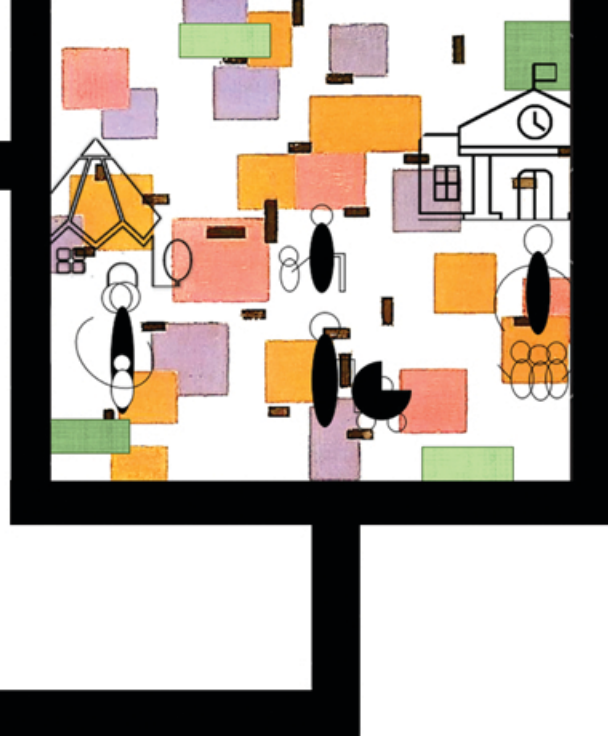




PSICOANÁLISIS. CLÍNICA
SOCIOEDUCATIVA

MADRE GRUPO

Construcciones psíquicas en los jardines maternos

Autora

Alejandra Taborda

Colaboradoras

Celeste Daher y Natalia Pioro



MADRE GRUPO
Construcciones psíquicas
en los jardines maternos

Universidad Nacional de San Luis

Rector: CPN Víctor A. Moriñigo

Vicerrector: Mg. Héctor Flores

Subsecretaría General de la UNSL

Lic. Jaquelina Nanclares

Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950

Tel. (+54) 0266-4424027 Int. 5197 / 5110

www.neu.unsl.edu.ar

E mail: neu@unsl.edu.ar

COLECCIÓN PSICOANÁLISIS - CLÍNICA SOCIOEDUCATIVA

MADRE GRUPO. Construcciones psíquicas en los jardines maternos

Diseño:

Belén Piola

Paula Velasco

Prohibida la reproducción total o parcial de este material sin permiso expreso de NEU



RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES



Universidad
Nacional de
San Luis

UNIDAD DE ECOBIOETICA

incluida en la Red Iberoamericana de Ecobioética que pertenece
a la Red Internacional de Cátedras de la UNESCO en Bioética (Haifa)

AUTORA

Alejandra Taborda

MADRE GRUPO
Construcciones psíquicas
en los jardines maternos

COLABORADORAS

Celeste Daher - Natalia Piorno

Madre grupo: construcciones psíquicas en los jardines maternos
Alejandra Taborda; compilado por Celeste Daher; Natalia Piorno.
1a ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 2020.
Libro digital, iBook

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-733-231-5

1. Psicología Cognitiva. 2. Psicopedagogía. 3. Jardín de Infantes.
I. Daher, Celeste, comp. II. Piorno, Natalia, comp. III. Título.
CDD 370.152

Nueva Editorial Universitaria

Coordinadora:

Lic. Jaquelina Nanclares

Director Administrativo

Sr. Omar Quinteros

Administración

Esp. Daniel Becerra

Roberto Quiroga

Dpto de Imprenta:

Sr. Sandro Gil

Dpto. de Diseño:

Tec. Enrique Silvage

1^{ra} Edición: Mayo de 2020

ISBN 978-987-733-231-5

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

© 2020 Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - 5700 San Luis

ÍNDICE

Prólogo

Elena Toranzo.....9

PRIMERA PARTE

Capítulo 1

MADRE GRUPO.

Cuidados tempranos compartidos con jardines
maternales

Alejandra Taborda.....15

Capítulo 2

MADRE-GRUPO. Infancia, instituciones maternas
y Estado

Alejandra Taborda.....45

SEGUNDA PARTE

Introducción

Alejandra Taborda.....69

Capítulo 3

Estudio piloto sobre los primeros pasos en el proceso
de separación

Celeste Daher y Alejandra Taborda.....71

Capítulo 4

Cuidados tempranos compartidos con instituciones
maternales. Estudio empírico

Alejandra Taborda y Celeste Daher.....99

Capítulo 5

Jardines maternales: Condiciones físico-materiales
favorecedoras del Desarrollo Infantil Temprano

Celeste Daher y Alejandra Taborda.....125

Capítulo 6

Co-construcción de la función maternante en un trayecto de formación. Estudio longitudinal de sus alcances y limitaciones

Alejandra Taborda.....153

TERCERA PARTE

Capítulo 7

Madre grupo. Pasajes conceptuales de intervención al de co-construcciones grupales en los espacios de *inter-versiones*

Alejandra Taborda.....179

Capítulo 8

Función maternante al compás de los primeros tiempos de ligazón amorosa

Alejandra Taborda.....217

Capítulo 9

Función maternante al compás del segundo tiempo de
ligazón amorosa y el paulatino proceso de
diferenciación

Alejandra Taborda.....239

Capítulo 10

Rol maternante al compás de los terceros tiempos de
ligazón amorosa. El descubrimiento de la alteridad
del otro

Alejandra Taborda.....263

Capítulo 11

A modo de síntesis y nuevas aperturas

Alejandra Taborda.....301

PRÓLOGO

En la presente edición Alejandra Taborda, con la colaboración de Celeste Daher y Natalia Piorno, analiza en profundidad la temática “*los cuidados tempranos compartidos con jardines maternos*”, ampliamente descuidada en los discursos científicos, políticos y jurídicos. Como tal, la transmisión transgeneracional queda habitada por la multiplicidad de no pensados y deudas de reconocimientos para todos y todas que están ahí para trazarla.

Desde un enfoque psicoanalítico relacional, con pertinentes diferenciaciones entre funciones parentales y maternantes, la autora en el primer apartado acuña como concepto nodal el de madre-grupo, epocalmente situada, definida como:

El complejo entramado relacional identificador que provee el grupo que sostiene y duplica los cuidados que requieren los niños/as. Por lo tanto, si bien en la diada mamá-bebé/a vemos dos, hay muchos más que dos haciéndolo posible, entre ellos suelen estar presente las docentes de jardines maternos.

En el psiquismo del/a bebé/a estarán presentes tanto el cuidado concreto que cada uno le provee como la trama relacional y el intercambio emocional que se configura entre los participantes. El lugar que se le da al niño/a en dicho entramado, está determinado por los procesos de identificación que a su vez se emplazan en consonancia con los sentimientos que circulan en esta matriz relacional contextual e históricamente situada. Así, sobre los trasfondos del reconocimiento del otro, cada integrante de la matriz identifica al otro y lo habilita en su función. Al mismo tiempo, se identifican con la forma en que

el/la niño/a los percibe; proceso que permite empatizar para lograr dar respuestas más adaptadas a las necesidades y deseos de todos y cada uno de los participantes de la red. (Taborda, 2010, p. 99)

Integrar la matriz relacional proveedora de cuidados tempranos, abre en los adultos dos caminos: el de transformaciones y el de resistencia al cambio. Caminos que -en el marco de complejos interjuegos de identificaciones recíprocas y representaciones inconscientes, traducidas en ritmos relacionales- en ocasiones se bifurcan, en otras se entrelazan sincrónicamente o con la primacía de uno sobre otro.

Estas bifurcaciones de ritmos relacionales proveen reelaboraciones transgeneracionales, signadas por encuentros, empatías, entonamientos, sincronizaciones, reparaciones de los desencuentros. Ritmos relacionales de identificación mutua que se anudan a modo de:

“Cuando te miro, con tu mirada, me miro;
cuando te acuno, con tu acople postural, me
acuno; cuando te ayudo a regularte me regulo;
cuando salimos del desorden nos sentimos
confiados en la comodidad y seguridad cuando...”

Implicarse en el psicoanálisis relacional como respaldo científico supone -entre varias vicisitudes- salirse de los corsets dogmáticos; soportar una cierta soledad en la búsqueda de encuentros y desencuentros tanto con uno mismo como con nuestros pacientes. Será en compañía de la formación, el análisis personal y la supervisión dilucidante el lugar donde se tienda la co-construcción y comprensión relacional consciente e inconsciente. El ingrediente esencial que siempre se mantiene estable en esta complejidad y que puede verse plasmado, es la necesidad de relación con personas significativas, en el que se acunaran todos estos devenires, relaciones que crearán matrices de significados afectivos-cognitivos que intentaran dar un sentido humano a la vida humana.

En esta dirección y posicionamiento teórico, en el *segundo apartado*, elaborado con la co-autoría de Celeste Daher, se presentan detalladamente investigaciones empíricas -viables de ser reproducidas- sobre condiciones organizacionales espaciales-físico-materiales y relacionales, observadas en la vida cotidiana de jardines maternales del Gran Mendoza y de San Luis. Instituciones que reúnen en tiempos y espacios específicos cuerpo directivo, docentes padres y bebés/as de 45 días a 3 años. Los estudios informados entrelazan las condiciones interactivas relacionales diádicas docente-bebé y organizacionales de las instituciones maternales a modo de interlocutores verbales y pre-verbales de actuales paradojas, conscientes e inconscientes, sobre el ser humano en devenir a lo largo de la vida.

El *tercer apartado*, quizás el más creativo e inédito en la bibliografía, especialmente dedicado a profesionales de la psicología, presenta un diseño fundamentado de inter-versión a través de la formación de formadores. La propuesta, se tiende en un corrimiento de los términos intervención y abordaje puestos en cuestión para dar lugar a la co-creación en espacios de «*inter-versiones*». Así abarca conceptualizaciones específicas sobre co-construcción, autoridad-asimetría e identificación y retorno sobre sí mismo, que al convocar a repensar los propios pensamientos, sentimientos y percepciones con la mediación de otro/otros, conlleva los pasajes de una *consciencia de sí* a una *consciencia para sí*.

Para abarcar el trayecto de formación la autora hace un pormenorizado reporte del desarrollo de niños/as de 45 días a 3 años de vida. En él, con la colaboración de Natalia Piorno, se incluyen cortos de videos, en su mayoría extraídos de YouTube, que permiten visibilizar, analizar, pensar y promover el contacto emocional con el material teórico elaborado. Desde este posicionamiento, la mirada busca focalizarse en las traducciones verbales y pre-verbales

de las emociones y fantasías conscientes e inconscientes que conectan en las dimensiones intersubjetivas tanto cuerpo y mente de un sujeto como las mentes y los cuerpos de sujetos entre sí.

Capítulo a capítulo se pone en evidencia que concebir el sujeto humano como una compleja organización abierta, en interjuego de permanencias y cambios que acompañan el devenir del desarrollo, inmerso e influido por un tiempo y espacio epocal, pone de relieve la necesidad de transitar de lo individual singular a lo grupal institucional para estudiar los entrecruzamientos metapsicológicos entre estructuración psíquica, constitución subjetiva y dificultades en el marco del paradigma de la complejidad imbuida en la no-linealidad.

En síntesis, en este libro la autora muestra el trabajo investigativo y reflexivo que incluye indagaciones de última generación, sobre una temática excluida y cotidianamente sensible que ninguna institución por si sola puede abrazar y contener. Ubicar la dimensión relacional como epicentro de la constitución psíquica implica una concepción de madre grupo en la se amplía la matriz familiar nuclear, para abarcar la familia extensa y focalizar la mirada en cuidadores/as extrafamiliares, que en la mayoría de los casos han recibido un acotado o nulo reconocimiento. Así, -con el sustrato de un paradigma de estructuración psíquica abierta y compleja, en la que ya no es posible hablar de lo individual- incluye el estado y sus instituciones formales, los diversos colectivos de los grupos sociales políticos y económicos que proveen o deberían proveer “cuidados” lo suficientemente buenos y modelos de identificación en la construcción permanente de identidad. Colectivos que ineludiblemente incluyen la dimensión virtual para dar cuenta de las nuevas modalidades de escritura que se inauguran y requieren ser investigadas y analizadas desde el paradigma de la complejidad.

Elena Toranzo, 2020

PRIMERA PARTE

Alejandra Taborda

Hay un texto de Derrida -de poco antes de su muerte- muy conmovedor, donde (...) dice dos cosas que me han conmovido: una es que el Psicoanálisis no es resistido, se resiste a sí mismo; dice que el Psicoanálisis se resiste a producir los cambios necesarios para poder pensar las nuevas formas de la subjetividad y desentrañar sus propios impasses. Lo segundo que dice es que es preocupante que el Psicoanálisis ya dejó de ser desestabilizante para otros campos del conocimiento. Una teoría está vigente cuando puede desestabilizar a otros campos no cuando es desestabilizada por otros campos, si es desestabilizada tiene que ver de qué manera tiene que repensarse para poder ocupar el lugar de desestabilización que corresponde, porque los campos del conocimiento se desestabilizan unos a los otros.

Bleichmar (2006)

CAPÍTULO 1

MADRE GRUPO. Cuidados tempranos compartidos con Jardines Maternales

Alejandra Taborda

*...la práctica sin teoría deja a la gente
totalmente desprotegida para pensar...El día
que reduzcamos nuestro trabajo a la
inmediatez nos quedaremos sin futuro.*

Bleichmar, S. (2008)

El Jardín Maternal es una instancia no-obligatoria del sistema educativo que abre sus puertas a niños/as de 45 días a 3 años. Los cuidados tempranos compartidos con instituciones extrafamiliares es una problemática compleja transversalizada por contemporáneas y contradictorias concepciones de infancias, parentalidades, cuidadores/as, organizaciones institucionales y discursos tanto económicos como jurídicos. Concepciones y discursos presentes en el desarrollo de políticas públicas.

Contradictorias en el sentido que, desde Freud a la actualidad, una extensa pluralidad de investigaciones científicas señalan las interrelaciones existentes entre cuidados tempranos y salud humana. A pesar de las evidencias precitadas, que ya forman parte del saber popular, registros de indagaciones empíricas realizadas por Hoffman (2019), Taborda y Daher (2016), Torras de Bèa (2011), señalan que:

- Las condiciones contextuales de dichas instituciones con frecuencia dificultan el poner en juego cuidados suficientemente buenos. Jardines Maternales sobrepoblados; escasas reglamentaciones y legislaciones específicas sobre los aspectos físicos-materiales-organizacionales; financiamiento limitado del estado; licencias por maternidad acotadas, son algunos de los modos con que se contradicen las prescripciones de cuidados tempranos. Condiciones que operan como interlocutores verbales y pre-verbales de actuales paradojas, conscientes e inconscientes, que habitan en las concepciones sobre el devenir en ser humano.
- Las actualizaciones de la teoría psicoanalítica, al incluir la perspectiva de género, permiten descentralizar los cuidados maternos tempranos, para dar lugar a los diversos modos familiares, en que la parentalidad tiene lugar. Sin embargo, persisten los paradigmas centralizados en la estructura psicofamiliar. De este modo, aún queda una deuda pendiente en el reconocimiento de quienes -sin mediar relación de parentesco- están ahí para duplicar los cuidados que reciben los/las niños/as, entre ellos las docentes de los Jardines Maternales.

Deuda que por un lado invisibiliza el valor que reviste, tanto en la constitución psíquica de los/las niños/as como en las reconstrucciones subjetivas que propulsa en los adultos, desempeñarse como duplicadoras de cuidados tempranos.

En circularidad, la precitada deuda de reconocimiento, contribuye a mantener como no-pensados los entrelazamientos entre condiciones organizacionales-espaciales-físico-materiales y modalidades relacionales emergentes en la vida cotidiana de las instituciones maternas.

Deuda que, por otro lado, en primer lugar, convoca a nuestro campo disciplinar a elaborar ampliaciones teóricas, en interrelación con investigaciones empíricas que incluya, en la dimensión relacional, la función de las cuidadoras extrafamiliares. En segundo lugar, al interior de nuestro campo disciplinar podrá propiciarse la creación de programas de formación destinados a convertir en pensable los aún no pensados. Solo así, será viable ir en busca de propiciar la configuración de espacios lo suficientemente buenos para adultos y niños/as.

Los cambios y resistencias, tanto al interior de nuestro campo disciplinar como en el ámbito del sistema educativo, serán los encargados de mantener viva la dinámica entre teoría y práctica en construcción continua.

Desde este enfoque, se torna imprescindible tener en cuenta los múltiples interjuegos entre el contexto institucional epocalmente situado y vicisitudes propias del proceso de humanización con sus discontinuos movimientos progresivos y regresivos del venir evolutivo.

Cada sujeto con sus peculiares tramas relacionales, sus propios fantasmas, defensas, formas, co-construye un modo de responder ante la interacción con el entorno. El aparato psíquico, como sistema abierto, en su apertura a la realidad se

modifica, a lo largo de la vida, según las condiciones en las que se despliega su accionar, con las consecutivas activaciones de fantasías inconscientes. Tal como señala Puget (2017) el “yo soy” queda desplazado por “el vamos deviniendo”.

En sentido estricto no existe mente aislada, en ella intervienen múltiples variables complejamente interrelacionadas, que configuran diversos soportes identificatorios. Estos procesos de identificación son, precisamente, los encargados de articular los entramados de la constitución psíquica y subjetiva.

Desde esta perspectiva, tanto desarrollo como trauma, en cualquier momento de la vida, devienen en una compleja red relacional epocalmente emplazada (Bleichmar, 2016; Coderch y Plaza Espinosa, 2016; Dio Bleichmar, 2015; Taborda y Labín, 2017).

Entramado relacional identificatorio. Madre-grupo

En pos de pensar los cuidados tempranos compartidos, retomamos como concepto nodal el de “madre-grupo”, definido en el 2010 por Taborda en los términos siguientes:

Complejo entramado relacional identificatorio que provee el grupo que sostiene y duplica los cuidados que requieren los/las niños/as. Por lo tanto, si bien en la diada mamá-bebé vemos dos, hay muchos más que dos haciéndolo posible, entre ellos suelen estar presente las/os docentes de Jardines Maternales.

En el psiquismo del bebé/a estarán vigentes tanto el cuidado concreto que cada uno le provee como la trama relacional y el intercambio emocional que se configura entre los participantes. El lugar que se le da al niño/a en dicho entramado, está determinado por los procesos de identificación que a su vez se

emplazan en consonancia con los sentimientos que circulan en esta matriz relacional contextual e históricamente situada. Así, sobre los trasfondos del reconocimiento del otro, cada integrante de la matriz identifica al otro y lo habilita en su función. Al mismo tiempo, se identifican con la forma en que el/la niño/a los percibe; proceso que permite empatizar para lograr dar respuestas más adaptadas a las necesidades y deseos de todos y cada uno de los participantes de la red. (Taborda, 2010, p. 99).
Figura de síntesis N°1.1

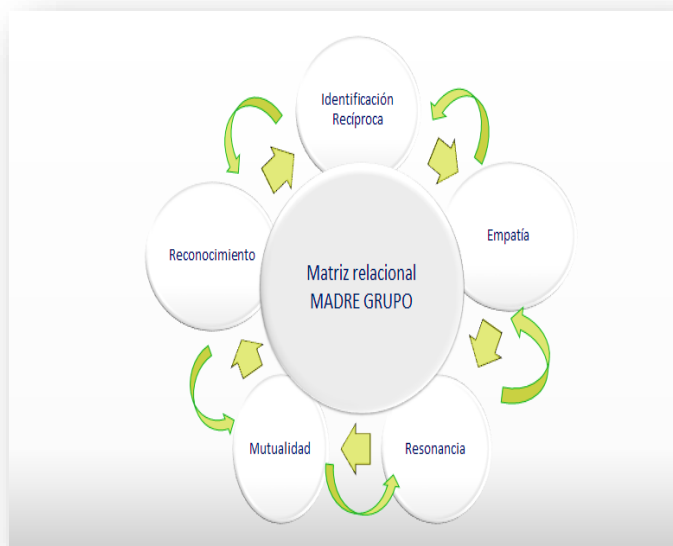


Figura 1.1: Madre-Grupo

Desde esta perspectiva, las instituciones maternas y, en particular, las personas que tienen a su cargo el cuidado de niños/as menores de tres años, se constituyen en “acompañantes” y “duplicadores” de la función parental.

Duplicación que fue definida por Doltó (2000), como función maternante, cuyo objetivo primordial es cooperar con el proceso de humanización.

En el desempeño como padres se conjugan múltiples factores conscientes e inconscientes, presentes y pasados. La historia personal, la manera en que fueron cuidados como niños/as, los modos en que tramitaron las frustraciones, los sueños que albergaron sobre cómo les hubiese gustado ser cuidados, las promesas de ser trascendidos y el abanico de mixturas conscientes e inconscientes de la experiencia vivida, adquieren especial relevancia en las configuraciones de la parentalidad. Cada hijo/a moviliza encuentros y desencuentros vividos con sus propios padres y abre así la posibilidad de reelaborar conflictos pendientes y armar inéditas integraciones.

Cada docente al cuidar a un/a niño/a, desde un lugar diferente al que tienen los padres y con otra significación, también reactualiza su particular camino recorrido en su historia vital. Cada niño/a con su particular modo de ser, en el orden de las relaciones asimétricas convoca la emergencia de nuevas reelaboraciones.

¿Por qué decimos desde otro lugar?

Centralmente porque no significa lo mismo cuidar un/a hijo/a que cuidar a un/a niño/a.

Entre la función parental y la función maternante se tienden tanto divergencias simbólicas y materiales, signadas por las promesas de trascendencia, como relevantes confluencias delineadas por la calidad de las interacciones que la dimensión relacional provee. Interacciones en las que cuerpos y mentes sincronizan, se encuentran y desencuentran, se regulan y desregulan, propiciando modificaciones en unos y otros.

Entramado relacional en el que se constituyen complejos interjuegos de identificaciones recíprocas y representaciones inconscientes. El cariz de cada interacción y las configuraciones

de su conjunto son traductores de modos de ser, estar y sentir que reflejan la co-construcción de los mundos internos de sus participantes en circularidad con la realidad contextual.

Confluencias y divergencias entre cuidar un/a hijo/a y cuidar a un/a niño/a, centrales de ser consideradas, en pos de poner en relieve lo nodal de diferenciar roles y funciones de padres y cuidadores/as. Diferenciaciones relevantes tanto en la constitución de la identidad del/la niño/a como en las reorganizaciones subjetivas de los adultos que participan en la red relacional que envuelve los cuidados tempranos

Madre- grupo: confluencias y divergencias entre función parental y función maternante

*“...madre y padre son claramente la
sociedad en persona y la historia en persona
inclinados sobre la cuna del recién
nacido...”*

Castoriadis (1997)

Parentalidad epocalmente situada

Con la apoyatura que brinda el refrán “cada hogar es un mundo y, en este caso, el Jardín Maternal es el encargado de reunirlos”, antes de abocarme a las especificidades de los cuidados tempranos compartidos, los/las invito a bifurcarnos en un breve recorrido sobre las nuevas modalidades en que se traza la trascendencia y la parentalidad. Recorrido que dará un marco referencial para pensar la temática específica que nos convoca.

En las trayectorias de vida se ve siempre implicada la dimensión grupal-institucional que las abarca y les da

continuidad en la discontinuidad propia del convivir. Sus construcciones se transmiten a modo de valores, normas, objetivos, estilos de crianza y modelos que pautan cómo una persona debe constituirse para ser integrada a la sociedad de pertenencia. Tal como sostenía Monnet (1985) fue perpetuado el discurso popular: “los hombres pasan y las instituciones quedan”, ellas se transforman, nos sobreviven y con ello proveen una cuota de cobijo que permite soñar futuros próximos y trascendencias posibles.

En este devenir, se ha producido un pasaje de instituciones de la modernidad que se reproducían a sí mismas manteniendo las articulaciones estructurales, a las que llama “sólidas”, hacia instituciones actuales, a las que denomina “fluidas”. Al respecto, Bauman, (2006) señala que el flujo masivo de información impacta en la institución familia que es instituida por el tejido social y cada microcultura que provee referencias simbólicas a los padres y madres para la crianza de los hijos/as. Enunciado que abre múltiples aristas sobre la temática, inabarcables para este escrito, entre ellas: nuevos modos de concepción; identidad de géneros y parentalidad; distribución y negociación de roles y poderes; duplicadores de los cuidados parentales, sólo por mencionar algunas de ellas y realizar breves consideraciones, con la pretensión de señalar caminos en los que hay que profundizar.

Los modos con que la humanidad organiza su trascendencia como continuidad de la especie, actualmente se ven transformados por las nuevas formas en las que el engendrar, a partir tanto de la donación de gametos (óvulos y espermatozoides) como de la gestación subrogada hacen posible.

En el abanico de alternativas que se abren podemos encontrar que la mujer que tuvo en su vientre al/la niño/a puede no ser la que produjo el óvulo, y más aún, puede también surgir

una tercera persona que desarrolle la función parental. Por otro lado, los espermatozoides que antes aportaban los progenitores masculinos, ahora pueden gestionarse en un banco de espermatozoides. Así, en los escenarios de la concepción pueden estar habitados por más de dos, que pueden o no ser protagonistas del acto sexual.

La diversificación de las vías de acceso a la procreación da lugar a nuevos modos de entender la parentalidad. Entre ellas, la homoparentalidad y la monoparentalidad, que cuentan con actualizaciones legales que las abala (Código Civil y Comercial de la Nación. Libro Segundo Relaciones de Familia. Título I. Matrimonio. Artículo 403: Impedimentos y 406: Requisitos. Título IV. Adopción. Artículo 599).

El primer trabajo de investigación sobre niños/as que nacieron en el seno de familias homoparentales ya tiene casi un cuarto de siglo (Kirkpatrick, Smith y Roy, 1981). Sin embargo –a pesar de que la aceptación social creciente que los ayuda a ampliar su experiencia en sus funciones como mujeres y hombres, yendo más allá de las significaciones pautadas en las generaciones precedentes- aún hoy tienen que enfrentar la tensión de constituir un tipo de familia del que hay un número reducido de modelos y que, en más de una ocasión, tanto ellos como sus hijos/as enfrentan diversas discriminaciones. Cabe preguntarnos si ampliaciones teóricas sobre géneros, cuidados tempranos y parentalidad, son suficientes para la tarea de entender sus vivencias y vicisitudes. Al respecto invitamos al lector a consultar el documental “Bebés”, recientemente incluido en Netflix (2020), que provee un interesante informe sobre las modificaciones que se producen, en los niveles de la hormona Oxitocina producida en el sistema nervioso central, también llamada *hormona responsable del amor y la felicidad*, tanto en varones como en mujeres, al cuidar a un bebé/a. En esta misma dirección, el documental sintetiza

relevantes aportes, que devienen de complejas y sistemáticas investigaciones empíricas, sobre los efectos que los diversos modos de parentalidad tienen en el cerebro del bebé.

Los cánones pautados por la familia burguesa patriarcal occidental también comienzan a declinar frente a la monoparentalidad. Ya Rudinesco (2003), definió familia como el grupo que incluye la presencia de al menos un adulto a cargo de al menos un/a niño/a.

Redefinición de la que se desprende un interrogante central ¿Es necesario la presencia concreta de un padre y una madre para asegurar la salud mental de un/a niño/a? Si la respuesta es - depende de las fantasías o representaciones simbolizantes con que se da presencia a la ausencia, a fin de brindar la posibilidad de constituir órdenes en el campo deseante- caen, tanto la ubicación de la monoparentalidad en la categoría “familias desintegradas”, como las explicaciones científicas y populares sobre los efectos invariablemente perturbadores de esta. También declinan las múltiples dudas sobre la pertinencia de la homoparentalidad.

A esta altura, resulta imposible desconocer que el modo de entender la homoparentalidad y monoparentalidad, así como también sus consecuencias en la constitución psíquica y subjetiva, son preceptos a ser repensados y redefinidos, en procura de ir más allá de lo que podría ser una simple ampliación de categorías para comenzar a construir un cuerpo teórico explicativo coherente, histórica, geopolítica y legalmente situado.

De acuerdo con lo puntualizado, repensar el sistema de cuidados tempranos conlleva volver a mirar lo femenino, masculino y lo específicamente filial como representaciones conceptuales, antropomórficas de instancias de funciones que desempeñan las personas -más allá del sexo- en su relación con otro.

