

Interacción social, desarrollo y aprendizaje

Celia Renata Rosemberg
Alicia Barreiro (comps.)



CIIPME
CONICET

FLACSO
ARGENTINA

Facultad
Latinoamericana de
Ciencias Sociales
Sede Argentina.

Área Psicología
del Conocimiento
y Aprendizaje

Primera edición: diciembre del 2022

© Celia Renata Rosemberg

© Alicia Barreiro

© Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

SEDE ARGENTINA, Tucumán 1966 (C1050AAN)

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

+ 54 11 5238 9300

© Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática

y Experimental "Dr. H. Rimoldi" - CONICET, Tte. Gral. Juan Domingo Perón 2158,

C1040AAH CABA. Buenos Aires, Argentina

Corrección de estilo: Macarena Quiroga y Laura Ramírez

Ilustración de cubierta: Julián Cheula

Queda hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723.

Interacción social, desarrollo y aprendizaje / Florencia Alam... [et al.];
compilación de Celia Renata Rosemberg; Alicia Barreiro; editado por
Alejo Hernández Puga; Pedro Javier Beramendi. - 1a. ed.-
Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CIIPME-CONICET, FLACSO Virtual, 2022.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-4908-11-7

1. Psicología. I. Alam, Florencia. II. Rosemberg, Celia Renata, comp. III. Barreiro,
Alicia, comp. IV. Hernández Puga, Alejo, ed. V. Beramendi, Pedro Javier, ed.
CDD 155.4189

ÍNDICE

Introducción	4
Celia Renata Rosemberg y Alicia Barreiro	
CAPÍTULO 1	
La relevancia de los estudios metateóricos para la investigación psicológica	12
José Antonio Castorina	
CAPÍTULO 2	
Actualizaciones en el estudio de las asociaciones entre el desarrollo autorregulatorio y la pobreza infantil.....	28
María Soledad Segretin	
CAPÍTULO 3	
Cómo enseñamos... la próxima frontera.....	43
Cecilia I. Calero	
CAPÍTULO 4	
Investigar el conocimiento numérico temprano desde un enfoque dinámico y multimodal.....	52
Analía Salsa y Jimena Rodríguez	
CAPÍTULO 5	
Acompañar el desarrollo del lenguaje desde una perspectiva multimodal	66
Eva Murillo	
CAPÍTULO 6	
Infancia e imágenes	79
Olga Peralta, Daniela Jauck, Florencia Mareovich, Gabriela Raynaudo y Mariana Sartori	
CAPÍTULO 7	
Una invitación a pensar juntos el cuidado de la primera infancia en pandemia y pospandemia	94
Silvia Español y Mariana Bordoni	
CAPÍTULO 8	
Interacciones tempranas en díadas con bebés en riesgo elevado de presentar autismo	106
Ruth Campos y Carmen Nieto	
CAPÍTULO 9	
Conocimientos e identificaciones en la población boliviana de Buenos Aires	122
Gabriela Novaro	

CAPÍTULO 10	
Las trayectorias escolares como fuente de conocimiento	138
Verónica Hendel	
CAPÍTULO 11	
Narrar con objetos	152
Florencia Alam	
CAPÍTULO 12	
El desarrollo discursivo en el contexto del hogar	166
Alejandra Stein y Maia Julieta Migdalek	
CAPÍTULO 13	
Contribuciones del lenguaje al aprendizaje	
en ciencias de estudiantes de 4º grado	183
Alejandra Meneses, Maximiliano Montenegro, Daniela Acevedo, Evelyn Hugo, Javiera Figueroa	
CAPÍTULO 14	
La contribución del entorno lingüístico	
temprano a la adquisición de la transitividad	198
Cynthia P. Audisio	
CAPÍTULO 15	
Las relaciones sociales como marco conceptual para	
organizar la representación de los animales del	
monte chaqueño, <i>tshotoy</i>, en niños y adultos wichí	216
María Celeste Baiocchi	
CAPÍTULO 16	
Multimodalidad, perspectivismo y compromiso social	231
Ana Pedrazzini y Lucía Bugallo	
CAPÍTULO 17	
Funcionamiento ejecutivo, tolerancia al malestar emocional	
y rendimiento académico en el nivel universitario	245
Macarena Verónica del Valle, Lorena Canet Juric, María Laura Andrés y Sebastián Urquijo	
CAPÍTULO 18	
El desarrollo infantil en Uruguay	261
Alejandro Vásquez Echeverría	
CAPÍTULO 19	
El aprendizaje y la comunicación en microdiálogos	
para familias e infancias en la cotidianeidad	
del aislamiento por pandemia	274
Nora Scheuer, Lucía Bugallo, Ana Pedrazzini, Analía Salsa, Soledad Pérez, Alma Tozzini, Astrid Bengtsson, Verónica Cocoz, Paola D'Adamo, Mariana Lozada, Laura Marcela Méndez, Verónica Rapela y Ana Clara Ventura	
Sobre los autores	292

CAPÍTULO 7

Una invitación a pensar juntos el cuidado de la primera infancia en pandemia y pospandemia

Silvia Español y Mariana Bordoni

1. Introducción

Transitamos recientemente una pandemia y, afortunadamente –de a poco y con un gran número de personas vacunadas– parece que nos adentramos en una pospandemia. Un período en el que tenemos muy presentes –en cuerpo y alma– los efectos de la pandemia. Un buen momento, entonces, para preguntarnos si en las condiciones extremas de pandemia aprendimos algo sobre el cuidado de las infancias, y para reflexionar sobre qué cosas esenciales podemos hacer mejor, en todos los contextos: en una pandemia si volviera a ocurrir, en pospandemia y en esa llamada “normalidad” que en ocasiones es extendidamente dolorosa.

