



Trabajo Final de Grado

“Vinculos tempranos y cuidado: efectos de la negligencia emocional en el apego y en la construcción de la autonomía”

Luana Pose De Olivera

C.I.: 5.254.023-6

Tutora: Prof. Adj. Dra. Paola Silva

Revisora: Prof. Adj. Mag. Sandra Fraga

Montevideo, Uruguay. Octubre 2025

Índice:

Resumen.....	2
Introducción.....	3
1- Marco teórico:	
- 1.1: Construcciones afectivas en primera infancia.....	5
- 1.2: Consolidación del cuidado: necesidades infantiles y la disponibilidad adulta....	11
- 1.3: Efectos de la negligencia emocional y su vínculo con el apego.....	16
- 1.4: Estilos de apego y su rol en la autonomía progresiva del niño.....	23
2- Reflexiones finales.....	31
Referencias bibliográficas.....	34

Resumen

La presente monografía tiene por objetivo abordar la relevancia de los vínculos tempranos, en el marco de los cuidados de la primera infancia y su incidencia en el desarrollo de la autonomía infantil. Para ello, se analiza las construcciones afectivas tempranas como base fundante del desarrollo emocional y psicológico, destacando la relevancia del ambiente de cuidados como marco de las experiencias relacionales constitutivas de la subjetividad infantil (Marrone, 2009).

A su vez, se profundiza en la relevancia de la disponibilidad emocional y habilidad del adulto para responder de forma pertinente, ajustada y pronta a las necesidades e intereses infantiles, siendo la teoría del apego la principal referencia conceptual para su abordaje.

De allí, se evidencia la importancia e incidencia de la negligencia emocional de los adultos durante el cuidado temprano, en tanto constituye la presencia de dificultades para reconocer y aportar sostén afectivo, cuya persistencia y progresiva existencia implica consecuencias para la construcción de seguridad infantil en la relación con los otros, consigo mismo y el entorno. Finalmente, se analizan los estilos de apego identificados y su influencia en la autonomía progresiva de niños/as, entendida como un proceso relacional y gradual, donde niños y niñas van ejerciendo sus derechos de forma cada vez más independiente, a medida que crecen y desarrollan sus capacidades físicas, mentales y emocionales. Tal toma de decisiones requiere ser ajustada a su momento evolutivo y potencialidades del desarrollo, a la vez de ser acompañado por referentes adultos respetuosos hasta alcanzar la plena autonomía de sus acciones (Convención de los Derechos del Niño, 1989).

Por tanto, el trabajo enfatiza en la importancia de propiciar ambientes disponibles desde lo humano y material, capaces de favorecer el desarrollo integral de las infancias.

PALABRAS CLAVE: Primera infancia - Ambientes de cuidados - Apego - Autonomía progresiva.

Introducción

El presente trabajo se enmarca en la culminación de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República, el que se propone un desarrollo teórico en torno a los vínculos afectivos en la primera infancia y su relación con los ambientes de cuidados. Asimismo, se busca dar énfasis a los factores que inciden en el desarrollo de la autonomía progresiva durante este tiempo de vida.

En consonancia, se reflexiona sobre la primera infancia desde conceptualizaciones generales que son base para la evolución y relación de los postulados compartidos, partiendo de entenderla como un período de gran importancia en el desarrollo presente y futuro del ser humano. Allí, las experiencias afectivas tempranas adquieren un rol fundamental en la construcción de la subjetividad con base en la formación de vínculos significativos

Autores como Jaramillo (2007), Jeta (1998), Da Silva y Calvo (2014), han destacado las características propias que esta etapa tiene, donde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979) permite reflexionar sobre el desarrollo infantil de forma situada y en un entramado de contextos interrelacionados. El mismo supone un proceso cimentado en las experiencias interactivas cotidianas en los ambientes donde transita la crianza de niños y niñas, y para lo que se vuelve crucial el bienestar de los referentes adultos en interacción.

En este sentido, es relevante considerar las condiciones y posibilidades de las familias para consolidar la presencia de cuidados de calidad, donde puedan atenderse las demandas básicas infantiles, así como las condiciones materiales y las características de los cuidadores. De Minzi (2005), Delgado (2008) y Bowlby (1988) aportan a pensar sobre las exigencias que implica el cuidado y la importancia de redes de cuidados que nutran la calidad de la atención. A su vez, Saliinas-Quiroz (2015) y Carbonell (2015), retoman conceptualizaciones de Ainsworth (1974) acerca de la relación entre la calidad de cuidado y la seguridad en el niño, que transversaliza de forma directa la salud emocional del niño/a.

Por otra parte, autores como Barrera et al. (2009) y Pautassi (2018) amplían la discusión, refiriéndose a las competencias parentales como parte de la dimensión del cuidado como un derecho social, que requiere de un posicionamiento ético y político que lo sostenga y fundamente.

De allí que, es de interés atender aquellos ambientes de cuidado en el que se crían las infancias, donde las relaciones afectivas se co-construyen en un marco social y subjetivo de las experiencias. Diversas conceptualizaciones, evidencian su incidencia en la construcción de la seguridad emocional en el niño/a, conformando patrones vinculares con dificultades que impactan de forma directa en alguna dimensión el desarrollo (ej. psicológico, emocional y social del mismo, entre otros).

Por tanto, se profundizará en torno al rol de los cuidadores en el proceso de crianza de sus hijos/as, y su acompañamiento en la autonomía infantil, que refiere a la habilidad que adquieren los niños/as progresivamente, logrando de forma paulatina actuar de forma independiente. Desde esta perspectiva, autores como Winnicott (1981), Etchebehere (2012) y Chokler (s/f) permiten pensar la autonomía como una capacidad en desarrollo que se sostiene en un entorno facilitador y en experiencias vinculares que nutren la autoconfianza infantil para la exploración y aprendizajes tempranos.

Es decir, el desarrollo emocional en la primera infancia supone el entramado de procesos complejos, donde las interacciones cotidianas y las experiencias emocionales vividas, configuran la forma en que los niños y niñas se vinculan progresivamente. De esta manera, se vehiculiza una reflexión sobre la importancia del desarrollo emocional infantil, en las distintas esferas de cuidado en las que transitan las primeras infancias, considerando a su vez las características particulares que adquiere el cuidado en el contexto actual.

Desde la monografía se organizan cuatro apartados interconectados, en donde el primero aborda las construcciones afectivas en la primera infancia como base del desarrollo vincular y psicológico. El segundo profundiza en la consolidación del cuidado, centrado tanto en las necesidades infantiles, como en la disponibilidad emocional del entorno adulto, para en el tercer apartado analizar la negligencia emocional y sus consecuencias. Finalmente, el cuarto apartado examina la trascendencia del apego, sus características y reacción con el proceso de autonomía infantil.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Construcciones afectivas en primera infancia

La primera infancia, comprendida entre los 0 y 5 años (MEC/MIDES, 2014), supone un periodo fundamental del desarrollo de los seres humanos. Las experiencias vividas durante este período dejan huellas, en tanto “es decisivo en el desarrollo, pues de este período depende toda la evolución posterior del niño en las dimensiones motora, lenguaje, cognitiva y socioafectiva, entre otras” (Jaramillo, 2007 p.110). Por tanto, la construcción de vínculos afectivos no puede entenderse como un aspecto aislado, sino como una plataforma relacional e interactiva en la que se sustenta la integralidad del desarrollo.

La afectividad, en tanto experiencia relacional, comienza desde el nacimiento y se articula en los primeros intercambios del niño/a con su ambiente. La familia entendida como el primer grupo social, que “introduce en las relaciones íntimas y personales” (Jaramillo, 2007, p.116). Esta dimensión afectiva, forjada en la interacción diaria, se convierte en la matriz de modelos de relacionamiento presentes y futuros.

Jeta (1998) subraya que “el sistema cultural, la estructura social y el desarrollo afectivo en la crianza y educación resultan ser la fuente primaria del carácter del individuo, de la estructuración de la personalidad y de su configuración psicológica” (p.1). A su vez, las primeras experiencias afectivas no sólo moldean la personalidad, sino que condicionan la forma en que el niño/a se inserta y se relaciona en el mundo. Entendido desde los postulados de Bronfenbrenner (1979), estas experiencias necesitan analizarse de forma sistémica, ya que se desarrollan dentro de contextos dinámicos donde el niño/a interactúa activamente. El desarrollo no se explica únicamente por lo que sucede dentro del individuo, sino por su participación constante en una red de relaciones interpersonales significativas.