Parafraseando a Abadi (1960) en el nivel más inconsciente, el rol femenino o materno representa la noción de ámbito interno y está calcado sobre la protoimagen de la matriz preñada y envolvente de la vida: de esa forma específica de la vida, que está dibujada sobre la pauta de vivir intrauterinamente. Sus características son la dependencia, determinismo, falta de individualidad y fusión del contenido (feto) con el continente (útero). Frente a esta forma de vida -que todo ser humano conoció por primera vez en el periodo fetal- se tiende la ambivalencia entre la liberación del seno materno, la búsqueda del exterior y el retorno a la dependencia en cada reconstrucción subjetiva posibilitadora de nuevos pasos progresivos en cada nueva elección. La función protagonizada por lo masculino o tradicionalmente paterno, es representante del espacio exterior, la indeterminación en la gama de posibilidades vitales, la libertad y la posibilidad de elegir una dirección de la existencia. Progresión/regresión; interior/exterior; masculino/femenino; elección/determinismo, se implican fluida y constantemente.

Huelga reiterar que son funciones que desempeñan las personas en su relación con los otros -es más- son movimientos alternantes en todos y cada uno de los seres humanos que se desenvuelven bajo el signo de una doble y alternante angustia: ante el encierro en el adentro o ante lo heterogéneo del afuera.

Retomando a Spivacow (2011), la constitución de un sujeto requiere de una figura que desee y se ocupe de sus cuidados tempranos, lo que se viene llamando madre o función materna, pero no es necesario que ese personaje tenga un vínculo biológico con el infans ni tampoco que sea una mujer. También es imprescindible otra función que muestre las diferencias con este primer referente, que oriente hacia el mundo que está por fuera, esta función tradicionalmente denominada paterna, puede ser encarnada por un sujeto, de cualquier sexo e incluso por la

misma persona que encarna la función materna. En este último caso, la terceridad en la mente de quien desempeña la función materna puede resultar suficiente para señalar los caminos a la exterioridad. En otras palabras, si bien se resalta que ambas funciones son necesarias en su presencia simbólica, lo formulado da sustento tanto a la monoparentalidad como a la homoparentalidad, como nuevas modalidades de configuración familiar.

Por lo tanto, lo femenino y masculino, en innumerables ocasiones en conflicto, tanto en el interior de cada persona como en la relación con otros, tallan las reconstrucciones subjetivas a lo largo de la vida y toman un cariz particular en el ejercicio de la parentalidad y en los proyectos conjuntos combinados con la lucha por la trascendencia a través del hijo/a. Combinaciones que arman una peculiar matriz de comunicación de contenidos conscientes e inconscientes que se traducen en acciones concretas en el cuidado de los/las niños/as. Acciones verbales y pre-verbales que se evidencian como mixturas de colaboraciones, diversas luchas, alianzas, amores y odios que se hacen presentes en el aquí y ahora con toda una historia por detrás. Historias particulares o propias que se enlazan con las historias contextuales.

Retomamos el párrafo anteriormente citado, *“la terceridad en la mente de quien desempeña la función materna puede resultar suficiente para señalar los caminos a la exterioridad”*, para profundizarlo conceptualmente. En esta dirección, en coincidencia, Benjamin (1996) señala que, a medida que el bebé/a va creciendo, es en la relación dual donde en primera instancia representa el principio de separación, a partir de su propia relación personal del adulto con un tercero, que puede estar representado por el padre o por cualquier otra instancia

simbólica de terceridad. El desarrollo de la capacidad de reconocimiento de la subjetividad del adulto sienta sus bases en las posibilidades de tener sus objetivos propios, separados de los de su bebé. La terceridad empieza en la relación diádica, precisamente en esos objetivos que van más allá y más acá de la parentalidad y se desarrolla a través de experiencias en las que el adulto sostiene en tensión su subjetividad/deseo y las necesidades del/la bebé/a, su conciencia de la situación, la apreciación empática de la experiencia del/la bebé/a y el reconocimiento mutuo. Por lo tanto, se hace presente el interjuego de dos elementos: el tercero en la mente del adulto y el tercero incipiente o primordial constituido por el ritmo de intercambios en los cuidados tempranos de resonancia afectiva. Este tercero, regla, patrón o expectativa, es algo que se co-crea, se puede modificar y se experimenta entre dos sujetos como si tuviera una existencia objetiva. En consecuencia, las configuraciones de terceridad tienen sus raíces en la relación diádica; lo cual conlleva a reformulaciones teóricas que dejan atrás la noción de padre como único creador del espacio simbólico.

En una línea teórica correlativa, Raphael-Leff (2003) acuña el concepto “identidad generativa”, para señalar que el deseo de criar y tener hijos/as es una construcción psíquica del ser en tanto progenitor potencial, que va más allá de la maternidad o paternidad biológica.

Trasmisión y trascendencia. Espacios de diferenciación

El modelo mental interno de los padres y cuidadores/as intra y extrafamiliares, constituido en el marco de las interacciones con figuras vinculares significativas, actúa como mediador entre

las experiencias vividas en la infancia, las relaciones afectivas que se establecen en la vida adulta, la modalidad de cuidar a los/as niños/as y de configurar la parentalidad.

Cada hijo/a conlleva la reviviscencia y recreación de la propia historia infantil, tanto de los padres como de sus cuidadores/as, que operan como agentes potenciales de cambios intra e intersubjetivos.

En este sentido, cuidar a bebés/as convoca a las capas más profundas del ser, abre las puertas a nuevas inscripciones, elaboraciones o, a sus pares antagónicos, signados por la distancia emocional tanto con el/la bebé/a como consigo mismo.

Los cómo cuidas de otro/a, transitan por dime cómo fuiste cuidado/a, de qué manera soñaste ser cuidador/a, que reconocimientos te confieren como cuidador/a y las peculiaridades con las que se constituye la dimensión relacional. Paradójicamente esta dinámica, transita entre la repetición del determinismo que las dimensiones relacionales construyen y la posibilidad de crear y recrear experiencias vividas en múltiples mixturas que darán lugar a lo particular con sus márgenes de libertad (Taborda, 2012).

En estos escenarios tanto en padres como en las cuidadoras maternantes cohabitan, con diferentes grados de pregnancia, “lo no recordable, no olvidable” y por ende “no transformable”, en un complejo interjuego de repeticiones y reelaboraciones de situaciones pasadas. En otras palabras, el cariz de cada interacción y las configuraciones de su conjunto son traductores de modos de estar y sentir que co-construyen los mundos internos de sus participantes.

En un sentido similar Rozenbaum (2014) expresa:

La transmisión es un proceso construido entre las generaciones, lo cual requiere la diferenciación entre lo que es transmitido, y lo que es recibido y transformado (...) Si los psicoanalistas nos quedásemos solo con lo que se repite, el psicoanálisis correría el riesgo de convertirse en una teoría de la desesperanza. (p. 75)

Trascendencia y transmisión intergeneracional son dos aspectos nucleares de la dimensión relacional, que a su vez permiten marcar sustanciales diferencias entre cuidadores/as familiarmente enlazados y cuidadores/as extrafamiliares.

Tal como se subrayó precedentemente no significa lo mismo cuidar un/a hijo/a que cuidar a un niño/a. Si bien es relevante señalar el efecto de duplicación que tienen las cuidadoras extrafamiliares que ayudan en el proceso de humanización, el sentido y deseo de trascendencia es diferente.

La parentalidad en su esencia es simbólica, por ende, cabe reiterar, se emplaza más allá de la procreación biológica. Ella se funda en el reconocimiento que constituye la dimensión simbólica con sus enlaces biológicos (presentes o ausentes), sociales, subjetivos y legales.

Una de sus primeras funciones es la de inscribir al recién nacido, con nombre y apellido, en el marco de un lazo social. El deseo de ser padres, tal como se señaló precedentemente, está vinculado con la pérdida de la completud narcisística (incompletud ontológica) y su depositación en el/la hijo/a de la esperanza recuperatoria de los sueños fallidos, de la supuesta plenitud del ser, a través de la promesa de trascendencia que encarna todo hijo/a. Proceso que en el trayecto de vida de padres e hijos/as estará poblado de encuentros, desencuentros y en el mejor de los casos, reencuentros (Bleichmar, 2016; Brazelton, 1993; Kaës, 2007).

La temporalidad es un elemento de radical relevancia, que incide en el modo en que se fantasea y concreta la trascendencia. Las relaciones filiales se extienden en tiempos que conjugan pasados, presentes y futuros. En cambio, las extrafamiliares fluctúan y especialmente con las docentes las relaciones son temporales, transitorias, tienen un principio y un final. Los/las niños/as pasan, las/los docentes quedan y, en ese transcurrir, se imposibilita la constatación de los efectos que tuvo su presencia.

Las repercusiones que tiene esta temporalidad, en cuidadores/as significativos y en los/las niños/as, signada por despedidas que conlleva duelos, aún no han sido exploradas, o al menos no han sido lo suficientemente informadas en las bases de datos vigentes. Por ende, constituye un aspecto no pensado y como tal, excluido en los programas que se desarrollan en términos de prevención y promoción de la salud mental.

Poner en valor los efectos de los duelos que suscitan las despedidas lleva a preguntarnos:

¿El hecho de naturalizar este aspecto temporal nodal puede promover en los/las docentes el desarrollo de corazas defensivas que opacan el contacto emocional diádico, en pos de amortiguar sufrimientos de las despedidas? ¿Propiciar narrativas compartidas de estas separaciones y sus repercusiones en la vida de las duplicadoras de los cuidados tempranos, puede promover espacios de elaboración? ¿Dar relevancia al sufrimiento que generan las despedidas es uno de aspectos que definen el reconocimiento de las cuidadoras?

Desde este posicionamiento, la promoción y prevención de la salud, implica repensar la dimensión relacional desde la reciprocidad. O sea, poner en dialogo la necesidad del/la bebé/a de encontrarse con docentes que quieren y pueden

desempeñarse como cuidadores/as lo suficientemente buenos, con las múltiples dificultades que pueden suscitarse en el adulto, sin dejar de lado el ir al encuentro de sus deseos de constituirse en proveedores de dichos cuidados, aunque su función sea acotada en el tiempo.

Según Winnicott (1954), a diferencia de los/las cuidadores/as extrafamiliares, en una madre -lo suficientemente saludable, que quiere ser madre, coincida o no con el correlato de engendramiento biológico- la promesa de ser trascendida y su propia condición configuran aditivos especiales que la tornan adecuada para desarrollar, en sus aspectos esenciales, la función materna. En cambio, en el/la docente-cuidador/a al no poseer esta orientación, ni visibles promesas de trascendencia, su actividad se respalda en la identificación con una figura materna, en su propio bebé/a interno/a que habita en las capas más profundas de su ser y en la actual red vincular de la que participa.

Función maternante

Doltó (1992), en pos de definir diferencia y similitudes en el sustrato de la trama relacional que se establece al interior de los cuidados tempranos que proveen los padres y cuidadores/as extra familiares acuña el término cuidador maternante. La persona que cumple dicha función es el encargado de proveer los cuidados corporales y emocionales necesarios para sostener el devenir de los procesos de humanización. La presencia de esta función maternante es recomendable durante los tres primeros años de vida o, más exactamente, hasta que el/la niño/a logre por sí mismo:

- cuidar de su propio cuerpo,
- solicitar ser alimentado,
- comunicar sus sensaciones térmicas,
- controlar sus esfínteres,

- utilizar el lenguaje verbal en el intercambio con los pares y adultos,
- traducir en palabras su vida interior,
- alcanzar cierta autonomía para atender sus necesidades corporales o automaternarse.

El/la niño/a expresa sus posibilidades de cuidar sus propias necesidades corporales cuando, por ejemplo, puede vestirse, atender su higiene y cuidado personal (lavarse las manos, los dientes), alcanzar lo que desea por sus propios medios, desplazarse sin temores por la institución, establecer relaciones con otros/as niños/as de su edad y permanecer en el jardín sin la presencia de sus padres o acompañantes, sin demasiados esfuerzos emocionales u ocultamientos de su tensión.

Con anterioridad a la adquisición de la posibilidad de automaternarse, la función maternante puede operacionalizarse como la capacidad de proveer al/la bebé/a cuidados suficientemente buenos, en pos de:

- Introducirlo en los ritmos (alimentación, sueño-vigilia) al compás de lo que su desarrollo le permite incorporar, cuidando de no caer en sobrexigencias.
- Apaciguar su angustia haciendo tolerable sus pesares. La conexión entre la emoción ligada a lo somático, el cuerpo y las experiencias relacionales, necesitan de una mente tranquila que las recoja y regule.
- Compartir sus alegrías, juegos y búsqueda de conquistas.
- Procurar mantener en el/la niño/a un nivel tolerable de excitación, de actividad, para así asegurar su tranquilidad.
- Respetar su intimidad y privacidad.
- Ayudarlo a conocer sus sensaciones, emociones y sentimientos.
- Sostenerlo para conquistar una cierta autonomía y dominio de sí mismo.

- Regular libertades y límites, guiados por la premisa básica de no dañarse, ni dañar a los demás, que implica abrir caminos de sustitución.
- Ayudarlo a poner en palabras sus sentimientos.
- Permitirle la exploración del mundo, cuidándolo de situaciones riesgosas.
- Estimular el contacto con la naturaleza.
- Introducirlo en el conocimiento del mundo cultural y físico, teniendo en cuenta sus interrogantes y posibilidades evolutivas.
- Diferenciar cuando emergen necesidades de apego-proximidad-protección y cuando se hacen presente las de exploración, para proveer el cuidado requerido a través de regular, en una u otra situación, la distancia óptima.

La enumeración siempre puede ser más amplia y nada de esto es posible sin un intercambio, sin un vínculo genuinamente afectuoso. Los sentimientos que surgen en la relación cuidador/a-niño/a, impregnan la modalidad del adulto de:

- Ofrecer disponibilidad corporal.
- Traducir una sensación en emoción a partir de la comunicación interpsíquica acompañada de palabras.
- Participar en expresiones mutuas de afecto.
- Construir ambientes enriquecedores que posibiliten la acción, exploración, comunicación y desarrollo de la espontaneidad.
- Comunicarse a través de un conjunto de acciones y de juegos en los que todos participan.
- Dejarse impactar genuinamente por las monadas, alegrías y conquistas evolutivas.

A lo largo de este libro, en diversos párrafos subrayaremos que los/las cuidadoras/es son necesarias/os para el/la bebé/a en tanto “persona viva”, de quien es posible captar el calor de su piel, olor, ritmo, palabras, miradas, que quieren y pueden brindar el apoyo en el momento oportuno. Sin esta “presencia viva”, -que acompaña el devenir del desarrollo con sus movimientos progresivos y regresivos-, las técnicas más expertas resultarían inútiles para la formación de un vínculo emocional significativo, capaz de proveer condiciones para la conformación de una vida intrapsíquica saludable. Al respecto, a pesar de que los listados nunca logran traducir la complejidad imbuida en la dimensión relacional, aproximamos para ser pensadas las siguientes puntualizaciones:

- Mantener vivo el sentido del humor, la alegría genuina en el encuentro con el otro. Es precisamente la alegría lo que permite el nacimiento de la esperanza y posibilita soportar los momentos de desilusión.
- Propiciar las posibilidades de preguntar a partir de preguntarse con... y responder a las preguntas del/la niño/a sinceramente.
- Respetar la privacidad, la singularidad del/la niño/a.
- Pensar con..., pudiendo valorar las disidencias. Sólo de la capacidad del preguntarse, disentir, coincidir, armar/desarmar y del reconocimiento de lo que se puede, de lo que se sabe y de lo que aún no se puede o no se sabe, podrá surgir la capacidad de pensar y con ello, el pensamiento creativo.
- Valorar la capacidad de elegir que todo ser humano tiene el derecho y el deber de desarrollar.
- Plantear y plantearse metas que, por alcanzables, se conviertan en alegres desafíos a conquistar.

- Y ya cuando el/la niño/a habla, promover la posibilidad de que pueda contar y con ello compartir con sus compañeros/as sus temores, tristezas, alegrías y triunfos. Al relatar escenas, episodios, permite que otros conozcan sus sentimientos y abre la posibilidad de pensarlos, de diferenciarlos. Además, se posiciona como enseñante, da a conocer algo que el otro no conoce y no puede adivinar, descubriendo y redescubriendo el poder de la privacidad.
- Reconocerle a todo/a niño/a sus posibilidades de enseñarle a otros/as niños/as y a los adultos. Fernández (2000) lo dice así: "Para que el/la niño/a pueda aprender debemos dejarlo enseñar [...] Las instituciones educativas son un lugar donde el/la niño/a puede conocerse-conocedor".
- Crear espacios lúdicos en los que, además, pueda elegir entre desarrollarlo a solas o en compañía de...
- Diferenciar entre agresión y agresividad. La primera atañe a procesos de separación-diferenciación en los espacios de elegir esto quiero, esto no quiero. La segunda ya refiere a conductas agresivas propiamente dicha que lleva a dañar y/o dañarse. La regulación de la agresión en una construcción paulatina que requiere de la mente que habita en el cuerpo de un adulto tranquilo que ayuda a metabolizar el enojo y crear vías de sustitución.

Por su parte, los/las bebés/as, ya desde la vida intrauterina participan activamente con su propia modalidad para co-trazar las vicisitudes de las influencias mutuas, signada por la necesaria asimetría adulto-niño/a.

El complejo mundo interno en el infante se construye por medio de representaciones de la interacción y se inscribe a través de memorias procedimentales que configuran el

conocimiento relacional implícito no-consciente, el cual nunca podrá ser puesto plenamente en palabras. Dimensión relacional que sucede en distintos niveles de experiencia: interacción, intersubjetividad, y que, depende tanto de las capacidades de especularización, mentalización y contención de los adultos cuidadores/as, como de su adecuación a los cambios de desarrollo del infante.

En edades tempranas, la comunicación precede a la simbolización. Las emociones son las encargadas de conectar tanto el cuerpo con la mente como los cuerpos y las mentes de los sujetos entre sí. Conexión que va más allá de las palabras, porque lo que priman son los gestos, la mímica, el tono, la mirada, los ritmos internos escondidos como el psico-neuro-inmuno-endocrinológicos, respiratorios, cardiovasculares y los compases manifiestos como las posturas, balanceos, tomar y dar turnos, por nombrar algunos.

Los relojes del cuerpo son los que permiten la coordinación y sincronización de acciones entre personas, cada una experimenta la temporalidad del comportamiento de la otra sin pensar en ello, de manera que cada una está dentro del cuerpo de la otra, así como en su propio cuerpo. Es más, el entonamiento empático se procesa en la misma zona del cerebro que la memoria emocional y la memoria procesual: en la corteza orbitofrontal y amígdala.

En otras palabras, relojes del cuerpo que, en los escenarios profundos de la mente, trazan encuentros sincrónicos de mutualidad, influencias e regulaciones reciprocas. Complejos procesos de identificación que admiten ser traducidos como: cuando te miro, con tu mirada, me miro, cuando te acuno, con tu acople postural, me acuno, cuando....

Tan relevante son los momentos de encuentros, de sincronía, en el desarrollo regulatorio como lo son los fallos y desintonizaciones que se acompaña de la búsqueda activa del cuidador de reparar los estados bioconductuales desajustados. Las experiencias de reparación son las que permiten a la diada (cuidadores/as-bebé/a) tener experiencias repetidas de salir del desorden para volver a estar en la comodidad y seguridad. (Tronick y Gianino, 1986)

Dichos procesos son interdependientes de la función de marcación, referida por Benjamin (2013) y retrabajada por Coderch (2016). A través de la marcación es posible señalarle al/la niño/a que se ha comprendido su estado mental y se lo comparte, pero de una manera distinta, que su experiencia de tal o cual vivencia o estado mental no es exactamente igual, sino que es otra versión de la misma; es otro estado mental.

Dicha marcación de la diferencia permite internalizar esta otra experiencia, no idéntica a la primera, que deviene en un símbolo que posibilita regular su estado afectivo y que funciona a manera de barrera contra la ansiedad que acompañaba al estado mental que había sido primeramente expresado. La ausencia o déficit de esta respuesta marcada del adulto que cuida, hace que el/la niño/a quede invadido por la experiencia disonante con las concomitantes ansiedades que se incrementan hasta límites que exceden lo tolerable.

La vivencia adecuadamente marcada permite y estimula la experiencia de reconocimiento, de auto reflexión y, paulatinamente, configura un tercer y simbólico espacio intersubjetivo. Espacio de representación entre madre/duplicadores/as y niño/a que facilita la mentalización, la autorregulación afectiva y procesos circulares de destrucción y reconocimiento, de fracaso y restauración del reconocimiento.

Para desplegar sostenidamente la función de marcación es medular el reconocimiento de la ambivalencia que despierta el/la bebé/a en sus padres y cuidadores/as.

Cabe subrayar que, así como es central desde la función parental y la función maternante desarrollar la función de marcación, también es vital que el entorno provea a los padres y duplicadores el sostén de una función equiparable.

En síntesis, en los entramados relacionales intrafamiliares proveedores de cuidados lo suficientemente buenos, que se adecuan a los cambios del desarrollo del/la bebé/a, incide la existencia de figuras valorizada que simbolizan la terceridad, en el interior de la mente de la madre. Sólo así, podrá propiciar, en el momento adecuado, la apertura a los espacios relacionales simbólicos de terceridad y, paulatinamente, al mundo externo. Asimismo, la imagen valorizada de una madre dentro de aquellos que íntimamente la acompañan en la crianza, es condición para sostener los necesarios estados de dependencia propia y del bebé/a. La historia de los padres y de ellos como pareja co-construyen las tramas relacionales en la que el/la bebé/a es un participante activo. A lo que agregamos, la imagen valorada del o los otros, en especial de todos los participantes extrafamiliares encargados de los cuidados del/la niño/a, se instituyen en condición para la configuración de un grupo proveedor de cuidados favorecedores del desarrollo.

Padres y docentes duplicadores de los cuidados tempranos ante la presencia del bebé/a se encuentran al menos con tres bebés. Los padres con el/la bebé/a interno que fueron y habitan en las capas más profundas del ser. El/la bebé/a que empezaron a soñar alrededor de los 2 años para despedirse paulatinamente del/la bebé/a que eran, a través de cuidar a otros como fueron cuidados e imaginaron o desearon ser cuidados, bebé/a que tuvo diversas formas de ser soñado y rechazado en la niñez, en la adolescencia y transcurrir actual y el/la bebé/a real del aquí y ahora.

Los/las docentes, según Filloux (2016) se encuentran ante tres niños/as: – el niño/a “malo” que fue, reprimió y, por lo

tanto, ya no recuerda; -el niño/a ideal que se le impuso, que le hubiera gustado ser, del cual guarda una representación idealizada y el niño/a real que, en el aquí y ahora, está ante él/ella. La conjunción con sus interpenetraciones conscientes e inconscientes de estos tres niños/as se hacen presentes en las interacciones que habitan la dimensión relacional.

Desde este enfoque, el autor precitado señala que en la mente de cada docente se extiende un amplio abanico de deseos conscientes e inconscientes posible. En ocasiones, prima un deseo sobre otros o confluyen con alternancias.

A efectos de pensar-pensarse cabe hacer circular interrogantes tales como ¿Qué busca en lo más profundo del ser cada docente al desarrollar su función? Más precisamente, al tener en cuenta que -cada niño/a participa activamente en la dimensión relacional y, con sus particularidades, en el orden de la relación asimétrica, es agente movilizador de diversos deseos-, cabe agregar preguntas tales como: ¿Qué fantasías conscientes e inconscientes priman en la relación con cada niño/a? Las fantasías giran en torno de deseos de: ¿Formar? ¿Instruir? ¿Tener poder? ¿Ser importante? ¿Ser amado?... O, a veces, por qué no ¿Ser odiado?

Los mencionados interrogantes merecen ser profundizados a partir de tener en cuenta ¿Qué situaciones estimulan el predominio de una u otra de las mencionadas fantasías? ¿Cómo se conjugan en la relación que cada docente mantiene con cada niño/a? Preguntas que enriquecen los procesos de formación cuando se provee un continente para que el adulto pueda pensar/se para ampliar las posibilidades de abstenerse de proveer actuaciones que proporcionen estímulos disruptivos para la mente del bebé/a.

En síntesis, observar, co-sentir y proporcionar el apoyo al bebé en el momento oportuno conlleva complejos procesos de identificación que al resonar en el/la propio/a bebé/a interno/a y los cuidados recibidos abre las puertas a nuevas inscripciones psíquicas. Figura 1.2

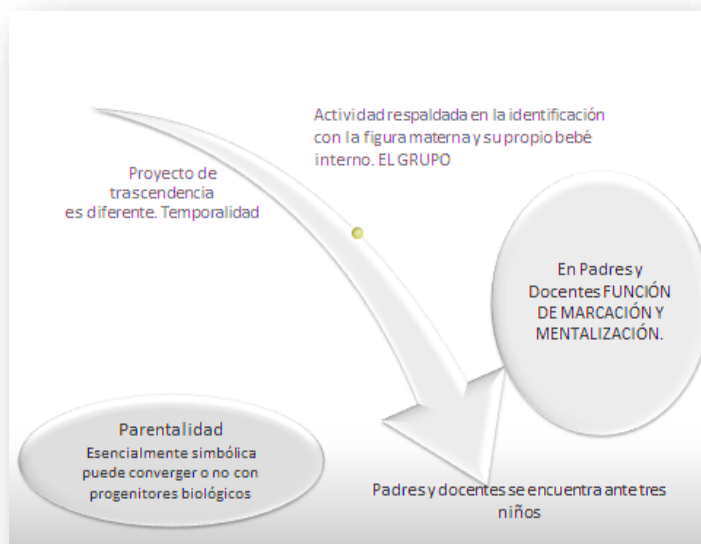


Figura 1.2. Divergencias y confluencias entre función parental y función maternante

La función de los/las docentes-cuidadores es complejo, dado que siempre implica una red vincular con el/la niño/a, los padres y con todos y cada uno de los integrantes de la institución a la que pertenecen.

Aberastury (1992), refiere que con frecuencia participar activamente en el cuidado de un/a niño/a suele movilizar fantasías de “robo de los/las hijos/hijas de otro”, actualizando conflictos primitivos vividos con los propios cuidadores primarios. Tal fantasía suele expresarse como: “eres hijo/a de otro, pero yo te cuido mejor”, lo que

menoscaba la posibilidad de desarrollar la feminidad y la creatividad e interfiere en su relación con el/la niño/a y sus padres. A nuestro entender, esta es sólo una de las modalidades en que la rivalidad y tensiones de los adultos entre sí y entre adultos y niños/as puede expresarse. La inexistencia o poca relevancia que se otorga a los lugares institucionales asignados al intercambio entre docentes y padres; los intercambios fugaces en los momentos de encuentro y despedida cotidiana; los deficitarios reconocimientos en lo personal y laboral de los/las cuidadores/as; las sobreexigencias; los acotados aportes teóricos referidos sobre los espacios relacionales concretos y simbólicos entre los/las cuidadores/as intrafamiliares y extrafamiliares, son algunos de los tantos modos en que las no-pensadas tensiones pueden ponerse de manifiesto y merecen sumarse a los aportes de la autora precitada.

A modo de cierre, introducimos algunos interrogantes: ¿Podremos lograr nuevas articulaciones que permitan comprender los complejos interjuegos de los contextos intersubjetivos? ¿Cómo re trabajar los efectos del sufrimiento en adultos y niños/as? ¿Cómo salir del paradigma “o”, sustentado por la teoría de la mente individual, para volver a mirar el sufrimiento que los desencuentros producen en niños/as y adultos, a modo de flujos interdependientes? Preguntas que se sustentan en la definición de un psiquismo abierto que traza el devenir siendo, con sus peculiares organizaciones, reorganizaciones y transformaciones a lo largo de la vida ¿Cómo volver a mirar el potencial de reorganización de la mente de los adultos que poseen los encuentros amorosos con los/las bebés/as que se cuidan? ¿Cómo trabajar la coraza defensiva que se arma para permanecer inmune a la búsqueda de contacto y comunicación que proponen los bebés?