Acercamos en este escrito las reflexiones que se generaron en nuestro Equipo de Investigación en Procesos Socio-cognitivos en la Primera Infancia del Área de Psicología del Conocimiento y Aprendizaje de la FLACSO. Reflexiones que se nutrieron de nuestras propias vivencias en pandemia –enmarcadas por nuestros conocimientos de psicología del desarrollo– y en diálogo con un conjunto amplio de personas en el marco del curso de posgrado virtual “La vida del bebé. Desarrollo psicológico, andamiajes y entornos de crianza”, en el que generamos un espacio informal especialmente dedicado a conversar sobre lo que estaba aconteciendo a bebés/bebas y niños/niñas y a sus cuidadores/as¹.

El cuidado de la primera infancia requiere, como toda cuestión social compleja, ser abordado desde múltiples perspectivas, haciendo uso de conocimientos provenientes de diferentes disciplinas académicas, así como de ámbitos no académicos. Aquí presentaremos tres ideas directrices provenientes del ámbito de la psicología corporeizada del desarrollo

¹ De aquí en más no incluiremos los dos géneros en cada ocasión; aunque estamos en plena transformación de los modos de nombrarnos no hay ningún modo consensuado todavía, entonces, cuando el contexto no especifique un género, usaremos uno u otro indistintamente.

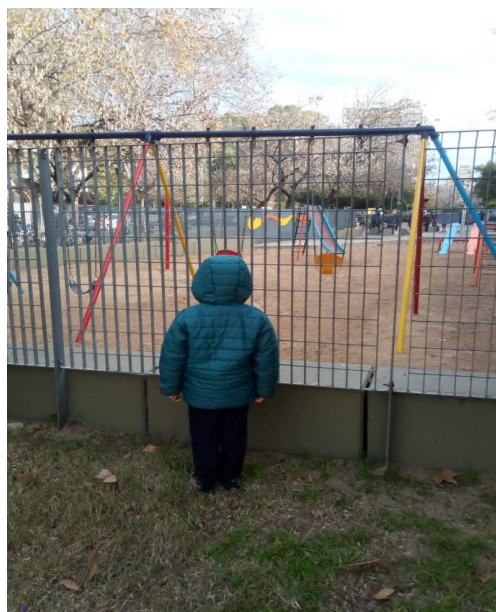


Figura 1. Foto sacada por una abuela conmovida por la rigidez de su nieto parado pegadito a la reja cerrada de un lugar de juego deseado y habitualmente habitado por él, sus pares y cuidadores

y de algunas prácticas somáticas que consideramos relevantes para pensar cómo cuidar a los más pequeños.

La psicología corporeizada del desarrollo entiende que nuestras capacidades psicológicas están arraigadas en nuestra específica corporización biológica, que se vive y experimenta dentro de una historia personal, social y cultural; y considera que el desarrollo toma lugar a través de interacciones dinámicas entre el cerebro, el cuerpo y el entorno físico-social-afectivo-cultural. Las prácticas somáticas, por otro lado, proponen una visión del cuerpo como un “cuerpo viviente” que se percibe desde su interior a través de la propiocepción y la interocepción. Una visión que difiere del concepto de cuerpo propuesto por el modelo médico tradicional y por algunos enfoques de la psicología que, estando más centrados en simbolizar, conciben una idea de “cuerpo-imagen” –un cuerpo más accesible a la vista– que una concepción de cuerpo interno, de “piel para adentro” –accesible a través de la interocepción y propiocepción.

2. Tres ideas para pensar cómo cuidar a los más pequeños

Expondremos aquí tres ideas directrices provenientes del ámbito de la psicología corporeizada del desarrollo y de algunas prácticas somáticas que, creemos, pueden ayudarnos a pensar cómo cuidar la primera infancia, es decir, el período comprendido desde el nacimiento hasta los tres años. En todos los casos, presentaremos primero la idea directriz y, seguidamente, comentaremos cuáles son sus implicaciones si se las toma en cuenta al pensar el cuidado de los más pequeños.