Desde esta perspectiva, el modelo ecológico del desarrollo humano propuesto por Bronfenbrenner (1979) permite comprender cómo estas primeras vivencias se ven influidas

por un entramado de sistemas ambientales interrelacionados. Este modelo plantea una visión ampliada del entorno en el que el desarrollo humano tiene lugar, entendiendo que los cambios evolutivos en el niño/a están directamente relacionados con los ambientes en los que vive y con las relaciones que mantiene en ellos. En palabras del autor:

La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos. (Bronfenbrenner, 1979, p. 40)

A partir de esta mirada, el foco no sólo se dirige hacia el niño/a como sujeto, sino también hacia la calidad de sus interacciones con sus contextos. El desarrollo infantil no ocurre de forma unilateral, sino que se configura a través de un proceso de reciprocidad, en el cual tanto el niño/a como los adultos que lo rodean se ven transformados mutuamente. “De los datos de la díada se deduce que si uno de los dos miembros experimenta un proceso de desarrollo, lo mismo le ocurrirá al otro” (Bronfenbrenner, 1979, p. 25).

Es decir, en la relación afectiva, el niño/a también influye en su entorno mediante sus propias acciones y respuestas emocionales. “El bebé es también productor de un entorno en el que su conducta influye en el tipo de cosas que experimenta” (Jeta, 1998, p.14). Esta reciprocidad en la interacción emocional da lugar a un sistema dinámico de comunicación, en el cual ambos, niño/a y adulto, aprenden a regular mutuamente sus comportamientos.

En este marco, la forma en que las emociones se expresan, se imitan y se aprenden, en los ambientes de cuidado, modelan la manera en que el niño/a empieza a comprender y responder al mundo que lo rodea. Este entorno inmediato constituye lo que Bronfenbrenner (1979) denomina el microsistema.

En este nivel del modelo ecológico, el microsistema se refiere al conjunto de contextos en los que el niño/a participa directamente, como el hogar, la escuela o el grupo de pares. Más específicamente, “un microsistema es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares” (Bronfenbrenner, 1979, p.41). Estas interacciones no son neutras, adquieren sentido desde la percepción subjetiva del niño/a, de modo que impactan en el desarrollo según cómo el niño/a experimenta esos vínculos, roles y actividades.

En este sentido, el ambiente familiar se convierte en el primer microsistema clave, en el cual el niño/a no sólo observa, sino que participa y aprende a través de la imitación, la interacción y el establecimiento de vínculos afectivos. Las expresiones emocionales, los roles asumidos por los adultos, las actividades compartidas y las relaciones percibidas entre los miembros del entorno, forman parte estructural del microsistema y condicionan la calidad de las experiencias afectivas tempranas. Los gestos, el tono de voz, las expresiones faciales y los modos de cuidado son decodificados por el niño/a como mensajes emocionales que permiten la construcción de un repertorio afectivo. “Los niños aprenden a distinguir las diferentes expresiones emocionales al verlas reflejadas en la cara o voz de los demás” (Jeta, 1998, p.5), y esta capacidad los orienta en las maneras de interacción social temprana.

Da Silva y Calvo (2014) aportan que “el desarrollo afectivo comienza con el nacimiento, momento en que el niño/a es insertado en un grupo social, de lo cual depende la satisfacción de sus necesidades” (p.16). Este desarrollo transita de lo instintivo hacia lo simbólico, a medida que el niño/a se apropia del mundo mediante las relaciones con los otros, quienes otorgan significado a sus emociones. Este proceso se despliega principalmente en los vínculos establecidos con los referentes significativos durante los primeros años de vida. Las investigaciones demuestran que “mientras más pequeños son los niños y niñas, mayor efecto tiene sobre ellos la satisfacción de las necesidades

afectivas” (Jaramillo, 2007, p.116). Las manifestaciones afectivas no son gestos superficiales, sino condiciones necesarias para la implicación emocional del niño/a y su motivación para explorar el mundo.

Además del rol familiar en las construcciones afectivas, se encuentran los centros educativos, quienes desempeñan un papel relevante partícipe del desarrollo. Aunque la familia es el espacio primario de socialización, la institución educativa, como segundo agente de socialización, está llamada a ofrecer un ambiente emocionalmente seguro , donde el desarrollo del niño/a se atienda de manera integral. La pedagogía afectiva adquiere aquí un lugar central, ya que el niño/a sólo podrá desarrollar plenamente sus capacidades cognitivas si se siente emocionalmente seguro y valorado. En este punto, resulta clave considerar el modo en que se articula el vínculo entre la familia y la institución educativa, ya que ambas conforman espacios centrales en la vida del niño/a que no operan de manera aislada, sino interrelacionada.

Desde la perspectiva ecológica del desarrollo humano, estas interacciones constituyen lo que Bronfenbrenner (1979) denomina mesosistema. Este concepto “comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (por ejemplo, para un niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio)” (p. 44). Es decir, se trata de un sistema de microsistemas que se configura a partir de la conexión entre los distintos espacios donde el niño/a se desenvuelve.

Así, el vínculo entre el hogar y la escuela se vuelve un componente esencial del mesosistema, en tanto establece una red de influencias recíprocas que impactan directamente sobre el desarrollo del niño. Estas interrelaciones no se limitan al hecho de que el niño/a participe en ambos entornos, sino que también incluyen las comunicaciones formales e informales entre docentes y familias, siendo fundamental la coherencia o

discrepancia entre los valores y prácticas de ambos contextos, y el grado de implicación de los referentes en ambas esferas.

El fortalecimiento del mesosistema no sólo potencia las capacidades del niño/a, sino que también actúa como un sostén afectivo y cognitivo que contribuye a su adaptación, autonomía y bienestar general. A su vez, Jeta (1998) lo plantea claramente “el niño estará más abierto y disponible a la actividad intelectual cuanto mejor se resuelva su necesidad de seguridad y afecto” (p.3). Este entrelazamiento entre afectividad y cognición rompe con la visión dicotómica del desarrollo, y reconoce que el mismo está compuesto por diversos factores.

En esa misma dirección, Guil et al. (2014) sugieren que “las experiencias vividas afectarán a la formación de las conexiones cerebrales que gestionan nuestras respuestas cognitivas, físicas, psicológicas y emocionales” (p. 600). Es en este marco que se destaca la relevancia del rol de los adultos en esta etapa vital y, por ende, la necesidad de que los contextos familiares y escolares cuenten con referentes atentos, disponibles emocionalmente y capaces de leer las señales afectivas del niño/a.

De igual manera, UNICEF (2008) destaca que “para que los niños alcancen su pleno potencial (...) es necesario que sus progenitores y cuidadores les demuestren amor y ofrezcan (...) cuidados que impulsen su desarrollo, como hablar, cantar y jugar”. Estas interacciones cotidianas, que consideran las necesidades de las infancias, requieren de acompañamiento y espacios de expresión emocional, donde nutrir el desarrollo integral de las infancias.

En este proceso, la construcción del autoconcepto y la autoestima están profundamente ligadas a las experiencias emocionales tempranas, ya que “durante los primeros años, las experiencias afectivas con los otros significativos ... son los factores

determinantes de la autoestima” (Jeta, 1998, p.8). La mirada de los otros, su reconocimiento, aceptación o rechazo, se internalizan como parte de la imagen que el niño/a forma de sí mismo.

Además, sumado a la mirada externa, la propia acción del niño/a desempeña un papel clave en esta construcción del “self espejo”. Según Gecas y Schwalbe (1986 , citados por Jeta, 1998), el autoconcepto no depende sólo de las percepciones ajenas, sino también de las experiencias de eficacia personal en contextos significativos, donde el niño percibe que sus acciones tienen un impacto y valen la pena.

Por último, no se puede obviar que el desarrollo afectivo es también educación, y que requiere condiciones particulares, siendo imprescindible crear ambientes emocionalmente cálidos y estables, donde se conjuguen el afecto, la contención, el respeto y los límites necesarios para el desarrollo saludable. En definitiva, las construcciones afectivas en la primera infancia se tratan de experiencias fundantes que configuran la personalidad, estructuran el psiquismo, y determinan las formas futuras de vinculación. Comprender la relevancia de estos primeros vínculos afectivos resulta esencial, no sólo para pensar el desarrollo integral, sino también para identificar qué ocurre cuando dichas condiciones no se garantizan.

