



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Psicología y Educación  
Maestría en Psicología Clínica

## **Institucionalización frente a la crianza contemporánea**

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de:

**Maestra en Psicología Clínica**

Presenta:

**Lic. Stephania Breck García**

Dirigida por:

**Dra. Araceli Gómez García**

Centro Universitario, Querétaro, Qro., de 2026.

La presente obra está bajo la licencia:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

### Usted es libre de:

**Compartir** — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

### Bajo los siguientes términos:



**Atribución** — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



**NoComercial** — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



**SinDerivadas** — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

**No hay restricciones adicionales** — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

### Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.



**Universidad Autónoma de Querétaro**

**Facultad de Psicología y Educación**

**Maestría en Psicología Clínica**

## **Institucionalización frente a la crianza contemporánea**

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de

**Maestra en Psicología Clínica**

Presenta

**Lic. Stephania Breck García**

Dirigida por:

**Dra. Araceli Gómez García**

Dra. Araceli Gómez García

Presidente

Dra. Alejandra María del Mar Carrillo Hernández

Secretario

Dr. Fernando Manuel López-España Méndez

Vocal

Mtro. Germán Rodríguez Sánchez

Suplente

Mtro. José Adolfo Hernández García

Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.

Mayo, 2026.

México

## **AGRADECIMIENTOS**

A todas las personas que contribuyeron en este proceso, brindándome dirección, apoyo y enseñanzas que llevaron a concluir el presente trabajo.

## ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	i
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA INFANCIA	5
1.1. Breve recorrido sobre el surgimiento de las guarderías en México	5
1.2. Funcionamiento de las guarderías IMSS	20
CAPÍTULO II. INFANCIA Y CRIANZA	26
2.1. ¿Qué es la infancia?	26
2.2. De la infancia al niño en psicoanálisis	34
2.3. ¿Qué es la crianza?	41
CAPÍTULO III. EL OBJETO TRANSICIONAL	49
3.1. Winnicott y el objeto transicional	50
CONCLUSIONES	63
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67

## ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Estructura organizacional de guarderías del IMSS</i>	10
<i>Tabla 2. Servicio de guardería por parte del IMSS</i>	12

## RESUMEN

La presente tesis aborda la relación entre la institucionalización temprana de la infancia y la crianza contemporánea, a partir de un recorrido histórico, social y teórico que permite situar el papel que han adquirido las instituciones, particularmente las guarderías, en el cuidado y desarrollo de niñas y niños. Para después, examinar la infancia como una etapa fundamental en la constitución del psiquismo, subrayando la importancia de los vínculos tempranos, el desvalimiento originario y la función del Otro en la satisfacción de las necesidades del infante y el concepto de objeto transicional como un recurso que posibilita el tránsito del niño entre el ámbito familiar y el institucional, mitigando la angustia de separación y favoreciendo los procesos de adaptación. Finalmente, se plantea que la institución no debe pensarse únicamente como un espacio de resguardo o control, sino como un escenario que puede ofrecer sostén, cuidado y condiciones favorables para el desarrollo integral del niño.

(**Palabras clave:** Infancia, institución, objeto transicional y crianza)

## **ABSTRACT**

This thesis approach the relationship between the early institutionalization of childhood and contemporary parenting, based on a historical, social, and theoretical overview that allows us to situate the role that institutions, particularly daycare centers, have acquired in the care and development of children. It analyzes the transformations in the conception of childhood over time, the changes in family dynamics, and the increasing participation of the State in functions traditionally assigned to the family. Then, it is examined as a fundamental stage in the constitution of the psyche, emphasizing the importance of early bonds, the initial helplessness, and the function of the Other in satisfying the infant's needs as the concept of the transitional object as a resource that facilitates the child's transition between the family and institutional environments, mitigating separation anxiety and promoting adaptation processes. Finally, it argues that the institution should not be viewed solely as a space for shelter or control, but rather as a setting that can offer support, care, and favorable conditions for the child's holistic development.

**(Keywords:** Childhood, institution, transitional object, breeding)

## INTRODUCCIÓN

Con la presente investigación se pretende dar cuenta del impacto que tiene la institucionalización temprana en el desarrollo de las y los niños. A partir de la experiencia como psicóloga en una estancia infantil subrogada del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), se pudo observar que existe una diferencia significativa entre niñas y niños ingresados a una edad temprana, aquellas y aquellos que previamente no habían sido integrados a una institución ajena a la familia y otras y otros que ingresan a una institución escolarizada cuando cumplen la edad necesaria para ello. Esta distinción nos lleva a preguntarnos qué es lo que hace que algunas y algunos niños puedan adaptarse de mejor manera a la institución y con ello lograr el desarrollo de habilidades cognitivas y psicosociales que les permitan integrarse a la sociedad de manera óptima, ¿se trata de un logro individual o bien, la institución misma promueve el entorno idóneo para ello?

Para tratar de comprender cuál es la función social de las estancias infantiles, en el primer capítulo se presenta un análisis del contexto político, económico y social de México a partir de la década de los 50's, momento en que las estructuras familiares tradicionales empezaron a sufrir cambios significativos generados por los movimientos feministas que, entre otras cosas, impulsaron el derecho al voto y la incorporación de la mujer al espacio laboral público, siendo este un proceso sumamente complejo en una cultura patriarcal que no exoneró a las mujeres de las tareas relativas a las tareas domésticas y particularmente del cuidado de la familia.

Frente a las nuevas demandas sociales para con las mujeres, el Estado tuvo a bien impulsar el sistema de estancias infantiles que ofrecerían servicios de cuidado para las y los hijos de las mujeres que trabajan, y aunque inicialmente tales instituciones no tenían fines educativos sí se ofrecían como espacios seguros y adecuados para el óptimo desarrollo de las y los infantes, aun cuando no existía una organización sistematizada ni estaban a cargo de personal calificado, pues bajo la óptica de la feminización del trabajo, para cuidar niños bastaba con ser mujer para realizar las tareas relativas al cuidado de las y los niños resguardados.

Sin embargo, hechos como el acontecido en 2009 con la guardería ABC y la infinidad de eventos en los que la vida de los infantes se ha visto comprometida, la utopía de las estancias infantiles seguras se desvanece y obliga a las autoridades a realizar supervisiones minuciosas para garantizar las condiciones necesarias que garanticen la seguridad y el bienestar de niñas y niños atendidos en estos espacios.

En el segundo capítulo se plantea que el concepto de infancia ha experimentado diversas transformaciones a lo largo de la historia. En tiempos antiguos, los niños eran percibidos como adultos, sin derechos propios. Al no existir leyes que garantizaran su bienestar, las y los niños quedaban expuestos al infanticidio, matrimonios a temprana edad, o bien, eran sometidos a un riguroso régimen educativo bajo el cual se pretendía formar ciudadanos de bien.

No fue sino hasta la modernidad que se empezó a reconocer la infancia como una etapa fundamental del desarrollo humano, y a considerar a niñas y niños como

una población vulnerable por su incapacidad de subsistir por sí solos y quedar supeditados a los cuidados por parte de los adultos. A su vez, se determina que la primera institución en la que se insertan las y los niños es la familia, ejerciendo esta una función esencial para la crianza y el establecimiento de normas, valores y preceptos que garanticen el óptimo desarrollo de las y los infantes.

En el tercer capítulo, se presenta un análisis del papel de las estancias infantiles como instituciones con una marcada implicación educativa encaminada a la procuración del bienestar infantil, carácter que se conserva hasta nuestros días.

En este mismo capítulo hace una revisión de los lineamientos institucionales de las guarderías del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) que contemplan sus normas de funcionamiento y de interacción entre los miembros que las conforman, a saber, las y los niños usuarios, las madres y los padres de familia, el personal encargado del cuidado de los infantes y, propiamente de la figura del Estado. Tales lineamientos contemplan los diversos factores que contribuyen en el desarrollo de las y los niños para la conformación de programas institucionales que abarcan aspectos educativos y socioemocionales. Encontramos que en estos programas se integran saberes y conocimientos provenientes de distintas disciplinas especialidades en el estudio de la infancia, incluido el psicoanálisis cuyos aportes favorecen a la comprensión del desarrollo psíquico de las y los niños.

Entre los diversos psicoanalistas interesados en la infancia encontramos a Donald Winnicot, cuyos estudios en torno a los fenómenos transicionales permite

aproximarnos a la comprensión de los procesos constitutivos del niño a partir del vínculo primario entre este y su madre, y los procesos psíquicos que permiten su integración y adaptación al entorno institucionalizado de la guardería.

Así pues, el recorrido realizado a lo largo de los capítulos nos permite concluir que las estancias infantiles son instituciones que cumplen una función sustancial que va más allá de la procuración del bienestar de niños y niñas tal como se entiende en los lineamientos del Estado, sino que más bien las dinámicas y procesos que se juegan en su cotidianidad contribuyen a la constitución subjetiva de los menores, en tanto que la guardería juega el papel sustancial de brindar contención y soporte tanto físico, como mental y psíquico a las y los niños cuya condición de desvalimiento exige de la presencia de otro, que garantice su incursión a la cultura, de tal manera que podemos concluir que los aportes del psicoanálisis en torno a la comprensión de la constitución psíquica y desarrollo del niño, se traducen en una herramienta de trascendental importancia que abona al cumplimiento de los objetivos institucionales, en tanto estos están encaminados a la procuración del bienestar y óptimo desarrollo de la infancia.

## CAPÍTULO I

### INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA INFANCIA

*“La institución nos precede, nos sitúa  
y nos inscribe en sus vínculos y discursos”.*

*(Bleger, 1987).*

#### **1.1. Breve recorrido sobre el surgimiento de las guarderías en México**

Conforme el infante se va desarrollando y desenvolviendo en los diferentes ambientes, las circunstancias por las que pasa cada uno de los sujetos se van forjando características muy específicas; por ello es que pareciera que se olvida de lo que significa ser niños e incluso se pierde de vista las sensaciones, pensamientos, y cosas que se experimentan a lo largo de la infancia. Perder la perspectiva de ello, de cómo establecer una relación con los niños, las implicaciones que tienen dichas relaciones e incluso el impacto que se puede generar a largo plazo en cómo continúen desenvolviéndose.

Hacer un recorrido desde las primeras concepciones de la infancia, permite comprender las modificaciones, las perspectivas, y los cambios que se han experimentado a través de las civilizaciones y épocas. Por otro lado, hacer este recorrido también propicia el conocer cómo se han creado diferentes espacios para el apoyo a las familias, los cuales son especialmente dirigidos a cubrir ciertas

necesidades de una población, en particular enfocado a los niños. Estos espacios son instituciones con funciones muy específicas y que a lo largo del tiempo han recibido diferentes nombres como: CENDIS, guarderías y/o escuelas.

La creación de las estancias infantiles en México no puede quedar al margen acontecimientos sociales tales como la migración de las familias a las ciudades y la incorporación de la mujer al mercado laboral, pues al trasladarse del campo a la ciudad, las familias tuvieron que enfrentar cambios en su economía y dinámica, pues las necesidades para sostener cierto nivel de vida requerían ingresos económicos mayores, de ahí que las mujeres tuvieran que salir a trabajar para aportar a la economía familiar, aun cuando esto implicara dejar a los hijos al cuidado de alguien más, que bien podrían ser los abuelos o bien, los hermanos mayores, con las dificultades que ello conlleva, pues los abuelos ya son mayores y los hermanos mayores igual tienen que asistir a la escuela, de tal forma que habría que buscar una opción. Ante tales exigencias y necesidades de las mujeres, el movimiento feminista impulsó la puesta en marcha de políticas públicas que permitieran resolver en cierta medida el problema.

Entre los logros del feminismo a lo largo del siglo XX fue que a partir del periodo revolucionario las mujeres empezaron a tener mayor visibilidad en el espacio público, logrando más oportunidades para el acceso a la educación y al mercado laboral, así como una mayor participación política. No obstante, fue hasta 1955 que las mujeres pudieron ejercer su derecho al voto. A finales de los 70's, el Frente Nacional por la Liberación y los Derechos de la Mujer (FNLIDM) estableció un plan de acción que, entre otras cosas, cosas se impulsó la defensa de las

mujeres trabajadores y la implementación del sistema de guarderías (Sánchez, 2020).

Los efectos inmediatos de las luchas feministas se vieron reflejados en la transformación política, económica y social dando cabida a cambios en las dinámicas familiares, no sin consecuencias en las dinámicas relacionales pues al predominar en México una cultura patriarcal<sup>1</sup>, el trabajo de cuidados del hogar y de los hijos sigue siendo una tarea casi exclusiva de las mujeres, quienes además ahora cargan con el lastre de la eficiencia y productividad. Una estrategia del Estado para preservar la participación de la mujer en el mercado de trabajo sin que ello implique el descuido de ellos hijo, fue crear el sistema de guarderías como una prestación para las mujeres trabajadoras que ya no se ocuparan en su totalidad del cuidado de los hijos, son ahora las estancias infantiles las que habrán de cuidar y atender a sus hijos.

