmación subjetiva. Se despliega a lo largo de esta fase del desarrollo libidinal, fase anal, unas tendencias opuestas, del orden de lo activo y de lo pasivo. La actividad se vincula con la pulsión de apoderamiento, que actúa a través de la musculatura del cuerpo.

El control voluntario del cuerpo permite el control de los esfínteres. El/a niño/a asume las heces como objetos valorados, que provocan sensaciones placenteras. Renunciar a ese goce para acceder a las demandas sociales del otro materno, abre a la ambivalencia. Es decir, continuar con la retención y la expulsión sólo guiado por extremar el placer, o bien renunciar a ese plus por temor a perder el amor del otro, a quien se reconoce como ajeno y de quien se depende afectivamente. **Los diques psíquicos dan cuenta de que el camino tomado es el de la renuncia por amor. Y es así, como para el psicoanálisis renunciar al goce por amor al otro es una fórmula que acompaña nuestros modos de vincularnos, desde aquellos primeros tiempos de la fase anal.**

En síntesis, tal como se mencionó en la unidad anterior, la pulsión se apuntala sobre las necesidades corporales, siendo el cuidado externo quien la implanta y constituye así un cuerpo sexuado. **Apropiarse de ese cuerpo y diferenciarse del otro, serán las tareas principales que hacen al desarrollo de la autonomía psíquica.**

Y finalmente, para cerrar esta unidad tomaremos algunos aportes de Piaget (1971) para comprender el desarrollo cognitivo en esta etapa, caracterizada principalmente por la llamada **función semiótica.**

En la unidad anterior mencionamos que el desarrollo desde esta perspectiva avanza hacia niveles crecientes de abstracción y descentramiento egocéntrico. Y abordamos el primer periodo del desarrollo cognitivo según Piaget, el sensorio motor. Dijimos que se trataba de un periodo que va del nacimiento hasta los dos años y que tiene como particularidad ser un tiempo anterior a la capacidad de representar. Describimos este periodo como un mundo de percepciones, movimientos y acciones, que paulatinamente a lo largo de los seis estadios se irá organizando en un complejo sistema de esquemas de acción. Y que este sistema expresa a su vez, el pasaje del egocentrismo radical del primer estadio, hacia una organización en el/a bebé puede pensarse como un objeto más entre otros, atravesado como ellos por las dimensiones de tiempo, espacio y causalidad. **En esta unidad abordaremos un salto cualitativo a nivel de la cognición.** Salto que para muchos/as autores/as nos diferencia del resto de los animales.

En la unidad anterior, mencionamos que durante el primer año de vida el pensamiento está limitado por la ausencia de un sistema simbólico. Y es durante el segundo año (quinto estadio) cuando niños/as empiezan a hacer experimentos para ver cómo se producen los resultados de sus acciones. Piaget utiliza el concepto de **reacción circular terciaria** para dar cuenta de estas experiencias para ver qué pasa. El objetivo de la misma será, no tan sólo reencontrar un resultado interesante encontrado la primera vez por azar, sino comprenderlo. Realizar pruebas o ensayos que llevarán al descubrimiento de nuevos medios por experimentación activa. De los 18 a los 24 meses (sexto estadio) sucede la invención de nuevos medios por combinación mental. El mundo se ha vuelto tan previsible que niños/as pueden anticiparse a lo que sucederá. Estamos aquí ante la finalización del período sensoriomotor y ante el inicio del segundo periodo del desarrollo cognitivo: **el periodo de preparación y organización de las operaciones concretas.** En el sexto estadio la posibilidad de combinar mentalmente las acciones interiorizadas permite anticipar las consecuencias de las acciones antes de ponerlas en práctica. Esta novedad implica que niños/as empiecen a desarrollar la capacidad para hacer que una cosa representa otra que no está presente, o sea, la capacidad de representar. Utilizar un objeto en representación de otro. **Se adquiere así la función semiótica, que es la capacidad de manejar símbolos y posteriormente signos. Esta nueva capacidad se evidencia por la aparición de la imitación diferida (imitación en ausencia del modelo a copiar), el lenguaje, el dibujo representativo, la imagen mental y el juego simbólico.** En el capítulo 3 del libro "Psicología del niño" Piaget desarrolla la definición de función semiótica, la distinción entre símbolos y signos (nuevas herramientas que aparecen en este periodo) y la descripción de las conductas arriba mencionadas.

- **Etapa deambulador - Aranda**

Los especialistas en psicología del desarrollo denominan **"etapa del deambulador", al período de la vida que se extiende entre los 15 y 30 meses de edad, aproximadamente.** Esto se debe a que alrededor de los 15 meses, los niños abandonan definitivamente el gateo, para preferir la posición bípeda y la autolocomoción. **Un deambulador es un niño capaz de pararse por sí mismo, caminar, establecer distancias y desplazarse explorando su entorno inmediato. Este ser en desarrollo deja de ser un "bebé", un**

“infans”(sin habla), para convertirse en un “niño” facultado para hablar, expresar verbalmente ideas y sentimientos.

Comienza a desaparecer lentamente la gruesa capa de grasa que durante el primer año de vida resalta el aspecto de “bebés”. Las piernas todavía son cortas en relación al resto del cuerpo y el abdomen aún sobresale debido al poco espacio que hay entre la pelvis y el diafragma. La cintura es tan ancha como la cadera o tórax, en parte por el tejido adiposo, pero además porque algunos órganos internos crecen más rápidamente que otras partes del cuerpo.

La maduración neurológica hace posible que a lo largo de este período la laringe, las manos, las piernas, los pies y los esfínteres vayan adquiriendo el control cortical necesario para la incorporación de nuevas pautas de comportamiento.

La autolocomoción facilita el proceso de familiarización con el mundo, ya que otorga al niño la posibilidad de acercarse por sí mismo a personas, objetos o lugares que antes sólo veía a través de los barrotes de la cuna o en los brazos del adulto.

El deambulador desarrolla las habilidades de caminar, tomar la cuchara, masticar, hablar, y estar algún tiempo solo; estos logros son indicadores de una creciente autonomía psíquica. Desde el psicoanálisis podemos ubicar aquí lo que Winnicott ha denominado **“el camino hacia la independencia”**, superando la dependencia absoluta y luego relativa del cuidado materno.

Las principales características de esta etapa son:

- **Desarrollo motor:** destreza manual, posición bípeda y marcha independiente.
- **Control de esfínteres:** Comienzo del “proceso” que va de la incontinencia a la continencia.
- **Lenguaje:** desde las primeras palabras aisladas hasta la construcción de frases de dos o tres palabras.
- **Juegos infantiles:** Juego simbólico. Juego dramático. Desde la perspectiva social del juego: juego paralelo.
- **Primeros dibujos:** Etapa del garabateo.
- **Socialización:** Ámbito extrafamiliar y jardín maternal.
- **Desarrollo cognitivo:** finales del período sensoriomotor y comienzos del período preoperatorio.
- **Desarrollo emocional:** negativismo infantil, autonomía creciente, proceso de separación e individuación.

Desarrollo motor

El progreso madurativo en dirección próximo-distal y céfalo-caudal, permite que durante el segundo y tercer año de vida se adquieran unas habilidades motoras (manuales y locomotoras) fundamentales en el desarrollo y que otorgan al niño la posibilidad de tener una posición más activa en su esfuerzo por explorar el mundo.

En cuanto a las **habilidades manuales** durante esta etapa el niño avanza desde la prensión fina de finales del primer año, hasta la destreza en el manejo de la cuchara al intentar alimentarse solo. En cuanto al **desarrollo de la locomoción**, se produce el progreso desde la posición erguida y los primeros pasos de finales del primer año, hasta la marcha segura y con demostraciones de ciertas destrezas, propia del tercer año de vida. Es esencial ofrecerles variadas oportunidades de ejercitarse, ya que el afianzamiento y la destreza,

hacen que el niño se sienta más libre y seguro en el proceso de familiarización con el mundo, al tiempo que fortalece su sentido de competencia para enfrentar el ambiente.

La destreza manual

Recién a los 12 meses el niño llega a tener una definida prensión fina en forma de pinza. Se entiende por tal al acto de asir con la punta de los dedos pulgar e índice ó medio en oposición, con el resto de la mano y brazo suspendido, sin necesidad de un apoyo auxiliar para mantener la estabilidad.

A los 15 meses los niños pueden apilar solamente un cubo sobre otro, debido al deficiente soltar prensorio. Se podría decir que más bien “dejan caer” o “tiran” el segundo cubo sobre el primero, en lugar de “apoyarlo”. A los 18 meses apila 3 ó 4, avanzando gradualmente hasta apilar 9 ó 10 cubos a los 36 meses. También a los 18 meses aproximadamente, comienza el interés por manipular lápices, y crayones aunque con una prensión primitiva de todo el puño. Si se le ofrecen los materiales, garabatea espontáneamente.

A los 24 meses el progreso en el control de los músculos flexores y extensores brinda una coordinación manual mayor, con la posibilidad de armar torres de seis cubos, asir mejor los lápices, utilizar una pequeña tijera, y manejar más adecuadamente la cuchara.

A medida que nos acercamos al final del tercer año comienza a ceder el gran interés por el movimiento permanente, pudiendo dedicarse a actividades sedentarias por más tiempo.

A los 36 meses como se ha dicho, llega a armar una torre de 9 ó 10 piezas. Utiliza la cuchara con la precisión necesaria como para no volcar el contenido al llevarla del plato a la boca. Domina el manejo del lápiz y pone nombre a lo que dibuja.

Durante esta etapa la **acción bilateral va siendo gradualmente reemplazada por la acción unilateral**, sin embargo la elección definitiva por una de las manos y pies se alcanza recién hacia los cinco o seis años.