En este sentido, el siguiente apartado aborda el modo en que el cuidado se compone de diversos factores que permiten o dificultan su despliegue, así como las características del mismo, en tanto las respuestas por parte del entorno adulto afectan el bienestar emocional del niño/a. Reflexionar sobre la consolidación del cuidado y su calidad afectiva permite ampliar la comprensión de las condiciones necesarias para un desarrollo emocional saludable, y abre la puerta a problematizar, más adelante, aquellas situaciones en las que dichas condiciones se ven vulneradas.

1.2. Consolidación del cuidado: necesidades infantiles y la disponibilidad adulta

En continuidad, en el apartado se propone profundizar en la consolidación del cuidado como un proceso dinámico y relacional. Resulta pertinente hacer una reflexión centrada en las condiciones en que estas experiencias se despliegan, especialmente en relación con la consolidación del cuidado desde las condiciones de los entornos adultos. La calidad de las experiencias vinculares no depende únicamente de las características individuales del niño o la niña, sino que se configura en los puntos de encuentro entre sus necesidades emocionales y la capacidad de los contextos de crianza para sostenerlas. De esta forma, el cuidado adquiere una dimensión compleja y contextual, en la cual se entrelazan aspectos afectivos, sociales y culturales.

El cuidado, lejos de ser una actividad mecánica, se configura como una práctica afectiva, que resulta de gran importancia para el cuidado en primera infancia más allá de la mera satisfacción de las necesidades básicas infantiles. De allí, la calidad del cuidado se transforma en un eje decisivo de la seguridad emocional infantil, entendida no sólo como una experiencia de protección, sino como una vivencia subjetiva de contención y reconocimiento, productora de la afectividad del niño en desarrollo y constitutiva del vínculo con los adultos de referencia. “Uno de los mayores recursos de que dispone el niño es la percepción de una relación contenedora de parte de sus padres” (Richaud De Minzi, 2005, p.49). Esta percepción no se limita a la presencia física del adulto, sino que implica su capacidad de resonar con el mundo interno del niño, de leer sus señales y brindar respuestas pertinentes.

En este sentido, tal como plantea Delgado (2008), “la inmadurez del neonato y la necesidad de transmitir una cultura se traducen en una infancia prolongada, en la que la supervivencia del bebé depende de las atenciones y cuidados de sus progenitores” (p.161). Esta dependencia absoluta hacia el adulto convierte al vínculo de apego en un dispositivo

esencial, no solo para la protección física, sino también para la constitución psíquica y la incorporación del orden simbólico.

A partir de esta perspectiva, el rol del cuidador se complejiza, ya que, no se trata solamente de cumplir funciones prácticas como alimentar, higienizar o proteger, sino que el cuidado también trata de sostener una disponibilidad afectiva, a través de la cual se permita establecer vínculos seguros, coherentes y sostenidos (Carbonell y Plata, 2011).

En consonancia, el ejercicio de la parentalidad, no es un punto de partida automático sino una construcción compleja, que requiere de las condiciones internas, relacionales y contextuales favorables. Bowlby (1988) advierte que “cuidar a un bebé o a un niño que comienza a caminar es un trabajo de veinticuatro horas diarias durante siete días por semana, y a menudo es una tarea inquietante”(p.14). Este autor destaca que para que este trabajo se realice con calidad, requiere la renuncia, al menos parcial, a otros intereses personales o profesionales, lo cual no siempre es reconocido por la sociedad. Tal tensión entre las exigencias de la crianza y otros proyectos personales es una de las fuentes de agotamiento emocional más comunes en los cuidadores. En palabras de Barudy y Dantagnan (2007), “las competencias parentales corresponden a la definición de las capacidades prácticas de los padres, para cuidar, proteger y educar a sus hijos, asegurándose un desarrollo sano” (Barudy y Dantagnan, 2007, Barrera et al., 2009, p.46).

Estas competencias, lejos de estar garantizadas por la biología, pueden ser desarrolladas también por adultos significativos, aún cuando no sean progenitores. De hecho, “existen padres que, a pesar de que engendraron hijos, poseen incompetencias parentales que provocan carencias y daños en los niños” (Barrera et al., 2009, p.46) , lo cual puede ser compensado a través de otras figuras responsables de una parentalidad social “que procure satisfacer de manera integral las necesidades de los niños” (Barrera et al., 2009, p.46).

Desde esta visión relacional y social del cuidado, es posible superar la noción individualista de la crianza y pensar en una cultura del cuidado basada en la corresponsabilidad. Como ya advertía Bowlby (1988) “el cuidado de un bebé o de un niño pequeño no es tarea para una persona sola” (p.14). En lugar de que la responsabilidad recaiga exclusivamente sobre los progenitores, y especialmente sobre las mujeres, se propone un modelo de cuidado compartido, comunitario y con respaldo institucional. Dicha propuesta se sustenta en la construcción de redes de apoyo y comunidades protectoras que articuladas con políticas públicas, puedan ofrecer condiciones reales para el bienestar infantil.

En esta dirección, Bronfenbrenner (1979) señala que los esquemas culturales y los sistemas de creencias que configuran el macrosistema también moldean las formas de cuidado posibles en cada contexto, reflejando y perpetuando estilos de vida que deben ser revisados si se aspira a garantizar entornos más equitativos y protectores.

Ahora bien, más allá de quién cuida o de qué condiciones materiales se disponen, es fundamental considerar valorar la forma en que se cuida, es decir, la calidad de las relaciones vinculares que se establecen en esos entornos. En este sentido, para Carbonell (2015), “la calidad del cuidado se refiere a los comportamientos y estrategias que usan los cuidadores principales ... para cuidar, proteger y garantizar la supervivencia de los bebés y los niños pequeños” (p.203). No se trata sólo de lo que el adulto hace, sino de cómo lo hace. Así, “hablar de relaciones de cuidado de calidad implica pensar los ambientes de cuidado ... desde el concepto de sensibilidad del cuidador” (Carbonell, 2015, p.206). Esta sensibilidad implica ajustarse a los estados emocionales y al momento evolutivo del niño o la niña, favoreciendo ambientes amorosos y cálidos.

En esta línea, Salinas-Quiroz (2015) señala que:

Un cuidador sensible centra su atención en las necesidades físicas y emocionales del infante y es capaz de ver las cosas desde su punto de vista. Asimismo, sincroniza las actividades del niño o la niña con las propias, negocia ante conflictos y se ajusta a sus estados emocionales, momento evolutivo y particularidades (p.1034). Esta capacidad de sincronía emocional constituye una de las bases fundamentales del apego seguro y del desarrollo emocional saludable.

Por otra parte, si el cuidado requiere presencia emocional, también exige condiciones subjetivas y materiales que lo posibiliten. El ejercicio de la parentalidad no ocurre en un vacío, sino que está profundamente condicionado por múltiples factores. Como sostiene Manzano (2009), los modos de ejercer la crianza se han transformado significativamente en las últimas décadas, dando lugar a nuevas configuraciones familiares y a modificaciones en las representaciones sobre el rol de madre y padre. Estas transformaciones, si bien abren el campo a mayores posibilidades de redistribución de funciones, también pueden generar tensiones vinculadas a la falta de tiempo, el aislamiento, la sobrecarga emocional y la escasez de redes de apoyo. Como advierte Pautassi (2018)

El cuidado, no solo es un concepto polisémico sino claramente transversal ... a lo largo de la historia, han sido las mujeres las principales proveedoras del cuidado debido a que la forma de organización social les asignó de manera exclusiva el trabajo de cuidado no remunerado al interior de los hogares” (p.724).

Esta distribución desigual ha generado una sobrecarga emocional y física en muchas mujeres, afectando su salud y su disponibilidad vincular. Asimismo, la autora sostiene que “el cuidado es un derecho humano que reconoce que toda persona tiene derecho a cuidar, a ser cuidado y a cuidarse (autocuidado)” (Pautassi, 2018, p.731). Reconocer el cuidado como derecho implica también desvincularlo de condiciones de género o de empleo formal, y avanzar hacia estructuras sociales que lo faciliten para todos.