Referencias Bibliográfica

- Abadi, M. (1960). *Renacimiento de Edipo. La vida del hombre en la dialéctica del adentro y del afuera*. Buenos Aires. Biblioteca de Psicoanálisis APA.
- Aberastury, A. (1992). *Aportaciones al psicoanálisis de niños*. Buenos Aires. Paidós.
- Bauman, Z. (2006). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*, Paidós, Barcelona.
- Benjamin, J. (1996). *Los lazos de amor: psicoanálisis, feminismo y el problema de la dominación*. Madrid, España: Paidós Ibérica
- Benjamin, J. (2013). *La sombra del otro. Intersubjetividad y género en psicoanálisis*. Madrid. Ed. Psimática Clínica.
- Bleichmar, S. (2006). *No me hubiera gustado morir en los 90*. Buenos Aires. Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- Bleichmar, S. (2016). *Vergüenza, culpa, pudor. Relaciones entre la psicopatología, la ética y la sexualidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Brazelton, T. y Cramer, B. (1993). *La relación más temprana. Padres, bebés y el drama del apego inicial*. Barcelona, España: Paidós Ibérica
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la significación*. Buenos Aires. Eudeba
- Coderch, J. (2016). Las Experiencias Terapéuticas II. Revista On line *Clínica e Investigación Relacional*, vol. 10(1). www.psicoterapiarelacional.es/CeIRREVISTAOnline
- Coderch, J. y Plaza Espinosa, A. (2016). *Emoción y Relaciones Humanas: El Psicoanálisis Relacional como Terapéutica Social*. Madrid. Editorial: Ágora Relacional

- Lorenzetti, R. L. (Ed.). (2014). *Código Civil y Comercial de la Nación*. La Ley.
- Daher, C., Taborda, A. e Ison, M. (2016) Calidad en jardines maternales: Una revisión bibliográfica. *Revista Facultad de Psicología-UBA. Investigaciones en Psicología* 2016, 21,2 pp.23-33
- Dio Bleichmar, E. (2015) El analista en la exploración de los múltiples mundos intersubjetivos del niño. (Cap. 8). Avances en las investigaciones sobre el desarrollo. *Revista Aperturas Psicoanalíticas* N° 49. Recuperado de: <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=885&a=El-analista-en-la-exploracion-de-los-multiples-mundos-intersubjetivos-del-nino-Cap-8>
- Doltó, F. (1992). *El niño tiene derecho a saberlo todo*. Buenos Aires. Paidós.
- Doltó, F. (2000). *Las etapas de la infancia. Nacimiento, alimentación, juego, escuela*. Barcelona, España: Paidós
- Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Filloux, J. (2016) *Intersubjetividad y Formación. El retorno sobre sí mismo*. Argentina. Novedades educativas
- Hoffman (2019). La Herramienta Maestra para todo Espacio de Primera Infancia es su Recurso Humano. En Taborda, A. y Toranzo, E. (Comp.) *MADRE-GRUPO. relacionalidad, Familia y Estado ante la Primera Infancia*. Argentina Nueva editorial Universitaria
- Kaës, R. (2007). *Un singular plural. El psicoanálisis al grupo de prueba*. París. Dunod.
- Kirkpatrick, M., Smith, C. y Roy, R. (1981) Lesbian mothers and their children: a comparative survey. *Am J Orthopsychiatry*. 1981 Jul; 51(3):545-51.
- Monnet, J. (1985). *Memorias*. España Editores Siglo XXI

- Puget (2017). Subjetividad, política, opinión y clínica. *Revista Generaciones. Pensar con el psicoanálisis niños/as, adolescentes, familias. Facultad de Psicología UBA.* Año 6 N° 6 pp. 15-20
- Raphael-Leff, J. (2003). Conferencia sobre reproducción asistida. Dictada en Buenos Aires. Apdeba.
- Rozenbaum, A. (2014). Parentalidad y transmisión generacional. En: Rotenberg, E. *Parentalidades. Interdependencias transformadoras entre padres e hijos.* Buenos Aires. Lugar Editorial
- Rudinesco, E. (2003). *La familia en desorden.* Argentina. Fondo Cultura Económica.
- Spivacow, M. (2011). *La pareja en conflicto. Aportes psicoanalíticos.* Buenos Aires. Paidós.
- Taborda, A. (2010). Trabajo con imágenes en proceso diagnóstico de niños. *SEYPNA. Cuadernos de Psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente: Revista de la Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente,* 49, 173-185
- Taborda, A. (2012). Enfoque relacional del Diagnóstico. En Taborda, A.; Leoz, G. y Dueñas, G. *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez.* San Luis. Nueva Editorial Universitaria
- Torras De Bea, E. (2011). *La Mejor Guardería Tu Casa: Criar Saludablemente A un Bebe.* España. Plataforma
- Tronick, E. Z. y Gianino, A. (1986) Interactive mismatch and repair: Challenges to the coping infant. Zero to three. *Bull Natural Center Clinical Infant Programs,* 5, 1–6.
- Winnicott, D. (1954). *Nuevas reflexiones sobre los bebés como personas.* Buenos Aires. Hormé.

CAPÍTULO 2

MADRE-GRUPO. Infancia, Instituciones Maternales y Estado

Alejandra Taborda

Introducción

Los cambios epocales que atañen a la constitución familiar, la creciente inserción de la mujer en el campo del trabajo, la legislación laboral vigente, las diversas responsabilidades e intereses de las madres fuera del hogar y la extensión de las políticas públicas destinadas a los sectores más desfavorecidos promueven que los Jardines Maternales incrementen el número de niños/as que concurren cotidianamente, desde la más temprana edad (45 días en adelante), durante varias horas diarias.

Las estadísticas vigentes muestran que en la Argentina entre el 2008 y el 2010 estas instituciones educativas ampliaron en un 17 % su matrícula, de 67.141 niños/as que concurrían se pasó a 78.553 (DINIECE, 2008-2010). Según señalan los últimos datos publicados por el Ministerio de Educación (DINIECE, 2016), dicho movimiento ascendente

continuó, es así como se registró en el año 2016 una matrícula de 105.833 niños/as en los Jardines Maternales, lo cual implica un incremento del 35% en comparación con el 2010.

A pesar de la elevada población infantil que asiste al Jardín Maternal y la importante función que le compete -como duplicadores de los cuidados tempranos-, las investigaciones centradas en la calidad estructural (proporción adulto-niño/a, tamaño del grupo, formación y experiencia del cuidador) y calidad de proceso (organización del entorno, interacciones, sensibilidad del cuidador, relaciones con los padres, entre otras) son acotados, tal como lo muestra el estudio de Daher, Taborda e Ison (2016). (Ver Figura 2.1.)

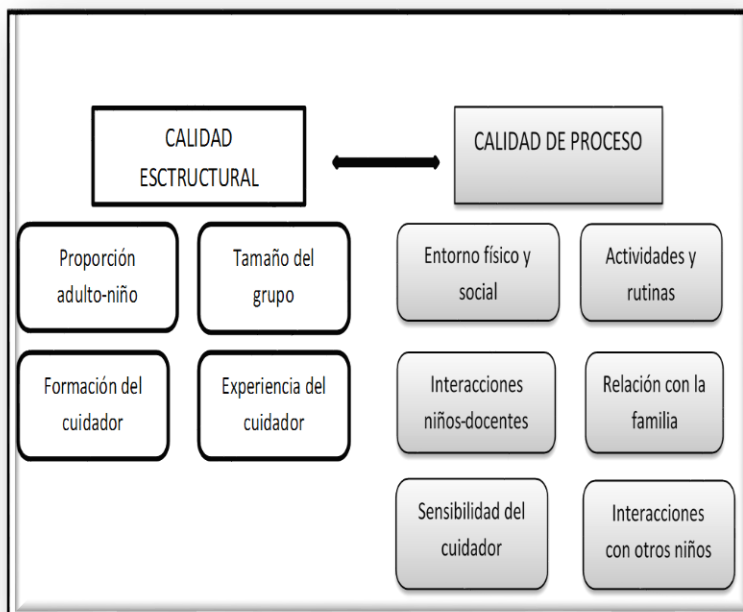


Figura 2.1. Variables asociadas al concepto de calidad: calidad estructural y calidad de proceso

En pos de realizar una revisión bibliográfica del concepto de calidad de instituciones educativas para niños/as de 45 días a 3 años, se llevó adelante un relevamiento de publicaciones académicas efectuadas entre el 2004 y 2018, registradas en bases de datos (SCIENCEDIRECT, EBSCO, SCIELO, REDALYC, PISOCODOC, y PUBMED). En el lapso de los mencionados doce (12) años, sólo se encontraron treinta y dos (32) publicaciones, procedentes de diversos lugares del mundo (Ver Figura 2.2).

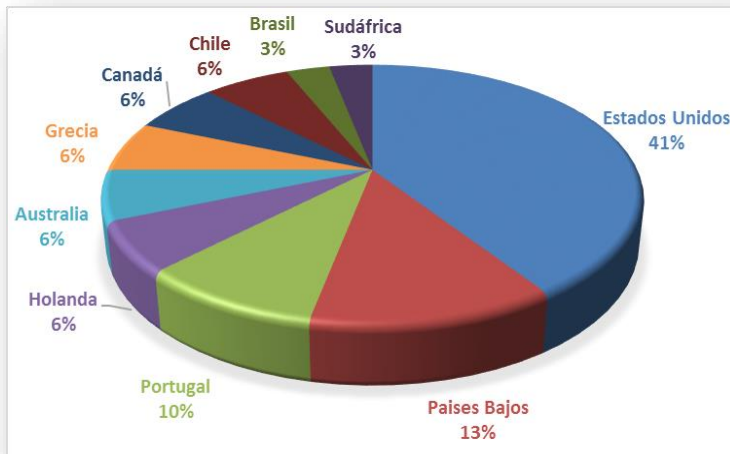


Figura 2.2. Cantidad de artículos por nacionalidad relevados para la revisión.

La escasa bibliografía posiciona diversos aspectos de los entramados relacionales en la categoría de contenidos aún no pensados. Realidad que entorpece el análisis de los ajustes/desajustes de las instituciones y cuidadores extra familiares. Desconocer las necesidades de todos y cada uno de los participantes de la red vincular puede obstaculizar el trazado y la operacionalización de envolturas promotoras de salud integral.

Los estudios empíricos realizados por Taborda y Daher (2019), señalan que en múltiples ocasiones sus estructuras

organizacionales desdican tanto los derechos de los/las niños/as de ser incluidos en pautas de cuidados que reconozcan plenamente la inmadurez con que nacen, su dependencia absoluta y vulnerabilidad radical, como de los adultos de ser considerados en sus posibilidades. Bajo condiciones poco favorecedoras, unos y otros, solo podrán lograr hacer frente a las exigencias a costa de armar una coraza defensiva, con los consecuentes desencuentros que esto genera. Situación que conduce a preguntarnos ¿Qué aspectos del orden de los aún no pensados de la dimensión relacional contradicen los hallazgos científicos sobre la relevancia de cuidados proveedores y suficientemente buenos capaces de promover el desarrollo? ¿Estaríamos en un terreno donde “de eso no se habla” tanto en el material bibliográfico como en los historiales clínicos y diversos discursos políticos, jurídicos, económicos e ideológicos?

Licencias por maternidad y paternidad

En la Argentina, de la mano de la acotada licencia por maternidad pautada en la Ley de Contrato de Trabajo (L.C.T N° 20.744) y de la Ley Nacional de Educación (LNE N° 26.206/2006), los Jardines Maternales abren sus puertas desde los 45 días para alojar a bebés/as varias horas por día. Estudios previos realizados por Taborda y Daher (2013), en coincidencia con Brazelton y Cramer (1993) y Winnicott (1954), refieren que la separación en este momento evolutivo contradice las necesidades propias de continuidad que sólo pueden vivenciarse en la díada madre-hijo/a.

Las posibilidades cognitivas, la tolerancia a la frustración y la necesidad de modular la presentación del mundo al/la bebé/a, recogiendo los aportes de Winnicott (op.cit.), nos lleva a sostener que hasta alrededor de los tres meses madre e hijo/a deberían encontrarse aproximadamente cada dos horas. Un

tiempo más prolongado hace que la imagen interna que el/la niño/a guarda de ella, se desdibuje y si demora el reencuentro ya no es la misma persona para él/ella.

Las madres “suficientemente buenas”, que viven saludablemente su maternidad, pueden decodificar y captar los sentimientos del/la bebé/a e identificarse con él/ella, debido a una capacidad especial, impregnada de la promesa de trascendencia, a la que Winnicott (1954) denomina preocupación materna primaria, la cual se transforma y paulatinamente se diluye con el correr del tiempo, más precisamente alrededor de los tres meses. Este estado de enamoramiento materno que, en madres lo suficientemente posicionadas en su función, caracteriza este primer periodo, progresivamente decae para posibilitar los primeros movimientos en los procesos de separación/ individuación.

Las exigencias que imponen seis o siete horas laborales propician una separación abrupta que perturba la necesaria ilusión de continuidad encargada de allanar los sinuosos procesos de integración psique-soma. La lactancia a libre demanda, tan promovida por múltiples campañas y desarrollada por diversas instituciones, queda en el mejor de los casos afectada, cuando no interrumpida, antes que las condiciones orgánicas y psíquicas le permitan hacerlo sin ocasionar una relevante cuota de sufrimiento. Lo señalado cobra relevancia porque la sincronía, en sentido amplio y en particular en el proceso de alimentación, tiene su correlato en la mente, en el cuerpo y, por ende, en la estructuración psicobiológica-inmunitaria. También, signa el modo en que se le muestra al/la bebé/a el continuo presencia/usencia. En estos momentos iniciales de la vida, la ausencia es vivida como presencia maléfica, debido a que la capacidad de esperar y tolerar la frustración aún es frágil.

En esta misma dirección, Brazelton y Cramer, ya en 1993 señalaron que tener que descentrar la mirada de la crianza del/la hijo/a antes de los cuatro meses –momento en que el/la niño/a con su vitalidad comunica que se superó la vulnerabilidad inicial y pudo sortear la valla más alta de adaptabilidad- perturba el proceso de separación de la diada mamá-bebé/a y resulta injusto para ambos.

En diversos lugares de Europa estos aportes han sido incorporados en la legislación laboral y, además, incluyen en las licencias por nacimiento a los padres. En cambio, en la Argentina, sólo algunas provincias lo toman en consideración en relación al binomio madre-hijo/a. A continuación, a modo de ejemplo, dado que es una realidad cambiante, solo referimos algunas de estas provincias:

Provincia	Cantidad de días de Licencia
Tierra del Fuego	210
Corrientes	180
Córdoba	180
Chubut	180
La Rioja	180
Santa Cruz	180
Formosa	150
Mendoza	120
La Pampa	120
Catamarca	120
San Juan	120
CABA	105
Buenos Aires	90
Jujuy	90
Entre Ríos	90
San Luis	90 *Mas 135 días posterior al parto

Las empleadas que trabajan en dependencias nacionales quedan excluidas de los programas de licencia ampliadas centradas en el binomio madre-bebé/a. Los varones actualmente, solo tienen 3 días de licencia laboral por paternidad y proyectan ampliarlas a 15 días, quedando disociados los avances que promueven las teorías de género y las nuevas legalidades vigentes. Simultáneamente, avanzan los discursos sociales y científicos que convocan a los padres varones a incluirse más activamente en la crianza de los/las hijos/as.

Discursos contradictorios que, por un lado, parecen desdejar tanto, la importancia de su presencia como, la relevancia del impacto emocional de ser padre y de los complejos procesos de reconocimiento del/la hijo/a sobre los que se emplaza la parentalidad. Discursos que ubican de hecho a la mujer en el lugar de responsable de llevar adelante los cuidados tempranos que requiere el bebé/a.

Este es solo uno de los ejemplos en que las dimensiones políticas, económicas y legales transversalizan los espacios materiales y simbólicos de la constitución subjetiva y los entramados relacionales que configuran la madre-grupo.

La organización desde la óptica de criterios de calidad de las instituciones maternales

Las particulares condiciones organizacionales operan como envoltura de la reunión -en tiempos y espacios específicos- del cuerpo directivo, docentes, padres y bebés/as de 45 días a 3 años. En la vida cotidiana de cada Jardín Maternal las características organizacionales-temporales, espaciales-físico y

materiales son interlocutores verbales y pre-verbales de actuales paradojas, conscientes e inconscientes, vigentes respecto de la relevancia que se le otorga a la suficientemente buena calidad interactiva intersubjetiva tanto dual como multipersonal.

La relacionalidad entre todos y cada uno de sus protagonistas (cuerpo directivo, docentes, no-docentes, bebés/as y padres), y de ellos con la institución como un todo traza el modo peculiar en que cada organización es habitada con las concomitantes confluencias entre escenarios institucionales y posicionamientos subjetivos a modo de procesos amplios y activamente operantes en todos y cada uno de sus protagonistas.

Proporción cuidador/a-bebé/a

Respecto a la organización de los jardines maternales cabe preguntarnos ¿Qué proporción adultos-niños/as es recomendable? Interrogante que está íntimamente relacionado con los tiempos y espacios que se otorgan para consolidar procesos de identificación y diferenciación entre los adultos encargados del cuidado del/la niño/a.

El número de niños/as por docente es uno de los criterios de calidad estructural más estudiados. Las asociaciones American Academy of Pediatrics, the American Public Health Association, and the National Resource Center for Health and Safety in Child Care (2002) recomiendan proporciones de 3: 1 para los bebés/as desde el nacimiento hasta los 12 meses, 4: 1 para los de 13 a 30 meses y 5: 1 para los de 31 a 35 meses, 7: 1 para los/as niños/as de 3 años y 8: 1 para los de 4 años (Gevers Deynoot-Schaub y Riksen-Walraven, 2008; Goelman, Forer, Kershaw, Doherty, Lero y LaGrange, 2006; Le, Perlman, Zellman y Hamilton, 2006).

A nuestro entender es recomendable diferenciar una categoría de 0-6 meses en relación a la proporción de niños/as por docente, ya que las necesidades de proximidad y la escasa tolerancia a la frustración requieren una atención más personalizada que al finalizar el primer año. Por este motivo, consideramos que dos niños/as por docente es una distribución adecuada y solo en los casos en los que se cuente con la ayuda de un auxiliar se recomienda incorporar tres bebés/as menores de 6 meses.

Las cifras mencionadas, tal como señalan los estudios desarrollados en San Luis y Mendoza (Argentina) por Taborda y Daher (2010, 2013, 2019), con frecuencia se alejan sustancialmente de la realidad cotidiana de estas instituciones y es el excedido número de bebés/as otro de los escenarios en los que las sobre-exigencias presionan a todos y cada uno de los actores institucionales, en especial a los/las docentes a cargo. El tiempo requerido no alcanza y demanda rapidez, condición que se refleja en la conducta como actividad intensa, con movimientos corporales permanentes, contactos fugaces, torpe o brusca manipulación del cuerpo del/la bebé/a, escasa comunicación verbal, cansancio y tensión.

La confluencia de tiempos tiranos signados por el apresuramiento dificulta la creación de un lugar mental que permita entrar en contacto emocional con los otros y consigo mismo. Situaciones contextuales que propician procesos de identificación donde la emoción prevalente es indiferenciada y con predominio de la descarga y, por ende, desencuentros intra, inter y transubjetivos.

Asimismo, coincidimos con Doltó (1992-2000), quien señala que cuando los/las niños/as pequeños/as son incluidos en grupos con un número superior al indicado precedentemente, se

sienten perdidos, recurren a conductas centralmente imitativas, pierden su propia individualidad y se fusionan gregariamente con el grupo de pertenencia. Por lo tanto, propician -al menos en parte, según las propias posibilidades y los diversos contextos de los que participa-restricciones en el desarrollo genuinamente creativo.

El grupo institucional de pertenencia

Goelman y colaboradores (2006) señalan que si bien la proporción docente-niños/as es un predictor de relevancia para la calidad estructural de las instituciones maternas, es necesario conjuntamente, tener en cuenta el número de adultos en el aula. Sus investigaciones empíricas-correlacionales, refieren que un mayor número de cuidadores/as -que conviven en un clima emocional de colaboración y sostén de unos a otros- brinda oportunidades de compartir e intercambiar diversos puntos de vista sobre los desafíos implicados en la tarea. Consecuentemente se abren mayores posibilidades de modulación de las ansiedades que se despiertan en el cotidiano vivir en el ámbito de las instituciones maternas. Condiciones que repercuten favorablemente, tanto en los sentimientos de satisfacción personal, como en las posibilidades de leer e interpretar más adecuadamente las señales de requerimientos del/la niño/a y, en circularidad, se traduce en intercambios relacionales más ajustados en su concordancia y contingencia. En esta misma dirección, Crittenden (2006), por su parte, subraya que las mencionadas condiciones contextuales-relacionales entre adultos, se reflejan en el modo de captar la atención del infante y de reducir su estrés-ansiedad.

La calidad estructural se potencia cuando se acompaña de escasa o nula variabilidad en el grupo docente, sobre todo durante el primer año de vida. La permanencia y continuidad es condición sine qua non para brindar la posibilidad de establecer una relación de confianza con el/la cuidador/a (De Schipper, Tavecchio, Van I Jzendoorn y Van Zeijl, 2004; Taborda y Daher 2010).

Desde el enfoque relacional desarrollado, señalamos que el sostén que brinda el equipo de trabajo configura un clima emocional propicio, equiparable a la función de marcación, referida por Benjamin (2013). Tal como señalamos en el capítulo precedente, a través de dicha función es posible transmitir que se ha comprendido el estado mental y se lo comparte, pero de una manera distinta, que su experiencia de tal vivencia o estado mental no es exactamente igual, sino que es otra versión de la misma, es otro estado mental.

En estos encuentros relacionales confluyen identificaciones sobre un trasfondo de reconocimiento y reciprocidad. Procesos, que permiten -en el marco de la reciprocidad y múltiples espejamientos- empatizar y proveer respuestas más adaptadas a las necesidades y deseos de unos y otros. Ya Hegel en su famosa obra *“La fenomenología del Espíritu”* (1966) señaló, que la humanidad del ser humano solo se conquista en el contacto con otro y es precisamente el reconocimiento que ese otro otorga de su humanidad lo que posibilita configurar la autoconsciencia.

En cambio, cuando sobre los/las docentes recaen sobre-exigencias que las desbordan, se constituyen escenarios en los que se dificulta el contacto con sus propias vivencias, con el

resonar de un vínculo personal de interjuego de identificaciones proyectivas empáticas. En consecuencia, facilita el emerger de bajas expectativas de poder incidir vívidamente sobre sus prácticas y, por lo tanto, sobre el desarrollo saludable de los/las niños/as.

Formación del docente cuidador y experiencia en el desempeño del rol

El relevamiento de las investigaciones empíricas reportadas en las bases de datos, denota contradicciones y, de este modo, dan cuenta tanto de la diversidad de enfoques como de la complejidad que reviste la construcción de categorías para el análisis de la dimensión relacional.

Las indagaciones de Barrosa y Aguiarb (2010) y las del equipo de Bigras y colaboradores (2010) coinciden en señalar que el nivel de formación profesional alcanzado por los/las docentes-cuidadores/as, se asocia de manera directa con la calidad, es decir que niveles más altos de formación docente promueven mejores niveles de calidad en los cuidados tempranos que provee.

En cambio, las investigaciones empíricas de De Schipper et al. (2006) y de GeversDeynoot-Schaub y Riksen-Walraven (2008) coinciden en referir que el nivel de educación, no está directamente relacionado con la calidad de las interacciones de los/las niños/as con sus cuidadores/as.

Los contradictorios resultados precitados, son elocuentes indicadores de la necesidad de seguir profundizando en este aspecto, para aproximarnos a definir tanto los alcances y limitaciones de la formación de formadores, como la teoría y

diseño implementado en dichos procesos. Al respecto, cabe señalar que en dichos reportes de investigación no se especifica la operacionalización de la variable formación de formadores, ni su orientación curricular.

Las investigaciones en curso sobre los planes de estudios vigentes de carreras para la formación de docentes de nivel inicial, desarrolladas por Taborda, aun inéditas, señalan una tendencia a focalizar la formación en aspectos pedagógicos y de estimulación cognitiva temprana. En ocasiones, los contenidos académicos de la currícula contradicen las posibilidades de los/las niños/as. Por ejemplo, tal como advierte Hoffman (2019), las recomendaciones de iniciar con la enseñanza de la escritura a partir de los 2 años, o sea con anterioridad a que los procesos de simbolización lo permitan.

Proveer estimulaciones acentuadamente precoces, se configura en una sobre-exigencia a la que se tiende a responder con sobre-adaptaciones. Las sobre-exigencias respaldan desencuentros relacionales que esconden sentimientos de falta de confianza, tanto en las posibilidades de pautar saludablemente ritmos en el desarrollo, como en las capacidades e intereses del niño/a.

Desde el enfoque que venimos desarrollando para los/las bebés/as que asisten al Jardín Maternal resulta central que los/las docentes a su cargo se configuren en duplicadores/as de los cuidados infantiles. A diferencia del/la docente-cuidador/a, una madre lo suficientemente saludable, no requiere necesariamente de una comprensión intelectual de su tarea, porque la promesa de ser trascendida y su propia condición la tornan adecuada para ello en sus aspectos esenciales.

En cambio, tal como se señaló en el capítulo precedente, el/la

docente-cuidador/a al no poseer esta orientación, respalda su actividad en la identificación con una figura materna y en su propio/a bebé/a interno/a que habita en las capas más profundas de su ser. Por lo que se hace necesaria la formación continua para profundizar sus conocimientos sobre la complejidad del proceso de desarrollo, según lo indica Winnicott (1954).

Formación que priorice la calidad de las interacciones, que solo es posible si se acompaña de procesos de mentalización que permitan captar el resonar emocional tanto de las interacciones sincrónicas y asincrónicas como de las posibilidades de recuperarse de los desencuentros que trazan las asincrónicas.

En otras palabras, trayectos de formación que apunten a significar la propia experiencia y la de los otros como estados subjetivos y procesos mentales, signados por el reconocimiento de deseos, creencias, sentimientos y pensamientos. En capítulos sucesivos volveremos sobre la temática para profundizar su desarrollo.

En este sentido, la formación de docentes de instituciones de nivel inicial, es una de las áreas específicas del desarrollo de la Psicología Educacional, en pos de promover, prevenir, formar y proponer modalidades de organización institucional en las que se consideren la función de los cuidados tempranos en la constitución del psiquismo.

Temática que retomaremos en el tercer apartado, en pos de desarrollarla con más profundidad. Para ello se requiere actualizaciones teóricas transdisciplinarias que incluyan las nuevas configuraciones familiares y simultáneamente, vayan

más allá de lo familiar –sin restar su relevancia- para ubicar la dimensión relacional que proveen los diferentes contextos como epicentro del proceso de humanización, que paso a paso, con sus múltiples mixturas intra e intersubjetivas estarán presentes en las capas profunda de la mente. (Figura 2.3)

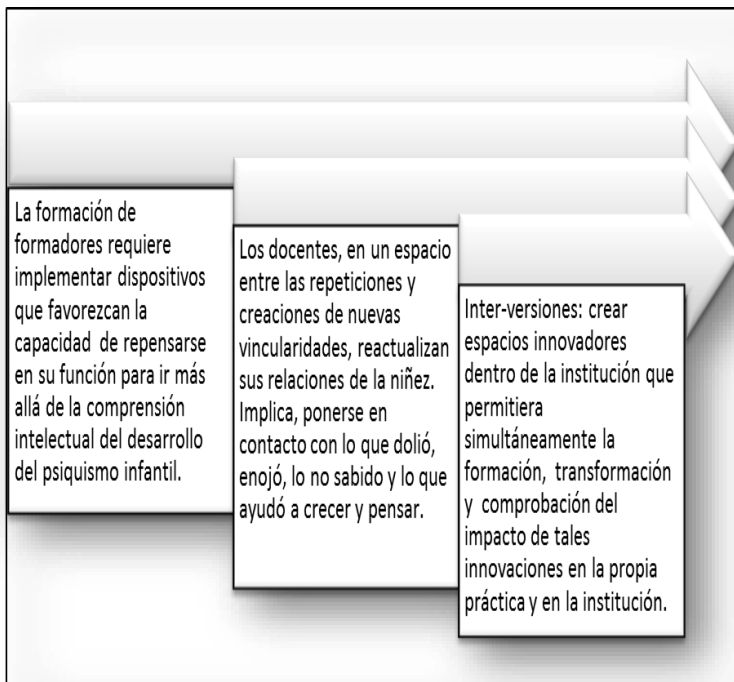


Figura 2.3. Espacios de formación como inter-versión co-constructores de otra versión y de movimientos institucionales progresivos.

Respecto de la experiencia del docente cuidador, los reportes de investigaciones empíricas, informadas en las bases de datos, también son contradictorios.

Gevers Deynoot-Schaub y Riksen-Walraven, (2005), señalan que la calidad de la experiencia del cuidador es

directamente proporcional con la calidad de cuidados que provee. Desde esta perspectiva lineal, la experiencia en el cuidado de niños/as genera recursos que permiten organizar entornos educativos estimulantes y establecer mejores relaciones con los niños y sus familias.

En cambio, los estudios de De Schipper et al. (2006) en coincidencia con los de Torquati, Raikes y Huddleston-Casas, (2007) rompen la linealidad precitada, señalan que experiencia, fonación y calidad tanto de las interacciones con el/la bebé/a y con los padres como con los integrantes del Jardín Maternal y de la institución como un todo, no guardan relación unívoca.

Coincidimos con el autor cuando advierte de la necesidad de no perder de vista la complejidad imbuida en los procesos implicados en el desempeño de la función docente.

Interrelaciones entre algunos aspectos socioeconómicos y la función docente

Los estudios de Purcal y Fisher (2007), subrayan que si bien en algunos países las reglamentaciones permiten la contratación de personal no calificado debido a la escasez de docentes o de recursos económicos, las instituciones que promueven una buena calidad prefieren contratar personal con mayor formación.

