



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE MEDICINA
UNIDAD ACADÉMICA DE PSICOMOTRICIDAD
LICENCIATURA EN PSICOMOTRICIDAD

Crianza, vínculos y límites en la constitución subjetiva infantil: aportes desde la psicomotricidad

Monografía Final de Grado de la Licenciatura en
Psicomotricidad

AUTORAS: Lucía Dobrich

Agustina Goldaracena

TUTORA: Asist. Lic. María Noel Capobianco

Montevideo, Abril 2026

PÁGINA DE APROBACIÓN

Debe contener, nombre de el/la profesor/a guía, tribunal, fecha, calificación, autores/as.

El/la estudiante deberá incorporar esta hoja a cada ejemplar y será completada, por el Tribunal correspondiente.

FACULTAD DE MEDICINA

El tribunal docente integrado por los abajo firmantes aprueba la Monografía:

Título

.....
.....

Autor/a o Autores/as

.....
.....

Tutor/a o Director/a

.....

Carrera

.....

Puntaje

.....

Tribunal

Profesor/a..... (Nombre y firma).

Profesor/a..... (Nombre y firma).

Profesor/a..... (Nombre y firma).

Fecha

Agradecimientos

En primer lugar, deseamos expresar nuestro más sincero agradecimiento a nuestras familias, por su apoyo incondicional, su paciencia y su constante aliento. Este logro no nos pertenece únicamente a nosotras, sino que también es reflejo del acompañamiento y la confianza que nos han brindado en todo momento.

A nuestra tutora, por acompañarnos a lo largo de este proceso. Su dedicación, comprensión y compromiso hicieron de este camino una experiencia verdaderamente enriquecedora, que contribuyó significativamente a nuestro crecimiento personal y profesional.

A nuestras amigas y amigos, quienes estuvieron presentes a lo largo de este recorrido, brindándonos su apoyo, motivación y contención en los momentos necesarios.

Finalmente, queremos dedicarnos un agradecimiento especial la una a la otra. Compartir este proceso juntas convirtió este trabajo en una experiencia profundamente significativa y enriquecedora. La complicidad, el compromiso y el apoyo mutuo fueron esenciales para transitar este camino, haciendo que este logro tenga un valor aún más especial.

Resumen

El presente Trabajo Final de Grado aborda la relación entre la crianza, los vínculos y los límites en los procesos de constitución subjetiva infantil, integrando los aportes de la psicomotricidad para su comprensión e intervención. Desde una perspectiva integral, se problematiza la relevancia de los vínculos tempranos y de las experiencias cotidianas de cuidado en la constitución subjetiva y en la organización de la experiencia infantil, entendiendo que dichas experiencias se inscriben en tramas vinculares que otorgan sentido y sostén al desarrollo.

En este marco, se aborda la función de los límites como un componente estructurante de la crianza, en tanto participan en los procesos de subjetivación, en la interiorización de normas y en la configuración de formas de regulación y convivencia. Asimismo, el trabajo incorpora una mirada crítica sobre las prácticas de crianza contemporáneas, considerando factores sociales, culturales e institucionales que inciden en el ejercicio de las parentalidades y en las modalidades de acompañamiento del desarrollo.

Finalmente, se incorporan los aportes de la psicomotricidad como campo disciplinar que, desde una concepción integral del sujeto, habilita la comprensión del desarrollo en la interrelación entre cuerpo, afectividad y vínculo. Desde esta perspectiva, la intervención psicomotriz se configura como un espacio privilegiado para acompañar a niñas y niños y a sus entornos vinculares, comprendiendo al cuerpo como mediador de la relación y lugar de inscripción de las experiencias, desde donde es posible acompañar la construcción de los límites y los procesos de constitución subjetiva.

Palabras clave: crianza, vínculo, límites, desarrollo, psicomotricidad.

Tabla de contenidos

Resumen.....	4
Introducción.....	6
1. Crianza, vínculos y construcción corporal.....	8
1.1. Procesos relacionales y organizadores del desarrollo.....	9
1.2. Contexto sociocultural, familia y prácticas de crianza.....	11
1.3. Transmisión de las prácticas de crianza	12
2. Los límites en la crianza y su función estructurante.....	14
2.1. Conceptualización de los límites en la crianza.....	14
2.2. Los límites en la constitución del “yo”, y el “no” como organizador psíquico.....	15
2.3 Límites y socialización.....	16
2.4 La puesta de límites en el contexto de las transformaciones socioculturales.....	17
3. La crianza en el contexto sociocultural contemporáneo.....	19
3.1. La construcción histórica de la infancia y sus efectos en la crianza	19
3.2. Estilos parentales y prácticas de crianza.....	20
3.3 Estado y crianza.....	21
3.4 Tecnología, inmediatez y transformaciones en la crianza.....	23
3.5 Género y crianza.....	23
4. Aportes desde la psicomotricidad. Fundamentos e implicancias para la intervención.....	26
4.1 El juego como espacio de simbolización y construcción subjetiva en el vínculo.....	26
4.2. Intervención psicomotriz: un enfoque ético, vincular y contextualizado.....	28
Reflexiones finales.....	30
Referencias bibliográficas.....	32

Introducción

La presente monografía corresponde al Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicomotricidad, perteneciente a la Facultad de Medicina de la Universidad de la República Oriental del Uruguay (UdelaR). Tiene como objetivo analizar de qué modo los límites, contruidos a través del cuerpo y los vínculos en las prácticas de crianza, participan en los procesos de constitución subjetiva infantil, así como reflexionar sobre los aportes que la psicomotricidad ofrece para comprender e intervenir en estos procesos. En este marco, se propone reflexionar acerca de la importancia de las prácticas de crianza como escenario donde se configuran las primeras experiencias corporales, emocionales y relacionales, entendiendo que estas se inscriben en tramas vinculares que otorgan sentido y sostén al desarrollo.

Desde esta perspectiva, la función de los límites adquiere un lugar central, en tanto constituye una dimensión inherente a las prácticas de crianza y se construye en el entramado corporal y vincular que se establece entre niñas, niños y sus referentes de crianza. En este sentido, los límites no son entendidos únicamente como normas o prohibiciones, sino como producciones simbólicas y vinculares que participan en la estructuración del psiquismo, ofreciendo contención, orientación y organización a la experiencia de niñas y niños y constituyéndose como condiciones de posibilidad para la subjetivación y la regulación de la convivencia.

En esta línea, se procura integrar aportes teóricos que permitan comprender la complejidad de los procesos de crianza en la actualidad, considerando tanto la centralidad de los vínculos entre referentes, niñas y niños como los múltiples factores sociales, culturales y económicos que inciden en las prácticas parentales. Asimismo, se adopta una perspectiva problematizadora que busca analizar las tensiones presentes en los discursos contemporáneos sobre la crianza y el establecimiento de límites.

El interés por esta temática surge a partir de experiencias personales, formativas y laborales en las que se observa cómo las prácticas cotidianas de crianza y el establecimiento de límites aparecen con frecuencia como una preocupación y dificultad para muchas y muchos referentes de crianza. En este sentido, el trabajo pretende aportar, desde una mirada psicomotriz, una reflexión que permita complejizar estas problemáticas, alejándose de miradas simplificadoras y reconociendo la diversidad de condiciones en las que se desarrollan los procesos de crianza. La psicomotricidad constituye el marco disciplinar desde el cual se aborda esta problemática, al comprender al sujeto desde su globalidad y al cuerpo como mediador de la relación y lugar de inscripción de las

experiencias, ofreciendo aportes para comprender e intervenir en los procesos de constitución subjetiva y construcción de límites.

La monografía se organiza en cuatro capítulos. El primero aborda la construcción del cuerpo y la subjetividad infantil, destacando cómo la interacción con referentes significativos constituye la base de la experiencia corporal, emocional y vincular en los primeros años de vida, en tanto el cuerpo es concebido como una construcción que se configura en relación con las y los referentes de crianza y el entorno. El segundo capítulo profundiza en la noción de límites en la crianza, enfatizando su función estructurante en el desarrollo y su papel en la construcción de la autorregulación y la convivencia social. El tercer capítulo analiza las prácticas de crianza contemporáneas y los distintos estilos parentales, considerando también los factores sociales, económicos e institucionales que influyen en el ejercicio de la parentalidad. Finalmente, el cuarto capítulo integra los ejes desarrollados desde una perspectiva psicomotriz, destacando el rol de la psicomotricidad como disciplina que, desde una concepción integral del sujeto, comprende el desarrollo como resultado de la interacción entre dimensiones corporales, afectivas, cognitivas y sociales, promoviendo el trabajo con niñas y niños en estrecha articulación con sus referentes de crianza y contextos de vida.

Por último, se presentan las reflexiones finales que, a partir de lo expuesto a lo largo del trabajo, permiten retomar y profundizar los principales ejes abordados. Estas reflexiones integran los aportes teóricos revisados con las experiencias transitadas durante el proceso de formación de grado, buscando consolidar una mirada crítica y comprometida con la práctica profesional en el campo de la psicomotricidad.