En este contexto, se vuelve cada vez más difícil conciliar las demandas del desarrollo personal, con las responsabilidades de la crianza. Uno de los desafíos más significativos que enfrentan madres, padres y cuidadores/as es cómo articular estos aspectos, sin sacrificar el bienestar emocional propio ni el de los niños. Esta tensión, muchas veces, se expresa en sentimientos de culpa, agotamiento y ambivalencia, y puede desembocar en el fenómeno del burnout parental.

Como señala Martínez (2010), “existen diversos factores biopsicosociales relacionados con la salud mental de los padres y cuidadores que generan estrés, depresión, agresividad u otras alteraciones que a su vez afectan los estilos de crianza y las relaciones con los hijos” (p.112). Este tipo de malestar no es sólo individual, sino que refleja condiciones estructurales que dificultan el ejercicio pleno del cuidado.

En definitiva, pensar la consolidación del cuidado implica reconocer tanto la importancia del vínculo afectivo, como las condiciones materiales y simbólicas que lo sostienen. El entorno adulto, en sus múltiples formas y configuraciones, cumple un rol fundamental en la organización emocional de la infancia. Por ello, es necesario abordar el cuidado desde una perspectiva integral que contemple la dimensión relacional, pero también los factores estructurales que inciden en su ejercicio. “Por fortuna, los bebés corresponden prontamente a las emociones de los adultos y exhiben otras tantas expresiones reconocibles por éstos. Esta afinidad emocional ... permite que entre ambos se establezca un vínculo afectivo conocido como apego” (Delgado, 2008, p.161). Cuando este apego se configura como seguro, “se manifiesta en conductas orientadas a mantener la cercanía y el contacto con las figuras de apego, en especial, en aquellas situaciones que son percibidas como amenazantes” (Delgado, 2008, p.161). Estos momentos de cercanía, reconocimiento y afecto, ofrecen al niño la vivencia de ser visto, valorado y acompañado, constituyendo la base para el desarrollo emocional y para la progresión de una autonomía futura.

A partir de este análisis, el próximo apartado se centrará en las consecuencias que emergen cuando esta consolidación de los cuidados se ve afectada, dando lugar a vínculos atravesados por la ausencia o carencia de un cuidado sensible. Es decir busca profundizar, entonces, en el impacto de la negligencia emocional y su vínculo con la conformación del apego en la infancia.

1.3. Efectos de la negligencia emocional y su vínculo con el apego

En el recorrido que se viene realizando sobre las construcciones afectivas en la primera infancia, se ha destacado la importancia de las experiencias tempranas para el desarrollo integral de los niños y niñas. Estas vivencias, mediadas por la calidad del cuidado y las interacciones con los adultos significativos, sientan las bases para la formación del apego y la construcción del mundo interno. Sin embargo, no siempre estas condiciones se garantizan de manera adecuada, por lo que la ausencia o deficiencia en la disponibilidad afectiva adulta puede tener consecuencias en el desarrollo integral de los niños y niñas. De allí, resulta fundamental profundizar en la negligencia emocional desplegada por los adultos, en tanto incide negativamente en la configuración de los vínculos tempranos y en la salud emocional infantil.

Para comprender plenamente esta problemática, es necesario mencionar detenidamente la teoría del apego, desarrollada por John Bowlby, que ofrece un marco conceptual fundamental para entender cómo se forman los vínculos afectivos y qué consecuencias tiene su calidad en el desarrollo emocional. Bowlby (1988) plantea que “los bebés humanos, al igual que los de otras especies, están preprogramados para desarrollarse de manera socialmente cooperativa; que lo hagan o no depende en gran medida de cómo son tratados” (p. 21). Esto significa que el desarrollo emocional y social está especialmente ligado a la calidad del cuidado y la respuesta afectiva que reciben en la infancia. El apego se define como “toda forma de conducta que consiste en que un individuo

consigue o mantiene proximidad a otra persona diferenciada y preferentemente individual y que es considerada, en general, como más fuerte y/o más sabia” (Bowlby, 1986,). Durante la primera infancia, esta conducta incluye llanto, seguimiento, protesta ante la separación y búsqueda de consuelo. La figura de apego actúa como una base segura, una presencia confiable que permite al niño explorar el mundo con seguridad (Bowlby, 1988). En palabras del autor, la conducta de apego “se desarrolla en el bebé como resultado de su interacción con el ambiente de adaptación evolutiva y, en especial, con la principal figura de ese ambiente” (p. 250). La sensibilidad y disponibilidad afectiva del cuidador son, por lo tanto, cruciales para este proceso.

En consecuencia, cuando la conducta de apego del niño recibe cuidados cariñosos y sensibles, se desarrolla un apego seguro. Esto “da como resultado un niño que desarrolla la seguridad de que los demás lo ayudarán cuando él recurra a ellos, que se sentirá cada vez más seguro de sí mismo y audaz en sus exploraciones del mundo” (Bowlby, 1988, p.99). Por el contrario, en presencia de negligencia emocional, donde la disponibilidad emocional es inconsistente o ausente, la sensación de seguridad está comprometida, y el niño aprende que su solicitud de afecto puede quedar sin respuesta. En esta misma línea, Barrera, et al. , (2009) señalan que el apego seguro se favorece cuando hay confianza y seguridad construidas en la infancia; en cambio, si esa infancia estuvo marcada por experiencias negativas, como maltrato o negligencia, surgen apegos inseguros, con ansiedades permanentes, desconfianza o patrones de vinculación problemáticos.

Desde una mirada vincular, Barudy (1998) agrega una dimensión subjetiva y emocional a la comprensión del fenómeno. El autor señala que muchas veces la negligencia se origina en un fracaso del proceso de vinculación temprana entre el niño y sus cuidadores. Así, “el fracaso del proceso de impregnación entre el niño y los padres acarrea perturbaciones en el apego, que tendrán como consecuencia la negligencia y el abandono de los niños” (p.55). Estas fallas vinculares suelen repetirse de generación en generación,

en familias donde los adultos responsables han vivido también historias de abandono, maltrato o negligencia no reparadas.

En el desarrollo de la primera infancia, la negligencia emocional se presenta no como una ausencia puramente física, sino como una falla sostenida en la respuesta afectiva del cuidador hacia las necesidades emocionales del niño o la niña. Tal como lo plantea Barudy (1998), la negligencia psicoafectiva o emocional en ocasiones se caracteriza por las situaciones en la que “los niños exteriormente parecen bien cuidados, pero interiormente sufren de la falta de afecto y del reconocimiento de sus necesidades infantiles” (p.102), una condición que no produce huellas visibles inmediatas, pero deja marcas duraderas sobre la personalidad.

En el contexto nacional, el Informe de Gestión 2024 del SIPIAV brinda evidencia reciente en este sentido. Según este informe, la negligencia, con el 23 %, aparece como el segundo tipo de violencia más registrada en Uruguay, siendo superada únicamente por el maltrato emocional (38 %), lo que da cuenta de la magnitud del fenómeno (INAU, 2024, p.49). Este dato institucional ratifica que la negligencia emocional es una forma frecuente de vulneración, aunque muchas veces no reconocida plenamente por el entorno social, ni detectada por los diferentes entornos de cuidado.

A diferencia de otros tipos de violencia más evidentes, como el abuso físico o sexual, la negligencia opera desde la ausencia, la omisión o la falta, lo cual dificulta enormemente su identificación y su abordaje. Es un fenómeno que muchas veces se silencia, se normaliza o simplemente se desvanece en la vida cotidiana de niños y niñas que crecen sin los cuidados mínimos necesarios para su desarrollo integral. Como plantea Martínez (1997), “definir omisión, falta de provisión o inacción es más difícil, y plantea una serie de interrogantes tales como: ¿qué debieran proporcionar los padres a los niños? ¿Puede inferirse falta de intención a partir de una falta de acción?” (p.24). Esta dificultad en

su conceptualización ha llevado a que, a lo largo del tiempo, se reconfigure la mirada sobre la negligencia. Si bien inicialmente las definiciones se centran en la conducta de los padres o cuidadores, progresivamente se ha comenzado a poner el foco en las consecuencias que estas omisiones tienen sobre el niño, buscando así criterios más objetivos para su detección. En esa línea, Martínez (1997) observa que “las definiciones han evolucionado hacia un énfasis en las consecuencias para el niño, disminuyendo la importancia previamente asignada a la adecuación moral de los padres como causa de la negligencia” (p.31). Desde esta perspectiva, Barudy (1998) define el maltrato pasivo o negligencia como el resultado de situaciones en las que “de manera deliberada o por una actitud extraordinariamente negligente, las personas responsables de los niños no hacen nada para evitarles los sufrimientos o no hacen lo necesario para satisfacer una o varias de sus necesidades” (p.38). No se trata solo de falta de recursos, sino también de una ausencia de reconocimiento del niño como sujeto de derechos.

