UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA URUGUAY

Facultad de Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Trabajo Final de Grado

La mentalización como capacidad situada

Una lectura del cuidado reflexivo en dispositivos educativos de primera infancia



Dayana Steinhaus
C.I. 4.889.131-4
Tutora: Profa. Adj. Dra. Paola Silva
Revisora: Profa. Adj. Dra. Verónica Cambón
Montevideo, Uruguay

A mamá, por enseñarme lo que es cuidar con amor.

A mi hermano, por siempre creer en mí.

A los dos, por compartir la alegría de mis logros como si fueran propios.

En la complejidad de lo mínimo se encuentra la llave de aquello que,

estando a la vista de todos, pasa desapercibido.

— Mercedes Minnicelli, *Ceremonias Mínimas*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 2

1. CONTEXTO Y RELEVANCIA DEL PROBLEMA 4

1.1. PRIMERA INFANCIA, VULNERABILIDAD SOCIAL Y CUIDADO EN URUGUAY 5

1.2. EDUCACIÓN INICIAL Y LOS CAIF COMO DISPOSITIVOS DE CUIDADO 6

2. ANTECEDENTES 8

3. MARCO TEÓRICO 13

3.1. PRIMERA INFANCIA Y DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL 13

3.2. APEGO Y SENSIBILIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA BASE SEGURA 14

3.3. INTERSUBJETIVIDAD TEMPRANA Y RECONOCIMIENTO 15

3.4. MENTALIZACIÓN Y FUNCIÓN REFLEXIVA 16

3.5. APORTES DEL ANÁLISIS INSTITUCIONAL 19

4. ANÁLISIS 20

4.1. LA MENTALIZACIÓN COMO CAPACIDAD SITUADA 20

4.2. LO INSTITUIDO Y LO INSTITUYENTE EN UN DISPOSITIVO DE EDUCACIÓN Y CUIDADO 21

4.3. LA IMPLICACIÓN COMO CONDICIÓN 23

4.4. CONDICIONES QUE SOSTIENEN O EROSIONAN LA MENTALIZACIÓN 25

4.5. IMPLICANCIAS EN LAS EXPERIENCIAS AFECTIVAS INFANTILES 27

5. REFLEXIONES FINALES 29

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 32

RESUMEN

El presente Trabajo Final de Grado, enmarcado en la fase final de la formación en Psicología de la Universidad de la República, tiene como objetivo analizar cómo las condiciones institucionales inciden en la mentalización de los adultos y qué implicancias tienen en las experiencias afectivas de los niños y niñas.

Mediante una investigación teórico-conceptual que articula aportes de la teoría del apego (Bowlby, 1969/1998), la mentalización (Fonagy et al., 2002), la intersubjetividad temprana (Trevarthen, 1979) y el análisis institucional (Bleger, 1966/2013; Lourau, 1991), se comprende la mentalización como una capacidad situada, cuyo despliegue depende tanto de recursos subjetivos como del marco institucional de cuidado. A través de conceptos como implicación y sobreimplicación (Bleger, 1966/2013), lo instituido y lo instituyente (Lourau, 1991), se discute cómo las condiciones de trabajo pueden sostener o erosionar la posición reflexiva docente frente a la infancia.

Finalmente, se sostiene que la calidad de los encuentros cotidianos, la regulación emocional y la seguridad infantil no responden únicamente a competencias individuales, sino a una trama institucional que las hace posibles, con énfasis en la importancia de revisar las condiciones de los dispositivos de cuidado en la primera infancia.

PALABRAS CLAVE: Primera infancia - Educación - Mentalización - Vulnerabilidad social - Análisis institucional.

INTRODUCCIÓN

La presente monografía constituye el Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República (Plan 2013). Aborda la mentalización en educadoras de primera infancia que se desempeñan en contextos de vulnerabilidad social, tomando como referencia los dispositivos de cuidado y educación, en particular los CAIF (Centros de Atención a la Infancia y la Familia) en Uruguay. El trabajo parte de una pregunta central: ¿qué condiciones institucionales habilitan o dificultan la mentalización en dispositivos de cuidado y educación de primera infancia, y qué implicancias tiene esto en las experiencias socioemocionales infantiles?

A nivel metodológico, se trata de una monografía teórico-conceptual basada en la revisión y articulación crítica de bibliografía académica, antecedentes de investigación y documentos institucionales. No se produce evidencia empírica propia, sino que se construye una lectura conceptual situada que permita comprender la mentalización como una capacidad configurada en condiciones subjetivas, vinculares, institucionales y sociales concretas.

El interés por esta temática surge del recorrido laboral vinculado a la educación inicial y, específicamente, de la labor educativa en un CAIF. El tránsito por estos espacios permite advertir cómo muchas de las escenas cotidianas en sala, por su frecuencia y repetición, corren el riesgo de pasar inadvertidas sin ser objeto de reflexión sobre los estados emocionales que las originan. Detrás de esas expresiones infantiles subyacen experiencias subjetivas complejas: temores, deseos y necesidades de vinculación. Esta observación da lugar a un cuestionamiento central sobre sí, frente a las experiencias infantiles en el ámbito institucional, los adultos realmente miran o tan sólo ven.

A lo largo de la formación en Psicología, estas inquietudes adquieren nuevos matices. La pregunta ya no es exclusivamente sobre el comportamiento observable de los niños y niñas en sala para enfocarse también en qué se expresa y qué implica, para quien cuida, estar en condiciones de mirar más allá de la conducta. El recorrido académico otorga herramientas conceptuales que permiten reconocer en aquellas escenas no sólo conductas, sino la manifestación de una vida emocional interna que requiere ser visibilizada. Así, la experiencia laboral y la formación en Psicología convergen en una pregunta compartida: ¿qué condiciones

habilitan o, por el contrario, dificultan que una educadora pueda pausar y reflexionar sobre el mundo interno del niño o niña, más allá de su conducta manifiesta?

La primera infancia constituye un período especialmente significativo en el desarrollo humano. En esta etapa, las experiencias de cuidado, la disponibilidad emocional de las personas adultas y la calidad de los vínculos tempranos inciden en la constitución subjetiva y en el desarrollo socioemocional de niños y niñas (Bowlby, 1988; Ainsworth et al., 1978; Winnicott, 1965/1993). Por ello, el trabajo con la primera infancia requiere atender no sólo a las prácticas educativas, sino también a las condiciones que hacen posible un cuidado sensible, disponible y reflexivo, donde mayormente son mujeres quienes desarrollan la tarea. De allí que, utilizamos el término *educadoras* en femenino para visibilizar la feminización histórica del trabajo de cuidado y educación en primera infancia (Martín Vidaña, 2023), lo que refleja la composición mayoritariamente femenina de este nivel educativo en Uruguay (ANEP, 2025; INEEd, 2026).

La relevancia del presente trabajo para la Psicología radica en su potencial para aportar al diseño y revisión de las políticas públicas de cuidado y educación dirigidas a la primera infancia. Abordar la mentalización como una capacidad atravesada por la trama institucional permite a la disciplina aportar una mirada crítica sobre los dispositivos socioeducativos. Reflexionar sobre estas dimensiones resulta fundamental para construir entornos donde se promuevan condiciones laborales que sostengan a quienes cuidan, previniendo así el desgaste profesional.

El desarrollo del trabajo se organiza en diferentes capítulos, iniciando con una delimitación del contexto y la relevancia del problema, a fin de situar la realidad actual de la primera infancia y la vulnerabilidad social en Uruguay, donde los Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF) constituyen un dispositivo de educación y cuidado de referencia. En el segundo capítulo, se exponen los antecedentes de investigación a nivel internacional, regional y local, mapeando los estudios previos sobre la mentalización en entornos de educación inicial.

En el tercer capítulo se despliega el marco teórico, que articula aspectos centrales de la teoría del apego, la intersubjetividad temprana y el concepto de mentalización con herramientas conceptuales del análisis institucional. En el cuarto capítulo, se desarrolla el análisis donde se

discute acerca de la mentalización como una capacidad situada y atravesada por las características del dispositivo, la implicación y la sobreimplicación, concluyendo en la incidencia de estas dinámicas institucionales en las experiencias afectivas de los niños y niñas en el centro. Finalmente, en el quinto capítulo, se presentan las reflexiones finales, sintetizando los hallazgos principales del recorrido y planteando posibles aperturas para futuras investigaciones en el campo.

1. CONTEXTO Y RELEVANCIA DEL PROBLEMA

El abordaje de la mentalización en educadoras de primera infancia adquiere relevancia en tanto permite articular dimensiones centrales para la psicología: el desarrollo socioemocional temprano, la construcción de vínculos significativos, la regulación afectiva y las condiciones institucionales en las que se despliegan las prácticas de cuidado y educación (Fonagy & Target, 1997). En los primeros años de vida, las experiencias cotidianas con adultos inciden en la forma en que niños y niñas comienzan a organizar sus modos de relación, expresar sus necesidades y construir seguridad en el encuentro con otros (Slade, 2005).

Desde una perspectiva de derechos, la primera infancia requiere ser pensada como una etapa con valor en sí misma y no únicamente como preparación para momentos posteriores del desarrollo. En esta línea, el Comité de los Derechos del Niño (2006) sostiene que los niños deben ser reconocidos como personas con valor por derecho propio, y no como seres inmaduros cuyo único propósito es transitar hacia la vida adulta. Reconocer a niños y niñas como sujetos de derecho implica atender las condiciones concretas en las que transcurren sus experiencias tempranas, así como las respuestas que reciben de los adultos y de las instituciones que participan en su cuidado.

En el contexto uruguayo este tema cobra particular relevancia, ya que la primera infancia se encuentra especialmente atravesada por desigualdad social, pobreza infantil y situaciones de vulnerabilidad que pueden afectar sus condiciones de cuidado (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd], 2026). Estos escenarios no definen de manera lineal las trayectorias infantiles, aunque sí hacen necesario preguntarse qué apoyos y condiciones institucionales se requieren para sostener experiencias más seguras y estables.