En el proyecto inicial la función de las guarderías era ofrecer un espacio seguro donde las mujeres pudieran dejar a sus hijos mientras ellas salían a trabajar, no se les contempló como instituciones con fines educativos, incluso ni siquiera existía una organización en la que se separara a los niños por rangos de edad, ni se implementaban estrategias didácticas, sino que únicamente se les brindaba algún material o juguete para entretenerlos hasta que las madres terminaran su jornada laboral y pudiera pasar a recogerlos.

---

<sup>1</sup> Es un sistema social que otorga un poder determinado de los hombres sobre las mujeres. Desde el psicoanálisis podría ser tomado como una especie de fantasma (patriarcal) que produce neurosis.

Las guarderías en México surgieron inicialmente como espacios de resguardo y cuidado infantil destinados a apoyar a las madres trabajadoras, especialmente a partir de la década de 1970, cuando el Instituto del Seguro Social comenzó a ofrecer estos servicios como parte de sus prestaciones sociales (IMSS, 2018). Sin embargo, fue durante las décadas de 1980 y 1990 cuando las políticas públicas y las investigaciones sobre desarrollo infantil impulsaron una transformación conceptual: las guarderías pasaron de concebirse como simples espacios asistenciales a reconocerse como entornos educativos tempranos, centrados en la estimulación integral, el desarrollo socioemocional y la adquisición de hábitos y rutinas formativas (SEP, 2004; DIF Nacional, 2010).

Este cambio respondió a la necesidad de atender el desarrollo integral del niño en sus dimensiones física, cognitiva, social y afectiva, reconociendo que la educación comienza desde los primeros años de vida. Así, las guarderías evolucionaron hacia instituciones educativas orientadas a ofrecer programas pedagógicos estructurados y personal capacitado, con el propósito de brindar a los infantes herramientas que favorezcan su incorporación posterior a la educación preescolar y la vida social.

Al consolidarse como espacios educativos, las guarderías se enfocaron en promover el desarrollo de habilidades, hábitos y rutinas de cuidado personal, convivencia y aprendizaje. Estas acciones no solo fortalecen la formación temprana sino que contribuyen a la igualdad de oportunidades desde la infancia y el bienestar familiar.

Inicialmente, el Programa Institucional del Instituto Mexicano del Seguro Social (PIIMSS) tenía como objetivo albergar el mayor número posible de niñas y niños, para lo cual se estableció como plan estratégico:

- I. Ampliar la cobertura del servicio de guardería para atender la demanda y necesidades del mercado laboral.
- II. Desarrollar mecanismos eficientes para otorgar el servicio a través de terceros por medio de procesos de adjudicación competitivos y transparentes.
- II. Simplificar la normatividad del servicio de guardería sustentada en investigaciones sobre el desarrollo infantil para facilitar su cumplimiento.
- IV. Asegurar la observancia de la normatividad mediante la supervisión y evaluación homogénea y confiable considerando la participación de los usuarios.
- V. Desarrollar las competencias y habilidades del personal por medio de un modelo de capacitación y evaluación del desempeño.
- VI. Situar en un elevado estándar de calidad a todas las unidades operativas que prestan el servicio de guarderías.
- VII. Agilizar los trámites y procesos relacionados con el otorgamiento del servicio de guardería mediante el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación. (IMSS, 2018, p.16).

Las guarderías incorporadas al IMSS son espacios donde son las y los hijos de las y los trabajadores, desde los 43 días de nacidos hasta los 4 años, momento en que deberán ser inscritos en el sistema escolarizado (IMSS, 2021). Además de propiciar un espacio seguro para su cuidado, tienen la finalidad de proporcionar una adecuada estimulación que favorezca el crecimiento y desarrollo integral, de tal modo que se

busca formar desde la primera infancia a los ciudadanos del futuro, capaces de asumir los roles y retos que la sociedad les imponga.

Esta prestación social, ha permitido a las y los trabajadores contar con espacios seguros donde sus hijas e hijos, además de ser cuidados, pueden recibir atención especializada por parte de un equipo multidisciplinario integrado por profesionales de la Medicina, Nutrición, Psicología y Educación.

Conforme a los procedimientos administrativos (IMSS, 2022), las estancias infantiles deben contar con una platilla de personal cuya estructura organizacional se integra en ocho salas distribuidas como se indica a continuación

**Tabla 1.** Estructura organizacional de guarderías del IMSS

Categoría	Indicador
Director(a)	Una por cada unidad
Coordinador(a) del Área Educativa	
Educador(a)	
Responsable de Fomento de la Salud	
Asesor(a) de Nutrición	Uno por unidad, con al menos 8 horas semanales.
Jefe(a) de Cocina	Uno por unidad
Auxiliar de Cocina	El número de auxiliares dependerá de las necesidades del servicio.
Auxiliar de Limpieza	
Vigilante	Uno por unidad durante el horario de atención
<b>Salas</b>	
Lactantes A (LA)	Una asistente educativa por cada cuatro niños

Lactantes B (LB)	
Lactantes C (LC)	Una asistente educativa por cada cinco niños
Maternal B1 (MB1)	Una asistente educativa por cada doce niños
Maternal B2 (MB2)	
Maternal C1 (MBC1)	Una asistente educativa por cada catorce niños
Maternal C2 (MBC2)	

Fuente: Elaboración propia.

En 1946 se crea en México el modelo Madres IMSS, exclusivamente para el cuidado de hijas e hijos de las trabajadoras del instituto, y no es sino hasta 1973, con la modificación de la Ley Federal del Trabajo, que se crea formalmente el sistema de guarderías para brindar el servicio a todos los derechohabientes del IMSS (Hernández, 2003), logro impulsado por los movimientos feministas, cuyas demandas giraban alrededor de las necesidades de las madres trabajadoras.

Al incrementarse la presencia de las mujeres en los espacios laborales públicos, crece también la demanda del servicio, por lo que el IMSS se ve rebasado en su capacidad de atención e implementa el modelo de la subrogación del servicio de guardería, mismo que consiste en brindar la prestación a través de instituciones privadas, siempre y cuando observen y cumplan con los lineamientos institucionales, de tal manera que las instituciones privadas que brindan el servicio subrogado son reguladas por la normatividad institucional en cuanto a sus características inmobiliarias, jurídicas, financieras, administrativas y operativas contempladas para el establecimiento y funcionamiento de las guarderías (IMSS, 1999, p. 200). Así pues, las guarderías subrogadas surgen

como una estrategia para aumentar la capacidad del IMSS a partir de que el Plan Nacional de Desarrollo establece como objetivo general "llevar a México a su máximo potencial", teniendo en consideración factores como el desarrollo humano, la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres, la protección de los recursos naturales, la salud, educación, participación política y seguridad, además del crecimiento económico. (IMSS, 2018, pp. 14).

La guardería subrogada es administrada por una asociación privada que brinda el servicio bajo un esquema que representa un bajo costo de inversión para el IMSS, toda vez que la infraestructura y todos los recursos económicos, materiales y humanos necesarios para su funcionamiento son cubiertos por un particular, o bien, adquiridos mediante donativos de empresas o particulares. Al ser un servicio ofrecido por particulares, y tratarse de una prestación indirecta, las y los trabajadores deben pagar las cuotas que cada guardería subrogada establece para cubrir los costes de su funcionamiento. Así también para formar parte del padrón de guarderías subrogadas, los particulares deberán generar un convenio con el IMSS, cumplir con sus respectivas obligaciones fiscales, contar con las respectivas licencias de funcionamiento y observancia de los lineamientos de seguridad y protección civil establecidos por la autoridad, los debidos registros patronales, además de cumplir cabalmente con la normatividad del IMSS en cuanto a la adecuación de las instalaciones. De acuerdo con los datos oficiales hasta enero de 2025 el IMSS contaba con 1,282 guarderías en el país.

**Tabla 2.** Servicio de guardería por parte del IMSS

<b>Localidad</b>	<b>Prestación Directa</b>	<b>Prestación Indirecta</b>	<b>Total</b>
<b>Nacional</b>	129	1,153	1,282
<b>Querétaro</b>	1	30	31
<b>Población Beneficiada</b>			
<b>Niñas (os)</b>	15,394	172,708	188,102
<b>Madres</b>	10,918	104,324	115,242
<b>Padres</b>	3,577	57,306	60,883

Fuente: Elaboración propia.

Las guarderías, tanto directas como indirectas, son supervisadas cuatro veces al año por personal de la Coordinación del Servicio de Guardería para el Desarrollo Integral Infantil de la Dirección de Prestaciones Económicas y Sociales del IMSS, quienes evalúan la gestión administrativa, pedagógica y de salud integral en cada institución, para verificar el debido cumplimiento con la normativa institucional. En el caso de las guarderías subrogadas, el IMSS verifica además que el entorno sea óptimo y seguro para el desarrollo integral de los infantes atendidos (IMSS, 1999, p. 200).

La demanda que se ha ido generando por la necesidad de tener alguien que cuide a sus hijos durante las jornadas laborales ha permitido un incremento en las guarderías reguladas por el IMSS con el fin de poder abastecer a la población, ya que a pesar del gran incremento de las mismas, aún se cuentan con largas listas de espera para poder ingresar y a su vez, no se cuenta con un tiempo estimado de

dicha lista de espera; incluso se han dado casos de que los niños llegan a cumplir los 4 años sin haber podido ingresar a una guardería.

Es importante mencionar que es más accesible que un niño ingrese a guardería en un rango de 43 días de nacido a 6 meses que posterior a los 6 meses, siendo que es más complicado se liberen lugares puesto que la mayoría de los niños van pasando de una sala a otras. Únicamente se abren espacios cuando algún niño se da de baja.

Estos son algunos de los procedimientos que se han ido implementando con la finalidad de mejorar el servicio de guarderías y así poder brindar un servicio de calidad, por lo que las guarderías IMSS se han posicionado a nivel nacional como instituciones altamente calificadas para el desarrollo y cuidado de los niños, toda vez que cuenta con un programa nacional de capacitación constante y permanente para el personal que labora en ellas, en torno a temáticas en materia de protección civil, seguridad y desarrollo integral de las niñas y niños atendidos. Adicionalmente, cada guardería debe diseñar un plan estratégico de capacitación en el que se identifican necesidades y áreas de oportunidad para fomentar la confianza de las madres y los padres en la institución y alcanzar la calidad del servicio, que giran alrededor de la comunicación asertiva, discapacidad, estimulación temprana, manejo de emociones, por mencionar algunas. Es preciso señalar tanto las guarderías del IMSS como las subrogadas deben cumplir con estos lineamientos en tanto que tienen el compromiso de propiciar el desarrollo integral de las y los niños y para lograrlo, deben también involucrar a las madres y padres de familia para garantizar su colaboración y compromiso con el desarrollo y educación de los

menores, teniendo presente la importancia de los señalamientos que desde 1994, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en torno a la infancia en tanto es la etapa más importante para el desarrollo de la personalidad del ser humano, razón por la cual es preciso contar con programas de asistencia materno infantil, de instrucción, y de servicios sociales para las y los niños (Fernández, 2004, p. 197).

El aprendizaje que se da en los primeros años se da de una manera más rápida e influye que se desenvuelvan en un entorno donde reciben amor, atención, aliento, estímulos mentales, así como alimentos nutritivos y una buena atención de salud; es por ello que también las instituciones juegan un papel muy importante en el desarrollo de los niños y apoyo a los padres de familia. Y a su vez, por ello es que IMSS se ha ido reestructurando y ha dado oportunidad a satisfacer la demanda del servicio.

Durante el sexenio de Vicente Fox Quezada (2000-2006) se creó el esquema de guarderías integradoras, las cuales tenían la finalidad de brindar atención y cuidado a niñas y niños con algún tipo de discapacidad.

Posteriormente Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) durante su gobierno impulsó modificaciones relevantes dentro de las guarderías del IMSS derivadas de la implementación de la educación inicial, propiciando un cambio que transformó la finalidad y el funcionamiento de dichas instituciones orientándolas no solo hacía el cuidado infantil, sino también hacia la promoción del desarrollo integral de los niños. En este contexto, se realizaron ajustes normativos en el área de Pedagogía, los

cuales incluyeron la mejora de formatos, elaboración de instructivos y la definición más precisa de las funciones tanto de la coordinadora como de las educadoras.

Sin embargo, aunque esto representó un logro y una promesa de bienestar para la infancia, se presentó un suceso que dejó entrever la corrupción existe en el gobierno de Calderón Hinojosa, a saber la tragedia de la guardería subrogada ABC en Sonora, el 5 de junio de 2009, donde a raíz de un incendio en las instalaciones acabo con la vida de 49 infantes, y un sin número indeterminado de niños y adultos lesionados, acontecimiento que impulsó diversas estrategias de revisión y supervisión cada vez más rigurosas para garantizar la seguridad de los usuarios, lo que derivó en planes y programas de regulación de las estancias infantiles de todo el país. No obstante, a pesar de estas estrategias, el temor y la desconfianza de las madres y padres de familia siguen siendo los grandes retos que enfrentan las guarderías, por lo que implica confiar el cuidado de sus hijas e hijos en manos de personas desconocidas.