La posición bípeda y la marcha

Al finalizar el primer año de vida (**12 meses**) la mayoría de los bebés alcanzan la posición erguida y desde allí comienzan a dar sus primeros pasos.

A los 15 meses de edad se abandona definitivamente el desplazamiento cuadrúpedo. Con la aparición de la marcha independiente el niño se convierte en un **deambulador o caminador**. (lo que define la marcha independiente es que luego de caerse, se levantan solos y retoman por sí mismo la caminata. No recurren al gateo, salvo como actividad lúdica)

A los 18 meses la marcha sigue siendo algo rígida y los pasos tambaleantes, debido a la dificultad en conseguir un equilibrio estable y a la poca flexibilidad en las rodillas y los tobillos.

La estabilidad ya no depende tanto de la extensión de los brazos, por lo que éstos pueden ser utilizados para transportar objetos. Llevar y traer cosas es una de las actividades preferidas por el deambulador.

Hacia los 24 meses se perfecciona la marcha, perdiendo la rigidez, la inclinación y la gran separación entre los pies. A medida que el equilibrio se estabiliza y los pies se acercan, los brazos y manos también se mantienen más cerca del cuerpo. El niño de finales del segundo año prefiere correr a caminar. Puede subir y bajar escaleras sin ayuda, pero apoyando ambos pies en cada escalón.

A los 36 meses puede correr aumentando y disminuyendo la velocidad con más facilidad y detenerse o girar repentinamente. Salta con los dos pies juntos. Puede subir y bajar

escaleras alternando los pies, pedalear el triciclo y pararse en un pie durante algunos segundos.

Hacia el final de esta etapa (del deambulador), con la atenuación de la actividad motriz gruesa, se incrementan los períodos de actividad sosegada, y comienzan a interesarse además por ordenar lo que antes desordenaron.

Control de esfínteres

El control de esfínteres, **es un proceso gradual que transcurre a lo largo del segundo y tercer año de vida.** Hasta llegar a la autorregulación definitiva, no se avanza de manera fija y uniforme, sino que lo esperable es que ocurran altibajos y periodos de meseta. Esto se debe a que el proceso de control de esfínteres depende de factores fisiológicos y psico-sociales, dentro de los cuales la exigencia de los padres juega un rol decisivo.

Por lo general se adquiere el control de intestinos una vez que se ha consolidado la posición erguida y la marcha, momento en que la maduración neuromuscular ha avanzado hasta la zona caudal del cuerpo. A partir de entonces y no antes, el niño está capacitado para establecer las conexiones neuronales que hacen posible otorgar significación a las sensaciones provenientes del interior del organismo.

El progreso en la micción y defecación voluntarias depende además de factores psico-sociales. La modalidad que adopten los padres y cuidadores (abuelas, maestras de guardería, niñera) en el transcurso del proceso, va a ser decisiva en los resultados.

Durante la etapa del deambulador el niño transita por la fase anal del desarrollo psico-sexual. El pasaje por dicha fase determina en gran parte los avatares del proceso que culmina con el control definitivo. Cuando el niño es capaz de dominar voluntariamente sus músculos, advierte espontáneamente que puede demorar o provocar la micción y defecación. Este ejercicio de retener y dejar pasar el producto se convierte en esta etapa en un ejercicio cargado de intereses eróticos.

Freud sostiene que en la defecación se plantea al niño la necesidad de decidir entre la disposición narcisista y el amor a un objeto: o expulsa dócilmente los excrementos como sacrificio por amor, o los retiene para la satisfacción autoerótica. **En ese tránsito se encuentra el niño deambulador.**

Entre los 15 y los 24 meses de edad transcurre una fase de “regulación parcial”.

Alrededor de los 15 meses los niños comienzan a mostrar desagrado por los pañales sucios. Algunos niños responden favorablemente si los padres tienen la constancia de sentarlo en la pelela a horarios regulares. Pero por la inmadura capacidad de asociar las sensaciones internas con la excreción, todavía no es capaz de comunicar anticipadamente si siente necesidad de evacuar.

A los 18 meses, si los padres continúan tratando de instalar el hábito, sentándolo a horarios regulares, puede ser que el niño llegue a inhibir la descarga hasta el momento de ser ubicado en la pelela. A veces las incontinencias son intencionales, como un modo de ejercer su voluntad y desafiar al pedido de los padres. Lo más probable es que diga “caca” a ambos. Además puede responder “sí” o “no”, ante la pregunta de si siente deseos de evacuar. Si la incapacidad del niño es suplida por la intervención del adulto, por ejemplo atendiendo a las particulares señales del niño ó llevándolo al baño cada determinada cantidad de horas, es posible que a los 18 meses logre mantenerse seco durante el día.

A los 24 meses adquiere mayor dominio entre la relajación y la contracción del esfínter anal y de la vejiga. Puede anticiparse al hecho y verbalizar la necesidad de ir al baño y hasta quizás pueda diferenciar entre defecación y micción. Son menos frecuentes las incontinencias.

Recién a los 30 meses la mayoría de los niños logran el control nocturno de vejiga, si los padres se encargan de levantarlo a mitad de la noche. Aunque el proceso de control ya esté bastante logrado, es común observar que todavía le resulta difícil mantener el ritmo logrado cuando está lejos del baño de su casa.

A los 36 meses está en condiciones de asistirse solo en las funciones excretoras, pero puede haber algún accidente durante el día por la dificultad en el manejo manual de los cierres y broches de la ropa. Durante la noche puede inhibir la micción y responder positivamente al estímulo levantándose para ir al baño, en lugar de hacerse en la cama.

Ya a los 4 años es capaz de mantener por sí mismo la rutina de la evacuación.

Hasta los 5 años puede haber episodios aislados de incontinencia nocturna o diurna, generalmente ligados a factores emocionales o a episodios de excitación.

Lenguaje

Adquirir el lenguaje implica desarrollar la capacidad de comprender, producir y usar significantes de una manera ajustada a ciertas reglas convencionales. El lenguaje es una herramienta culturalmente elaborada y aceptada con el fin de regular la comunicación entre los miembros de una sociedad. El niño participa activamente en el proceso de adquisición del lenguaje: ensaya distintas pronunciaciones, inventa palabras, utiliza las que ya conoce aplicadas a distintas situaciones, y más adelante, prueba combinar esas palabras en lo que serán sus primeras frases.

Al finalizar el primer año de vida (12 meses) los niños son capaces de decir algunas palabras aisladas, por lo general esas primeras palabras suelen ser monosílabos duplicados, como por ej. “mamá”, “papá”, “papa”. Según la situación o el gesto que la acompaña, una misma palabra puede tener diversas acepciones.

Entre los 12 y los 18 meses el vocabulario aumenta muy lentamente, en comparación con el progreso que se da entre los 18 y los 36 meses; esto parece deberse a que el niño en ese semestre está más interesado en perfeccionar las habilidades motrices.

A los 15 meses suelen tener un vocabulario de 4 a 6 palabras. Una vez dominadas las primeras palabras, aparece un tipo de lenguaje característico de los comienzos de la etapa del deambulador (de los 15 a los 24 meses), se trata de la “**jerga expresiva**”. **Esa jerga o jerigonza consiste en una serie de verbalizaciones que tiene la apariencia de una narración compuesta por palabras, en la que el niño intenta reproducir los sonidos, las pausas y declinaciones del lenguaje adulto.**

A los 18 meses tienen incorporadas unas 10 palabras, aunque comprenden muchas más que las que son capaces de pronunciar. A partir de entonces los niños se muestran deseosos de incorporar palabras, por lo que continuamente señalan objetos para conocer su nombre. También a la edad de 18 meses, es habitual el uso de holofrases, donde una sola palabra (por ej. “leche”), tiene el valor de una oración entera (“yo quiero tomar la leche”). La conducta oposicionista normal en esta etapa del desarrollo humano, se expresa en el lenguaje por medio de la aparición de la negación. **A los 18 meses los niños se resisten a la solicitud del adulto sacudiendo la cabeza.**

Recién a los 24 meses puede decir la palabra “no”.

Alrededor de los 21 meses los niños disponen de unas 20 palabras, y comienzan a combinarlas en frases simples de 2 palabras. El deambulador de esta edad suele utilizar el lenguaje para manifestar su necesidad de evacuar o ser alimentado, con lo cual se advierte una posición más activa del niño en sus funciones vitales. **Paulatinamente la jerga va siendo abandonada**, aunque en momentos de mucha excitación, al intentar relatar un acontecimiento interesante es posible que mezcle palabras convencionales con las de su propia jerga.

Con la formulación de las primeras frases se da comienzo a las **“gramáticas infantiles”** en las que el niño desarrolla una serie de reglas para combinar diferentes clases de palabras. Tal combinación de palabras es posible porque ha incorporado la estructura del lenguaje, aunque de manera rudimentaria.

Algunos lingüistas señalan que los niños comienzan a construir oraciones mediante la combinación de dos clases de palabras, las **palabras pivote y las palabras abiertas**. A medida que el lenguaje se desarrolla, el niño selecciona determinados morfemas como palabras pivote y los ubica en una posición fija en relación con las demás palabras, que constituyen su vocabulario abierto.

Esto da lugar a que, **en promedio a los 24 meses**, se formulen frases de tres palabras que combinan palabras abiertas y palabras pivote en formas más complejas. También a esta edad comienzan a utilizar los pronombres “mío”, “mi” y “tu”, aunque no siempre de la manera correcta. El lenguaje del niño de 24 meses está muy ligado a la experiencia inmediata, por lo que es común que relate las acciones que realiza, como si pensase en voz alta. En sus continuos monólogos predominan los nombres de cosas, personas y acciones. Se nombra a sí mismo en tercera persona, por su nombre o como el “nene”. Como ya se dijo, **aprende a enunciar el “no” y con ello se da la posibilidad de formular juicios negativos y rechazos**, por ej. “sol no está”, “leche no”. **El “no”, que según Spitz es anterior al “sí” y al “yo”, indica la capacidad de reconocerse a sí mismo como individuo separado.**

Podríamos decir que el “no”, “dame” y “mío” son las palabras más utilizadas por el niño de 24 meses. Esto se debe a su incipiente sentido de la propiedad, al egocentrismo y por lo tanto a la creciente autonomía psíquica.