Desde lo disciplinar, la psicología aporta una mirada específica sobre los procesos subjetivos, vinculares y emocionales que se manifiestan en la vida cotidiana de los centros de primera infancia. La pregunta por la mentalización (Fonagy & Target, 1997) permite atender al modo en que las educadoras interpretan y responden a las manifestaciones emocionales de niños y niñas, sin reducirlas a conductas por corregir.

Fundamentar este tema supone reconocer que la mentalización de las educadoras se sostiene en condiciones concretas de trabajo, formación, acompañamiento y reconocimiento institucional, donde se ubica uno de los núcleos de esta monografía, con el objetivo de comprender la mentalización como una capacidad situada, que requiere apoyos a nivel subjetivo, vincular e institucional para poder desplegarse en el trabajo cotidiano con la primera infancia.

1.1. Primera infancia, vulnerabilidad social y cuidados en Uruguay

Para situar el problema resulta necesario atender al escenario actual de la primera infancia en Uruguay. En los últimos años, distintos informes nacionales han señalado que los niños y niñas pequeños se encuentran especialmente afectados por la pobreza y la desigualdad social. Esta situación adquiere particular importancia al considerar que los primeros años de vida constituyen un período sensible para el desarrollo físico, emocional, cognitivo y social.

Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2025), la pobreza en Uruguay alcanzó al 17,3% de la población durante 2024, pero afectó con mayor intensidad a los niños y niñas más pequeños: en la franja de 0 a 5 años, aproximadamente uno de cada tres se encontraba por debajo de la línea de pobreza (INE, 2025). Esta distribución confirma lo que se ha denominado como la infantilización de la pobreza (Greif & Fuletti, 2024), es decir, la concentración de las condiciones de pobreza en la población infantil.

La violencia constituye otra dimensión importante en este escenario. Según el informe de gestión 2024 del Sistema Integral de Protección a la Infancia y a la Adolescencia contra la Violencia, el 17% de las situaciones registradas correspondió a niños y niñas de 0 a 5 años

(SIPIAV, 2025). Este dato permite dimensionar que, para una parte de la primera infancia, las experiencias tempranas transcurren en contextos donde el cuidado puede verse tensionado por condiciones sociales, familiares e institucionales adversas. Sin embargo, es importante tener presente que el mismo informe advierte de un subregistro de las situaciones de violencia en la primera infancia. Esto sucede porque la gran mayoría de las personas agresoras son familiares directos o convivientes de los niños y niñas, lo que vuelve más difícil la detección y denuncia de estos episodios.

Resulta importante señalar que la vulnerabilidad social no será entendida aquí únicamente como carencia económica, sino como una condición compleja en la que se articulan desigualdades materiales, fragilidad de redes de apoyo, inseguridad alimentaria, exposición a situaciones de violencia, dificultades de acceso a servicios y sobrecargas familiares o comunitarias. Esta definición permite evitar una lectura reducida de la pobreza y comprender que sus efectos sobre la primera infancia se producen en interacción con múltiples dimensiones sociales, vinculares e institucionales.

Tales condiciones no implican construir una imagen homogénea de las infancias en situación de vulnerabilidad, sino por el contrario, permite reconocer que el desarrollo infantil se despliega en contextos concretos, donde las posibilidades de cuidado dependen también de condiciones materiales, redes de apoyo y políticas públicas. En este escenario, la educación inicial adquiere relevancia como un espacio capaz de ofrecer continuidad, presencia adulta y experiencias de reconocimiento que pueden ser significativas para niños, niñas y familias.

1.2. Educación infantil en los CAIF como dispositivo de abordaje

En Uruguay la educación inicial ocupa un lugar relevante en las políticas dirigidas a la primera infancia, en tanto constituye uno de los espacios donde niños y niñas comienzan a transitar experiencias sistemáticas de cuidado, socialización y encuentro con otros adultos y pares por fuera del ámbito familiar. Distintos aportes nacionales han señalado la importancia de pensar la educación inicial desde sus desafíos específicos, atendiendo a su función educativa, social y subjetivante (Etchebehere et al., 2008). En este sentido, la tarea educativa no puede reducirse a

la enseñanza de contenidos ni a la preparación para la escolarización posterior, ya que implica una trama cotidiana de vínculos, rutinas, gestos, palabras, juego y acompañamiento emocional.

En el trabajo con la primera infancia, educar y cuidar no aparecen como dimensiones separadas, sino como prácticas profundamente articuladas. Cambiar un pañal, acompañar una separación, sostener un llanto, ofrecer una palabra o habilitar el juego no son acciones menores. Se trata de escenas en las que se construyen seguridad, confianza y reconocimiento. Diversos desarrollos recientes en el campo uruguayo han insistido en la necesidad de superar la oposición entre educación y cuidado, señalando que ambas dimensiones constituyen una unidad conceptual y práctica en el trabajo con niños y niñas pequeños (de León Martínez et al., 2025).

Los CAIF constituyen uno de los dispositivos más relevantes en este entramado. Se trata de una política pública intersectorial que combina prestaciones de cuidado, educación, salud, nutrición y apoyo psicosocial, dirigida a niños y niñas de 0 a 3 años y a sus familias, especialmente en contextos de vulnerabilidad social. Su importancia radica tanto en su cobertura como en su enfoque integral, en la medida en que el centro se concibe como un espacio de promoción del desarrollo, prevención de riesgos y acompañamiento a las familias (Zaffaroni & Alarcón, 2014).

El carácter interdisciplinario e interinstitucional del plan permite comprenderlo como un dispositivo que excede lo estrictamente escolar. En sus prácticas confluyen conocimientos provenientes de la educación, la psicología, el trabajo social, la salud, la psicomotricidad y otras disciplinas vinculadas al desarrollo infantil. Esta composición habilita una mirada más integral sobre la primera infancia y su salud mental (Consejo Coordinador de Educación en la Primera Infancia, 2025), aunque también supone desafíos para el trabajo cotidiano de los equipos: coordinar perspectivas, construir criterios compartidos, sostener espacios de reflexión y responder a demandas que muchas veces se presentan como una urgencia.

Interesa destacar que estos centros ofrecen experiencias vinculares que pueden resultar significativas para el desarrollo socioemocional de niños y niñas. La presencia cotidiana de

educadoras, integrantes de los equipos técnicos y otras personas adultas referentes puede favorecer experiencias de continuidad, previsibilidad y reconocimiento. Para muchos niños y niñas, el centro puede constituirse en un entorno donde encontrar adultos disponibles, capaces de alojar sus expresiones emocionales y acompañar procesos de regulación.

Tomar a los CAIF como referencia de dispositivo de cuidado en primera infancia no implica idealizar su funcionamiento. Estos centros se encuentran atravesados por tensiones propias de instituciones que trabajan en contextos de vulnerabilidad: sobrecarga de demandas, limitaciones materiales, rotación de personal, dificultades para sostener espacios de planificación y reflexión, y situaciones familiares complejas que interpelan cotidianamente a los equipos (Garibotto, 2026). La doble dimensión resulta central para el presente trabajo, en tanto el potencial de los centros para promover el desarrollo y acompañar a las familias requiere, al mismo tiempo, condiciones que sostengan a quienes trabajan en esa trama.

2. ANTECEDENTES

La mentalización en contextos educativos de primera infancia se inscribe en un campo de estudio que articula la salud mental infantil, la teoría del apego, el desarrollo socioemocional y las prácticas de educación y cuidado. El concepto, desarrollado originalmente por Fonagy y Target (1997) en el ámbito clínico y desde la teoría del apego (Bowlby, 1969/1998), ha sido trabajado con mayor amplitud en el ámbito parental. Sin embargo, investigaciones recientes han comenzado a trasladarlo también a la tarea de docentes, educadoras y profesionales que acompañan cotidianamente a niños y niñas pequeños.

Para esta monografía, estos antecedentes resultan relevantes porque permiten pensar la mentalización en educadoras como una capacidad que se expresa en la práctica cotidiana, a través de los modos de interpretar, alojar y responder a las expresiones infantiles, pero también como una disposición que requiere condiciones formativas, vinculares e institucionales para sostenerse. A continuación, los antecedentes se organizan en tres líneas: estudios sobre mentalización en educadoras de primera infancia, intervenciones orientadas a fortalecer esta capacidad y trabajos que abordan las condiciones emocionales e institucionales del cuidado.

Mentalización en las educadoras de primera infancia

La extensión de la noción de mentalización desde el ámbito parental hacia el campo de la educación inicial ha permitido comprender que las educadoras construyen activamente hipótesis sobre el mundo interno de los niños y niñas a su cargo. Un antecedente pionero en esta línea es la tesis doctoral de Jurie (2011), quien adapta la Parent Development Interview, Revised, Short Version (Entrevista de Desarrollo Parental, Versión Corta Revisada, PDI-R2-S; Slade, Aber, Berger, Bresgi, & Kaplan, 2003, como se citó en Jurie, 2011) al cuidado grupal para demostrar que la función reflexiva es evaluable en el contexto institucional más allá de la díada madre-bebé. Sus hallazgos destacan, además, que variables como el clima laboral y el apoyo entre pares inciden positivamente en la capacidad mentalizante de las educadoras. En un registro complementario centrado en la interacción en sala, King y La Paro (2015) examinan el lenguaje relacionado a estados mentales, mostrando que el empleo de palabras asociadas a emociones, deseos, pensamientos o percepciones permite a los docentes nombrar y organizar la experiencia infantil. En conjunto, estos trabajos evidencian que la mentalización en educación inicial no sólo se manifiesta en el discurso, sino que también puede expresarse en la manera de mirar, escuchar, y otorgar sentido a las conductas de niños y niñas pequeños.

