



Reflexiones

ISSN: 1021-1209

reflexiones.fcs@ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

Sanabria León, Jorge  
MUNDO SIMBÓLICO Y MUNDO SOCIAL INFANTIL  
Reflexiones, vol. 89, núm. 1, 2010, pp. 45-65  
Universidad de Costa Rica  
San José, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72917905003>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## MUNDO SIMBÓLICO Y MUNDO SOCIAL INFANTIL

## INFANTILE SYMBOLIC WORLD AND SOCIAL WORLD

Jorge Sanabria León\*

jorge.serious@gmail.com

Fecha de recepción: 5 mayo 2009 - Fecha de aceptación: 14 julio 2009

### **Resumen**

*El propósito de este artículo es examinar la relación entre los procesos psicológicos relacionados con la subjetividad en ciernes a partir de una base comunicativa y simbólica. Los datos reportados y los análisis sobre la sociabilidad infantil muestran cómo los hallazgos realizados, utilizando este punto de vista, amplían la comprensión teórica de la intersubjetividad temprana. Se abordan los argumentos teóricos relacionados con que el retoño humano está dotado de una capacidad relacional general que complementa e incluso fortalece el programa diádico más específico generador del apego. El andamiaje simbólico facilita el desarrollo individual junto a los otros, al interior de contextos culturales. La revisión bibliográfica detalla los retos y restricciones que ofrecen las relaciones con padres, pares y amistades al desarrollo emocional infantil, incluyendo la regulación de las emociones. Además, la investigación de base referida procura explorar los patrones de interacción, estructurales, no lingüísticos, pero, aún así, simbólicos, encargados de la transferencia cultural, involucrados en encuentros espontáneos entre infantes, figuras de apego y adultos desconocidos en escenarios cotidianos donde destaca la transición del medio familiar a uno social más amplio.*

**Palabras clave:** socialización temprana, contexto simbólico, intersubjetividad, transferencia cultural.

### **Abstract**

*This paper is aimed at examining the relation between psychological processes related to arising subjectivity upon an communicative symbolic basis. Reports on data and analysis of infant sociability depict how findings made using this approach extend the theoretical understanding of early intersubjectivity. Addressed is the emerging theoretical argument that the human offspring is endowed with a general relational capacity, which complements and even sounds the more specific dyadic program that generates attachments. The symbolic framework enables the individual development among others within cultural contexts. The literature review outlines the challenges and constraints which relationships to parents, peers and friends offer for children's emotional development, including the regulation of emotion. Besides, the underlining research reported is aimed at exploring the structural non linguistic nonetheless symbolic patterns of interaction and cultural transference involved in spontaneous meetings between children, attachment figures and unknown adults at daily life scenarios which bring out the shift process from family to a broader social milieu.*

**Key words:** early socialization, symbolic milieu, intersubjectivity, cultural transference.

---

\* Escuela de Psicología, Universidad de Costa Rica.

## Introducción

La “Teoría de la Niñez” de Honig (1999) plantea la diferenciación entre “niñez” y “aduldez” la cual ubica a la primera en un espacio socialmente aislado. La modernidad, más que “descubrir” a la niñez, la ha “producido” o articulado. Las prácticas sociales de clases, grupos e individuos, en contextos específicos, determinan la noción de niñez. Por tanto, la investigación sobre la niñez requiere de un abordaje científico desde la historia y la sociología del conocimiento.

Para Honig (1999), la relación con la niñez se caracteriza por el dominio. La pedagogía, más que un concepto descriptivo, es uno normativo. Es una forma específica de relación con la descendencia (o generación más joven). La investigación debe considerar la niñez en, al menos, tres dimensiones: como una categoría autoreferencial de los adultos, como una categoría de la estructura social y el conocimiento cultural y como una categoría de la experiencia y el conflicto de los actores sociales. La reconstrucción y crítica de los conceptos de niñez que ofrecen una unicidad permite dos preguntas: ¿por medio de cuáles nociones de niñez es posible debatir sobre la relación niñez - aduldez? ¿Cómo se construye “el niño - la niña” como dominio de la diferencia entre aduldez y niñez? La niñez pivota en un ordenamiento entre generaciones y se articula, sobre todo, a partir de la idea de pedagogía, pues la idea de un mundo infantil propio y el entendimiento del desarrollo infantil reestructuran permanentemente las fases de la imagen infantil del mundo. El desarrollo se considera un proceso autónomo de crecimiento, como el desenvolvimiento orgánico de las capacidades internas.

La “naturaleza de la niñez” precede a toda realidad social e histórica, y sufre bajo la exigencia de la educación “moralmente superior” del adulto, su modelo. Niñez implica inagotables esperanzas de renovación, de una manera aparentemente concreta y la referencia a su realidad social circunscrita a diagnósticos de déficit, en la animosidad contra la niñez expresada en huérfanos, maltratados o abusados sexualmente, la violencia en los *mass-media* o de cualquier manera en riesgo.

A este concepto político - pedagógico de la niñez, continúa Honig (1999), le permanece ajena la vivencia y la experiencia de ser niño o niña, así como la pregunta sobre el desarrollo individual y la participación social del niño y la niña, como agentes sociales en las relaciones generacionales, así como de su desarrollo y relación social. La mera “perspectiva” infantil no ofrece una base para una teoría social de la niñez. La teoría sobre procesos de desarrollo o de socialización enfrenta el dilema de ubicar el punto de la constitución del individuo antes, durante o después de la adquisición del lenguaje, así como de destrezas y habilidades que le facultan como agente social. El debate sobre cuándo son agentes sociales, si permanecen todavía como “no adultos”, o en proceso de constituirse en adultos, o desde y hasta cuándo permanecen como “adultos incompletos”, presenta interrogantes sobre los procesos de desarrollo y de socialización, pues, en cuanto agentes sociales, es una paradoja considerarlos la esencia de un ser humano quien no ha culminado estos procesos.

Se requiere, por tanto, cambiar la perspectiva, afirma el autor, desde la apropiación de la cultura (y las destrezas y habilidades específicas) hacia el proceso conformado por la “negociación” entre atribuciones subjetivas y objetivas de significados, pues la autonomía no es un asunto de oportunidades, sino de necesidad. No se “es” niño o niña” ni se “llegará” a ser adulto o adulta, sino que están constituyéndose constantemente en niños o niñas, y siguen siéndolo, en un sentido filial, en la aduldez. Esta perspectiva ve a niños y niñas como personas por derecho propio, como actores sociales, y a la niñez como un fenómeno histórico y una figuración social. El crecimiento no se organiza como “niñez”, como esencia del desarrollo y la socialización, sino como contexto selectivo y código social, el cual norma el desarrollo y niños y niñas estructuran y reproducen de una manera “interpretativa”.

No solo el permitirles “pronunciarse” les hace agentes sociales, sino el desciframiento de los códigos infantiles y la pluralización de los modelos de niñez, como forma de identificar cómo niños y niñas estructuran su niñez, más que determinarlos en normas de niñez o diagnosticarlos en sus pérdidas posibles.

## Advenimiento de la subjetividad y la sociabilidad

Los códigos infantiles emergen desde los albores de las interacciones humanas, desde las primeras horas y días del desarrollo individual. El trabajo de Miall y Dissayanake (2002) sobre la “poética del *babyltalk*” establece cómo desde los primeros instantes del desarrollo y la interacción diádica, el infante colabora activamente en la configuración de las interacciones establecidas desde un inicio con base en referentes externos (eventos, objetos y otras personas, aún y cuando eventos y objetos sean aspectos del sí mismo en proceso de incorporación).

Bowlby (1998) desarrolló la Teoría del Apego como la explicación del impulso que une al recién nacido con la madre. Sobre la comparación etológica con otras especies demuestra, primero, sobre la comparación misma y, luego, empíricamente por medio de observación y experimentación, que el vínculo del infante con la madre no solo se explica biológicamente, sino en la teoría evolucionista porque permite al ser humano la mejor adaptación a su ambiente original de desarrollo evolutivo, guiado por el proceso conducente a la protección del recién nacido en medio de un ambiente potencialmente hostil y expuesto a depredadores, versus un retoño humano quien no puede valerse por sí mismo, inmaduro anatómica y neurológicamente, cuyas capacidades perceptivas y de reacción están todavía circunscritas. Este impulso liga al infante con la madre (o figura principal de apego) sin otro interés que obtener la protección, sin orientación en la “recompensa” de alimentación, cuidado o satisfacción de cualquier necesidad. Es una clave evolutiva, cuya ley es la supervivencia.

A partir de las características de la interacción entre el infante y su madre (o figura principal de apego), se consolida en el retoño humano una noción de sí mismo, de los otros y de la relación del sí mismo con los otros, la cual va dejando una “huella mnemónica” (según Freud, 1900) consistente en resolver la disponibilidad inicial hacia muchas figuras en una selección más circunscrita, y de una relación particular, relativamente simple y generalizada, hacia una cada vez más compleja, profunda, diferenciada

y dirigida hacia personas en particular. Esta interacción genera e instaura estructuras interactivas destacadas por, primero, un correlato en el cortex cerebral y, segundo, relaciones de segundo orden entre sí las cuales facultan el pensamiento abstracto, el distanciamiento de la corroboración fáctica de las relaciones y, con ello, de mayor importancia para el ámbito social, la construcción simbólica, instaurando el engranaje en los denominados “modelos internos de funcionamiento” que determinan progresivamente la capacidad en crecimiento de proponer, promover y modelar las interacciones con, primera fase, la figura principal de apego (habitualmente y en diversos contextos culturales, la madre). La capacidad incorpora otras personas, conformando el núcleo principal de relaciones sociales (desde el locus familiar) y excluyendo a los “desconocidos”.