(A) La relevancia del entorno durante los primeros años de vida. Nuestros bebés nacen inmaduros, extremadamente vulnerables, tanto que se considera que continúan su gestación fuera del útero: el cerebro continúa creciendo a ritmo fetal y se esculpe en relación con la experiencia del bebé en su entorno. Nacen, además de inmaduros y vulnerables,

absolutamente necesitados del cuidado de otro, tanto, que en nuestra evolución de especie se fue seleccionando una suerte de biología del amor que –en general y si todo está bien– hace que sea gratificante y benévolo cuidarlos/atenderlos. Aunque inmaduros e indefensos, los bebés nacen con todos sus sentidos listos, disponibles, para conectar con el mundo, cuentan también con preferencias perceptuales hacia rasgos que caracterizan a las personas y con habilidades para hacer algunas cosas con los otros –como entrar en sincronía interactiva o en ciclos de breves imitaciones mutuas– que muestran el ser social que el bebé es desde el inicio de la vida. A la par, con la emergencia de las primeras reacciones circulares, se tornan capaces no sólo de orientarse hacia el mundo sino de incidir en él, lo cual muestra su capacidad de exploración y curiosidad inicial (Riviére y Sotillo, 2003; Rochat, 2004; Reddy, 2008; Español, 2007, 2010, 2017). Nuestros bebés son seres sociales, inteligentes, sensibles y curiosos que, desde el inicio, encuentran, se orientan y buscan el contacto con el mundo. El desarrollo infantil, entonces, se encauza a partir de la experiencia cotidiana del bebé con su entorno físico y social. Su cerebro –mientras sigue creciendo durante los primeros años a ritmo fetal– se moldea en relación con las experiencias en las que el bebé participa en su vida cotidiana con ese entorno multifacético e integral, en el que siente su cuerpo, actúa sobre los objetos, vive el viento y la luz, y escucha, sonríe y toca a otras personas que lo miran, lo cuidan y lo sostienen (entre otras cosas). El entorno cotidiano es por tanto un factor formante en este período del desarrollo (Gómez, 2007; Thelen, 2000).

Si tomamos en cuenta esta primera idea se torna evidente que es necesario prestar atención tanto al entorno físico, como al entorno social de los pequeños. La pandemia y la pospandemia generaron un *entorno enrarecido*. Hemos de detectar entonces con claridad cuáles son las “rarezas” que aparecieron en los diversos contextos de desarrollo (familiares, educativos, comunitarios). Por ejemplo, en contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO, en adelante), las familias que convivieron con bebés o niños pequeños (uno o más de uno), de repente y sin previo aviso, se quedaron sin poder “contar” con las distintas instituciones y redes comunitarias que se fueron desarrollando a lo largo de nuestra historia social para distribuir las tareas de cuidado: no se podía acceder a los jardines de infantes, no había niñeras, ni abuelos, ni tíos, ni amigos, ni espacios para compartir el cuidado y la regulación de los niños pequeños. En términos generales, las familias estaban solas para “administrar” las tareas de cuidado infantil, las tareas domésticas de cualquier hogar y las responsabilidades laborales de los adultos. Así, apareció la profunda y dura tensión que puede generar la coexistencia de las temporalidades diversas entre las actividades del bebé/niño pequeño y las actividades adultas, y el perturbador juego de “atención-no atención” que implicó que los cuidadores estén trabajando en casa. A su vez, no hubo plazas, ni juegos. Se impuso la imposibilidad de cambiar de escenarios y, en muchos casos, emergió un doloroso sentimiento de soledad. Así y todo, las familias fueron creando caminos y estrategias para canalizar

todas estas exigencias. Más adelante, nos detendremos más profundamente en estas circunstancias.

(B) La gran flexibilidad infantil. La contracara de nacer inmaduros es la gran flexibilidad que caracteriza a los bebés: si no aprenden en una ocasión lo hacen en otra, si algún sentido está disminuido aprenden a recurrir a otro (Gómez, 2007; Enesco, 2012). Aun así, hay períodos sensibles para la adquisición de ciertas habilidades, especialmente aquellas que nos identifican como seres humanos: hablar, caminar, narrar, crear símbolos. Son capacidades que emergen en todas las culturas, en todo el espacio de nuestra Tierra y a lo largo de todo el tiempo que la humanidad la habita. Son nuestras características de especie pero no nos vienen dadas: han de adquirirse en un intercambio con el entorno. Cada una de estas capacidades se traman en el contacto íntimo, cercano, y reiterado del bebé con su entorno físico, social, cultural.

De acuerdo con esta segunda idea directriz, conviene que tengamos presente que si algunos aspectos del desarrollo se vieron afectados por las condiciones extremas de pandemia, contamos con la gran flexibilidad infantil para facilitar su recuperación. En contexto de ASPO, hubo muchos momentos con pocas oportunidades para interactuar con otros (más allá de las figuras primarias de crianza), y muchos encuentros con figuras de crianza agotadas y fatigadas mentalmente; hubo menor cantidad de contextos para desarrollar actividades exploratorias, incluso actividades psicomotoras básicas, como subir y bajar escaleras; sin embargo, apoyándonos en la flexibilidad infantil, pueden y podrían ser compensadas intentando ajustes en el entorno físico y social. En todo caso, es crucial que si volvieran a establecerse períodos de ASPO –o cualquier otra situación que provoque estas limitaciones y enrarecimiento en los entornos de crianza– prestemos especial atención a no permitir que la escasez de oportunidades que brinde el entorno se extienda más allá de períodos sensibles del desarrollo.