El equipo de investigación dirigido por Goelman y colaboradores (2006), refieren que la formación docente es una variable multi-determinada, transversalizada por diversos elementos que la tornan difícil de sistematizar para su exploración. Los autores, al poner en relación el monto de

dinero que abonan los padres mensualmente con la calidad de los Jardines Maternales, señalan que este es un elemento que de un modo u otro promueve la calidad de las instituciones, porque permite: -la contratación de personal con mayor formación, - solventar un mayor número de docentes y -proveer elementos físicos materiales adecuados. Sin embargo, Sosinsky y su equipo de investigadores en el 2007, señalaron que los centros sin fines de lucro muestran mejores niveles de formación profesional del cuidador y mayor vocación de servicio sobre aquellos con fines de lucro.

Más allá de la presencia o ausencia de fines de lucro de la institución, los reportes Antle y colaboradores (2008) y Cortinas (2019) refieren que la remuneración del docente es un relevante predictor de la calidad del desempeño. La percepción de salarios dignos, es un significativo agente que incide en la calidad que brindan estas instituciones.

En la Argentina, los bajos salarios docentes, es otra de las condiciones descuidadas que pone en evidencia paradójales desencuentros entre la reconocida importancia otorgada a los primeros años de vida y las posibilidades concretas de proveer los cuidados necesarios para este trayecto vital.

En consecuencia, los reportes de investigaciones son tan exigüos como contradictorios. Toda una invitación a continuar con exploraciones desde el paradigma de la complejidad que pueda tomar dichas contradicciones como emergentes a volver a pensar y operacionalizar. Al respecto, reiteramos señalamientos precedentes que refieren que la función de los/las docentes-cuidadores/as es compleja. En ella siempre está implicada una

matriz vincular que al menos incluye al/la niño/a, los padres y todos y cada uno de los integrantes de la institución a la que pertenece, contextual y epocalmente situada, tal como, lo sintetiza la figura 2.4.

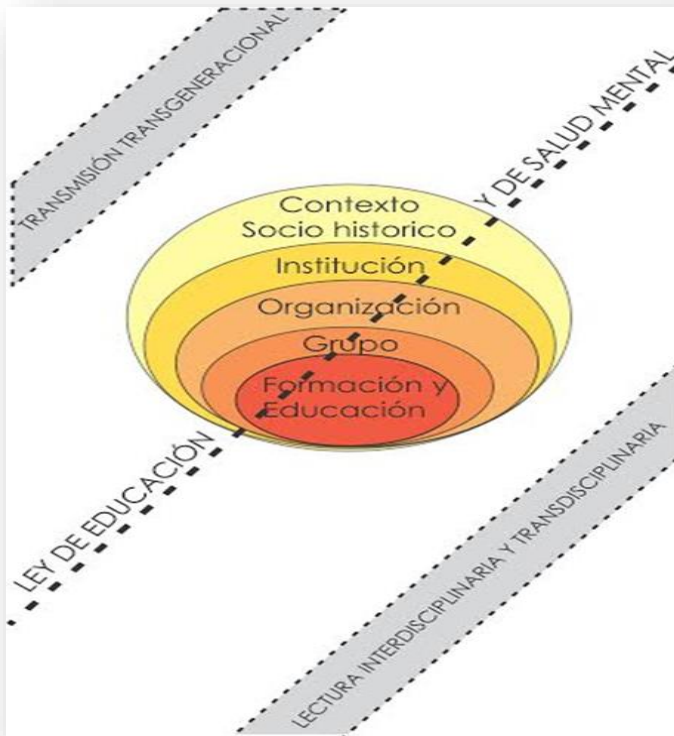


Figura 2.4. Confluencias entre escenarios institucionales y posicionamientos subjetivos

Referencias Bibliográficas

Aberastury, A. (1992) Aportaciones al psicoanálisis de niños.
Buenos Aires: Paidós.

- American Academy of Pediatrics, the American Public Health Association, and the National Resource Center for Health and Safety in Child Care (2002). *Caring for our children: National Health and Safety Performance Standards: Guidelines for Outof- Home Child Care* (2nd Ed.). Recuperado de <http://nrc.uchsc.edu/CFOC>.
- Antle, B. F., Frey, A., Barbee, A., Frey, S., Grisham-Brown, J. y Cox, M. (2008). Child Care Subsidy and Program Quality Revisited. *Early Education & Development*, 19(4), 560-573. Doi: 10.1080/104092802230999
- Barrosa, S. y Aguiarb, C. (2010). Assessing the quality of Portuguese child care programs for toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 527-535. Doi: 10.1016/j.ecresq.2009.12.003
- Benjamin, J. (2013). *La sombra del otro. Intersubjetividad y género en psicoanálisis*. Madrid. Ed. Psimática Clínica.
- Brazelton, T. y Cramer, B. (1993). *La relación más temprana. Padres, bebés y el drama del apego inicial*. Barcelona, España: Paidós Ibérica
- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., Tremblay, M., Japel, C. y Charron, A. (2010). A Comparative Study of Structural and Process Quality in Center-Based and Family-Based *Child Care Services*. *Child & Youth Care Forum*, 39(3), 129-150. doi: 10.1007/s10566-009-9088-4
- Cortinas, M. (2019) Las Guarderías de alta calidad. Diario La Opinión (México, 9 de marzo de 2019)
- Crittenden, P. (2006). Modelo dinámico-maduracional del apego. *ANZJFT Vol. 27 N° 2 June 2006*. Recuperado de:

<http://familyrelationsinstitute.org/include/espanol/docs/modelo-dinamico.pdf>

- Daher, C., Taborda, A. e Ison, M. (2016). Calidad en Jardines Maternales: una revisión bibliográfica. Facultad de Psicología- UBA. *Revista de Investigaciones en Psicología*. (2016, 21, 2), pp. 23-33
- De Schipper, C., Tavecchio, L. W. C., Van I Jzendoorn, M. H. y Van Zeijl, J. (2004). Goodness-of-fit in center daycare: relations of temperament, stability, and quality of care with the child's adjustment. *EarlyChildhoodResearchQuarterly*, 19, 257–272. Doi: 10.1016/j.ecresq.2004.04.004.
- DiNIECE. (2015). Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. *Cuadernillos de Relevamiento Anual 2015*. Recuperado de: <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/category/noticias/>
- DINIECE (2008-2016). Anuario Estadístico. Ministerio de EPN.
- Doltó, F. (1992). *El niño tiene derecho a saberlo todo*. Buenos Aires: Paidós.
- Doltó, F. (2000). *Las etapas de la infancia. Nacimiento, alimentación, juego, escuela*. Barcelona, España: Paidós
- Gevers Deynoot-Schaub, M. J. J. M., y Riksen-Walraven, J. M. A. (2008) Infants in group care: Their interactions with professional caregivers and parents across the second year of life. *Infant Behavior & Development*, 31, 181–189. Doi: 10.1016/j.infbeh. 2007.10.010.
- Goelman, H., Forer, B., Kershaw, P., Doherty, G., Lero, D., y LaGrange, A. (2006). Towards a preductive model of quality in Canadian child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 1 280-295. Doi: 10.1016/j.ecresq.2006.07.005.

- Hegel, G. (1966) *La fenomenología del Espíritu*. México. FCE
- Hoffman (2019). La Herramienta Maestra para todo Espacio de Primera Infancia es su Recurso Humano. En Taborda, A. y Toranzo, E. (Comp.) *MADRE-GRUPO. relacionalidad, Familia y Estado ante la Primera Infancia*. Argentina Nueva editorial Universitaria
- Le, V. N., Perlman, M., Zellmana, G. L., y Hamilton, L. S. (2006). Measuring child-staff ratios in child care centers: Balancing effort and representativeness. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 267-279. Doi: 10.1016/j.ecresq.2006.07.002.
- Ley Nacional de Contrato de Trabajo N° 20744. Recuperado de: <http://www.ley20744argentina.com.ar/>
- Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006)
- Purcal, C., y Fisher, K. R. (2007). Balancing Qualified Staff Requirements with Shortage of Recruits in Child Care -- The NSW Experience. *Australian Journal of Social Issues* (Australian Council of Social Service), 42(3), 387-399.
- SICE. (2017). Sistema Educativo Nacional. Informe estadístico (2017). Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005536.pdf>
- Sosinsky, L. S., Lord, H., y Zigler, E. (2007). For-profit/nonprofit differences in center-based child care quality: Results from the National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care and Youth Development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(5-6), 390-410.
- Taborda, A. y Daher, C. (2010). Crecer en contextos diferentes. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica

Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación
Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del
MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de
Buenos Aires, Buenos Aires.

Taborda, A. y Daher, C. (2013). Jardines Maternales: Los
primeros pasos en el proceso de separación. *SEPYRNA*. N°
55. 1° semestre 63-73. Recuperado de:

[http://www.seypna.com/documentos/indice-PSIQUIATRIA-
55.pdf](http://www.seypna.com/documentos/indice-PSIQUIATRIA-55.pdf)

Taborda, A. y Daher, C. (2019) Pensar los Jardines Maternales en
la Matriz Relacional de los Cuidados Tempranos. En Taborda y
Toranzo (comp.) *MADRE-GRUPO. Relacionalidad, Familia
y Estado ante la Primera Infancia*. Argentina. Nueva
Editorial Universitaria.

Torquati, J. C., Raikes, H. y Huddleston-Casas, C. A. (2007).
Teacher education, motivation, compensation, workplace
support, and links to quality of center-based Child Care and
teachers' intention to stay in the early childhood profession.
Early Childhood Research Quarterly, 22, 261–275. Doi:
10.1016/j.ecresq. 2007.03.004

Winnicott, D. (1954). *Nuevas reflexiones sobre los bebés como
personas*. Buenos Aires. Hormé.

SEGUNDA PARTE

Alejandra Taborda

Celeste Daher

No aceptes lo habitual como algo natural.

No aceptes lo habitual como algo natural

porque en tiempos de desorden

de confusión organizada,

de humanidad deshumanizada

nada debe parecer natural.

Nada debe parecer imposible de cambiar.

Texto atribuido a Bertolt Brecht

Introducción

Alejandra Taborda

Sólo la investigación empírica puede impulsar un desarrollo más abarcativo para comprender la estructuración del psiquismo. Por lo tanto, es necesario tratar de tender puentes que permitan generar modelos transportables tanto dentro de la misma teoría psicoanalítica como en la articulación con otras. El ir a la búsqueda de construir dichos puentes es un camino que puede conducir al psicoanálisis a disminuir la deuda que aún tiene en el desarrollo de servicios de salud mental más apropiados a las condiciones actuales de nuestra práctica en diversos ámbitos.

Jiménez (2000)

A nuestro entender, la elaboración de ampliaciones teóricas sobre los cuidados tempranos compartidos y sus repercusiones en las constelaciones del mundo interno, requieren del sustrato de investigaciones empíricas.

Desde este posicionamiento, en este apartado, dedicaremos tres capítulos, al reporte de indagaciones empíricas.

En el primero, utilizamos como recurso la presentación de un recorte de los resultados de un estudio piloto de campo. El mismo se centraliza en el análisis de la dimensión vincular de los primeros pasos del proceso de separación en bebés/as

menores de tres meses, que asisten a una institución maternal o, por el contrario, permanecen al cuidado de una madre saludable que muestra signos visibles de la vigencia de lo descripto por Winnicott (1958, 1965, 1984) como “preocupación materna primaria”.

En el segundo, nos abocaremos al análisis de condiciones interactivas relacionales diádicas docente-bebé/a y sólo referiremos algunos aspectos organizacionales de las instituciones maternas. La investigación fue desarrollada en instituciones maternas del Gran Mendoza. A tal efecto se trabajó con una muestra de 19 salas y 36 díadas, constituidas por bebés/as de 7 a 15 meses y sus docentes, pertenecientes a jardines maternas SEOS.

En el tercer capítulo se incluye un reporte longitudinal de la permanencia en el tiempo de las co-construcciones elaboradas en un trayecto de formación de docentes de un jardín maternal.

Elegimos para este escrito el formato reporte de investigación en busca de:

- Promover reproducciones, diversificaciones de nuevos programas de investigaciones que apunten a ampliar el acotado número de indagaciones empíricas que tomen en consideración a quienes -sin mediar relación de parentesco- están ahí para duplicar los cuidados que reciben los/las niños/as, entre ellas las/los docentes de los jardines maternas.
- Proveer material empírico que pudiera inspirar la creación de modalidades de abordaje diversas que atiendan la problemática de bebés/as y cuidadores/as maternas como un entramado relacional que incide en la estructuración del psiquismo en los primeros y en las reconstrucciones subjetivas en los segundos. Por lo tanto, configura una de las temáticas relevantes para las agendas de promoción y prevención de la salud mental, tal como abordaremos en el posterior apartado.

CAPÍTULO 3

Estudio piloto sobre los primeros pasos en el proceso de separación¹

Alejandra Taborda y Celeste Daher

1. Algunas puntualizaciones metodológicas del trabajo de campo

1. 1. Pregunta de investigación

1.1.1 ¿Pueden apreciarse diferencias en las manifestaciones emocionales y conductuales de los bebés/as que asisten tempranamente al Jardín maternal respecto a los que no se separan de su madre?

1.1.2 ¿Resulta precoz la concurrencia a instituciones maternas antes de los tres meses?

1.2. Instrumentos implementados

La recolección del material se realizó a través del método de observación de bebés/as, siguiendo las pautas señaladas por

¹ Una versión preliminar de este artículo obtuvo el Premio de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires en el año 2018: Aportes de la *Psicología* a las Problemáticas Contemporáneas”.

Bick (1964). Además, se utilizó apoyatura audiovisual a lo largo de las seis observaciones efectuadas con cada bebé/a estudiado. Las mismas, de una hora de duración, tuvieron una frecuencia semanal.

A posteriori de cada observación, tal como lo especifican los requisitos de la técnica, se elaboró un detallado reporte escrito de lo vivenciado y registrado a modo de recuerdo por la mente del observador. La producción escrita y las filmaciones fueron analizadas en supervisiones semanales, ampliadas con la técnica de supervisión de supervisiones.

1.3. Los/las bebés/as observados

El recorte del estudio piloto que presentamos, se circunscribe por razones de extensión, al análisis de la observación de dos bebas. Una de ellas Milena², que al comenzar con las observaciones tenía ochenta y ocho días. Debido a que su madre, Sandra, tuvo que retornar al campo laboral, la niña asiste al Jardín maternal desde los 45 días, por un periodo de seis a ocho horas diarias. La corta distancia que media entre la institución maternal y el trabajo de Sandra permite que madre e hija se reúnan cada tres horas, durante media hora.

La segunda beba, Sofía, al momento de iniciar con las observaciones tenía ochenta y nueve días, y permanecía en su hogar cuidada esencialmente por su madre, Laura.

Ambas bebas, integraron una muestra más amplia constituida por cuatro bebés/as (dos mujeres y dos varones), menores de tres meses. Milena y Santiago, concurrían al Jardín maternal desde los 45 días, en cambio la vida cotidiana de Sofía

² Los nombres de los bebes y sus madres fueron anonimizados.

y Mauricio, transcurría dentro de su hogar. Al comenzar las observaciones Santiago había cumplido ochenta y nueve días y Mauricio cincuenta y dos.

En el trayecto de investigación fue posible constatar similitudes en la modalidad en que las diadas, que integraron la muestra total, vivenciaban el proceso de separación, según las circunstancias contextuales, relacionales que enfrentaban.

1.4. Construcción de categorías

A efectos de sistematizar el análisis del material se operacionalizaron ocho categorías, de las cuales, por razones de extensión, presentamos cuatro:

- Primeros contactos con las Instituciones Jardín Maternal/Familia: reacción de la familia o miembros de la institución frente a la consigna, sentimientos contratransferenciales al ingresar al ambiente.
- Escenario ambiental: sus características envolventes (distribución espacial, cantidad de personas que lo transitan, nivel sonoro, iluminación, condiciones de higiene, peligros existentes, entre otros). Asimismo, en procura de inferir como el bebé/a experimenta su entorno, se registraron las vivencias contratransferenciales.
- Condiciones vinculares: se clasificaron las modalidades de los intercambios relacionales con los/las cuidadores/as, según las puntualizaciones de la interacción temprana, que Brazelton y Cramer (1993), consideran como necesarias para el establecimiento del vínculo (sincronía, influencia mutua, contingencia, juego, arrastre, autonomía, flexibilidad, comunicación y atribución de significado). Se incluyó, además, el análisis de las vivencias contratransferenciales al observar al/la bebé/a.

- **Búsqueda de proximidad:** a partir del material filmado, se contabilizaron las conductas de los/las bebés/as tendientes a la búsqueda de contacto. Para dicho registro se tuvo en cuenta las cinco reacciones que Bowlby (1998) menciona como indicadores de la conducta de apego (llanto, sonrisa, seguimiento, aferramiento y gritos agudos). Así como también, las respuestas de las docentes o la madre frente a las mismas, según sean estas satisfechas o frustradas. Este análisis se efectuó en la primera, tercera y sexta observación, lo cual constituye un porcentaje significativo de las mismas. El proceso de cuantificación final que permitió determinar la intensidad de la búsqueda de proximidad del/la bebé/a y el porcentaje con que esta necesidad es satisfecha por sus cuidadores. En esta categoría, con el propósito de subrayar las similitudes y diferencias que presentó el estudio realizado, consignaremos en el Anexo 1 los resultados registrados en muestra total. (Tabla 1)

2. Descripción de la experiencia emocional de los/las bebés/as

En este recorrido, en primer término, haremos referencia a las elaboraciones construidas a partir de las seis observaciones de Milena transcurridas en el Jardín maternal y en segundo lugar al análisis del material recogido durante las observaciones de Sofía en el hogar. En ambos casos, se sigue la secuencia de las categorías consignadas previamente.

2.1. La beba en el Jardín maternal

2.1. 1. Primeros contactos con la institución

En el Jardín maternal la decisión de autorizar la observación de Milena fue tomada rápidamente por la directora, quien,

exigida por numerosas demandas y disposición a prestar su pronta colaboración, no terminó de escuchar el pedido de la observadora para decir “las puertas del jardín están abiertas para realizar las observaciones, sólo tenemos que contar con la autorización de su madre”.

En este contexto, las docentes, quienes también se encontraban respondiendo a múltiples demandas de los/las bebés/as, no fueron consultadas sobre su disponibilidad para las observaciones. Sólo una de ellas fue interrogada acerca de la edad de la beba más chiquita que asistía al jardín. La otra cuidadora de la sala se enteró del trabajo en la primera observación, cuando decidió preguntarle a la observadora sobre él. Probablemente, esta modalidad reproduce, de alguna manera, la condición en que mamá-bebé/a y docente se encuentran por primera vez con el Jardín maternal. Frecuentemente, los padres eligen la institución y la identidad de los integrantes que la constituyen queda acoplada a ella como un todo. Las posibilidades de escoger el cuidador de su hijo/a, frecuentemente son reducidas o inexistentes. A su vez, a los/las docentes se les designan los/las niños/as que tienen a su cargo sólo teniendo en cuenta su edad, tal como lo impone la organización de las instituciones de los distintos niveles educativos y resulta generalmente adecuada en edades más avanzadas.

La situación descripta planteó una paradoja en la mente del observador. Por un lado, se sentía agradecida por la posibilidad que se le brindaba de comenzar rápidamente con el desarrollo de su proyecto de investigación y por otro, llamó su atención que quienes tenían que “poner el cuerpo”, “la vivencia de ser observados” no fueran invitados a dar su consentimiento, su parecer, verter sus dudas sobre la propuesta, evaluar la posibilidad, mostrar sus acuerdos-desacuerdos. Fue así como en su mente surgieron interrogantes tales como: ¿Cómo son

tenidos en cuenta los deseos y opiniones de las docentes? ¿De qué modo se les otorga el lugar de persona viva a cargo de un/una bebé/a, en el sentido que lo señala Winnicott? ¿Cómo influyen la gran cantidad de exigencias que se depositan en la institución y el/la cuidador/a en la relación con el/la bebé/a? y ¿Cómo influye el lugar que la institución le da al/la cuidador/a en la relación con el/la bebé/a?

Cuando el contacto con las docentes se hizo posible una de ellas rápidamente se identificó con la observadora y colocándola en un lugar conocido, refiere su experiencia de observar en un jardín, cuando era alumna. Este lugar ilusoriamente “conocido” se constituye en un escenario proyectivo de encuentro/desencuentro que procura apaciguar las fantasías persecutorias a costa de los procesos de diferenciación.

Del mismo modo, al explicarle la consigna a la mamá y su carácter de tesis de grado, ella también estableció una identificación con el rol de alumna tesista-observadora y expresó: “cuando realice mi tesis de grado muchas personas me ayudaron, por eso voy a colaborar con este trabajo”. De esta manera, en un contexto relacional de rápida identificación/indiferenciación con la observadora, vuelven a reproducirse lazos de cooperación entre mujeres en post del desarrollo de una tarea.

El resto de las docentes del jardín como los otros padres de los/las niños/as de la sala de un año, se fueron enterando del trabajo de observación cuando por curiosidad le consultaban a la observadora acerca de él.

Entre vagas presentaciones y lugares ilusoriamente comunes se olvidó de presentarle a la observadora a Milena. Sólo una docente, mediando una considerable distancia espacial dijo: “allá está, en el cochecito azul”.

En este marco de dificultosos procesos de diferenciación se emplazó la tarea de observar. El “no lugar” quedó plasmado transferencial y contratransferencialmente en la acción. Así, nadie pudo asignarle a la observadora una ubicación espacial, por lo que tuvo que encontrarlo sola a costa de un intenso sentimiento de incomodidad e incertidumbre sobre lo que podía y no podía hacer. La vivencia era la de estar inmersa en un lugar que alojaba los desplazamientos de muchos, a modo de pasajeros transitorios.

Así, la institución a través de diversos interlocutores, con un lenguaje preverbal, en un clima signado por la acción, deja traslucir un proceso de indiferenciación en la percepción de la identidad de los protagonistas que la integran. Precisamente esta dilución identitaria es uno de los pilares que sostienen las dificultades para percibir al otro con sus necesidades, emociones, limitaciones, potencialidades, etc. Lo cual se ve incrementado por las condiciones de sobre-exigencia institucional a la que se ven sometidos sus integrantes, tal como se señala a continuación. Es posible especular sobre la naturaleza de un proceso de identificación donde la emoción prevalente es indiferenciada, vaga, vacía de contenidos de trascendencia.

A nuestro entender, este modo de funcionamiento se constituye en un escenario en el que al/la cuidador/a se le dificulta el contacto con sus propias vivencias, con el resonar de un vínculo personal de interjuego entre las identificaciones proyectivas empáticas con el/la bebé/a y con el/la propio/a bebé/a interno/a. En consecuencia, se facilita el emerger de bajas expectativas de poder incidir vívidamente sobre sus prácticas y, por lo tanto, sobre el desarrollo de los/las niños/as. Esta situación nos lleva a plantearnos ¿En este ritmo, resulta posible tejer los necesarios sueños de trascendencia para el proceso de humanización?

2.1.2. Escenario ambiental del jardín maternal

La institución en sus dimensiones organizativas, espaciales y temporales se configura en una envoltura en la que se depositan diversos contenidos conscientes e inconscientes, que enmarcan las posibilidades relacionales de sus integrantes. Por esta razón, nos detenemos a describirla.

El jardín maternal se encuentra ubicado dentro de los servicios que brinda una institución laboral a sus trabajadores/as para facilitar la lactancia materna. Lo cual está previsto en la legislación laboral actual. A este jardín maternal asisten infantes desde los 45 días de edad hasta los 4 años. Los/las niños/as están organizados en diferentes grupos que corresponden a distintas franjas etarias.

La beba observada pertenece al grupo de los/las niños/as menores de un año, dividido en dos subgrupos. Uno de ellos, incluía cuatro lactantes que todavía no gateaban, a cargo de una docente. El otro subgrupo estaba integrado por tres bebés/as más, a cargo de otra docente.

Los/las niños/as, en general, asistían de seis a ocho horas diarias de acuerdo al itinerario laboral de sus padres. Milena concurría seis horas y un día a la semana, permanecía durante siete horas. En el transcurso, su mamá la amamantaba media hora en dos oportunidades, pasando tres horas entre una alimentación y la siguiente, sin mediar biberón en los intervalos. De este modo, la lactancia a libre demanda quedó interrumpida y la beba debió incorporar el ritmo de alimentación pautado cada tres horas, antes que las condiciones orgánicas y psíquicas le permitan hacerlo sin ocasionar una cuota de sufrimiento.

Lo señalado cobra particular relevancia porque la sincronía en el proceso de alimentación tiene su correlato en la mente y,

por ende, en la estructuración del psiquismo dado que marca el modo en que se da presencia a la ausencia. En esta etapa vital, la ausencia aún es vivida como presencia maléfica, la capacidad de esperar y tolerar la frustración es frágil. En consecuencia, la adaptación a ritmos preestablecidos contradice las necesidades propias de continuidad para construir la integración psique-soma. Asimismo, cabe referir que tal como se expresó en el Capítulo 1, dadas las posibilidades cognitivas, la tolerancia a la frustración y la necesidad de modular la presentación del mundo al/la bebé/a, hasta alrededor de los tres meses madre e hijo/a deberían reencontrarse aproximadamente cada dos horas. Un tiempo más prolongado hace que la imagen interna que el/la niño/a guarda de ella, se desdibuje y si demora el reencuentro ya no es la misma persona para él/ella. (Winnicott 1958, 1965, 1984)

Respecto a las condiciones edilicias del Jardín maternal, cabe referir que los ambientes eran amplios, constaba de dos patios y varios salones en su interior. La mayoría de las observaciones se realizaron en uno de los patios externos o en una pequeña “sala de sueño”. El patio, por su ubicación, era un lugar en donde constantemente se escuchaban ruidos. Los más característicos eran gritos, llantos prolongados o retos de las cuidadoras. Además, circulaba una gran cantidad de personas, ya que era uno de los ingresos a la institución. En situaciones de mayor calma la beba parecía disfrutar de diferentes estímulos ambientales como el calor del sol, la brisa, los sonidos de los pájaros, entre otros a los que trataba de seguir con la mirada, balbuceos y sonrisas.

La “sala de sueño” contenía cuatro cunas y era un ambiente, en ocasiones, un poco más protegido. Una cortina separaba este ambiente de la cocina y de otra sala que se utilizaba cuando hacía frío. Si bien en esta “sala de sueño” se percibía una menor estimulación, se escuchaban ruidos provenientes de la cocina, la

dirección o los salones contiguos que frecuentemente se tornaban estridentes. Por ejemplo: un niño golpeaba enérgicamente un vidrio cercano a la niña, sonoras caídas de ollas al piso y sillas que se corrían de un lugar a otro o, un pequeño pateaba una pelota frente a la habitación donde se encontraba la beba. Milena reaccionaba a estos sonidos con movimientos proyectivos expresados corporalmente a través de pataleos, agitación de sus brazos y expresiones faciales de desagrado. En cambio, otros sonidos, tales como las voces de las maestras y la música suave, le generaban agrado y promovían sonrisas. Pero, frecuentemente su sueño era tan profundo que permanecía ajena a los ruidosos estímulos externos.

Cuando los/las bebés/as se encontraban en la “sala de sueños” y las docentes estaban en el patio, era difícil oír sus reclamos. La ausencia de las docentes, por sus numerosas exigencias, dejaba expuestos a los pequeños a situaciones de peligro que no podían ser supervisadas. Así, se transfería la responsabilidad y función de observar, necesaria en el cuidado de los/las bebés/as, a la observadora.

En este espacio, las docentes se encontraban permanentemente en movimiento, cuando un/a niño/a dejaba de llorar tenían que atender a otro y así sucesivamente. El tiempo dedicado a cada niño/a era fugaz, generalmente consistía en cambiarlo de posición o trasladarlo de un lugar a otro, poner en sus manos un sonajero. La actividad de las docentes era intensa, sus rostros, sus cuerpos traslucían cansancio y tensión. Además, las dos docentes de la sala en raras ocasiones se comunicaban entre ellas, parecían desconectadas la una de la otra. Cuando una de ella conversaba con las cuidadoras de otra sala, frecuentemente vertían críticas a los padres, a los/las niños/as, o reclamos tensos sobre su accionar, que traducían su malestar.

Las escenas transcurrían en un tiempo signado por la tensión y la rapidez, con escasas palabras y muchas acciones, en un ambiente que proveía un cúmulo de estímulos intrusivos en calidad y cantidad. La confluencia de todo ello dificultaba la creación de un lugar mental que permitiera entrar en contacto emocional con los otros.

2.1.3. Condiciones vinculares en la institución maternal

Las docentes decían que la beba era “tan chiquita que duerme todo el día”, “no puede hacer casi nada”. Sin embargo, su precoz desarrollado corporal y muscular, era llamativamente evidente.