En el contexto latinoamericano, la investigación ha avanzado hacia el estudio de las condiciones psicoafectivas e institucionales que sostienen esta práctica. En esta línea, Gómez y Mesa (2015) articulan salud mental, función docente y mentalización en educación preescolar, señalando la necesidad de profundizar en los aspectos psicoafectivos de quienes enseñan y sosteniendo que la competencia emocional docente incide directamente en el desarrollo socioemocional infantil.

Para analizar cómo se traduce esta competencia en las interacciones cotidianas, Recktenvald y Donelli (2019) estudian la mentalización implícita en educadoras de guarderías en el sur de Brasil. Su aporte resulta valioso por su cercanía regional y porque demuestra que la capacidad reflexiva no se expresa únicamente en discursos elaborados, sino también en pequeños gestos, palabras, tiempos de espera y respuestas cotidianas frente a lo que los bebés comunican. Dichos aspectos son evaluados por las autoras mediante dos indicadores observacionales concretos: las respuestas de las educadoras a las acciones de los bebés y las referencias a estados mentales en sus vocalizaciones.

Para profundizar en esta línea regional, Mujica-Stach (2023) analiza, desde una perspectiva vivencial, el manejo de las emociones y las interacciones de calidad en educación inicial dentro del contexto latinoamericano. La autora explora cómo las competencias afectivas permiten a las educadoras identificar y canalizar las alteraciones en los estados de ánimo de niños y niñas. Se concluye que las comunicaciones eficaces y la creación de ambientes responsivos son fundamentales para garantizar una educación inicial de calidad. Estos hallazgos son relevantes para esta monografía, en tanto posicionan la autorregulación emocional y el abordaje de las emociones no sólo como habilidades personales, sino como competencias profesionales críticas que deben integrarse formalmente en los modelos de formación docente.

Un antecedente complementario clave en el contexto uruguayo es el trabajo de Salinas-Quiroz, Cambón y Silva (2020), quienes evaluaron la calidad de los procesos interactivos en centros locales desde la teoría del apego. A partir de una muestra de 38 díadas educadora-niño/a, midieron la sensibilidad de las educadoras mediante el Maternal Behavior Q-Sort y la seguridad del niño o niña mediante el Attachment Q-Sort encontrando que la sensibilidad de la educadora predice más del 50% de las diferencias observadas en la seguridad de niños y niñas.

Aunque no alude explícitamente a la mentalización, este trabajo resulta pertinente al centrarse en la sensibilidad (Ainsworth et al., 1978), concepto íntimamente ligado a la capacidad previa para mentalizar. Al mismo tiempo, este estudio ofrece evidencia empírica local sobre cómo las condiciones institucionales pueden favorecer interacciones de calidad, lo cual dialoga directamente con la pregunta sobre los apoyos necesarios para sostener la mentalización de las educadoras en Uruguay.

En conjunto, estos antecedentes evidencian un avance significativo en la comprensión de la mentalización en el ámbito educativo, al demostrar que esta capacidad no se limita a un discurso elaborado, sino que se expresa en la interacción cotidiana, en la sensibilidad y en la disponibilidad emocional de las educadoras. Sin embargo, a pesar de que algunos de estos trabajos señalan la relevancia del clima laboral, del apoyo entre pares o de la formación docente, ninguno de ellos profundiza en el análisis de las condiciones institucionales concretas que hacen posible, o por el contrario, erosionan el despliegue de la mentalización en el trabajo cotidiano. Esto resulta particularmente significativo si se considera que, en los contextos de alta vulnerabilidad social, como en los que se insertan los CAIF en Uruguay, se imponen demandas emocionales e institucionales que pueden tensionar de manera constante la capacidad de

mentalización de las educadoras. La suma de estos antecedentes revela la necesidad de avanzar hacia una comprensión situada de esta capacidad, que articule los procesos subjetivos y vinculares con las dinámicas y los recursos institucionales. Aquí se ubica el vacío que el presente trabajo busca comenzar a explorar.

Intervenciones fortalecedoras de la mentalización en la educación inicial

Las investigaciones orientadas al diseño de intervenciones en educación inicial demuestran que la capacidad para mentalizar no es un atributo fijo, sino una competencia que puede ser promovida mediante dispositivos de formación y reflexión. En primer lugar, desde un abordaje centrado en la interacción verbal cotidiana, Wu, Liu y Lin (2021) evidencian que incorporar conversaciones sobre emociones, deseos, pensamientos e intenciones en actividades cotidianas puede favorecer la teoría de la mente en niños y niñas pequeños. Este hallazgo sostiene que el modo en que las educadoras nombran la experiencia interna puede cumplir una función mediadora relevante para el desarrollo socioemocional infantil.

Por su parte, el uso del *video-feedback* y la práctica reflexiva ha demostrado ser una de las metodologías más eficaces para el entrenamiento de la mentalización docente. A nivel internacional, Marttila et al. (2023, 2024) evaluaron formatos presenciales y virtuales de formación basados en el análisis de video, confirmando que la revisión de interacciones concretas fortalece tanto el lenguaje de estados mentales, como la autopercepción de las competencias para interactuar de manera ajustada. En el ámbito local, resulta crucial considerar la tesis doctoral de Ortiz (2016), quien adaptó y evaluó la efectividad del método VIPP-CC (*Video-feedback Intervention to promote Positive Parenting: ChildCare)* en educadoras de CAIF en Uruguay. Su investigación demostró que esta intervención incrementa significativamente la sensibilidad en el cuidado brindado. Este antecedente resulta fundamental para el estudio de la mentalización, en tanto se focaliza la atención en las señales infantiles, favoreciendo así la generación de hipótesis sobre los estados internos infantiles.

En el ámbito de las modalidades de trabajo con equipos educativos, el programa SAGA (Linnavalli et al., 2024) utiliza la lectura compartida de cuentos junto con discusiones sobre estados mentales. Sus resultados sugieren que la formación en esta metodología incrementa la motivación y la capacidad del personal para mentalizar. En una línea similar, la intervención

grupal DUET (Rozenblatt-Perkal et al., 2025), evidenció que el incremento de la mentalización docente predecía una mejora en el apoyo emocional del aula.

En conjunto, estos antecedentes confirman que la mentalización no constituye una cualidad individual ni innata, sino una capacidad que puede ser acompañada, ejercitada y sostenida colectivamente mediante dispositivos institucionales de formación y acompañamiento.

Condiciones emocionales e institucionales del trabajo en primera infancia

Una tercera línea de antecedentes permite vincular la mentalización con las condiciones emocionales e institucionales de la tarea en educación inicial. En este sentido, la revisión sistemática de Huffhines et al. (2023) sobre supervisión y consulta reflexiva en programas de primera infancia, evidencia que los espacios institucionales de acompañamiento favorecen la elaboración de situaciones complejas, la revisión de las respuestas adultas y la construcción de lecturas menos automáticas de la experiencia infantil. Este aspecto resulta crucial, considerando que el trabajo en primera infancia implica una fuerte carga afectiva que requiere dispositivos de sostén.

En consonancia con lo anterior, He et al. (2025) analizaron la relación entre regulación emocional y *burnout* en educadoras de nivel inicial. Sus hallazgos indican que la falta de apoyo organizacional y el *surface acting*, entendido como actuación emocional superficial, incrementa significativamente el agotamiento profesional. En tanto que el *mindfulness* y la empatía emocional actúan como factores amortiguadores ante el desgaste.

En conjunto, estos antecedentes refuerzan la noción de la mentalización como una capacidad situada. Por lo tanto, no puede pensarse separada de los contextos en donde se despliega. La formación, la supervisión, el trabajo en equipo, la continuidad de los vínculos y el reconocimiento institucional aparecen como condiciones que pueden favorecer o limitar la posibilidad de pensar el mundo interno infantil.

Posibilidades y alcances del contexto actual

Si bien los estudios revisados ofrecen aportes sustanciales para pensar la mentalización en educación inicial, presentan limitaciones metodológicas y contextuales para su traslado al contexto local. En varios casos, se trata de investigaciones desarrolladas en sistemas educativos, condiciones laborales y marcos institucionales muy distantes de los uruguayos. Además, diversos trabajos se apoyan en muestras reducidas, estudios piloto o intervenciones específicas, lo que exige leer sus hallazgos como orientaciones conceptuales más que como verdades generalizables. Esta cautela resulta especialmente pertinente al tomar como referencia los CAIF, cuya estructura intersectorial, comunitaria e interdisciplinaria introduce complejidades singulares para pensar el cuidado, la educación y el trabajo con familias en contextos de vulnerabilidad social.

En este sentido, esta monografía busca aportar una lectura teórico-conceptual que articule la mentalización, el cuidado, la educación inicial y la vulnerabilidad social desde una perspectiva situada. Para ello, el análisis se orienta especialmente sobre las condiciones que habilitan o erosionan la mentalización de las educadoras, entendiéndose como una capacidad que se configura y sostiene en la trama cotidiana de vínculos, demandas, recursos y apoyos que atraviesan el trabajo en la primera infancia.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Primera infancia y desarrollo socioemocional

La primera infancia constituye una etapa especialmente relevante del desarrollo humano. Durante estos años se despliegan procesos físicos, cognitivos, lingüísticos, emocionales y sociales que inciden en las formas en que niños y niñas comienzan a organizar su relación consigo, con otras personas y con el mundo (Armus et al., 2012; Bonifacino, 2014).

En este contexto, el desarrollo socioemocional temprano puede entenderse como la posibilidad de experimentar, regular y expresar emociones, establecer vínculos significativos, reconocer gradualmente los estados emocionales propios y ajenos, y participar en formas iniciales de convivencia (Olhaberry & Sieverson, 2022).