Resulta fundamental explicitar a quiénes se hace referencia al hablar de las y los referentes de crianza. En este trabajo, dicho concepto alude a aquellas personas que participan activamente en la crianza y posibilitan el desarrollo. Este grupo incluye a madres, padres o cuidadoras y cuidadores que asumen funciones de cuidado y sostén, en cuyo marco se construyen vínculos significativos que inciden de manera directa en la constructividad corporal, la subjetividad y el desarrollo integral de niñas y niños.

Capítulo 1

Crianza, vínculos y construcción corporal

La crianza puede entenderse, siguiendo a Calmels (2021), como un proceso de aprendizaje que se configura necesariamente en vínculo con una otra u otro. Desde la perspectiva etimológica retomada por Corominas (1973), el término criar deriva del latín *creare*, que remite a la idea de crear, subrayando que "quien cría crea al acompañar al niño en la construcción de su propio camino" (Calmels, 2021, p.14). En este marco, la figura de referencia en la crianza ocupa un rol central como mediadora del desarrollo, no sólo en términos de cuidado, sino también en la producción de sentidos.

La especie humana no accede al conocimiento de su propio cuerpo sino a partir del vínculo con una otra u otro. En este sentido, González (2009a) plantea que "el hombre no desenvuelve por sí solo los dispositivos genéticos de lo que denominamos el proceso de constructividad corporal" (p. 14). En dicho proceso, la otra u otro significativo no se limita a acompañar, sino que interviene activamente en la atribución de sentido al cuerpo de la niña o del niño, haciendo posible su inscripción subjetiva.

En esta línea, Calmels (2019) agrega que "el cuerpo del otro, al darnos forma, nos conforma; no sólo porque nacemos de un cuerpo, sino porque el otro, en su relación corpórea, nos moldea, nos da perimetraje y frontera" (p.119). Desde esta perspectiva, el cuerpo se constituye progresivamente a partir de la presencia física, afectiva y simbólica de quienes rodean a niñas y niños desde los inicios de la vida. El mismo autor afirma que "el cuerpo no nos es dado" (Calmels, 2019, p.119), ya que, si bien se nace con una base biológica y anatómica, el cuerpo no se presenta como una entidad acabada, sino como una construcción relacional e histórica.

Desde un enfoque integrador, de Pena y Díez (2021) plantean que la construcción del cuerpo comprende tres dimensiones fundamentales: el equipamiento neurobiológico heredado, la experiencia que se produce en el encuentro con un otro significativo y los discursos que ese otro produce en torno al cuerpo, a través de imágenes, palabras y acciones. De este modo, el cuerpo se configura como un espacio de articulación entre lo neurofisiológico y lo psíquico, integración que se desarrolla a lo largo de la historia individual y colectiva, otorgando sentido y estructura a la subjetividad humana (González, 2009a).

Calmels (2019) enfatiza que los vínculos con las y los referentes de crianza que rodean a niñas y niños, intervienen de manera esencial en dicho proceso de constructividad del cuerpo. El cuerpo adquiere forma, sentido y valor en el entramado de los vínculos; cada

gesto, mirada, contacto y palabra de la persona significativa participa en ese proceso de corporización, dejando huellas que configuran la vivencia subjetiva del cuerpo.

La relevancia de estos planteos se vuelve especialmente significativa si se considera que, en palabras de Calmels (2021), "la primera infancia no son los primeros escalones, sino el soporte sobre el cual se apoyan los peldaños del desarrollo" (p.21). Por ello, la calidad de las experiencias tempranas resulta determinante tanto para el desarrollo saludable como para los procesos de socialización (Gallego Betancur, 2012).

Desde el nacimiento, el ser humano se encuentra en una situación de dependencia absoluta. Como señala Winnicott (1981), "al principio, la criatura depende por completo de la provisión física aportada por la madre viva, ya sea en su vientre o por medio de los cuidados que presta al hijo una vez nacido" (p.101). En la misma línea, Calmels (2021) señala que el recién nacido posee capacidades innatas que le permiten interactuar con su entorno y establecer vínculos, destacando que "nacemos con la capacidad de producir afectos" (p.26).

Estos aportes permiten sostener que no solo resulta indispensable la presencia de una otra u otro, sino también su disponibilidad afectiva. Tal como señala Spitz (1965), no alcanza con satisfacer las necesidades fisiológicas del infante, sino que resulta imprescindible una presencia afectiva que acompañe y sostenga el desarrollo.

1.1 Procesos relacionales y organizadores del desarrollo

Resulta pertinente definir el desarrollo psicomotor para comprender los procesos a través de los cuales el sujeto construye sus modos de intercambio con el entorno y organiza su experiencia corporal. En palabras de de Pena y Díez (2023):

El desarrollo psicomotor entonces, refiere en términos generales, al particular proceso de construcción de la dimensión tónico-pósturo-motriz como herramienta de intercambio y adaptación al medio. En otras palabras, es el proceso por el cual, a partir de la actividad refleja inicial, y producto de la articulación de los sistemas orgánicos y psíquicos (cognitivos y afectivos), se construye el complejo repertorio de los movimientos voluntarios que permiten la resolución de las necesidades humanas: la manipulación de objetos y la comunicación (p.83).

En este marco, el desarrollo psicomotor se inscribe en un proceso más amplio de desarrollo del sujeto, lo que permite comprenderlo en articulación con dimensiones biológicas, psíquicas y sociales. El desarrollo se concibe, de acuerdo con Chokler (2017) como un proceso continuo en el que la persona organiza y complejiza progresivamente sus funciones biológicas y psicosociales, a través de transformaciones internas que le permiten actuar con creciente autonomía.

En esta línea, puede entenderse como una construcción progresiva que se configura a partir de la articulación de diversos organizadores del desarrollo, los cuales remiten a dimensiones fundamentales que posibilitan al sujeto establecer vínculos, interactuar con el entorno y construir sus capacidades. Entre ellas se incluyen el apego, la comunicación, la exploración, la seguridad postural y el orden simbólico. En conjunto, estos organizadores actúan como ejes que orientan y hacen posible el desarrollo de manera integrada (Chokler, 2017).

En relación con el vínculo de apego, Bowlby (1989) sostiene que la o el bebé es capaz de establecer interacciones sociales y experimentar placer en ellas, siendo la calidad de las experiencias iniciales brindadas por una persona significativa un factor central en la constitución de las conductas de apego. En este sentido, la calidad del vínculo se construye a través de la interacción cotidiana, la contención y la seguridad que recibe la o el bebé, configurando las primeras matrices afectivas y sociales que organizan el desarrollo (Chokler, s.f.).

En consonancia con lo anterior, Winnicott (1965) expresa que “el niño pequeño y el cuidado materno forman conjuntamente una unidad” (p.44). El cuidado materno implica la capacidad de la madre —o de quien desempeñe esta función— de identificarse emocional y fisiológicamente con la o el bebé para responder de manera ajustada a sus necesidades, generando un ambiente facilitador que sostenga su desarrollo.

A través de las modulaciones tónicas entre la o el bebé y su referente de crianza se construyen las primeras formas de comunicación y se despliega el proceso de constructividad corporal (González, 2009a). Estos primeros intercambios posturales, De Ajuriaguerra (1986) los describe como un diálogo tónico que se establece a través del sostén, la manipulación y los cambios posturales. En este intercambio, la o el bebé experimenta placer en la acomodación mutua de los cuerpos, reforzando la sensación de envoltura y contención. Este proceso es descrito por Chokler (s.f.) como “un intercambio de señales que va construyendo códigos afectivizados de comunicación no verbal” (párr. 33). Estos códigos corporales se configuran como una condición de posibilidad para el despliegue de las competencias comunicativas, en tanto sienta las bases sobre las que se desarrolla el acceso al lenguaje verbal (Chokler, 2017).

La riqueza del encuentro con personas significativas, caracterizado por la disponibilidad afectiva, la estabilidad y el sostén, posibilita la construcción de la seguridad básica necesaria para la exploración y la autonomía progresiva (Di Gregorio, 2017).

En este sentido, la exploración, comprende un conjunto amplio de conductas sensoriomotrices que permiten a la o el bebé establecer un contacto activo con el entorno humano y material. A través de estas conductas exploratorias se sustentan todos los aprendizajes, en tanto favorecen la comprensión progresiva de las situaciones y la

construcción de significados (Chokler, s./f.). En este proceso, el cuerpo propio, el cuerpo de la otra u otro y, posteriormente, los objetos y el espacio, se configuran como ámbitos fundamentales de exploración, en articulación con la maduración neurológica y motriz (de Pena y Diez, 2023).