Entre los 30 y 36 meses las palabras logran independizarse de la acción inmediatamente realizada, permitiendo su uso para designar conceptos, ideas y relaciones en largos monólogos. Comienza a formular preguntas destinadas a corroborar su correcto desempeño en las actividades que realiza. **Se puede decir que a finales del tercer año (36 meses) los fundamentos del lenguaje están establecidos, sin bien pueden continuar las dificultades de pronunciación, o las hiperregulaciones verbales.**

Los juegos infantiles

Al jugar el niño incorpora y ejercita nuevas habilidades motrices. Asimismo, la imaginación expresada en los juegos pone en marcha capacidades cognoscitivas relacionadas con la simbolización, imitación, anticipación y solución de problemas. Desde el punto de vista social, en la etapa del deambulador aparece un primitivo juego social que se denomina **juego paralelo**. El deambulador disfruta de la compañía de otro niño jugando al lado suyo, aunque todavía no le es posible compartir el desarrollo de un mismo juego, no comparte objetos, ni interactúa con el par. **En su comienzo el juego paralelo es para los niños un**

tiempo de estar juntos, compartiendo una actividad y un lugar, pero centrado en los objetos más que en producir un juego social.

Entre los 18 y 30 meses de edad las interacciones más frecuentes entre pares son la lucha por la posesión del objeto, la copia motora (imitar lo que hace el otro) y el intercambio de objetos. En los tres casos se destaca la mediación del objeto-juguete en la comunicación entre deambuladores.

Hacia fines de la etapa deambulatoria, los niños comienzan a hacer sus primeros **juegos dramáticos**. Son juegos en los que se observa una cierta representación ficcional donde se recrean aspectos de la realidad, y en los que interviene algún tipo de simulacro, como jugar a ser un cierto personaje (colectivero, maestra) o estar en otra escena. Por lo general, los primeros juegos dramáticos consisten en pequeñas representaciones de la vida doméstica. Por ejemplo hablar por teléfono imitando la postura del padre, barrer como hace la madre, o afeitarse frente al espejo. Los deambuladores de ambos sexos suelen jugar con muñecos reproduciendo con ellos algún aspecto de los cuidados recibidos por ej. darles de comer o hacerlos dormir. Desde una perspectiva psicoanalítica, S. Freud señala que el juego permite al niño hacer activo lo que antes sufrió pasivamente.

Arminda Aberastury (1972) sostiene que el juguete se transforma en el instrumento ideal para el dominio de situaciones traumáticas que se le crean al niño con los objetos reales. Permite repetir a voluntad diversas situaciones con la posibilidad de modificar finales, tolerar y recrear algunos eventos. Al jugar el niño desplaza hacia el exterior sus fantasías, temores y conflictos, dominandolos mediante la acción.

Si tomamos los aportes de Piaget, podemos agregar otros elementos a la consideración del juego. **Este autor considera al juego como una asimilación puramente placentera, “determinada por la estructura intelectual que en cada momento fija su posibilidad y su límite”.** Piaget ha clasificado el juego en **Juego de Ejercicio** (durante el período sensorio-motor), **Juego Simbólico** (durante el Período Preoperatorio), y **Juego Reglado** (durante el Período Operatorio).

Remitiendonos a la edad que estamos estudiando, podemos decir que **en los comienzos de la etapa del deambulador (5º estadio), encontramos juegos donde se observa la centración en los intermediarios y la ritualización lúdica**

Alrededor de los 24 meses, se hace posible la evocación de situaciones no actuales, inaugurandose el **juego simbólico**. A diferencia de la ritualización lúdica, este juego es considerado simbólico en tanto permite la utilización de símbolos motivados, construidos a voluntad, al estilo de creaciones individuales. **Un objeto puede representar una diversidad de otros objetos.**

Los primeros dibujos

La edad de aparición de los primeros grafismos es muy variable. Puede variar de una familia a otra, y de un niño a otro. Depende de cierto nivel de maduración neuromuscular, pero además de las condiciones ambientales en que el niño se desarrolla.

Veremos que a lo largo de la etapa del deambulador nos encontramos con las primeras producciones gráficas que corresponden a “Garabatos”. La Etapa del Garabateo se extiende de los dos a los cuatro años aproximadamente. **Se trata fundamentalmente de una actividad motriz:**

1. **Garabato desordenado:** Es un garabato que sirve a los fines de la pura ejercitación, el niño realiza esta actividad en tanto le posibilita la descarga kinestésica. Es por ello que no le preocupa centrarse en la hoja, los trazos varían en dirección y longitud. Son dibujos sin orden ni control de los movimientos.
2. **Garabato controlado:** El niño descubre que existe una relación entre los movimientos que realiza y los trazos que resultan. Comienza a haber coordinación visual y motora sobre la producción, cuestión que antes no parecía atender. Los trazos se hacen más finos, puede ubicarse mejor dentro de los límites de la hoja de papel.
3. **Garabato nominal (con nombre):** Aparece la forma. El niño comienza a establecer cierta relación entre el dibujo realizado y los objetos del mundo que lo rodea, y con ello la asignación de un nombre. En ocasiones el nombre puede anteceder al dibujo, y en otras ir variando a medida que lo realiza. **Si el niño puede dibujar ahora con intención de representar algo del ambiente, es porque primero ha podido descentrarse del contacto concreto con los objetos. Pasa así del pensamiento kinestésico al pensamiento imaginativo.** Si se lo requiere, puede hacer una descripción verbal de lo representado. Puede aparecer alguna zona del dibujo resaltada con colores, pero esto dependerá solamente de la propia significación que el niño le otorgue, no hay aún un uso convencional del color.

Desde la perspectiva psicogenética de J. Piaget, podemos agregar los aportes que ha hecho Luquet en la consideración de los dibujos infantiles. Según este autor, las producciones gráficas, desde el comienzo giran en torno al realismo. Hasta los ocho años el niño es realista de intención, esto es, dibuja más lo que sabe que lo que ve.

Según esta clasificación, **para el niño en edad deambulatoria, corresponden el Realismo Fortuito y los comienzos del Realismo Frustrado.**

El Realismo Fortuito se refiere a los primeros garabatos con nombre a posteriori, de aparición alrededor de los 2 años de edad.

El Realismo Frustrado se extiende de los 2 a los 4 años aproximadamente, es la fase de incapacidad sintética producto de la intensa centración del pensamiento preconceptual.

Desde una perspectiva psicoanalítica, al dibujar, los niños intentan capturar en imágenes inmóviles los objetos que aparecen y desaparecen. De esta manera, pueden recrear y retener los objetos en imágenes estáticas, con la consecuente disminución de la angustia de pérdida.

Socialización extra familiar

Durante los primeros años de vida, la familia es el agente principal de socialización. **Lo esperable es que los padres formen una base segura a partir de la cual el niño pueda salir a explorar el mundo. Para John Bowlby (1995) ésta es la característica central de la crianza de los hijos, ambos progenitores contribuyen a “la provisión de una base segura” a partir de la cual el niño puede hacer salidas al mundo exterior y a la cual puede regresar sabiendo con certeza que será bien recibido, cuidado y reconfortado si tiene miedo.** Bowlby resalta la importancia de que tanto el padre como la madre deben estar preparados para responder activamente sólo cuando es evidente que el niño requiere ayuda; esa es la manera en que se transmite al niño la seguridad necesaria para salir a recorrer caminos cada vez más lejanos y por lapsos cada vez más prolongados.

Los padres que aceptan los progresos del niño, que se sirven de ejemplos y explicaciones en la aplicación de la disciplina, promueven un buen ejercicio de la independencia y la socialización extra-familiar.

Desarrollo cognitivo

Los niños llegan a conocer y comprender el mundo circundante a través de los procesos de cognición. Éstos abarcan la percepción de los eventos de su ambiente, la interpretación y organización de esta información y su retención en la memoria. **En su forma más compleja, la cognición comprende los procesos mediante los cuales imaginamos, pensamos, razonamos, y por consiguiente podemos encontrar soluciones a los problemas que se nos presentan. Cuando pensamos, manejamos o usamos imágenes, símbolos y conceptos que hemos almacenado en la mente. Durante el primer año de vida, el pensamiento está limitado en parte por la falta de un sistema simbólico como el lenguaje.**

Durante este segundo año se dan el 5° y 6° estadios.

En el segundo año de vida, de los 12 a los 18 meses, se da el quinto estadio del período sensoriomotor, con la **reacción circular terciaria**. En esta etapa los niños empiezan a hacer “experimentos” en miniatura para ver cómo se producen los resultados, repitiendo estas acciones y también variándolas para lograr variaciones en el resultado. **En este estadio los niños son plenamente intencionales, pero todavía no pueden pensar en acciones y resultados posibles.** Necesitan hacer sus pruebas y ensayos materialmente. Sin embargo es un progreso en relación a la intencionalidad del 4° estadio (8 a 12 meses), en el que sólo podían aplicar los medios conocidos para resolver las situaciones nuevas. En cambio los niños del 5° estadio pueden descubrir nuevos medios por experimentación activa.