(C) La heterogeneidad de los momentos del desarrollo. En el continuo y vertiginoso cambio corporal/psicológico que ocurre durante toda la primera infancia, pueden reconocerse sub-períodos en los que se desarrollan habilidades específicas que requieren el acoplamiento con rasgos específicos del entorno. Hay muchas clasificaciones de períodos del desarrollo dependiendo de dónde esté puesto el foco de observación (ya sea la adquisición del lenguaje, el desarrollo comunicativo, el desarrollo motor, el desarrollo de la inteligencia, etc.). Usaremos aquí la distinción que hemos generado en nuestro equipo de investigación, la cual reconoce cuatro momentos evolutivos en la primera infancia en función de los principales procesos corporales/psicológicos que ocurren en relación con la intersubjetividad, la comunicación, el juego, los patrones motores y la capacidad simbólica. Estos son:

(1) Nacimiento y primer mes de vida, cuando emerge el “primer encuentro enamorado” entre madre/padre y bebé.

(2) Primeros 6-7 meses, en los que el bebé aún no se desplaza autónomamente pero aprende vertiginosamente a moverse en diálogo con la gravedad, su capacidad atencional

le permite generar exclusivamente experiencias intersubjetivas diádicas e inicia el gran aprendizaje sobre la reciprocidad propia del intercambio social (ese ida y vuelta fluido “del yo hago, vos hacés, hacemos juntos” del mundo interpersonal), a la par que explora sensorio-motoramente los objetos del mundo y se involucra en formas sensoriomotoras y sociales de juego.

(3) De 8 a 18 meses, período en que el bebé amplía su horizonte atencional y de desplazamiento, entra en experiencias de intersubjetividad triádicas bebé-adulto-mundo, se comunica gestualmente, e inicia el juego de ficción.

(4) De 18 a 36 meses, período en el cual se amplía su horizonte más allá de lo inmediatamente presente a sus sentidos y aparece el despliegue simbólico, se comunica a través del lenguaje y se amplían sus intereses sociales (juego de pares). En estos cuatro momentos evolutivos emergen y se ponen de manifiesto habilidades infantiles específicas que requieren para su desarrollo de ciertas características de los entornos.

Si tomamos en cuenta la tercera idea directriz, y la vinculamos con la primera, hemos de pensar cuáles son los aspectos del entorno que es prioritario cuidar en función de los procesos corporales/psicológicos que están en juego en cada sub-período del desarrollo. Por ejemplo, si tomamos en cuenta que los primeros 6 - 7 meses de vida están especialmente dedicados al aprendizaje diádico de la reciprocidad, a desplazarse y moverse en diálogo con la gravedad, y a observar y manipular objetos, entonces, será prioritario generar estrategias para acompañar a los padres en el encuentro con sus hijos y estrategias para favorecer el movimiento en diálogo con la gravedad y la exploración de objetos. Hay algunas indicaciones muy simples y potentes para favorecer el entorno físico y social para los pequeños en este momento evolutivo. Aunque suene extraño, una de las más relevantes es ¡el suelo! Es muy habitual valorar e imponer a los bebés modos adultos de estar en relación con la gravedad. Tendemos, por ejemplo, a ponerlos sentados, en huevitos, cochecitos, sentados en el suelo sostenidos por almohadones. Sin embargo, hace tiempo que Pikler (2000) mostró lo beneficioso que es para el bebé estar en un entorno físico protegido diseñado para que explore y se mueva, y no para que se quede quieto. Ella nos hizo ver que ciertas prácticas que realizamos a veces con la mejor voluntad (como sostenerlo entre almohadones cuando todavía no se puede sentar por sus propios medios), no proveen un buen entorno: lo que estamos haciendo es imponiéndole el logro de la meta de sentarse y, con ello, la experiencia de la caída, del fracaso, llanto y abandono a la voluntad del otro de levantarlo y volverlo a colocar en una posición en la que no puede sentirse en plenitud y de la que seguramente volverá a caer. En cambio, si lo dejamos en un suelo cuidado (ni muy blando ni muy duro, uno de goma-eva, por ejemplo) permitiéndole explorar los movimientos que sí puede realizar por sí mismo –como cruzar la línea media de su cuerpo desde las piernas o desde los brazos– entonces el bebé podrá desarrollar su movimiento autónomamente, y aprenderá, por ejemplo, a rodar de boca a arriba a boca abajo. En tal caso, el sentimiento de autoría que conlleva el movimiento voluntario estará en lugar de la experiencia de no-dominio de

sí, llanto y abandono a la voluntad de otro. Tan relevante es el suelo para el bebé y el niño pequeño que Unsed (2018) señala que el suelo debería figurar entre los derechos del niño. Pikler mostró con maestría, la vitalidad y los beneficios del desarrollo del movimiento autónomo y libre. Y Feldenkrais (2014) mostró que el aprendizaje *orgánico*, basado en el ensayo y la reiteración, brinda experiencias de libertad y dominio de sí cada vez que se alcanza un *movimiento reversible*, es decir, cada vez que se alcanza un movimiento del que podemos retornar fácilmente por nuestros propios medios. Y si además de poder estar en un entorno físico adecuado para que se pueda mover en libertad, el adulto que lo cuida se acerca a su nivel visual, se sienta y se recuesta a su lado, entonces podrá descansar, entregar su cuerpo al suelo (algo muy necesario para los que cuidan bebés) y podrá establecer un diálogo corporal tranquilo y en juegos sociales variados. Un adulto en el suelo es un imán para un bebé, y el trato amable al propio cuerpo es una gran ayuda para disponernos corporalmente a estar con un bebé. En ese estado, es fácil encontrar formas novedosas, simples y bellas de estar con ellos.