Asimismo, el desarrollo postural y motriz se produce de manera progresiva, integrando posturas y desplazamientos en una unidad funcional. En este marco, el tono muscular constituye la base fisiológica de este proceso y participa activamente en la estructuración del psiquismo. Este proceso se sostiene en la medida en que el entorno y las acciones de las y los referentes de crianza acompañen y respeten la iniciativa infantil. La seguridad postural se encuentra estrechamente vinculada al equilibrio emocional, ya que las vivencias de estabilidad o inestabilidad corporal se relacionan con la seguridad afectiva y la continuidad del yo (Chokler, s./f.).

Por su parte, tal como afirma la autora, el orden simbólico remite al entramado de significaciones culturales que, en cada contexto sociohistórico, estructura normas, valores y prácticas, y en el cual cada sujeto se constituye y otorga sentido a la realidad. En este sentido expresa, “el mundo que le llega al niño, cuando éste llega al mundo es eminentemente social, está socializado y tiene un extraordinario poder socializante” (Chokler, 2017, p. 51).

La interrelación entre estos organizadores y las características propias de cada sujeto explica las diferencias en el desarrollo, las cuales pueden comprenderse a partir de la interacción entre factores biológicos, psicológicos y sociales, en articulación con los tiempos singulares de maduración y aprendizaje. Tales variaciones reflejan la singularidad de cada individuo y resultan fundamentales para la estructuración de la personalidad (Chokler, s./f.).

1.2 Contexto sociocultural, familia y prácticas de crianza

A través de la interacción con el entorno, niñas y niños viven experiencias que les permiten apropiarse progresivamente del medio y estructurar sus matrices de aprendizaje, transitando desde lo vivencial hacia el conocimiento (Chokler, s./f.). En este proceso, tal como señala Trenchi (2018), crecen inmersos en un ecosistema familiar conformado por vínculos, hábitos, valores y prácticas cotidianas que contribuyen a su constitución subjetiva, dejando huellas perdurables en su manera de estar en el mundo.

Aquello que las y los referentes de crianza transmiten no se limita a prácticas concretas, sino que se inscribe en un marco más amplio de significaciones que orientan y organizan el desarrollo (Chokler, s./f.). La familia constituye el primer espacio de socialización, en el cual las niñas y los niños aprenden a convivir y a comprender el

funcionamiento de la vida social. A través de las experiencias cotidianas y de los modelos que ofrecen las figuras referentes, se configuran la identidad y los modos de vinculación con las y los demás (Gallego Betancur, 2012), las cuales se expresan y transmiten a través de las prácticas de crianza.

Las prácticas de crianza, según Cerutti (2015), comprenden un conjunto de funciones orientadas a garantizar la protección, el cuidado y el desarrollo integral, y se expresan a través de tres registros: corporales, materiales y rituales. En estos registros se despliegan los organizadores del desarrollo descritos por Chokler, configurando condiciones estructurantes para la constitución subjetiva de niñas y niños. Asimismo, dichas prácticas reflejan el contexto social e histórico de cada comunidad, por lo que no pueden comprenderse como fenómenos exclusivamente individuales.

En este sentido, las prácticas de crianza no solo se configuran en un contexto sociocultural específico, sino que también se encuentran atravesadas por la historia de quienes ejercen la función parental, dando lugar a procesos de transmisión que se despliegan entre generaciones.

1.3 Transmisión de las prácticas de crianza

La transmisión de las prácticas de crianza se produce a través de aprendizajes kinestésico-primarios, aprendizajes por imitación y aprendizajes incorporados en la adultez (Stork, citado en Cerutti, 2015). Estas huellas corporales y afectivas se inscriben en la memoria del cuerpo y se reeditan en el ejercicio de la crianza. Tal como señala Calmels (2019), “no hay crianza sin evocación de los sucesos que gestaron a la persona que cría. Y eso se debe en parte a que la crianza necesita gestos cotidianos, saberes “heredados” que se instalan en el propio cuerpo” (p. 114).

En este sentido, Gallego Cano (2013) plantea que las creencias y prácticas que las y los referentes de crianza despliegan con niñas y niños están profundamente influidas por sus propias experiencias infantiles. Así, la crianza se inscribe en una trama transgeneracional donde el ejercicio parental constituye una reelaboración de los aprendizajes afectivos y relacionales adquiridos en la familia de origen. De este modo, las y los referentes crían a partir de los significados que atribuyen a estos procesos, evidenciando que cada práctica de cuidado está atravesada por la historia personal de quienes ejercen la función parental.

En consonancia, Calmels (2019) afirma que “la crianza impone al recuerdo no sólo un acto de reconstrucción del pasado a nivel de las ideas sino también de las acciones y de los gestos” (p.113). Es decir, el cuerpo de las y los referentes de crianza, tal como fue investido, sostenido o eventualmente desatendido en su propia infancia, reaparece en la

escena actual de la crianza. Desde la perspectiva psicomotriz, el cuerpo de quienes ejercen la función de crianza es portador de una historia y se constituye como un mediador fundamental en la organización del cuerpo de niñas y niños, a través de las modalidades de sostén, el tono, la proximidad y la calidad del intercambio.

La integración de estos aportes permite comprender que el cuerpo es una construcción relacional e histórica. A lo largo de la vida, las niñas y los niños no solo habitan un cuerpo, sino que lo reconocen como propio a partir de la historia vincular que lo atraviesa. En este entramado, la presencia de las y los referentes de crianza resulta estructurante, confirmando que “el cuerpo propio siempre precede” (Calmels, 2019, p.114).

En este marco, la crianza puede comprenderse como una práctica profundamente corporal, simbólica e histórica, en la que los gestos, las acciones y las palabras se entrelazan en la constitución subjetiva. En palabras de Calmels (2019):

Hacerse cargo de un niño es tomarlo en brazos y sostenerlo, ponerle límites es contenerlo, acompañar sus primeros pasos es recibirlo con los brazos abiertos. Las palabras de la crianza no sólo son metáforas sino encarnadura, cuyos términos serán la materia prima de las más recurrentes metáforas cotidianas (p. 113).

Capítulo 2

Los límites en la crianza y su función estructurante

Pensar la construcción de los límites en la crianza resulta fundamental para comprender los procesos de constitución corporal y de estructuración psíquica. En continuidad con lo desarrollado en el capítulo anterior, el cuerpo no se concibe como una realidad previamente establecida ni meramente biológica, sino como una construcción que se produce en la relación con una persona significativa y en el entramado de los primeros vínculos.

En este marco, los límites se configuran en interacción con quienes ejercen la crianza, adquiriendo un lugar central como organizadores de la experiencia corporal y vincular. De este modo, participan en los procesos mediante los cuales niñas y niños comienzan a diferenciarse del otro y del entorno, al tiempo que orientan sus formas de relación con el mundo físico, social y simbólico. Desde esta perspectiva, resulta necesario definir el concepto de límite y analizar su relevancia para el desarrollo del sujeto.

2.1 Conceptualización de los límites en la crianza

El término límite proviene del latín limes, que originalmente hacía referencia a fronteras, caminos o divisiones territoriales (Real Academia Española, s./f.). En este sentido, Moreau de Linares (2021) concibe los límites como una frontera que, además de separar, cumple una función de contención. Los define como una zona intermedia o de pasaje donde se producen intercambios, encuentros y desencuentros, donde se reconocen las diferencias que posibilitan la comunicación y el respeto mutuo.

En relación con la primera infancia, Almendras (2009) sostiene que es en este período donde niñas y niños comienzan a diferenciar progresivamente el territorio propio del ajeno, proceso central para la constitución del yo y del cuerpo propio.

En el ámbito de la crianza, la noción de límites suele interpretarse de manera reduccionista, asociándose principalmente con la prohibición, la restricción o la sanción. Esta lectura empobrece su sentido formativo y tiende a otorgarle una connotación negativa, vinculada al control o al castigo. Interpretar los límites únicamente como prohibiciones rígidas invisibiliza su función organizadora y su valor educativo.

Lejos de promover la obediencia ciega, los límites tienen como objetivo favorecer la construcción de sujetos reflexivos, capaces de decidir con autonomía y responsabilidad.

Asimismo, fortalecen la capacidad de autorregulación emocional, entendida como la habilidad de controlar impulsos, planificar acciones y anticipar consecuencias (Trenchi, 2018). En la misma línea, Almendras (2009) sostiene que los límites cumplen una doble función: por un lado, protegen la individualidad y, por otro, favorecen la integración en un colectivo.

Resignificar el concepto de límite implica reconocerlo como una expresión de cuidado y contención, fundamental en los procesos de crianza. En este sentido, los límites deben ser concebidos como prácticas que contribuyen al desarrollo integral de niñas y niños, promoviendo un equilibrio entre seguridad y libertad (Siegel & Bryson, 2015). Poner límites no significa restringir la expresividad ni el desarrollo personal, sino delimitar un marco que brinde orientación y protección. Los límites funcionan como referencias que orientan el camino que las y los referentes de crianza consideran más adecuado para el desarrollo infantil (Trenchi, 2018). La misma autora propone la siguiente analogía:

¿Vieron el cauce y las orillas de los ríos? Estos contienen el torrente de agua y le marcan el camino. No solo impide que el agua se desborde, sino que la orientan por dónde ir. [...] Del mismo modo, los límites bien entendidos son algo que contiene, que orienta, que marcan el camino y que se adecúan a cada persona y cada familia (Trenchi, 2018, p. 35).