Los modelos internos de funcionamiento, desde el inicio de la interactividad sujetiva, sintetizan habilidades potenciales individuales y la oferta de relaciones circundantes, de un carácter inicialmente fáctico (desde la perspectiva infantil) hacia uno simbólico, orientando al sujeto mucho antes del advenimiento del lenguaje con plataformas predecesoras de la edificación lingüística posterior. Este engranaje barrunta el advenimiento de la subjetividad, a partir de la fundación interactiva de relaciones sociales orientadas en un “impulso gregario”. Fonagy (2000) las denomina “moderadores de la expresión del genotipo individual”. La interacción específica entre infante y figuras circundantes promueve o inhibe el desarrollo de determinados rasgos individuales preestablecidos por el genoma, pues es la experiencia del infante la que cuenta; la manera en la cual el ambiente es experimentado actúa como filtro en la expresión del genotipo en el fenotipo, por medio de la permanente interacción entre el ambiente y el genoma, de forma que el apego equipa al individuo con el sistema de representación mental constituyente de una importante función evolutiva, a partir del modelo instaurado en la relación del infante con la figura primaria de cuidados (apego). Este sistema capacita al individuo para “interpretar”, otorgándole sentido a cada relación en cada contexto, capacidad denominada por Fonagy como “mecanismos interpersonales de interpretación”, desde la representación directa

de los eventos durante la ejecución de las interacciones, hacia la recuperación de su registro en las expresiones (inicialmente faciales) de estos mismo eventos en la figura principal de apego y las demás figuras circundantes, iniciando la simbolización. La relación interactiva del sí mismo con el otro permite al infante identificar rasgos de experiencias instaurándose corporalmente, interpretadas por reacciones emocionales y afectivas de la figura de apego, otorgándoles progresivamente un significado.

Más que el contenido específico o la modalidad particular que asumen las interacciones y los subsiguientes patrones de interacción en la primera infancia, la clave es el establecimiento de un modelo para discernir las relaciones sociales. El sistema va mucho más allá de la mera protección y constituye un sistema adaptado por la evolución para tareas fundamentales de corte ontogenético en el plano psicológico y fisiológico. El apego permite una forma de vida mental a partir de un sistema adaptable de comportamiento que tiene como fin el discernimiento sobre la calidad y características de las relaciones humanas. Las estructuras precedentes en el genoma orientan un comportamiento evolutivamente adaptado a la supervivencia que se dirige al discernimiento y construcción de lazos filiales, iniciado con el impacto de las primeras relaciones de apego y modulado desde la moderación de la experiencia individual registrada en los modelos internos y su correlato neurológico.

Maier, Bernier, Pekrum, Zimmermann y Grossman (2004) demuestran experimentalmente no solo la presencia de estas estructuras primarias, sino su cualidad “inconsciente” e incluso la de muchos patrones subsecuentes, por medio de la condición de “automáticas” (en unidades de 3 a 5 milisegundos), para identificar y asignar cuantitativamente diferentes escenarios de relaciones en diferentes momentos de la vida. Son estructuras prevalecientes, de connotación estrictamente pre-lingüística o proto-lingüística, claves para discernir sobre cualidades de las relaciones, con composiciones diferentes según características adquiridas por los patrones regentes.

Entonces, Miall y Dissanayake (2002) investigan bebés de ocho semanas y muestran cómo el *babylalk* despliega rasgos sistemáticos y

notables para crear y mantener una coordinación interpersonal, denominada “mutualidad”, la cual ofrece el andamiaje para el apego subsecuente. Opinan, además, que su naturaleza estética es la fundación del sentido para el arte, la música y el lenguaje literario, como fase proto-estética. Desde las primeras semanas del desarrollo, se muestra una capacidad de representación pre-simbólica compleja, iniciada desde las primeras horas de nacimiento con el reconocimiento de la voz materna, escuchada desde el útero (en una frecuencia más baja) para luego imitar expresiones faciales como sacar la lengua o abrir la boca, abrir y cerrar una mano, avanzando hacia reconocer expresiones faciales de los adultos como tristeza, miedo y sorpresa, y corresponderlas con las propias, anticipándolas incluso en intervalos de tiempo. A las seis semanas son sensibles a patrones temporales que extraen del intercambio social, desplegado en la interacción entre la vocalización adulta y la expresión facial del bebé, generando expectativas y ubicándolas en categorías temporales, así como de espacio, afecto y estímulo. Entre las seis - ocho semanas pasarán a involucrarse de manera multi-modal (vocal, visual y quinestésica) derivada de la “contingencia social”, la cual muestra cómo la dependencia interpersonal (o diádica) hace que el afecto de ambas partes, bebé - adulto, esté coordinado y “afinado”. Muestran la capacidad innata para involucrarse interactivamente con personas a su alrededor y cómo el comportamiento infantil influencia a personas a su alrededor en sus actitudes hacia la infantil figura. Esta “mutualidad”, expresada en una relación socio-emocional temporal, precede y va más allá de la necesidad de protección, re-aseguramiento y cuidado. Su análisis parte de modalidades culturales con que espontáneamente los adultos interactúan con infantes muy pequeños, simplificando, repitiendo rítmicamente, exagerando o elaborando gestos y expresiones, promoviendo la interacción directa.

El uso habitual recurre a una voz alta, suave y exaltada, con expresiones cortas y repetitivas, con pausas intercaladas. La emisión es muy controlada. Aunque varía según el contexto cultural, en general las madres no intentan deliberadamente “enseñar” a sus bebés, simplemente disfrutan la compañía. Estas vocalizaciones

maternas son señales biológicamente relevantes, definidas por selección, las cuales influencian la atención infantil, su umbral de estímulo, sus emociones y la comprensión del lenguaje. Estas interacciones tempranas contribuyen al equilibrio homeostático del bebé, a la auto-regulación del bio-comportamiento y a la auto-organización. Tal participación desarrolla una "narrativa" cognitiva del infante, expresada en habilidades para reconocer agencia, objeto, meta e instrumentalización; anticipa la competencia intelectual y social; incluye el reconocimiento de la intencionalidad, el involucramiento en la reciprocidad y el desarrollo de la expansión (recuerdo y predicción) más allá de la situación presente, reforzando estructuras neuronales predispostas para el funcionamiento socio-emocional, predisponiendo la adquisición del lenguaje, del habla, guía al infante por este sendero.

Esta "exquisita sensibilidad" en las tempranas etapas de las primeras semanas de desarrollo muestra, según las autoras, el diseño en la organización neuronal, de la capacidad de mutualidad e intersubjetividad, la capacidad de coordinación de estados emocionales - conductuales con otros, en secuencias ordenadas temporalmente. Es un correlato psicobiológico al inicio de las relaciones humanas y predecesor, en la mutualidad, del apego, como interacción en el plano de las emociones y de las acciones, basadas en esta función proto-estética de la poética del *babyltalk*.

La habilidad para responder a estas presentaciones estéticas del lenguaje interactivo se presenta en las dos primeras semanas de vida, enlazando capacidades cognitivas y afectivas fundadoras de habilidades requeridas posteriormente para la respuesta y producción estética. El valor para la posición evolucionista del comportamiento estético y de las fuerzas guía gana en relevancia. Esta estructura primaria sigue un principio tanto natural como cultural, pues es un texto que debe ser interpretado por un lector dentro de un contexto cultural.

Estos elementos no verbales, pre-simbólicos, interactivos y emocionales del análisis del *babyltalk* son relevantes para entender la naturaleza y función del lenguaje humano. Muestra la posesión de motivos y propensiones específicamente adaptadas para percibir, responder e

influir lo que sienten otras personas; qué perciben y hacen, junto con la conciencia de estar con otros, e informa sobre las relaciones con otras personas, no solo en estos intercambios tempranos del *babyltalk*, sino en la posterior comunicación verbal. No solo contribuye a la comprensión de los aspectos sintácticos y lexicológicos del lenguaje, sino que apoya sus características dialógicas y emocionales. Denota la importancia del lenguaje no solo para nombrar objetos y solicitar cosas, o externalizar pensamientos, sino para negociar significados compartidos con otras personas, mantener relaciones sociales y mostrar reciprocidad emocional. Estas proto - conversaciones son consideradas por los autores como genéricas del arte y por Trevarthen (2001) de la musicalidad comunicativa o vitalidad receptiva.

Tronick y Cohn (1989) analizan la coordinación cara a cara entre el infante y su madre, destacando diferencias por género en bebés de tres, seis y nueve meses, en dos eventos: el empate (involucramiento en el mismo comportamiento al mismo tiempo) y la sincronía (cambio de comportamiento respecto al otro). Esta coordinación se incrementa conforme la edad, sobre todo en hijos varones, aunque los intervalos tienden a ser muy cortos y mediados por la interferencia, aún más constante de la descoordinación. Las transiciones entre uno y otro estado (coordinación - descoordinación) son críticas para la calidad de la relación, el establecimiento de un patrón coordinado y su mantenimiento, pues el "error" interactivo conlleva la coordinación y su mantenimiento por medio del proceso de "reparación" a partir del intento deliberado del infante en esta dirección, el cual conforma una estructura o estrategia de reparación (tanto como lo hace la madre por sí misma). Esta estructura captura el aprendizaje de reglas de la interacción y orienta hacia habilidades interactivas las cuales incrementan el sentido de efectividad, mientras que el fracaso conduciría a un sentido de indefensión. En el primer caso, el infante tiene una capacidad mayor de influir el comportamiento materno durante situaciones de perturbación. El sentido de discrepancia contribuye a la noción de sí mismo como diferente de la madre, con fines y comportamientos diferenciables. Este afinamiento presenta patrones diferentes en las díadas madre - hijo, madre - hija,

distintas modalidades empáticas, o de afinidad, con efectos que siguen patrones contrastantes entre niñas y niños en su desarrollo ulterior.