Para buscar una conciliación, se promovió la participación social, entendida como la incorporación activa de madres y padres de familia en la observación y vigilancia del cumplimiento de las medidas de seguridad dentro de las guarderías. Este mecanismo consiste en la selección de representantes de cada sala de atención para evaluar las condiciones de seguridad, participar en simulacros y emitir comentarios o sugerencias orientadas a la mejora continua de las prácticas institucionales.

Durante el sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018), se implementaron planes de educación inicial y preescolar en las guarderías del Estado, lo que contribuyó a que las y los niños pudieran permanecer ahí hasta los 6 años y egresar con un documento oficial que valide su educación preescolar. Sin embargo, con la llegada de Andrés Manuel López Obrador a la presidencia y la llamada 4ta. Transformación (4T), se observó un retroceso en los logros alcanzados por sus antecesores en cuanto al funcionamiento y programas de las guarderías.

Uno de los eje centrales de la 4T es la llamada austeridad republicana mediante la cual el gobierno federal se ha propuesto eliminar privilegios de funcionarios públicos y reducir la corrupción institucional, lo cual desencadenó una significativa afectación al funcionamiento de las instituciones en tanto que se eliminaron programas de política social, entre ellos el Programa de Estancias Infantiles SEDESOL, cuyo objetivo primordial era promover la incorporación de las mujeres al mercado laboral garantizando espacios subrogados seguros para el cuidado de sus hijas e hijos, empero bajo el argumento de la existencia de mafias y de la corrupción en las instituciones neoliberales, se cancela la subrogación de las estancias infantiles privadas y el dinero que antes se les entregaba a estas, ahora sería entregado de manera directa a los padres de familia quienes serían los responsables de administrar el recurso público en beneficio de sus menores hijos (López, 2020, p.1), y en aras de reducir gastos se planteó la posibilidad de ofrecer una paga simbólica a las y los abuelos para que sean ellos quienes cuiden a los menores. Esto dio pauta a una estrategia de supervisión anual por parte del Sistema

Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, que bajo el argumento de la seguridad infantil escondería el propósito de cerrar las guarderías del IMSS, que si bien no se logró, sí impactó en el funcionamiento de las mismas.

A pesar de la propuesta y los esfuerzos por llevar a cabo el cierre de guarderías IMSS no ha sido posible por las implicaciones que tiene llevar a cabo dicha acción; no solo se dejaría sin un apoyo a las madres y padres trabajadores, sino que también se dejaría sin el cuidado que se brinda en las guarderías a las niñas y niños del país, quienes quedarían a la deriva y serían expuestos a una infinidad de riesgos psicosociales al no contar con espacios seguros que garanticen su desarrollo integral.

Con la desaparición de las guarderías, los niños perderían la oportunidad de integrarse desde temprana edad a instituciones que les permitan interiorizar normas sociales y establecer vínculos con personas ajenas a sus núcleos familiares, y sobre todo recibir una atención y acompañamiento especializado para fomentar su desarrollo integral y óptima integración y adaptación a la sociedad.

Dentro de la propuesta de Andrés Manuel se planteó dejar a las y los niños bajo el cuidado de los familiares, lo que representa un obstáculo para muchas madres y padres trabajadores que se ven en la necesidad de migrar en busca de mejores oportunidades y crecimiento, alejándose de sus lugares de orígenes y del grupo familiar, viéndose imposibilitados de trasladarse diariamente hasta la casa de los abuelos para dejar bajo su cuidado a las y los hijos. Ante esta propuesta, la

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) emitió una serie de señalamientos en cuanto a afectación que provocaría tal decreto gubernamental a niñas, niños y principalmente mujeres trabajadoras, en caso de la desaparición de las guarderías.

Por otro lado, pensar en la posibilidad de que sean los adultos mayores quienes asuman la responsabilidad del cuidado de sus nietos, conlleva una serie de situaciones y riesgos para todos los involucrados en tanto que su condición de salud puede verse limitada para cuidar de ellos mismos y más para proporcionar la atención y cuidados que un niño requiere para su óptimo desarrollo, sin dejar de mencionar otros riesgos de carácter psicosocial que pudieran presentarse tales como los diversos tipos de violencia que pudieran presentarse en los entornos familiares.

El abordaje histórico sobre las políticas públicas bajo el modelo neoliberal en México, así como las distintas administraciones en turno permiten situar con mayor claridad las transformaciones que han atravesado la historia de las guarderías, pero también reconocer cómo la concepción de la infancia está atravesada por interés de índole político y económico que no son sin consecuencia para el desarrollo y bienestar de niñas y niños.

La percepción actual en torno a la infancia está marcada por la evolución histórica y social que deriva en estilos de crianza y políticas públicas que se establecen como imperativos a madres y padres, imperativos que solo pueden

comprenderse en el contexto de cada época que trasciende a todos los ámbitos de la vida cotidiana, por lo que esto conduce a la problematización que conlleva la intersección de factores individuales, sociales y culturales que inciden en la constitución psíquica y subjetiva de los sujetos.

## **1.2. Funcionamiento de las guarderías IMSS**

La subrogación se da bajo un marco normativo que regula las características inmobiliarias, jurídicas, financieras, administrativas y operativas, y establece los requisitos para el establecimiento de la misma (IMSS, 1999). Normalmente se realizan supervisiones en las guarderías las cuales están al cargo de personas que trabajan en Dirección de Guarderías, donde se evalúan diferentes criterios, como son la administración, los aspectos médicos y los lineamientos pedagógicos.

El servicio de administración, conformado por jefas o jefes de cada servicio, auxiliares administrativos y la propia directora, se encarga de las inscripciones, la respuesta de las posibles quejas que se generan en cada centro, el manejo del personal y los recursos que se otorgan.

El área de pedagogía se encarga de generar programas para trabajar con los pequeños, así como de evaluar a las personas que están a cargo de los niños. Entre los programas generados está el de estimulación y el de alteración de la conducta, que dan pauta a la propiciación del trabajo colaborativo con madres y padres de familia.

- Programa de estimulación. Se rige por un protocolo de actuación en el que se estipulan los principios pedagógicos del servicio contemplando todas las áreas de desarrollo para establecer resultados esperados de acuerdo con la edad de las y los niños, propiciando la participación colaborativa de madres y padres de familia.
- Programa de alteración de conducta. Consiste en un registro detallado de incidencias ocurridas en un lapso de tiempo, con la finalidad de establecer un plan de trabajo para regular y corregir las alteraciones conductuales; la forma de trabajo varía de acuerdo con cada supervisora asignada. De igual manera, se busca promover el trabajo colaborativo con los padres de familia quienes ejecutarán acciones específicas en casa. En caso de que a través de las estrategias las incidencias no disminuyan, las y los menores pueden ser canalizados a otras instancias especializadas para recibir la atención pertinente.

Así mismo, todas las salas de atención cuentan con un cuadernillo de “Reporte de logros e incidencias diarias por sala de atención o grupo” donde se hace un llenado de toda conducta, logro o situación que requiera de seguimiento y atención especializada. Ahí se registra todo lo relativo al ingreso diario, comportamiento observado durante el día y demás aspectos relacionados con el desenvolvimiento social de los menores. Posteriormente se hace en vaciado de dicha información en el formato de “información sobre la atención de los niños” respetando la privacidad

de las y los niños; por ejemplo, si un niño presenta alguna conducta disruptiva, solo se hace mención de esta mas no se hace mención del nombre del niño, pues para dar seguimiento especial, se cuenta con un formato distinto.

Si la educadora responsable de la sala considera necesario, canalizará al menor al servicio de psicología, donde se dará seguimiento para corregir la alteración de conducta en cuestión y lograr la autorregulación emocional. Así mismo, se realizan regularmente entrevistas con las madres y padres de familia, para dar seguimiento puntual al desarrollo de los infantes.

El servicio de psicología es el encargo de dar seguimiento, para lo cual programa regularmente entrevistas con los padres de familia para evaluar el progreso del menor y, en caso de ser necesario, canalizarlo a instancias de primero o segundo nivel de atención.

Por otro lado, el área de psicología también provee al personal y a los padres de familia de herramientas psicopedagógicas y socioemocionales para trabajar con los infantes.

Cabe puntualizar que aunque es necesario, no todas las guarderías tienen el área de psicología siendo que depende de la capacidad de cada una y lo que se solicita por parte de IMSS a cada guardería.

El servicio de nutrición se encarga de la preparación de alimentos, manejo de peso, hidratación, colaciones y dietas de acuerdo a cada etapa de desarrollo de las y los niños, aun cuando requieran de una dieta especial; a su vez, se encarga

del pedido de alimentos, almacenamiento y supervisión de la manera en que se les proporciona los alimentos necesarios a las y los niños al cargo de sus cuidadoras. Existe incluso el lema de que la alimentación debe ser: sana, variada y suficiente.

El servicio de fomento de la salud se encarga del cuidado de las y los niños, si alguno se encuentra enfermo o le sucede un accidente dentro de la guardería, así mismo proporciona material de higiene para cada sala de atención; por otro lado generan las hojas de valoración para ser enviados al área médica del IMSS en caso de presentar alguna enfermedad infectocontagiosa, alteración en el peso y talla e incluso alteración en la conducta.

Los servicios se entrelazan entre sí e incluso comparten algunos formatos acordes al procedimiento correspondiente. Como institución es importante que se genere un trabajo en conjunto y siempre se busque brindar un servicio de calidad en aras del bienestar de cada niña y niño atendidos en la guardería.

A través de los años la normatividad de las guarderías se ha ido modificando, de tal manera que actualmente se reconoce la función que los varones tienen en cuanto a la crianza de los hijos, por lo que la prestación también es para ellos, contemplando , un proceso de integración y adaptación en el que ellos mismos participan, tales procesos contemplan la presencia de los padres en la institución en actividades propias para cada fase del desarrollo; una vez concluido el proceso de adaptación, los niños permanecen solos en la estancia (IMSS, 2020, p. 14).

El comenzar a ser parte de las instituciones genera mucha angustia en las madres y padres de familia, así como en las niñas y niños, pues esto implica su separación, en algunos casos desde los 43 días de nacidos.

Es recomendable ingresarlos a partir de los cuarenta y tres días de nacido, ya que la alta demanda de las guarderías genera una dificultad para que con mayor edad puedan ingresar fácilmente. Como guarderías cuentan con una lista de espera muy larga e incluso en ocasiones puede pasar más de un año para poder obtener un lugar, sin embargo, en la sala de Lactantes A (LA) es más accesible el ingreso ya que es el único espacio que por capacidad va quedando vacía conforme los niños van cambiando a la siguiente sala. Por ello es complicado que se abran lugares a partir de cumplir el año de nacido.

El periodo de angustia que experimentan las y los niños puede presentarse durante el tiempo que permanecen dentro de la institución, generando una complicación para adaptarse y solo logren expresarlo a través de un llanto constante.

Al haberse identificado como un área de oportunidad y observar lo que generaba esta abrupta separación, es que las guarderías optaron por implementar el periodo de adaptación; anteriormente descrito. Se busca involucrar a las personas más allegadas a los bebés a fin de que su adaptación se de manera paulatina y los periodos de angustia sean menores; por otro lado permite observar la interacción del bebé con sus figuras de apego y viceversa a fin de que el personal pueda dar recomendaciones para orientar y apoyar en la adaptación a la guardería.

Los procesos institucionales o normativos no contemplan la singularidad de los procesos psíquicos de cada niña o niño, lo cual puede hacer aún todavía más complejos los procesos de integración, temática que habremos de abordar en los siguientes capítulos.

## CAPÍTULO II

### INFANCIA Y CRIANZA

*La infancia es magia, un mito, un misterio indescifrable.*

*Es la falta de comprensión absoluta y absurda como si tras la pubertad*

*fuésemos reseteado y se borrara de la memoria qué es ser niños.*

*(Barba, 2017)*

A continuación, realizaremos un breve recorrido histórico en torno al concepto de infancia, y de manera particular revisaremos los aportes de la teoría psicoanalítica para la comprensión de la constitución psíquica y sus implicaciones en las intervenciones que se realizan en las instituciones encargadas del cuidado y desarrollo de los infantes.

Además, se discutirá la categoría crianza que si bien no es propiamente un concepto psicoanalítico si presupone un entendimiento de la misma al caracterizar las consecuencias que en la constitución del psiquismo tienen los vínculos tempranos que se establecen con las figuras parentales, dada la dependencia de la criatura humana respecto a los adultos que le rodean.