Milena, estaba despierta al comenzar la primera observación. Ella chupeteaba con fuerza su pulgar, lo soltaba para aletear sus brazos, encoger y estirar sus piernas golpeando con los talones la parte inferior del cochecito. Luego volvía a tomarlo en la boca con fuerza, para volverlo a soltar y emitir cortos gemidos de protesta con el ceño fruncido y el llanto contenido. Estaba expectante y cuando percibía que alguna persona pasaba cerca giraba la cabeza, estiraba todo su cuerpo en dirección a los ruidos y movimientos que habían anunciado la presencia cercana que no se detenía. Entonces, en busca de sostén, con la puntita de sus dedos acariciaba las paredes del cochecito, tomaba su mantita para chuparla durante un lapso considerable de tiempo, para luego soltar entrecortados gemidos de protesta, pataleando cada vez más intensamente con brazos y piernas.

En una ocasión un bebé se acercó gateando, quiso pararse sostenido del cochecito para mirarla, pero no pudo, se estiró hasta ponerse en punta de pie, chupó su galleta y la dejó caer dentro del coche, un instante después se sentó pegado a una rueda como acompañándola. La beba se quedó quieta, expectante por un pequeño lapso de tiempo, pero la tensión volvió a apoderarse de ella, pataleó y chupeteó con fuerza, apenas lloró, se refregó los ojitos luchando con el inconciliable

sueño. Una docente se acercó y puso entre sus manos, casi sin palabras, una tira de pelotitas sonoras. La beba tomó con fuerza el sonajero, lo chupó y posteriormente, sin lograrlo en repetidos intentos, trató de arrojarlo. Su tensión se incrementaba al compás de los intentos de desprenderse del objeto. Una docente se aproximó, la levantó y su cuerpo parecía elevarse con bastante firmeza, buscaba su mirada, seguía con su cuerpo la invitación de acostarse y apoyar la cabeza en el brazo del adulto, quien un instante después la colocó en una colchoneta en el piso, debajo de un trípode del que colgaban tres coloridos sonajeros. Milena buscó tocar los juguetes estirando manos y pies, en un principio suavemente, pero rápidamente la tensión y los movimientos de pataleo se incrementaron traduciendo un importante cúmulo de tensión, de la que no podía desprenderse. En ese lugar, entre sol y sombra, acariciada por una brisa, repentinamente se desplomó en un sueño profundo.

A través del contacto con el mundo inanimado, en una soledad poblada de movimientos, la beba procuraba proyectivamente disminuir la ansiedad experimentada. Lo cual, se conjugaba con la escasa presencia de un continente humano capaz de albergar las identificaciones proyectivas y promover movimientos introyectivos constitutivos de un objeto interno bueno. Así, a modo de defensa construye un desarrollo precoz de destrezas y habilidades corporales musculares en busca de autoconsuelo.

Esta “segunda piel” parece permitirle contenerse a sí misma y enfrentar los ataques que percibe del entorno. En otras palabras, la musculatura se constituye en una defensa implementada para mantener la contención que el vínculo con otro ser humano no le provee.

El llanto contenido y la búsqueda frustrada de contacto eran reemplazados por movimientos, en consonancia con los adultos que se desplazaban de un lugar a otro, exigidos por las demandas que imponía la institución.

En otra ocasión se observó la media hora de lactancia: la mamá parecía intentar percibirla como más grande de lo que verdaderamente era e incentivarla a “soportar” la separación. En una de las observaciones, luego de darle de mamar, al despedirse con tristeza en su rostro, le dijo: “esta vez no me llores”. Este pedido materno tuvo un gran impacto emocional en el grupo de supervisión, porque si bien encierra una exigencia, denota también la angustia que generaba en ella separarse de su hija. Lo cual podría traducirse como “no me llores así puedo soportarlo”.

En consecuencia, las sobrexigencias configuran un lugar relacional común, en el cual adultos y bebé/a, se desencuentran. Las docentes son sometidas a “atender” un número de infantes que exceden a sus posibilidades; la mamá se ve impelida a separarse antes de que “la preocupación materna primaria”, decaiga naturalmente y Milena es impulsada a un desarrollo prematuro para de algún modo autoconsolarse. De esta manera, la tensión es evacuada a través del movimiento y la fugacidad en los contactos que reemplazan al ensoñar y pensar. La “persona viva” que habita en todos y cada uno de los protagonistas queda acallada y emerge la sobreadaptación con un importante cúmulo de tensión. Lo señalado cobra aún más relevancia al considerar que las situaciones que se acompañan de tensión nerviosa, son vividas por los/las bebés/as como señal de peligro, inseguridad, falta de sostén. Estas vivencias configuran las experiencias tempranas que aluden a las nociones iniciales de vida y muerte que dejan engramas de armonía-desarmonía, lo cual talla el desarrollo.

El análisis del material recogido, a la luz de las categorías consignadas por Brazelton y Cramer (1993) para el estudio del vínculo (sincronía, influencia mutua, contingencia, juego, arrastre, autonomía, flexibilidad, comunicación y atribución de

significado) pone en relieve la profundidad de las dificultades relacionales descriptas. A lo largo de las seis observaciones, las situaciones registradas en las que beba-docentes sincronizan y se encuentran en el espacio mental creado por la comunicación recíprocamente placentera, son escasas. Una de ellas, acaecida en la segunda observación cuando la maestra la acuesta en sus piernas e interactúan por varios minutos mediante el intercambio de miradas y dúctiles movimientos corporales de vaivén. Esta situación constituyó el intercambio lúdico entre ambas, más continuado y agradable que se pudo registrar durante las observaciones. La pequeña parecía disfrutar mucho del mismo y lo expresaba con balbuceos, sonrisas, regocijos, suaves movimientos de brazos y piernas. Las manitos se abrían y apenas se cerraban, las yemas de los dedos acariciaban a la docente, su espalda y cabeza seguían la curva de las piernas del adulto, todo su cuerpo traducía estados placenteros de excitación/relajación. Algo similar, acaeció en la última observación, cuando una de las docentes colocó a la beba sobre sus piernas, ambas se prendieron con la mirada y armaron una secuencia lúdica de cosquillas entre sonrisas compartidas.

En general, lo que caracterizaba el vínculo entre la beba y las cuidadoras eran los desencuentros. Cuando Milena estaba dispuesta y buscaba activamente el contacto con las docentes, las apariciones de las mismas eran tan fugaces que no podía establecerse un intercambio de reciprocidad placentero. Generalmente, la beba era tomada en brazos, después de un largo lapso de llanto contenido, ansiosos chupeteos de sus dedos, manos u objetos, tensos pataleos y aleteos, protestas que al no ser contenidas la llevaban a sucumbir en un estado de desintegración, traducido en un llanto desesperado. Luego, cuando la beba se recuperaba, las docentes inmediatamente volvían a dejarla sola para realizar otra de sus tantas

actividades. Por ejemplo, en la quinta observación la beba comenzó a llorar demandando atención y una de las docentes empezó a mover enérgicamente el cochecito tapando su rostro con la capelina del mismo. Después, de varios minutos de realizar dicha acción, sin lograr que la niña se tranquilizara, decidió alzarla para calmarla. Paulatinamente, la beba parecía recobrarse, tratando de acoplar su cuerpo al del adulto, pero nuevamente la colocaron en el cochecito y la pequeña cayó en un sueño tan profundo que ni los estridentes ruidos lograron despertarla. En otra ocasión, comenzó a llorar desesperadamente mientras permanecía sentada en un bebesí, las docentes pasaban por su lado sin hablarle ni mirarla. Luego, una de las cuidadoras expresó: “cuando te acercas a ella deja de llorar, quiere que la alces, por eso estamos dejándola más tiempo en el piso para que se acostumbre porque con el fin de semana largo se desadaptó al ritmo del jardín”. Parecía que las docentes, al verse sobrepasadas en sus posibilidades de atender a tantos niños y niñas al mismo tiempo, habían desarrollado una especie de “coraza defensiva” que les impedía establecer intercambios emocionales con la beba.

2.1.4. Búsqueda de proximidad de Milena con las docentes

El estudio computarizado de esta categoría permite sintetizar cuantitativamente la profundidad de los desencuentros vinculares. La beba realizó ochenta conductas dirigidas a la búsqueda de contacto o proximidad con las docentes que se encontraban a cargo de ella. Entre estas el seguimiento de la figura de apego, sonrisas, llantos y gritos agudos. Sólo en veintiuna ocasiones las cuidadoras respondieron de manera satisfactoria a su búsqueda ofreciéndole un contacto físico, visual y/o verbal. Pero en cincuenta y nueve de ellas no recibió respuesta. Por lo tanto, el 73,75% de las veces su propuesta de

acercamiento fue negada y el 26,25% satisfecha. Esto podría deberse al exceso de trabajo al que se encuentran sometidas las docentes, el cual promueve el desarrollo de defensas que dificultan el contacto emocional con los/las bebés/as. Otras posibles razones inconscientes del establecimiento de estas defensas se relacionan con la ausencia de un proyecto de trascendencia transgeneracional, y la exposición constante a las experiencias de separación y duelo con los/las niños/as que cuidan por períodos relativamente breves.

Asimismo, en la mayoría de las ocasiones en las que el encuentro era posible, la pequeña se mostraba contenta y satisfecha, en cambio cuando la búsqueda era rechazada aumentaba su ansiedad y malestar. En estas situaciones arrugaba su rostro, agarraba fuertemente su mantita, chupeteaba con fuerza sus dedos o los juguetes, realizaba bruscos movimientos con todas y cada una de sus partes corporales, entre otros. Además, frente a la carencia de respuesta, la beba poco a poco parecía ir disminuyendo la búsqueda de contacto con las docentes y recurriendo a recursos propios, caracterizados por movimientos regresivos, para disminuir sus estados de tensión. Era como si con el pasar del tiempo la confianza en la disponibilidad de las docentes iba decayendo.

2.2 La beba en la familia

2.2.1. Primeros contactos con la institución

El primer contacto se realizó telefónicamente, las explicaciones fueron breves porque la mamá rápidamente expresó “yo no tengo problema”. La cita quedó conciliada para dos días después.

En fecha y hora acordada, la abuela fue la encargada de abrir la puerta, algunos minutos después, vino del dormitorio la

mamá. Ellas y la observadora estaban algo incómodas y desconcertadas, la invitaron a sentarse, escucharon atentamente la consigna y realizaron algunas preguntas. Al finalizar con las explicaciones, sus rostros se relajaron y la mamá hizo pasar a la observadora a la habitación de la beba en donde la presentó diciendo “ella es Sofía, está re dormida”. Efectivamente, estaba arropada, sus manitos apenas abiertas, se la veía chiquita, plácida, de tanto en tanto chupeteaba en el aire o sonreía.

Resulta interesante la protección del pasaje escenificado entre la puerta que abre la abuela para encargarse de recibir el primer impacto del desconocido que se presenta; la madre que emerge del dormitorio; la descripción de la propuesta de observación y la evaluación de su pertinencia, para recién presentar a Sofía.

Al analizar el material desde el primer contacto, surgió el interrogante que si a diferencia de lo que expresó la madre telefónicamente “yo no tengo ningún problema”, la concepción de la beba “había planteado un problema” producto de un embarazo no planificado, en una joven mamá de veinte años y un progenitor masculino que nunca fue nombrado en el transcurso de las observaciones realizadas. En su lugar se configuraba una trilogía constituida por la madre, la beba y la joven abuela compenetrada en el cuidado de su descendencia.

2.2.2. Escenario ambiental familiar

El dormitorio, que compartían la madre y la beba, estaba especialmente cuidado y decorado. En sus colores rosados de las paredes, la mobiliaria traslucía la reciente transformación de un espacio creado para alojar en el núcleo familiar el nuevo nacimiento que, en cierto sentido, contrastaba con el humilde

living de entrada. El lugar con su tibieza, silencios o conversaciones en tono suave entre la abuela y la madre que cuidaban el sueño de Sofía, se tornaba apacible, transmitía tranquilidad y seguridad.

Todo parecía aludir a un reordenamiento de roles y espacios familiares necesarios para alojar la nueva integrante, “la beba”. La problemática fue puesta en palabras por la abuela, quien al referirse al perro que dormía al pie del moisés, expresó “está muy celoso porque antes él era el regalón, cuando se le hacen mimitos se le pasa un poco”. De diversas maneras, se manifestaba un clima emocional de disponibilidad para tener en cuenta al otro, la mamá cada tanto miraba dormir a la beba, la abuela estaba atenta a las peticiones de la hija y esto solía alcanzar a la observadora, a quien en diversas ocasiones le preguntaron si necesitaba algo.

Las observaciones transcurrieron en dos lugares del hogar, las dos primeras en el dormitorio y las restantes en el living. El traslado espacial, se produjo con posterioridad a la recuperación de un leve resfrío de la beba y se acompañó de comentarios que referían ambivalencia materna sobre el crecimiento de la pequeña, tales como “vino una amiga con su bebé de un mes y es del mismo tamaño que Sofía.” ... “sólo me doy cuenta que crece cuando voy al médico”.

El cambio de lugar parecía la invitación a un nuevo pasaje de complejización. La habitación representaba un mundo protegido, en donde los sonidos, las texturas y las temperaturas, eran muy cuidadas. Este ambiente se lo podría pensar como el mundo propio de la díada, similar al útero materno que brindaba un protegido contacto con el exterior. En cambio, el living con su

desgastado sillón, el televisor, la computadora, representaría una realidad más compleja, con otros ruidos y personas. Las exigencias para la beba eran mayores y las experiencias de la niña se enriquecían, en compañía de su madre y abuela. Por ejemplo, en este escenario apareció, por primera vez el abuelo, quien mientras arreglaba las instalaciones eléctricas saludó a la pequeña, le habló buscando su mirada, solicitó información a la observadora sobre su trabajo y le hizo saber su deseo de obtener un video con la filmación de la niña para conservarlo como recuerdo.

Se podría hipotetizar que la madre, debido a las dificultades que la realidad le imponía por el hecho de ser joven, no tener pareja ni trabajo, ha sentido la necesidad de crear un “mundo rosa” para su hija y de esta manera protegerla de la dureza del mundo exterior. Pero también, esta creación la “acunaría” a ella antes de salir a la dura realidad con la que se tiene que enfrentar. Por lo que, se podría pensar que la concepción de la beba inconscientemente significó la necesidad de tener algo propio, antes de dicha salida. Así, la paulatina caída de la “preocupación materna primaria” abre nuevas puertas, interrogantes, dudas y prepara el transcurrir de los movimientos progresivos/regresivos del proceso de separación, tal como lo evidencia la siguiente viñeta “...no sé si contártelo comencé a buscar trabajo”. La duda puesta en el “comunicar al observador” puede ser leída como expresión de la ambivalencia experimentada frente a quedarse contemplando a su beba o salir al mundo laboral.

El transcurrir de las seis observaciones, en un espacio similar al que delinea la banda de Moebius, transitaron por un pasaje entre un “universo rosa casi intrauterino” -en el que hay

una abuela encargada de abrir la puerta para recibir al extraño mundo externo y así, proteger la díada que constituye su descendencia- al contacto con una realidad compartida por los adultos: “la necesidad de proveer sustento económico e incluirse en el campo laboral”.

Diferentes escenas podrían referirse para dar cuenta de los movimientos regresivos-proyectivos que habitan este espacio-tiempo de indiferenciación-diferenciación. Por ejemplo, “mamá-beba maman: se miran, la mano de la mamá envuelve la de la beba, se sueltan, la pequeña acopla el cuerpo al de la mamá como enrollándose, abre y cierra su manito, estira largos sus dedos abiertos, los cierra junto con sus ojos. Mientras la beba se entreduerme, el cuerpo de la madre se relaja, sentada en el sillón estira las piernas abiertas, inclina el torso y mantiene el brazo doblado para contornear la cabeza y espalda de la pequeña, comienza a mirar, casi sin ver dibujitos animados en el televisor, somnolienta, como mamando, parecía estar en un primitivo contacto consigo misma, sin palabras ni hilván de pensamientos”. Un pasaje diferente, “mamá-beba ejercitan, en la última observación, un nuevo paso: sabés, Sofía está intentando sentarse, toma a la beba de sus brazos trayéndola hacia ella varias veces, luego la acomoda entre almohadones para que quede sentada mirando a su alrededor. De este modo, invita al progreso de dichas habilidades, en un espacio mental que representa a la niña desarrollando acciones, que, si bien no puede realizar en el presente, en el futuro lo hará. Con lo cual provee al observador de una “foto” enmarcada en proyecciones positivas, que guardan relación con la salida del cascarón para captar espacios más amplios y, como tales más complejos.

2.2.3 Condiciones vinculares

En la díada madre-beba se observaron múltiples escenas que traslucían una relación de reciprocidad placentera promovida por la adaptación del ambiente a la indefensión de la beba, propia de su edad. La madre con sus cuidados preverbales y verbales, facilitaba la creación de la ilusión de que el objeto era parte de la beba. Así generalmente, se hacía presente con anterioridad al emerger de vivencias de necesidad que la llevaran a la desintegración. Por ejemplo, cuando la beba dormía, la mamá hacía otras cosas fuera de la habitación, pero parecía “adivinar” cuando empezaría a despertarse y se hacía presente antes del primer suave remolonear que surgía de su sueño, en cierto sentido, conectado con el entorno.

Si bien existían algunos desencuentros entre ambas, gracias a este aspecto de la relación, rápidamente eran regulados por la contención, el afecto, el acunar del cuerpo materno, tal como podemos inferir de la siguiente escena: “la mamá se distrajo hablando con la observadora sobre sus dudas del crecimiento de Sofía y ella se ahogó con la leche, aleteó sus brazos, se puso colorada tratando de toser. La mamá asustada se incorporó, la apoyó en su cuerpo palmeando la espalda, la pequeña soltó su llanto y fue acunada hasta que se recuperó. Luego, volvió a ofrecer el alimento mientras acariciaba suavemente la frente y la nariz de la pequeña que cerraba y abría sus ojitos hasta entredormirse. Antes de ser acostada en el moisés fue acunada, como de costumbre, por un largo tiempo al compás del sonido de una cajita musical y de los bostezos maternos, hasta que su cuerpo dejó traslucir que dormía plácidamente”.

En los estados de vigilia, los tiempos de estar sin el contacto cuerpo a cuerpo con su madre eran reducidos, paulatinamente a lo largo de las observaciones, estos periodos se fueron ampliando, principalmente cuando mediaba la voz materna y una presencia corporal posible de ser captada visualmente. Estos momentos le permitían explorar sus manos y ensayar diversos movimientos.

Generalmente el estar juntas resultaba entretenido para la beba, la madre y las observadoras (abuela y observadora). Entre mamadas, canturreos y paseos que acunaban surgían diversas escenas lúdicas, que progresivamente complejizaban los estados de atención y desatención. Por ejemplo, en la segunda observación, entre gorgojos de la pequeña juegan a reunirse y separarse a través de la mirada. Ambas se observaban, pero cuando la mamá dirigía la mirada hacia otro lado Sofía seguía buscándola. Del mismo modo, cuando la beba desviaba su mirada, Laura la volvía a traer al encuentro con la suya.

En otras secuencias lúdicas se introducían ositos de peluche que Sofía miraba, los tomaba entre las manos y los chupeteaba, en compañía de su madre o abuela. Uno de estos juguetes ofrecidos por la progenitora, parecía ser objeto de proyección de aspectos negativos, que a su vez marcaba un espacio que permitía la diferenciación, tal como podemos inferir de la siguiente viñeta “la niña se llevó uno de los peluches a la boca y la mamá le dijo: este es el juguete más feo que tenés, pero a vos te gusta”. La escena citada refleja también la esperanza de que lo “feo” pueda ser conocido y apreciado por la beba como tolerable.

Las acciones de la pequeña, se encontraban con fluidas atribuciones de sentidos y proyecciones positivas que las enmarcaban en un contexto relacional de comunicación. Por ejemplo, en la sexta observación, la madre y la abuela conversaban animadamente, la beba sentada en el sillón las miraba y comenzó a emitir sonidos con su boca, inmediatamente, las mujeres la integraron sonrientes en el diálogo y le adjudicaron una significación locuaz a dichos sonidos.

El análisis consignado del material recogido pone en relieve el paulatino proceso de separación por el que transita la díada. La madre crea un espacio mental y de simbolización preverbal, verbal y lúdica que facilitan el suave transcurrir de una evolución que permite tolerar, en compañía, un proyecto futuro de nuevos ritmos y modalidades relacionales. Este espacio de representación emerge del contacto emocional con los estados mentales de la beba y con sus propias necesidades tanto de fusión como de diferenciación.

2.2.4. Búsqueda de proximidad Sofía con su madre

La beba realizó treinta y cuatro conductas dirigidas a la búsqueda de contacto o proximidad dirigidas a su madre. Entre ellas el seguimiento de la figura de apego, sonrisas, y llantos. En veintinueve ocasiones recibió una respuesta satisfactoria a esta búsqueda, a partir de la cual le ofrecieron contacto físico, visual y/o verbal. Sólo en cinco oportunidades no recibió respuesta a su búsqueda. Por lo tanto, el 14,7% de las veces el contacto fue negado y el 85,29% satisfecho.

A modo de conclusión

Cabe destacar que, dado el carácter exploratorio del presente estudio y la reducida muestra, los resultados presentados deben ser entendidos desde una perspectiva preliminar y por ende es recomendable abstenerse de extraer conclusiones definitivas.

Sin embargo, desde nuestro punto de vista sustentado en paradigmas vigentes, coincidentes con el estudio de campo referido, consideramos que ingresar un/a bebé/a de 45 días a los jardines maternos, resulta demasiado precoz. La separación en este momento evolutivo impone un alto grado de sufrimiento en la díada. Asimismo, contradice las necesidades de continuidad propias de esta etapa, dado que el estado de enamoramiento materno que caracteriza el periodo posterior al nacimiento, comienza a decaer paulatinamente alrededor de los tres meses para posibilitar los primeros movimientos entre fusión/individuación.

Cabe subrayar que en el transcurso del primer año se sientan los cimientos para todo el desarrollo posterior dado que sobre la base de la integración y la unión psique-soma emergen, entre otras cosas, la capacidad de aprender a aprender, de mentalizar, la esperanza, la alegría de vivir y el conocimiento de la realidad. El/la bebé/a comunica la introyección de la delicadeza en los cuidados tempranos recibidos, a través del desarrollo de la capacidad de soñar despierto y del progresivo incremento del interesado contacto visual, auditivo, muscular con la realidad externa.

En los/las bebés/as que asisten al jardín maternal la realidad externa se impone abruptamente, de manera prematura. En este

contexto, pudo observarse en Milena un desarrollo psicomotor precoz implementado como defensa, a modo de coraza muscular, con sus correlatos en la mente expresados a través del sueño profundo, la disociación, la alucinación omnipotente, todos ellos signos de sufrimiento temprano. Ya Bick (1968), planteó que el límite primario entre el self y el no-self depende de la introspección de un objeto externo al que se siente como capaz de contener las partes del self. Las funciones límite de la piel están representadas como "símbolos naturales" equivalentes de este estado de contención o de no-contención. De este modo, cuando hay un fracaso en el desarrollo de los límites intrapsíquicos, se manifestará probablemente en anormalidades de las funciones corporales y de la piel. De ahí la excesiva "muscularidad" de los lactantes que deben compensar con autosostén la ausencia relativa del objeto continente.

La precocidad en el desarrollo suele configurarse en un espacio de desencuentros que extravía el contacto emocional y que, frecuentemente, a modo de defensa frente al dolor psíquico que promueve la indefensión del/la bebé/a, favorece la profesionalización de la infancia. Así, desde temprana edad los infantes son llamados a practicar como a adaptarse a las exigencias externas, al desarrollo prematuro.

En consecuencia, consideramos menester que estos espacios institucionales sean repensados en post de la prevención de la salud mental y que las inter-versiones psicológicas que se diseñen centren su atención en: a) la legislación laboral; b) aspectos organizacionales de las instituciones y c) en las modalidades vinculares, tal como retomaremos en capítulos posteriores.

Referencias Bibliográficas

- Bick, E. (1964). Notas sobre la observación de lactantes en la enseñanza del psicoanálisis
- Bick, E. (1968). “La experiencia de la piel en las relaciones de objeto tempranas”. *International Journal of Psychoanalysis* XLIX, (2-3)
- Bowlby, J. (1998) “*El Apego*”. Barcelona. Paidós. Ibérica.
- Brazelton, T. y Cramer, B. (1993). “*La relación más temprana. Padres, bebés y el drama del apego inicial*”. Barcelona. Paidós Ibérica
- Jiménez J. (2000). El método clínico, los psicoanalistas y la institución. Rev. Aperturas Psicoanalíticas Hacia modelos integradores N°4 Madrid.
- Winnicott, D. (1958) “*Escritos de Pediatría y Psicoanálisis*”. Buenos Aires. Paidós.
- Winnicott, D. (1965) “*La Familia y el Desarrollo del Individuo*”. Buenos Aires. Hormé.
- Winnicott, D. (1984). “El hogar nuestro punto de partida. Ensayos de un psicoanalista”. Buenos Aires. Paidós.

ANEXO 1

Bebés	Búsqueda de proximidad	Contacto satisfecho	Contacto Negado
En el Jardín. Milena, 88 días	80	26%	74%
En la familia. Sofía, 89 días	34	85%	15%
En el Jardín. Santiago, 89 días	72	33%	67%
En la familia. Mauricio, 52 días	7	86 %	14%

Tabla 1. Estudio cuantitativo de la categoría condiciones vinculares en la muestra total

En relación a la “Búsqueda de Proximidad” por parte del/la bebé/a hacia las figuras de apego, se observó una gran diferencia entre los que asistían al Jardín maternal y los que permanecían al cuidado de su madre. Los primeros expresaban una mayor cantidad de conductas dirigidas a la proximidad, más del doble, que los que fueron observados en su hogar. Esto se debería a que los/las pequeños/as que no se separan de sus madres pasaban más tiempo en contacto con ellas, ya que las mismas constantemente buscan la proximidad con sus hijos/as. En cambio, los/las bebés/as que asistían al jardín maternal tenían que buscar dicho contacto mediante el llanto, la sonrisa, el seguimiento, entre otras conductas, porque generalmente no

era provisto espontáneamente por las docentes. Estas la mayoría de las veces entraban en contacto con los infantes cuando ellos/ellas lo reclamaban.

En cuanto a la respuesta que los/las bebés/as recibían a dichas iniciativas por parte de sus cuidadores/as, también existían notables diferencias entre ambos grupos. Las mamás satisfacían el 85% de las mismas, en cambio las docentes el 26% en el caso de la primera beba y el 33% en del segundo infante observado en la institución educativa. En consecuencia, el 14% de la búsqueda de contacto, en los/las pequeños/as que permanecían con su progenitora, era negado y más del 65% en los que asistían al Jardín maternal.

CAPÍTULO 4

Cuidados tempranos compartidos con instituciones maternas. Estudio empírico¹

Celeste Daher y Alejandra Taborda

Para que el mundo sea investido, tuvo que haber al menos un adulto que lo invistiera (...) Para que un niño arme la capacidad de pensar, tuvo que ser pensado por otros, tuvo que ser sostenido por los brazos y pensamiento de otros que pudieran pensarlo como sujeto antes de estar constituido como tal, que pudieran pensar, traducir y apaciguar su malestar para derribarle el cariz de dolor-terror sin nombre.

Taborda y Galende (2013)

Introducción

Como enunciamos precedentemente en la introducción de este apartado, presentamos un recorte de una investigación en curso sobre condiciones relacionales observadas en la vida cotidiana de jardines maternos del Gran Mendoza.

¹ Una versión preliminar de este artículo obtuvo el Premio de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires en el año 2018: Aportes de la Psicología a las Problemáticas Contemporáneas”.

Diseño y tipo de estudio

El estudio empírico es descriptivo no experimental de carácter longitudinal.

Participantes

La muestra seleccionada fue no probabilística de tipo intencional. Las unidades de análisis fueron las interacciones diádicas bebé/a-docente. En total se evaluaron 44 bebés/as pertenecientes a 19 salas de 9 jardines maternas pertenecientes al sistema SEOS (Servicios Educativos de Origen Social) del Gran Mendoza. De los cuales sólo 36 ingresaron a la muestra por contar con los siguientes criterios de inclusión: 1. edad entre 7 y 11 meses; 2. consentimientos informados de la institución, docente y padres. 3. desarrollo psicomotor y cognoscitivo acorde a la edad, evaluados mediante la Prueba Nacional de Pesquisa (Lejarraga, Kelmansky, Pascucci y Salamanco, 2005) y la Escala Argentina de Desarrollo Sensoriomotriz-EAIS (Oiberman, Mansilla y Orellana, 2002).