Cuando el niño convive con tratos negligentes, la falta de afecto, empatía o interacción significativa lo obliga a adaptarse para sobrevivir emocionalmente. Bowlby (2012) señala que la conducta de apego no solo depende del cuidador, sino también del papel activo que juega el propio niño en la interacción. Sin embargo, cuando esta interacción se ve afectada por la falta de respuesta emocional, el niño aprende a inhibir sus emociones, desconfiar de los demás o manifestar conductas ansiosas y de hiperactivación afectiva para sobrevivir emocionalmente (Barudy, 1998). La carencia de co-regulación emocional por parte del adulto también limita la capacidad del niño para autorregularse y manejar emociones como la angustia, frustración o miedo (Barudy, 1998).

Una forma evidente de esta interrelación entre negligencia emocional y apego se observa en los patrones vinculares que el niño desarrolla. Esa “huella” del apego inseguro no se disipa con facilidad, ya que puede manifestarse en la adultez en la dificultad de

confiar, en relaciones marcadas por la evitación afectiva, por miedo al abandono, o por conductas defensivas.

Este contexto de negligencia, también impacta en la construcción del autoconcepto y la autoestima, que según Barrera et al.(2009) sostienen las competencias parentales fortalecen que los niños se sientan vistos y valorados, su ausencia deja al niño con un sentido de inferioridad, de poca valía, o temor de que expresar sus emociones lo lleve al rechazo. Este sentimiento se internaliza como parte del yo, moldeando una representación de sí mismo que puede permanecer rígida o dolorosa. Según Barudy (1998), “una baja autoestima y un sentimiento de inferioridad se desarrollan en las víctimas, junto con tristeza y ansiedad crónica” (p.103). Además, es común que los niños descuidados adopten conductas problemáticas como forma de pedir atención o expresar su malestar emocional. “El niño descuidado presenta trastornos de comportamiento como forma de llamar la atención ... con el fin de ser aceptado” (p.105). Algunos desarrollan vínculos inseguros, presentan dificultades para establecer relaciones saludables, pudiendo, por ejemplo adoptar actitudes defensivas frente al temor al abandono (Barrera, et al. , 2009).

En algunos casos, esta negligencia por parte de los cuidadores significativos, se encuentra anclada en sistemas de creencias que, bajo el amparo de la cultura o de tradiciones familiares, justifican prácticas que afectan negativamente a los niños. En ese sentido, Barudy (1998) advierte que “la negligencia cultural se produce cuando los padres son portadores de modelos de crianza peligrosos para los niños, muchas veces anclados en creencias culturales que no consideran las necesidades reales del niño” (p.95). Este tipo de negligencia, difícil de denunciar o incluso de visibilizar, presenta dilemas éticos en el cruce entre respeto cultural y protección de derechos.

Ahora bien, las causas de la negligencia no pueden entenderse de manera simplista. Los profesionales destacan la existencia de múltiples factores que contribuyen a su

aparición, entre ellos el estrés económico, la pobreza, la falta de redes de apoyo y la carencia de habilidades parentales básicas. En palabras de Mulero y Montero-López Lena (2020), “los profesionales hablan de una distorsión en las prioridades de los cuidadores y una renuncia a las responsabilidades de crianza. El trabajo, la obtención de bienes materiales y las redes sociales pasan a ser más importantes que el bienestar de los niños” (p.13). También destacan que “el bajo nivel socioeconómico, la falta de apoyo familiar, la carencia de destrezas parentales y la ausencia de educación formal se mencionan como factores de riesgo altamente vinculados con la negligencia” (Mulero y Montero-López Lena, 2020, p.17), los cuales interfieren en la capacidad del adulto de responder afectivamente. La literatura destaca que los estilos de crianza no se pueden entender aislados, sino en relación con esas condiciones estructurales que influyen en la disponibilidad emocional del cuidador.

A nivel social e institucional, la negligencia infantil sigue siendo una problemática escasamente visibilizada. Barudy (1998) expresa que “la negligencia es también suficientemente desagradable para que deseemos ignorarla, y es un fenómeno silencioso, insidioso, fácil de negar... Su presencia se traduce muy raramente en forma directa sin equívocos” (p.38). Esta invisibilización contribuye a que sea la forma de maltrato menos reportada y abordada, a pesar de su altísima prevalencia. Císcar Cuñat et al. (2021), en un estudio sobre experiencias de maltrato infantil, afirman que “la negligencia es la forma de maltrato con más presencia en la infancia maltratada”(p.159). Entre las formas más frecuentes señalan la ausencia de normas y límites, la falta de afecto, la escasa estimulación y la desatención de problemas emocionales graves.

Es importante destacar también que, frente a esta realidad, se vuelve urgente un abordaje integral y contextualizado del problema, que no recaiga únicamente en la responsabilidad individual de los padres o cuidadores. Se requiere una mirada que articule las dimensiones personales, familiares, sociales y estructurales que inciden en las situaciones de negligencia, desde un enfoque que respete la diversidad cultural, pero que

no renuncie a la defensa de los derechos fundamentales del niño. En palabras de Barudy (1998), “no se trata de imponer modelos culturales, pero tampoco de caer en una indiferencia que impida proteger al niño víctima de negligencia” (p.95). Asimismo, como advierte Martínez (1997), “la definición de negligencia o abandono requiere plantearse un juicio acerca del grado de desprotección, involucrando a la familia, pero también a la sociedad en su responsabilidad de facilitar el ejercicio adecuado de la crianza” (p.22). El desafío, entonces, está en construir dispositivos de acompañamiento, prevención y cuidado que permitan detectar, intervenir y transformar estas realidades de abandono silencioso, garantizando que todos los niños y niñas crezcan rodeados de afecto, contención y presencia adulta significativa.

Finalmente, la negligencia emocional actúa como catalizadora de efectos duraderos en los patrones del apego, la inseguridad y la desconfianza, pudiendo generar así trastornos emocionales o relaciones interpersonales problemáticas a lo largo de la vida. Sostener un apego seguro no solo exige la presencia física, sino la respuesta emocional constante, sensible, coherente y comprensiva. Cuando esta respuesta falla en repetidas ocasiones, los niños/as internalizan la idea de que sus emociones no tienen valor, que sus necesidades afectivas no serán escuchadas, y que el mundo afectivo no es confiable, lo que repercute en la formación de relaciones seguras, el desarrollo del autoconcepto, la autoestima y la confianza básica en el entorno. Estos elementos resultan fundamentales para el desarrollo integral del niño, y especialmente para comprender cómo se habilita, o se obstaculiza, el camino hacia una autonomía progresiva. Sobre esta base, se hace necesario continuar analizando el rol que cumple el tipo de apego en el proceso de construcción de la autonomía infantil, lo cual será abordado en el siguiente apartado.

1.4. Estilos de apego y su rol en la autonomía progresiva del niño

A lo largo de los apartados anteriores se ha explorado cómo las experiencias de cuidado en la primera infancia, especialmente aquellas marcadas por la sensibilidad o, por el contrario, por la negligencia emocional, inciden profundamente en la construcción del apego y en la constitución subjetiva del niño/a. Luego de analizar cómo la ausencia de respuesta afectiva puede afectar la formación de vínculos seguros y comprometer la confianza básica en el entorno, este apartado se orienta a profundizar en una dimensión particular de dicho recorrido, el modo en que los diferentes estilos de apego configuran las emociones, las estrategias de regulación y la autoimagen del niño/a, y cómo estos aspectos influyen directamente en su capacidad para construir una autonomía saludable.