En concordancia, Lohaus, Keller, Ball, Voelker y Elben (2004) destacan el carácter predictivo sobre el desarrollo que tienen la sensibilidad y la calidez durante las relaciones en el período que va de los tres a los doce meses, aun y cuando no sean características estables y permanentes. Dickerson-Peck (2003) muestra estos modelos interactivos en un micro nivel del comportamiento, reduciendo las unidades de análisis, considerando la mayor cantidad posible de condicionantes objetivos de la interacción diádica para establecer la regulación emocional a partir de la expresión facial. Infantes menores de tres, seis y nueve meses perciben y recuerdan sutiles cambios, en la expresión facial, aversiones en la mirada, cualidades rítmico-quinestésicas, tanto como combinaciones expresadas simultáneamente, configurando “paquetes afectivos”, con efecto estructurante sobre el significado de “estar con otra persona”.

El modelo desarrollado por Lamb (2005) y Lewis (2005), así como Lewis y Takahashi (2005), contempla interacciones descritas dentro de un sistema que denominan “redes sociales y contextos del desarrollo”, así como el “modelo de red social” que determina los factores incidentes en la dinámica de la diádica madre - infante, la sensibilidad materna y el movimiento en una u otra dirección de este evento estructurante. Proponen romper con que la diádica opera en una burbuja social, sin recibir ningún impacto o influencia de las condiciones concretas de vida en las que se instaura. Un aspecto llamativo es la participación y el papel de la figura del padre, como lo abordan también Grossman, Grossman, Fremmer-Bombik, Kindler, Scheuerer-Englisch y Zimmermann (2002) o Paquette (2004) quienes proponen una participación diferencial, con fines distinguibles y estilos complementarios a los de la madre.

Para Trevarthen y Aitken (2001) las relaciones son intersubjetivas en su naturaleza. Su concepto de una inteligencia social remite a un talento específicamente humano, inherente, intrínseco y psicobiológico, capaz de integrar la información perceptiva de muchas modalidades y fuentes, las cuales constituye un prerequisito

aunque no la condición única para el desarrollo psicológico y el aprendizaje cultural. La cognición objetiva y la inteligencia racional, así como las preferencias perceptivas, se guían por la percepción de personas y de procesos comunicativos, en una cognición basada en intenciones y emociones, cuyo círculo se cierra en otras personas. La observación establece que la sociabilidad natural engancha con intereses, propósitos y sentimientos de padres dispuestos y afectivos, al servicio de la motivación hacia el acompañamiento y la conciencia cooperativa que subyacen a la confianza, y la conquista de actos con significado, constituyentes de una aptitud para el aprendizaje cultural que contempla la adquisición del lenguaje. Esta precoz necesidad infantil de comunicación animará la conciencia de la relación del sí-mismo con otros, así como la recepción de motivos y emociones presentes en los mensajes intersubjetivos, subyacentes a todo lenguaje humano; un “sentido humano” en desarrollo progresivo durante la niñez, cuyo intercambio de significados tempranos por medio de expresiones gestuales y vocales son convenciones no verbales y para-lingüísticas derivadas de situaciones sociales que implican un proceso innato de “otros virtuales” en la mente infantil, predecesor del uso del lenguaje por interlocutores mayores orientado a la convención de informaciones referenciales y de propósitos específicos, junto a experiencias, pensamientos y recuerdos. A los dos meses, se establece la capacidad para regular mutuamente intereses y sentimientos en patrones intrincados durante la observación y escucha recíproca, con señales multi-modales e imitación de expresiones vocales, gestuales y faciales entre pares, reproducidas con figuras adultas afines y expresivas con las cuales turnan despliegue y atención, con una apreciación infantil consciente de las intenciones comunicativas adultas, en una intersubjetividad primaria.

Según Trevarthen (2001), los motivos que guían la organización de las motivaciones humanas innatas son esencialmente intersubjetivas, pues atraen y se involucran con otros individuos. Las emociones propias y las provocadas en otros (de cualquier edad) representan signos vigorosos de la compleja disponibilidad, emergente desde el nacimiento, de involucrarse en propósitos

y la conciencia común de los actos, que en sus características esenciales cambiará muy poco con la edad, pero comprometen el desarrollo del conocimiento, la habilidad y la personalidad. La teoría moderna sobre el desarrollo cerebral pone el énfasis en las emociones y en su transmisión interpersonal como reguladores del crecimiento cerebral y el dominio cognitivo de la experiencia, por medio del canal de comunicación expresivo - receptivo, el cual inicia con la relación de afinidad entre infante y figura cuidadora (habitualmente la madre), de "cerebro a cerebro", gracias a las funciones organizadas para configurar la experiencia. Este sistema intrínseco de motivación se verifica desde los estadios embrionarios hasta la senectud. Incluso mucho antes del aprendizaje del lenguaje, es claro que el cerebro humano está dotado con un mecanismo de "espejo" mediado por expresiones gestuales y vocales que a los seis meses permite compartir tópicos cognitivos, propósitos e intereses derivados del entorno, más allá de la regulación fisiológica, como emociones relacionales, emanadas de las habilidades conversacionales establecidas en las primeras semanas de desarrollo. En su teoría de la intersubjetividad innata, Trevarthen plantea que el recién nacido está dotado desde el nacimiento con una vida mental cooperativa y receptiva de naturaleza gregaria y generadora de significados culturales que gobernarán la vida social desde que empiezan a ser transmitidos, con el propósito principal de generar una compañía de apoyo mutuo. Este juego interactivo inicia con el intercambio rítmico de expresiones vocales y contacto visual, incluso de la voz materna, junto con su aroma y su tacto, desde las primeras horas del nacimiento, como orientación de los sentidos, para buscar y reconocer la cara de la madre.

La proto - interacción desembocará en la capacidad humana distintiva de mediar relaciones por significados más o menos arbitrarios, desde el interés intencional y cooperativo sobre objetos y situaciones de un ambiente compartido, el cual pavimenta el acceso al lenguaje, a partir de la identificación declarativa de objetos o acciones de interés, así como su cohesión narrativa en el juego mimético de la fantasía, dominados mucho antes del advenimiento de aquél. Este proceso es seguido por el reconocimiento de la persistencia del

significado, como toda acción instrumentalmente bien definida, en esta sintaxis de la atención. Esta proclividad a relacionarse no puede reducirse ni derivarse de las emociones cognitivas (sorpresa, curiosidad, agrado en el dominio de situaciones, satisfacción, decepción, molestia, etc.), pues todo este instrumental se dirige más bien a proponer manifestaciones conducentes a conocer y descubrir de "manera humana", comunicativa, sucesos en marcha en la mente infantil, tan sutil como para establecer un equilibrio entre aserción y aprehensión, entre la mera confianza y el temor o aprehensión de ser percibido erróneamente por los demás.

La voluntariedad de la acción conlleva la anticipación de las consecuencias por prestar atención o actuar sobre un objeto o por comunicarse con otra persona, por medio de emociones estéticas o morales, respectivamente; aunque las relacionadas con estados internos y sentimientos serían autonómicas, estas definiciones no parecen adecuadas a su acción conjunta. La complementariedad de este juego es definido como construcción de una intersubjetividad secundaria o conciencia de la coincidencia sujeto - sujeto, sujeto - objeto, por medio de la comprensión cooperativa, como actos con significado, que enriquecerá el juego imaginativo y la mimesis. Es el inicio de la incorporación de roles en el drama de la vida. Compartir y constituir compañía exigen determinación de propósitos y conciencia de las acciones, por medio de emociones relacionadas con el sí mismo y emociones relacionadas con los demás. La motivación para la propia organización y la sagacidad interpersonal, más que la dependencia infantil de la figura adulta para la regulación emocional y la seguridad, son los principales aspectos, según Traverthen (2001), desatendidos por la Teoría del Apego. El mundo infantil desde sus ciernes está poblado por sujetos con una sociabilidad receptiva y expresiva que va mucho más allá de la mera necesidad de un cachorro de cualquier otra especie por protección y nutrición, basada en el gregarismo y la búsqueda de experiencias interesantes de una manera particularmente humana (Traverthen, 2003).

Pese a su vulnerabilidad y dependencia inicial para la supervivencia básica, el retoño humano nace listo para mucho más que

solamente el aseguramiento de su cuidado, con capacidad para la camaradería y la charla por medio de narraciones emocionales, expectante de ritmos y cadencias narrativas, de compromiso intersubjetivo en las intenciones, atenciones y sentimientos definidores de la conciencia, en proto-conversaciones que anticipan la aprehensión cultural intrincada en las actividades prácticas y experiencias las cuales ofrecen significados particulares al contenido de las relaciones y facultan para el lenguaje. La mente humana requiere vivir y nutrirse de la sabiduría colectiva de palabras, ideas, conocimiento y acciones habilidosas inventadas y compartidas por otros, necesidad que convierte al infantil sujeto en un ávido adquisidor de lenguaje y cultura, con aspectos morales intelectuales en sus motivaciones y beneficios. Esta tendencia esencial a la camaradería es distinguible de las cualidades descritas por la definición el apego, pues excede las necesidades corporales de satisfacer por otros quienes poseen lo que el infante requiere, la cual puede apreciarse en el interés por la sociabilidad mostrado por tríos de infantes de pocas semanas, registrados por Selby y Bradley (2003) y que difiere sensiblemente de la noción de Bowlby y Main de “puerto seguro”, pese a toda la importancia de que está recubierta y le prevalece, pues está directamente relacionado con un amplio rango de motivos para la búsqueda y la utilización de la compañía humana, que se desarrollan por sí mismos y se derivan del desenlace de eventos y relaciones sociales, así como de su evaluación emocional.