Esta concepción de los límites como contención se articula con lo planteado por Calmels (2021), quien propone pensar los aprendizajes de los límites como un acto de contención. Contener implica una presencia activa que acompaña, sostiene y orienta. A través de gestos, palabras, actitudes y la organización de los espacios, las y los referentes de crianza ofrecen un marco que permite a las niñas y los niños desarrollarse con confianza y autonomía.

Las interacciones recíprocas entre personas significativas y niñas y niños, junto con las prácticas de cuidado, afecto y contención, contribuyen de manera decisiva al desarrollo integral y a la regulación emocional infantil. En este marco, las experiencias tempranas, tanto de satisfacción como de frustración, constituyen las bases de la vida afectiva y social, se inscriben corporalmente y configuran las primeras nociones de límite y seguridad (Moreau de Linares, 2021).

2.2 Los límites en la constitución del “yo”, y el “no” como organizador psíquico

En palabras de Calmels (2009), “los primeros límites son corporales. Es el cuerpo del adulto el que acciona sobre el cuerpo del niño” (p. 69). La dependencia propia de la infancia ubica al referente de la crianza en una posición fundamental de sostén y acompañamiento, orientando los movimientos y las acciones de las niñas y los niños. En

estos primeros intercambios posturales, el cuerpo referente se constituye como un recurso central para la transmisión de consignas y para la delimitación del espacio corporal.

A través del contacto, el sostén y el abrazo, las y los bebés comienzan a reconocer los límites de su propio cuerpo. Acomodarse en los brazos de una persona significativa, sentir el borde de la cuna o apoyar los pies en el suelo no solo delimita el espacio físico, sino que también contribuye a la construcción de la noción de cuerpo propio (Moreau de Linares, 2021). Estas experiencias iniciales poseen un fuerte componente corporal y constituyen formas tempranas de establecimiento de límites.

A medida que niñas y niños crecen, los límites corporales iniciales comienzan a ser sustituidos y se transforman progresivamente en gestos, miradas y palabras. En las primeras etapas del desarrollo, la regulación de las acciones se realiza inicialmente a través del sostén corporal, luego mediante el gesto y, más adelante, a través del lenguaje verbal (Calmels, 2021). De este modo, los límites retoman su dimensión corporal y vincular, en continuidad con los procesos de constructividad del cuerpo desarrollados previamente.

En relación con el lenguaje, Spitz (1965) destaca la importancia del “no” como uno de los organizadores del psiquismo. Esta palabra representa una de las primeras nociones abstractas capaces de inhibir una acción y permite a las niñas y los niños comenzar a organizar su relación con el mundo externo. Las prohibiciones ejercidas por las y los referentes de crianza habilitan un trabajo psíquico que contribuye a la socialización y a la convivencia con el entorno (Aucouturier, 2015).

Desde una perspectiva neuropsicológica, los límites poseen un carácter constitutivo, en tanto inscriben marcas en la formación subjetiva durante el desarrollo cerebral infantil (Alterman, 2018, citado en Paliwoda, 2020). Estas experiencias contribuyen a la creación de nuevas conexiones neuronales y a la construcción de la conciencia, favoreciendo la toma de decisiones y el desarrollo de conductas saludables en el futuro (Siegel y Bryson, 2015).

En este sentido, establecer límites implica enseñar a niñas y niños a distinguir entre lo permitido y lo prohibido, brindándoles herramientas para adaptarse de manera reflexiva a las normas sociales (Trenchi, 2011). Asimismo, Aucouturier (2015) señala que la educación se apoya en tres pilares fundamentales: afecto, normas y cultura, destacando la necesidad de combinar el sentimiento de ser querido con la experiencia de la frustración como parte del contacto con la realidad.

En este marco, los límites se vinculan estrechamente con la capacidad de tolerar la frustración, experiencia esencial para el desarrollo psíquico. Fuster (s. f.) plantea que “los deseos siempre satisfechos implican la muerte del deseo, que es el motor de la vida. Por ello, cuando un deseo no logra satisfacerse, el niño puede continuar deseando” (párr. 19). La posibilidad de transitar tanto el placer como el displacer resulta fundamental en la constitución subjetiva.

2.3 Límites y socialización

Por su parte, otra de las funciones centrales de los límites se vincula con el proceso de socialización. Dicho proceso es entendido como la internalización de normas, valores y prácticas culturales que estructuran la vida en sociedad (Gervilla, 2008; citado en Capano y Ubach, 2013).

El entorno principal de crianza constituye el primer espacio donde se produce la integración de normas y límites, proceso que luego se amplía a otros contextos sociales. A través de las rutinas cotidianas tales como comer, dormir, jugar o higienizarse, las y los referentes de crianza transmiten pautas que organizan la convivencia y orientan las conductas aceptadas y no aceptadas (Moreau de Linares, 2021). Estas prácticas operan como referencias organizadoras de la vida cotidiana.

La crianza se configura entonces, como el marco fundamental para estos aprendizajes, en tanto proceso educativo mediante el cual se transmiten los saberes sociales propios de una comunidad (Violante, 2015, citado en Paliwoda, 2020). En este sentido, los límites, contruidos en la vida cotidiana, cumplen una función de cohesión social, ya que permiten reconocer el espacio propio y el ajeno, favoreciendo la convivencia y la construcción de ciudadanía (Almendras, 2009; Moreau de Linares, 2021).

En este marco, la socialización a través de los límites no solo organiza la convivencia, sino que también se ve atravesada por las transformaciones socioculturales contemporáneas, que inciden en los modos de ejercer la crianza.

2.4 La puesta de límites en el contexto de las transformaciones socioculturales

En el marco de las transformaciones socioculturales, Calmels (2013) plantea la existencia de una “crisis del no”, entendida como la dificultad para negar demandas infantiles, intensificada por la publicidad y las pantallas las cuales promueven la inmediatez y la satisfacción constante. Esta crisis no solo refiere a la imposibilidad de negar dichas demandas, sino también a los modos en que se transmite el límite. En este sentido, sostener un “no” requiere una implicación corporal y subjetiva por parte de quien ejerce la crianza, dimensión que, en la actualidad, tiende a debilitarse.

En un contexto cultural que prioriza el placer y evita la frustración, Gribov (2017) advierte un incremento en las consultas de referentes de crianza que manifiestan dificultades para posicionarse frente a niñas y niños. En consonancia, Di Gregorio (2017) señala que las discusiones contemporáneas en torno a la parentalidad se presentan de manera constante y se inscriben en un escenario de profundas transformaciones sociales, acompañado de nuevas significaciones de la infancia.

A partir de lo expuesto, la misma autora señala la existencia de una crisis en el ejercicio de las funciones parentales, particularmente vinculada a las dificultades para establecer límites claros y, al mismo tiempo, sostener un acompañamiento afectivo que brinde seguridad y contención a niñas y niños. Esta tensión da cuenta de los desafíos que atraviesan las y los referentes de crianza en el desempeño de su rol (Di Gregorio, 2017). Asimismo, la dimensión sociocultural adquiere un papel central, especialmente en relación con la influencia de la mirada de otras personas, la cual puede habilitar o sancionar determinadas decisiones en un escenario atravesado por discursos contradictorios y sobreinformación (Calmels, 2013).

En este contexto, repensar la función de los límites implica no sólo atender a las transformaciones socioculturales, sino también recuperar su dimensión estructurante, corporal y vincular en los procesos de crianza.

Capítulo 3

La crianza en el contexto sociocultural contemporáneo

En el marco de los cambios sociohistóricos y culturales que atraviesan a las familias contemporáneas, las prácticas de crianza se configuran como procesos profundamente condicionados por el contexto en el que se desarrollan. Ser referente de crianza en la actualidad implica asumir una responsabilidad significativa que no solo involucra el acompañamiento del desarrollo de niñas y niños, sino también la reflexión constante acerca de los estilos de crianza que se ponen en juego. En este sentido, la crianza se presenta como un escenario complejo, atravesado por múltiples actores y variables que inciden en sus modos de ejercicio (Gribov, 2017).

Los estilos de crianza no surgen de manera aislada, sino que se articulan formas particulares de concebir el cuerpo, la subjetividad y el desarrollo, todas ellas influidas por las dinámicas sociales, culturales e históricas de cada época (Gribov, 2017). En consonancia con esta perspectiva, Guerra (2000) señala:

Sabemos que los aspectos histórico-sociales toman un peso importantísimo a la hora de buscar determinantes en las conductas de relación entre los sujetos. Si bien siempre habrá un recorte particular de significación subjetiva de los acontecimientos, no podemos negar la evidencia de que las coyunturas culturales en las que la familia está inmersa establecen pautas que hacen marca en los vínculos y en la estructuración psíquica del niño (p. 2).