Ainsworth y Bell (1970), plantean que la “situación extraña” representa un microcosmos experimental para observar cómo la conducta exploratoria de los niños y niñas se ve modulada por la presencia y ausencia de la madre, permitiendo analizar el equilibrio dinámico entre la necesidad de proximidad y la motivación para explorar el entorno. Esta metodología ha permitido identificar distintos patrones de apego, poniendo en evidencia que la calidad de la relación afectiva es determinante para la seguridad emocional del niño/a y su capacidad para interactuar con el mundo.

A partir de estas investigaciones, Ainsworth y Bell (1970) describieron tres tipos principales de apego: seguro, inseguro-evitativo e inseguro-ambivalente. Los niños/as con apego seguro utilizan a la madre como una base segura para explorar el entorno, muestran afecto claro ante su partida y reencuentro, y presentan madres sensibles y responsivas. En contraste, el apego inseguro-evitativo se caracteriza por la aparente independencia de los niños/as que ignoran a la madre y evitan el contacto, reflejando experiencias previas de rechazo y falta de respuesta sensible. Finalmente, el apego inseguro-ambivalente se manifiesta en una conducta de ansiedad y preocupación ante la separación, producto de la

inconsistencia en la disponibilidad materna (Ainsworth y Bell, 1970; Bowlby, 1986). Este análisis de los estilos de apego permite abordar con mayor profundidad el modo en que estas configuraciones vinculares impactan en la construcción del autoconcepto, la regulación emocional y la autonomía del niño/a.

Desde este enfoque, el concepto de autonomía se entiende como una construcción progresiva, relacional y emocionalmente sostenida, que no se refiere únicamente a la capacidad motriz o cognitiva para desenvolverse de forma independiente, sino también al modo en que el niño/a se percibe a sí mismo/a como una persona capaz dentro del mundo. Como se ha desarrollado en los apartados anteriores, este proceso está íntimamente ligado a la calidad del vínculo con las figuras de apego y a las respuestas emocionales que estos adultos significativos han brindado desde los primeros momentos de vida.

En consecuencia, el tipo de apego que se construya en la díada niño/a-cuidador/a incidirá directamente en las posibilidades subjetivas de adquirir autonomía, ya sea facilitando su desarrollo desde una base segura, obstaculizando mediante vínculos ambivalentes o distorsionando bajo formas de evitación y aparente autosuficiencia.

En este marco, la construcción del autoconcepto también se vincula estrechamente con el apego y la experiencia de eficacia personal. Jeta (1998) señala que el autoconcepto basado en la acción trasciende la simple imagen reflejada por los otros, incorporando la experiencia activa del sujeto y sus logros como fuentes de autoestima. Así, los niños/as que tienden a un apego seguro, apoyados en cuidadores atentos y sensibles, suelen desarrollar una mayor confianza en sus capacidades, facilitando su motivación para explorar y actuar eficazmente en su entorno (Jeta, 1998).

Esta relación entre apego seguro y autoconfianza también ha sido abordado por otros autores, Carbonell (2015) aporta que esta seguridad afectiva favorece la regulación emocional y la socialización positiva, impactando en habilidades cognitivas y sociales, el

autoconcepto y el afrontamiento del estrés. En la misma línea, Morales Silva y Santelices (2007) enfatizan que la constancia objetal y la percepción del mundo como un lugar estable dependen de un apego adecuado, el cual posibilita la comprensión de sí mismo y de los demás como seres intencionales, dotando al niño/a de una base sólida para desenvolverse social y emocionalmente. “Los padres deben aprender a proporcionar un conjunto equilibrado de conductas de cuidado complementarias: conducta de protección (que proporciona sostén y seguridad) y permitir la independencia (que estimula al niño a explorar y aprender sin temor)” (Marrone, 2009, p.73). El vínculo entre la seguridad emocional y la posibilidad de explorar se traduce también en el desarrollo de modelos internos consistentes.

Para entender esto último, Bowlby (1973) introduce el concepto de modelos operativos internos, representaciones mentales que el niño construye sobre sí mismo y sobre los otros a partir de sus experiencias vinculares tempranas. En los casos de apego seguro, estos modelos se caracterizan por una imagen positiva de sí y de los otros, lo cual sienta las bases para una autoestima saludable y una disposición abierta a la exploración y el aprendizaje. En palabras del autor, “En el modelo operativo de sí mismo una característica clave es la noción de cuán aceptable o inaceptable aparece ante los ojos de sus figuras de apego” (Bowlby, 1973, p.203). Este juicio interno, formado en la relación con el otro significativo, será el que acompañe al niño/a en sus procesos de independencia y autonomía.

Diversas investigaciones han demostrado, además, cómo el apego seguro genera emociones facilitadoras del desarrollo. En cuanto a las emociones asociadas al apego seguro, se identifican predominantemente confianza, alegría, placer y tranquilidad (Garrido-Rojas, 2006). Estas emociones habilitan un marco emocional que refuerza la iniciativa, la autorregulación y la construcción de una identidad coherente. La sensación de ser amado, valorado y contenido favorece la emergencia del deseo de hacer por sí mismo.

Sobre esto, Chokler (s/f) expresa claramente que, el niño con una base segura aprende desde sus esfuerzos personales dosificados, dirigidos por su propia iniciativa, desarrollando confianza en sí mismo, en sus percepciones, intereses y en sus maneras de resolver situaciones problemáticas. “Pero aprende al mismo tiempo la confianza en sí mismo Y sobre todo aprende el valor y el lugar que el adulto adjudica a esta autoconfianza en la constitución de su personalidad” (p.3). De forma complementaria, Barrera, Jara Maleš y Mora San Martín (2009) aportan que la función socializadora de los padres es un elemento central para el desarrollo de competencias parentales adecuadas, pues a través de su contribución en la construcción del concepto de sí mismo del niño, se facilitan experiencias relacionales que sirven como modelos de aprendizaje, que luego serán utilizados en otros espacios y experiencias vividas por estos niños. En este sentido:

La formación de la identidad del niño o niña depende de las evaluaciones que de éstos tienen sus otros significativos, ... el autoconcepto es la reunión de las ideas que la persona tiene de sí respecto a las ideas que otras personas tienen de él. (Barrera, et al. , 2009, p.53)

En contraposición con los casos de apego seguro, los estilos de apego ambivalente y evitativo introducen obstáculos significativos para la construcción de la autonomía. El apego ambivalente se configura a partir de experiencias de cuidado en donde la figura de apego está disponible de forma impredecible, lo que genera en el niño/a una fuerte necesidad de cercanía y una constante preocupación por el acceso al otro. Esto obstaculiza el despliegue de conductas autónomas, ya que el foco psíquico del niño se encuentra orientado a mantener la proximidad con el cuidador, más que a explorar el entorno o a confiar en sus propias capacidades. En contextos donde predomina la negligencia emocional, los niños/as desarrollan modelos relacionales marcados por oscilaciones entre dependencia y rechazo. Barudy (1998) describe cómo estos niños/as , ante la indiferencia de sus padres, pueden volverse extremadamente dependientes de cualquier signo de afecto o, por el contrario, aislarse emocionalmente para protegerse de nuevas frustraciones,

generando patrones que pueden perpetuar carencias afectivas y dificultades en la regulación emocional, la autoestima y la autonomía. En algunos casos, estos mecanismos defensivos se transforman en estructuras narcisistas que reflejan una falsa autosuficiencia. En el mismo sentido, Mikulincer (2003, citado por Garrido-Rojas, 2006) describe que “en el estilo ansioso ambivalente se aprecia alta ansiedad y baja evitación, inseguridad en el apego, fuerte necesidad de cercanía, preocupaciones en cuanto a las relaciones y miedo a ser rechazado” (p.496). Estas emociones configuran una atmósfera interna de duda constante respecto al sostén emocional del entorno, y en consecuencia, hacia el propio valor personal.

Como consecuencia, los modelos operativos internos que emergen de este tipo de apego suelen estar marcados por la ambivalencia y la desconfianza, el niño no logra integrar una imagen coherente de sí mismo como capaz y querido, ni de los otros como previsibles y protectores. Esta tensión interna limita el desarrollo de una autonomía auténtica, ya que cualquier intento de independencia puede vivirse como riesgo de pérdida o abandono.