Además de tomar en cuenta estas tres ideas directrices provenientes de la psicología corporeizada del desarrollo y de las prácticas somáticas, creemos que el cuidado de los más pequeños requiere tener presente también el hecho de que la crianza ocurre en comunidad. Algo que de alguna manera sabíamos pero que la pandemia ha resaltado de forma extrema. Aunque reiteradamente se acentúa el valor del núcleo familiar y hemos sido instados a pensar a la familia como un núcleo cerrado, lo cierto es que la crianza es un fenómeno que trasciende a la familia e incorpora el entorno comunitario. Asimismo, las familias (como cuidadores primarios) necesitan ser cuidados y sostenidos por la comunidad para poder disponerse e involucrarse en la exigente actividad de cuidar a niños pequeños.

Finalmente, cabe aclarar que si bien los entornos geográficos, sociales, culturales son extremadamente diversos, aquí hablaremos solo del que conocemos: el entorno urbano. Aun así, creemos que las ideas directrices que presentamos junto con el reconocimiento de que la crianza ocurre en comunidad, apuntan a aspectos tan básicos y comunes del desarrollo humano que pueden aplicarse igualmente para pensar la crianza en otros contextos.

3. ¿Qué aprendimos y qué podríamos hacer mejor?

La pandemia nos forzó a desarrollar estrategias de afrontamiento novedosas para situaciones inéditas. Nos gustaría bajarlas a tierra para que no se pierdan, y pasen a formar parte de los recursos que tenemos para enfrentar nuevas e inesperadas situaciones (que, sinceramente, deseamos que no aparezcan). Pero también porque creemos que al transitar la pandemia tomamos conciencia de ciertos aspectos que pueden incorporarse al cuidado de la primera infancia para el “buen vivir”. Entonces, a partir de las ideas directrices presentadas arriba, queremos repasar y recuperar aquello que hemos vivido respecto de

la primera infancia, para poder transformar esta situación tan demandante en una situación de aprendizaje.

3.1. En “cuarentena estricta”, entornos enrarecidos

Primero, vamos a volver a aquella situación que se vivió a partir del marzo 2020 en el que estábamos “todos, todo el día en casa”. En casa se trabajaba, se comía, se jugaba, se “iba al jardín” (o más bien “aparecía la Señora”), se descansaba, se dormía y se volvía a despertar, se cocinaba, se trabajaba, se jugaba, etc. La vida familiar se vio profundamente alterada hacia una convivencia inesperada, “forzada” y de “difícil digestión” –según leímos en algún lugar. En las familias que convivieron con bebés o niños pequeños (uno o más de uno), pudimos ver que el aislamiento social afectaba a las familias de manera muy diversa dependiendo del momento evolutivo del bebé o niño que tenían a su cargo. El entorno enrarecido que provocaron la pandemia y los períodos de ASPO, pusieron en evidencia situaciones diferenciadas para estos momentos del desarrollo.

Nacimiento y primer mes de vida: el contexto de aislamiento social provocó que la llegada del recién nacido ocurriera en “soledad” y “sin celebración”. No había posibilidad de visitas sociales amplias y extendidas en las clínicas de maternidad, ni tampoco estaban permitidas y/o recomendadas las visitas en las casas. Tenemos registro de que esta situación que quebró nuestra habitual forma de recibir a los bebés recién nacidos fue vivida, al menos, de dos formas diferentes. En algunos casos, algunas familias sintieron “soledad” y extrañaron “la celebración comunitaria de bienvenida” y el compartir con otros (familiares y amigos) la llegada de su hijo. Por otro lado, en algunos casos, el ASPO permitió extender la convivencia con el padre varón, cuya licencia por paternidad en el mejor de los casos se extiende hasta apenas 2 semanas, cuando no a 3 días. Esta situación especial posibilitó la vivencia compartida –por un tiempo excepcionalmente largo– entre madres y padres de este tiempo tan demandante de la crianza y que los padres pudieran compartir con sus bebés recién nacidos mucho más tiempo y experiencias. Otras familias no sintieron soledad, sino que vivieron el aislamiento obligatorio como una ocasión de “intimidad”. Algunos nos contaron que esta situación de aislamiento social les permitió “alejarse” de los mandatos de crianza y de ciertas exigencias sociales sobre el cuidado del recién nacido, favoreciendo la conexión con su “propio modo de mapaternar”. Hay quienes prefirieron este modo de recibir al recién nacido y volverían a elegir vivir esta intimidad del primer mes de vida (de hecho, ya había varias familias que elegían este modo de bienvenir al nuevo miembro de la familia).