Este punto de vista es debatido y a la vez reconsiderado desde la perspectiva de Nash y Hay (2003), sobre capacidades sociales que pueden tener un origen común con el proceso de apego, pero, posteriormente, toman caminos separados y paralelos, derivados de un impulso social inicial o una capacidad relacional general, como presunta preparación biológica para establecer relaciones sociales con una variedad de individuos en diferentes tipos de relaciones; un aspecto determinante es la capacidad infantil para interactuar con más de una contraparte a la vez (tríadas, incluyendo y excluyendo figuras adultas, infantes de la misma y diferente edad), intersubjevidad como competencia supra diádica para la interacción desde muy temprano .

Finalmente y de acuerdo con Kerns, Tomich y Kim (2006), en niños y niñas de edad escolar, la utilización de las figuras adultas de apego tiende a declinar con la edad, no así su disponibilidad, tal y como es registrada, concebida y utilizada según coyunturas particulares. La mediación del contexto es determinante en la definición por parte de niños y niña sobre cuándo son las figuras adultas o los pares quienes han de llenar las necesidades específicas de apego, pues se busca a las primeras durante estados de tensión y a los segundos para cubrir necesidades como la de compañía, aún y cuando en momentos de crisis inmediatas los pares puedan cubrir funciones de “puerto seguro” y que, en general, las relaciones con los pares tiendan a suplementar más que a sustituir a las modalidades de apego originales, sin que se logren identificar diferencias significativas por género o respecto a la disponibilidad de padre o madre como figuras de apego, aunque se precisan diferencias relacionadas con el tipo de apego y los desenlaces posibles, a nivel social de niños y niñas, particularmente en la regulación emocional y conductual, así como en el desarrollo social general. Estas persistencias y cambios en las modalidades de apego son precursoras de las tendencias de afiliación que mostrarán progresivamente niños y niñas, las cuales podrían estar mediadas por patrones culturales que favorezcan ya sea la independencia o la interdependencia subjetiva, por lo cual es necesario estudiar también cambios contextuales participantes en la variación de la utilización y disponibilidad de figuras adultas de apego por parte de niños y niñas.

La preparación psicológica de la subjetividad desde las estructuras básicas de apego está orientada a la sociabilidad. Por tanto, durante el período preescolar, niños y niñas construyen activamente su mundo infantil, con predilección creciente por figuras que provean interdependencia subjetiva por medio de la filiación pautada culturalmente, por medio de una predisposición a la sociabilidad promovida cooperativamente desde temprano en el desarrollo, desde la captación de intencionalidades y patrones interactivos que constituirán los basamentos para la construcción simbólica sobre el entorno socio-cultural. Esta representación simbólica parte de los patrones

interactivos descubiertos y recreados subjetivamente, en coordenadas inscritas como experiencia y emociones en el plano corporal, además de la presunción de que este proceso precede, faculta y persiste luego del advenimiento del lenguaje. Este modelo parte de una configuración triádica de las interacciones que permite el descubrimiento de la participación y significación de contextos, vehículos de significado y otros involucrados en los entornos de adscripción subjetiva. Se trata de un círculo de desarrollo que emerge con el potencial genético - evolutivo para el gregarismo, se activa precozmente incluso desde el útero materno gracias al intercambio individuo - entorno y progresar desde la reacción corporal hasta la representación simbólica, con una persistente participación activa del sujeto.

La investigación aquí expuesta se interesa por detectar cómo niños y niñas participan activamente en interacciones cotidianas en las cuales están involucradas figuras adultas proveedoras del soporte de confianza y seguridad para la exploración de un entorno social más amplio descrito como contextos sociales activados por la presencia de figuras adultas desconocidas. La confluencia de los elementos y factores descritos permite a la infantil subjetividad una lectura de las coordenadas culturales de participación y de la ubicación de su involucramiento individual en estas redes interactivas cotidianas, a partir de aplicar sus referentes simbólicos y rediseñarlos para la aprehensión de situaciones espontáneas, a veces rutinarias, otras novedosas. Esta investigación trata, entonces, sobre transiciones y transacciones sociales en la edad preescolar.

### Método: etnografía analítica

Un registro etnográfico sobre escenarios cotidianos de niños y niñas (Emond, 2005), junto a figuras de apego, con un enfoque de ecología de la cotidianidad (Punch, 2002; Tudge y Hogan, 2005) identifica contactos fortuitos con personas adultas desconocidas. Las figuras adultas (FA) participantes son figuras adultas de apego (FAA), con las cuales niños y niñas establecen una relación de confianza (círculo familiar primario, FAM) y figuras adultas desconocidas (FAD) que

activan modelos de interacción FAM - infante al mundo infantil - familiar (MI o MIF). Los indicadores caracterizan la escena al ligar, uno, la forma de interacción establecida (FI); dos, la posición interactiva de las FA; y tres, el dato subjetivo de niños y niñas. El registro subjetivo se generó con una escala *ad hoc* durante la escena consignada, aplicada a niños y niñas inmediatamente después, gracias a la grabación en cámara fotográfica (Cannon, Power Shot, S 3IS ®). El análisis delinea escenarios de interacción (EI) y modalidades de organizar formas de interacción (FI) en eventos de transición entre el mundo familiar - infantil (MIF) y el mundo social adulto (MSA). Las variables de la escala *ad hoc* son:

- Agrado hacia FAD durante los eventos cotidianos (binaria).
- Preferencia por encuentros figuras infantiles (niñez) o figuras adultas (aduldez).
- Sentimientos hacia la FAD durante las escenas registradas (alegre, confundido - a, triste/con ganas de llorar, neutro, asustado - a, enojado - a).
- Reacción hacia el encuentro como tal (FAA alzara o recogiera, compartir con la FAD, nada especial).
- Agrado por posibilidad de reencuentro con la FAD (binaria).

Una hoja de campo describe a FA, niño o niña y escena seleccionada que muestra el patrón de FI. El registro recoge: utilización de FA en el entorno social y de FAD para la exploración del MSA, así como rasgos esenciales del encuentro de la FI. Un sistema de codificación se desarrolló en Seminarios sobre Apego y Socialización, validado por pares ( $Kappa = 0.80$ ).

Los criterios teóricos fueron que niñas y niños no conocieran previamente a la FAD (independientemente del contexto o la naturaleza de la situación), que formaran parte de secuencias interactivas de al menos tres minutos de duración (patrón elemental en la FI) y se identificara el comportamiento espontáneo de cada F participante. Se les acompañó de 4 a 5 horas, con registros de diversas situaciones, para luego determinar analíticamente su relevancia. Para identificar la configuración, se postula la importancia relativa

de las FA en el mundo infantil a partir de la calidad de la interacción, la disponibilidad y la accesibilidad ofrecidas, así como la utilización por parte de niños y niñas, en función de inseguridad o inseguridad ante la situación, predilección por FA o pares, así como familiaridad o complejidad del entorno.

El rango de edad entre los 4 y 6 años determina una habilidad lingüística avanzada, la consolidación de procesos familiares, la anticipación a la conformación del grupo de pares y que la mediación institucional de la escuela aún no se instaura completamente (para controlar su posible efecto en los estilos infantiles de interacción). Se realizaron sesenta registros durante seis meses y se seleccionaron treinta y cuatro situaciones, diecisiete niños y diecisiete niñas. Con sus encargados adultos, se firmó un consentimiento informado y con los niños y las niñas se propició un consentimiento empírico (Hill, 2005; Christensen, 2004; Punch, 2002).

## Resultados

### Escala ad hoc

La Prueba de Rangos con Signo de Wilcoxon ( $W^+$ ) determina diferencias significativas por género ( $\alpha \geq 0.05$ ), en el primero, segundo y cuarto componente de la escala. El tercero y quinto no muestran diferencias significativas por sexo. En la diversidad de respuestas, la Prueba Chi Cuadrada ( $\chi^2$ ) evidencia que los tres primeros y el último de los componentes de la escala logran diferencias significativas entre los sujetos ( $\alpha \geq 0.05$ ,  $gl = 1$ ). La cuarta pregunta, reacción ante el encuentro, no muestra diferencias significativas. El agrado por el encuentro con FAD es la tendencia predominante, aunque varía según el sexo. La tendencia mayor también es preferir otros niños y niñas en lugar de adultos, pues la  $\chi^2$  recalca las diferencias significativas por el cruce de estas variables ( $\alpha \geq 0.05$ ,  $gl = 1$ ). La interacción con FAD se muestra fluida.

La connotación de las situaciones tiende a ser positiva. Solo pocos casos declaran confusión o ningún sentimiento definido, sobre todo entre las niñas. La  $W^+$  no señala diferencias

significativas en las emociones (pregunta 3) entre sexos ( $\alpha \leq 0.05$ ), por lo que niños y niñas comparten sus valoraciones, tendiendo a ser positivas. La Prueba Friedman ( $F_n$ : dos muestras relacionadas: niños y niñas) establece una confiabilidad adicional de ( $\alpha \geq 0.05$ ). Los encuentros espontáneos dejan una huella de interés. La escala *ad hoc* registra la experiencia subjetiva.

### Factores asociados con la FAD y al contexto

El registro etnográfico y fotográfico señala factores externos. Primero, aparece la configuración de las escenas registradas. Las diferencias en el comportamiento de estas variables son significativas ( $\chi^2 \alpha \geq 0.05$ ), para los F que inician la interacción y F que participan, pero no para el contexto de la foto. En cambio, qué figura inicia la FI y qué F participan marca la conformación de las situaciones. Estos aspectos determinan las FI, tanto en niños como en niñas. La  $W^+$ , en la confrontación de niños con niñas, en la primera y la tercera categoría muestra diferencias significativas ( $\alpha \geq 0.01$ ). La segunda no presenta diferencias significativas. Las variables contexto y quiénes participan muestran diferencias por género y contribuyen de manera diferencial a la conformación de las FI en los EI, pero no quién inicia la interacción. El contexto no muestra diferencias significativas; sin embargo, contrasta la configuración de las situaciones por género. El material no recarga un estilo determinado de FI por parte de las FAA. La relación inversa del género de niños y niñas respecto a FAD no arroja diferencias significativas.