En esta etapa de la vida, la regulación emocional no aparece como una capacidad individual plenamente disponible, sino como una experiencia compartida. Antes de poder nombrar lo que siente, el niño o la niña necesita que otro reconozca, module y otorgue sentido a sus expresiones afectivas (Thompson, 1994; Winnicott, 1993). Un llanto, una búsqueda de contacto, una reacción de enojo o un retraimiento pueden ser modos de comunicar estados internos que aún no cuentan con las palabras suficientes para ser expresados de manera explícita.

De este modo, el cuidado constituye una condición activa del desarrollo. No se limita a responder a necesidades físicas sino también a ofrecer seguridad, continuidad y reconocimiento (Bowlby, 1988; Winnicott, 1993). En la vida cotidiana acompañar una separación, anticipar una rutina, calmar un llanto, sostener una espera o poner en palabras una emoción son escenas que participan en la organización temprana de la experiencia.

La primera infancia debe pensarse también en su dimensión institucional. Aunque la familia ocupa un lugar central, hay que considerar que muchos niños y niñas asisten desde temprana edad a centros de educación inicial y cuidado (Salinas-Quiroz et al., 2015). Allí se encuentran con distintos adultos, pares, ritmos, normas y modos de ser reconocidos. La calidad de esas interacciones importa porque forman parte de la construcción de experiencias de seguridad, pertenencia y reconocimiento.

Desde una perspectiva de derechos el desarrollo integral infantil requiere ser acompañado mediante abordajes interinstitucionales e intersectoriales, ya que se configura en condiciones familiares, comunitarias, institucionales y sociales concretas (Ministerio de Salud Pública de Uruguay y UNICEF, 2024). En contextos de vulnerabilidad social estas condiciones pueden verse tensionadas por la pobreza, la precariedad habitacional, la fragilidad de redes de apoyo o la exposición a situaciones de violencia. Señalar estos riesgos no implica establecer una relación lineal entre vulnerabilidad y daño. Más bien, permite reconocer la importancia de los apoyos y dispositivos que pueden ofrecer experiencias protectoras.

3.2. Apego y sensibilidad en la construcción de una base segura

La teoría del apego aporta un marco esencial para comprender la importancia de los vínculos tempranos en el desarrollo socioemocional. Bowlby (1969/1998) entiende el apego como una tendencia del niño o niña a buscar proximidad con figuras significativas que puedan ofrecer

protección y sostén emocional. Esta búsqueda remite a la necesidad afectiva de contar con una figura disponible frente al malestar, el miedo, el cansancio o la amenaza.

En los primeros años de vida, las figuras de apego cumplen una función central en la regulación afectiva. El niño o niña busca ser alimentado, protegido y cuidado, pero también calmado, reconocido y acompañado en estados internos que todavía no puede comprender ni regular por sí mismo. A través de vínculos suficientemente estables y sensibles, comienza a construir expectativas acerca de sí, de los otros y del mundo: si sus señales serán atendidas, si el malestar podrá ser alojado y si el entorno puede ser vivido como confiable.

La noción de base segura permite pensar la doble función de la figura adulta, vinculada tanto con la protección como con la habilitación de la exploración. Bowlby (1988/1993) desarrolla esta idea al señalar que la seguridad ofrecida por una figura disponible permite al niño o niña explorar el mundo sin perder la posibilidad de volver a un vínculo protector. Con esta base segura, puede alejarse progresivamente, jugar, explorar y encontrarse con otros, sabiendo que existe un punto de retorno afectivo. El desarrollo no se sostiene únicamente en la protección, sino también en la posibilidad de abrirse al mundo desde una experiencia básica de confianza.

Ainsworth et al. (1978) profundizan esta perspectiva al desarrollar la noción de sensibilidad del cuidador, entendida como la capacidad de percibir las señales infantiles, interpretarlas y responder de manera oportuna y ajustada. Esta noción resulta cercana a la mentalización. Para poder responder de manera sensible no basta con ver una conducta, es necesario intentar comprender qué puede estar expresando y qué tipo de respuesta necesita ese niño o niña en esa situación.

Estos desarrollos permiten reconocer que las educadoras no sustituyen a las figuras familiares, pero pueden constituirse en referentes significativos dentro de la vida cotidiana institucional. Salinas-Quiroz (2015) señala que la calidad del cuidado y las interacciones con personas cuidadoras profesionales se vinculan con el desarrollo sociocognitivo infantil. Sierra y Moya (2012) sostienen que la escuela infantil puede funcionar como un contexto afectivo relevante cuando ofrece disponibilidad, sensibilidad y continuidad.

A su vez, conviene evitar una visión simplificada del apego. Galán Rodríguez (2010) advierte que esta teoría suele utilizarse de manera reduccionista cuando se la separa de sus matices

conceptuales y de otros marcos relacionales. En este trabajo, el apego se articula en diálogo con la sensibilidad (Ainsworth et al., 1978), la intersubjetividad (Trevarthen, 1979) y la mentalización (Fonagy et al., 2002), configurando así un marco referencial para reflexionar sobre la función organizadora de las relaciones tempranas, sin convertir estas nociones en etiquetas fijas sobre niños, niñas, familias o educadoras.

3.3. Intersubjetividad temprana y reconocimiento sí mismo

La intersubjetividad designa, según Trevarthen (1979), la disposición temprana del ser humano para compartir estados mentales y emocionales con un otro, incluso antes del desarrollo del lenguaje. El autor la describe como la disposición del bebé a participar en intercambios comunicativos intencionados desde los primeros meses de vida.

Trevarthen y Aitken (2001) sostienen que los bebés participan activamente en encuentros con otros mediante miradas, gestos, ritmos, vocalizaciones y expresiones afectivas. Esta perspectiva desplaza la imagen del bebé como receptor pasivo de cuidados y lo ubica como sujeto temprano de comunicación.

Guerra (2014) profundiza esta línea al señalar que el ritmo constituye una de las primeras marcas de la intersubjetividad. Según el autor, la capacidad del adulto para entrar en sintonía rítmica con el bebé, a través de la voz, el movimiento y la alternancia de pausas y respuestas, no sólo regula la angustia infantil, sino que funda un núcleo primario de identidad al que denomina identidad rítmica. De este modo, la dimensión rítmica del encuentro precede y sostiene el desarrollo de la atención conjunta y el lenguaje. Esta perspectiva complementa los hallazgos de Trevarthen y Aitken (2001) al mostrar que la organización rítmica del intercambio, sostenida en repeticiones y variaciones, constituye un soporte desde el cual el bebé construye la confianza en la presencia del otro.

Stern (1985/1991) aporta a esta comprensión el concepto de entonamiento afectivo, es decir, la capacidad adulta de captar y devolver la cualidad emocional de la experiencia infantil mediante gestos, tonos, ritmos o intensidades. Esta respuesta no copia la conducta del bebé, sino que traduce algo de su estado afectivo en un código compartido. Allí se construyen experiencias tempranas de encuentro, regulación y reconocimiento.

Estas ideas son especialmente importantes para la educación inicial, porque muchas escenas institucionales se manifiestan antes o más allá del lenguaje verbal. Una mirada, una pausa, una palabra, el tono de voz o la forma de sostener el cuerpo pueden comunicar reconocimiento o dificultar ese encuentro.

Pensar la intersubjetividad temprana en relación con la mentalización permite advertir que la capacidad adulta de preguntarse por la experiencia interna infantil requiere una sensibilidad previa hacia los gestos, ritmos y expresiones del niño o la niña. Antes de poder formular hipótesis complejas sobre estados mentales, el adulto necesita registrar que allí hay un sujeto que comunica algo y que espera una respuesta.

3.4. MENTALIZACIÓN Y FUNCIÓN REFLEXIVA

Fonagy et al. (1998) utilizan los términos mentalización y función reflexiva de manera relacionada, aunque con matices diferenciables. Mientras la mentalización refiere a la capacidad de comprender la conducta propia y ajena en relación con estados mentales, como emociones, deseos, intenciones, pensamientos o necesidades (Fonagy et al., 2002), la función reflexiva designa una aplicación específica de esa capacidad al contexto de los vínculos de apego. Dicho de otro modo, toda función reflexiva implica mentalización, pero no toda mentalización es necesariamente función reflexiva, en tanto esta última se vincula especialmente con la reflexión sobre los vínculos de apego y sobre la propia experiencia relacional.

Esta capacidad de mentalizar no surge de manera aislada ni puramente cognitiva. Como señalan Fonagy y Target (2006), la mentalización incluye dimensiones cognitivas y afectivas, en tanto supone pensar sobre los sentimientos y también sobre el propio pensamiento.

Al reconocer que detrás de una conducta infantil hay una experiencia emocional, el adulto contribuye a que ese niño o niña comience a comprender sus propios estados internos como algo pensable, comunicable y regulable. Slade (2005) asocia este proceso a la función reflexiva y a la capacidad de reconocer al niño o niña como sujeto con mente propia.

En la primera infancia, la mentalización adquiere especial relevancia, ya que la mayoría de las manifestaciones emocionales se expresan a través del cuerpo, el llanto, el juego, el movimiento, el retraimiento o la agresividad. Mentalizar implica no reducir esas conductas a meros

problemas de comportamiento a corregir, sino preguntarse qué están comunicando. Esta actitud no elimina la necesidad de establecer límites, pero permite que la respuesta adulta se construya desde una comprensión más amplia de la escena.

Es necesario precisar que mentalizar no equivale a tener una explicación para toda conducta. Una actitud mentalizante reconoce la opacidad de la mente del otro. Por lo tanto, se trata de formular hipótesis abiertas y revisables acerca de lo que puede estar ocurriendo en su experiencia interna. También implica una dimensión autorreflexiva, ya que las respuestas adultas están atravesadas por sus propias emociones, tales como la preocupación, la ternura, la irritabilidad, el cansancio o la impotencia.