Consideramos que escuchar y tomar nota de esta diversidad de experiencias –de quienes se encontraron “a gusto” en esta intimidad “forzada” y esos otros que extrañaron la celebración comunitaria–, nos permite abrir el diálogo y la pregunta sobre los modos y momentos en los que se puede vivir y compartir la llegada del recién nacido como nuevo miembro de la comunidad. Si tomamos conciencia de las imposiciones y las suavizamos, cada familia podría elegir cuándo abrir la bienvenida a su hijo. Y nosotros como comunidad general y

como personas que nos preocupa en especial el desarrollo de las infancias, podríamos ponernos a acompañar esta libertad de decisión familiar, porque es una oportunidad de agenciamiento en la maternidad y una salida de la “normatividad rígida” de las pautas de crianza. La responsabilidad comunitaria de la crianza se puede ejercer con una actitud de sostén, apoyo y de “dejar ser”, o se puede enunciar como mandatos y exigencias del “deber ser” a cuidadores y niños. Nosotras nos inclinamos por propiciar entornos sociales que sostengan y acompañen favoreciendo la libertad y el agenciamiento de los cuidadores primarios.

Primeros 6-8 meses: durante estos meses, el bebé está fundamentalmente aprendiendo las vicisitudes de la reciprocidad social, el vaivén de la interacción con el otro. Está aprendiendo a danzar esa ida y vuelta corporal y gestual con el compañero de interacción. Entonces, el bebé necesita encontrar en su entorno posibilidades de interacción social, especialmente con adultos, quienes –si todo va bien– son intuitivamente sensibles a involucrarse con ellos en situaciones de reciprocidad y juego social. Aquí, la presencia de algunos pocos adultos alcanza para que el bebé desarrolle las habilidades de interacción propias de este momento evolutivo. A su vez, durante este período el bebé también está desarrollando el “sentido de sí mismo corporal”, su noción de ser autor de sus movimientos y agente de su acción. Está conociendo sus posibilidades corporales y su coherencia física. Por eso, tal como se mencionó anteriormente, en este momento es muy importante brindarle al bebé la posibilidad de estar en el suelo y de acompañarlo en el suelo. Pero, además, el ASPO nos puso en alarma sobre algo que también es fundamental para el desarrollo del sí mismo corporal del bebé: las experiencias al “aire libre”. Los bebés nacen con todos sus sentidos listos, disponibles para conectar con el mundo y con las personas. Los sentidos están listos al nacer pero precisan de la experiencia activa del bebé en el mundo para desarrollarse plenamente. Los estímulos son los nutrientes que reciben los sentidos. Y con ellos pasa como con todos los nutrientes: su carencia o exceso hacen mal. El entorno del bebé habrá de ser rico en estimulación pero pasado cierto umbral no hacen mejor y superado otro, incluso, pueden dañar.

Limitar las experiencias al aire libre es limitar nutrientes para los sentidos, en términos de profundidad, color, textura, movimiento, tacto, vitalidad. Sentir el viento, sentir los perfumes, ver diferentes escenarios, ver a lo lejos, escuchar sonidos y ruidos diferentes, ver las hojas de los árboles moviéndose, percibir cambios de luz, son experiencias necesarias e irremplazables. En este sentido, y pensando en el contexto urbano, creemos que en caso de retornar a momentos de ASPO, la pérdida de los espacios comunes libres (por ejemplo, en algunos edificios) fue un desajuste, tal vez, excesivo. Si abrimos la pregunta a la comunidad tal vez haya otros desajustes que puedan evitarse respetando protocolos sanitarios, por eso rescatamos nuevamente el diálogo y la participación para recoger la diversidad de necesidades y entornos e ideas con respecto a ellas. Estamos pensando y reflexionando sobre cuestiones muy recientes y que aún están en evolución; pero “como los bebés no hablan”, sentimos la responsabilidad de hacer llegar su voz al diálogo comunitario.

Algo que despertó interrogantes en la comunidad, en relación con el desarrollo social en este período tan temprano, fue el uso del barbijo. Al menos en nuestra cultura, los adultos nos disponemos a interactuar con los bebés, frecuentemente, en un formato cara a cara, en la que los gestos faciales y las modulaciones vocales son el mayor recurso de interacción. Hasta el momento, no sabemos si el uso de barbijo efectivamente perturba al bebé para involucrarse en estas experiencias de interacción propias de la intersubjetividad primaria. Sí hemos registrado la incomodidad de algunos adultos frente al quiebre de las pautas de intercambio y reciprocidad habituales. Sin embargo, hemos observado frecuentemente situaciones de intercambio cara a cara de adultos con barbijos con bebés pequeños (de 2 o 3 meses) en los que era claro que el involucramiento social sucedía sin mayores problemas. De acuerdo a las investigaciones en psicología corporeizada del desarrollo, es esperable que ese encuentro social se sostenga, en parte, gracias a la multimodalidad que caracteriza a la actuación adulta frente a los bebés. Es decir, que esos encuentros intersubjetivos emergen, en parte, gracias al acoplamiento entre las capacidades de percepción integral de los bebés con la multimodalidad del comportamiento adulto. Los adultos brindamos pautas de comportamientos que son dinámica y temporalmente redundante en diferentes canales de información sentida por diferentes canales perceptivos; por ejemplo, el ritmo de los movimientos de la boca al hablar es redundante con el de los balanceos de cabeza y los gestos de las manos que se realizan conjuntamente de manera no consciente. El barbijo solo estaría imposibilitando percibir la información visual que proporciona el movimiento de la boca, no el resto de la información que le llega por otros canales sensoriales. Por otro lado, los inconvenientes que pueda traer el uso del barbijo en este momento del desarrollo están bastante amortiguados por las condiciones generales de crianza: los bebés tienen sus más frecuentes encuentros intersubjetivos con sus cuidadores primarios quienes, en situación de ASPO, forman parte de su “burbuja social” y, por lo tanto, no usan con ellos el barbijo.