Se trata de contextos con énfasis en el MI o en ámbitos infantiles. La posibilidad de moverse en ambientes determinados por intereses infantiles aparece en baja proporción. El MSA es compartido por niños y niñas en actividades cotidianas, pero poco determinado por intereses del MI si no es por medio del MIF. El tema de la recreación está escasamente representado y los ambientes comerciales sobresalen.

La variable tipo de mundo describe aspectos ambientales, físicos o interactivos. La prueba  $\chi^2$  no muestra diferencias significativas, favoreciendo al análisis de FI y no de aspectos circundantes. En cambio, la  $W^+$  configura

preponderancias por género en esta dimensión y en contexto de la foto ( $\alpha \geq 0.05$ ). Tanto las FAA y las FAD no necesariamente tienden a mantener las coordenadas de la FI al interior de un MA, lo cual facilitaría que niños y niñas puedan acercarse al MSA. La escena está caracterizada por un mundo adulto (MA) cuando las figuras adultas no la configuran en función de intereses infantiles, por un mundo infantil (MI) cuando las FA y las actividades concomitantes se adecuan en función de los niños y las niñas participantes, y, por ambos mundos (AM), cuando se presenta un intercambio entre ambos. Con frecuencia, las figuras adultas reorganizan las FI en función de intereses infantiles.

La actitud de niños y niñas en las EI muestra mayor concentración en la modalidad de confianza y solo en pocos una connotación de temor ante la situación y los participantes. La  $\chi^2$  ( $\alpha \geq 0.05$ ) muestra diferencias significativas en la asignación de las respuestas de niños y niñas a cada opción (confianza, temor, indiferencia). La  $W^+$  muestra diferencia en la asignación a estas opciones en cuanto a género ( $\alpha \geq 0.05$ ). La reacción ante FAD es distingible por género, en patrones específicos, aunque la variable género de la FAD no presenta diferencias significativas ni en la  $\gamma^2$  ni en la  $W^+$ .

### **Factores asociados con las FAA**

Con mayor frecuencia, las FAA fueron mujeres, con mayor énfasis en el caso de las niñas. La  $\chi^2$  ( $\alpha \geq 0.05$ ) pone de relieve que los grupos se diferencian por sexo de la FAA acompañante. La  $W^+$  demuestra diferencias significativas en la asignación de niños y niñas a las categorías de género de las FAA ( $\alpha \geq 0.05$ ). Las figuras femeninas, madres, destacan como de mayor relevancia para la transición hacia el MSA. Las transiciones entre el MIF y el MSA son un canal adulto de interacción hacia el encuentro con otras personas y eventos más allá de la familia. A los niños se les ofrece, con una frecuencia levemente mayor, otras alternativas masculinas. La  $\chi^2$  no muestra ninguna diferencia significativa sobre el lazo de filiación. Tampoco la  $W^+$  aportó diferencias significativas en la distribución por sexo.

El vínculo emergente con FAA y el comportamiento infantil muestran con mayor frecuencia una relación de confianza o una actividad autónoma en niños y niñas. El dato de inseguridad, aunque pequeño, es mayor entre las niñas, así como no involucrarse ni propiciar la participación, mayor entre los niños. La  $\chi^2$  muestra diferencias significativas en la asignación de niños y niñas a cada condición ( $\alpha \geq 0.05$ ,  $gl = 3$ ) que tienden a actuar de manera autónoma o seguir hacia las FAA. La  $W^+$  evidencia diferencias significativas ( $\alpha \geq 0.01$ ) entre los sexos.

### **Dinámica interactiva de las escenas registradas**

La actitud general de niños y niñas fue catalogada objetivamente según tres categorías emergentes: temeroso, cuando el infante está atento a los eventos o manifiesta interés y curiosidad, pero se acentúa el temor de involucrarse o la timidez; confianza, cuando la infante se involucra ya sea en las actividades de corte adulto o en actividades infantiles propuestas por las FA; indiferente cuando permanecen ajenos a los sucesos, pese a intentos de las FA por involucrarles. La mayoría de las interacciones fueron iniciadas por los niños y las niñas, sobre todo en el caso de los varones. La  $\chi^2$  muestra diferencias significativas en la distribución de estas respuestas ( $\alpha \geq 0.001$ ,  $gl = 2$ ). La F que inicia la FI responde a patrones que ponen de relieve la iniciativa de niños y niñas. La  $W^+$  no arrojó diferencias significativas por género, por lo que los posibles patrones son compartidos.

Cuando participan solo FA es porque la FI se lleva a cabo exclusiva o principalmente entre adultos. La modalidad “adultos (as) niños y niñas” privilegia intereses infantiles, les hace partícipes y definidores dominantes de la situación. En el caso de “adultos - mediación”, niños y niñas se encuentran en la periferia de la FI, pero fueron involucrados parcial o progresivamente por las FA. Esta participación se desagrega en los tipos de la orientación por parte de la FAA, como modelaje, propiciadora y alentadora, en combinaciones emergentes respecto a las personas participantes. Se destacan estos dos últimos estilos por encima del modelaje, como invitación

a la participación activa y autónoma. Modelaje es la actitud de la FAA por mostrar en actos o ideas el desenvolvimiento social esperado en niño o la niña, pero sin motivarles hacia una participación activa; la actitud propiciadora incentiva al niño o la niña para que inicie una determinada acción, como resultado de una iniciativa adulta; la orientación limitadora inhibe cualquier iniciativa infantil. Finalmente, la alejadora promueve la acción infantil como consecuencia de una iniciativa infantil inicial.

La  $\chi^2$  no muestra diferencias significativas. La  $W^+$  muestra diferencias significativas en el patrón de asignaciones de esta condición a niños y niñas, indicador adicional de género, en la dinámica y organización de las escenas registradas. La mayor concentración de reacción de confianza por parte de niños y niñas es el escenario compuesto por interacciones en las cuales participan activamente junto con FA. La orientación recibida por parte de FAA juega un papel constante en cada combinación, sin establecer diferenciación según modalidad recurrida.

La  $F_n$  entre reacción ante FAD y Orientación de FAA ( $\alpha \geq 0.05$ ) identifica diferencias significativas para la caracterización de las FI. La reacción consignada en el registro etnográfico y fotográfico, junto a la orientación de la FAA, es un conjunto relevante para organizar la experiencia infantil en estas situaciones. La  $F_n$  sobre Orientación FAA y Reacción ante encuentro ( $\alpha \geq 0.05$ ) también visualiza la conexión entre la reacción ante el encuentro. La  $F_n$  sobre Orientación FAA y Tipo de mundo ( $\alpha \geq 0.05$ ) determina diferencias significativas, con lo cual la forma en que las FAA orientan a niños y niñas tiene relevancia en la conformación del tipo de mundo y de las modalidades de FI.

### **Escenarios y modelos de formas de interacción**

Como variable dependiente (VD) se fija cada una de las categorías de la escala *ad hoc*. La primera y segunda de las variables (agrado ante la FAD/preferencia por encuentros con niñez o adulterz) son constantes de las combinaciones posibles de las cinco preguntas de la escala. Al destacar combinaciones de respuesta conjuntamente, se

establecen tendencias de la valoración subjetiva. Para determinar patrones, a cada combinación emergente le corresponde un valor numérico consignado en números romanos. Con criterios de agrupamiento, se identifican siete categorías de valoración de las situaciones registradas, dependiendo del grado estimado de coincidencias entre sujetos, con tres o cuatro coincidencias en las respuestas (salvo en la categoría V). Al considerar a categorías como VD, la evaluación global de los niños y las niñas, en tanto formas combinadas de respuestas, puede verse en sus diferentes agrupaciones posibles y así ponderar el impacto de los restantes aspectos como variables independientes (VI), en su efecto sobre la valoración subjetiva. A cada combinación establecida se les denomina categoría teórica de foto, contra las cuales se contrasta la conjunción de variables.

Dos condiciones se encargan de organizar las VI. En la primera, se muestra el impacto en el agrado de niños y niñas por gente nueva (VD), por parte de VI se relaciona con la FAA y los estilos de interacción asociados con este componente. La variable reacción ante FAD se ha construido sobre el material empírico recolectado (construida sobre el material etnográfico y fotográfico u objetiva). En la segunda, se muestra el impacto en el agrado de niños y niñas por gente nueva (VD) por parte de las VI relacionadas con rasgos generales de la FAD, con factores contextuales de la situación y del estilo de la interacción conformada espontáneamente, seleccionado por la variable tipo de mundo (también empírica u objetiva). De nuevo, reacción ante FAD discriminó estadísticamente por distribución de respuesta y por género, mientras que tipo de mundo solo por género. La ANOVA por regresión lineal considera las categorías teóricas de foto en contraste con las codificaciónes del material etnográfico y fotográfico en las dimensiones reseñadas. La tabla I presenta a los niños y las niñas participantes.