#### **2.1 ¿Qué es la infancia?**

Podemos considerar que el origen filológico de la palabra infancia proviene del latín *infantia* empleado para hacer referencia al periodo existente entre el nacimiento y la

adolescencia (Moliner, 1990), resaltando el hecho de que en esta etapa los infantes se hayan desvalidos y son incapaces de expresar sus necesidades por medio del lenguaje hablado, lo que los hace totalmente dependientes de un adulto. Si bien esta idea se establece como un precepto universal, también es cierto que a lo largo de la historia este se ha visto influenciado por factores socioculturales que hacen de la concepción del niño un constructo social variable en función de cada época.

Se tiene noticia de que en el siglo XII el término *infans* se hizo popular, entendiéndose como alguien incapaz de hablar; así también se empleaba para referirse a los “soldados de a pie” que en la Edad Media eran criados como caballeros (Corominas, 1980, p. 335).

De acuerdo con lo expuesto por Jenofonte (1987) en su novela *Ciropedia*, a los soldados se les capacitaba desde jóvenes para acrecentar su fuerza física, su lealtad y el sentido del deber, así como fomentar el trabajo en equipo, de ahí que en adelante a los soldados se les señalara como parte de la infantería. La formación integral de los soldados se puede comparar con la llamada educación temprana que de la misma manera busca desarrollar múltiples aspectos de la personalidad de los infantes, con la finalidad de dotarlos de herramientas para la vida adulta.

Se encuentra en ambas perspectivas un proceso guiado para educar a los futuros adultos como seres adaptados, responsables y capaces de hacer frente a los desafíos de su entorno, de tal manera que se puede concluir que tanto la mirada militar de Ciro como la de la educación temprana comparten la idea de una

formación que estructura a los niños de manera adecuada, armónica y eficiente y los prepara para vivir eficientemente en sociedad.

En la cultura griega los niños permanecían en sus hogares hasta que cumplían 7 años; hasta ese momento quienes le rodeaban, incluidas las mujeres, podían educarle, siempre y cuando tal acción no interfiriera con otras responsabilidades de mayor valía. Más tarde, cuando el niño era mayor era enviado a la *paideia* donde a los futuros ciudadanos se les proveía de los conocimientos necesarios para la vida y se les fomentaba el desarrollo de determinadas aptitudes, bajo la idea de que una cultura no podía existir sin la educación adecuada que promoviera la formación de ciudadanos capaces de incidir en la política y de participar en la milicia.

Bajo estos preceptos, los *paidogogos* eran los responsables de inculcar buenos modales como conducirse de manera adecuada en la calle (Ruíz, 2003). Situamos aquí el surgimiento de la paidología como un saber enfocado en el conocimiento del niño aunque el fin último fuera un interés totalmente ajeno a los menores, pues su educación se focalizaba en formar personas libres capaces de ejercer deberes cívicos como la milicia (Wener, Wilhem, 1957). Si bien existen evidencias históricas de prácticas como el infanticidio desde épocas muy anteriores, durante gran parte de la Edad Media la infancia no era concebida como una etapa diferenciada del desarrollo. Antes del siglo XII, los niños no eran reconocidos social ni simbólicamente como sujetos con un estatuto propio, lo que explica que muchas de las muertes infantiles no fueron registradas ni problematizadas, sino asumidas,

como parte de la vida cotidiana y de la alta mortalidad infantil característica de la época.

Durante la Edad Media, la infancia carecía de reconocimiento como etapa diferenciada, pues los niños eran considerados “adultos pequeños” y se integraban tempranamente al trabajo y la vida social. La infancia no representaba una etapa de desarrollo que requiriera especial atención, y el nacimiento de los hijos era considerado más como un hecho biológico que afectivo. Ser padre o madre no tenía un significado emocional relevante, e incluso se aceptaba con naturalidad la renuncia a la paternidad o maternidad. En esa época, la sexualidad era considerada un pecado lo que implicaba una visión moral estricta de la reproducción (Aries, 1960).

Aunque en la Edad Moderna ya se observan prácticas vinculadas a la vida infantil como los matrimonios arreglados en edades muy tempranas, entre los 12 y 14 años o la entrega de niños a monasterios para su formación y cuidado (DeMause, 1982) no se sitúa el surgimiento de un interés social explícito por la infancia en el siglo XII. Desde la perspectiva psicogenética, más bien existe un proceso evolutivo de las actitudes hacia la infancia que se desplaza gradualmente desde formas más indiferentes o instrumentales hacia otras más humanitarias, proceso que se intensifica hacia la Edad Moderna.

Con el Renacimiento, durante los siglos XV y XVI, era común que los niños fueran entregados a nodrizas. Este acto no solo implicaba delegar los cuidados físicos, sino también evitar el establecimiento de un vínculo afectivo directo con los

hijos, ya que los niños permanecían fuera del hogar por varios años y regresaban entre los 2 y 6 años de edad (Badinter 1981). La entrega a madres sustitutas, respondía a una organización social donde el afecto infantil no era una prioridad.

A mediados del siglo XVI, comenzó a difundirse la idea de que los recién nacidos debían recibir afecto y protección por parte de sus familias, marcando un primer reconocimiento de la importancia del vínculo afectivo (Aries, 1960).

En la cultura mexicana, (900-1521 d.C.) se tenían expectativas hacia los recién nacidos según su sexo de tal manera que al nacer, la comadrona pronunciaba una oración para signar el destino de las criaturas

[A los niños varones se les decía]: tu lugar no es éste, puesto que tú eres un águila, eres un ocelote... has sido enviado al combate. La guerra es aquello que mereces, la guerra es tu trabajo... quizá recibirás el don, quizá merecería la muerte del cuchillo de obsidiana, [mientras que a las niñas se les decía]: estarás en el corazón de la casa, no irás a ninguna parte, deberás traer el agua, moler el maíz, deberás sudar junto con las cenizas, junto al hogar. Cuando un niño moría antes de ser destetado, se tenía la creencia de que regresaba al paraíso del que había venido: el reino de Tonacatecuhtli, dios del alimento, donde, inmerso en un jardín de calidez y protección, mamaría uno de los senos del "árbol nodriza" hasta renacer algún día en el mundo de los mortales (Krauze, 2002, p.24).

Durante el siglo XVII, la disciplina infantil se caracterizaba por el autoritarismo. Se consideraba legítimo el uso de la violencia como método educativo, y en muchas culturas se aceptaba el infanticidio y el abandono de recién nacidos (DeMause, 1982). Estas prácticas reflejaban la poca valoración de la vida infantil y la falta de

responsabilidad afectiva hacia los hijos. En el siglo XVIII, comenzaron a disminuir dichas prácticas.

El pensamiento de Jean Jacques Rousseau influyó notablemente en la transformación de la mirada hacia la infancia. En su obra *Emilio o De la Educación* (1762), planteó que la infancia era una etapa natural que debía ser respetada y cuidada. Rousseau (1973) promovió la lactancia materna y el reconocimiento de las necesidades del niño, lo que permitió que los poderes públicos comenzaran a considerar la protección infantil.

Hasta ese momento, la educación era una tarea doméstica, sin embargo, con las ideas de Rousseau y la expansión del pensamiento ilustrado, comenzó a concebirse que la educación debía ser un derecho social y una responsabilidad pública. Este cambio, dio origen a un proceso histórico clave: la institucionalización de la educación.

Durante el siglo XIX, la infancia adquirió un nuevo valor social. Se le comenzó a percibir como una etapa fundamental para la formación del ciudadano. Las políticas públicas, influenciadas por el pensamiento ilustrado, promovieron la creación de instituciones educativas y de asistencia para niños, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad. Como explica Ariés (1987), esta transformación implicó un desplazamiento simbólico y social pues la infancia pasó del ámbito privado de la familia al espacio público del Estado, convirtiendo la escuela en el lugar donde los niños eran preparados para su futura vida adulta y ciudadana, mientras los padres cedían parte de su autoridad educativa a las instituciones.

En palabras de Durkheim (1922), la educación se definió como la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están preparadas para la vida social, legitimando la función de la escuela como mediadora entre el niño y la sociedad.

Los grandes avances y cambios en la historia derivaron en la creación de instituciones protectoras de la infancia y la implementación de derechos sobre la misma, a su vez, el papel que ha jugado el Estado al asumir ciertas responsabilidades buscando salvaguardar la infancia, de tal manera que en el siglo XX, el reconocimiento de los derechos de la infancia se consolidó a nivel internacional.

En 1924, la Sociedad de Naciones aprueba la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño, elaborada por Eglantyne Jeb, fundadora de Save the Children Fund. La Declaración expresa que todas las personas deben reconocer el derecho de los niños a contar con los medios necesarios para su desarrollo, a recibir ayuda especial en épocas de necesidad, a tener prioridad en las actividades de socorro, a gozar de libertad económica y protección contra la explotación, y a acceder a una educación que infunda conciencia social y sentido del deber. (Sociedad de Naciones, 1924). [Así] en 1946, la Asamblea General de las Naciones Unidas crea el Fondo Internacional de Emergencia para la Infancia, UNICEF, centrado en los niños de todo el mundo (Organización de las Naciones Unidas, 1946).

Este fondo fue creado con la finalidad de mejorar las oportunidades de las niñas y niños en todo el mundo, procurando la satisfacción de sus necesidades básicas y creando condiciones favorables para su protección en situaciones de emergencia.

Aunque la intención ha sido buena, aún existen millones de niñas y niños en todo el mundo sin poder cubrir sus necesidades básicas.

En 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Declaración Universal de Derechos Humanos, cuyo artículo 25 da derecho a las madres y a los niños a “cuidados y asistencia especiales” así como también a “protección social” (Organización de las Naciones Unidas, 1948).

En 1959, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Declaración de los Derechos del Niño, que reconoce, entre otros, el derecho del niño a la educación, el juego, la atención de la salud, y a un entorno que lo apoye (Organización de las Naciones Unidas, 1959).

En 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño, que reconoce el papel de los niños como agentes sociales, económicos, políticos, civiles culturales, y es elogiada ampliamente como un logro histórico para los derechos humanos. La Convención garantiza y establece normas mínimas para proteger los derechos de los niños en todas las circunstancias (UNICEF, 1989).

La Organización Internacional del Trabajo (1973) aprobó la convención 138 que fija los 18 años como edad mínima para el trabajo, principalmente aquel en que se pone en riesgo la seguridad de los sujetos. Así pues, en observancia de estos preceptos, desde 1990, México forma parte de los países adheridos a la Convención de los Derechos del Niño, procurando el interés superior de niñas y niños, y desde entonces, la política pública se ha focalizado en crear leyes en favor de las infancias, incluso promoviendo la creación de instituciones como la Procuraduría de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes del Sistema Integral

de la Familia, quienes tienen como función salvaguardar la integridad de los infantes.

Dicha salvaguarda genera varios procesos desde recibir un reporte sobre maltrato infantil y el seguimiento de dicho reporte o incluso las facultades que tienen ciertas instituciones para remover a los infantes de hogares donde no están siendo cuidados o cuentan con la cobertura de sus necesidades básicas.

## **2.2. De la infancia al niño en psicoanálisis.**

La constitución subjetiva del niño comienza incluso antes de su nacimiento, cuando ya ocupa un lugar en el mundo simbólico y afectivo de la madre a través del inconsciente materno. Este hijo es anticipado como parte de su deseo, de modo que su existencia se inscribe en la trama del deseo del Otro. A partir de este deseo él bebé puede acceder a la posibilidad de ser y conformarse como sujeto.

Al estar presente en el imaginario de la madre ya comienza a ser objeto de ensoñaciones, producir una fuente de angustia y comienza a tener una presencia real en el cuerpo derivado de que actualmente se puede conocer el sexo antes de que nazca; dando lugar al establecimiento de la relación madre-hijo, misma que se constituye como vínculo primario.

En cada etapa de la vida del niño, las pulsiones, los fantasmas y el deseo de quienes están encargados de criarlo tienen un impacto sobre él, el niño se vuelve creador de roles parentales, a la vez que ve que su estatuto de objeto se transforma y tiende a borrarse. (Rojas y Lora, 2018, p. 238).

El niño se concibe como un sujeto en vías de constitución psíquica, a partir de su integración a un sistema de significantes donde el cuerpo del niño se va construyendo a partir del deseo de la madre.

Lacan (2009) describe en *El estadio del espejo* como el niño, entre los seis y dieciocho meses, se identifica con su propia imagen reflejada, construyendo un “yo” imaginario que anticipa la unidad corporal. El lenguaje introduce al niño en la dimensión simbólica, pero también lo aliena: su deseo está siempre mediado por el deseo del Otro. Por ello, el psicoanálisis lacaniano concibe al niño no como un ser natural, sino como un efecto del discurso y de deseo parental.

La función de los padres es la de un Otro;<sup>2</sup> fundamental no solo para satisfacer las necesidades básicas del bebé, sino también para introducirlo en la cultura por medio del lenguaje.