En el 6° estadio – típicamente de los 18 a los 24 meses – se da la invención de nuevos medios por combinación mental. A medida que se acerca al final de la infancia, el niño alcanza el estadio final del período sensorio – motor: se inicia la representación. **Ahora puede combinar mentalmente imágenes y anticipar las consecuencias o soluciones antes de ponerlas en práctica.**

El conocimiento de que un objeto continúa existiendo aunque esté fuera de la percepción del niño es llamado por Piaget la **permanencia del objeto, o noción del objeto permanente**. Esto se logra finalmente en el 6° estadio, y es solidaria de la construcción de la noción de grupo práctico de desplazamientos en el nivel de la construcción de la noción de espacio. ¿Por qué es importante la noción de objeto permanente? Esto le permite a los niños tener expectativas y “planes” razonables en relación a su mundo cotidiano. **Si los objetos y las personas siguen existiendo aunque no se los perciba, entonces los niños pueden sentir su pérdida cuando están ausentes y sienten que pueden hacer algo para encontrar esos objetos o traerlos de vuelta.** El ritmo de progreso puede variar de un niño a otro, pero en el desarrollo normal se suceden los seis estadios en la secuencia en que los describió J. Piaget en base a sus investigaciones.

A finales de esta etapa de deambulación, los niños empiezan a desarrollar la capacidad para hacer que una cosa represente otra que no está presente, o sea, la capacidad de representar. Han adquirido la **función semiótica, que es la capacidad de manejarse con símbolos (y posteriormente con signos).** Esto se evidencia principalmente con la

aparición de la imitación diferida, del uso del lenguaje, el comienzo del dibujo y el juego simbólico.

Desarrollo emocional

El negativismo infantil: Los caprichos y berrinches tan frecuentes en el segundo y tercer año de vida, son manifestaciones de lo que se ha dado en llamar **“negativismo infantil”**. Esta conducta oposicionista puede ser considerada como una característica normal en el desarrollo psicológico de los niños. **El negativismo es la expresión de algo que se está tramitando psíquicamente: la separación respecto de su madre, y con eso la distinción entre él y los otros.**

Por lo menos al comienzo la actitud oposicionista refleja el marcado interés del niño de 18 meses por lograr liberarse de la ayuda del adulto, hacer las cosas por sí mismo y a su gusto. Su escaso sentido de la propiedad, hará que surjan escenas de berrinches al reclamar lo “mío”, referido tanto a los objetos propios como a los ajenos. **En los comienzos de la etapa del deambulador, los niños despliegan su conducta negativista por medio del llanto, gritos, golpes y otros ataques físicos. Hacia el final de esta etapa, con la mayor habilidad lingüística, se hacen más sutiles los métodos de resistencia.**

Los rituales para dormir: La hora de dormir es un momento de máxima soledad, donde es necesario abandonar los objetos del mundo despierto, especialmente a la madre. Esto puede despertar gran ansiedad en el niño. A menudo a la hora de dormir se registra una variedad de actividades centradas en el propio cuerpo, a las que se denomina **“rituales de tranquilización”**. Entre estas actividades se encuentra la succión del pulgar, cuya función sería la de interrumpir el contacto con el mundo exterior de manera de poder esperar serenamente que aparezca el sueño.

Al no tener un manejo flexible del espacio y tiempo, se producen este tipo de conductas donde el niño aparece aferrado a sus rutinas y reacio a todo posible cambio. Los rituales para dormir pueden ser considerados como unas tácticas utilizadas por el niño para demorar el momento de la despedida y de quedarse a solas, sin las figuras de apego.

Creciente autonomía psíquica: El periodo que va de los quince meses a los tres años marca la transición del bebé dependiente de la madre, al niño independiente.

Para esa época las experiencias ligadas a la oralidad van perdiendo peso y comienzan a cobrar importancia las experiencias ligadas con el desplazamiento independiente y la conquista del mundo exterior a la falda de la madre. Paralelamente al progreso en el desplazamiento autónomo, progresan las habilidades lingüísticas y sociales. Las relaciones interpersonales se amplían en extensión y en complejidad.

La creciente autonomía psíquica sobre la que avanza el deambulador, se refiere a la toma de conciencia de sí mismo como una persona separada, conviviendo en un mundo de personas.

Se plantea que el nacimiento psicológico del infante humano es un lento proceso intrapsíquico de Separación-Individuación que se extiende entre los 5 y 36 meses y que permite al niño funcionar separadamente en presencia de una madre emocionalmente accesible. **En ese proceso o Fase de Separación-Individuación se distinguen cuatro subfases:**

1. **Subfase de diferenciación y desarrollo de la imagen corporal (5 a 9-10 meses).** Se produce el fenómeno de “ruptura del cascarón”; el bebé emerge de la membrana simbiótica que lo unía a la madre como en un segundo nacimiento.
2. **Subfase de ejercitación locomotriz (10 a 15 meses)** Con el investimiento libidinal de las capacidades de locomoción, el niño vive una etapa de “idilio con el mundo”. Está tan absorto en practicar la marcha que no se preocupa por si al caminar se aleja de la madre. Parece dar por descontada la presencia emocional de la madre, y sólo cada tanto retorna a ella como para reabastecerse libidinalmente, para luego continuar sus exploraciones autónomas. A esta edad es frecuente observar niños que gatean o caminan en dirección a la madre, la tocan un instante y se vuelven a alejar por otro lapso de tiempo. Tres desarrollos interrelacionados contribuyen hacia la conciencia de separación e individuación: la diferenciación corporal de la madre, el establecimiento de un vínculo específico con ella, y el desarrollo y funcionamiento de los aparatos autónomos del yo en estrecha relación con la madre.
3. **Subfase de reaceramiento (15 a 22 meses)** Se produce el reconocimiento de la madre como persona separada. Aumenta la ansiedad de separación y el niño comienza a buscar activamente a la madre, se acerca a ella con mucha frecuencia, o necesita escuchar que está cerca. Es común en este momento la conducta del niño de llevar continuamente objetos a la madre. Las crisis por temor a la pérdida del objeto de amor disminuyen con el progreso del lenguaje, y el juego simbólico.
4. **Subfase de consolidación de la individualidad y constancia del objeto (22-24 a 36 meses)** Las representaciones de la madre se hacen accesibles intrapsíquicamente. Las huellas mnémicas del objeto de amor hacen posible que el niño pueda estar separado de su madre por un tiempo.

- **Una base segura - Bowlby**

Un enfoque etiológico: para una comprensión de la paternidad como actividad humana. Esto supone la observación y la descripción del conjunto de pautas de comportamiento que caracterizan la crianza, las condiciones que activan y hacen cesar cada una de ellas, el modo en que las pautas cambian a medida que el niño crece.

Considera que la **conducta de crianza** tiene poderosas raíces biológicas, lo que explica las fuertes emociones asociadas a ella, pero la forma detallada que la conducta adopta en cada uno de nosotros depende nuestras experiencias: durante la infancia, de la adolescencia, de las experiencias antes y durante el matrimonio y de las experiencias con cada niño individual.

Tipos de conducta:

- De apego
- Sexual
- Exploratoria
- De alimentación

Cada uno de estos tipos de conductas contribuye a la supervivencia del individuo o de su descendencia, porque están al servicio de funciones vitales.

Cada uno de ellos sirve a su propia y distintiva función biológica: protección, alimentación, reproducción y el conocimiento del entorno.

Comienzo de la interacción madre-niño:

Inmediatamente después del nacimiento del niño, la madre lo alza y comienza acariciarle la cara con las yemas de los dedos, ante esto, el bebé se tranquiliza. Siente el deseo de acercarlo a su pecho y el bebé responde con una succión prolongada del pezón. Las madres parecen alcanzar un estado de éxtasis al igual que los observadores. Desde el momento del nacimiento toda la atención se vuelca sobre el bebé.

Los fenómenos de mayor importancia son la capacidad del neonato saludable para entrar en una forma elemental de interacción social y la capacidad de la madre de sensibilidad corriente para participar con buen éxito en ella.

El rol de la madre y el padre: semejanzas y diferencias:

La pauta de apego que un niño no dañado en el momento del nacimiento desarrolla con su madre es producto de cómo lo ha tratado su madre. De manera similar, es probable que la pauta que desarrolle con su padre sea el producto de cómo lo ha tratado éste.

Al proporcionar una figura de apego para su hijo, un padre puede estar desempeñando un rol muy parecido al desempeñado por la madre, sin embargo los padres cumplen con ese rol con menor frecuencia que las madres, al menos cuando son muy pequeños. **Por lo cual el rol del padre es diferente.**

Provisión de una base segura:

Se refiere a la provisión por parte de ambos progenitores de una base segura a partir de la cual el niño o adolescente puede hacer salidas al exterior y a la cual puede regresar sabiendo con certeza que será bien recibido, alimentado física y emocionalmente, reconfortado si se siente afligido y tranquilizado si se siente asustado. Este rol consiste en ser accesible, estar preparado para responder cuando se le pide aliento.

La dependencia suele ser considerada como una característica solo de los primeros años, de la cual hay que desprenderse pronto.

Cada vez que la conducta de apego se manifiesta durante los años posteriores ha sido considerada como algo deplorable y calificada de regresiva.

Condiciones perinatales y posnatales que ayudan o ponen trabas:

Se refiere a la madre corriente sensible que se adapta a las señales y los actos de su hijo, que responde a ellos de manera más o menos apropiada y que es capaz de controlar los efectos que su conducta tiene sobre su hijo y de modificarla en consecuencia. Para que un progenitor se comporte de esta manera es necesario un tiempo adecuado y una atmósfera relajada.

La influencia de las experiencias infantiles de los padres:

El sentimiento de una madre por su bebé y la conducta mostrada hacia él están influidos por sus anteriores experiencias personales.

Las mujeres cuya infancia ha sido perturbada tienden a entablar con sus niños una menor interacción que la que entablan madres con infancias más felices.