Tabla I

Participantes	$\bar{X}$ edad	Rango edad
Niños	17	5.2
Niñas	17	4.7

## Escenas y escenarios

Se harán cuatro caracterizaciones. Cada foto seleccionada (ligeramente retocada para preservar el anonimato) se extrajo de la secuencia etnográfica registrada, por su representatividad en las modalidades interactivas prevalecientes, validada en varias etapas analíticas, que incluyen tanto categorías teóricas como empíricas. Cada caracterización de reacciones específicas registradas por niños y niñas ante la FAD, diferenciadas por sexo, se ubica según el tipo de mundo de la situación interactiva (mundo infantil, mundo adulto o ambos mundos), según la naturaleza de la interacción (FI) derivada de la percepción de niños y niñas. En las columnas al interior de cada uno de los segmentos, se muestra la composición diferencial de las variables identificadas como participantes y provenientes de las tres figuras principales en la interacción (Infante, Figura de Apego que acompaña y Figura Adulta Desconocida, I, FA y FAD, respectivamente). La ubicación

de niñas y niños participantes en cada uno de los segmentos posibles deja algunos espacios en blanco, cuando ningún sujeto clasifica en esas combinaciones posibles, lo cual no excluye que podrían ocuparse al realizar el estudio en otros contextos. Las variables asociadas con la FA



Foto 1: 1.I.II.I.II.1.

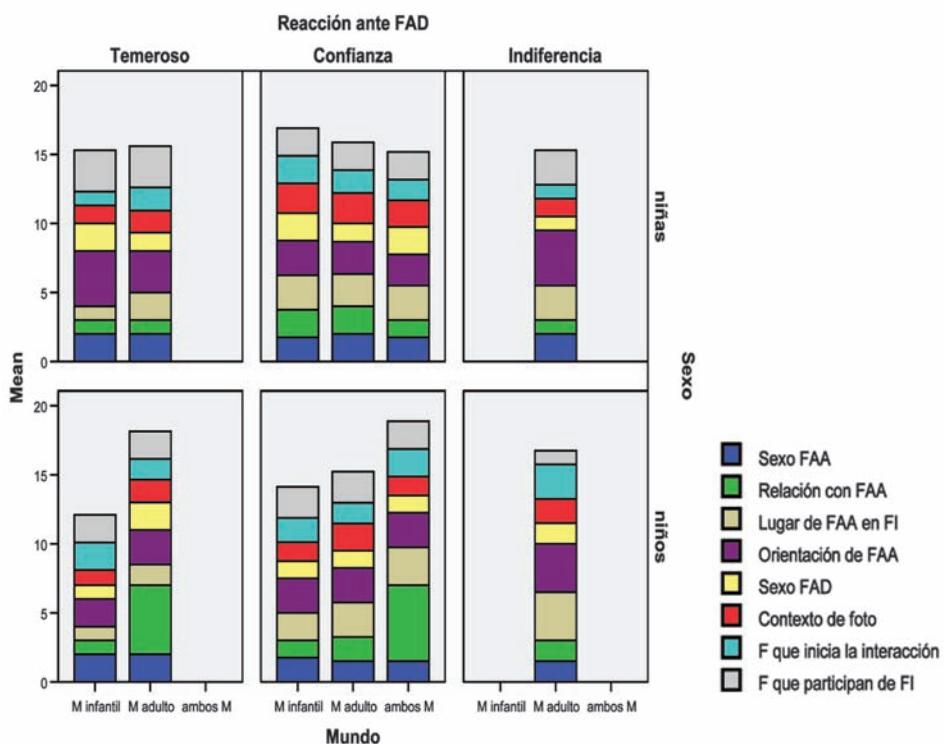


Figura 1: Primera caracterización-escenario de interacción XII

son: sexo, tipo de relación, lugar que ocupa en la FI y orientación ofrecida. Las asociadas con la FAD son: sexo, contexto de la FI, figura (F) la cual inicia la FI y figuras participantes en la FI. La codificación desarrollada, consignada al pie de la foto, permite catalogar cada una de las fotos recogidas en cualquiera de los escenarios identificados.

En foto 1, un niño (primer dígito arábico: I) cuyo registro aparece en el mundo infantil (segundo dígito arábico: 1) el cual representa la categoría II (primer dígito románico: II) en serie de quince categorías, la I (segundo dígito románico: I) en la serie de siete categorías y la II (tercer dígito románico: II) en la serie de dos categorías y, finalmente, con una reacción temerosa (1 como último dígito arábico). Su ubicación en el escenario ilustrado en la figura 1 es: segmento inferior, columna de la izquierda, barra de la izquierda. Los colores al interior de la barra identifican la participación específica de las restantes variables,

los cuales combinan la valoración subjetiva del niño con la categorización teórica.

En la figura 2 las columnas se organizan según la percepción de niños y niñas, mientras que los bloques muestran la organización según la dominancia interactiva (tipo de mundo). Niños



Foto 2: 2.2.IX.IV.II.2.

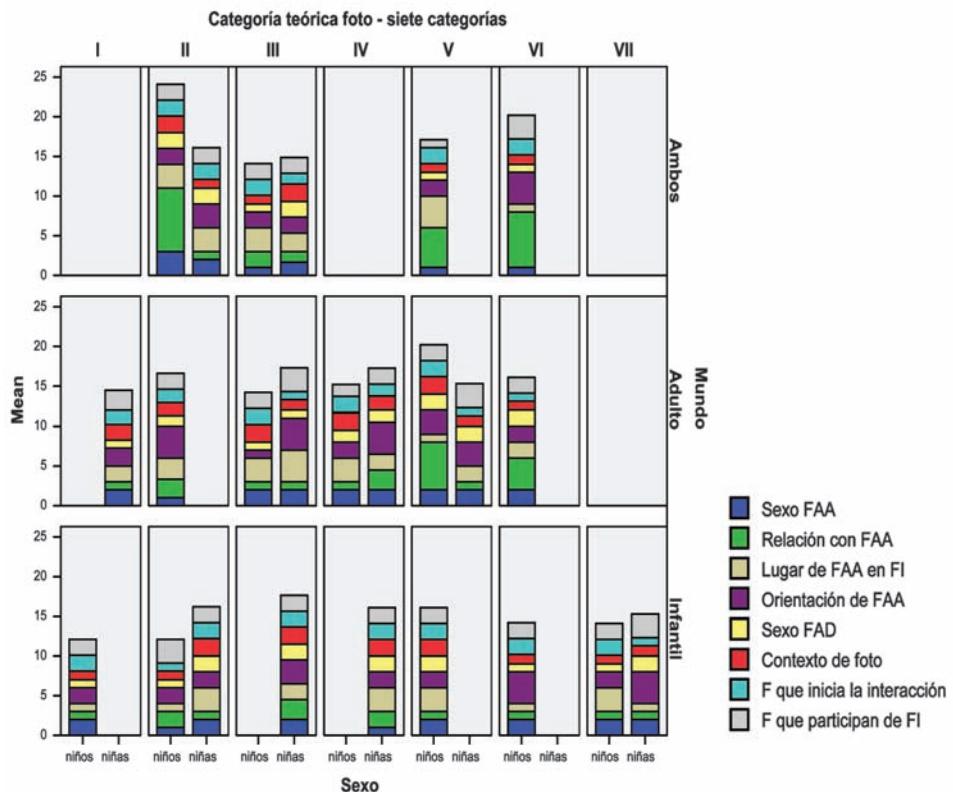


Figura 2: Segunda caracterización-escenario de interacción XXIII

y niñas se distribuyen en las columnas al interior de cada segmento y cada una de las columnas consigna, de nuevo, la composición diferencial de las variables identificadas.

En la foto 2 se aprecia una niña (2), participante de un mundo infantil (2), clasificada en las categorías IX; IV y II de la escala, con una reacción definida como de “confianza”. De esta manera, puede ubicarse en el diagrama del segundo escenario, en la columna IV, segmento inferior y columna interna de la derecha. En el gráfico del primer escenario, se le ubica en el segmento superior, columna central y columna interna de la izquierda. En ambos casos, se aprecia la participación diferencial de las distintas variables identificadas, que, al compararse en los dos escenarios, permiten verificar el impacto de cada configuración dependiendo del ángulo analítico. Al niño quien representa el primer escenario se

le puede ubicar en este segundo en el segmento inferior, primera columna y columna interna de la derecha.



Foto 3: 1.2.XII.VI.II.1.