Si bien la familia ocupa un lugar central en la educación y el desarrollo de niñas y niños, la crianza no depende exclusivamente de ella, sino que se configura como una tarea socialmente compartida, en la que intervienen diversos actores e instituciones que participan en la transmisión de valores, normas y aprendizajes.

Desde esta perspectiva, las prácticas de crianza se encuentran profundamente vinculadas tanto a las condiciones sociohistóricas como a los aspectos culturales propios de cada sociedad. Cada cultura desarrolla formas particulares de criar, coherentes con su sistema de creencias y representaciones. Tal como señala Di Gregorio (2017), “para hablar de la crianza y de la infancia, es necesario pensarlas desde donde uno se posiciona al momento de hacerlo” (p. 33).

3.1 La construcción histórica de la infancia y sus efectos en la crianza

La historia de la infancia se encuentra estrechamente ligada a las prácticas de crianza, de modo que las transformaciones históricas en estas últimas dan cuenta de las concepciones de niña y niño propias de cada contexto sociocultural. Las variaciones en la manera de comprender la infancia inciden directamente en los modos de criar (DeMause, 1982, citado en Di Gregorio, 2017).

Diversos acontecimientos históricos han impulsado cambios significativos en la conceptualización de la crianza. Entre ellos, se destacan la reivindicación de los derechos de la infancia y la promulgación de la Convención sobre los Derechos del Niño (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989), que reconoce a niñas y niños como sujetos de derechos y promueve una transformación en las formas de ejercer la parentalidad (Capano y Ubach, 2013).

Sin embargo, la sociedad contemporánea se caracteriza por transformaciones aceleradas a nivel científico, comunicacional y tecnológico. En este contexto, los estilos educativos parentales heredados de las propias experiencias infantiles de las y los referentes de la crianza resultan, en muchos casos, insuficientes para dar respuesta a las demandas actuales (Aguilar Ramos, 2002a, citado en Capano y Ubach, 2013). La convivencia de generaciones con creencias diversas acerca de la crianza incrementa las tensiones y la incertidumbre en el ejercicio de la parentalidad.

En este escenario, la parentalidad contemporánea se ve interpelada por la necesidad de revisar, resignificar y recrear sus prácticas en función de los cambios sociales y culturales.

3.2 Estilos parentales y prácticas de crianza

Los estilos parentales refieren a los modos en que las y los referentes actúan y responden frente a las situaciones cotidianas de la crianza, sustentados en determinados criterios y creencias (Comellas, citado en Capano y Ubach, 2013). Como fue mencionado en capítulos anteriores, las creencias parentales se encuentran estrechamente ligadas a las experiencias vividas durante la propia infancia, de modo que las prácticas de crianza implican procesos de transmisión, resignificación y aprendizaje continuo (Gallego Cano, 2013).

A partir de los aportes de Baumrind (1966) y de Maccoby y Martin (1983, citados en Capano y Ubach, 2013), los estilos parentales pueden comprenderse en función de dos dimensiones centrales: el afecto/comunicación y el control/establecimiento de límites.

A continuación, se describen cuatro estilos parentales principales: autoritario, permisivo, democrático y negligente. No obstante, estas categorías no deben entenderse como formas rígidas ni excluyentes (Ceballos y Rodrigo, 1998, citados en Capano y Ubach,

2013), ya que no constituyen prácticas estáticas sino que se configuran como formas dinámicas que se transforman en función de los cambios socioculturales, tecnológicos y las condiciones de vida contemporáneas.

El estilo parental autoritario, de acuerdo con Aucouturier (2015), se caracteriza por una fuerte orientación hacia la obediencia y el cumplimiento estricto de normas dentro de una estructura jerárquica, donde niñas y niños ocupan un lugar subordinado y con escasa participación en la toma de decisiones. Este modelo se sustenta en una asimetría de roles que concentra el saber en las y los referentes de crianza (Berger, 2010). La misma autora advierte que: “Todos sabemos que muchas personas obedecen a la autoridad por miedo. Si se da este caso, asistimos al fenómeno del autoritarismo, porque el temor conduce al acatamiento incondicional” (Berger, 2010, p. 26).

Esta distinción permite diferenciar autoritarismo y autoridad: mientras el primero se sustenta en el miedo, la segunda se construye a partir del reconocimiento, la legitimidad y la calidad del vínculo. (Berger, 2010).

En contraposición, el estilo parental permisivo se caracteriza por la escasa presencia de límites y una tendencia a la simetría en la relación referente-niña o niño. Aucouturier (2015) advierte que este posicionamiento dificulta el ejercicio de la autoridad y puede transmitir a niñas y niños una vivencia de omnipotencia. Asimismo, se observa una tendencia a satisfacer rápidamente los deseos infantiles, lo que debilita el lugar del referente de crianza, en un contexto cultural que promueve vínculos cercanos a la amistad y puede volver culpabilizante el acto de poner límites (Berger, 2010; Guerra, 2000).

Por su parte, el estilo parental democrático combina afecto, diálogo, reconocimiento de la autonomía progresiva y establecimiento de límites coherentes, situando el interés superior de las niñas y los niños como eje central (Rodrigo et al., 2010, citados en Capano y Ubach, 2013). Promueve un control parental basado en la cercanía y la implicación (Capano y Ubach, 2013), y concibe a la familia como un espacio donde la autoridad se ejerce de manera legítima y sostenida en el vínculo (Trenchi, 2018).

Por último, el estilo parental negligente se caracteriza por la ausencia de respuesta frente a las necesidades emocionales, físicas y educativas de niñas y niños, evidenciando una baja implicación de las y los referentes de crianza y una falla en las funciones de cuidado y sostén (Capano y Ubach, 2013).

3.3 Estado y crianza

Incorporar el análisis de la responsabilidad del Estado y de las instituciones sociales en la garantía de derechos resulta fundamental, dado que la crianza no puede

comprenderse únicamente como una responsabilidad individual o familiar, sino como una construcción social compleja.

En consonancia con esta perspectiva, la Convención sobre los Derechos del Niño establece que toda niña o niño tiene derecho a un nivel de vida adecuado para su desarrollo integral y que corresponde principalmente a sus referentes de crianza asegurar dichas condiciones. No obstante, también señala que es obligación del Estado generar las condiciones necesarias para que dicha responsabilidad pueda ser efectivamente asumida (Convención sobre los Derechos del Niño, 1989, art. 27).

En este contexto, el cuidado infantil se reconoce como un derecho fundamental, lo que implica que el Estado no solo debe proveer recursos, sino también garantizar condiciones que reduzcan las desigualdades y fortalezcan a las familias en el ejercicio de su función de crianza.

En este marco, en Uruguay, las desigualdades sociales impactan de manera significativa en la infancia, evidenciándose altos índices de desigualdades socioeconómicas (UNICEF, 2024). A pesar de la existencia de marcos normativos vigentes, como la Convención sobre los Derechos del Niño y el Código de la Niñez y la Adolescencia, persisten desafíos estructurales en la prevención y el abordaje de estas problemáticas.

En contextos de desigualdad socioeconómica, como expresa Ovalle (2020), las familias enfrentan altos niveles de estrés vinculados a la inestabilidad laboral, la precariedad económica y la falta de tiempo, factores que pueden impactar en las prácticas cotidianas de crianza. En este sentido, comprender la crianza desde una perspectiva de derechos implica reconocer tanto las responsabilidades familiares como las condiciones estructurales que las posibilitan o las limitan.

En continuidad con lo anterior, Gallego Cano (2013) expresa que la crianza exige un ajuste continuo entre las demandas del entorno y los recursos con los que cuentan las familias, lo que incluye la identificación de apoyos provenientes tanto del sistema social como del ecosistema comunitario. En este punto, la interrogante que formula: “¿y quién cuida a los cuidadores?” (Gallego Cano, 2013, p. 226) resulta especialmente pertinente, pues visibiliza la necesidad de sostener emocionalmente a quienes ejercen la función de crianza.

En este sentido, Di Gregorio (2017) sostiene que las redes de apoyo, los dispositivos comunitarios y las políticas orientadas al acompañamiento familiar constituyen recursos fundamentales para sostener la tarea de crianza, especialmente en contextos atravesados por desigualdades.

Así, la crianza se comprende como una responsabilidad compartida entre familias, Estado y sociedad civil. Por lo tanto, resulta necesario ampliar la mirada e incorporar los

condicionantes sociales, políticos y económicos que inciden en las condiciones en las que se desarrolla la crianza.

3.4 Tecnología, inmediatez y transformaciones en la crianza

Las transformaciones socioculturales contemporáneas inciden de manera significativa en las prácticas de crianza, configurando nuevos modos de relación entre referentes y niñas y niños. En este marco, Berger (2010) señala que la aceleración del tiempo, la presión laboral y la primacía de la inmediatez impactan en las dinámicas vinculares parento-filiales.