- **Tres Ensayos “La sexualidad Infantil” - Freud**

El descuido de lo infantil: la pulsión sexual en la infancia posee el carecer de una ley y existe un saber sexual antes de la pubertad y una práctica sexual infantil temprana en niños pequeños.

Amnesia infantil: cubre los primeros años de vida hasta los 6 u 8 años. Convierte la infancia de cada individuo en un tiempo anterior y le oculta los comienzos de su propia vida sexual, esto propicia que no se le de valor a la infancia en el desarrollo de la vida sexual. Freud la compara con la amnesia histérica, dado que las impresiones olvidadas dejaron las huellas más profundas en la vida anímica, las que son determinantes para todo desarrollo posterior.

1) Periodo de latencia sexual de la infancia y sus rupturas: el neonato trae consigo gérmenes de mociones sexuales que siguen desarrollándose durante cierto lapso, recién hacia los 3 ò 4 años su sexualidad se expresa de manera observable.

Formación reactiva y sublimación: durante el periodo de latencia la energía de las pulsiones sexuales infantiles es desviada de sus metas hacia otros fines, nuevas metas.

Mecanismo del proceso de sublimación: las mociones sexuales son inaplicables dado que las funciones de reproducción no están desarrolladas, de ser así solo provocarían sensaciones de displacer, por eso constituyen diques psíquicos (asco, vergüenza y moral) para la eficaz sofocación de ese displacer. Mediante la sublimación es que se adquieren los logros culturales.

Rupturas del periodo de latencia : en la pubertad se produce el estallido de la pulsión sexual

2) Las exteriorizaciones de la sexualidad infantil:

El chupeteo: contacto de succión de la boca repetido rítmicamente que no tiene por fin la nutrición. Una parte de los propios labios, la lengua, un lugar de la piel que esté al alcance son tomados como objeto para ejecutar la acción de mamar junto a una pulsión de presión que lleva a un adormecimiento. Separa lo genital de lo sexual.

Autoerotismo: el carácter más llamativo de las prácticas sexuales infantiles es que se satisface en el cuerpo propio, es autoerótica, donde la acción del niño chupeteador se rige por la búsqueda de un placer ya vivenciado y ahora recordado (de mamar el pecho materno o de sus subrogados). La boca del niño se comporta como zona erógena, asociada originariamente a la satisfacción de alimentarse. Vemos que el quehacer sexual se apuntala en las funciones de conservación de la vida y más tarde se independizan de ella.

Características de las exteriorizaciones sexuales infantiles:

- a) nacer *apuntalándose* en una de las funciones importantes para la vida
- b) no reconocer objeto sexual, o sea *ser autoerótica*
- c) su meta sexual está bajo el imperio de una *zona erógena*.

3) La meta sexual de la sexualidad infantil:

Características de las zonas erógenas: es un sector de la piel o de mucosa en el que estimulaciones de cierta clase provocan una sensación placentera de determinada cualidad. Cualquier sector del cuerpo puede ser dotado de la

excitabilidad de los genitales y elevarse a la condición de zona erógena. En las neurosis la represión afecta sobre todo a las zonas genitales, las que prestan su estimulabilidad a las restantes zonas erógenas. Las zonas erógenas e hysterógenas exhiben los mismos caracteres.

Meta sexual infantil: la meta sexual de la pulsión infantil consiste en producir la satisfacción mediante la estimulación apropiada de la zona erógena que se ha escogido producto de un vivenciar anterior. La necesidad de repetir la satisfacción se trasluce por

- a) un peculiar sentimiento de tensión que posee el carácter de displacer
- b) una sensación de estímulo o de picazón condicionada centralmente y proyectada a la zona erógena periférica.

La meta sexual procurará sustituir la sensación de estímulo proyectada sobre la zona erógena, por aquel estímulo externo que la cancela al provocar la sensación de satisfacción. Por lo que se observa que para cancelar un estímulo se requiere de un segundo estímulo aplicado al mismo lugar.

4) Las exteriorizaciones sexuales masturbatorias:

Activación de la zona anal: es apta para proporcionar apuntalamiento de la sexualidad en otras funciones corporales. Los niños sacan partido de la estimulación erógena de la zona anal reteniendo las heces hasta que ello les provoca fuertes contracciones musculares que al pasar por el ano producen estímulos sobre la mucosa. El contenido de los intestinos es tratado como parte de su propio cuerpo y representa el primer “regalo” mediante el cual expresan obediencia o desafío hacia el medio. Luego cobra el significado de “hijo” en el marco de la teoría de la cloaca en las teorías sexuales infantiles. En niños mayores se da una acción masturbatoria anal genuina por condicionamiento central o periférico.

Activación de las zonas genitales: la zona relacionada con la micción (glande y clítoris) tanto en niñas como varones están relacionadas con las partes sexuales reales y su activación dará comienzo a la posterior vida sexual normal. Debido a las estimulaciones producto del cuidado corporal estas zonas serán estimuladas placenteramente y se despertará en el lactante la necesidad de repetición. Es mediante el onanismo del lactante (todos los quehaceres autoeróticos al servicio de la satisfacción sexual) que se establece el primado de esta zona erógena para la actividad sexual.

Se distinguen 3 fases de la masturbación infantil:

- a) periodo de lactancia
- b) florecimiento de la práctica sexual (hacia los 4 años)

c) onanismo de la pubertad, es el único que suele tenerse en cuenta.

Segunda fase de la masturbación infantil: el onanismo del lactante parece desaparecer tras un breve lapso. Alrededor de los 4 años la pulsión sexual suele despertar nuevamente en la zona genital y durar un lapso. Es durante esta segunda activación donde se producen las huellas más profundas (inconscientes) en la memoria de la persona, donde se determina su carácter si permanece sana o se desarrolla la sintomatología de la neurosis si enferma luego de la pubertad olvidando este periodo sexual y desplazando los recuerdos conscientes vinculando esto con la amnesia infantil. Por medio del psicoanálisis se logra hacer consciente lo olvidado.

Retorno de la masturbación de la lactancia: el aparato sexual aún no desarrollado se hace presente por medio del aparato urinario, la enuresis nocturna corresponde a poluciones. No se requiere de la seducción para despertar la vida sexual del niño y ese despertar se puede producir tbm por causas internas (**mis tesis... cae la VSP como factor relevante en la constitución del síntoma y prepondera la fantasía, invención de recuerdos?????**)

Disposición perversa polimorfa: bajo la influencia de la seducción el niño puede convertirse en un perverso polimorfo y practicar todas las transgresiones posibles, las que no tropiezan con resistencias porque aún no se han erigido la formación de diques anímicos contra los excesos sexuales: vergüenza, asco y moral.

Pulsiones parciales: la vida sexual infantil muestra componentes que desde el comienzo envuelven a otras personas en calidad de objetos sexuales. De esta índole son las pulsiones de ver, de exhibir y la crueldad. **Aparecen independizadas de las zonas erógenas y más tarde entran en estrecha relación con lo genital. Al carecer de vergüenza el niño muestra su cuerpo desnudo (en especial los genitales) y tiene curiosidad por ver los genitales de otras personas.** La capacidad de compadecerse y la inhibición en virtud de la cual la pulsión de apoderamiento se detiene ante el dolor del otro se desarrollan más adelante. La ausencia de compasión establece un enlace peligroso entre las pulsiones crueles y las erógenas y es por esto que debe evitarse el castigo corporal.

5) la Investigación sexual infantil

Trieb: La pulsión de saber: entre los 3 y 5 años se inicia la actividad que responde a la pulsión de saber o de investigar. Su acción corresponde a una manera sublimada de apoderamiento y trabaja con la energía de la pulsión de ver. **Pulsión de saber ligada a la pulsión sexual infantil. Hay un punto de anudamiento entre la sexualidad y el saber y esto se plasma en el campo de las teorías sexuales infantiles**

Freud afirma que son teorías falsas pero que contienen un fragmento de verdad. **Apunta a la pregunta por el origen de los niños se inventan teorías. Es una pregunta sobre su propia existencia "¿De dónde vienen los niños?"**

El enigma de la esfinge: lo que pone en marcha la actividad investigativa del niño son fines prácticos, quiere saber de dónde vienen los niños y supone que todos los seres poseen un genital como el suyo.

Teoría de la cloaca: son concebidos por la boca y paridos por el ano. Anuda algo del orden de la satisfacción pulsional del comer con la satisfacción pulsional de la zona erógena anal. Esta teoría va de la mano de que no existe diferencia entre hombres y mujeres (es solidaria con la ausencia de los sexos)

Teorías del nacimiento: ante la pregunta de dónde vienen los niños el niño supone que los hijos se conciben por haber comido algo determinado y se los da a luz por el intestino, como la materia fecal (*teoría de la cloaca*)

Teoría de la concepción sádica del coito: el niño inscribe la escena sexual que ve a partir de su propia constitución pulsional (función de apoderamiento: dominación muscular) en el sadismo el masculino es activo y el femenino es pasivo.

Concepción sádica del comercio sexual: si los niños son espectadores del comercio sexual entre adultos concibe el acto sexual como una especie de maltrato o sojuzgamiento en el sentido sádico. Los niños se preguntan que es estar casados y buscan las respuestas en las funciones de micción y defecación (ir juntos al baño, verse la cola).

Premisa universal del pene (PUP): el enigma por la diferencia de los sexos también involucra una pregunta por la propia existencia. La diferencia de sexos está desmentida en el punto en que hay algunos a los que les falta el pene. PUP: todos tenemos pene, a las mujeres ya les crecerá. La madre tiene pene, ella provee todo lo que el niño necesita. Al mismo tiempo que se quiere saber también está el deseo de no saber que esta premisa no es universal (apego a la idea de castración) Entonces aparece otro modo de inscribir la idea del sexo entre los que tienen y los que no tienen: fálico (masculino) es opuesto a castrado (femenino). Esta diferencia de sexos no es una cuestión biológica, sino que es un proceso psíquico.