Instrumentos

a) *Prueba Nacional de Pesquisa-PRUNAPE* (Lejarraga et al., 2005) construido para la detección oportuna de problemas inaparentes del desarrollo en niños/as menores de 6 años.

b) *Escala Argentina de Inteligencia Sensorio-motriz (EAIS)* elaborada por las investigadoras Oiberman y colaboradores (2002) a partir de la Escala de Etapas de la Inteligencia Sensoriomotriz (ECPA) de Casati y Lezine, sustentada en la teoría del desarrollo de la inteligencia de Jean Piaget.

c) *Grilla de observación del vínculo bebé/a-docente ad hoc*: Se centra en las interacciones comportamentales del/la bebé/a y

su docente durante los momentos de cambio de pañales y alimentación. Indaga 4 grandes funciones de interacción: a) contacto visual b) corporal c) comunicación sonora d) de sostén

La primera contempla comportamientos visuales del/la bebé/a y de la/el docente. La segunda se refiere a las conductas táctiles que manifiestan ambos miembros de la diada. La función de comunicación sonora toma en cuenta las vocalizaciones o palabras que bebé/a y docente manifiestan. Finalmente, la función de sostén estudia la búsqueda de contacto a través de la extensión de los brazos, el acurrucarse o ubicarse en los brazos de la/el docente.

Cada función contiene subdimensiones de análisis que refieren a) iniciativas de interacción propias de cada uno de los integrantes de la diada, b) respuestas de los mismos frente a la búsqueda de interacción iniciada por el otro y c) interacción mutua. En síntesis, la grilla contiene 16 variables de interacción, 8 pertenecientes al/la bebé/a y 8 a la/el docente. Asimismo, presenta tres variables de interacción mutua: bebé/a y docente “se miran”, “se hablan” y “se tocan”. En algunas de estas variables se realizaron discriminaciones en relación al tipo de conducta que realizaban los miembros de la diada (Ver en anexo).

d) *Entrevista sociofamiliar Ad hoc para madres:* Se instrumentó para indagar variables socioeconómicas y familiares del/la bebé/a. Entre ellas edad del/la bebé/a, fecha de nacimiento, edad de los padres, nivel de escolaridad, situación laboral, composición familiar, cantidad de hijos/as, presencia del padre y apoyo familiar.

e) *Entrevista cerrada socioprofesional y vincular Ad hoc para docentes:* Se implementó para indagar variables como

edad del/la docente, nivel de escolaridad, antigüedad en la profesión, cantidad de horas que trabaja, tiempo que lleva cuidando al/la bebé/a, cantidad de horas que lo cuida, cantidad de horas que asiste el/la bebé/a a la institución, cantidad de niños/as a cargo y presencia de auxiliar.

Procedimiento

En primer lugar, se solicitaron consentimientos informados a directivos, docentes y padres de los niños/as que cumplían las condiciones iniciales para ingresar a la investigación. Posteriormente, en compañía de uno de los padres o la/el docente, se evaluaron los/las bebés/as con las pruebas de desarrollo precisadas a los fines de determinar si podían ingresar a la investigación. Asimismo, se realizaron las entrevistas detalladas anteriormente. Luego se efectuaron las filmaciones del cambiado y alimentación, las cuales tuvieron una frecuencia bimensual. Por ejemplo, en un niño de 7 meses las mismas se realizaron a los 7, 9 y 11 meses. A modo de cierre, se realizó una devolución a la docente y a los padres sobre el desarrollo del bebé.

Procesamiento y análisis de datos

Para el análisis se consideraron 102 filmaciones del cambiado y 90 de la alimentación. El número desigual se debe a la eliminación de filmaciones poco claras que dificultaba observar al/la docente, bebé/a o a ambos.

Para la codificación se tomó como criterio de corte el promedio del tiempo de todas las situaciones, distinguiendo entre cambio de pañales y alimentación. En relación al proceso de muda de ropa el valor promedio del tiempo fue de 3 minutos 46 segundos y en la alimentación el punto de corte, según el

promedio, se estableció en 10 minutos 29 segundos. Una vez codificados todas las filmaciones se configuro una planilla de datos que incluía la cantidad de conductas presentes en cada una de las variables propuestas y se constató la presencia o ausencia de al menos un indicador por variable que indaga la grilla. Posteriormente, se obtuvieron las frecuencias de bebés/as y docentes que las emitían y aquellos que no lo hacían. Asimismo, se calcularon las frecuencias de conductas de interacción mutua.

Para analizar algunas conductas específicas que evalúa la grilla, -es decir: el tipo de búsqueda y respuesta corporal del/la docente (con suavidad y calidez /conductas intrusivas), el tipo de búsqueda y respuesta sonora del/la bebé/a (con tono de voz relajado/ con connotaciones de afecto negativo), el tipo de búsqueda y respuesta de comunicación sonora del/la docente (tono de voz moderado/tono de voz elevado o bajo), como así también los tipos de interacción (breve/ sostenida) correspondientes a las variables de interacción mutua-, se tuvieron en cuenta la totalidad de conductas que emitieron bebés/as y docentes de la muestra, en relación a las mismas se obtuvieron las frecuencias de aparición. Finalmente, se utilizó el Procesador Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS) versión 24.0.

Resultados

Búsqueda visual bebé/a-respuesta visual docente

Del análisis de los registros fílmicos se infiere que en la primera y segunda observación el 85% de los/las bebés/as,

buscan con la mirada, al menos una vez, a la docente mientras ella los cambia; valor que alcanza el 88% en la tercera observación. Ellos recibieron respuesta visual de la docente en un 68% de los casos en la primera observación, 70% en la segunda y tercera.

Durante la alimentación se registraron porcentajes algo más elevados. Entre el 83% y 97%, según la observación, buscan visualmente, al menos una vez, a la docente. Ellas respondieron con su mirada la mayoría de las veces (entre el 96%, 83% y 84% según las observaciones).

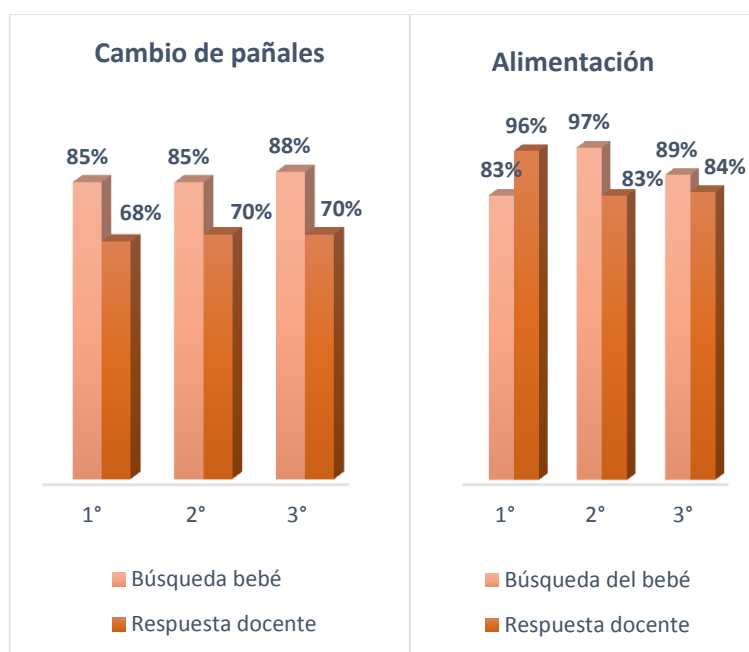


Figura 1. Frecuencia de conductas de búsqueda visual del/la bebé/a y respuesta de las docentes durante el cambio de pañales y la alimentación.

Búsqueda sonora bebé/a-respuesta sonora docente

Los registros obtenidos denotan que el 73% de los/las bebés/as, primera observación; 69% en la segunda y 76% en la tercera, buscan comunicarse a través de sonidos o palabras con la docente que lo cambia. Ellas respondieron verbalmente en un 54% de los casos (primera observación), 70% (segunda) y 81% (tercera).

Valores similares se registraron en conductas de búsqueda sonora del/la bebé/a durante el transcurso de la alimentación (1° 77%; 2° 70%, y 3° 67%). Las respuestas verbales de las docentes resultaron contingentes en el 70% de los casos en la primera observación, 57% en la segunda y 72% en la tercera.

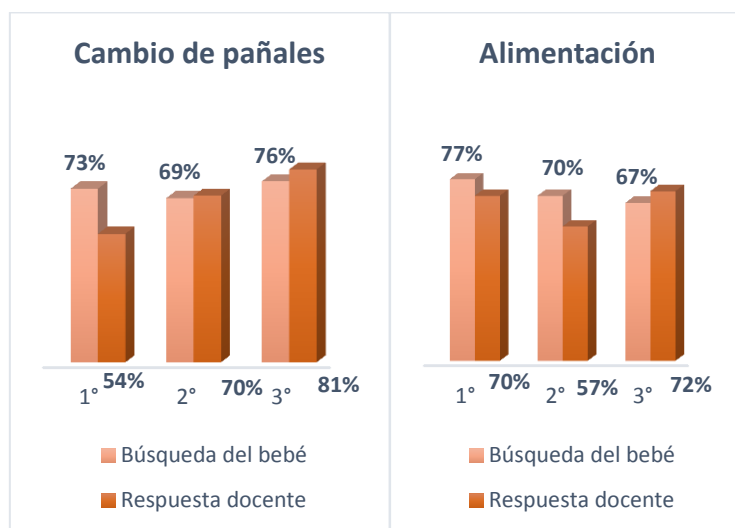


Figura 2. Frecuencia de conductas de búsqueda sonora del/la bebé/a y respuesta sonora de las docentes durante el cambio de pañales y la alimentación.

Al analizar la calidad de las conductas de búsqueda sonoras de los/las bebés/as en el cambiado se registró que con frecuencia ellos/ellas comunicaban su malestar a través de

gritos, quejidos, llantos y/o murmullos (entre el 40% y 58%) (Ver Figura 3). Si bien las docentes respondieron mayoritariamente con voz moderada se observó que entre el 5% y 15% de las ocasiones la instrumentación de un tono de voz muy elevado o tan bajo que el/la bebé/a no podía escuchar (Ver Figura 4).

En cambio, en el transcurso de la alimentación los registros denotan un incremento notablemente las conductas de búsqueda de comunicación sonora del/la bebé/a, caracterizadas por un tono de voz relajado o placentero (entre el 72% y el 82%) (Ver Figura 3). En consonancia las respuestas de la docente eran emitidas con voz moderada, aunque con pequeñas variaciones de acuerdo al nivel de activación del/la bebé/a (1°100%; 2°100%; 3°98%) (Ver figura 4). Cabe señalar que en este estudio solo se diferenció entre aspectos vinculados al tono de voz y es recomendable para futuras líneas de investigación considerar la manera en que las cuidadoras se posicionan para hablarle al/la niño/a, los gestos que utilizan y el contenido de sus discursos.

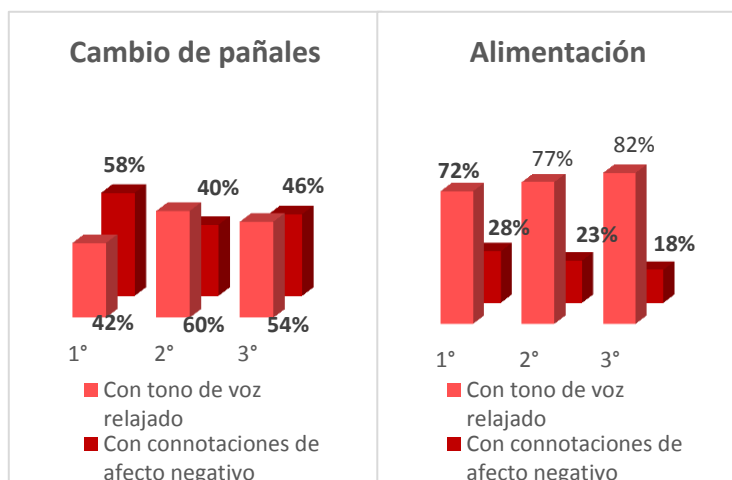


Figura 3. Frecuencia según tipo de conducta de búsqueda sonora del/la bebé/a durante el cambio de pañales y la alimentación

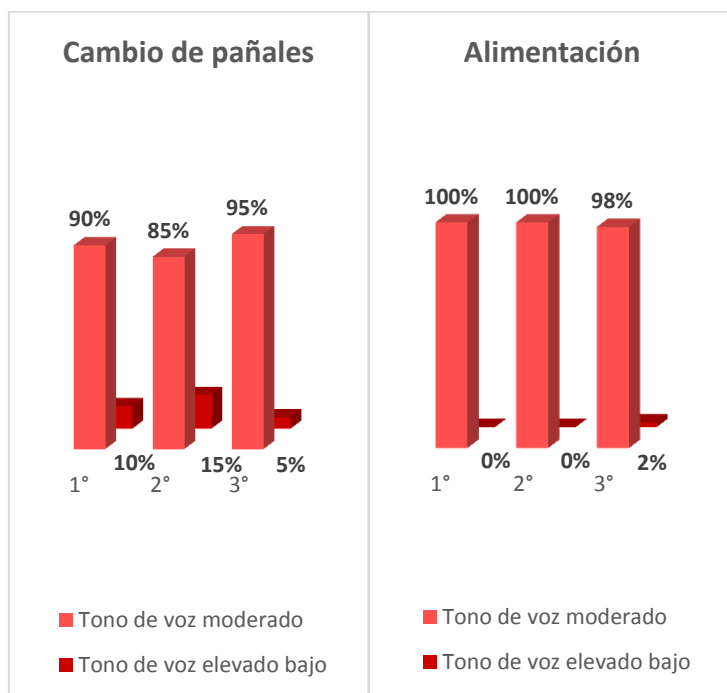


Figura 4. Frecuencia según tipo de respuesta sonora de la docente durante el cambio de pañales y la alimentación

Búsqueda corporal bebé/a-respuesta corporal docente

Las iniciativas corporales del/la bebé/a y la respuesta de su cuidadora disminuyen en relación a las otras modalidades recientemente mencionadas. En el cambiado, la búsqueda del/la bebé/a oscila entre un 30-40%. En consonancia, la respuesta de la docente también es menor que en las modalidades de interacción anteriormente mencionadas. En el transcurso de la alimentación solo respondió a la propuesta de contacto corporal del/la bebé/a entre el 33% y 47 % de las docentes. Por lo tanto, el porcentaje que no recibe respuesta por parte de sus cuidadoras varía entre el 53 y 67% (según las observaciones).

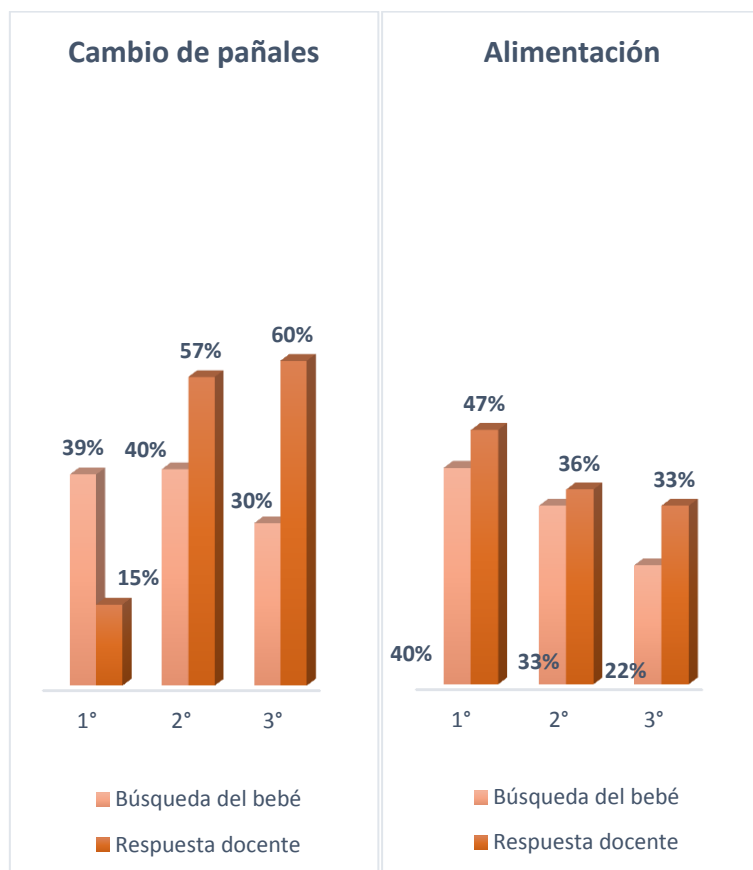


Figura 5. Frecuencia de conductas según búsqueda corporal del bebé y respuesta corporal de las docentes durante el cambio de pañales y la alimentación

Asimismo, la cualidad del contacto corporal que brindaron las docentes en el transcurso del cambiado y la alimentación se caracterizó mayoritariamente por su calidez y suavidad (1° 100%, 2° 94%, 3° 88%). Solo se registraron en el momento de muda de ropa conductas de carácter intrusivo en porcentajes mínimos: 1° 0%; 2° 6% y 3° 12%.

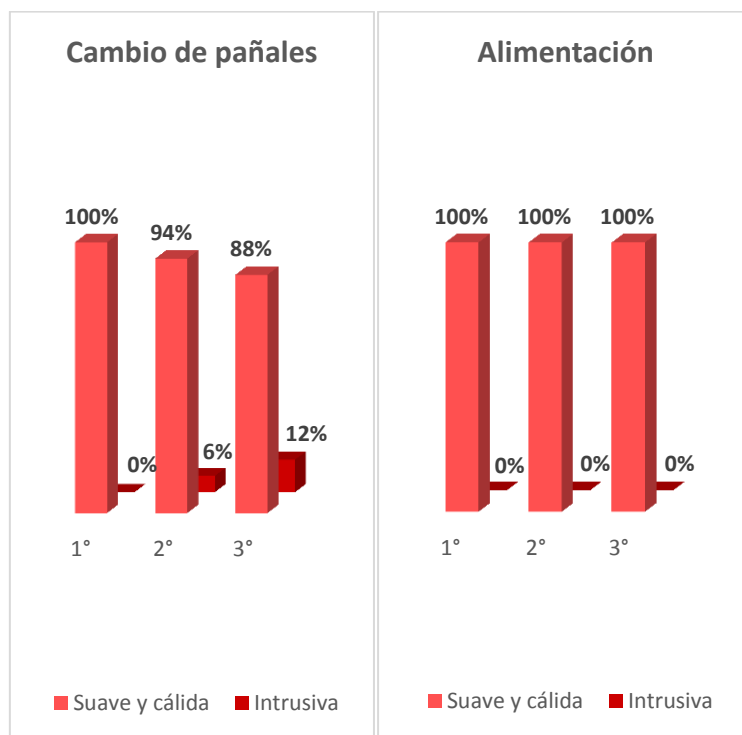


Figura 6. Frecuencia según el tipo de respuesta corporal de la docente durante el cambio de pañales y la alimentación

Búsqueda de sostén bebé/a-respuesta de sostén docente

El análisis de este tópico develó que los/las bebés/as emprendieron en escasas ocasiones búsqueda de sostén, durante la muda de ropa y la alimentación. Un número importante de ellos/ellas (entre el 43 y 75%) no recibe ninguna respuesta de la docente cuando extiende sus brazos hacia ella o se acurruca en su cuerpo. En cambio, durante la alimentación, las respuestas de aceptación de las docentes son más frecuentes y oscilan según las observaciones entre el 44% y 100%.

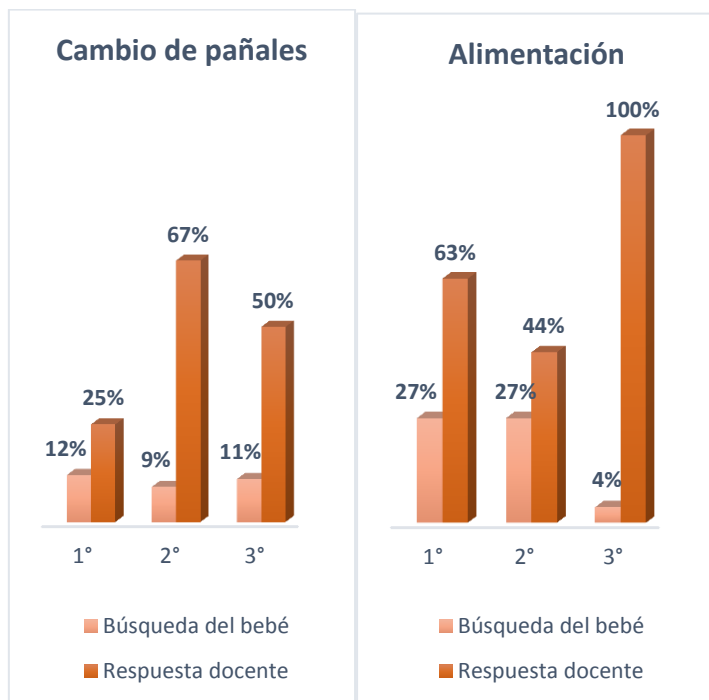


Figura 7. Frecuencia de conductas de búsqueda de sostén del/la bebé/a y respuesta de la docente durante el cambio de pañales y la alimentación

Búsqueda visual docente-respuesta visual bebé/a

En la muda de ropa se registró, según la observación que entre el 94 y 97% de las docentes buscaron, al menos una vez, conecto visual con el/la bebé/a. Ellos/ellas respondieron entre el 81 y 91% de los casos.

Porcentajes similares se obtuvieron en el transcurso de la alimentación y alcanzaron el 100% en la tercera. Ellas recibieron respuesta de los/las bebés/as entre el 78% y 89% de las veces.

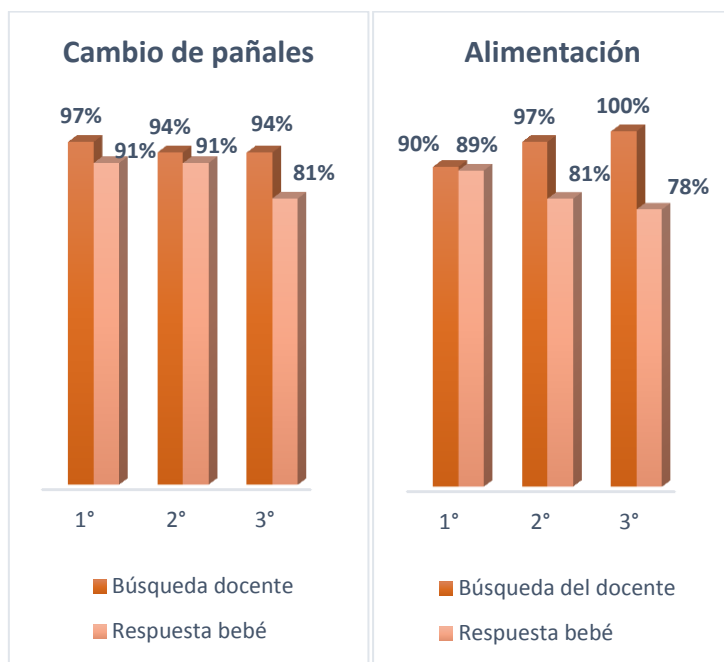


Figura 8. Frecuencia de conductas de búsqueda visual de la docente y respuesta visual del/la bebé/a durante el cambio de pañales y la alimentación

Búsqueda sonora docente-respuesta sonora bebé/a

Del análisis de los registros filmicos del proceso de cambiado se desprende que en la primera y segunda observación el 94% de las docentes iniciaron, al menos una vez, la interacción con emisiones sonora y todas ellas implementaron dichas conductas en la tercera observación. Los/las bebés/as respondieron entre el 48% y 71% de los casos.

Los altos porcentajes de búsqueda sonora se mantienen en el proceso de alimentación (1° 93%; 2° 97% y 3° 96%). Los/las bebés/as solo respondieron el 39% de los casos (primera observación), el 34% (segunda) y 19% (tercera).

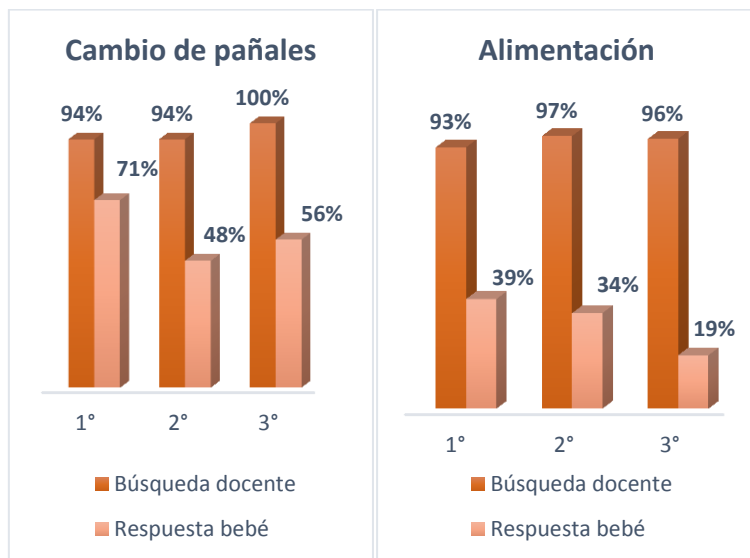


Figura 9. Frecuencia de conductas de búsqueda sonora de la docente y respuesta sonora del/la bebé/a durante el cambio de pañales y la alimentación

Del análisis de la cualidad de la conducta de búsqueda sonora de la docente durante la muda de ropa se infiere que, en las tres observaciones, la mayoría de las conductas (1°82%; 2°84%; 3°83%) se caracterizaron por ser emitidas en un tono de voz moderado. En menor medida, el tono fue muy elevado o demasiado bajo que el/la bebé/a no puede escuchar (1°18%; 2°16%; 3°17%) (Ver Figura 10). Por su parte, los/las bebés/as en el (1°63%; 2°75% y 3°75%), respondieron a la búsqueda de la docente con un tono de voz relajado o placentero. El porcentaje restante (1°37%; 2°25%; 3°25%) representa conductas caracterizadas por una clara connotación de afecto negativo, tales como gritos, quejidos, llantos y/o murmullos. (Figura 10)

En los tres momentos estudiados se registró que la mayoría de las conductas sonoras emitidas por las docentes se

caracterizaban por un tono de voz moderado (1° 98%; 2°98%; 3°97%) cuando alimentan a los/las bebés/as. Excepcionalmente, lo hacen con un tono muy elevado o demasiado bajo (1° 2%; 2°2%; 3°3%) (Figura 10). Asimismo, las respuestas sonoras emitidas por los/las bebés/as en su mayoría se caracterizaron por un tono relajado o placentero (1° 79%, 2°90%,3°67%). Los porcentajes restantes, que ocupan aproximadamente un cuarto de las conductas de los/las niños/as, denotan que, a través de gritos, quejidos, llantos y/o murmullos los/las bebés/as comunican la presencia de afectos negativos que experimentan mientras comen (Figura 11)

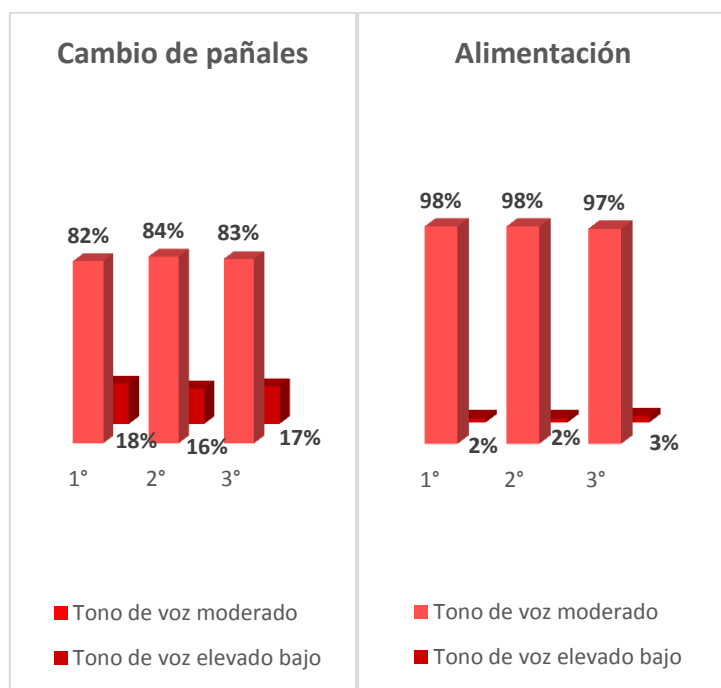


Figura 10. Frecuencia según tipo de conducta de búsqueda sonora de la docente durante el cambio de pañales y la alimentación

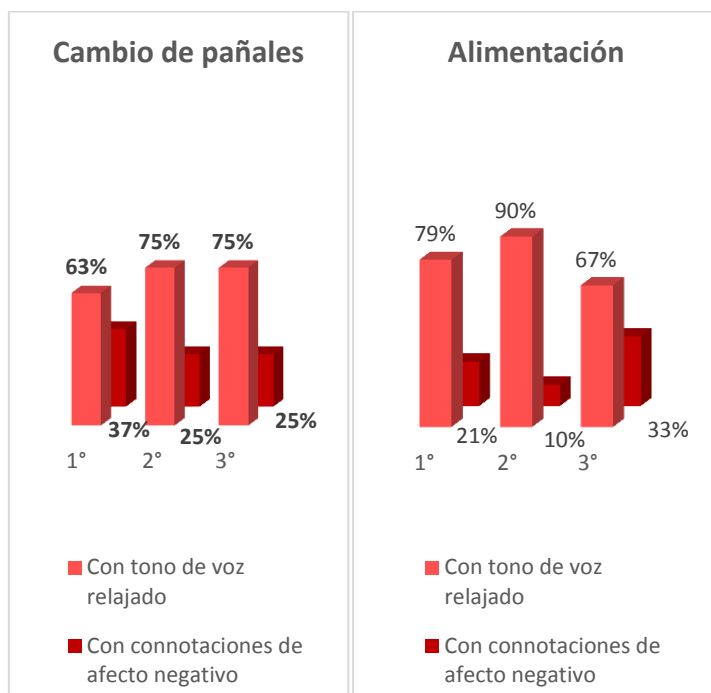


Figura 11. Frecuencia según tipo de conducta de respuesta sonora de la bebé/a durante el cambio de pañales y la alimentación

Búsqueda corporal docente-respuesta corporal bebé/a

En relación a este ítem, puede observarse que según la observación entre 64% y el 43% de las docentes buscan el contacto corporal con los/las bebés/as mientras los/las cambian. Ellos/ellas dieron muestras de aceptación en el 14% de los casos en la primera observación, 92% en la segunda y 79% en la última.