Aucouturier (2015) plantea que “en muchos padres aflora una sensación de malestar creciente, derivada de presiones externas y de un estilo de vida estresante” (p. 14). En un contexto donde “lo inmediato es valorado” (Berger, 2010, p. 46), el tiempo disponible para el encuentro familiar disminuye, lo que dificulta la posibilidad de sostener ritmos que favorezcan el desarrollo y la construcción de vínculos estables.

Las representaciones culturales sobre la parentalidad influyen en las expectativas y temores de las y los referentes de crianza, especialmente frente a la posibilidad de frustrar a niñas y niños (Guerra, 2000). Los medios de comunicación y las redes sociales transmiten modelos de crianza que, si bien pueden aportar información, también pueden generar culpa y angustia al imponer estándares generalizados (Di Gregorio, 2017).

En este contexto, la virtualidad ocupa un lugar cada vez más influyente. La sobreexposición a estímulos tecnológicos, como expone Calmels (2013), no solo tensiona los procesos de estructuración psíquica de niñas y niños, sino que también desplaza el encuentro corporal, limitando la exploración, el juego y la experiencia cognitiva. Asimismo, puede obstaculizar la construcción de vínculos significativos y el reconocimiento del entorno.

En esta línea, la crisis parental también se vincula con una “fuga” o pérdida de experiencias creativas, edificantes e interactivas entre referentes de crianza y niñas y niños, lo que afecta la calidad del encuentro y las posibilidades de intercambio corporal y simbólico (Calmels, 2013).

3.5 Género y crianza

Al abordar la crianza, resulta imprescindible considerar la categoría de género y los estereotipos que la atraviesan, ya que influyen significativamente en las prácticas y expectativas asociadas. En este sentido, el género debe comprenderse como una construcción social y cultural mediante la cual cada sociedad, en un contexto histórico específico, establece cualidades, capacidades, prohibiciones, prescripciones, derechos y

obligaciones para mujeres y varones, tomando como punto de partida las diferencias biológicas entre los sexos (Inmujeres, 2008). Estas construcciones no son naturales ni universales, sino que responden a procesos históricos y culturales.

Al decir de Lesbgueris (2014) “el cuerpo del hijo o la hija emerge como un proyecto pensado en las anticipaciones parentales” (p. 49). Desde el nacimiento, e incluso desde el momento en que la niña o el niño es pensado o deseado, queda inscripto en una categoría normativa basada en el sexo biológico, que opera como marco social y cultural de significación. Esta inscripción temprana establece expectativas sobre cómo el cuerpo deberá ser, actuar y vincularse en el mundo, configurando un “deber ser” que incide en la construcción simbólica de la identidad (Pérez de Sierra, 2022).

Como fue mencionado en capítulos anteriores, el proceso de constructividad corporal permite comprender que el cuerpo se configura como una producción histórica, social y relacional, atravesada por múltiples dimensiones simbólicas. En este marco, el género constituye una de las marcas estructurantes de dicha construcción, delimitando posibilidades de acción, expresión y reconocimiento social (Pérez de Sierra, 2022).

De este modo, la construcción del cuerpo y la construcción del género se producen de manera simultánea y en estrecha relación. Lesbgueris (2014) expresa que las prácticas cotidianas, los discursos familiares y los mandatos culturales se inscriben en el cuerpo. Se trata de un proceso dialéctico en el que el cuerpo no solo recibe dichas marcas, sino que también las resignifica.

El género no solo atraviesa las experiencias de niñas y niños, como señala Pérez de Sierra (2022), sino que también organiza las posiciones de quienes ejercen la crianza, asignando responsabilidades, comportamientos y valores diferenciados. En este marco, las concepciones tradicionales de maternidad y paternidad, basadas en perspectivas biologicistas y jerárquicas, han contribuido a naturalizar el cuidado como función femenina, invisibilizando su carácter de trabajo y consolidando una distribución desigual de responsabilidades.

En Uruguay, el reconocimiento del derecho al cuidado desde 2015 introduce un marco que revaloriza su dimensión social y promueve una distribución más equitativa de las responsabilidades (Pérez de Sierra, 2022). En este contexto, el Estado, junto con las familias y las instituciones de educación y cuidado, desempeña un rol central en la garantía de derechos y en la promoción de relaciones de género más igualitarias.

Cabe destacar la relevancia de las diferencias de género en el establecimiento de límites durante la crianza, ya que diversas investigaciones como la de Solís-Cámara y Díaz Romero (2007) señalan que las prácticas parentales no se configuran del mismo modo cuando quien las ejerce es mujer u hombre. Asimismo, no se desarrolla de igual manera en función del género de la niña o el niño, en tanto las expectativas sociales y los mandatos de

género influyen en lo que se considera adecuado para cada uno (Solís-Cámara y Díaz Romero, 2007).

Capítulo 4

Aportes desde la psicomotricidad. Fundamentos e implicancias para la intervención

En el recorrido realizado a lo largo de este trabajo, se ha puesto de manifiesto que la crianza no puede ser comprendida como un conjunto de prácticas aisladas, sino como un proceso complejo en el que se entranan dimensiones corporales, afectivas y simbólicas. En este sentido, los aportes de la psicomotricidad permiten profundizar en la comprensión de la constitución subjetiva, situando al cuerpo como un lugar central de inscripción de la experiencia. En este marco resulta pertinente definir la psicomotricidad como:

Una disciplina que —con sus componentes teórico-metodológicos— toma por objeto de investigación e intervención al campo tónico-pósturo-motriz como soporte del hacer, es decir, de la acción significativa. El hacer, entendido como construcción potencial a partir de una actividad refleja inicial mediada por el mundo simbólico, posibilita, con base en los procesos de integración del soporte orgánico y psíquico, transformar el mundo y comunicar. Este proceso es producto y productor de las determinaciones sociohistóricas que moldean la construcción del cuerpo (de Pena y Diez, 2023, p.34).

El hacer no puede pensarse exclusivamente como producción, sino como emergente de una experiencia corporal constituida en relación con otros. Desde esta perspectiva, resulta relevante retomar la noción de cuerpo receptáculo, en tanto permite pensar al cuerpo no solo como soporte de acciones o expresiones, sino como espacio de inscripción de las marcas vinculares. Tal como plantea Bergès, el cuerpo que interesa a la psicomotricidad es, ante todo, un cuerpo de la recepción: receptáculo de la mirada, de la voz y de la palabra de los otros significativos (Bergès, 1991, citado en Ruegger, 2018; de Pena & Diez, 2021) . De este modo, el cuerpo se configura como un territorio en el que se alojan huellas afectivas y simbólicas que organizan la experiencia del sujeto y su modo de estar en el mundo.

En esta línea, el orden simbólico no se presenta como una instancia externa, sino como una dimensión que se inscribe en la experiencia corporal desde los primeros momentos de la vida. Las prácticas de cuidado —los modos de sostener, mirar, nombrar y dirigirse al niño o la niña— constituyen formas privilegiadas de transmisión simbólica, a través de las cuales se habilitan lugares y sentidos. En este proceso, el cuerpo no solo recibe estas inscripciones, sino que deviene soporte de una historia singular, en la que se articulan deseo, vínculo y cultura (Le Breton, 2008; González, 2009b) .

4.1 El juego como espacio de simbolización y construcción subjetiva en el vínculo

En este marco, el juego adquiere un valor particular, en tanto espacio en el que estas inscripciones pueden ser desplegadas, resignificadas y elaboradas. El juego se configura como un escenario privilegiado de simbolización, en el que niñas y niños ponen en acto aspectos de su historia. A través del cuerpo y del movimiento, el juego permite la expresión de vivencias que muchas veces no han accedido aún al registro de la palabra, dando lugar a modos singulares de elaboración psíquica (Winnicott, 1971; Aucouturier, 2018).

Desde la psicomotricidad, el jugar se comprende como una práctica situada en el vínculo, en la que se articulan el cuerpo, el otro y el campo simbólico. En este sentido, los juegos de crianza pueden ser pensados como las primeras matrices de esta experiencia, en tanto constituyen intercambios corporales tempranos donde se inaugura un modo de relación con las personas significativas y con el mundo. En estos intercambios, el cuerpo de la niña o el niño es sostenido y significado, dando lugar a las primeras formas de organización tónico-emocional (Calmels, 2010). Los juegos de crianza se inscriben en una transmisión generacional, ya que cada referente ofrece modos de jugar atravesados por su propia historia. De este modo, el jugar en la crianza no solo promueve el desarrollo, sino que configura una modalidad vincular que se proyectará en las relaciones futuras (Calmels, 2010).

A su vez, la perspectiva del cuerpo receptáculo permite complejizar la comprensión de estos procesos, en tanto pone de relieve que la expresión corporal es efecto de una previa inscripción. Es decir, aquello que la niña o el niño despliega en el juego no surge de manera espontánea y aislada, sino que se encuentra profundamente ligado a las experiencias de recepción vividas en el vínculo con otros significativos (Bergès, 1991). De este modo, el juego puede ser entendido como un espacio en el que se actualizan y transforman dichas huellas.