Freud (1905/2006) fue el primero en reconocer la existencia de la sexualidad infantil; planteó que la infancia es el periodo en que se estructuran las bases del inconsciente a través de sus estudios sobre el complejo de Edipo y la teoría del desarrollo psicosexual la cual postula que la infancia se divide en fases, cada una centrada en una zona erógena específica del cuerpo.

---

<sup>2</sup> Para Lacan en el seminario XI: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis (1964), desarrolla la función del Otro en representación de lo simbólico, el lenguaje, la ley y las normas sociales, que precede y constituyen al sujeto. El Otro es el gran “otro” del lenguaje, a través del cual el individuo se estructura. En el Estadio del Espejo, el niño se percibe a sí mismo en relación a una imagen externa (su propio reflejo) reconociendo por primera vez un “otro” que también es él, lo que marca un momento crucial en la constitución del yo.

Inicialmente, en la fase oral, la obtención del placer se focaliza en la boca y en las actividades relacionadas con la alimentación, esto permite establecer un vínculo con la madre desde los primeros momentos de la vida. Durante esta fase se da el chupeteo el cual aparece en el lactante y puede conservarse toda la vida, a través de un contacto de succión con la boca puede ser una parte de los labios, la lengua, o un lugar de la piel que esté al alcance son tomados como un objeto para ejecutar la acción de mamar, práctica sexual en la que la pulsión se satisface el cuerpo propio, siendo que el niño chupeteador se rige por la búsqueda de un placer y la satisfacción únicamente es obtenida mamando rítmicamente un sector de la piel.

Con la aparición de los dientes la alimentación ya no podrá cumplirse únicamente con el amamantamiento, y el niño deja de usar un objeto ajeno para mamar, sino que comienza a hacer uso de su propia piel permitiéndole independizarse del mundo exterior y se producirá una segunda zona erógena.

La siguiente fase es la anal en la que el placer se desplaza al control de esfínteres, siendo un momento crucial para la formación de la autonomía, el control y la autodisciplina. En muchas ocasiones, los niños logran una estimulación en dicha zona a través de la retención de las heces hasta que la acumulación les provoca fuertes contracciones musculares, las cuales producen la ganancia de placer.

También durante esta fase existe el deseo de los padres, ya que desean que logre vaciar su intestino en una bacinica y posteriormente ese deseo se convierta

en el deseo del niño. Es considerado como “el primer regalo” por el cual el niño puede expresar la obediencia o el desafío a su mundo exterior.

En la fase fálica, la atención del niño se centra en los genitales y durante esta fase surge el complejo de Edipo, donde el niño experimenta sentimientos de deseo hacia el progenitor del sexo opuesto y una rivalidad con el progenitor del mismo sexo. Durante esta fase se adscribe la pulsión de saber o de investigar, trabajando con la pulsión de ver; muestran interés en conocer ¿de dónde vienen los niños? cómo se da el enigma a los dos sexos, suponiendo, especialmente para el varón que todas las personas poseen un genital como el suyo.

Por ello es que se da el complejo de castración y la envidia del pene, en el caso de los varones es inconcebible que no tengan el mismo genital que ellos y el tener que reconocer el clítoris como el sustituto del pene, de ahí el complejo de castración. Mientras que las niñas se ven presas de la envidia del pene, deseando ser un varón ya que consideran que hay algo que les hace falta.

Durante el periodo de latencia, las energías sexuales se canalizan en actividades más sociales, lo que permite al niño adquirir habilidades sociales y formarse.

La elección del objeto, que aparece en la fase genital, implica la renuncia a los objetos infantiles empezar de nuevo. También se da la excitación sexual mediante sacudimientos mecánicos de carácter rítmico, es decir, la excitación sexual y satisfacción. Se dan otras fuentes de excitación como los procesos

afectivos más intensos como las sensaciones de dolor que provocan un efecto erógeno, esta relación constituirá una de las raíces con la pulsión sadomasoquista.

En esta fase, se comienza a experimentar un desarrollo de la sexualidad más madura, y las relaciones con los demás, especialmente de la pareja, se vuelven más relevantes. Así mismo, se halla al objeto y la pulsión sexual se pone ahora al servicio de la función de reproducción. Se produce una tensión en los procesos sexuales para ir acompañada del placer. Recae sobre las zonas erógenas el papel en la introducción de la excitación sexual.

En psicoanálisis, los eventos y sucesos traumáticos durante la infancia como los conflictos emocionales no resueltos pueden influir en la vida adulta. Uno de los conceptos fundamentales en la teorización psicoanalítica de la infancia es el desvalimiento originario (Hilflosigkeit), introducido por Freud (1895/2006), a través del cual plantea que el ser humano nace en un estado de absoluta dependencia del otro, principalmente de la madre o figura materna para su supervivencia. Esta condición inicial marca el inicio del vínculo con el otro desde el cual el sujeto se constituye, vínculo que va más allá de la mera satisfacción de necesidades por parte del otro y que introduce al niño en una experiencia de placer, del deseo y de la angustia.

Aunque Freud se mostró interesado en el desarrollo psicosexual infantil, nunca psicoanalizó niños, no al menos de manera directa, y su acercamiento más próximo al trabajo con niños quedó evidenciado en el historial clínico del pequeño

Hans, tratamiento llevado a cabo por Max Graf, padre del niño y propiamente supervisado por Freud, quien estaba interesado en comprender las teorías sexuales infantiles. A través de las comunicaciones de Max Graf sobre las inquietudes sexuales del pequeño Hans, Freud tuvo conocimiento de los detalles del desarrollo sexual del niño, quien desarrolló como síntoma una fobia a ser mordido por un caballo.

Freud (1909) relacionó la fobia del pequeño con el complejo de Edipo, el cual se centra en los deseos sexuales y agresivos que los niños experimentan hacia ambos padres junto a la angustia de castración como un castigo por sus deseos de ser pareja con su madre y deshacerse del padre.

Si bien como ya hemos señalado Hans no fue tratado directamente por Freud, también es cierto que se le considera el primer niño del psicoanálisis, cuyo tratamiento marcó propiamente el inicio del psicoanálisis con niños, siendo Melanie Klein su máxima exponente al interesarse en el estudio del vínculo primario entre el niño y la madre.

Melanie Klein (1932) hace alusión a que los niños tienen desde muy temprana edad una vida psíquica compleja, dominada por fantasías inconscientes de agresión y amor, derivadas de la relación con objetos internos, como el pecho materno. Su teoría subraya la capacidad del niño para transferir, simbolizar y fantasear, defendiendo así su estatuto pleno como sujeto psicoanalítico.

Posteriormente, otros psicoanalistas continuaron la tradición del psicoanálisis con niños y se interesaron en estudiar los procesos psíquicos que los constituyen como sujetos; entre ellos encontramos a Donald Winnicott cuyos aportes en torno a los fenómenos transicionales son esenciales para comprender los procesos de separación-individuación del niño.

Entre otras cosas, Winnicott (1958) también reconoció la importancia del ambiente y el vínculo madre-bebé donde la presencia de una madre suficientemente buena, capaz de brindar un entorno estable y satisfacer las necesidades del niño permiten que este experimente una continuidad del ser, base para el desarrollo de una identidad coherente y en este sentido, la respuesta empática del entorno a las necesidades del niño transforma el desvalimiento en posibilidad de simbolización y confianza básica.

Es una realidad que el niño hace una demanda, la cual es dirigida a su entorno ¿por qué? Al ser todavía pequeños, no son capaces de valerse por ellos mismos, ni tener desarrollado el lenguaje para expresar sus necesidades, es que existe la demanda desde la ministración de alimentos hasta el poder trasladarlos de un lugar a otro. La institución cubre diferentes necesidades y logra satisfacer estas demandas.

Cuando hablamos de infancia en psicoanálisis es inevitable relacionarla con los cimientos del funcionamiento psíquico y emocional siendo, probablemente, un determinante para el bienestar y salud mental en la vida adulta. No obstante, sabemos que la infancia y lo que ocurre en ella no es el destino del sujeto, pues si

bien esto influye en la constitución psíquica, también es cierto que en la vida del niño tienen lugar otros acontecimientos mediados por lo indeterminado del azar.

Para Françoise Dolto (1985), el niño es un sujeto de lenguaje desde antes de hablar; sostiene que todo síntoma infantil es un mensaje dirigido al entorno, expresión de algo que no puede ser dicho de otra manera. Propone escuchar al niño, en su dimensión simbólica, reconociendo su palabra y su deseo. El adulto, en consecuencia debe ofrecer un espacio donde el niño pueda ser escuchado, no corregido o silenciado.

Alice Miller (1980) es conocida por haber centrado su obra en la revalorización de la infancia como etapa clave en la formación del psiquismo humano, argumentando que muchos síntomas psíquicos adultos tienen su origen en experiencias infantiles de violencia, negligencia emocional y represión afectiva, a menudo perpetuados por padres bienintencionados bajo modelos autoritarios de crianza.

### **2.3. ¿Qué es la crianza?**

*“Cuando un niño no es criado en el amor sino en el miedo,  
no aprende a amar sino a defenderse”.*

*(Dolto F. 1981)*

La crianza tiene que ver con las actitudes y habilidades parentales para el cuidado y la expresión de su afecto dirigido a los infantes con el objetivo de brindarles un estado de bienestar desde lo físico hasta lo emocional. Se trata de un proceso

complejo que implica nutrir, educar y guiar a los niños para que puedan desenvolverse y desarrollarse de manera óptima en la sociedad. Este proceso está influenciado por diversos factores, como las creencias culturales, las experiencias familiares y las expectativas individuales de los padres. Es una labor compleja que demanda de los padres habilidades tanto individuales como de las desarrolladas en pareja, pues la crianza exige

el entrenamiento y formación de los niños por los padres o los sustitutos de los padres. También se define como los conocimientos, actitudes y creencias que los padres asumen en relación con la salud, la nutrición, la importancia de los ambientes físico y social y las oportunidades de aprendizaje de sus hijos en el hogar. Constituye la primera historia de amor sobre la que se edifica en gran parte la identidad del niño y se construye el ser social (Izzedin y Pachojoa, 2009, p. 1).

Quienes trabajan con niños en cualquier ámbito social, se ven necesariamente involucrados en los procesos de crianza de estos, pues ante la ausencia de los padres y desamparo de los niños, es otro adulto sustituto quien asume la función parental en lo que se refiere al cuidado y protección, lo que también genera mucha controversia sobre la crianza y la manera en que esta se lleva a cabo en espacios ajenos al ámbito familiar.

Ante esto, surgen algunas preguntas: ¿cómo se educa a los niños?, ¿qué tipo de capacitación se recibe para ello?, ¿cuáles son los objetivos que una institución busca al educar niños?

Podemos señalar que como instituciones, las guarderías parten de las premisas culturales y de las políticas públicas establecidas por autoridades

educativas y de salud para su funcionamiento, aunque en lo particular, para el diseño educativo interno cada centro acoge las expectativas de padres usuarios del servicio, pues como bien señala Rebagliati (2009) los diferentes estilos de crianza “hacen posible un rico intercambio de experiencias, habilitando la construcción de nuevos significados” (p.63).

Los estilos de crianza no se establecen en manuales o guías educativas, ya que la manera en que se cría a cada niño dependerá de cada cultura y, particularmente de cada familia pues es ahí donde se entreteje la cultura con el deseo de los padres respecto a cada hijo y las expectativas que tienen para con él, por lo que no en pocos casos los padres se sienten rebasados y en total incertidumbre frente a lo que la sociedad espera de ellos.

Desde el momento mismo en que se sabe que un hijo viene en camino, la noticia genera un gran impacto que provoca un cúmulo de emociones encontradas que algunas veces se manifiestan incluso como descontento y rechazo, pues convertirse en madre o padre exige cambios radicales en sus rutinas, economía, necesidades de vivienda, etc., para lo cual el apoyo que se reciba de la familia o de la sociedad misma, será de crucial importancia para los nuevos padres.

¿Cómo criar o educar a un niño? Una pregunta que engloba el reto de los nuevos padres, pues la crianza trae consigo nuevos y difíciles retos que están atravesados por múltiples factores y exigencias sociales, siendo uno de los más grandes el poder establecer un trabajo en conjunto como pareja, pues tanto la

madre como el padre en lo individual traen consigo una educación particular que, algunas veces choca con la nueva realidad que implica traer un hijo al mundo.

El nacimiento de un hijo enfrenta a los padres a lo desconocido de sí mismos y de la cultura, lo que ocasiona importantes discrepancias y tensiones sobre cómo educar a un niño, por ejemplo, preguntarse sobre modos y momentos precisos para permitir o prohibir algo a la criatura.

El lugar que un hijo ocupa en la familia, estará determinado por los deseos y expectativas de los padres, lo que hace que cada hijo tenga una función específica y ocupe un lugar muy singular en la vida de los padres.