La mentalización permite articular los desarrollos anteriores. Si la sensibilidad (Ainsworth et al., 1978) implica registrar y responder a las señales infantiles, y la intersubjetividad (Trevarthen, 1979) reconoce al niño o niña como sujeto activo de comunicación, la mentalización introduce la pregunta por los estados internos que subyacen en esas manifestaciones.

Comprender la mentalización requiere también preguntarse qué ocurre cuando esta capacidad falla o se interrumpe. Bateman y Fonagy (2004) describen los denominados modos prementalizadores como formas de funcionamiento psíquico que emergen cuando la capacidad de mentalizar colapsa o queda suspendida. Estos modos no son rasgos fijos de la personalidad sino posiciones a las que cualquier persona puede regresar, especialmente en momentos de alta activación emocional, situaciones de estrés sostenido o en el contexto de determinadas dificultades psíquicas. Su identificación resulta particularmente relevante para el presente trabajo, ya que permite comprender qué ocurre en la sala cuando la disponibilidad mentalizante de la educadora se ve comprometida.

El primero es el modo de equivalencia psíquica, en el que la distancia entre el mundo interno y el externo desaparece. Lo que se siente o se piensa es vivido como directamente equivalente a la realidad. En éste, los estados mentales no son tomados como representaciones posibles o revisables, sino como hechos ciertos. Como señalan Fonagy et al. (2002), este modo es especialmente frecuente en momentos de pánico, vergüenza intensa o ira, cuando la activación emocional dificulta el acceso a formas más reflexivas de procesamiento.

El segundo es el denominado modo pretendido. Aquí la persona aparenta reflexionar sobre emociones y pensamientos, pero lo hace de forma superficial y desconectada de la realidad emocional efectivamente vivida. El discurso parece mentalizante desde afuera, pero no conecta con lo que ocurre interiormente. En niños y niñas este modo puede constituir un mecanismo de defensa transitorio y adaptativo. En adultos, en cambio, cuando se consolida se lo describe como pseudomentalización (Bateman & Fonagy, 2004). Puede reactivarse ante situaciones de estrés intenso o como protección frente a experiencias de trauma interpersonal.

El tercer modo es el teleológico, en el que la única realidad que cuenta son los hechos físicos y observables. Lo interno sólo adquiere existencia cuando se expresa en acciones concretas y verificables: un estado emocional que no se manifiesta en conducta visible simplemente no es reconocido.

Un aspecto central en la propuesta de Bateman y Fonagy (2004) es que un adulto que no logra sostener la mentalización puede oscilar entre estos tres modos en función de las demandas de la situación. No se trata de un funcionamiento establecido y fijo en uno de ellos, sino de un colapso situacional hacia el modo que en ese momento resulta más accesible dada la intensidad emocional. Esto implica que los modos prementalizadores no deben leerse como rasgos fijos ni como indicadores de incapacidad estructural. En cambio, su presencia de manera transitoria puede entenderse como una estrategia de afrontamiento ante situaciones de alta complejidad o como expresión del agotamiento emocional acumulado. El problema clínico y también institucional, subrayan Bateman y Fonagy (2004), radica en el carácter habitual e inflexible de estos modos. Cuando estos se vuelven la forma predominante de respuesta, dejan de funcionar como recursos adaptativos y comienzan a interferir de manera sistemática en la calidad de los vínculos y en la posibilidad de sostener interacciones sensibles.

3.5. APORTES DEL ANÁLISIS INSTITUCIONAL

El análisis institucional ofrece herramientas conceptuales para comprender las condiciones en que se despliega el trabajo de cuidado en primera infancia. Desde esta perspectiva, la institución no es únicamente un conjunto de normas, roles y recursos, sino un campo atravesado por tensiones que inciden en las prácticas cotidianas y en la subjetividad de quienes las ejercen.

René Lourau (1991) propone pensar la institución a partir de una tensión constitutiva entre lo instituido y lo instituyente. Lo instituido refiere a aquello que ya está fijado: las normas, los procedimientos, las jerarquías, los modos establecidos de hacer y de relacionarse. Lo instituyente, en cambio, designa la fuerza viva que cuestiona, transforma y crea. Esta tensión no se resuelve definitivamente: toda fuerza instituyente, al consolidarse, tiende a convertirse en instituido. Lo que nació para transformar puede terminar conservando.

Lourau (1991) introduce también el concepto de implicación para dar cuenta de los vínculos de pertenencia, deseo y afecto que atraviesan toda práctica institucional. La implicación no es un defecto a corregir ni una distancia a tomar, sino una condición constitutiva del trabajo. Reconocerla y analizarla permite comprender desde dónde responde cada quién, qué expectativas, historias y resonancias emocionales están presentes en el vínculo con la tarea. En el trabajo de cuidado en primera infancia, esta dimensión adquiere especial relevancia: quien cuida no lo hace desde un lugar neutro, sino desde una historia personal con el cuidado, desde mandatos de género, desde vínculos con la institución y desde resonancias afectivas que el encuentro con niños y niñas pequeños inevitablemente moviliza.

José Bleger (1966/2013) profundiza esta perspectiva al distinguir entre analizar la implicación y caer en la sobreimplicación. Analizar la implicación supone reconocer los nudos subjetivos presentes en toda práctica de cuidado, sin negarlos ni dejarse capturar por ellos. La sobreimplicación, en cambio, no designa una mayor implicación genuina sino la exigencia institucional de un sobretrabajo emocional que no viene acompañado de condiciones para sostenerlo ni de espacios para analizarlo. Desde esta perspectiva, la sobreimplicación no es un rasgo personal sino un síntoma del campo institucional que emerge cuando se demanda entrega total sin ofrecer sostén, tiempos de reflexión ni análisis de las contradicciones que produce.

La articulación entre estos aportes y el concepto de mentalización resulta especialmente fértil para los propósitos de este trabajo. Si la mentalización requiere disponibilidad emocional y capacidad reflexiva, podemos pensar que las condiciones que producen sobreimplicación la erosionan directamente. Una educadora que trabaja bajo demandas intensas, sin espacios para pensar lo que vive y sin reconocimiento institucional sobre la complejidad de su tarea, difícilmente pueda sostener una postura mentalizante de manera consistente. No por falta de

voluntad ni de formación, sino porque el campo institucional no genera las condiciones para que esa capacidad pueda desplegarse.

4. ANÁLISIS

4.1. Mentalización como capacidad situada

La mentalización en educadoras de primera infancia puede comprenderse como una capacidad situada, que se despliega en el encuentro cotidiano con niños y niñas pequeños. Más que una habilidad estable que simplemente se posee o no, es una forma de estar disponible para mirar, interpretar y responder a lo que los niños y niñas expresan en el día a día. Detrás de una conducta visible puede haber emociones, necesidades, temores, deseos o dificultades de regulación que no siempre logran transmitir en palabras.

Esta comprensión resulta especialmente relevante en el ámbito de la educación inicial, donde gran parte de la experiencia infantil se expresa antes o más allá del lenguaje verbal. En los primeros años, el cuerpo, el llanto, la mirada, el juego, el movimiento, el retraimiento o la búsqueda de contacto operan como modos privilegiados de comunicación (Trevarthen & Aitken, 2001; Stern, 1985/1991). Por eso, mentalizar no ocurre solamente en una reflexión posterior o en un discurso elaborado. También se manifiesta en gestos sutiles, observar un poco más, esperar antes de responder, acercarse sin invadir, poner en palabras, contener, sostener un límite o acompasar una escena que empieza a desbordarse.

En la sala, la distinción entre registros implícitos y explícitos permite ver que la mentalización no siempre toma la forma de una reflexión detenida. A menudo se expresa en ajustes rápidos y corporales, como modificar el tono de voz, esperar unos segundos antes de intervenir, acercarse sin invadir o registrar una señal de angustia. En otros momentos, requiere pasar a un registro más deliberado, detenerse a pensar qué puede estar comunicando una conducta, revisar la propia reacción emocional o compartir la situación con una colega. Esta alternancia muestra que la mentalización no depende solo de una disposición personal, ya que el pasaje hacia formas más reflexivas suele requerir tiempo, espacios protegidos y acompañamiento institucional.

Pensar la mentalización como una capacidad situada permite evitar una lectura individualizante sobre la tarea educativa. Decir que una educadora debe ser sensible, empática o reflexiva puede derivar en una mirada reducida si no se consideran también las condiciones en las que esa disponibilidad debe sostenerse.

4.2. Lo instituido y lo instituyente en un dispositivo de educación y cuidado

Tomar como referencia los CAIF permite mirar en un dispositivo concreto la posible tensión entre las condiciones institucionales y la mentalización planteada en el apartado anterior. Tales centros nacen como una propuesta instituyente. Su mandato fundante articula reconocimiento de derechos, promoción del desarrollo integral y acompañamiento a familias en situación de vulnerabilidad. Esa fuerza instituyente movilizó voluntades, construyó equipos y legitimó una forma de pensar el cuidado en primera infancia que excede la lógica asistencial. Sin embargo, como señala Lourau (1991), toda fuerza instituyente tiende, al consolidarse, a convertirse en instituido. Lo que nació con la intención de transformar puede acabar consolidando y reproduciendo el mismo orden que pretendía cambiar.

Esta paradoja no implica que el dispositivo haya fracasado ni que sus actores actúen con mala voluntad. Es, más bien, una tensión que atraviesa a toda institución. En el CAIF, se reconoce cómo ciertas lógicas organizacionales tienden a desplazar el mandato original. La presión por cumplir indicadores de cobertura, sostener rutinas, demostrar resultados y justificar recursos puede volverse más urgente que la pregunta por la experiencia concreta de los niños, niñas y familias que transitan el centro. La institución comienza a trabajar, en parte, para reproducirse a sí misma.