A medida que el desarrollo avanza, estas experiencias se complejizan y dan lugar a formas de juego cada vez más autónomas y simbólicas. Sin embargo, este pasaje no implica una ruptura, sino una continuidad en la que las primeras experiencias corporales siguen operando como base de las producciones lúdicas posteriores. En este sentido, el juego se configura como un espacio de mediación entre lo corporal y lo simbólico, en el que se articulan las marcas de la historia vincular con las posibilidades de creación subjetiva.

En el contexto contemporáneo, caracterizado por transformaciones en las prácticas de crianza, resulta necesario revalorizar el lugar del juego corporal compartido como experiencia fundante. La disminución de estos intercambios, en muchos casos desplazados por otras formas de interacción, puede incidir en las posibilidades de construcción de la experiencia corporal y en los procesos de simbolización. Tal como señala Lesbgueris (2014), las experiencias lúdicas se encuentran atravesadas por condicionamientos sociales

e históricos que se encarnan en el cuerpo a través de gestos, posturas y modos de interacción.

Desde una perspectiva psicomotriz, la intervención se orienta a generar condiciones que habiliten el despliegue del jugar en tanto experiencia significativa. Esto implica sostener una presencia disponible que permita alojar y dar sentido a las producciones de niñas y niños, así como trabajar con las y los referentes de crianza, quienes configuran las condiciones de posibilidad de estas experiencias en la vida cotidiana.

4.2 Intervención psicomotriz: un enfoque ético, vincular y contextualizado

Desde los aportes de De Pena (2023), la psicomotricidad puede ser comprendida como un campo de intervención ético-político que se inscribe en el paradigma de los derechos humanos. En este sentido, la autora propone ampliar las lecturas tradicionales del cuerpo, incorporando su carácter complejo y multidimensional, en tanto proceso atravesado por dimensiones biológicas, psíquicas y socio-históricas.

En esta línea, señala la importancia de considerar "la referencia a la dimensión socio-política, en juego en el proceso de construcción del cuerpo [...] a partir del marco insoslayable del paradigma de los derechos humanos" (de Pena, 2023, p. 6).

Este desplazamiento implica un corrimiento de modelos normalizadores hacia prácticas que reconozcan la singularidad de los sujetos, sus condiciones sociales de existencia y su participación activa en los procesos de construcción subjetiva. De este modo, la intervención psicomotriz se configura como una práctica que, más allá de lo clínico, se inscribe en un horizonte ético-político que promueve el respeto por los derechos y la dignidad de las infancias.

De este modo, la psicomotricidad se posiciona como un campo que trasciende la intervención sobre la niña o el niño de manera aislada, para inscribirse en una trama vincular más amplia. El cuerpo, el juego y el vínculo se presentan así como dimensiones indisociables de una práctica que busca acompañar los procesos de constitución subjetiva desde una perspectiva integral.

La práctica psicomotriz, desarrollada en diversos ámbitos de intervención —centros de primera infancia, clubes de niñas y niños, centros juveniles, instituciones educativas formales, policlínicas y espacios clínicos— brinda la posibilidad de trabajar no solo con niñas y niños, sino también con quienes ejercen funciones de crianza. De este modo, la psicomotricidad, en todos sus niveles de atención e intervención, se encuentra profundamente atravesada por la crianza, constituyéndose esta no solo como contexto, sino como una dimensión fundamental para pensar y orientar la práctica profesional.

En este marco, Di Gregorio (2017) señala que el posicionamiento de la o el psicomotricista se orienta a generar un lugar de escucha y de encuentro, que habilite intervenciones respetuosas de las singularidades y de las condiciones concretas de cada sujeto-familia, favoreciendo espacios de reflexión y el despliegue de estrategias situadas. Asimismo, este acompañamiento se distingue por atender a la dimensión corporal del vínculo, considerando cómo en el cuerpo se expresan las formas de sostén, regulación y encuentro entre niñas, niños y sus referentes de crianza.

La inclusión de la familia en el dispositivo psicomotriz puede asumir diversas modalidades: entrevistas de orientación, espacios de escucha, devoluciones clínicas o instancias compartidas de juego. Estas intervenciones no buscan “enseñar a los padres” en un sentido normativo, sino habilitar procesos de simbolización sobre la experiencia con la niña o el niño, favoreciendo una mayor comprensión de sus manifestaciones corporales y emocionales (Aucouturier, 2018; Llorca et al., 2018).

Asimismo, autores como Golse (1997) subrayan que el desarrollo psíquico se organiza en la intersubjetividad, lo que refuerza la necesidad de considerar a la familia como parte constitutiva del proceso terapéutico. Desde esta mirada, la intervención psicomotriz no se limita al espacio de la sala, sino que se expande hacia los contextos cotidianos donde la niña o el niño vive y se desarrolla.

Por su parte, cabe destacar que el cuerpo de la o el psicomotricista se constituye como una herramienta fundamental de intervención, en tanto su presencia, su modo de estar y su implicación corporal inciden en la dinámica vincular. Esto requiere para el profesional, de acuerdo con Mila (2008) un trabajo constante de formación, análisis personal y supervisión, que permita reconocer las propias resonancias corporales y afectivas en la relación con niñas, niños y sus referentes de crianza. En este marco, la construcción de una mirada crítica sobre sí mismo o misma resulta indispensable, en tanto “observar y mirar al otro comporta tocar algún momento de nuestra vida, evocar alguna cosa de ella” (Castellá y Llecha, 2012, p.20). La mirada profesional se configura en relación con las experiencias personales, por lo que el ejercicio de autoconocimiento y análisis personal deviene central para evitar que estas interfieran en el posicionamiento profesional y en la comprensión de la otra u otro.

En síntesis, pensar la crianza desde la psicomotricidad implica reconocer que es en el entrecruzamiento entre cuerpo, vínculo y simbolización donde se configuran las condiciones de posibilidad del desarrollo. En este entramado, el juego se constituye como una vía privilegiada de construcción de sentido, permitiendo a niñas y niños habitar su cuerpo, su historia y sus relaciones de manera singular.

Reflexiones finales

El proceso de elaboración de este Trabajo Final de Grado supuso un desplazamiento progresivo desde una mirada inicial centrada en los límites como herramientas de regulación del comportamiento, hacia una comprensión más compleja que los sitúa como una función que se construye en el entramado vincular de la crianza. Este corrimiento no solo implicó una ampliación conceptual, sino también la apertura de interrogantes en torno a las condiciones en las que dicha función se produce, se sostiene y se transforma.

En este sentido, pensar los límites como una construcción relacional supone reconocer que no se presentan como entidades estables ni universales, sino como producciones atravesadas por historias singulares, trayectorias vinculares y contextos sociohistóricos específicos. De este modo, los límites organizan la convivencia y participan en la constitución subjetiva, inscribiendo al sujeto en un orden simbólico que habilita determinadas posiciones y modos de estar en el mundo.

Desde esta perspectiva, la idea de que “criar es crear”, retomada de Calmels (2021) adquiere un sentido particular. Lejos de una lectura idealizada, esta afirmación invita a interrogar las condiciones que hacen posible dicha creación. Las prácticas de crianza no se despliegan en un vacío, sino en escenarios atravesados por desigualdades, exigencias sociales, discursos sobre la “buena crianza” y transformaciones culturales que inciden en los modos de cuidar. En este marco, se vuelve necesario problematizar el contexto de acción de quienes crían, donde emergen tensiones entre ideales y posibilidades reales que inciden en las formas de encuentro entre referentes, niñas y niños.

A su vez, la noción de cuerpo como receptáculo de la experiencia permitió profundizar en la comprensión de los procesos implicados en la crianza. Aquello que acontece en los intercambios cotidianos —los modos de sostener, mirar, nombrar— no se agota en lo observable, sino que se inscribe en la dimensión corporal como huella afectiva y simbólica. Estas inscripciones configuran matrices de relación que inciden en la constitución subjetiva y en los modos de habitar el cuerpo y el mundo.

En este entramado, el juego se presenta como un espacio privilegiado de simbolización, en el que dichas huellas pueden ponerse en movimiento, ser elaboradas y transformadas. El jugar, en tanto práctica situada en el vínculo, no solo expresa la historia del sujeto, sino que también abre posibilidades de creación y resignificación. De este modo, el juego articula lo corporal y lo simbólico, constituyéndose como una vía central para pensar la intervención desde la psicomotricidad.

En relación con esto, el recorrido realizado permite problematizar el lugar de la intervención psicomotriz en el trabajo con niñas, niños y sus referentes de crianza. Lejos de enfoques normativos, la práctica se configura como un espacio de acompañamiento que busca habilitar procesos de simbolización sobre la experiencia.

Particularmente, el acompañamiento con las familias se presenta como un espacio de complejidad, en el que convergen saberes, expectativas, historias y condiciones diversas que interpelan continuamente el posicionamiento profesional. Las transformaciones socioculturales contemporáneas, junto con los discursos que regulan las prácticas de crianza, configuran escenarios en los que la intervención se ve exigida a reconfigurarse.