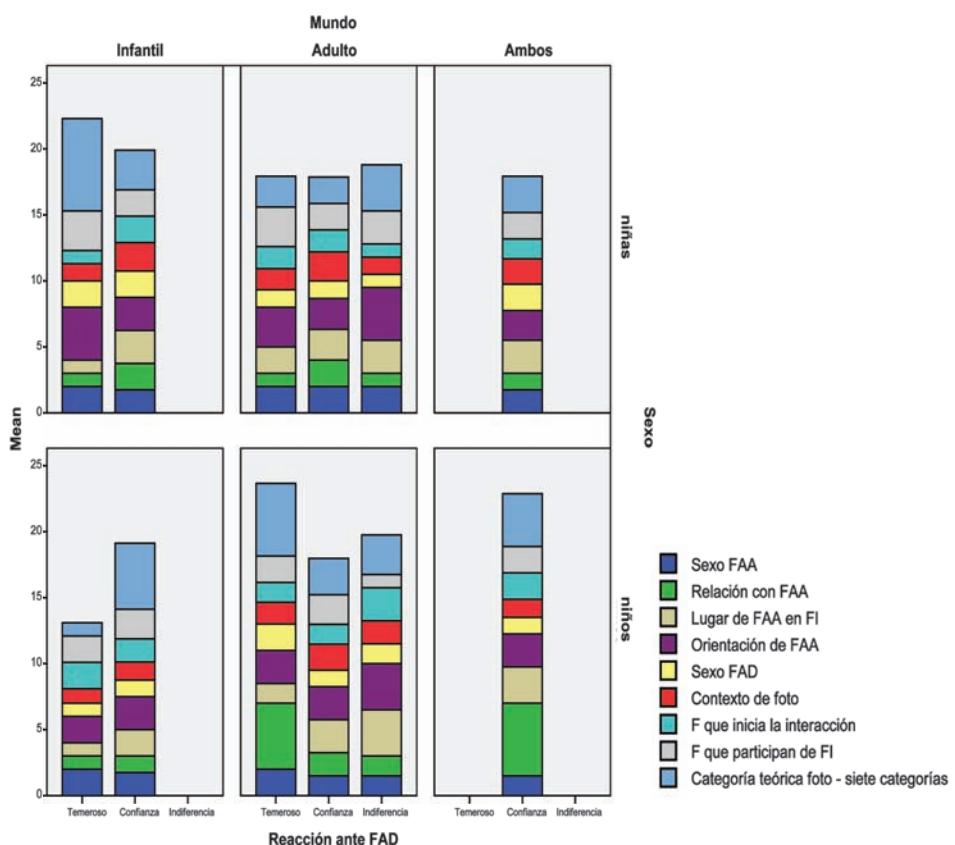


Figura 3: Tercera caracterización-escenario de interacción XXXII

En este escenario, el énfasis muestra la distribución de las reacciones infantiles en cada uno de los mundos caracterizados, por género, de tal forma que es posible establecer en cuáles segmentos se presentan las mayores concentraciones. Asimismo, se incorpora al interior de la graficación la participación de las variables que componen la apreciación subjetiva de niños y niñas, con el propósito de visualizar el conglomerado de las variables identificadas, contra la percepción de las situaciones posibles.

La fotografía 3 es de un niño (1), participante de un mundo adulto (2), que describe la situación según las combinaciones posibles de la escala en las categorías XII, VI y II, y cuya reacción es “temeroso”. Se ubica en la figura 3 en el segmento inferior, columna central y columna interna de la izquierda.

El énfasis en la diferenciación por género posibilita determinar la distribución distintiva de

las categorías de la escala y de las reacciones subjetivas. Asimismo, sobresale el hecho de que es posible que exista una diversidad de situaciones o presentadas en este estudio pero susceptibles de verificación empírica ulterior.



Foto 4: 2.2.XI.I.II.1.

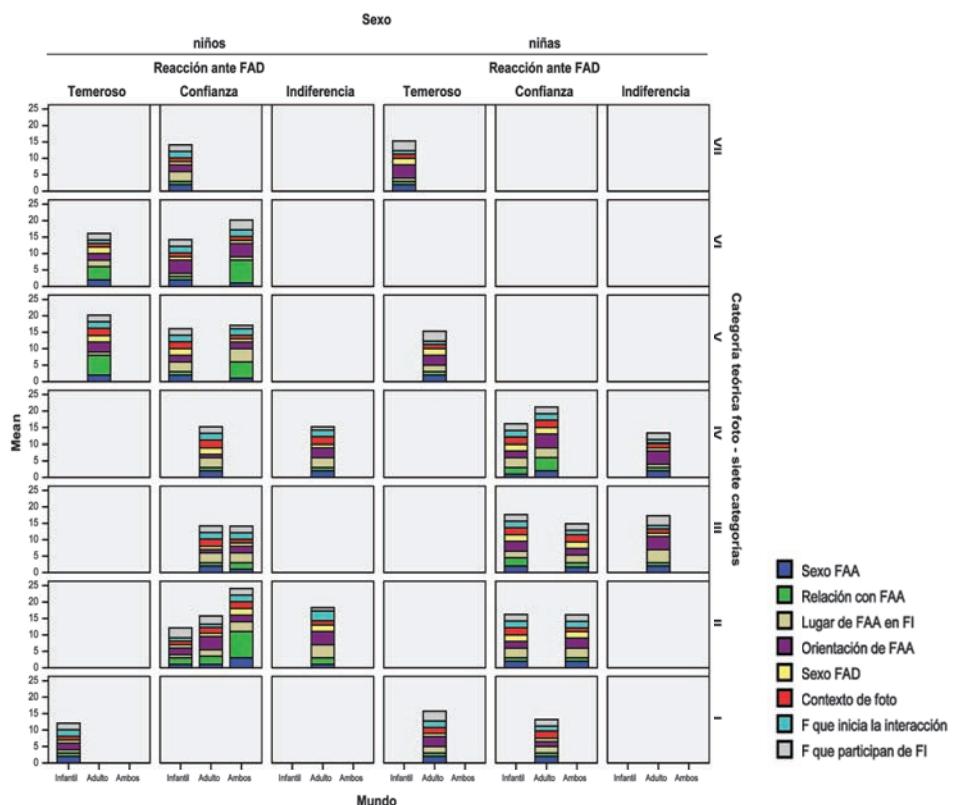


Figura 4: Cuarta caracterización-escenario de interacción XLI

La foto 4 es de una niña (2), en un mundo adulto (2), muestra las categorías XI, I y II de la escala, con una reacción “temerosa”. De esta manera, se le puede ubicar en la figura 4 en la mitad derecha, columna izquierda, fila primera (nivel inferior en la graficación), columna interna central.

## Discusión

Las caracterizaciones mostradas deberían haber dejado claro que la conformación de las formas de interacción no depende solamente de la combinación de los estilos adultos derivados de las figuras de apego o de las figuras adultas desconocidas, junto con las reacciones posibles de niños y niñas en contextos específicos, sino del efecto conjunto de todos estos factores que es más que la mera suma o yuxtaposición de estas partes identificadas. El contenido simbólico a derivar subjetivamente está incrustado en este “efecto Tesla” resultante del dinamizar y secuenciar interactivos de los factores en juego que son sometidos, primera fase, a la interpretación subjetiva de niños y niñas.

La significación de las situaciones es un proceso construido intersubjetivamente, producto de la interpretación de condiciones creadas por el encuentro y los estilos de relación en un contexto determinado. La construcción y apropiación del significado es un evento en el cual niños y niñas son copartícipes a partir de la lectura intersubjetiva y de modelar conjunta y activamente las secuencias interactivas, pero es poco probable que todo el proceso del cual forma parte y contribuye a la significación desde meta-contextos culturales y sociales esté inmediatamente accesible a la conciencia, aunque estas experiencias sean vías posibles a la adquisición y comprensión progresivas de aquel. La comprensión escénica de estas situaciones permite elucidar esta edificación simbólica interactiva en sus diferentes niveles.

Desde una perspectiva que parte de principios similares, aunque con estrategias de investigación diferentes, Sánchez-Gutiérrez (2007) muestra elementos interesantes sobre las teorías que niños y niñas van construyendo sobre sus vidas cotidianas, alrededor de un aspecto

particularmente sensible, cual es el castigo. A partir de historias ilustradas en láminas y de viñetas con guiones escénicos alusivos que recrean posibles escenas cotidianas, la investigadora determina que niños y niñas en edad escolar no solo son capaces de comprender los contextos de aplicación de castigos por parte de las figuras parentales, sino pueden realizar juicios morales sobre cuán atinentes o proporcionales son a la gravedad y naturaleza de la falta posible, e incluso sopesar críticamente el comportamiento adulto.

Alfaro (2009), por su parte, con postulados básicos afines, demuestra que el maltrato físico es interpretado por niños y niñas víctimas en edad escolar desde los contextos interactivos, así como estructuran reacciones emocionales y afectivas a la experiencia traumática del maltrato físico a partir de los modelos interactivos que identifican y conducen a una cierta “naturalización” o “cotidianización” de la experiencia.

Desde otro ángulo, Castro y Latino (2007), así como Alvarado (2008), con un enfoque basado en la ecología del desarrollo la cual identifica escenas interactivas clave, muestran cómo niños y niñas en condiciones de extrema adversidad construyen una noción de niñez derivada de su experiencia la cual les muestra cuán contrastante y distingurable es de la versión cultural de consenso, pero les pone en una condición de desventaja que parece de irremediable resolución en la cotidianidad, en buena medida como resultado del mensaje adulto de control, dominio y utilización bajo condiciones de supervivencia, debidas a desigualdades sociales, con habilidades específicas para el enfrentamiento diario a eventos amenazantes y de riesgo, aunque con escasa capacidad para la reflexión crítica, combinación resultante, precisamente, de la desventaja social; sin embargo, destaca indicadores centrales para un trabajo de intervención basado en el enfoque de derechos de niños y niñas.

Estos hallazgos coinciden con los de Páramo y Mejía (2004) quienes consideran a los ambientes físicos como influyentes sobre la conducta y favorecen oportunidades para la interacción con elementos urbanos, proveedores de oportunidades para establecer una relación con objetos en el mundo, desde las intenciones, percepciones, predisposiciones y capacidades

individuales, como opciones reconocibles en el entorno. Esta capacidad de reconocimiento y apropiación del ambiente circundante (natural o urbano) tiene un carácter evolutivo de gran importancia, como parte de un aprendizaje individual y cultural sobre la convivencia e interdependencia con otros organismos. En su modelo, toman en cuenta la participación de figuras familiares y extraños, así como las reacciones subjetivas de niños y niñas en su comportamiento en un parque público, con lo cual caracterizan la función de este espacio humano como promotor de un canal de apropiación y comunicación con las diferentes dimensiones naturales participantes en ese entorno. No obstante, no particularizan sobre los procesos de simbolización ni caracteariza las modalidades específicas de interacción con las cuales niños y niñas se enfrentan a esta experiencia.