En el transcurso de la alimentación disminuyeron los porcentajes de búsqueda de contacto corporal de las docentes con los/las bebés/as (1° 37%; 2° y 3° 33 %). Ellos/ellas dieron muestras de aceptación en el 55% de los casos en la primera observación, 27% en la segunda y 78% en la última.

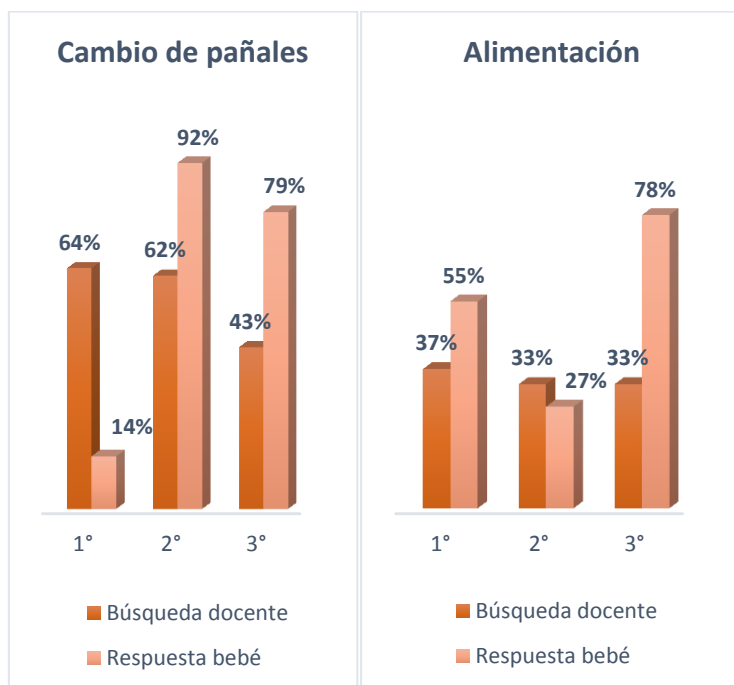


Figura 12. Frecuencia de conductas según búsqueda corporal de la docente y respuesta corporal del/la bebé/a durante el cambio de pañales y la alimentación

Del análisis de los registros audiovisuales del proceso de cambiado se desprende que si bien la mayoría de las conductas de búsqueda de contacto corporal iniciada por la docente se caracterizaban por la suavidad y calidez (1° 59%; 2° 54% y 3° 68%) se registraron porcentajes significativos (1° 41%; 2° 46%; 3° 32%) de conductas intrusivas con un nivel elevado de energía, brusquedad, falta de anticipación e interrupción de la actividad del/la bebé/a. En cambio, durante la alimentación predominaron en las docentes conductas de búsqueda de contacto corporal suaves y cálidas (82% en las tres observaciones).

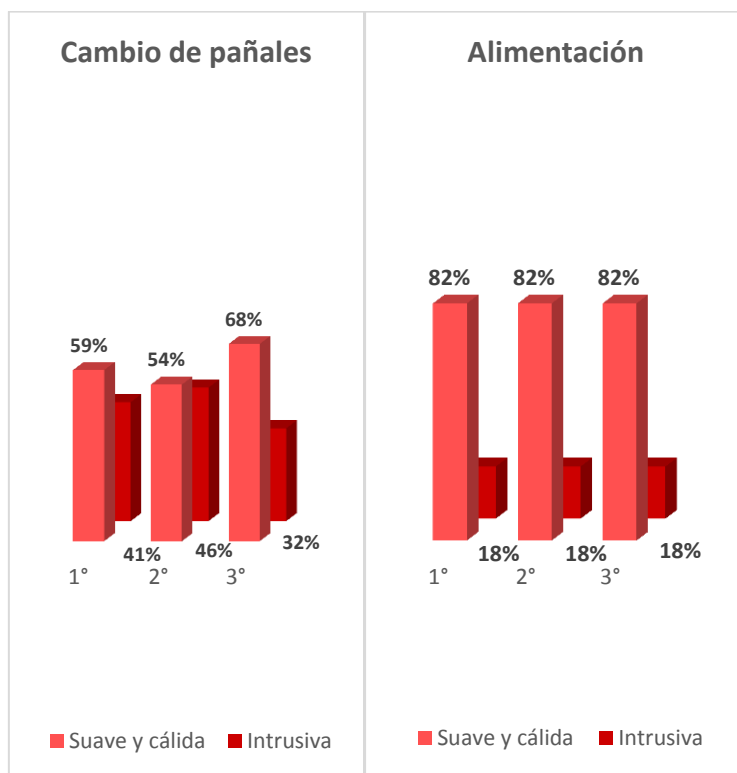


Figura 13. Frecuencia según el tipo de búsqueda corporal de la docente durante el cambio de pañales y la alimentación

Búsqueda de sostén docente-respuesta de sostén bebé/a

En cuanto a la presencia de este ítem, en la muda de ropa se registraron bajos porcentajes (1° 18%; 2° 23% y 3° 15%). Las docentes recibieron respuesta de los/las bebés/as en un 83% de los casos (primera), 63% (segunda) y 80% en la última observación. Porcentajes similares se registraron en las docentes en el transcurso de la alimentación (1° 17%; 2° 24%; 3° 11%) y los de respuestas del/la bebé/a se acotaron considerablemente (1° 40%; 2° 13% y 3° 33%).

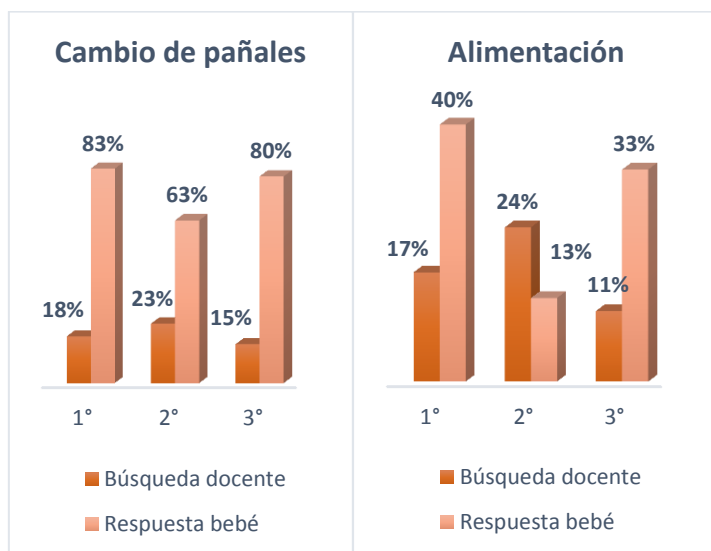


Figura 14. Frecuencia de conductas de búsqueda de sostén de la docente y respuesta del/la bebé/a durante el cambio de pañales y la alimentación

Conductas de interacción mutua

En este tópico se estudiaron situaciones en donde bebé/a y docente se comunican a través de miradas compartidas (“se miran”), diálogos y protodiálogos (“se hablan”) y contacto corporal mutuo (“se tocan”).

Los registros audiovisuales respecto a la variable “se miran”, dieron cuenta que la mayoría de las diadas presentan conductas de interacción mutua en el transcurrir del cambiado y la alimentación. (Figura 15). Sin embargo, si analizamos la duración de las conductas la gran mayoría eran muy breves en más del 90% de los casos la mirada se mantenía menos 20 segundos (Figura 16).

Respecto a la variable “se hablan”, también fue implementada por la mayoría de las diadas. No obstante,

aproximadamente un 20% de los casos no la presentan durante el cambiado y entre un 30-48%, según las observaciones, durante la alimentación. (Figura 15). Respecto a la duración de las conductas, la mayoría eran breves, en el cambiado, solo entre un 11 y 17% se presentan como sostenidas y se observa una tendencia similar durante la alimentación. Premura que empobrece las interacciones y, por lo tanto, resulta esperable que repercuta desfavorablemente en la función de regulación emocional que tiene la palabra (Figura 16).

Por otro lado, la variable “se tocan” resultó la menos frecuente, entre un 42 y 53% de las diadas la realiza durante el cambiado y el porcentaje es menor en la alimentación (entre el 26 y 36%) (Figura 15). En cuanto a la duración de las conductas, la tendencia es similar a las dos modalidades anteriores, la mayoría se interrumpían rápidamente, la brevedad fue la cualidad predominante (Figura 16). En consecuencia, es otro de los indicadores que señalan dificultades en la comunicación emocional diádica.

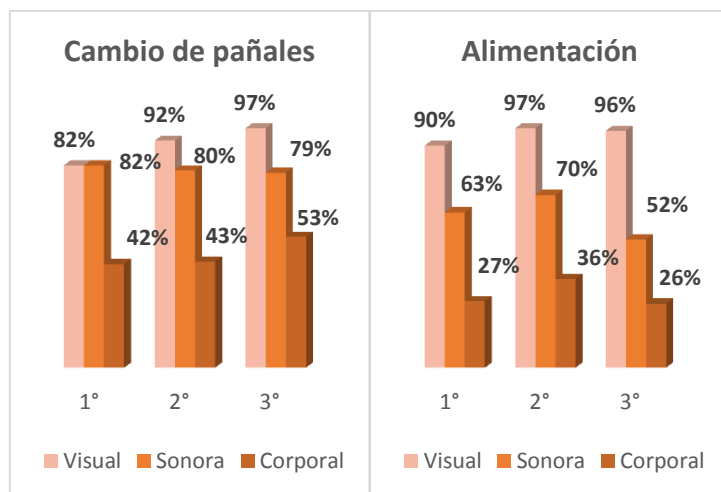


Figura 15. Frecuencia según la modalidad de interacción mutua durante el cambiado y la alimentación

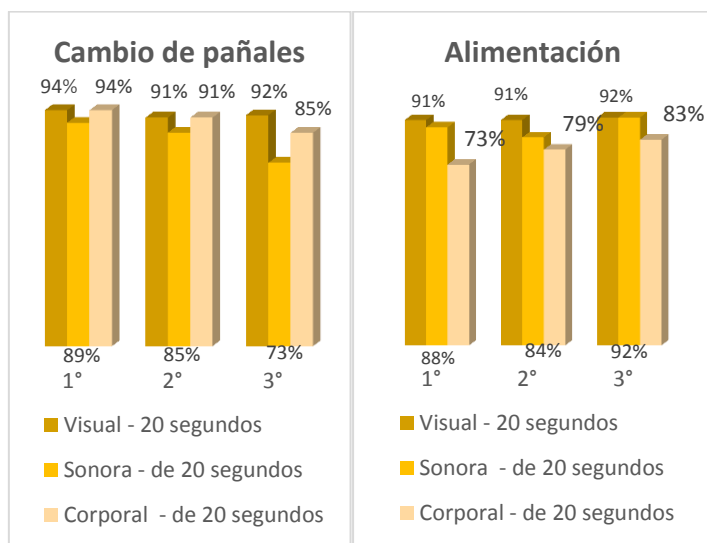


Figura 16. Frecuencia según la duración de las conductas de interacción mutua en las diferentes modalidades durante el cambiado y la alimentación (Registros menores a 20 segundos)

A modo de conclusión

Los resultados fueron obtenidos de filmaciones previamente acordadas, lo cual otorga a situaciones cotidianas un carácter no-espontáneo. En consecuencia, es viable suponer que las interacciones analizadas se ven transversalizadas por lo que las docentes suponen que se espera de un buen desarrollo de su rol. Probablemente los efectos del ser filmada son más relevantes en la primera observación, por su carácter novedoso, que en la tercera. Las situaciones de cuidados corporales elegidos (cambiado y alimentación), son un tiempo privilegiado para los intercambios emocionales y la construcción del vínculo bebé/a-docente.

En el marco de la vida íntima de la matriz relacional, -con sus peculiares tramas interactivas, recíprocos intercambios, espejamientos e influjos no lineales-, la mirada abraza, sostiene, toca, acorta distancias, refleja, alimenta, envuelve. La palabra o más precisamente tono de voz suave, suma el potencial de regulador de emociones. El contacto corporal y sostén consuela, acompaña, integra. Una u otra modalidad, en sus pares opuesto de comunicación a los señalados, denotan agresión, tensión o indiferencia, admiten un abanico de sutiles diferencias de expresiones emocionales. Las mismas, constituyen vías privilegiadas de comunicación pre-verbal que al conjugarse con las múltiples combinaciones conscientes e inconscientes de la experiencia vivida configuran el inconsciente de procedimiento, no reprimido o self implícito. En otra palabra, los intercambios con sus ritmos y musicalidad de iniciativas y respuestas a ellas arman expectativas, reciprocidades e incidencias mutuas que operan como sustrato intra e intersubjetivo. (Dio Bleichmar, 2015; Hoffman, 2014; Oiberman, 2008; Sadurní, 2012; Taborda y Labín 2017)

Del análisis de los registros audiovisuales tanto de las conductas de búsqueda de los/las bebés/as, las respuestas que proveen las docentes y viceversa como de las interacciones mutuas se infiere que, en ambas situaciones interactivas estudiadas (cambiado y alimentación), el principal canal de búsqueda de interacción es el visual, en segundo lugar, el sonoro, posteriormente con porcentajes acotados el corporal y finalmente con frecuencias aún más reducidas, el de sostén. Por lo tanto, en lo referido a las dos últimas modalidades, ambas fundamentales en el cuidado de bebés/as, se evidencian ciertos desencuentros, escasa iniciativa de búsqueda de contacto y pocas respuestas tanto de la docente como del/la bebé/a. Paralelamente, si bien los registros de ausencia de búsqueda visual y sonora son reducidos -(alrededor del 15 % de los/las

bebés/as en el cambiado y entre 3-17 % en la alimentación, no buscaron con la mirada a la docente y un cuarto de la muestra no presentó iniciativas sonoras en ambas situaciones)-, adquieren especial significación porque todos/as los/as integrantes de la muestra presentan niveles de desarrollo psicomotor y cognoscitivo acordes a su edad; condición que torna esperable la emergencia de dichas conductas.

En consecuencia, -atendiendo que los/las bebés/as que no reciben respuesta y/o los cuidados que se les provee son insuficientes se repliegan en sí mismo y arman una coraza de auto-sostén que perturba el desarrollo- deben considerarse aspectos ambientales y relacionales que lleven a desalentar las iniciativas de búsqueda (Bick, 1968; Dio Bleichmar, 2015 Hoffman, 2014).

En esta dirección, los registros obtenidos durante el cambiado evidenciaron que una proporción relevante de las conductas -más del 40% en las tres observaciones- se expresan, a través de gritos, quejidos, llantos, desagrado y/o inseguridad. Concomitantemente, se observó que, -si bien el cariz de calidez y suavidad definió los porcentajes más elevados en la cualidad del contacto corporal desarrollado por las docentes-, entre el 32-46% de las conductas traslucían, durante la muda de ropa, un nivel elevado de energía, brusquedad, falta de anticipación e interrupción de la actividad del/la bebé/a. Falk (1990), -referente de la pedagogía Pikler-, señala que dichas vivencia de desagrado surgen, más frecuentemente, cuando los gestos del adulto-cuidador/a son indiferentes, rápidos y/o mecánicos-funcionales. En cambio, cuando el trato es delicado, lúdico y se acompaña de palabras que anticipan las acciones, promueve experiencias de comunicación en las que prima la alegría y la paulatina construcción de representaciones mentales encargadas de tornar previsibles dichas acciones.

La premura fue el denominador común en el modo que se llevaron adelante las interacciones mutuas “se miran, hablan, tocan”. Tal como señala Oiberman (2008), basándose en aportes de Stern (1978, 1997), para que las interacciones diádicas impregnen a uno y otro, requieren un sustrato temporal, que definen en al menos 20 segundos de duración. La fugacidad dificulta el explorarse, reconocerse y transitar de momentos no sincrónicos a estados de sincronía. Todas ellas funciones esenciales para promover, en el marco de un desarrollo saludable, configuraciones de modelos operativos internos de apego seguro (Tronick y Cohn, 1989).

Referencias Bibliográficas

- Bick, E. (1968). La experiencia de la piel en las relaciones de objeto tempranas. *International Journal of Psychoanalysis* XLIX, (2-3)
- Dio Bleichmar, E. (2015) El analista en la exploración de los múltiples mundos intersubjetivos del niño. (Cap. 8). Avances en las investigaciones sobre el desarrollo. *Revista Aperturas Psicoanalíticas* N° 49. Recuperado de: <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=885&a=El-analista-en-la-exploracion-de-los-multiples-mundos-intersubjetivos-del-nino-Cap-8>
- Falk, J. (1990). Cuidado personal y prevención. *Infancia*, 4, 39-41
- Hoffmann, J. M. (2014). *Los árboles no crecen tirando de las hojas*. Buenos Aires: Hoffmann/Ciad.
- Lejarraga, H.; Kelmansky, D.; Pascucci, M. y Salamanco, G. (2005). *Prueba Nacional de Pesquisa*. PRUNAPE. Buenos Aires: Fundación Hospital Garrahan.

- Oiberman, A. (2008). *Observando a los bebés: técnicas vinculares madre-bebé, padre-bebé*. Buenos Aires: Lugar Editorial
- Oiberman, A. Mansilla y Orellana, (2002). *Nacer y Pensar. Manuel de la Escala Argentina de Inteligencia Sensorio-Motriz (EAIS) de 6 meses a 2 años*. Buenos Aires: Ediciones CIIPME-CONICET
- Sadurní, M. (2011). *Víncle Afectiu i Desenvolupament Humà*. Editorial UOC: Barcelona
- Stern, D. (1978). *La primera relación madre-hijo*. Morata: Madrid
- Stern, D. (1997). A micro-analysis of mother-infant interaction. Behavior regulating social contact between a mother and her 3 112 month-old twins. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, Vol. 10, pp. 501-517.
- Taborda, A y Galende, B. (2013). La primera puerta lejos de casa. Vicisitudes de la educación inicial. En Taborda y Leoz (Eds.). *Psicología Educacional en el Contexto de la Clínica Socioeducativa* (pp. 211-261). Nueva Editorial Universitaria. San Luis
- Taborda, A. y Labín, A. (2017). *Matrices conceptuales para pensar los entramados subjetivos. Manuscrito ganador del premio mención especial. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires*.
- Tronick, E. Z. y Cohn, J. F. (1989). Infant-mother face-to-face interaction: Age and gender differences in coordination and the occurrence of miscoordination. *Child Development*, 85-92.

ANEXO

En las siguientes variables se discriminó el tipo de conducta que realizaban los integrantes de la diada:

1. Búsqueda de contacto corporal (docente) y respuesta al contacto corporal (docente): Se diferenció entre: A- Conductas de carácter intrusivo, caracterizadas por un nivel elevado de energía, brusquedad, falta de anticipación e interrupción de la actividad del bebé. B- Conductas caracterizadas por la suavidad y calidez.
2. Búsqueda de comunicación sonora (bebé/a) y respuesta a la comunicación sonora (bebé/a): aquí se discriminó entre: a- Conductas sonoras con una clara connotación de afecto negativo como gritos, quejidos, llantos, murmullos y b-Conductas sonoras caracterizadas por un tono de voz relajado, aunque con pequeñas variaciones según la situación (gritos de alegría, risas).
3. Búsqueda de comunicación sonora (docente) y respuesta a la comunicación sonora (docente): la distinción fue entre: a) conductas sonoras caracterizadas por un tono de voz muy elevado o demasiado bajo que el/la bebé/a no puede escuchar y b) conductas sonoras caracterizadas por un tono de voz moderado, aunque este puede variar de acuerdo al nivel de activación del/la bebé/a.
4. En las tres variables de interacción mutua, en coincidencia con Oiberman (2008), se discriminó entre: a) Breve: cuando dicha interacción visual dura menos de 20 segundos y b) Sostenida: cuando la misma es mayor a 20 segundos.

CAPÍTULO 5

Jardines maternos: Condiciones físico-materiales favorecedoras del desarrollo infantil temprano

Celeste Daher y Alejandra Taborda

Introducción

En el presente capítulo queremos compartir un recorte de una investigación sobre las condiciones físico-materiales y relacionales observadas en la vida cotidiana de jardines maternos de la provincia de Mendoza, Argentina.

En este apartado nos abocaremos al análisis de las características físico- materiales de las instituciones estudiadas, específicamente a las dimensiones, al mobiliario y los objetos utilizado en las salas de lactantes (45 días a 1 año) y de bebés/as (1 a 2 años). El mismo se realiza desde la perspectiva de la atención temprana del desarrollo infantil cuya principal exponente es la Dra. Emmi Pikler.

Según esta perspectiva, los espacios como también los cuidados ofrecidos a la primera infancia deberían contar con tres requisitos básicos: 1) respeto por los tiempos y singularidades de cada niño/a, 2) seguridad física y emocional 3) autonomía en el hacer y pensar. Es así como esta perspectiva entiende al/la niño/a como sujeto activo, seguro, capaz de iniciativas, abierto al mundo y al entorno del cual depende (Chokler, 2017).

Es imposible eludir que son los adultos cuidadores/as quienes preparan para el/la niño/a un entorno material poblado de objetos que consideran valiosos desde sus particulares concepciones de niño/a, adulto cuidador/a y aprendizaje. Es por esto que la selección del mobiliario y los juguetes destinados a los/las niños/as está fuertemente atravesada por estas concepciones que se construyen fundamentalmente a partir de las matrices de aprendizaje de los adultos cuidadores/as como también de las ofertas que el mercado ofrece en cada momento histórico. Ambas condiciones precitadas se entrelazan y son interlocutores verbales y pre-verbales de actuales paradojas, conscientes e inconscientes, sobre el ser humano en devenir a lo largo de la vida.

A continuación, realizaremos una descripción de algunas consideraciones que estudiosos en la temática desarrollaron acerca de las características que los espacios destinados a los/las niños/as de 0 a 3 años deberían tener para favorecer el desarrollo infantil temprano.

En relación a las dimensiones y distribución dentro de las salas en Argentina existen escasas normativas específicas acerca de las características edilicias que deben tener los jardines maternos. Generalmente las normas técnicas que los

rigen son generales para los establecimientos educativos, algunas establecen distinciones entre nivel preescolar y escolar, pero son muy pocas las que explicitan las condiciones que deberían tener los espacios para la primera infancia.

En Perú, existe una reglamentación específica para jardines maternos que tiene como sustento la concepción pedagógica de Emmi Pikler. La misma establece un índice de ocupación mínima de 2.5 m² por alumno para una capacidad máxima de 16 alumnos para sala de bebés/as (menores a un año) y para salas de 1 a 2 años de 2.0 m² por alumno/a para una capacidad máxima de 20 niños/as (Ministerio de Educación de Perú, 2011).

Para Vidiella (s/f), reconocida diseñadora de espacios infantiles desde la perspectiva de Pikler, las salas deberían contar con una superficie mínima de 3/4 m² por niño/a con medidas no menores a 40 m² donde se incluyen las zonas de agua (higiene y cambiado) y dormitorio (descanso).

Para García y González (s/f) como regla general el espacio en el que el/la niño/a es colocado debe ser algo más grande del que puede utilizar en cada momento de su desarrollo y a medida que vaya evolucionando en su desarrollo motor, en la manipulación y en sus posibilidades de exploración, deben crearse espacios en los que, por un lado, pueda ejercitar y perfeccionar las capacidades ya adquirida y, por el otro, desarrollar nuevas competencias.

Otro aspecto que resulta relevante en relación a las salas es la distribución y organización de las mismas. Numerosos autores sostienen que es importante generar espacios delimitados para las diferentes actividades que se producen en ella.

En consonancia, García y González (s/f) sugieren en lo posible, crear un espacio para el sueño, uno para la alimentación, otro para la higiene, el baño y el cambiado; y un espacio bien diferenciado del resto para el movimiento, la actividad de manipulación y el juego. Recomiendan para generar las delimitaciones de los mismos, los corralitos con barrotes de madera, amurados al suelo, los cuales brindan un espacio de contención óptima demarcando concretamente.

Esta indicación es de especial importancia cuando se trata de niños/as pequeños/as, debido a que no existe todavía en ellos/ellas un orden temporal ni espacios diferenciados. Asimismo, según las mencionadas autoras la delimitación de los espacios es fundamental para evitar accidentes, propiciar momentos de mayor intimidad y contribuir a la internalización de los límites.

En relación a las características del mobiliario y los objetos es importante tener en cuenta los diferentes momentos que organizan la rutina del jardín maternal.

Si pensamos en el momento de la alimentación, es fundamental que el mobiliario garantice la comodidad del adulto y del/la bebé/a. En este sentido, Szanto (2014) sostiene que es recomendable que los/las niños/as sean alimentados en el regazo del/la cuidador/a hasta tanto sepan sentarse solos/as en la silla y mantenerse de forma estable en ella. Con dicho propósito Villarreal (2012), recomienda contar con un asiento cómodo: donde el adulto pueda apoyar su codo y sostener el peso del cuerpo del/la bebé/a y el suyo, además sentir el respaldo en la espalda y tener los pies apoyados en una banqueta que permita elevar sus piernas lo suficiente para apoyar el cuerpo y las piernas del/la bebé/a.

Luego, cuando el/la niño/a logra la autonomía para sentarse por sí mismo/a, es necesario proveer mesas y sillas que respeten los ritmos de desarrollo del/la niño/a, su libertad del movimiento, su postura y que brinden posibilidades para la comunicación (Szanto, 2014; Villarreal, 2012).

Para Divito (2011), es menester que el mobiliario permita a los/las niños/as sentarse en equilibrio, apoyando los pies en el piso; asimismo que las mesas estén a una distancia y altura óptima para que puedan observar y manipular el alimento que se encuentra sobre ellas.

Si tenemos en cuenta la situación de cambio de pañales, Villarreal (2012) postula que para que tanto niño/a como adulto se encuentren seguros y cómodos es importante tener un cambiador que cuente con dos características básicas: a) se encuentre a la altura de la cintura del adulto, es decir a 80 -100 cms del piso, b) posibilite que el/la niño/a adquiera la postura que más le guste sin riesgo a tener accidentes, para lo cual debe contar con barandas en los costados de 50 cm de altura, con espacios entre barrotes de 7 cm.

En cuanto al momento del descanso, el mobiliario pertinente es aquel que le da al/la niño/a seguridad, comodidad y posibilidad de moverse libremente (Villarreal, 2012). Algunas recomendaciones que realizan especialistas en la temática son: a) Contar con una cuna por cada niño/a que no se desplace y colchonetas para aquellos/as que se desplazan (Ministerio de Educación de Perú, 2011), b) poseer camas en el espacio de interior y otras en el exterior (Aparicio, 2016; Villarreal, 2012), c) para los/las niños/as que se desplazan de manera autónoma incluir camas con una abertura en el medio, para que el/la niño/a pueda entrar y salir de ella cuando lo desee (Villarreal, 2012).

En relación al momento de juego es importante un espacio diferenciado y concretamente delimitado. Según García y Gonzalez, (s/f), en los primeros meses, el lugar más aconsejado es una cuna con barrotes que cuya separación no permita que el niño/a introduzca su cabeza. Sin embargo, las autoras consideran que alrededor de los tres meses, es fundamental generar un lugar en el suelo rodeado de objetos pertinentes.

Para Villarreal (2012), es preferible que la superficie donde se coloca al/la bebé/a sea de un solo color, y de ser posible uno claro para que el/la bebé/a pueda reconocer y visualizar con facilidad los objetos que el adulto coloca en él. Asimismo, Vidiella (s/f), subraya la importancia de que los pisos sean firmes, pero a la vez amortiguadores, que permitan aislar el frío, presenten una textura agradable y se limpien con facilidad.