9 a 18 meses: el bebé amplía su horizonte. Empieza a desplazarse, a trepar. Inicia la comunicación triangulada con los otros en referencia a los objetos y fenómenos del mundo y de sus propias experiencias. Emerge el juego funcional en los que los objetos se usan de modo convencional (el vaso para tomar, la regadera para regar) pero sin que tengan los efectos que tendrían esas acciones en contextos no lúdicos. Aquí, entonces, los bebés empiezan a necesitar extensiones de espacio más grandes, disponibilidad de objetos y juguetes para practicar el uso funcional de los objetos. Empieza el disfrute por el dibujo. Las maestras jardineras son “especialistas” creadoras de entornos y durante la pandemia, los jardines de infantes han creado montones de materiales para las familias: videos de canciones, instructivos de actividades con diversos materiales. Las maestras tuvieron que apoyarse en los cuidadores primarios, pues ellos eran los que realmente guiaban, en tiempo presente, las actividades propuestas. Hubo una reconfiguración de la función del jardín maternal. Algunos directivos y docentes de nivel inicial tuvieron que reinventar su función: en el nivel inicial no hubo un modo de “reemplazar” el acompañamiento presencial a los

bebés. Los bebés necesitan contacto físico, presencia corporal, regulación emocional persona-a-persona y las videollamadas no pueden ocupar ese lugar. Entonces, algunos docentes cambiaron de destinatarios: tuvieron que trabajar con los cuidadores y con las necesidades que ellos tenían. Armaron propuestas de actividades para que ellos pudieran jugar con sus hijos, armaron pequeñas reuniones para hablar de las rutinas del jardín, del ciclo actividad-alimentación-higiene-descanso, por ejemplo. Dieron “pequeñas capacitaciones” sobre los momentos evolutivos y las necesidades de los infantes. Y, un poco más adelante, cuando pudimos salir a las calles y utilizar espacios públicos, inventaron algunos dispositivos para ir de casa en casa o generar espacios y actividades al aire libre. Para algunos mapadres estas experiencias de apoyo y acompañamiento fueron importantes y organizadoras porque encontraron alivio en el diálogo con otros “especializados”. Un acompañamiento y un diálogo que podría continuar y acrecentarse, transformándose en unos de los pilares de la crianza comunitaria (Fairstein, G. y Mayol Lasalle, 2022).

18 a 36 meses: el bebé/niño pequeño inicia una apertura aún mayor al mundo. Aparece el despliegue de la comunicación verbal y se amplían sus intereses sociales; se torna evidente la importancia de la interacción con los pares y se amplía el juego simbólico, aquel en el que el niño es capaz de evocar eventos ausentes. El juego simbólico se presenta de diversos modos y grados de complejidad. Emerge primero como juego de ficción, aquel en el que el niño es capaz de hacer que una cosa “esté por” o represente otra: que un lápiz sea un bebé, que una cuchara sea un avión. Y luego como juego protagonizado, que supone el aprendizaje y el ensayo lúdico de los roles sociales (ser verdulero, kiosquero, médico, maestra, etc). El juego protagonizado es la culminación, el modo más avanzado de juego simbólico. El bebé necesita participar en la comunidad y vivenciar los roles sociales para poder jugarlos. Hemos recogido algunos relatos de cuidadores comentando que niños que habían empezado a hacer juego protagonizado dejaron de hacerlo durante el repliegue en el hogar en situación de ASPO. El juego es uno de los principales procesos en el desarrollo del niño, que se retraiga una capacidad emergente vinculada a su desarrollo es una señal de alarma. Poder acompañar a hacer las compras fue algo muy importante, para evitar que esas regresiones se extendieran en el tiempo.