Este desplazamiento tiene consecuencias directas sobre la mentalización de las educadoras. Cuando lo instituido organiza la tarea en torno al cumplimiento de procedimientos, al registro de actividades y a la gestión de demandas, el tiempo psíquico necesario para preguntarse por los estados internos de niños y niñas se reduce. La urgencia de lo visible desplaza la pregunta por lo que no se ve. En ese contexto, la mentalización no desaparece, pero queda capturada por la lógica del hacer, sin encontrar condiciones para detenerse y pensar.

Lo instituyente, sin embargo, no desaparece del campo. Persiste en los márgenes, en una educadora que sostiene una pregunta abierta frente a una conducta, en un equipo que

construye un espacio de reflexión por fuera de las reuniones formales, en una maestra coordinadora que habilita el malestar por sobre la exigencia de soluciones inmediatas. Estas escenas no son vestigios del mandato fundante, sino fuerzas activas que tensionan lo instituido desde adentro. Reconocerlas como tales, y no simplemente como buenas prácticas individuales, es parte de lo que el análisis institucional permite visibilizar.

La paradoja adquiere una dimensión específica cuando se la lee en relación con la mentalización. Un dispositivo que nació para promover el desarrollo integral de niños y niñas puede, al institucionalizarse, exigir a sus educadoras la capacidad de mentalizar cuando la institución no sostiene generando las condiciones necesarias. La mentalización se convierte así en un valor discursivo, no en una práctica sostenida. Se espera que las educadoras miren más allá de la conducta, que se pregunten por el mundo interno infantil, que respondan con sensibilidad, pero sin que la institución produzca los tiempos, los espacios ni los apoyos necesarios para que eso sea posible. En ese movimiento, lo instituyente del concepto queda capturado por lo instituido del dispositivo.

4.3. La implicación como condición

Quien trabaja cotidianamente con niños y niñas pequeños no lo hace desde un lugar neutro ni desde una distancia técnica que pudiera sostenerse sin costo. Lo hace desde su propia historia de cuidado, desde mandatos sociales de género interiorizados, desde los vínculos afectivos con la institución y desde resonancias emocionales que el encuentro con la primera infancia inevitablemente despierta. La implicación, en ese sentido, no es un problema que haya que resolver, sino una condición constitutiva de la tarea, tal como la entiende Lourau (1991), algo que está allí antes de toda decisión consciente.

Reconocer la implicación como condición no significa naturalizarla. Por el contrario, es justamente su análisis lo que permite comprender desde dónde responde cada educadora, qué expectativas y resonancias emocionales están activas en el vínculo con la tarea y con los niños y niñas a su cargo. Sin ese análisis, la implicación opera en el trasfondo, orientando respuestas que pueden parecer puramente pedagógicas pero que están atravesadas por dimensiones subjetivas no reconocidas. En el trabajo de cuidado, esto puede traducirse en lo que Fonagy et al. (2002) denominan modo de equivalencia psíquica. Una mordida se vuelve agresión, el llanto

manipulación, la oposición un desafío. La pregunta por lo que el niño o niña puede estar comunicando se cierra antes de siquiera abrirse.

Para pensar este problema, Bleger (1966/2013) plantea una distinción fundamental entre analizar la implicación y caer en la sobreimplicación. Analizar la implicación supone reconocer las tensiones subjetivas presentes en la práctica, sin negarlas ni dejarse capturar por ellas. La sobreimplicación, en cambio, no equivale a una mayor implicación genuina, sino a la exigencia institucional de un sobretrabajo emocional que no viene acompañado de condiciones para sostenerlo ni de espacios para analizarlo.

En el trabajo con la primera infancia, la sobreimplicación adopta formas a menudo silenciosas. Se expresa en la expectativa de que una educadora esté siempre disponible emocionalmente, que sostenga la calma frente al desborde, que contenga el sufrimiento de las familias sin que eso la afecte, que responda con sensibilidad aun cuando las condiciones de trabajo no la sostienen. Estas exigencias no siempre se transmiten de manera explícita, sino que con frecuencia operan como supuestos tácitos del campo, se dan por hecho como parte de lo que significa ser una buena educadora, sin que nadie las haya decidido conscientemente ni las sostenga con recursos concretos.

La relación entre implicación, sobreimplicación y mentalización se vuelve aquí clave. Mentalizar supone poder pausar, registrar lo que se siente, sostener una pregunta abierta sobre lo que el niño o niña está comunicando y construir una respuesta que no quede capturada por la urgencia. Pero esa disponibilidad emocional se erosiona cuando la sobreimplicación satura el campo. Una educadora que trabaja bajo demandas intensas, sin espacios para pensar lo que vive y sin reconocimiento sobre la complejidad de su tarea, puede sostener gestos de cuidado, pero difícilmente logre mantener una postura mentalizante de manera sostenida. No por falta de voluntad o de formación, sino porque el contexto no genera las condiciones para que esa capacidad se desarrolle.

Exigir disponibilidad para mentalizar sin ofrecer las condiciones para sostenerla puede convertirse, paradójicamente, en una nueva forma de sobreimplicación. La mentalización dejaría de ser una herramienta reflexiva y pasaría a ser un estándar normativo que reproduce, bajo otro nombre, la misma lógica que busca cuestionar. Reconocer esta tensión no implica abandonar el concepto, sino ubicarlo con mayor precisión. La mentalización solo puede pensarse como

capacidad situada si aceptamos que las condiciones institucionales pueden tanto sostenerla como obstaculizarla.

La mentalización no puede pensarse por fuera de la dimensión institucional que la condiciona. Se juega en la paradoja del dispositivo, en las tensiones entre lo instituido y lo instituyente, en la implicación no analizada que opera silenciosamente, en la sobreimplicación que termina por saturar la capacidad reflexiva. Porque antes de que una educadora pueda preguntarse por el mundo interno de un niño o niña, algo del campo institucional ya ha dispuesto o dificultado las condiciones para que esa pregunta sea posible.

4.4. Condiciones que sostienen o erosionan la mentalización

En la vida cotidiana del centro, la mentalización se expresa en la interacción directa entre la educadora y el niño o niña: ante un ingreso difícil, un llanto persistente, una mordida, una oposición reiterada, una búsqueda intensa de contacto o un retraimiento. Allí se juega en gestos concretos, observar un poco más antes de intervenir, modificar el tono de voz, acercarse sin invadir, poner en palabras algo de lo que ocurre. En muchas ocasiones estos ajustes pertenecen al registro implícito, son respuestas corporales y afectivas que no pasan por una reflexión deliberada. En otras ocasiones requieren un movimiento más explícito: detenerse a pensar qué puede estar comunicando una conducta, revisar la propia reacción emocional, compartir la situación con una colega.

Sin embargo, la educadora no responde a una situación aislada sino a múltiples demandas simultáneas, en tanto se encuentra con varios niños y niñas que requieren atención, rutinas que deben seguirse, conflictos entre pares, necesidades básicas urgentes. En ese contexto, el pasaje hacia formas más reflexivas de mentalización puede verse interferido por la necesidad de resolver lo emergente.

Cuando la mentalización comienza a erosionarse, pueden surgir emociones como la preocupación, el cansancio, la irritabilidad o la impotencia. La repetición de situaciones estresantes sin espacios de elaboración puede llevar a un empobrecimiento de la mentalización implícita. Así, los gestos se vuelven mecánicos, el tono de voz pierde matices y la escucha se reduce. Este fenómeno se vincula con lo que Hochschild (1983) denomina trabajo emocional y, más específicamente, con lo que Grandey (2003) desarrolla como *surface acting* (actuación

emocional superficial), es decir, la regulación externa de las expresiones emocionales sin una elaboración interna. He et al. (2025) asocian esto a mayores niveles de desgaste en educadoras, especialmente cuando no existen apoyos institucionales suficientes.

Una condición fundamental para sostener la mentalización es la posibilidad de transformar la experiencia cotidiana en experiencia pensada. Cuando las situaciones se repiten sin espacios para ser revisadas, pueden producir automatismos y lecturas simplificadas de lo que ocurre. En cambio, cuando la experiencia puede ser retomada y compartida con otros, interrogada y elaborada, se abren posibilidades para construir nuevas comprensiones sobre la escena educativa. Los espacios de intercambio entre educadoras, equipo técnico y dirección resultan centrales en este sentido. Una situación que fue vivida en la sala como agotadora puede adquirir otro significado cuando se reconstruye colectivamente. Aquello que en la inmediatez fue leído como mala conducta puede pensarse luego en relación con la historia de ese niño o niña, sus condiciones familiares, sus modos de vincularse o las respuestas adultas que se fueron configurando. En ese movimiento, la mentalización deja de recaer exclusivamente sobre la educadora para apoyarse en una función compartida con el equipo.

En el contexto específico de los CAIF, que esta función sea compartida depende en gran medida de la existencia y la calidad de dispositivos institucionales concretos que ofrecen un andamiaje para la tarea cotidiana. Entre ellos, las reuniones de equipo constituyen un espacio privilegiado para la elaboración conjunta de las situaciones complejas que ocurren en sala. El equipo técnico, integrado por maestro/a, psicólogo/a, psicomotricista y trabajador/a social, ofrece una mirada especializada que puede orientar la formulación de hipótesis sobre los estados internos infantiles y facilitar la revisión de las propias respuestas emocionales. Las instancias de supervisión reflexiva, cuando existen y se sostienen en el tiempo, ofrecen un encuadre sistemático para analizar interacciones y prevenir el desgaste. Finalmente, los talleres de formación para los equipos brindan herramientas conceptuales, y a su vez, generan un espacio de escucha y reconocimiento emocional del trabajo. Estos dispositivos, en conjunto, constituyen el entramado institucional que puede contribuir a sostener la mentalización o, en su ausencia, permitir que esta se erosione. De este modo, la mentalización puede dejar de ser una exigencia que recae únicamente sobre las educadoras, para convertirse en una construcción colectiva.