Por otra parte, en el estilo evitativo, el niño ha internalizado que la expresión emocional no es bien recibida o atendida por sus cuidadores, por lo que aprende a inhibir sus emociones y a mostrarse autosuficiente desde edades tempranas. Esta pseudoautonomía, sin embargo, no representa una verdadera construcción interna de independencia, sino una estrategia defensiva frente a la no disponibilidad emocional del entorno.

Este patrón defensivo se expresa también en lo que Chokler (s/f) denomina “Falsa autonomía o pseudoautonomía ... implica acciones que no surgen de su propia iniciativa y para las que no se siente íntimamente maduro y competente” (Chokler, s/f, p.5). En estos casos, el niño realiza conductas de “independencia” sin haber atravesado los procesos

emocionales necesarios que le permitan sostener esa autonomía desde un lugar seguro y confiado. Marrone (2009) sostiene que los modelos operativos pueden coexistir y mantenerse separados o integrarse, dependiendo de las experiencias posteriores. En el caso del apego evitativo, estos modelos suelen dividirse entre una imagen externa de competencia y una vivencia interna de vacío emocional. Desde el punto de vista emocional, el estilo evitativo se asocia con inhibición emocional, distancia afectiva, supresión de emociones negativas y preferencia por el aislamiento emocional (Garrido-Rojas, 2006). Estos patrones, al igual que en el caso del apego ambivalente, interfieren en la posibilidad de desarrollar una autonomía emocionalmente integrada.

Tanto el apego ambivalente como el evitativo, entonces, dificultan la construcción de una autonomía relacional, basada en la interdependencia sana, tal como lo propone Winnicott (1981), quien plantea que “la independencia no es nunca absoluta. El individuo sano no queda aislado, sino que se relaciona con el ambiente de un modo tal que puede decirse que él y su medio son interdependientes” (p.109). Por ende, la salud emocional implica una interdependencia entre el sujeto y su entorno, por lo que establecerse en cualquiera de los dos extremos, dependencia/independencia absoluta no permiten el desarrollo de una autonomía saludable.

Los diferentes estilos de apego no sólo reflejan modos particulares de vinculación, sino que también configuran trayectorias diferenciadas en el desarrollo de la autonomía infantil. En base a lo que se viene desarrollando, podríamos decir que el apego seguro ofrece un suelo emocional desde el cual lanzarse al mundo, el apego ambivalente retiene al niño en la incertidumbre del vínculo, y el evitativo lo empuja a una independencia prematura que, aunque funcional en apariencia, puede esconder fragilidad emocional.

En sintonía con esto, Bowlby (1986) señala que:

Muchas formas de funcionamiento alterado de la personalidad reflejan la capacidad anómala de un individuo para reconocer figuras adecuadas y dispuestas a ayudarle,

y/o para colaborar con cualquiera de ellas, si las encuentra, mediante unas relaciones gratificantes. Tal alteración puede ser de cualquier grado de intensidad y adoptar múltiples formas: se incluyen aquí una ansiosa tendencia a aferrarse, exigencias excesivas o demasiado intensas para la edad y la situación, apartamiento no comprometido e independencia desafiante (p.130).

Lo expuesto permite volver sobre la responsabilidad del entorno adulto en el acompañamiento del desarrollo emocional infantil. Este análisis permite entonces, visibilizar cómo el tipo de apego desarrollado en la primera infancia tiene una influencia directa en las posibilidades de desplegar de manera saludable la autonomía. A su vez, resalta la responsabilidad del entorno adulto en la consolidación de vínculos seguros que posibiliten la emergencia del deseo, la iniciativa y la confianza en sí mismo, condiciones fundamentales para el desarrollo integral de las infancias.

Resulta necesario reconocer que la construcción de la autonomía infantil debe ser comprendida desde una perspectiva integral, que no solo contempla los aspectos emocionales y vinculares, sino también los derechos fundamentales del niño/a como sujeto activo de su propio desarrollo. Como señala Etchebehere Arenas (2012):

Es posible afirmar, siguiendo a diversos autores, que el desarrollo integral representa el interés superior del niño ... Ubicar al niño como sujeto de análisis, como sujeto de derecho, implica respetar su individualidad, su singularidad, su proceso de autonomía, ya que cada niño realiza su trayectoria de desarrollo específica, sobre la base de lo que es su impronta biológica y de su interacción con múltiples contextos. (p. 53)

Así, promover vínculos afectivos seguros desde los primeros años fortalece no solo la autorregulación y el autoconcepto, sino también la capacidad de iniciativa, creatividad y afrontamiento de desafíos. Comprender estas dinámicas permite orientar con mayor sensibilidad los procesos de crianza, intervención y acompañamiento en esta etapa vital.

En diálogo con lo desarrollado en el capítulo anterior, donde se abordaron las implicancias de la negligencia emocional, este apartado profundizó en cómo los distintos tipos de apego repercuten en la adquisición de una autonomía progresiva. Se observó que el tipo de apego no sólo estructura la seguridad emocional infantil, sino que también condiciona las trayectorias posibles hacia una individuación saludable.

En síntesis, sostener emocionalmente a la infancia es el punto de partida para que la autonomía pueda desplegarse con sentido. Como lo plantea Winnicott (1981), “podemos decir que el ambiente facilitador hace posible el progreso constante de los procesos de la maduración, pero el ambiente no hace al niño. En el mejor de los casos permite que el niño advierta su potencial” (p. 110). Sostener emocionalmente es, por tanto, habilitar la autonomía, no como independencia prematura, sino como proceso subjetivo, gradual y sostenido, anclado en experiencias tempranas de disponibilidad afectiva y confianza para con las infancias.

2. Reflexiones finales

El recorrido desarrollado en esta monografía permitió comprender que los vínculos tempranos y el cuidado constituyen una función central en el desarrollo emocional y relacional en la primera infancia. Estas experiencias tempranas instauran las bases desde las cuales el niño o la niña comienza a percibirse, a vincularse y a habitar el mundo. La presencia sensible del entorno adulto, la capacidad de resonar emocionalmente y la disponibilidad afectiva, se entienden como condiciones indispensables para la constitución del apego y para el despliegue de una autonomía, que no emerge de manera aislada o espontánea, sino como el resultado de una trama relacional que habilita, sostiene y confía. En este sentido, se hizo visible que la presencia emocional del otro funda la experiencia de sí mismo, y que la posibilidad de explorar el mundo depende, en gran medida, de haber habitado primero un espacio de seguridad y reconocimiento. Por ende, el cuidado no puede reducirse a tareas materiales ni a acciones estereotipadas, sino que se configura como un acto relacional y afectivo que sostiene, entre otras cosas, la seguridad emocional.

A su vez, este análisis permitió visibilizar y reconocer que la ausencia de cuidado sensible tiene efectos profundos. La negligencia emocional, en tanto forma silenciosa y frecuentemente invisibilizada de maltrato, evidencia las consecuencias de la falta de disponibilidad afectiva, aun cuando las necesidades materiales parecen estar cubiertas. Esta carencia no solo debilita el vínculo, sino que instala en el niño o la niña dudas acerca de su valor, de su derecho a sentir y de la legitimidad de sus necesidades. La negligencia emocional no se limita a la ausencia física del otro, sino que puede manifestarse en la indiferencia, en la omisión de respuesta o en la imposibilidad de leer y sostener el mundo interno infantil. Este vacío afectivo incide directamente en la conformación del apego, favoreciendo patrones inseguros, como la evitación o ambivalencia, que se inscriben como modelos internos de relación. A su vez, estas experiencias limitan la posibilidad de desarrollar una autonomía auténtica, ya que el niño/a, en lugar de apoyarse en un otro

seguro para explorar el mundo, debe protegerse del vínculo o depender de él para garantizar su subsistencia emocional.

Por otra parte, la negligencia no puede ser pensada exclusivamente como resultado de decisiones individuales, sino como fenómeno que existe en condiciones sociales, culturales e institucionales que la posibilitan o la silencian. Este análisis invita también a reflexionar críticamente sobre el lugar del cuidado en nuestra sociedad. A partir de esta perspectiva, se vuelve necesario ampliar la comprensión del cuidado más allá de la responsabilidad individual de las figuras parentales. Las condiciones materiales, las políticas públicas, los mandatos de género, las exigencias productivas y la disponibilidad de redes de apoyo impactan directamente en la capacidad de los cuidadores para ofrecer presencia afectiva. Por ello, considerar el cuidado como derecho implica cuestionar las estructuras que obstaculizan su ejercicio. En consonancia con la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), garantizar vínculos protectores y emocionalmente disponibles no es solo un ideal relacional, sino una responsabilidad ética y social que interpela a la familia, la comunidad y el Estado. El cuidado, entendido como práctica que reconoce al niño o la niña como sujeto de derecho, se convierte en condición para el desarrollo integral.