Desde que se sabe de la gestación de un hijo, se pueden o no depositar en expectativas, a veces imperativas como ser un mesías que habrá de rescatar a alguien en el núcleo familiar, pero también puede representar para los padres la posibilidad de satisfacer sus propios deseos, por lo que, además de júbilo, produce temores y angustias en los padres, quienes paradójicamente se ven rebasados y amenazados por lo que ese hijo representa (Rodulfo, 1989).

Si bien, como ya se mencionaba anteriormente, los niños no vienen con un instructivo, es en ellos donde se verán reflejadas las habilidades individuales y las que como pareja, logren desarrollar para cumplir con la función de ser padres.

Las acciones o comportamientos de los padres se encuentran inicialmente orientados a la supervivencia del infante, para lo cual es necesario que aprendan a leer y a interpretar cada expresión del niño para introducirlo en la cultura desde edades tempranas para apoyarlos en la inserción a la sociedad.

El papel que juega la cultura es fundamental en la determinación de discursos en torno a los estilos de crianza, mismos que se van permeando hasta instalarse como saberes absolutos que moldean las funciones parentales.

Anteriormente se decidía formar una familia, siguiendo una serie de pasos como si fuera una receta de cocina, es decir, que se iniciaba con la vida matrimonial y a partir de ahí se comenzaba a pensar en una familia. Se contemplaba a la mujer, como un ser biológicamente destinado a dar vida, mientras que las creencias religiosas no permitían el uso de anticonceptivos y se creía que Dios era quien tomaba la decisión de cuántos hijos tendrían; por lo mismo eran familias muy grandes contemplando entre siete y una docena de hijos. Dentro de ese periodo la mujer se dedicaba al hogar, permitía que su tiempo fuera destinado únicamente a las labores domésticas y a los hijos

En la actualidad, las familias se conforman de manera distinta; ahora la influencia que tiene la Iglesia sobre la decisión de tener o no hijos y cuántos es casi nula, no es necesaria una vida matrimonial para poder ser madre o padre, pues la reproducción asistida ya es una realidad alcanzada por la ciencia, y en lo relativo a las prácticas del cuidado y educación de los hijos, estas se han transformado sustancialmente debido a los cambios sociales.

Con la inserción de la mujer en el mundo laboral se generaron nuevas necesidades respecto al cuidado de los hijos., por ejemplo, el contar con un lugar seguro donde puedan dejar a sus hijos mientras ellas cumplen con su jornada

laboral, con el crecimiento desacelerado resulta incluso imposible que los abuelos o algún familiar pueda cuidarlos como lo hacían en los años previos.

Estos cambios en los estilos de vida y las nuevas dinámicas familiares han ido estableciendo pauta de crianza para regular las formas de ser madres o padres, en función de los perfiles de ciudadanos que las sociedades necesitan; de tal forma que la crianza es ahora un dispositivo de regulación de conductas y formas de habitar el mundo: los comportamientos, el manejo y gestión de las emociones, los vínculos entre las personas, etc.

Históricamente, los modelos de crianza han evolucionado junto con los cambios en la percepción de la infancia y los roles de género, así como el surgimiento de los derechos de los niños.

En el pasado se solía recurrir a la disciplina autoritaria, que implicaba el uso de castigos físicos y una estricta obediencia, el diálogo y la comunicación como vía para la resolución de conflictos era escasa o nula, lo cual repercutía en los niños que, al ser criados bajo este estilo de crianza, llegaban a desarrollar conductas temerosas y de mucha ansiedad, y los vínculos con sus padres u otros adultos solían ser distantes y fríos.

Una vez que las instituciones sociales y educativas comenzaron a interesarse por los niños, se establecieron nuevas narrativas, hasta implementar estilos de crianza más flexibles y permisivos centradas en “his majesty the baby” (Freud, 1914/1992, p.88). y debilitando, en muchas ocasiones, la autoridad de los padres y delimitando su función a la de ser proveedores de recursos materiales y económicos según lo que marcan las nuevas sociedades del consumo. Los efectos inmediatos

de esto es que cada vez los niños se vuelven más demandantes y exigentes y, los padres, más ausentes y limitados para sostenerlos afectivamente.

En la época contemporánea, se han promovido estilos de crianza más democráticos en los que se privilegia el diálogo respetuoso para fomentar la autonomía de los menores; aquí se destaca la presencia de unos padres más abiertos y comprensivos a las necesidades de los hijos, a quienes se les asignan responsabilidades y se les permite tener una participación más activa en los problemas familiares cotidianos.

Por su parte, las instituciones asistenciales y educativas también desempeñan un papel importante al apoyar a los padres y brindarles herramientas para criar a sus hijos de manera efectiva, por lo que después de la familia, es la escuela la institución más importante que contribuye en la formación de los futuros ciudadanos. De tal manera que una guardería más allá de ser una simple institución de asistencia se constituye como un espacio educativo que prepara a los niños para incursionar en el ámbito social.

Como institución la guardería contribuye en el establecimiento de un trabajo colaborativo con los padres en beneficio de los menores; diseña e implementa estrategias educativas que servirán de guías y orientación a los padres, que como cuidadores primarios son los principales responsables de la crianza y educación del niño.

Así pues, uno de los objetivos de una guardería es dotar de herramientas a los padres para establecer vínculos, hábitos, pautas de crianza, límites y reglas, e incluso apoyar en la manera de relación que se busque establecer con el niño.

Frente a la certeza de que “los niños no vienen con instructivo”, los padres desconocen cuál es la mejor manera de criar o educar a un hijo; las exigencias sociales muchas veces generan en ellos diversas inquietudes y angustia, por lo que es fundamental que cuenten con una orientación y recursos que les permita hacer frente a los retos que representa el ser padres.

La crianza es un proceso dinámico que involucra a múltiples actores y dimensiones sociales, siendo esta la base esencial para el óptimo desarrollo de los niños, por lo que la tarea realizada por las instituciones como la familia y las guarderías es sumamente importante, razón por la cual es imperiosamente necesario analizar cuál es el impacto que tiene en la subjetividad de los niños que asisten a las guarderías.

## **CAPÍTULO III**

### **EL OBJETO TRANSICIONAL**

En los capítulos anteriores se realizó un breve recorrido sobre la parte institucional por lo que, en este capítulo es de interés observar los procesos psíquicos que ocurren y como las instituciones son parte de ellos.

El objeto transicional constituye uno de los aportes más significativos de la teoría del desarrollo emocional temprano de Winnicott (1953), al describir procesos psíquicos que permiten comprender como el niño transita de un estado de dependencia absoluta hacia una progresiva autonomía afectiva y simbólica.

Winnicott (1953) describe aquellos objetos cargados de afecto que sirven como un puente entre la presencia tranquilizadora de la madre y la inevitable experiencia de su ausencia como ocurre al formar parte de las guarderías donde se produce un proceso de desapego que genera angustia ante la ausencia de la madre; por ello, se trata de un fenómeno psíquico que no solo atenúa la angustia ante la separación, sino que también sostiene la continuidad del ser, facilita la tolerancia a la frustración y se convierte en un recurso que acompaña al niño en los procesos de adaptación y reorganización subjetiva a la entrada a un entorno distinto del hogar.

### 3.1. Winnicott y el objeto transicional

Como señala Winnicott (1993) el objeto transicional simboliza a la madre “suficientemente buena” ausente, en tanto que se constituye como un sustituto que le permite percibirla presente, siendo la posición del niño frente al objeto transicional lo que cobra relevancia (Winnicott, 1971). Lo que permite el objeto transicional al niño es contar con un sostén simbólico que da lugar a su autonomía, a su capacidad de estar solo y al desarrollo de su imaginación.

Winnicott (1993) señala que

El bebe adquiere derechos sobre el objeto (...) que es acunado con afecto, y al mismo tiempo amado y mutilado. [En ninguna circunstancia el objeto puede ser cambiado] a menos que lo cambie el propio bebé, [de tal manera que] tiene que sobrevivir [a los embates] del amor instintivo, el odio y la agresión pura [del niño]. [Al bebé se le presenta como un objeto] que irradia calor o que se mueve, o que hace algo que parece demostrar [que tiene] vitalidad o realidad propia. Proviene de afuera (...) pero no para él bebe. tampoco viene de adentro; no es una alucinación. Se permite que su destino sufra una descarga gradual, de modo que a lo largo de los años queda, no tanto olvidado como relegado al limbo. Quiero decir con esto que en un estado de buena salud el objeto transicional no “entra”, ni es forzoso que el sentimiento relacionado con él sea reprimido (p.22).

Winnicott (1993) mencionaba que el objeto transicional puede aparecer entre el cuarto y el duodécimo mes, y que está asociado al periodo de destete. Al momento en que la madre trabaja o incluso deja de manera repentina de darle pecho al bebé, los bebés pasan por un periodo de frustración intolerable, un proceso de duelo e incluso podría considerarse como una separación abrupta de algo que produce placer/satisfacción. Señala que la intención del objeto transicional es la de sustituir

el pecho materno, ya que el bebé lo llega a sentir como suyo y cuando la madre comienza a llevar a cabo el destete, el bebé no sabe con qué sentirse identificado y es tanta su angustia de perder ese pecho que se traslapa al objeto transicional; ya que la separación de la madre genera un sentimiento de angustia siendo que el niño deja de verse fusionado con la madre y comienza a desarrollar un sentido de sí mismo como sujeto.

Cuando la madre amamanta al bebé, este percibe el pecho como parte de sí mismo, por lo que en el destete se propicia el paso de una relación a un estado de incertidumbre en el que el objeto transicional jugará un papel muy importante en tanto posibilita la permanencia del objeto perdido, a saber el pecho, y le permite comenzar a ser consciente de que el cuerpo de la madre no le pertenece, y en consecuencia que él mismo tiene un cuerpo propio.

La madre es quien le otorga permanencia al recién nacido, recordando que es el espacio simbólico donde se va a constituir el niño ya que el niño realiza un enlace y constitución con sus padres, lo que le da origen como un sujeto.

La madre, o quien corporice esta función, al mirar, al amamantar, al hablar, al cuidar, al tocar a su bebé, lo seduce y lo erotiza configurando un ritmo de presencias y ausencias que le otorga al recién nacido una permanencia (una primera unificación corporal) necesaria para su estructuración. Es por ello que un cuerpo se pulsionaliza a partir de la demanda de amor del Otro (Levin, 1995, p.24).

Cabe mencionar que cuando los bebés ingresan a la guardería, el destete se da más pronto de lo que expone Winnicott, toda vez que algunos se incorporan desde los 43 días de nacidos, permaneciendo jornadas extensas mientras sus

madres trabajan. Los bebés comienzan a recibir alimentos por medio de biberones a partir de horarios y espacios simbólicos específicos para ello. Por su parte, las madres podrán continuar amamantando al bebé mientras se encuentra en casa, lo que podría considerarse que el único momento con acceso al pecho de la madre es por las noches. Es aquí donde surge el cuestionamiento ¿se da un destete? ¿Es posible que exista un destete parcial?, ¿cuáles serían las implicaciones del mismo?; ya que como se menciona anteriormente se pasa por un proceso de frustración o de duelo y al no ser retirado por completo el pecho materno ¿es posible pasar por este proceso?, ¿o la frustración se experimenta únicamente durante la jornada de guardería?

Para Winnicott (1971), el desarrollo emocional del niño atraviesa por varias fases que van desde la dependencia absoluta hacia la independencia relativa. En la fase de dependencia absoluta, el bebé vive en una unidad indiferenciada con la madre; no existe aún la noción de un yo separado. A medida que la madre introduce pequeñas ausencias y permite frustraciones tolerables, el niño empieza a reconocerla como un ser externo y diferente. En ese tránsito, el objeto transicional aparece como una solución simbólica ante la tensión entre la presencia y la ausencia del otro.

Desde hace algunos años, una de las modificaciones que se dieron dentro de las guarderías ha sido promover la lactancia materna, lo que implica permitir la asistencia de la madre en horarios específicos a la guardería para poder amamantar al bebé; no obstante, son muy pocas las madres que asisten para brindar esta lactancia siendo que deben de ajustar sus horarios laborales a los horarios de

alimentación dentro de la guardería. De igual manera el permitir que las madres brinden lactancia dentro de la guardería conlleva un protocolo y una serie de pasos para que se pueda cumplir con el objetivo y eventualmente como madres sienten un mayor peso de asistir a la guardería que el permitir se les brinde biberón a los bebés.

Al pasar por este periodo de destete también se produce una angustia considerable en el bebé y eventualmente esa angustia debe de expresarse sin alterar la estructura psíquica, es así que en ese momento, el niño va a apegarse a un objeto específico, a saber el objeto transicional.

Cuando se detecta que el periodo de adaptación se prolonga demasiado, generando que los bebés lloren constantemente durante su permanencia en la guardería, se ha optado por brindarles un objeto transicional, con la finalidad de proporcionarles seguridad y estabilidad fuera de su entorno seguro o lejos de sus figuras de apego. El objeto transicional representa una pieza clave para comprender el pasaje entre la dependencia absoluta del infante y la progresiva construcción de su autonomía psíquica como es un soporte afectivo que le permite al niño tolerar la separación sin desintegrarse psíquicamente.