Complejo de castración y envidia del pene: El niño cree firmemente en la *universalidad del pene* pero debido al complejo de castración abandona esta creencia (al comprobar que la mujer no tiene pene supone que ha sido castrada). El efecto de esta «amenaza de castración» es, como corresponde a la alta valoración del órgano amenazado, extraordinariamente profundo y duradero. Todos estos hechos no contradicen, ciertamente, la teoría sexual infantil de que la mujer posee, como el hombre, un pene (el clítoris). La niña muestra un vivo interés por los genitales masculinos y es presa de la envidia del pene al punto de desear ser un varón.

El típico fracaso de la investigación sexual: las teorías sexuales infantiles son producto de la constitución sexual del niño y dan prueba de la gran comprensión sobre los procesos sexuales. Ignora dos elementos: el papel del semen fecundante y la existencia de la abertura sexual femenina.

6) Fases de desarrollo de la organización sexual.

Características de la vida sexual infantil:

A) Autoerótica: el objeto se encuentra en el propio cuerpo

B) Las pulsiones parciales aspiran a conseguir placer cada una por su cuenta sin conexión entre sí.

Al llegar a la vida sexual adulta la consecución del placer se ha puesto al servicio de la reproducción, y las pulsiones parciales - bajo el primado de una única zona erógena - han formado una organización sólida para el logro de la meta sexual en un objeto ajeno.

Organizaciones pregenitales: son aquellas organizaciones de la vida sexual en que las zonas genitales todavía no han alcanzado su papel hegemónico.

A) *Canibálica u oral:* la actividad sexual no se ha independizado de la nutrición y la meta sexual consiste en la incorporación del objeto (mas adelante se corresponderá con la identificación). El chupeteo es la resignación del objeto ajeno a cambio de uno situado en el cuerpo propio.

B) *Sádico-anal:* ya se desplegó la división en opuestos, no masculino y femenino sino activo y pasivo. La actividad es producida por la pulsión de apoderamiento a través de la musculatura y como órgano de la meta sexual pasiva se constituye la mucosa erógena del intestino. En esta fase son pesquisables la polaridad sexual y el objeto ajeno. Aún falta la organización y subordinación a la función de reproducción.

Ambivalencia: esta forma de organización sexual puede conservarse a lo largo de toda la vida y atraer hacia sí buena parte de la práctica sexual. Predomina el sadismo y la zona anal en papel de cloaca. Los pares de opuestos pulsionales están plasmados en un grado aprox. igual.

Para completar el cuadro de la vida sexual infantil Freud agrega que en la niñez ya se elige el objeto como el que se supone se realiza característicamente en la pubertad, siendo este el máximo acercamiento posible durante la infancia a la conformación definitiva de la vida sexual luego de la pubertad.

La unificación de las pulsiones parciales y su subordinación a los genitales al servicio de la reproducción es la última fase por la que atraviesa la organización sexual.

Freud agrega en 1924 una tercera fase genital donde muestra un objeto sexual y las aspiraciones que se tienen sobre ese objeto y se diferencia en un punto esencial de la organización definitiva de la madurez genésica: solo reconoce el órgano sexual masculino, es la fase fálica. (la vagina es genital y el falo es sexual, la mujer lesbiana va al ginecólogo)

Los dos tiempos de la elección de objeto: el primer tiempo se da en la infancia (entre los 2 y 5 años) para luego detenerse o retroceder y se caracteriza por la meta infantil de sus metas sexuales. La segunda etapa sobreviene en la pubertad y determina la conformación definitiva de la vida sexual. Los resultados de la elección infantil del objeto son inaplicables para la pubertad. Las metas sexuales se han atemperado y solo pueden figurar en lo que se llama la *corriente tierna* de la vida sexual. La elección del objeto de la pubertad tiene que renunciar a los objetos infantiles y empezar de nuevo como *corriente sensual*. La no confluencia de las dos corrientes hace que no se puedan unificar todos los anhelos en un objeto (siendo esta uno de los ideales de la vida sexual).

7) Fuentes de la sexualidad infantil:

- a) como calco de una satisfacción vivenciada a raíz de otros procesos orgánicos.
- b) por una apropiada estimulación periférica de las zonas erógenas
- c) como expresión de pulsiones (pulsión de ver y pulsión a la crueldad)

Excitaciones mecánicas: excitación sexual mediante sacudidas mecánicas del cuerpo (juegos de movimiento pasivo, hamacados o arrojados al aire), paseos en tren y la sensación de movimiento)

Actividad muscular: la actividad muscular constituye para el niño una necesidad de cuya satisfacción extrae un placer extraordinario. El placer provocado por las sensaciones de movimiento pasivo es de naturaleza sexual o genera excitación sexual. La inclinación a trabarse en lucha con determinada persona mediante la musculatura (más adelante en disputas por la palabra) son buenos signos de que se ha elegido como objeto a esa persona. El enlace infantil entre juegos violentos y excitación sexual es codeterminante de la orientación preferencial que imprimirán más tarde a su pulsión sexual.

Procesos afectivos: los procesos afectivos más intensos, aún las excitaciones terroríficas, desbordan sobre la sexualidad. Muchos afectos displacenteros (el miedo, y angustia y el espanto) se vinculan a la sexualidad, así como las sensaciones de dolor provocan efecto erógeno constituyendo las raíces de la pulsión sadomasoquista.

Trabajo intelectual: la atención en una tarea intelectual, el esfuerzo mental, tienen por consecuencia una excitación sexual en personas jóvenes o maduras, de aquí derivan las perturbaciones nerviosas de “un exceso de trabajo” mental.

Rasgos generales: Varios son los reaseguros que ponen en marcha los procesos excitatorios sexuales, sobre todo las excitaciones de las superficies sensibles (piel y órganos de los sentidos) y las estimulaciones de las zonas erógenas. La cualidad y la

intensidad del estímulo es decisivo. La excitación sexual se genera como efecto colateral de una serie de procesos internos, para lo cual basta que la intensidad rebasa cierto límite.

Las pulsiones parciales de la sexualidad derivan de las fuentes internas de excitación sexual o se compone de aportes a esas fuentes y de las zonas erógenas.

Diversas constituciones sexuales : no en todos los individuos existe la misma intensidad de la fuente de excitación sexual.

Vías de influencia recíprocas: todas las vías de conexión que llegan hasta la sexualidad desde otras funciones tienen que poderse transitar tbm en la dirección inversa (los labios cumplen dos funciones: satisfacción sexual y nutrición. Se ve perturbada la nutrición cuando son perturbadas las funciones erógenas de la misma)

- **Psicología del niño. FUncción simbólica o semiótica - Piaget**

Al término del periodo sensorio motor aparece una función que consiste en poder representar algo por medio de un "significante" diferenciado. A esta función se la denomina "función semiótica"

Los mecanismos senso-motores ignoran la representación y antes del segundo año no se observa la evocación de un objeto ausente. Cuando se constituye el esquema del objeto permanente existe una búsqueda del objeto desaparecido, pero acaba en ser percibido, y corresponde a una acción ya en curso, y un conjunto de indicios actuales permite encontrarlo.

No hay aún en esto representación, existe constitución y utilización de significaciones, ya que toda asimilación sensorio motora consiste en conferir significaciones. Pero si hay dualidad entre "significados y "significantes", estos son perceptivos, indiferenciados en sus significados, lo que excluye hablar de función semiótica.

Un significante es por definición un indicio. Un indicio está indiferenciado de su significado, en el sentido de que constituye un aspecto, una parte, un antecedente temporal, un resultado causal, etc.

Al segundo año de edad aparecen un conjunto de conductas que implica la evocación representativa de un objeto o de un acontecimiento ausentes y que supone, la construcción o el empleo de significantes diferenciados, ya que deben poder referirse a elementos no actualmente perceptibles tanto como a los que están presentes. Se pueden distinguir cinco de esas conductas:

1.Imitación diferida: se inicia en ausencia del modelo. En una conducta de imitación senso-motora, el niño, comienza por imitar en presencia del modelo y luego puede continuar en ausencia de ese modelo, sin que ello implique ninguna representación en pensamiento.

2.el juego simbólico o juego de ficción

3.El dibujo o imagen gráfica es, en sus comienzos, un intermediario entre el

4.juego y la imagen mental

5. La imagen mental aparece como una representación interiorizada.

La imitación:

Es una primera manifestación de la función semiótica, el problema es entender el mecanismo de su formación. La solución de ese problema se simplifica por el hecho de que las cuatro primeras conductas se basan en la imitación, y que el lenguaje se adquiere en un contexto necesario de imitación. **La imitación constituye a la vez la prefiguración senso-motora de la representación y el término de paso entre el nivel senso-motor y el de las conductas propiamente representativas. La imitación es una prefiguración de la representación, todavía no es pensamiento.**

Cuando termina el período senso-motor, el niño ha adquirido una capacidad suficiente, en dominio de la imitación generalizada. Ahora bien, para que se haga posible la imitación diferida: la representación en acto se libera de las exigencias senso-motoras de copia perceptiva directa para alcanzar un nivel intermedio en el que el acto se hace significativo diferenciado y, consecuentemente, representación en pensamiento. **Con la imagen mental, la imitación es diferida e interiorizada; y la representación se presta para convertirse en pensamiento.**

La adquisición del lenguaje, hecha accesible en esos contextos de imitación, cubre el proceso, asegurando un contacto con los demás, mucho más potente que la simple imitación y que permite a la representación naciente aumentar sus poderes apoyándose en la comunicación.