Hemos de reflexionar, entonces, sobre esta y otras estrategias posibles, que den lugar a algún nivel de involucramiento comunitario del niño, incluso en situaciones de enraizamiento como las acontecidas durante el ASPO. Por otro lado, dadas las necesidades motrices y de exploración de estas edades, poder transitar espacios públicos de juego y de encuentro (aunque sea bajo condiciones de barbijo y/o distancia social) era sentido por los cuidadores como algo necesario para sus hijos. En esta línea, nos han contado que algunos padres armaron sus propias burbujas de juego para sus hijos, aún cuando las plazas y parques eran espacios prohibidos. Esta reacción de los padres muestra su conocimiento implícito e intuitivo sobre las necesidades de sus hijos y sobre la importancia de sostener espacios comunitarios para sus hijos. Hemos de escuchar, ver y aprender de lo que

han autogenerado en pequeños grupos, y pensar comunitariamente espacios seguros por si tuviéramos que volver a situaciones de aislamiento social preventivo. Esto que sucedió en pandemia torna evidente que los espacios de vida comunitaria para los niños –sean los que sean–, son importantes para la vida misma, más allá de la situación epidemiológica. Podría ser interesante recopilar las estrategias espontáneas que se generaron entre los cuidadores, para valorarlas y encauzarlas y para que queden como recursos comunitarios accesibles para todos.

Finalmente, queremos comentar un fenómeno que se vincula con la gran flexibilidad infantil frente a los cambios en el entorno y que convoca a la flexibilidad profesional. Hemos recibido testimonios de profesionales de la primera infancia (psicólogos, maestras jardineras, pediatras, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales) que registraron cierto “retraso” en algunas iniciativas comunicativas y en la producción del lenguaje. En estos casos, nos comentaron que decidieron demorar los diagnósticos, porque consideraban que el entorno estaba demasiado enrarecido como para poder evaluar con medidas tradicionales. Posteriormente, en algunos casos, con la apertura a la comunidad y el reinicio de actividades de encuentro con pares y con maestras, y con la apertura de espacios donde los bebés podían ejercer su agencialidad, algunas familias comentaron que vieron “soltar la lengua” a sus hijos, vieron florecer nuevamente el lenguaje en ellos, de manera repentina y espontánea. El tiempo de espera, la demora en el diagnóstico, fue bienvenido por algunos profesionales como una estrategia y un modo de hacer, adecuado y sensible más allá del contexto de pandemia.

4. Comentarios finales

Hemos acercado tres ideas provenientes de la psicología corporeizada del desarrollo y de las prácticas somáticas que nos han servido para pensar prioridades en el cuidado de la primera infancia: vulnerabilidad y necesidad de cuidado, flexibilidad cognitiva y comportamental, y heterogeneidad en los momentos de desarrollo de la primera infancia. Las tres nos han servido como categorías para poder pensar y reconocer estrategias que han surgido en el hostil contexto de la pandemia COVID-19. Asimismo, a lo largo de todas las reflexiones ha sido evidente la necesidad profunda de la red de distribución de cuidados para sostener la exigente demanda de cuidar adecuadamente el desarrollo de los más pequeños. El conocimiento más de tinte académico que teníamos sobre el valor de la comunidad en la crianza fue transformado por la pandemia en un conocimiento corporeizado, padecido por carencia, al que podemos transformar en un imperativo ético: la crianza es comunitaria.

5. Referencias

- Español, S. (2007). Time and Movement in Symbol Formation. En J. Valsiner & A. Rosa (eds.), *The Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology* (pp. 238-255). New York: Cambridge University Press.
- Español, S. (2010). Interazione precoce. Una prospettiva vygotskijana a partire dagli schemi di Piaget, 25 anni dopo. *Metis*, 17 (1), 67-91.
- Español, S. (2017). Si queremos saber cómo sopla el viento podemos mirar la arena. Pensar el desarrollo psicológico observando el movimiento. En Pérez, D. y Lawler, D., *La segunda persona y las emociones* (pp. 45-86). Buenos Aires: Editorial SDAF.
- Enesco, I. (2012). Desarrollo del conocimiento de la realidad en el bebé. En J. A. Castorina & M. Carretero (comps.), *Desarrollo cognitivo y educación I. Los inicios del conocimiento* (pp. 165-193). Buenos Aires: Paidós.
- Gómez, J. C. (2007). *El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños*. Madrid: Morata
- Feldenkrais, M. (2014). *La sabiduría del cuerpo: Recopilación de artículos de Moshe Feldenkrais*. Editorial Sirio.
- Fairstein, G. & Mayol Lasalle, M. (2022). *Educación y Cuidado en la primera infancia. Pedagogía desde el jardín maternal*. Buenos Aires: Paidós/Planeta.
- Pikler, E. (2000). *Moverse en libertad. El desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea
- Reddy, V. (2008). *How infants know minds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rivière, A. y Sotillo, M. (2003). Comunicación, suspensión y semiosis humana: los orígenes de la práctica y de la comprensión interpersonal En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo & I. Marichalar (comps.), *Ángel Rivière. Obras Escogidas, Vol III* (pp. 181-201). Madrid: Panamericana.
- Rochat, P. (2004). *El mundo del bebé*. Madrid: Morata
- Stern, D. (1991). *El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Thelen, E. (2000). Grounded in the world: Developmental origins of the embodied mind. *Infancy*, 1 (1), 3-28.
- Unsel, P. (2018). *El microcosmos del movimiento. Una mirada funcional al desarrollo del bebé*. Barcelona: Herder.