Asimismo, reconocer la implicación del propio cuerpo en la intervención introduce una dimensión ética ineludible. La o el psicomotricista no se sitúa por fuera del vínculo, sino que participa desde su propia historia, sus resonancias y sus modos de estar. Esto requiere un trabajo continuo de análisis y reflexión que permita sostener una posición que no quede capturada por estas implicancias.

En este marco, la intervención psicomotriz se configura como una práctica que no busca ofrecer respuestas universales, sino habilitar espacios de elaboración que contemplen la singularidad de cada niña, niño y familia. Esto implica reconocer la incertidumbre como parte constitutiva del quehacer profesional, así como los límites propios de la intervención.

De este modo, lejos de clausurar el recorrido, este trabajo deja abiertos interrogantes que invitan a seguir pensando la práctica. En particular, resulta pertinente preguntarse: ¿qué tensiones atraviesan el vínculo con las familias?, ¿cómo se reconfigura la intervención ante transformaciones socioculturales?, ¿qué desafíos implica sostener una posición flexible sin perder el encuadre? Estas preguntas no buscan respuestas definitivas, sino que se constituyen como un horizonte que orienta y problematiza la práctica psicomotriz en el campo de la crianza.

Referencias bibliográficas

- Almendras, I. (2009). *Nosotros y los límites*. Planeta.
- Aucouturier, B. (2015). El niño de hoy y la autoridad. *Padres y Maestros*, (364), 13–21.
<https://doi.org/10.14422/pym.i364.y2015.002>
- Aucouturier, B. (2018). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Graó.
- Bergès, J. (1991). El cuerpo: de la neurofisiología al psicoanálisis. Cuadernos de psicomotricidad y educación especial, I(2), pp. 6-15.
- Berger, F. (2010). *Padres sin autoridad, hijos sin rumbo*. Fin de Siglo.
- Bowlby, J. (1989). *El apego* (2.^a ed.). Paidós.
- Calmels, D. (2009). *Del sostén a la transgresión: El cuerpo en la crianza* (1.^a ed.). Biblos.
- Calmels, D. (2010). *Juegos de crianza: El juego corporal en los primeros años de vida* (3.^a ed.). Novedades Educativas.
- Calmels, D. (2013). *Fugas: El fin del cuerpo en los comienzos del milenio*. Biblos.
- Calmels, D. (2019). *Infancias del cuerpo* (2.^a ed.). Biblos.
- Calmels, D. (2021). *Psicomotricidad en la infancia: Poéticas de la crianza*. Paidós.
- Capano, A., & Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 83–95.
- Castellà, M., & Llecha, M. (2012). Les families entran a la sala de psicomotricidad. *Entre Líneas*, (30), 16–21.
https://app-psicomotricistas.net/wp-content/uploads/2022/04/EL_2012_30_16-21.pdf
- Cerutti, A. (2015). *Tejiendo vínculos entre el niño y sus cuidadores: Desarrollo infantil temprano y prácticas de crianza* (1.^a ed.). UNICEF; Ministerio de Salud Pública; Uruguay Crece Contigo.

- Chokler, M. (s. f.). *Los organizadores del desarrollo: Un enfoque desde la neuropsicosociología para la comprensión transdisciplinaria del desarrollo infantil temprano*. Recuperado el 2 de abril de 2026, de <https://bloccs.xtec.cat/llarinfantsbonavista/files/2014/01/LOS-ORGANIZADORES-DE-L-DESARROLLO1.pdf>
- Chokler, M. (2017). *La aventura dialógica en la infancia*. Ediciones Cinco.
- Corominas, J. (1973). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.
- De Ajuriaguerra, J. (1986). Organización neuropsicológica de las funciones: de los movimientos espontáneos al diálogo tónico postural y a las formas precoces de comunicación. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias* n.º 23.
- de Pena, L., & Diez, M. (2021). El uso de los test como herramientas para la intervención psicomotriz. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(1), e65506. <https://doi.org/10.5209/rlog.65506>
- de Pena, L., & Diez, M. (2023). *Fundamentos del desarrollo psicomotor: Manual didáctico*. Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República. <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2024/04/Fundamentos-del-desarrollo-FINAL-3.pdf>
- de Pena, L. (2023). La psicomotricidad como campo de intervención ético-político. *Revista Uruguaya de Enfermería*, 18(1), 1–15. <https://rue.fenf.edu.uy/index.php/rue/article/view/387>
- Di Gregorio, N. (2017). Prácticas de crianza en la primera infancia. En P. Pereira (Coord.), *Reflexiones sobre las pautas en la crianza de los niños y niñas* (pp. 31–46). Ediciones Universitarias. <https://udelar.edu.uy/eduper/wp-content/uploads/sites/29/2018/03/reflecrianza.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2024). *Análisis de la pobreza infantil en Uruguay*. <https://www.unicef.org/uruguay/infancia-en-datos/pobreza-infantil/an%C3%A1lisis-de-la-pobreza-infantil-en-uruguay>
- Fuster, S. (s. f.). *Pautas de crianza y límites*. Materna Argentina. Recuperado el 2 de abril de 2026, de <http://www.materna.com.ar/articulos/20696-pautas-de-crianza-y-l%C3%ADmites>

- Gallego Betancur, T. M. (2012). Familias, infancias y crianza. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (35), 63–82.
- Gallego Cano, C. E. (2013). Percepciones de los padres y las madres sobre la crianza. *Revista de la Facultad de Trabajo Social*, 29(29), 217–236.
<https://revistas.upb.edu.co/index.php/trabajosocial/article/view/2475/2249>
- Golse, B. (1997). *El desarrollo afectivo e intelectual del niño*. Masson.
- González, L. (2009a). *Pensar lo psicomotor*. EDUNTREF.
- González, L. (2009b). *Psicomotricidad: Cuerpo y subjetividad*. Psicolibros Universitario.
- Gribov, D. (2017). En asuntos de crianza. En P. Pereira (Coord.), *Reflexiones sobre las pautas en la crianza de los niños y niñas* (pp. 7–16). Ediciones Universitarias.
- Guerra, V. (2000). Sobre los vínculos padres-hijo. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*.
<https://www.apuruguay.org/apurevista/2000/1688724720009109.pdf>
- Inmujeres. (2008). *Primeros pasos: Inclusión del enfoque de género en educación inicial*.
- Le Breton, D. (2008). *La sociología del cuerpo*. Nueva Visión.
- Lesbegueris, M. (2014). *¡Niñas jugando! Ni tan quietas ni tan activas*. Biblos.
- Llorca, M., Morillo, T., & Sánchez, J. (2018). *Los trastornos del vínculo*. Corpora.
- Mila, J. (2008). *De profesión psicomotricista*. Miño y Dávila.
- Moreau de Linares, L. I. (2021). La crianza y los límites. En L. Pitluk (Coord.), *Límites, normas y autoridad*. Homo Sapiens.
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.
<https://www.unicef.org/child-rights-convention>
- Ovalle, A. (2020). Crianza y cuidado. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12(1), 143–164. <https://doi.org/10.17151/rlef.2020.12.1.9>
- Paliwoda, A. (2020). *Acerca de los límites en la primera infancia* [Trabajo final de grado, Universidad de la República]. Repositorio Colibrí.
<https://hdl.handle.net/20.500.12008/27477>

- Pérez de Sierra, I. (2022). Primera infancia e igualdad de género. En I. Pérez de Sierra (Comp.), *Primera infancia e igualdad de género en las prácticas cotidianas* (pp. 23–46). Flacso.
<https://flacso.edu.uy/wp-content/uploads/2022/12/PrimeraInfancia.pdf>
- Real Academia Española. (s. f.). Límite. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 2 de abril de 2026, de <https://dle.rae.es/l%C3%ADmite>
- Ruegger, C. (2018). *Saber y conocimiento del cuerpo* [Tesis de grado, Universidad de la República, Uruguay].
- Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2015). *Disciplina sin lágrimas* (J. Soler Chic, Trad.). Ediciones B. (Trabajo original publicado en 2014)
- Solís-Cámara Reséndiz, P., & Díaz Romero, M. (2007). Relaciones entre creencias y prácticas de crianza. *Anales de Psicología*, 23(2), 177–184.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723201>
- Spitz, R. A. (1965). *El primer año de vida*. International Universities Press.
- Trenchi, N. (2011). *¿Mucho, poquito o nada?* UNICEF.
https://aticounicef.org.uy/publicaciones/mucho_poquito_nada_completo.pdf
- Trenchi, N. (2018). *Tus hijos, los límites y el bienestar*. Aguilar.
- Uruguay. (2004). *Código de la Niñez y la Adolescencia* (Ley N.º 17.823).
- Winnicott, D. W. (1965). *El proceso de maduración en el niño*. Laia.
- Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y juego*. Gedisa.
- Winnicott, D. W. (1981). *El proceso de maduración en el niño*. Estudios para una teoría del desarrollo emocional. Laia.