Esta perspectiva permite superar dos reduccionismos frecuentes. En primer lugar, evita culpabilizar a las educadoras de manera individual cuando su respuesta no logra sostenerse de forma sensible o reflexiva. Cuando las condiciones institucionales son adversas, la posibilidad de mentalizar se vuelve más difícil, más allá de la voluntad o la formación personal. En segundo lugar, impide pensar el contexto como un determinante absoluto. Dentro de un mismo centro, con condiciones objetivas similares, distintas educadoras pueden sostener mayores niveles de mentalización que otras, en función de su historia personal, su formación, sus recursos emocionales y sus redes de apoyo subjetivo. De esta manera, no se posiciona a la educadora como un mero producto de su entorno, sino que muestra cómo sus acciones se despliegan siempre en una trama de posibilidades y limitaciones. Sin embargo, reconocer esta dimensión subjetiva no supone volver a una explicación individualizante, sino más bien, permite comprender que las disposiciones personales también requieren condiciones institucionales para ser elaboradas.

En contextos de vulnerabilidad social, esta lectura adquiere especial relevancia, ya que las experiencias infantiles suelen estar atravesadas por diversas formas de incertidumbre, sobrecarga familiar, fragilidad de redes de apoyo o exposición a situaciones de violencia (INEEd, 2026; SIPIAV, 2025). Estas condiciones pueden intensificar las demandas emocionales que llegan a la sala. En esos escenarios, la educadora se encuentra frente a manifestaciones infantiles que requieren ser contenidas, interpretadas y acompañadas, al mismo tiempo que debe sostener la organización cotidiana del grupo. La mentalización, entonces, no puede pensarse como una exigencia que se agrega a la tarea educativa, sino como una dimensión que ayuda a leer mejor aquello que ya forma parte de la vida cotidiana en educación inicial. Su valor no está en ofrecer respuestas cerradas sobre lo que le ocurre, sino habilitar una posición de pregunta, apertura y responsabilidad frente a lo que es expresado.

4.5. Implicancias en las experiencias afectivas infantiles

La mentalización se despliega en un marco interactivo y social. Los procesos internos de los adultos inciden directamente en las experiencias infantiles al transformar la calidad de los encuentros cotidianos mediante los sentidos y significados que se les atribuyen. En consecuencia, las condiciones institucionales analizadas previamente cobran relevancia no sólo por su impacto en las educadoras, sino también por las experiencias que habilitan para niños y

niñas. Es en ese entramado vincular donde se co-construyen la regulación emocional, la seguridad y reconocimiento infantil.

Cuando la mentalización en el adulto se sostiene, el niño o niña encuentra alguien que busca comprender lo que expresa más allá de su conducta. El llanto, la oposición, el retraimiento o el conflicto entre pares dejan de leerse únicamente como problemas a corregir y se vuelven señales que abren preguntas sobre la experiencia emocional que los atraviesa.

Esta manera de acercarse a la experiencia infantil habilita encuentros donde las emociones pueden regularse de manera compartida. El niño o niña halla en la educadora un sostén que ayude a ordenar estados afectivos que aún no puede comprender ni regular por sí mismo. Y así, de encuentro a encuentro, se va asentando la noción de que lo que le sucede puede ser percibido, contenido y comprendido por alguien más.

De este modo, la mentalización no resulta sólo una herramienta para comprender las conductas infantiles. Es también una condición para que los niños y niñas se sientan reconocidos como sujetos con pensamientos, emociones, deseos y necesidades propias.

Sin embargo, cuando las condiciones institucionales erosionan la mentalización, el encuentro con los niños y niñas también se resiente. Los modos prementalizadores (Bateman & Fonagy, 2004) surgen de manera más frecuente, no sólo como formas de funcionar del adulto, sino como modos de relacionarse que moldean la experiencia infantil. En el modo de equivalencia psíquica, la conducta se fija a interpretaciones que se presentan como verdades incuestionables. El niño o niña deja de ser mirado desde la complejidad de su experiencia y pasa a ser definido únicamente por lo que hace. La pregunta por sus estados internos pierde lugar frente a las lecturas que reducen la conducta a lo que parece evidente.

En el modo teleológico, lo único que cobra valor es lo observable. La experiencia emocional se reduce a la conducta visible y las intervenciones apuntan, sobre todo, hacia la modificación de acciones concretas. Lo que el niño o niña siente, teme o necesita puede quedar invisibilizado si no encuentra una expresión conductual suficientemente clara. Así, el encuentro corre el riesgo de volverse un espacio para controlar la conducta, más que para comprenderla.

Estas cuestiones se tornan particularmente críticas en contextos de vulnerabilidad social. Muchos niños y niñas que viven en situaciones de pobreza, con redes de apoyo frágiles y/o expuestos a distintas formas de violencia, necesitan vínculos que ofrezcan continuidad, reconocimiento y regulación emocional. Pero suelen ser también quienes asisten a dispositivos de educación y cuidado atravesados por mayores niveles de complejidad institucional, sobrecarga de demandas y exigencias cotidianas que pueden erosionar la mentalización de los equipos.

Aquí surge una gran paradoja: los niños y niñas que más requieren de encuentros sostenidos por la mentalización para su desarrollo integral son, muchas veces, quienes enfrentan las condiciones que más la obstaculizan. Por lo tanto, sostener y generar un andamiaje para la mentalización de las educadoras no sería sólo una mejora en sus condiciones laborales. Constituye el requisito ineludible para que los centros de primera infancia logren operar como verdaderos espacios de protección y promoción de sus derechos .

5. REFLEXIONES FINALES

Pensar la mentalización como una capacidad situada implicó, a lo largo del trabajo, abordar una complejidad que requiere evitar posturas reduccionistas. Por un lado, resulta insuficiente depositar la responsabilidad de sostener la mentalización exclusivamente sobre las educadoras. Por otro lado, tampoco es viable atribuir todas las dificultades a las condiciones estructurales, asumiendo que no existe margen de acción hasta que las instituciones se transformen. En los contextos que abordamos, esa tensión no es algo abstracto, sino que se expresa en escenas cotidianas: una reacción desde la urgencia, un equipo que no encuentra un espacio para pensar lo vivido, una institución que demanda más entrega sin ofrecer el sostén necesario.

Como toda noción teórica, la mentalización corre el riesgo de volverse prescriptiva si se la aplica sin cautela, y puede transformarse en un nuevo estándar de exigencia sobre las educadoras en lugar de una herramienta para comprender mejor las escenas de cuidado. La vigilancia sobre ese riesgo es lo que permite que no termine reproduciendo, bajo otro nombre, la misma lógica de sobreimplicación que busca cuestionar.

Reconocer estos límites nos invita a pensar en dispositivos concretos que permitan sostener la mentalización desde condiciones institucionales favorables. A modo de ejemplo de cómo situar estas condiciones, encontramos el antecedente de Ortiz (2016) al demostrar que el método VIPP-CC (*Video-feedback Intervention to promote Positive Parenting: ChildCare)* puede implementarse con éxito en los CAIF.

Dicho antecedente, es un escenario posible para enriquecer las intervenciones al incorporar un enfoque explícito sobre el concepto de la mentalización; lo que permitiría la profundización en la calidad de la reflexión del vínculo entre la educadora y el niño o niña. La guía de análisis de video del VIPP-CC, adaptada por Ortiz (2016), posibilita tener indicadores específicos de mentalización que orienten la observación y la devolución a las educadoras. La atribución de estados mentales al interpretar expresiones infantiles, la conexión explícita que ella establece entre una conducta observable y un posible estado interno subyacente, así como el reconocimiento de sus propios pensamientos, emociones o sensaciones que emergen en la interacción con el niño o niña. Analizar dichos aspectos permitiría que el *video-feedback* también promueva una reflexión profunda sobre los procesos mentales propios y ajenos que atraviesan la escena educativa.

Otra línea de posibilidad complementaria sería el diseño e implementación de talleres de formación dirigido a educadoras y equipo técnico, centrados en los fundamentos de la mentalización, la función reflexiva y los estados mentales. Estos espacios podrían abordar conceptos como la opacidad de la mente del otro, los modos prementalizadores y la importancia de sostener una actitud de pregunta abierta frente a las manifestaciones infantiles. Al ofrecer este andamiaje conceptual antes de participar en el VIPP-CC, las educadoras y el equipo técnico contarían con un marco de referencia en común que podría potenciar su capacidad reflexiva al momento del análisis de videos y para trasladar esos aprendizajes a su práctica cotidiana. Este doble movimiento busca establecer un ciclo reflexivo que, al ser sostenido a nivel institucional, podría contribuir a que la mentalización no sea pensada como una exigencia individual sino como una práctica compartida y situada.

Este recorrido deja abiertas preguntas que trascienden los alcances de una monografía teórico-conceptual. ¿Cómo se manifiesta la mentalización implícita en la interacción cotidiana entre la educadora y el niño o niña? ¿Qué condiciones materiales y simbólicas del centro facilitan u obstaculizan el tiempo y el espacio necesarios para sostener una posición reflexiva?

¿Cómo influyen los mandatos de género en la naturalización de la sobreimplicación como rasgo esperado de las educadoras? Estas preguntas podrían orientar futuras líneas de investigación que incluyan observaciones en sala, entrevistas en profundidad y diseños de intervención adaptados al contexto uruguayo. Abordarlas empíricamente sería una forma de profundizar en lo que este trabajo ha planteado como idea central: que la mentalización es una capacidad situada.

La propuesta aquí esbozada apuesta a ser parte de los movimientos necesarios para que el cuidado en educación de primera infancia no se vuelva una entrega sin sostén y para que la pregunta por el mundo interno infantil no quede atrapada en la urgencia de lo visible. Esto implica reconocer que la fuerza de este compromiso no siempre reside en actos extraordinarios, sino en la trama sutil de lo cotidiano: una mirada que reconoce, una palabra que aloja y una presencia adulta que permanece.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Administración Nacional de Educación Pública. (2025). *Rendición de Cuentas 2024: Informe de acción* (Tomo 1).