En suma, la función semiótica engendra dos clases de instrumentos: los símbolos, que son "motivados", es decir, que presentan alguna semejanza con sus significados; y los signos, que son arbitrarios o convencionales.

Los símbolos, como motivados, pueden ser contruidos por el individuo solo; y los simbolismos colectivos ulteriores de la imitación como paso de la pre-representación en acto a la representación interior o pensamiento.

El signo, por el contrario, como convencional, ha de ser necesariamente colectivo: el niño lo recibe por el canal de la imitación, pero esta vez como adquisición de modelos exteriores; él solamente lo acomoda a su manera y lo utiliza.

Evolución del lenguaje

Comienza tras una fase de balbuceo espontáneo y una fase de diferenciación de fonemas por imitación, por un estadio situado al término del período senso-motor, llamado "palabras-frases". Esas palabras únicas pueden expresar deseos, emociones o comprobaciones.

Desde el fin del segundo año se señalan frases de dos palabras; luego, pequeñas frases completas sin conjugaciones ni declinaciones, y después una adquisición progresiva de estructuras gramaticales.

Lenguaje y pensamiento

El gran problema genético que suscita el desarrollo del lenguaje es el de sus relaciones con el pensamiento y con las operaciones lógicas.

Hay una comparación entre las conductas verbales con las senso-motoras:

-Conductas verbales: permiten, gracias al relato y a las evocaciones de todo género, introducir relaciones más rapidez. También le permite al pensamiento referirse a extensiones espacio- temporales mucho más amplias y liberarse de lo inmediato. El pensamiento consigue, gracias sobre todo al lenguaje, **representaciones de conjunto simultáneas.**

-Conductas senso-motoras: ven obligadas a seguir los acontecimientos sin poder sobrepasar la velocidad de la acción. Están limitadas al espacio y al tiempo próximo y procede por acciones sucesivas, progresivamente

Esos progresos del pensamiento representativo con relación al sistema de los esquemas senso-motores se deben a la función semiótica en su conjunto: ella separa el pensamiento de la acción y crea la representación. Sin embargo, el lenguaje tiene un papel más importante, ya que contrariamente a los otros instrumentos semióticos que son construidos por el individuo a medida de las necesidades, **el lenguaje está ya elaborado socialmente por completo y contiene de antemano un conjunto de instrumentos cognoscitivos**

Lenguaje y lógica.

¿Se dice, entonces que, 'dado que el lenguaje comporta una lógica inherente al sistema de la lengua, constituye no sólo el factor esencial del aprendizaje de la lógica por el niño o por un individuo cualquiera, sino también la fuente de toda lógica en la humanidad entera? Esas opiniones, son las de un sentido común pedagógico todavía, el de la extinta escuela sociológica de DURKHEIM. Según este último, la lógica de los propios lógicos es una sintaxis y una semántica generalizadas

Lenguaje y operaciones

La comparación de los progresos del lenguaje con los de las operaciones intelectuales supone la competencia de un lingüista y de un psicólogo.

Las investigaciones realizadas parecen demostrar que el lenguaje no constituye la fuente de la lógica, sino que está estructurado por ella. Es decir, las raíces de la lógica hay que buscarlas en la coordinación general de las acciones.

A partir de ese nivel sensomotor, cuyos esquemas son importantes desde sus inicios y continúa luego desarrollándose y estructurando el pensamiento, incluso verbal, en función del progreso de las acciones hasta la constitución de las operaciones lógico-matemáticas, finalización de la lógica de las coordinaciones de acciones, cuando éstas se hallan en estado de interiorizarse y de agruparse en estructuras de conjunto.

Conclusión:

La función semiótica presenta una unidad notable. Así se trate de cualquier instrumento semiótico, consiste siempre en permitir la evocación representativa de objetos o de acontecimientos no percibidos actualmente. Pero, de modo recíproco, hace así posible el pensamiento, proporcionándole un campo de aplicación ilimitado, lo que no permiten las fronteras restringidas de la acción senso-motora y de la percepción. Sólo progresa bajo la dirección y merced a las aportaciones de ese pensamiento o inteligencia representativo.

Ningún instrumento semiótico se desarrolla ni organizan sin la ayuda de la estructuración propia de la inteligencia.

- **Videos de la unidad**

Función semiótica: introducción

Trabajaremos sobre aquello que se refiere al desarrollo cognitivo de niños y niñas durante la etapa del deambulador (de los 15 a los 26 meses).

Para Piaget tiene lugar el cierre del primer periodo de desarrollo intelectual centrado en las percepciones, acción y movimientos, período centrado en lo perceptivo donde se construye cierta lógica que les permite comprender en los primeros dos años de vida.

A partir de aquí sucede un salto estructural, cualitativo que Piaget llama función semiótica.

En la primera unidad, Palcios realiza un acercamiento al objeto de estudio de la psicología evolutiva y avanza sobre controversias conceptuales que son debates clásicos de la psicología del desarrollo (biología/cultura, continuidad/discontinuidad, heterocronía/sincronía).

Quien sostiene un **pensamiento heterocronico**, entiende la arquitectura de la mente en términos de diferentes funciones cognitivas independientes unos de otros. El desarrollo del lenguaje no estaría determinado por el desarrollo del juego, por ejemplo. Diferentes funciones cognitivas avanzan a su propio ritmo alcanzando logros evolutivos independientes de otras variables evolutivas donde los ritmos y lógicas de cada función se manejan de modo heterocronico, de modo independiente de otras funciones cognitivas. Por lo tanto, el proceso del desarrollo vinculado al lenguaje sería independiente y no tendría nada que ver con aquello vinculado al juego.

En cambio aquellos autores que sostienen que la mente en términos de desarrollo avanza mediante saltos sincrónicos invitan a pensar este estructuralismo dinámico que sostiene el pensamiento piagetiano, donde hay diferentes períodos que van variando y en este variar todas las funciones cognitivas varían en modo simultáneo a su vez, existiendo cierta relación entre el lenguaje, el juego, el dibujo, la memoria.

La función semiótica para Piaget implica un salto sincrónico, un salto estructural, el inicio de un nuevo plano de trabajo que será el plano de la representación. La capacidad para representar provocaría cambios en todas las funciones cognitivas, provocaría cambios en el lenguaje, la memoria, el dibujo, los juegos, en diferentes funciones cognitivas.

El próximo salto estructural que trabajaremos será el salto que implican las operaciones, poder pensar en el plano de la representación pero bajo lógicas de conjuntos. Este será el segundo salto sincrónico que se ubicará cerca de los 7 u 8 años de vida.

Función semiótica, desarrollo teórico

La función semiótica sería para Piaget la capacidad para representar un objeto o acontecimiento ausente, la posibilidad de comenzar a trabajar en el plano de

la representación, del pensamiento, de la imaginación donde puedo desapegarme de lo perceptible e introducirme en el plano de lo representable.

Es la capacidad que notamos en niños de los dos años de vida donde pueden utilizar una cuchara como si fuese un avión, esa cuchara representaría un significante diferenciado del significado avión. **Utilizo a partir de la función semiótica, significantes que remiten a algo diferente de ellos mismos, la cuchara deja de ser una cuchara y a partir de la capacidad de representar la utilizo para evocar el significado del avión.**

Los significantes a partir de la función semiótica se diferencian de los significados.

Antes de la función semiótica Piaget plantea que niños y niñas durante el 4 estadio del sensoriomotor comienzan a usar ciertos significantes en un intento de ganar cierta previsión de lo que pasa a su alrededor (ver a mi madre agarrar la cartera me anticipa saber lo que va a suceder). Índices y señales que tienen el significante y niños y niñas utilizan durante el sensoriomotor, significantes no diferenciados del significado, que se vinculan a él siendo un aspecto o estableciendo relaciones espaciales y temporales. **Durante el sensoriomotor de algún modo voy construyendo significantes pero no existe la capacidad de diferenciar un significante o establecer una relación de causa efecto.**

A partir de la función semiótica los significantes pueden diferenciarse del significado. La cuchara nada tiene que ver con el avión, son significantes diferenciados del objeto, del acontecimiento, del fenómeno que quiero evocar. **Esta posibilidad de diferenciar significantes de significados, inaugura para Piaget lo que tiene que ver con la función semiótica, aquella capacidad para evocar objetos, sujetos, acontecimientos diferenciados.**

Esta capacidad para representar que implica la función semiótica que inaugura el periodo preoperatorio, posibilita ciertas conductas que a Piaget le permiten arriesgar esta capacidad naciente para representar. **Son conductas que ya venían desarrollándose en el sensoriomotor pero a partir de la función semiótica cambian de lógica. En este sentido, diferentes funciones de pronto cambian su lógica de modo simultáneo o en un periodo de tiempo conocido como etapa del deambulador. Aquí ciertas conductas cambian su lógica, el juego, el lenguaje, el dibujo, etc.**

Piaget dentro de estas cinco conductas comienza trabajando la **imitación diferida, la cual se realiza en ausencia del modelo a imitar.** Antes de la función semiótica niños y niñas podían imitar un modelo en presencia del mismo, podían mover la mano como ven que otra persona lo hace. **Lo novedoso a partir de la función semiótica es que niñas y niños pueden imitar al modelo en ausencia del mismo, por ejemplo imitar a mi maestra enseñando, evocarla y representarla mediante actos.**

Para Piaget la primera conducta semiótica comienza apelando al propio cuerpo, a las propias acciones, estos son los que se transforman en significantes diferenciados. Mi modo de imitar a la maestra será el significante que me permita evocar a la maestra.