A su vez, el trabajo permitió evidenciar que la construcción de la autonomía del niño/a no puede pensarse como logro individual, sino como resultado de haber sido acompañado, sostenido y validado en el marco de vínculos significativos. Se vehiculizan herramientas fundamentales para la autonomía cuando el niño o la niña internaliza experiencias de seguridad, valoración y reconocimiento. Ahora bien, es necesario reconocer que este proceso no responde a una única causa, sino que se encuentra atravesado por múltiples dimensiones biológicas, psíquicas, sociales y culturales.

En este trabajo se optó por abordar una mirada particular de este fenómeno complejo, aquella que destaca la dimensión vincular y afectiva como eje privilegiado para

comprender las condiciones que habilitan, o limitan, el despliegue de una autonomía saludable. En entornos de cuidado sensible, el niño puede explorar, equivocarse y construir iniciativas propias, en cambio de negligencia estos procesos pueden verse obstruidos, lo que lleva al niño a orientarse a garantizar su supervivencia emocional, restringiendo la posibilidad de desplegar un sentido de sí mismo confiado.

Desde el trabajo concluido se puede afirmar que promover prácticas de cuidado sensibles constituye una condición fundamental para el desarrollo integral de las infancias. Construir vínculos seguros no sólo sostiene la infancia, sino que crea las condiciones para que cada niño y niña pueda habitar el mundo con confianza. Apostar a entornos sensibles no significa idealizar la crianza ni negar las dificultades, sino reconocer que la presencia emocional, la escucha y la coherencia vincular constituyen pilares fundamentales en la primera infancia. Generar espacios donde las emociones tengan lugar, donde las infancias sean vistas y legitimadas, implica transformar la sensibilidad, el cuidado y la disponibilidad emocional en una práctica cotidiana, cada vínculo temprano representa la posibilidad de acompañar y habilitar que cada niño/a pueda desplegar sus potencialidades desde el reconocimiento de su singularidad.

3. Referencias bibliográficas

- Ainsworth, M.D. y Bell, S.M. (1970). *Apego, exploración y separación, ilustrados a través de la conducta de niños de un año en una situación extraña*. En J. Delval (Comp.), *Lecturas de psicología del niño* (pp.71-94), Vol. 1. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Barrera, F., Jara, P., y Mora, M. (2009). *Manual de apoyo para la Formación de Competencias Parentales*. Programa Abriendo Caminos Chile Solidario.
- Barudy, J. (1998). *Dolor invisible de la infancia. Una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Bowlby, J. (1973). *La separación afectiva*. Paidós
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Morata.
- Bowlby, J. (1988). *Una base segura: Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Paidós
- Bowlby, J. (2012). *El Apego*. Vol. 1. Paidós.
- Carbonell, O. (2015). *La Sensibilidad Del Cuidador Y Su Importancia Para Promover Un Cuidado De Calidad en La Primera Infancia*. Ciencias Psicológicas, 7(1).
<https://doi-org.proxy.timbo.org.uy/10.22235/cp.v7i1.52>
- Carbonell, O.; Plata, S. (2011). Los vínculos afectivos a lo largo de la vida. ¿Qué sabemos de ellos? En: Cuadernos de Psicología -Lectio inauguralis- Vo. 7, número 1. Pontificia Universidad Javeriana de Colombia.
- Chokler, M. (s/f). *El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano*. Eubios.net: per una cultura dello cambio. <http://www.eubios.net/index.php?sid=272>
- Císcar Cuñat, E., Martínez Vázquez, C., y Pérez Carbonell, A. (2021). *Aproximación al estudio de la negligencia parental y sus efectos en la infancia y adolescencia*. Pedagogía Social Revista Interuniversitaria, (39), 153-166.
https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.39.10

- Da Silva, R., y Calvo, S. (2014). *La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia*. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 16(2), 9-30. <https://research-ebSCO-com.proxy.timbo.org.uy/linkprocessor/plink?id=7c7ba7b3-7b9a-3e8a-bb2d-48d88b2cd518>.
- Delgado, B., (2008). *Desarrollo afectivo, emocional, social*. En M. Giménez Dasí y S. Mariscal Altares (coords.) *Psicología del desarrollo. Desde el nacimiento a la primera infancia* (pp.159 - 178). McGraw-Hill.
- Etchebehere, G. (2012) *La CDN y el principio de autonomía progresiva*. En *Puentes y brechas entre educación inicial y derechos de infancia* (pp 48-65) . Departamento de Publicaciones. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/4549>
- Garrido-Rojas, L., (2006). *Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud*. Revista Latinoamericana de Psicología, 38(3), 493-507. <https://research-ebSCO-com.proxy.timbo.org.uy/linkprocessor/plink?id=c38f6e15-1779-312c-b928-d087f3b29b35>.
- Guil, R., Gil-Olarte, P., Serrano, N., y Larrán, C. (2014). *Desarrollo de la inteligencia Emocional de 0 a 3 años*. International Journal of Developmental and Educational Psychology. <http://dehesa.unex.es/handle/10662/1825>
- Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). (2024). *Informe de gestión 2024 del Sistema Integral de Protección a la Infancia y la Adolescencia contra la Violencia (SIPIAV)*. Uruguay: INAU. <https://inau.gub.uy/sipiav/informes-de-gestion-sipiav>
- Jaramillo, L. (2007). *Concepciones de infancia*. Zona próxima, (8), 108-123. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85300809>
- Jeta, P. M. P. A. (1998). *El desarrollo emocional infantil (0-6 años): Pautas de educación*. En Ponencia presentada en el congreso de Madrid. España.
- Manzano, J. (2009). *Procreación y crianza en los tiempos actuales: introducción general*. Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del niño y el adolescente, (48), 7-20. <https://sepyrna.com/articulos/psiquiatria-48/procreacion-crianza-juan-manzano.pdf>

- Martínez, M. L. (1997). *Concepciones Parentales en la Definición de Negligencia Infantil*. Psykhe, 6(1), 21-34. <https://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20117/16621>
- Martínez, Á. C. (2010). *Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia*. Diversitas: Perspectivas en psicología, 6(1), 111-121. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2010.0001.08>
- Marrone, M. (2009). *La teoría del apego: Un enfoque actual*. Aplicaciones clínicas. Madrid: Psimática.
- MEC y MIDES. (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años*. Uruguay Educa. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/4465>
- Morales Silva, S., y Santelices Álvarez, M. P. (2007). *Los Modelos Operantes Internos y sus Abordajes en Psicoterapia*. Terapia Psicológica, 25, (2), 163-172. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082007000200007>
- Mulero Ortiz, A., y Montero-López Lena, M. (2020). *Aproximación ecológica a la negligencia infantil en Puerto Rico: una identificación de riesgos desde la perspectiva profesional*. Psicología Iberoamericana, 28(1). <https://www.redalyc.org/journal/1339/133963198004/html/>
- Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Pautassi, L.C., (2018). *En cuidado como derecho. Un camino virtuoso, un desafío inmediato*. Revista De La Facultad De Derecho De México, 68(272-2), 717–742. Recuperado de: <https://doi.org/10.22201/fder.24488933e.2018.272-2.67588>
- Richaud De Minzi, M. C. (2005). *Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños*. Revista Latinoamericana de Psicología, 37(1), 47-58. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80537102.pdf>
- Salinas-Quiroz, F. (2015). *Sensibilidad, comportamiento de base segura y desarrollo sociocognitivo en centros de educación inicial en México*. Universitas Psychologica,

14(3),

1017–1028.

<https://doi-org.proxy.timbo.org.uy/10.11144/Javeriana.upsy14-3.scbs>

UNICEF (2008). *Desarrollo en la primera infancia.*

<https://www.unicef.org/es/desarrollo-en-la-primera-infancia>

Winnicott, D. (1981) *De la dependencia a la independencia en el desarrollo del individuo.* En *El proceso de maduración en el niño.* (pp. 108-1).