Rousseau et al (2009), al estudiar adolescentes filipinos y caribeños migrantes a Canadá, en su relación de apropiación de un entorno cultural contrastante con el de su origen, identifican que la cohesión familiar permite mitigar los efectos adversos de la confrontación con condiciones de difícil apropiación y contribuye a una mayor disposición de involucrarse en procesos sociales, tales como los participantes en la escolarización, ayudando a superar obstáculos y prevenir desilusiones o sentimientos de desesperanza. Estos procesos afectan directamente la percepción de los adolescentes sobre la comunidad y de cómo son percibidos por esta, incluyendo la minimización del efecto espejo de actitudes hostiles. Interesantes resultan estos hallazgo, pues la edad promedio de los adolescentes fue de 14 años y el promedio de años residiendo en la sociedad huésped de 8 años, con lo cual su proceso inició cerca de la edad preescolar y la apropiación simbólica del desarraigo y la asimilación habría estado mediada por procesos como los descritos en la investigación aquí expuesta.

La participación activa de niños y niñas, en escenarios cotidianos y espontáneos, clarifica la importancia de estos procesos mediadores de tránsito hacia el entorno social, del factor asociado con el enriquecimiento de la experiencias, basadas en una organización cooperativa de los eventos y guías del proceso de edificación de

una sociabilidad progresiva y en expansión. La apropiación cultural emerge desde la simbolización de estos eventos los cuales transmiten pautas culturales y permiten la interpretación individual del sentido de la participación subjetiva y de la ubicación en el entorno social.

## Conclusiones

El mundo simbólico infantil se construye no desde la figura del infante o la del adulto, sino desde la interacción constante entre ambas partes, con un aporte permanente, activo y decisivo del sujeto desde los primeros momentos de su vida.

El equipamiento genético del retoño humano se rige por un principio identificable desde la Teoría del Apego la cual consistente en la construcción de un sentido gregario y el desarrollo de una capacidad interactiva. Este es el principio fundamental que rige en el “ambiente original de adaptación”.

La interacción concreta o la “forma en que el medio es vivenciado por el individuo” conforma el factor clave del desarrollo y de la fundación de la subjetividad. La mediación social de la figura original de apego y las distintas figuras que van apareciendo e incorporándose al espectro del mundo infantil las convierte en agentes mediadores de la transmisión de referentes culturales y progresivamente facultan al sujeto a una interacción directa con el mundo simbólico circundante.

De esta manera, las formas de interacción se van conformando en modelos con mayor mediación simbólica y, como consecuencia, promueven desde un inicio la diferenciación individuo - otros; gracias a la captura que se hace a nivel psico-neurológico; es decir, a la inscripción corporal de la mediación simbólica.

La capacidad simbólica del infante es el potencial para adherirse e inscribirse en sus contextos o mundos de vida. La transmisión simbólica del comportamiento adulto recoge y reproduce los modelos vigentes.

En el infante, el “requerimiento” inicial se convierte en “necesidad”, según la expresión de Lorenzer, y advierte el advenimiento del proceso de individuación y socialización, cuya

culminación se da en el lenguaje, pero permanece precedido y determinado por estructuras configuradas mucho más temprano en el desarrollo.

En la conformación de este mundo infantil, se entrecruzan el nivel simbólico representado en la figura de apego (paradigmáticamente, la madre) y el nivel simbólico del infante construido a partir de su experiencia participante.

Aún y cuando diádicas en su composición inmediata, las relaciones son esencialmente triádicas, pues, independientemente de la participación activa de terceros en las interacciones concretas, las relaciones siempre establecen un correlato con una persona, un evento o un objeto en el entorno interactivo. La connotación simbólica recupera esta constelación que se inscribe en el contexto cultural más amplio.

La simbolización de la participación en contextos interactivos representa el cruce de vías entre las necesidades y expectativas subjetivas con las ofertas sociales mediadas culturalmente. La participación adulta es crucial, tanto de figuras cercanas como desconocidas, al igual que lo es el desarrollo de la capacidad subjetiva para la participación. Es factible inferir que un debilitamiento en cualquiera de las dimensiones estudiadas vaya en perjuicio de la construcción del mundo de vida infantil y del fortalecimiento de su papel social, tanto como de las facultades subjetivas para la participación creativa del sujeto. Identificar las coordenadas de la participación adulta, así como en cuánto contribuyen y obstaculizan al desarrollo, es reconocer el papel otorgado socialmente a la niñez en las interacciones cotidianas y promover, asimismo, una reflexión crítica del lugar otorgado a niños y niñas en las acciones de todos los días, así como el potencial social para la construcción del espacio de la niñez en la cultura.

## Referencias bibliográficas

Alvarado, C (2008). Habilidades sociales de niños y niñas que trabajan en las vías públicas de San José en sus interacciones con niño y niñas trabajadores de su misma edad. Tesis para optar por el grado de licenciatura.

Escuela de Psicología, Universidad de Costa Rica. Sin publicar.

Alfaro, C. (2009). Qué descubrimos cuando le preguntamos a niños y niñas: ¿qué piensan y sienten sobre el maltrato infantil? Tesis para optar por el grado de licenciatura. Escuela de Psicología, Universidad de Costa Rica. Sin publicar.

Bowlby, J. (1998, tercera reimpresión). El apego. Paidós: España.

Castro, M. D. y Latino, S. R. (2007). Concepto de sí mismas de niñas adolescentes mujeres migrantes nicaragüenses en trabajo doméstico en Costa Rica. Tesis para optar por el grado de licenciatura. Escuela de Psicología, Universidad de Costa Rica. Sin publicar.

Christensen, P. H. (2004) Children's participation in ethnographic research: issues of power and representation. *Children & society*, vol 18, 165-176.

Dickerson-Peck, S. (2003). Measuring sensitivity moment-by-moment: a microanalytic look at the transmission of attachment. *Attachment & Human Development*, Vol 5 No. 1, 38 - 63.

Emond, R. (2005). Ethnographic research methods with children and young people. En: Greene, S. y Hogan, D. (Ed.). *Researching children's experience. Methods and approaches*. California: Sage. Pp. 123 - 140.

Fonagy, P. (2000). The human genome and the representational world: the role of early mother-infant interaction in creating an interpersonal interpretative mechanism. *Bulletin of the Menninger Clinic*, Vol. 65, No. 3, 427-448.

- Freud, S. (1900/1978). La interpretación de los sueños. Obras completas, tomos IV y V. Argentina: Amorrortu.
- Grossmann, K., Grossmann, K., Fremmer-Bombik, E., Kindler, H., Scheuerer-Englisch, H. y Zimmermann, P. (2002). The uniqueness of the child-father attachment relationship: father's sensitive and challenging play as a pivotal variable in 16-year longitudinal study. *Social Development*, 11, 3, 307-331.
- Hill, M. (2005). Ethical considerations in researching with children. En: Greene, S. y Hogan, D. (Ed.). *Researching children's experience. Methods and approaches*. California: Sage. Pp. 61 -86.
- Honig, M.S. (1999). Entwurf einer Theorie der Kindheit. Suhrkamp: Alemania.
- Lamb, M. E. (2005). Attachments, Social Networks and Developmental Contexts. *Human Development*, 48, 108-112.
- Lewis, M. (2005). The Child and Its Family: The Social Network Model. *Human Development*, 48, 8-27.
- Lewis, M. y Takahashi, K. (2005). Beyond the Dyad: Conceptualization of Social Networks. *Human Development*, 48, 5-7.
- Lohaus, A., Keller, H., Ball, J., Voelker, S. y Elben, C. (2004). Maternal sensitivity in Interactions with Three- and 12-Month-Old Infants: Stability, Structural Composition, and Developmental Consequences. *Infant and Child Development*, 13, 235-252.
- Maier, M.A., Bernierb, A., Pekruna, R., Zimmermann, P. y Grossmann, K.E. (2004). Attachment working models as unconscious structures: an experimental test. *International Journal of Behavioral Development*, 28 (2), 180-189.
- Miall, D. y Dissanayake, E. (2002). The poetics of baby talk. *Human Nature*, Vol. 14, No. 4, 337-364.
- Nash, A. y Hay, D. F. (2003) Social Relations in Infancy: Origins and Evidence. *Human Development*, 46, 222 - 232
- Páramo, P. y Mejía, M. A: (2004) Los parques urbanos como oportunidades para la interacción de los niños con los animales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 36, No.001, 73-84.
- Punch, S. (2002). Research with children. The same or different from research with adults? *Childhood*, 9 (3), 312-314.
- Rousseau, C., Hassan, G., Measham T., Moreau, N., Lashley, M., Castro, T., Blake, C. y McKenzie G. (2009). From the family universe to the outside world: family relations, school attitude, and perception of racism in Caribbean and Filipino adolescents. *Health & Place*. 15, 751-760.
- Sánchez-Gutiérrez, G. (2007). Teorías de niños y niñas sobre el castigo parental. Un enfoque desde las emociones morales. Tesis para optar por el grado de licenciatura. Escuela de Psicología, Universidad de Costa Rica. Sin publicar.
- Selby, J. M. y Bradley, B. S. (2003). Infants in Groups: A Paradigm for the Study of Early Social Experience. *Human Development*, 46:197.221
- Tudge, J. y Hogan, D. (2005). Ethnographic research methods to observations of children's everyday lives. En: Greene, S. y Hogan, D. (Ed.). *Researching children's*

- experience. Methods and approaches.* California: Sage. Pp. 87 - 101.
- Trevarthen, C. y Aitken, K J.. (2001). Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Applications. *Journal of Child Psychol. Psychiat.*, Vol. 42, No. 1, pp. 3-48.
- Trevarthen, C. (2001). Intrinsic motives for companionship in understanding: their origin, development, and significance for infant mental health. *Infant mental health journal*, Vol. 22(1-2), 95-131.
- Tronick, E. Z. y Cohn J. F.(1989). Infant-Mother Face-to-Face Interaction: Age and Gender Differences in Coordination and the Occurrence of Miscoordination. *Child Development*, 60, 85-92.