Una segunda conducta semiótica es **el juego**, para Piaget también hay juego en el sensoriomotor, pero centrado en las acciones, a poner en marcha aquello que voy

aprendiendo, por ejemplo construir pilas. **A partir de la función semiótica no únicamente la imitación cambia su lógica, sino que también el juego deja de ser un juego de ejercicio y pasa a ser un juego simbólico, donde puedo introducir los objetos en una lógica nueva, creativa, la silla deja de ser tal y pasa a ser una butaca de autos de carreras. A partir de la función semiótica construyo significantes diferenciados de significados. El juego simbólico se ubica cerca del año y medio, donde niños y niñas modifican su modo de jugar y construyen un juego con representaciones donde prima el “como si fuese un...” Es un juego donde yo hago de cuenta que las cosas son diferentes y utilizo para esto significantes diferenciados del significado. El juego simbólico es una conducta que da cuenta del inicio de la función semiótica.**

Sucede lo mismo con **el dibujo**, durante el sensoriomotor niños y niñas también dibujan y encuentran placer al dejar marcas en una hoja, disfrutan del garabato, marcas que dejo en superficies, esos garabatos propios de este periodo no implican ninguna representación. Sin embargo, **a partir de la función semiótica, el dibujo se transforma en representativo y el mismo garabato puede funcionar como un signifiante diferenciado del significado y ese mismo puede representar a mi madre. No importa que no sean similares, si el niño lo desea las representan.**

Piaget menciona la **imagen mental**, aquí podemos ubicar que **a partir de la función semiótica estas comienzan a tener lugar para Piaget y son imágenes que funcionan a modo de fotografía, son imágenes estáticas. Piaget plantea que pensamos en imágenes estáticas, que no están integradas en un conjunto y no admiten transformaciones.**

Finalmente, Piaget nos habla sobre **el lenguaje**. **Él sostiene que este es la capacidad de representar aquello que me permite utilizar el lenguaje**, antes de la función semiótica hay lenguaje ya que aprendo el nombre de los objetos, pero necesito ver y percibir para etiquetar con la palabra. **A partir de la función semiótica puedo utilizar palabras sin necesidad de percibir aquello que quiero mencionar. Hay un salto a nivel de lenguaje y empiezo a utilizar un lenguaje evocativo a partir de la función semiótica.**

Durante el preoperatorio habrá lugar de un movimiento de descentramiento. Niños y niñas comenzarán a utilizar símbolos individuales, construcciones singulares de cada quién. Cuando comienza a desarrollarse la función semiótica comenzarán a utilizarse símbolos que de algún modo cada niño va construyendo, estos guardan alguna semejanza del signifiante con el significado si bien no son lo mismo. En cambio, los signos son aquellas herramientas que uno puede pensar como descentradas, son las palabras.

El lenguaje está compuesto por signos y estos se encuentran vinculados con su signifiante por una convención colectiva. La relación que hay entre signifiante y significado es una relación de arbitrariedad, de algún modo símbolos y signos implican capacidad de representar, implican poder evocar fenómenos de objetos ausentes. **Pero hay diferencias entre ellos, los símbolos serían producciones individuales donde el signifiante guarda alguna semejanza con el significado y a su vez los signos serían significantes construidos colectivamente donde la relación entre signifiante y significado se establece en función de la arbitrariedad, producto de un consenso colectivo. Cuando niños y niñas comienzan a usar signos es porque comprenden que necesitan comunicarse y**

que los signos, las palabras tienen mayor poder de comunicación que los símbolos. En cierto modo esto implica un descentramiento egocéntrico. (Signos y símbolos se inauguran con la función semiótica pero igualmente guardan una diferencia entre sí)

La sexualidad infantil

Vimos que el sueño a través de un camino regresivo se logra un cumplimiento de deseo.

A partir de una necesidad corporal se genera un estado de tensión que se logra cancelar a partir de la aparición de un otro que logra satisfacer esta necesidad. Aquí se genera esta primera vivencia de satisfacción donde esta satisfacción de la necesidad va a generar una huella mnémica que se va a asociar a la huella mnémica que también se generó cuando aparece la primera sensación de necesidad corporal. Ante un nuevo estímulo el aparato psíquico va a intentar establecer esa satisfacción primera a través de una moción psíquica que irá en busca de esa imagen mnémica de la percepción de la satisfacción y de esa manera restablecer esa satisfacción primera. La reaparición de la percepción de esa satisfacción es lo que Freud considera un cumplimiento de deseo por vía alucinatoria y por un camino regresivo, es ahí donde encontramos una comparación con el modelo del soñar.

Esto nos lleva a ubicar a la sexualidad en los orígenes del psiquismo. Vamos a abordar la sexualidad infantil para entender esas determinaciones que harán que niños y niñas se puedan constituir en sujetos de deseo.

Vamos a abordar la fase oral y la fase anal. Si ubicamos a la sexualidad en los orígenes del psiquismo, está claro que esta comienza poco después del nacimiento. **Es fundamental poder diferenciar lo que se entiende por sexualidad y genitalidad. La vida sexual abarca todo aquello que tenga que ver con una función de ganancia de placer a partir de diversas formas del cuerpo, la sexualidad no siempre se encuentra al servicio de la reproducción. A su vez, la genitalidad es parte de la sexualidad pero no es la única.**

Freud plantea la teoría de la libido, fases libidinales, **la vida sexual implica un plus de placer a partir de diferentes zonas del cuerpo. Estas fases libidinales se dan de manera sucesiva en las cuales la búsqueda de placer se va a dar en zonas diferentes del cuerpo.**

Freud dirá que niños y niñas dan señales de actividad corporal relacionadas con la sexualidad desde muy pequeños. **La actividad sexual se va a acrecentar hasta llegar a un periodo de culminación alrededor de los 5 años. A partir de aquí culmina este primer tiempo de la sexualidad y se da el periodo de latencia para luego volver a manifestarse con la misma intensidad este segundo tiempo de la sexualidad ubicado a posteriori de la pubertad. Aquí entendemos a la sexualidad humana en dos tiempos.**

Vamos a tomar qué sucede en los inicios, **él va a ubicar al modelo del chupeteo, es decir la boca, como la primera zona erógena elegida para generar un plus de placer. Esto va a apuntarse en una necesidad vital, esto va a permitir esta articulación entre la biología y la constitución subjetiva.** En un primer momento

esta exteriorización sexual se va a apoyar en una necesidad vital para luego desligarse en la medida en que no se va a encontrar a su servicio.

Acá podemos pensar cuales son las características fundamentales de la sexualidad infantil:

- el **autoerotismo**, zona privilegiada para dar placer
- el **apuntalamiento** donde la succión no tiene por fin la succión y da lugar a las primeras experiencias placenteras
- el **imperio de una zona erógena**, donde una zona del cuerpo va a prevalecer sobre el resto.

Esto nos lleva a ubicar esta primera fase de la evolución libidinal donde el placer está ligado a la cavidad bucal. La acción del chupeteo se va a regir por la búsqueda de placer, en un principio apuntalada en una función vital, para luego adquirir autonomía y convertirse en autoerótica, vemos la no necesidad de buscar un objeto, es decir la satisfacción se encuentra en el propio cuerpo. En la fase oral todavía no se sirve de un objeto ajeno, sino que no hay diferenciación entre el objeto y el yo, no hay una noción de sí mismo, no hay límites del propio cuerpo.

Esto nos va a llevar a la otra fase del desarrollo libidinal, en esta fase ubicamos a la mucosa erógena del intestino como el lugar privilegiado donde obtener satisfacción y esto se logra a partir del proceso del control de esfínteres. En esta fase se van a desplegar tendencias opuestas que atraviesan la vida sexual. Podemos pensarlo en términos de actividad y pasividad, todavía el aparato psíquico no piensa en condiciones de femenino y masculino. La actividad se va a vincular con la función de apoderamiento que actúa a partir de la mucosa intestinal y su musculatura, es decir que si los comienzos de la vida van a estar marcados por una modalidad oral, el control de esfínteres va a situar el descubrimiento de una situación de ambivalencia a partir de estas tendencias opuestas que permiten que se despliegue.

¿Por qué? Las heces son consideradas y vividas como objetos valiosos del propio cuerpo, lo cual costará desprenderse de ellos, responder al pedido de control por parte de quienes están a cargo de esta función de crianza será considerado un regalo, un signo de entendimiento, una renuncia a la satisfacción narcisista que esto genera. La negativa a ese control será una forma de rehusarse a someterse a los deseos del otro, se entiende más desde el lugar de un desafío. Está claro que la conquista de esta disciplina del esfínter nos da una noción de poder y de propiedad, con sus heces el niño puede hacer lo que quiere, el que lo hagan o no marca la posibilidad de una renuncia a esta satisfacción o no someterse a los deseos del otro.

Podemos decir que si la fase libidinal marca este modo de relación de objeto, la fase anal a partir del logro de control de esfínteres voluntario favorece este proceso de individuación y separación que señalamos. Da lugar a la diferenciación por la capacidad de controlar la musculatura anal y representar un cuerpo cerrado, algo diferente al otro, algo de los límites de su propio cuerpo. A su vez, el poder renunciar a esta satisfacción narcisista ante el temor de perder el amor del otro constituye a la instauración de los primeros diques psíquicos: el asco, la vergüenza y la moral. Estos diques entendidos como una

metáfora que pueden explicar la función de contener el empuje pulsional, metáfora que daría lugar a entenderlo como muros que contienen el desborde que puede regular esta pulsión, es decir, inhiben el camino de la pulsión regulando de alguna manera.

Hasta acá vemos como en la fase oral y anal las pulsiones se satisfacen de manera independiente, se habla de **pulsiones parciales**. En la fase fálica va a surgir la primera organización subordinada a la satisfacción del primado de los genitales. **Freud nos dice que las fases pregenitales fijan los modelos libidinales en la vida sexual de los sujetos, por tanto el desarrollo libidinal que tiene lugar en la infancia es fundamental para el resto de la vida.**