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation.* Lawrence Erlbaum Associates.

Armus, M., Duhalde, C., Oliver, M., & Woscoboinik, N. (2012). *Desarrollo emocional: Claves para la primera infancia.* UNICEF.

Bateman, A. & Fonagy, P. (2004). *Psychotherapy for borderline personality disorder: Mentalization based treatment.* Oxford University Press.

Bleger, J. (2013). *Psicohigiene y psicología institucional.* Paidós. (Obra original publicada en 1966)

Bonifacino, N. (2014). *Los primeros años de vida.* Centro de Formación y Estudios del INAU.

Bowlby, J. (1993). *Una base segura: Aplicaciones clínicas de la teoría del apego* (M. Paredes, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1988)

Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida* (Vol. 1). Ediciones Paidós Ibérica. (Obra original publicada en 1969)

Comité de los Derechos del Niño. (2006). *Observación general Nº 7 (2005): Realización de los derechos del niño en la primera infancia* (CRC/C/GC/7/Rev.1). Naciones Unidas. https://www.refworld.org/es/leg/coment/crc/2006/40994

Consejo Coordinador de Educación en la Primera Infancia. (2025). *Cuidar desde el comienzo: Salud mental en la primera infancia.*

de León Martínez, V., Aniano Lerena, V., Jauri Sienra, V., & Alliaume Molfino, J. (2025). *Educar y cuidar: Representaciones, saberes y prácticas en la formación docente para la primera infancia.* Grupo Magro Editores.

Etchebehere, G. (Coord.), Antonielo, G., Curbelo, N., Huertas, C., Malcuori, M., & Ponce de León, S. (2008). *La educación inicial: perspectivas, desafíos y propuestas.* Grupo Magro Editores.

Fonagy, P., & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology, 9*(4), 679-700.

Fonagy, P., & Target, M. (2006), The mentalization-focused approach to self pathology, *Journal of Personality Disorders, 20*(6), 544-576.

Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self.* Other Press.

Fonagy, P., Target, M., Steele, H. & Steele, M. (1998). *Reflective-functioning manual, version 5.0, for application to adult attachment interviews.* University College London.

Galán Rodríguez, A. (2010). El apego: Más allá de un concepto inspirador. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, 30*(4), 581-595. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352010000400003&lng=es&tlng=es

Garibotto, G. (2026). *Certificación de competencias laborales en educadoras de los Centros CAIF y las Casas Comunitarias de Cuidado (CCC) en Uruguay* [Policy brief]. FARO; GRADE; Southern Voice. https://grade.org.pe/publicaciones/certificacion-de-competencias-laborales-en-educadoras-de-los-centros-caif-y-las-casas-comunitarias-de-cuidado-ccc-en-uruguay/

Gómez, A. C., & Mesa, A. M. (2015). Salud mental, función docente y mentalización en la educación preescolar. *Psicología Escolar y Educacional, 19*(1), 117-125. https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191811

Grandey, A. A. (2003). When 'the show must go on': Surface acting and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery. *Academy of Management Journal, 46*(1), 86-96.

Greif, A., & Fuletti, D. (2024). *Análisis de la pobreza en Uruguay y propuestas de política.* UNICEF Uruguay.

Guerra, M. (2014). Ritmo, mirada, palabra y juego: hilos que danzan en el proceso de simbolización. (2014). *Revista Uruguaya De Psicoanálisis*, (119), 74-97. https://publicaciones.apuruguay.org/index.php/rup/article/view/288

He, W., Li, S., & Zhang, J. (2025). Emotional regulation and burnout in early childhood educators: The role of surface acting and organizational support. *Early Childhood Education Journal, 53*(2), 145-158.

Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of Human Feeling.* University of California Press.

Huffhines L., Herman R., Silver, R. B., Low, C. M., Newland, R., & Parade, S. H. (2023). Reflective supervision and consultation and its impact within early childhood-serving programs: A systematic review. *Infant Mental Health Journal, 44*(6), 803-836. https://doi.org/10.1002/imhj.22079

Instituto Nacional de Estadística. (2025). *Estimación de la pobreza por el método del ingreso. Año 2024.* https://www5.ine.gub.uy/documents/Demograf%C3%ADayEESS/HTML/ECH/Pobreza/2024/Estimacion%20de%20la%20pobreza%20por%20el%20metodo%20de%20ingreso%20anual%202024.html

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2026). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2023–2024* (Tomo 1).

Jurie, C. C. (2011). *Considering care: Infant teachers, reflective function and the care environment in child care centers* (Tesis doctoral, Loyola University Chicago). Loyola eCommons.

King, E. K., & La Paro, K. M. (2015). Teachers' language in interactions: An exploratory examination of mental state talk in early childhood education classrooms. *Early Education and Development, 26*(2), 245-263. https://doi.org/10.1080/10409289.2015.989029

Linnavalli, T., Martikainen, S., Belfrage, F., & Kalland, M. (2024). SAGA: Results of a second trial testing a mentalizing-based reading intervention on children and staff in early childhood education. *Frontiers in Education, 9,* Artículo 1284474. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1284474

Lourau, R. (1991, septiembre). *Implicación y sobreimplicación.* [Conferencia]. El Espacio Institucional: La dimensión institucional de las prácticas sociales, Buenos Aires, Argentina.

Martín Vidaña, D. (2023). La ausencia de varones en educación infantil: una cuestión de masculinidades. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies, 12*(3), 302-321.

Marttila, J., Fukkink, R., & Silvén, M. (2023). Early childhood education professionals' mentalization: A pilot study. *Early Years.* Publicación en línea avanzada. https://doi.org/10.1080/09575146.2023.2215477

Marttila, J., Fukkink, R., & Silvén, M. (2024). Enhancing early childhood education student teachers' mentalization, interaction, and relationships: an online intervention. *European Early Childhood Education Research Journal, 32*(4), 545–561. https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2266782

Ministerio de Salud Pública de Uruguay & UNICEF. (2024). *Guía para el abordaje de aspectos emocionales, conductuales, cognitivos y sociales para el desarrollo integral en la niñez: Recomendaciones para los equipos de salud del primer nivel de atención.* MSP; UNICEF.

Minnicelli, M. (2013). *Ceremonias mínimas: una apuesta a la educación en la era del consumo.* Homo Sapiens.

Mujica-Stach, A. M. (2023). Primera infancia en América Latina: manejo de las emociones e interacciones de calidad en pospandemia. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo), 8*(2), 89-105. https://doi.org/10.33936/rehuso.v8i2.5843

Olhaberry, M., & Sieverson, C. (2022). Desarrollo socio-emocional temprano y regulación emocional. *Revista Médica Clínica Las Condes, 33*(4), 337-346.

Ortiz Muñoz, J. A. (2016). *Adaptación y Evaluación de Efectos de la Intervención con Video-feedback para la Promoción del Cuidado de Calidad en la Educación Inicial [Tesis doctoral, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume.* https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/157460/001017517.pdf

Recktenvald, K., & Donelli, T. M. S. (2019). Nursery educators' implicit mentalizing. *Trends in Psychology, 27*(4), 895-908. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2019000400007

Rozenblatt-Perkal, Y., Gueron-Sela, N., & Atzaba-Poria, N. (2025). Enhancing classroom emotional support: The positive impact of improved mentalizing abilities in early childhood teachers following a group-based intervention. *Attachment & Human Development, 27*(6), 833-848. https://doi.org/10.1080/14616734.2025.2534614

Salinas-Quiroz, F. (2015). Sensibilidad, comportamiento de base segura y desarrollo sociocognitivo en centros de educación inicial en México. *Universitas Psychologica, 14*(3), 1033-1044. http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.scbs

Salinas-Quiroz, F., Cambón, V., Silva, P. (2020). Evaluación de procesos interactivos en centros de primera infancia uruguayos. Propuesta para evaluar su calidad. *OMEP: Theory Into Practice, (3),* 20-24.

Salinas-Quiroz, F., Morales-Carmona, F. A., de Castro, F., Juárez-Hernández, M. C., Posada, G., & Carbonell, O. A. (2015). Educación inicial de base segura: Indicador de la calidad educativa para la primera infancia. *Psicología Iberoamericana, 23*(1), 75-82.

Sierra García, P., & Moya Arroyo, J. (2012). El apego en la escuela infantil: algunas claves de detección e intervención. *Psicología Educativa, 18(*2), 181-191. http://doi.org/10.5093/ed2012a18

Sistema Integral de Protección a la Infancia y a la Adolescencia contra la Violencia. (2025). *Informe de Gestión 2024.* INAU.

Slade, A. (2005). Parental reflective functioning: An introduction. *Attachment & Human Development, 7*(3), 269–281.

Stern, D. N. (1991). *El mundo interpersonal del infante: Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva* (J. Piatigorsky, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1985)

Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. En M. Bullowa (Ed.), *Before Speech: The Beginning of Interpersonal Communication* (pp. 321-347). Cambridge University Press.

Trevarthen, C., & Aitken, K. J. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42(*1), 3-48. https://doi.org/10.1111/1469-7610.00701

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 59(2-3), 25-52. https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x

Winnicott, D. W. (1993). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador: Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Paidós. (Obra original publicada en 1965)

Wu, J., Liu, M., & Lin, W. (2021). Impact of teacher's mental state talk on young children's theory of mind: A quasi-experiment study. *Frontiers in Psychology, 12.* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.668883

Zaffaroni, C., & Alarcón, A. (2014). *25 años del Plan CAIF: abriendo caminos para la atención a la primera infancia.* PNUD Uruguay; CAIF.