Dentro del procedimiento de pedagogía de la guardería se establece el manejo de objeto transicional como una acción de apoyo terapéutico siempre y cuando se sigan algunas indicaciones, por ejemplo el platicar con el niño para procurar mantener el objeto limpio, aun cuando su lavado propicie la pérdida de cualidades propias que le brindan seguridad al niño; así mismo, tal objeto solo será proporcionado si el niño lo solicita, haciendo hincapié de que se trata de un objeto

personal que no debe ser prestado a otros niños ni sustituido por cualquier otro juguete. Como parte del protocolo, el objeto transicional será retirado si y solo si el niño comienza a olvidarlo y a sustituirlo por otros objetos, dando cabido a la noción de propiedad del objeto (IMSS, 2020, p. 120).

Cabe destacar que, a pesar que dentro de la normativa se habla sobre introducir un objeto, las guarderías han optado por evitar que sean juguetes o peluches y han buscado fomentar el uso de mantas o cobijas; para evitar situaciones de riesgo y otras problemáticas como peleas y conflictos entre los niños que asisten a la guardería. Lo que nos lleva a la problemática de que el niño puede tener un objeto transicional en casa, sin embargo, las guarderías pueden propiciar el traslado de dicha función simbólica a una manta o cobija.

El objeto transicional va a permitir al niño tramitar de mejor manera la angustia de separación y pasar progresivamente del principio de placer al principio de realidad. Este pasaje puede efectuarse solamente si el niño transfiere sus pulsiones a su objeto transicional y no a su objeto de amor o a su apego primario; ayuda a posponer la satisfacción que le produce su objeto de amor, siendo en este caso la madre.

En el caso de las guarderías resulta especialmente pertinente ya que constituyen un espacio en el que se reproduce la función materna y se posibilita el desarrollo emocional y simbólico del niño. Por ello, comprender el papel del objeto transicional dentro de la vida cotidiana de las guarderías permite analizar como los vínculos, el juego y los objetos acompañan a los niños y contribuyen a su constitución subjetiva y el fortalecimiento de su seguridad emocional solicitando una

cobija a los padres buscando que el niño pueda sentirse seguro; haciendo hincapié en que siempre debe de ser la misma cobija, que además tendrá que cumplir con especificaciones respecto a su tamaño.

El objeto transicional contribuye a que el bebé pueda estar más tranquilo en la institución brindándole consuelo, sin embargo, en el momento en que ese objeto transicional desaparece de sus manos o de su vista es evidente el periodo de angustia que vuelve a experimentar, surgiendo nuevamente el llanto.

Dentro de la guardería existen niños que ingresan con un objeto transicional que traen desde casa, toda vez que los padres se han percatado que el mismo contribuye a calmarlo en periodos o crisis de angustia. En otros casos, es la guardería la que recomienda la implementación del objeto transicional para generar el apego, de ahí que los padres puedan reconocer su valor y lo lleven a todos lados.

Los padres llegan a conocer su valor y lo llevan consigo cuando viajan. La madre permite que se ensucie y aunque tenga mal olor, pues sabe que si lo lava provoca una ruptura en la continuidad de la experiencia del bebé, que puede destruirse la significación y el valor del objeto para este (Winnicott, 1993, p. 21).

Si bien, se deposita afecto en el objeto y por ello es que nunca se debe de sustituir por otro objeto, en ocasiones los padres mencionan que su bebé llega a cambiar el objeto, sin embargo, si seguimos al pie de letra lo mencionado, no sería posible que exista un cambio constante ya que no cumpliría la función de objeto transicional e incluso cuando se lave el objeto transicional se considera que deja serlo puesto que los aromas y la sensación de calidez desaparece con el lavado, no obstante, como

se mencionaba sobre los lineamientos y protocolos de las guarderías es necesario hacer este lavado ya que dentro de la guardería no se permite el acceso a cosas sucias o en mal estado, lo que puede generar un sesgo en cuanto al objeto transicional ya que en ocasiones los niños muestran un rechazo al objeto al no percibirlo como suyo.

El caso que presentamos a continuación evidencia la función esencial del objeto transicional.

Un niño llevaba con él una cobija azul, la cual incluso al momento de sueño y descanso chupeteaba su cobija a manera de arrullo para conciliar el sueño, sin embargo, un lunes durante su ingreso y realizar el proceso del filtro por el personal de pedagogía y enfermería se detectó que su cobija estaba en muy mal estado por lo que se le negó el acceso de la misma, provocando que durante el día el niño se mostrara irritable, permaneciendo por largos periodos detrás de la puerta de la sala, como si buscara escapar de algo amenazante.

Los padres realizaron el lavado de la cobija durante el día, no obstante, al día siguiente el niño mostraba un rechazo por la cobija dejándola tirada en el piso de la sala y mostrándose nuevamente irritable incluso negaba con su cabeza que fuera su cobija. Las asistentes educativas le mostraban en repetidas ocasiones la cobija buscando explicarle que si era su cobija y únicamente había sido lavada porque ya estaba muy sucia, después de varias horas y un exhaustivo intento de convencerlo, durante sueño y descanso utilizó su cobija para lograr conciliar el sueño lo que propició que nuevamente reconociera su objeto transicional como suyo.

En el contexto latinoamericano, Esteban Levin (1995, 2007, 2010) ofrece una lectura que amplía el enfoque winnicottiano al situar el cuerpo, el gesto y el juego como dimensiones fundantes del sujeto. El proceso de simbolización no se produce de manera puramente mental, sino que emerge del cuerpo en relación con el otro,

el objeto transicional se inscribe entonces en una experiencia corporal, rítmica y vincular. Puede ser considerado como una extensión corporal cargada de afecto, que prolonga la función materna en su ausencia y sostiene la constitución del yo.

El niño antes de representar con palabras, simboliza con su cuerpo: se balancea, lanza, abraza, arroja, busca. Estos gestos son modos de jugar con el otro ausente, de crear presencia a través del movimiento. El objeto participa transformándose en soporte del deseo y el objeto.

Dentro de las guarderías, el niño se encuentra con nuevas figuras de apego y cuidado, por lo que, cada una de estas presencias produce un nuevo lenguaje corporal siendo que el objeto transicional actúa entonces como puente simbólico entre dos mundos, a saber el hogar y la institución.

Cuando el objeto de amor es perdido y permanece en lo psíquico es a través de una serie de investiduras de recuerdos-cosa, a través del proceso psíquico acaba por formar el sueño, es decir, que el niño siempre anhela aquello que ha perdido derivado de dichas investiduras de recuerdo-cosa, como se muestra en el siguiente caso.

Una niña que ingresó desde los 43 días de nacida, pasaba por periodos de angustia muy prolongados, incluso durante su proceso de adaptación el cual se llevó a cabo en compañía de la madre. Cada que su madre se alejaba de ella comenzaba a llorar. Se implementó el uso del objeto transicional (una cobija) donde en ocasiones servía para disminuir la angustia, pero en otras no lo lograba totalmente.

En las entrevistas con la madre ella manifestaba su propia angustia al dejar a la niña en la guardería, además de referir que en casa la niña también usaba la cobija para todas las actividades, notando incluso que el ir al baño producía también mucha angustia si no llevaba la cobija.

Cada cambio de sala generaba mucha angustia en la niña, lo que hacía que el proceso de adaptación se prolongara y fuera muy complicado. Dentro de la sala de LC se hizo la recomendación a la madre sobre recortar la cobija en un trapito ya que comenzaba a desplazarse (caminar) y el traer la cobija podía implicar un accidente. Posteriormente en la sala de MA se procuró comenzar a trabajar con ella la eliminación del objeto transicional para que comenzará a adaptarse por ella misma sin la necesidad de un objeto de seguridad, sin embargo, comenzaba a aceptar por periodos muy cortos no traer el trapito en manos. Aunque realmente dejó de existir el objeto transicional en la sala de MC1, la cual es la penúltima sala antes de que cumplan los 4 años y comiencen a asistir al kínder.

Desde que se comenzó a trabajar en la eliminación solo se volvía a percibir que lo necesitaba al inicio de cada cambio de sala y durante el sueño y descanso.

Levin (1995) habla sobre el control del propio cuerpo a partir de la bipedestación donde comienzan los juegos de peleas y disputas imaginarias donde las primeras relaciones con sus pares son a través de su espacio y cuerpo buscando rivalizar con la imagen de otro niño para reafirmarse a ellos mismos generando encuentros y desencuentros, los cuales dentro de guarderías son muy recurrentes ya que constantemente pelean por materiales, espacios e incluso porque algún niño se siente demasiado cerca de otro niños; muchos de estos desencuentros se dan a través de golpes, mordidas, empujones, etc., y acorde a lo que menciona Levin es que el niño juega a tener y dominar su cuerpo a través del otro.

En la sala donde se identifica un mayor uso del objeto transicional es en la sala de MA, que abarca de los 19 a los 24 meses, coincidiendo también con la fase del entrenamiento del control de esfínteres y en la que el niño experimenta diversas emociones y sentimientos que al no poder reconocer y regular provocan crisis de

angustia. De acuerdo con Levin (1995) los juegos de dominio y control del cuerpo se articulan con el dominio corporal y el control de esfínteres, propiciando en el niño la toma de conciencia sobre su propio cuerpo.

Dentro de guarderías para que un niño inicie el control de esfínteres debe de contar con ciertos signos de maduración, los cuales pueden presentarse entre los 18 y 25 meses de edad. El proceso de entrenamiento del control de esfínteres se compone por varias fases:

- Preparatoria, en la que las asistentes identifican a los niños que cuentan con la maduración necesaria para iniciar el proceso.
- Intensiva que consiste propiamente en el entrenamiento a través de acciones específicas encaminadas a que el niño reconozca su cuerpo y las sensaciones que provoca el llenado de esfínteres.
- Mantenimiento a mediante acciones que propician el reforzamiento del control de esfínteres.

Tomar conciencia de ciertos límites del cuerpo produce en los niños una sensación de temor al tener que soltar aquello que percibe como propio y por otro lado, genera una sensación del placer el lograr un control de esfínteres ya que comienza a dar cuenta de que de él dependerá cómo, cuándo y dónde hará sus deposiciones situando sus heces como un instrumento de intercambio con los adultos a través de la demanda.

Para los padres representa un momento anhelado pues significa que el niño dejará de usar pañal, lo que se traduce en la reducción de un gasto económico, además que con la nueva autonomía adquirida, el niño comenzará a ser más independiente.

En las guarderías se brinda acompañamiento a los padres, para orientarles sobre el proceso del control de esfínteres y sus implicaciones, así como también sensibilizarlos y concientizarlos sobre la importancia de tu implicación para garantizar el éxito del proceso, pues en muchas ocasiones, los fracasos a lo largo del mismo provocan en los padres frustración y enojo, desencadenándose crisis de angustia, tanto en los padres como en los niños.

Durante el control de esfínteres el niño necesita que esos Otros (padres, cuidadores y/o personas involucradas en el proceso) le aprueben y afirmen, a fin de que el niño pueda demostrarse que puede por sí solo. De acuerdo con Levin (1997) el reconocimiento, el dominio placentero del cuerpo “se transformará en un acontecimiento significativo” (p. 93).

De tal manera que el objeto transicional durante el control de esfínteres cumple diversas funciones psicológicas vinculadas con la seguridad, la regulación emocional y la internalización de límites ya que el proceso de dejar el pañal implica:

- Una separación del estado de comunidad anterior
- Una exigencia externa por parte de las figuras parentales: limpieza, horarios, disciplina, expectativas, entre otros.
- La renuncia a una forma de satisfacción corporal.

- Un grado de frustración al tener que aprender a postergar la expulsión o retención de heces.

Por lo que el objeto transicional permitirá al niño transitar el desafío emocional que implica el proceso de separación-individuación, logrando alcanzar la dependencia y autonomía. Así mismo, proporciona el sostén necesario para la tramitación de la experiencia de pérdida que implica la separación de la madre. Por ello es que se identifica un mayor uso del objeto transicional en la sala de MA, siendo que buscan un soporte emocional ante las dificultades que enfrentan en el control de esfínteres.

Levin (1997) sostiene que el objeto transicional no pertenece únicamente al dominio de la primera infancia, sino que se transforma a lo largo del desarrollo. A medida que el niño crece, el objeto puede desplazarse hacia otros soportes simbólicos que mantienen la función de mediar entre el deseo y la realidad.

Uno de los grandes debates en torno al objeto transicional es sí es posible implementarlo en las instituciones, por sus implicaciones de seguridad, tiempo y otras problemáticas que se propiciarían en las salas de la guardería. Sin embargo, más allá de las desventajas que esto pudiera representar, la experiencia muestra que en la cotidianidad de las guarderías el objeto transicional sigue siendo un elemento subjetivante de primordial importancia en el desarrollo integral de las y los niños. El desafío, entonces es sensibilizar al personal de asistencia para reconocer el valor simbólico de los objetos transicionales.

Un uso correcto o institucionalmente conveniente del objeto transicional implica despojarlo de su naturaleza espontánea y creadora, pues este objeto no se asigna desde afuera; es elegido, investido y significado por el niño, no por la pedagogía; por lo que la pulsión no es educable al no responder a la intencionalidad normativa de las guarderías, se corre el riesgo de funcionalizar un fenómeno que surge del espacio potencial y del juego interno del niño.

Las guarderías pueden llegar a capturar simbólicamente el objeto, convirtiéndolo en un recurso de gestión emocional y no en una manifestación del proceso subjetivante del infante. El objeto deja de ser transicional y se convierte en un instrumento pedagógico, anulando precisamente aquello que le daba su valor clínico. Por ello, el problema no es permitir que el niño porte o utilice sus objetos; el problema aparece cuando la institución pretende organizar la pulsión utilizándolo como marcador de buena adaptación.

En estas prácticas, el objeto transicional se vacía de su potencia simbólica y se transforma en un dispositivo de control, olvidando que lo transicional no puede ser prescrito sino únicamente reconocido.

La crítica radica en que las guarderías, al intentar instrumentalizar el objeto transicional, confunden un fenómeno estructural del desarrollo subjetivo con una herramienta educativa, desatendiendo el hecho de que aquello que emerge de la pulsión es precisamente lo que resiste toda pedagogización.

## CONCLUSIONES

El presente trabajo permitió analizar la infancia como una construcción histórica, social y psíquica, alejándose de una concepción meramente natural o biológica del niño. A partir del recorrido teórico realizado se evidencia que la infancia no ha sido comprendida de la misma manera a lo largo del tiempo, sino que ha estado atravesada por transformaciones culturales, institucionales y discursivas que han modificado la forma en que los niños son pensados, cuidados y significados. Autores como Ariés, DeMause, Badinter y Miller muestran que las prácticas de crianza y las representaciones sobre la niñez responden a contextos históricos específicos, en los que la infancia ha oscilado entre la invisibilización, la idealización y la sobreprotección.

Desde la perspectiva psicoanalítica, se reafirma que la infancia constituye un periodo decisivo en la estructuración subjetiva. Freud demostró que la sexualidad infantil, el desvalimiento originario y los vínculos tempranos desempeñan un papel central en la organización del aparato psíquico y en la configuración de los conflictos que pueden manifestarse en la vida adulta. Estas formulaciones permiten comprender como los conflictos no resueltos, las experiencias de frustración y los modos de satisfacción influyen en la configuración subjetiva a lo largo de la vida.

En este marco, los aportes de Donald Winnicott resultan especialmente relevantes para comprender los procesos de desarrollo emocional temprano. Su conceptualización del ambiente facilitador y de la madre suficientemente buena

subraya la importancia de un entorno que ofrezca sostén, continuidad y adaptación sensible a las necesidades del niño. Winnicott destaca que el desarrollo saludable no depende únicamente de factores intrapsíquicos, sino también de las experiencias relacionales que permiten al niño sentirse real, seguro y reconocido.

De manera particular, el concepto de objeto transicional se constituye como uno de los aportes más significativos en su obra. El objeto transicional representa un fenómeno psíquico que permite al niño mediar entre la presencia y la ausencia de la figura materna, funcionando como puente entre la realidad interna y el mundo externo. Este objeto no es únicamente un elemento material cargado de afecto, sino una experiencia simbólica que sostiene la continuidad del ser, atenúa la angustia de separación y favorece la tolerancia a la frustración.

Asimismo, el objeto transicional cumple una función entre el pasaje de la dependencia absoluta hacia una progresiva autonomía emocional. A través de él, el niño comienza a construir un espacio intermedio en el que puede desplegar el juego, la creatividad y la simbolización, elementos fundamentales para el desarrollo psíquico saludable. Este espacio transicional se configura como el lugar donde emergen las primeras formas de representación, imaginación y elaboración de la ausencia, posibilitando la consolidación de recursos internos para afrontar cambios, separaciones y exigencias del entorno.

Siguiendo los desarrollos posteriores de Levin, se comprende que la función transicional no se limita a la primera infancia, sino que puede transformarse y

desplazarse hacia otros soportes simbólicos a lo largo del desarrollo. En contextos institucionales como las guarderías, los objetos transicionales y las experiencias simbólicas asociadas pueden desempeñar un papel fundamental en los procesos de adaptación, reorganización subjetiva y elaboración de la angustia ante la separación de las figuras primarias, sin embargo, a pesar de que las guarderías han buscado dar cabida a esos procesos psíquicos, es complicado permitirlo tal cual derivado de la normatividad y los conflictos que pueden suscitarse con otros niños; por lo que se hacen modificaciones en el objeto transicional y se busca instaurar el discurso de la institución.

El trabajo evidencia que las instituciones no son espacios neutros, sino dispositivos que preceden, organizan e inscriben a los sujetos en determinados discursos y formas de vinculación, tal como lo planea Bleger. Las prácticas institucionales, los estilos de crianza y los modelos educativos influyen de manera directa en la constitución psíquica del niño, ya sea promoviendo experiencias de sostén, reconocimiento y simbolización, o reproduciendo dinámicas de control, represión y desatención emocional. En este marco, se vuelve imprescindible reflexionar críticamente sobre el rol de las instituciones en la producción de subjetividad infantil.

Por otra parte, los aportes de Alice Miller permiten subrayar la relevancia de reconocer las experiencias infantiles de violencia, negligencia y represión afectiva como factores que pueden dejar huellas duraderas en la vida psíquica. Este enfoque invita a cuestionar modelos autoritarios de crianza que, bajo la apariencia de

cuidado o disciplina, pueden vulnerar las necesidades emocionales del niño y obstaculizar su desarrollo subjetivo.

En conjunto, los hallazgos de este trabajo refuerzan la idea de que la infancia constituye un tiempo estructurante, en el que los vínculos tempranos, las experiencias institucionales y las condiciones históricas se entrelazan para dar forma a la subjetividad. Reconocer al niño como sujeto de deseo, atravesado por el lenguaje, la cultura y los vínculos, implica asumir una responsabilidad ética en la manera en que se diseñan las prácticas de crianza, educación y cuidado.

Finalmente, este trabajo invita a seguir profundizando en la articulación entre psicoanálisis, historia de la infancia e intervención institucional, con el propósito de promover entornos que favorezcan el desarrollo emocional, la simbolización y el respeto por la singularidad de cada niño. Ampliar la mirada sobre la infancia no solo contribuye al avance del conocimiento académico, sino que también tiene implicaciones directas en la construcción de prácticas más sensibles, responsables y humanizantes en los distintos ámbitos que acompañan el crecimiento infantil.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus
- Badinter, E. (1991). *¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal, siglos XVII al XX*. Paidós.
- Bleger, J. (1987). *Psicohigiene y psicología institucional*. Paidós.
- Corominas J. A. (1980). *Diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos
- DeMause, L. (1982). *Historia de la infancia*. Alianza Editorial.
- Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF Nacional). (2010). *Manual de operación de estancias infantiles para apoyar a madres trabajadoras*. Secretaría de Desarrollo Social.
- Dolto F. (1981). *¿Niños agresivos o niños agredidos? Una respuesta clara a las angustias más comunes de los niños*. Paidós.
- Dolto F. (1985). *La causa de los niños*. Paidós
- Durkheim, E. (1922). *La Educación y sociología*. Ediciones Península. (Trabajo origina publicado en 1922)
- Fernández Pomar S. (2004). *La guardería subrogada: una estrategia de cambio en la forma de organización*. México.
- Freud, S. (1895/2006). *Proyecto de psicología*. En Obras completas (Vol. I). Amorrortu
- Freud, S. (1900/2006). *La interpretación de los sueños*. Amorrortu
- Freud, S. (1905/2006). *Tres ensayos sobre la teoría sexual*. Amorrortu

- Freud, S. (1909/2006). *Análisis de la fobia de un niño de cinco años (El Pequeño Hans)*. En Obras completas (Vol. X). Amorrortu
- Freud, S. (1914/1992). *Introducción al narcisismo*. En obras completas (Vol. XIV) Amorrortu
- Freud, S. (1926-2006). *Inhibición, síntoma y angustia*. Amorrortu
- Hernández, M (2003). *La seguridad social en México: Antecedentes*. México.
- Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). (1999). *Bases para la Subrogación de Servicios de Guarderías del Esquema Vecinal Comunitario*. México.
- Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). (2016). *El IMSS anuncia que sus 1,376 guarderías darán certificados con validez oficial para el primer grado de educación preescolar*. Obtenido de: <http://www.imss.gob.mx/prensa/archivo/201609/170>
- Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). (2018). *Guarderías IMSS. Memoria documental*. México.
- Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). (2020). *Procedimiento de pedagogía del servicio de guardería de prestación indirecta*. México.
- Jenofonte (1987). *Ciropedia*. Ed. Gredos.
- Kaes R., Bleger J. (1987). *La institución las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Paidós.
- Klein M. (1921-1945). *Amor, culpa y reparación*. Paidós
- Klein, M. (1932). *El psicoanálisis de niños*. Paidós
- Krauze E. (2002). *Historia de la infancia*. <https://enriquekrauze.com.mx/historia-infancia/>

- Lacan, J. (1949/2009). *El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica*. En Escritos I. Siglo XXI. Editores. (Trabajo original publicado en 1949)
- Levin, E. (1995). *La infancia en escena. Constitución del sujeto y desarrollo psicomotor*. Ediciones Nueva Visión SAIC.
- Levin, E. (1997). *La clínica psicomotriz*. Paidós
- Lopez, S. (2020). *Hacia la (re) privatización del cuidado infantil en México. Las modificaciones al Programa de Estancias Infantiles Sedesol*. México. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2395-91852020000100103](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2395-91852020000100103)
- Mahler M. (1952). *El nacimiento psicológico del infante humano: simbiosis e individuación*. Buenos Aires: Paidós
- Mahler, M (1968) *Separación e individuación*. Buenos Aires: Paidós.
- Miller, A. (1980/2006). *Por tu propio bien: Raíces de la violencia en la educación del niño*. Tusquets Editores.
- Moliner M. (1990). *Diccionario de uso del español* (2ª ed.). Gredos
- Olivares I. (2018). Sobrevivir a la infancia. Obtenido de: <https://gatopardo.com/arte-y-cultura/el-nino-que-fuimos-alma-delia-murillo/>
- Organización de las Naciones Unidas (1946). *Creación del Fondo Internacional de Emergencias para la Infancia (UNICEF)*. Asamblea General de las Naciones Unidas.

- Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Asamblea General de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración de los Derechos del Niño*. Asamblea General de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Ruiz, J. E. (2023). *Paideia, la educación en la Antigua Grecia*. [https://historia.nationalgeographic.com.es/a/paideia-educacion-transicion\\_19522](https://historia.nationalgeographic.com.es/a/paideia-educacion-transicion_19522)
- Rojas X., Lora M.E. (2008). *El niño como sujeto desde el psicoanálisis*. Bolivia.
- Rousseau, J.-J. (1762). *Emilio o De la Educación*. Alianza Editorial.
- Salazar, F. (2004). *Globalización y política neoliberal en México*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2004). *Programa de Educación Preescolar*.
- Sánchez H.M. (2003). *La percepción sobre el niño en el México moderno (1810-1930)*. México.
- Sánchez, A. R. (2020). El movimiento feminista en México, una lucha permanente contra la violencia de género. Unidades de Apoyo para el Aprendizaje. CUAIEED/FES Acatlán (PAPIIT)-UNAM. [https://repositorio-uapa.cuaed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/2854/mod\\_resource/content/1/UAPA-Movimiento-Feminista-Mexico-Lucha-Permanente-Contra-Violencia-Genero/index.html](https://repositorio-uapa.cuaed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/2854/mod_resource/content/1/UAPA-Movimiento-Feminista-Mexico-Lucha-Permanente-Contra-Violencia-Genero/index.html)
- Sociedad de Naciones (1924). *Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño*. Ginebra: Sociedad de Naciones.

UNICEF México (2015). *La educación inicial: una inversión para el futuro de los niños y las niñas*.

Viramontes S. (2018). Andrés Barba: repensar la infancia.  
<https://gatopardo.com/arte-y-cultura/andres-barba-republica-luminosa/>

Werner-Wilhem, J. (1957). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura.

Winnicott, D.W. (1953). *Transitional objects and transitional phenomena*.  
International Journal of Psycho-Analysis, 34, 89-97

Winnicott, D.W (1971). *El proceso de maduración en el niño*. Laia

Winnicott, D.W. (1993). *Realidad y juego*. Barcelona