En relación a los objetos y juguetes Ana Tardos (citada en García y González, s/f) sostiene que los mismos deben contar con las siguientes características:

- que estén contruidos con una sola pieza, no desarmables, de lo contrario resultan peligrosos si las piezas que lo integran son pequeñas;
- no resulten demasiado pesados, ya que las manos y los brazos se fatigan, abandonando por ello la actividad;
- permitan el desarrollo y el ejercicio de las capacidades motoras y, específicamente, las de la manipulación y prensión;
- favorezcan la construcción de lo real asociada a la noción de sí mismo, como la organización de las nociones de objeto permanente, de espacio, de tiempo y de causalidad.

En síntesis, los espacios, objetos y juguetes ofrecidos a los/las bebés/as deben promover la actividad autónoma del niño/a, la exploración y el aprendizaje, sin poner en riesgo su salud.

Metodología

Participantes

La muestra seleccionada fue no probabilística de tipo intencional. Las unidades de análisis fueron salas de lactantes (45 días a 1 año) y deambuladores (1 a 2 años) de jardines maternos SEOS (Servicio Educativo de Origen Social), de la provincia de Mendoza, Argentina. Se consideró como sala al espacio cotidiano que comparte un mismo grupo de niños/as y docentes.

Se trabajó con 19 salas, pertenecientes a 9 instituciones ubicadas en diferentes departamentos del Gran Mendoza.

Instrumentos

1. **Entrevista ad hoc para docentes** sobre condiciones ambientales: tuvo el objetivo de indagar sobre las condiciones ambientales de la sala, para lo cual se realizaron preguntas a la docente sobre las dimensiones y organización de la sala, el mobiliario y los juguetes con los que contaba la sala.

2. **Registros fotográficos**: Se tomaron fotos de las salas como de los muebles y objetos que formaban parte de ella.

Procedimiento

En primer lugar, se firmaron consentimientos informados con directivos y docentes. Luego se tomaron fotografías de la sala y también se realizó la entrevista con la docente responsable.

Procesamiento y análisis de datos

Los datos obtenidos a través de los instrumentos mencionados se organizaron en categorías vinculadas a las diferentes situaciones de la rutina de los jardines maternos: momento de alimentación, cambio de pañales, descanso y juego. Se realizaron listados del mobiliario-objetos utilizados en cada una de las situaciones mencionadas y se obtuvo la frecuencia de salas que contaban con los mismos.

Resultados

Dimensiones y distribución dentro de las salas

En relación a las dimensiones de las salas, las mismas oscilaban de 5.6 ms² a 49 ms². Si se tiene en cuenta la cantidad de niños/as que integran el grupo es posible observar que el promedio de espacio disponible por niño/a oscilaba de 0,85 ms² a 7.

En relación a la distribución y organización dentro de la sala, puede decirse que el 95% de las mismas no presentaba divisiones claras de todos los sectores en donde se realizaban las diferentes actividades: alimentación, descanso, cambio de

pañales-higiene y juego. Por divisiones claras se entiende el uso de límites físicos como paredes, barandas, puertas y/o mobiliario que produce subdivisiones al espacio total.

El 5% tenía divisiones claras en tres de sus espacios, a) juego-alimentación, b) sueño-descanso, c) cambio de pañales. El 48% en dos espacios, uno que habitualmente era un espacio general en donde se realizaban la mayoría de las actividades y otro destinado al cambio de pañales-higiene, el cual se efectuaba en un baño integrado a la sala. Un grupo minoritario presentaba discriminación entre el sector de descanso-cambio de pañales y alimentación-juego.

Finalmente, el 42 % de las salas no poseía ninguna delimitación clara de sus espacios mediante barreras físicas. (Ver figura 1)



Figura 1. Porcentaje de salas según sectores delimitados

Mobiliario y objetos

En este apartado se describen las características del mobiliario y los objetos que componen la sala, los mismos se organizan en diferentes subcategorías en función a las actividades que posibilitan: -alimentación, cambio de pañales e higiene, descanso y juego.

Alimentación

Como puede observarse en la tabla 1 los cochecitos y las mesas-sillas de tamaño pequeño son el mobiliario más utilizado para este momento.

En relación a las sillas, en el 80% de las salas que contaban con ellas, las utilizaban para niños/as que todavía no podían apoyar sus pies en el piso y por lo tanto dependían de la docente para salir y entrar de ella. Solo en un porcentaje reducido de salas, (10%) los/las niños/as eran alimentados en brazos de sus docentes en todas las comidas.

En relación a las mesas, las mismas eran de tamaño proporcional a las sillas, sin embargo, en el 10% de las salas se observó desproporción, por lo cual los/las niños/as tenían que hacer un gran esfuerzo para llegar al alimento, no pudiendo percibirlo.

Por otro lado, en relación al mobiliario utilizado por las docentes durante el momento de alimentación, se constató que en el 84% de las salas, las cuidadoras utilizaban para sentarse sillas pequeñas.

Tabla 1: Frecuencias según el mobiliario dedicado a la alimentación de los niños.

Mobiliario para la alimentación	<i>f</i>	%
Sillas altas	8	42
Cochecitos	10	53
Bebesit	2	11
Mesas y sillas pequeñas	10	53

Cambio de pañales

El mobiliario destinado para el cambio de pañales en todas las salas era el cambiador. En la gran mayoría de las salas (89%) el mismo poseía dimensiones similares a los que se venden en comercios para bebés/as (80 o 90 cm s x 1.00 metro). Solo en el 11% de las salas los mismos eran un poco más grandes (1,00 x 1,5 y 80 x 1,20).

Otra característica de la mayoría de los cambiadores era que no tenían límites en sus extremos o los mismos eran simplemente pequeñas elevaciones en sus costados. Solo en el 21% de las salas se observaron cambiadores con límites más claros en todos o algunos de sus extremos.

Una tercera característica de los cambiadores existentes en las salas se vinculaba con el modo de acceso al mismo. En la gran mayoría (95%) era la docente quien debía colocar al/la niño/a en el cambiador porque el mismo era inaccesible para

él/ella. Solo en un porcentaje minoritario de las salas los/las niños/as podían subir y bajar por sí mismos cuando sus habilidades motoras lo permitían.

Descanso

Las salas contaban con el siguiente mobiliario y objetos para dicho momento:

- Cunas y cochecitos (47%)
- Cunas, cochecitos y camas (16%)
- Sólo cunas (16%)
- Sólo cochecitos (11%)
- Sólo camas (5%)
- Cochecitos y colchones (5%)

Con respecto al acceso de los/las niños/as al mobiliario de descanso, solo el 11% de las salas poseían muebles al cual los/las niños/as podían entrar y salir por sí solos/as. En el resto eran las docentes, quienes debían colocarlos en ellos.

Juego

En la mayoría de las salas los juguetes se encontraban guardados en cajas o cajones y ubicados en armarios o cunas fuera del alcance de los/las niños/as. En algunos casos existían cajas para diferenciar los tipos de objetos, en otros eran guardados sin discriminación. Solo el 11% de las salas contaba con mobiliario fijo del cual los/las niños/as podían sacar los juguetes con los cuales deseaban jugar.

Generalmente los momentos de juego se realizaban sobre el piso, no sobre mesas. Un grupo de salas contaba con pisos de

goma eva o protectores antideslizantes en sus espacios de juego (26%). Otras utilizaban colchones blandos para que los/las niños/as jueguen (26%), en los cuales los/las bebés/as generalmente eran acostados o sentados. También existían las que colocaban una manta o acolchado para protegerlos/as del frío (5%). Finalmente, en el resto de las salas (42%) los/las niños/as jugaban sobre el piso de baldosas. (Figura 2)

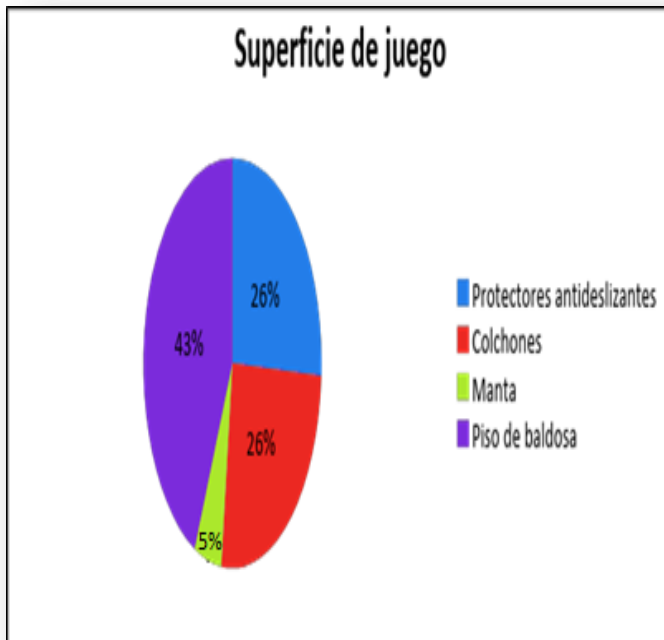


Figura 2. Frecuencias según superficie destinada para el juego

En las salas se detectó una gran diversidad de juguetes, objetos y materiales ofrecidos a los/las niños/as en los momentos de juego. A continuación, en la Tabla 2 se consignan los juguetes que fueron registrados con mayor frecuencia en las instituciones observadas.

Tabla 2: Frecuencias de los juguetes que poseen las salas de los jardines maternos de la muestra estudiada.

Juguetes	%	Juguetes	%	Juguetes	%
Sonajeros	10	Bloques	37	Celular	11
Recipientes	10	Encastres	26	Triciclos	11
Libros	10	Tableros multijuguete	21	Cajas	5
Muñecos	89	Argollas	21	Maderas	5
Pelotas	79	Espejos	21	Conos	5
Autitos	68	Cubos	21	Manta	5
Colgantes	58	Salto de agua	16	Tubo tela	5
Instrumentos	47	Caminador	16	Rampa	5
Móviles	42	Mordillos	11	Tarjetas	5
Vasos	42	Títeres	11	Laberintos	5
Gimnasios	42	Salvavidas	11	Salto de agua	5
Telas	42	Materiales artísticos	11	Caballito	5

Discusión

Un aspecto importante a considerar a la hora de analizar las *dimensiones de las salas* lo constituye el índice de ocupación, es decir la cantidad de metros disponibles dentro de la sala por cada niño/a. Los resultados muestran que un porcentaje

considerable de salas (42%) no cumple con los criterios mínimos establecidos por los Códigos de Edificación de los Municipios (Municipalidad de Godoy Cruz, 2007; Municipalidad de la Ciudad de Mendoza, 2016). Los mismos establecen como requisito para otorgar la habilitación municipal un índice de ocupación no menor a 2 m² por niño/a.

Es importante mencionar que dicha normativa municipal no discrimina las condiciones de espacio específicas para los jardines maternos, sino que solo en uno de los casos (Municipalidad de la Ciudad de Mendoza, 2016) realiza una discriminación entre nivel preescolar y escolar.

Si tenemos en cuenta normativas de otros países podemos observar que por ejemplo Perú dispone de una reglamentación inspirada en las ideas de la pedagogía Pikler. La misma establece que el índice de ocupación mínimo para las salas de los jardines maternos es de 2,5 m² por niño/a (Ministerio de Educación de Perú, 2011). Si comparamos los resultados obtenidos en la presente investigación con esta reglamentación podemos percibir que el 32% de las salas de la muestra cumple con este criterio.

Si indagamos otras fuentes bibliográficas sobre este aspecto, la reconocida diseñadora de espacios y equipamiento infantil Rosa Vidiella (s/f) considera que en los jardines maternos las salas deberían tener entre 3/4 m² por niño/a con medidas no menores a 40 m². En función a este parámetro los resultados obtenidos permiten vislumbrar que solo una escasa cantidad de salas (26%) cumplen con la mencionada recomendación acerca del índice de ocupación y solo el 5% acatan las medidas generales de la sala.

En síntesis, las medidas de las salas y su relación con la cantidad de niños/as que las habitan, en la mayoría de los casos distan de las recomendadas para garantizar las posibilidades de movimiento libre y exploración autónoma.

Esta situación se podría deber a que como señala Divito (2011) muchos de los jardines maternos son casas adaptadas que no han sido construidas específicamente para esta función. Asimismo, las reglamentaciones vigentes son escasas y poco específicas para los espacios educativos destinados a niños/as de 0 a 3 años. Finalmente, otro aspecto que no podemos dejar de mencionar es que los jardines maternos SEOS, son administrados y sostenidos fundamentalmente por organizaciones sociales, las cuales, en muchos casos carecen de recursos para realizar los cambios en la estructura edilicia que sugieren estas reglamentaciones. Recordemos que el estado provincial solo aporta un subsidio para el sueldo de los docentes, dejando la responsabilidad del edificio y demás gastos a las asociaciones intermedias (Chiavetta et al., 2011).

Otro aspecto a analizar se refiere a la *distribución de los espacios* al interior de las salas. Desde la perspectiva de la pedagogía Pikler se subraya la importancia de crear un espacio para el sueño, otro para la alimentación, uno para la higiene y finalmente un espacio bien diferenciado para el movimiento, la actividad de manipulación y el juego. Asimismo, se sugiere que los mismos se encuentren concretamente diferenciados mediante barreras físicas como pueden ser barrotes de madera, paredes, puertas o muebles que generen divisiones a los espacios.

Los resultados obtenidos muestran que poco menos de la mitad de las salas no presenta ningún tipo de delimitación

concreta de los sectores en donde se realizan las actividades. Solo un número muy reducido posee todos sus espacios diferenciados. Por su parte, la mitad de las salas presentan entre dos o tres sectores con estas características.

Según señalan García y González (s/f), la delimitación concreta de los espacios es de especial importancia cuando se trata de niños/as pequeños/as, porque todavía no existe en ellos/ellas un orden temporal ni espacios diferenciados. Por lo tanto, la posibilidad de generar estas condiciones permite a los/las bebés/as ir correlacionando progresivamente lo que perciben en cada uno de estos espacios con sus sensaciones corporales. Este proceso facilita la configuración de un antes, un durante y un después.

Asimismo, este hecho colabora con la internalización de los límites, de las normas, ya que la barrera física actúa como una señal que indica lo posible (adentro del espacio) y lo prohibido (afuera). Finalmente, los espacios diferenciados permiten que al interior de los mismos se generen interacciones de mayor intimidad, contribuyendo así a un trato más personalizado que posibilita una mejor comunicación entre sus miembros.

Antes de comenzar a analizar el *mobiliario* que forma parte de las salas, es importante mencionar que según la perspectiva de la Atención Temprana del Desarrollo Infantil es fundamental contar con condiciones físico-materiales que permitan generar dos tipos de situaciones dentro de las aulas.

Por un lado, los espacios en los cuales se realizan los cuidados corporales (alimentación, cambiado y descanso), deben propiciar fundamentalmente interacciones de calidad entre el/la bebé/a y su cuidador/a, en situaciones de comodidad, intimidad y seguridad para sus miembros.

Por otro lado, los sitios destinados para el juego libre o actividad autónoma, deben favorecer la exploración del entorno y el juego en circunstancias de libertad, seguridad y respeto.

Si tenemos en cuenta el *mobiliario destinado a la alimentación* se observó que las salas contaban con gran cantidad y diversidad de mobiliario, sin embargo, en la mayoría de ellas, el mismo no coincidía con las recomendaciones que establecen autores vinculados a la pedagogía Pikler.

En este sentido, eran escasas las salas en donde se alimentaba a los/las niños/as pequeños/as en el regazo de la docente (solo un 10%). De manera contraria, en muchas de ellas, se colocaba a los/las bebés/as en sillas pequeñas cuando todavía no podían mantenerse de forma cómoda y autónoma.

Fabrés (2006) enuncia que la posibilidad de alimentar a los/las niños/as en el regazo del/la docente propicia un mejor contacto visual, favorece el diálogo tónico y genera condiciones de tranquilidad-concentración. Asimismo, tanto el adulto como el niño/a experimentan más comodidad física.

Sin embargo, para que todos estos beneficios puedan observarse es fundamental, entre otras cosas, contar con un mobiliario apropiado para que el/la docente se ubique de forma confortable. De modo contrario, los resultados confirman que en la mayoría de las salas estudiadas las cuidadoras se ubicaban en sillas pequeñas durante el momento de la alimentación.

Con relación al uso de sillas pequeñas para niños/as que todavía no pueden ingresar a ellas de manera autónoma o sostenerse de forma estable, numerosos autores vinculados a la Atención Temprana del Desarrollo Infantil (Szanto, 2014, Fabrés, 2006; García y González, s/f;) no recomiendan esta situación.

Sin embargo, como pudo constatarse en los resultados, la mayoría de las salas que usaban sillas y mesas pequeñas, las empleaban para niños/as que todavía no podían apoyar sus pies en el piso y por lo tanto dependían del docente para salir y entrar de ella.

En lo referido al *mobiliario destinado al cambio de pañales*, puede decirse que en la totalidad de los casos fue el cambiador, el mueble utilizado.

Para Villarreal (2012) el mismo debe posibilitar que el/la niño/a adquiera la postura que más le guste sin riesgo a tener accidentes. Por lo tanto, sugiere que posean barandas en los costados.

En los resultados obtenidos observamos que la gran mayoría de los cambiadores no tenían límites en sus extremos o los mismos eran simplemente pequeñas elevaciones en sus costados.

Otra de las limitaciones de los cambiadores observados se refiere al modo de acceso al mismo. En la presente investigación, pudo constatarse que en la gran mayoría de las salas existían cambiadores a los cuales los/las niños/as no podían acceder de manera autónoma, cuando su desarrollo se los permitía.

Divito (2013) y Vidiella (2011) subrayan la importancia de contar con una escalera con baranda para que los/las niños/as puedan acceder por sí solos, reforzando así su sentimiento de autonomía.

Estos resultados coinciden con aquellos encontrados por Divito (2017) en una investigación realizada en jardines maternos de Río Cuarto, en donde observó que la situación del

cambiado generalmente se realizaba en lugares de escasas dimensiones, en cambiadores sin delimitación y en los cuales el acceso autónomo no estaba garantizado.

Ahora bien, si analizamos el *mobiliario destinado al descanso*, en las salas de la muestra generalmente se utilizaba cochecitos, en segundo lugar, cunas, finalmente camas y colchones.

El uso de cochecitos para el descanso genera algunas limitaciones según la bibliografía consultada. Por un lado, los/las niños/as no pueden acceder por sí mismos al momento del descanso y por otro, no es de uso exclusivo para esta actividad, sino que también se emplea, en muchos casos, para el transporte de los/las niños/as y otras actividades como la alimentación.

En cuanto al primer aspecto señalado, el acceso autónomo es para numerosos autores de la Atención Temprana del Desarrollo infantil un aspecto fundamental a tener en cuenta. Aparicio (2016), Divito (2013) y Villarreal (2012), recomiendan camas o cunas con una abertura en el medio, para que el/la niño/a pueda entrar y salir cuando lo desee.

En cuanto al segundo aspecto señalado, es decir, la importancia de que mobiliario sea diferente según la actividad para la cual se utiliza. Algunos autores (García y González, s/f) mencionan que esta condición promueve el establecimiento de las relaciones espaciales y temporales en el/la niño/a, las cuales son fuente de seguridad. Por lo tanto, el uso de cochecitos para este momento no sería el indicado.

Finalmente, en relación a los *momentos de juegos*. En las salas estudiadas, generalmente se realizan sobre el piso. Si analizamos la superficie sobre la cual se efectuaba esta actividad podemos ver que la mayoría de ellas carecían de superficies pertinentes según la perspectiva de autores como Villarreal (2012), Vidiella (2011) y García y Gonzalez (s/f).

Estos autores señalan la importancia de que los pisos sean firmes, pero a la vez amortiguadores, que permitan aislar el frío, presenten una textura agradable y se limpien con facilidad.

Sin embargo, en las salas estudiadas primaban las superficies sin amortiguación y aislación térmica. Es decir, en las cuales los/las niños/as jugaban directamente sobre las baldosas del piso.

Asimismo, un cuarto de las salas ofrecía superficies blandas para este momento, generalmente colchones. Recordemos que como señalan Pikler (1985), Chokler (2017) y Szanto (2014) entre otros, son las superficies firmes aquellas que permiten al/la niño/a moverse libre y autónomamente, ejercitando las diferentes posturas corporales. Por lo tanto, este tipo de superficies se constituyen en obstaculizadoras del desarrollo postural autónomo.

Solo un grupo reducido de las salas poseían superficies firmes, amortiguadoras, aislantes y de fácil limpieza. Específicamente tenían pisos de gomaeva o protectores antideslizantes en sus espacios de juego.

Otro aspecto fundamental a considerar en los momentos de juego, es la selección de los juguetes y objetos que se ofrecen a los/las niños/as.

En este sentido los resultados muestran que las salas estudiadas disponían de gran cantidad y diversidad de juguetes y objetos. Muchos de ellos resultaban pertinentes para favorecer el desarrollo de los/las niños/as, sin embargo, existen otros que no.

En este sentido, en las salas observadas se encontró gran cantidad de objetos que cuentan con características pertinentes, entre ellos: recipientes (en el 100% de las salas), muñecos (89%), pelotas (79%), autos y camiones (68%), vasos apilables (42%), telas (42%), bloques para armar (37%), encastrés (26%), sonajeros transparentes (21%), argollas (21%), espejos (21%), cubos (21%), bloques de goma eva (21%), maderas de diferentes tamaños (5%), conos de plástico (5%), laberintos (5%), entre otros.

Sin embargo, también se hallaban objetos no favorecedores, algunos eran: sonajeros opacos (100%), móviles (42%), gimnasios (42%), colgantes sujetos a objetos (26%), tableros multijuegos (21%), saltarines (16%), caminadores (16%), salvavidas para mantener sentados a los/las niños/as (11%), celular (11%), tarjetas con imágenes (5%).

Según García y González (s/f) los móviles, colgantes y juguetes tipo gimnasios proporcionan información parcial sobre los objetos que lo integran, ya que las acciones que puede realizar el/la niño/a con ellos son limitadas.

Asimismo, los juguetes conocidos como “gimnasios”, generan numerosos inconvenientes en los/las niños/as pequeños/as, en donde la motricidad todavía es involuntaria, por lo tanto, muchas veces logran tomarlos, pero no pueden soltarlos generando intensa excitación y angustia. Asimismo,

limitan el aprendizaje de los movimientos, ya que el sentido de los mismos es único (antero-posterior), lo cual a su vez obstaculiza la noción de causalidad (García y González, s/f).

De modo similar, los tableros multijuegos, son juguetes que incluyen múltiples objetos (pelotas, ruedas, palancas, muñecos) y botones (que al apretarlos hacen diferentes ruidos) con los cuales el/la niño/a puede interactuar, pero no sacar del tablero porque los mismos están adheridos. Por lo tanto, generan un efecto similar a los anteriores, pero con el agregado de que incluyen botones que al apretarlo producen un efecto sin correspondencia con el acto realizado. Por lo tanto, este tipo de objetos obstaculiza la organización de la noción de causalidad.

Entre los objetos no pertinentes se encontraron varios que impulsan al/la niño/a a adquirir posturas que todavía no han logrado por sí mismo, entre ellos: saltarines, caminadores y objetos que sirven de soporte para que los/las niños/as se mantengan sentados/as (salvavidas). Según autores como Pikler (1985), Szanto (2014), Chokler (2017), por mencionar algunos, es fundamental para el desarrollo postural autónomo como integral del/la niño/a no colocarlos en posiciones que no haya logrado por sí mismo. En este sentido, estos objetos se constituyen en obstaculizadores del desarrollo.

Finalmente, el celular también es un objeto poco pertinente. García y González, (s/f) enuncian que los cambios rápidos de imágenes capturan la atención del/la niño/a e irritan centros nerviosos resultando nocivo para la organización neurológica y el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Por lo tanto, no son recomendados para niños/as pequeños/as.

Conclusiones

La presente investigación ha tenido como origen una pregunta: ¿cuáles son las condiciones físico-materiales propicias para favorecer el desarrollo de los/las niños/as? Específicamente, de aquellos/as que asisten a instituciones educativas desde temprana edad.

Este interrogante es a la vez una preocupación científica y social, ya que responde a una inquietud que sostienen padres, educadores, investigadores como también responsables de las políticas públicas.

Debido a la complejidad de los fenómenos estudiados, las características de la investigación y la limitada muestra no es posible generalizar los resultados, sin embargo, los mismos nos invitan a pensar acerca de las circunstancias que experimentan algunos niños/as y docentes al interior de estas instituciones.

Es así, como los resultados obtenidos permiten vislumbrar que las condiciones físico-materiales de muchas de las salas estudiadas distan de ser las óptimas para favorecer el desarrollo integral, el aprendizaje autónomo y las posibilidades de encuentro vincular entre bebés/as y docentes.

Específicamente, nos referimos a las escasas dimensiones espaciales observadas en las salas, las cuales, en muchos casos, resultan insuficientes para garantizar el movimiento libre y exploración autónoma de los/las niños/as. Asimismo, se torna en un factor que aumenta probabilidades de accidentes. Por otro lado, presentan escasas delimitaciones concretas de los sectores

en donde se realizan las distintas actividades y por lo tanto superposición de los mismos, lo cual va en detrimento de la generación de espacios íntimos que faciliten las interacciones entre el/la bebé/a y su cuidador/a.

En relación al mobiliario y los objetos, en muchas de las salas, se observan elementos que se oponen a los principios fundamentales de la pedagogía Pikler. Entre ellos encontramos, muebles para el cambiador de escasas dimensiones, límites insuficientes, mobiliario que no permite el acceso autónomo. Mobiliario para la alimentación poco adecuado para propiciar la comodidad de los/las niños/as más pequeños/as y de docentes. Superficies para el juego poco pertinentes, sin aislación térmica y amortiguación, en algunos casos de consistencia blanda. Del mismo modo, en algunas salas, se encuentran juguetes poco favorecedores para el desarrollo: sonajeros opacos móviles, gimnasios y en menor medida colgantes, tableros multijuegos, saltarines, caminadores, entre otros.

A pesar de ello es importante destacar que, en varias de las salas estos objetos convivían con otros pertinentes para el desarrollo infantil: recipientes, muñecos, pelotas, autos y camiones, vasos apilables, telas, bloques para armar, por mencionar algunos.

Las condiciones descritas se encuentran multideterminadas, entre algunas de sus causas se pueden encontrar la escasa reglamentación y legislación específica sobre los aspectos físico-materiales de los jardines maternos. Asimismo, las limitadas ofertas de financiamiento del estado que reciben las instituciones para el mejoramiento de dichas condiciones. Finalmente, no podemos olvidar que estas circunstancias

también se encuentran influidas por las concepciones acerca del/la niño/a y del desarrollo que forman parte del orden simbólico.

Es por todo lo mencionado que, resulta necesario que el mobiliario y los objetos ofrecidos a los/las bebés/as en los jardines maternos sean repensados. Para ello es ineludible la generación de reglamentaciones específicas que regulen a estas instituciones y la promoción de financiamientos para modificar las condiciones existentes. Ambas deben ir acompañadas de un profundo replanteo acerca de la concepción de niño/a y docente que expresan estas condiciones, como así también de estudios científicos acerca de los factores del entorno que favorecen el desarrollo infantil.

Referencias Bibliográficas

- Aparicio, C. (2016). Sobre el equipamiento Pikler. *RELADEI*, 5 (3), 126-128.
- Chiavetta, V., Ganem, E., Brennan, V., Lucas, N., Irrizari, D. y Yañez, M. (2011). *Desarrollo y fortalecimiento de los vínculos primarios: un aporte a los servicios de atención primaria de la salud y a la educación de nivel inicial*. Informe de Gestión. Recuperado de <http://biblioteca.cfi.org.ar/wp-content/uploads/sites/2/2011/01/49147.pdf>
- Chokler, M. (2017). *La aventura dialógica de la infancia*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

- Divito, S. (2013) Entorno educativo del cambio de pañales en el Jardín Maternal. Contextos de Educación. *Revista del Departamento de Ciencias de la Educación* 12(13), 71-82.
- Divito, S. L. (2017). Entorno educativo en jardines maternos inspirados en la pedagogía Pikler. *Contextos de educación* 22, 47-54.
- Divito, S., Berón, S., y Manelli, M. (2011). *La educación preventiva en el jardín maternal. Un camino de investigación, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Ediciones Cinco
- Fabrés, M. (2006). En el día a día, nada es banal, nada es rutina. *Infancia*, 100, 14-17
- García, A., y González, L. (s/f). Desarrollo de la inteligencia, manipulación y atención. *Desarrollo infantil*, 2 (3), 1-8.
- Ministerio de Educación de Perú (2011). *Normas técnicas para el diseño de locales de educación básica regular. Nivel Inicial*. Lima: Ministerio de Educación de Perú.
- Municipalidad de Ciudad de Mendoza (2016). *Código Urbano y de Edificación de la Ciudad de Mendoza*. Ordenanza N° 3891.
- Municipalidad de Godoy Cruz. *Código de urbano y de edificación Godoy Cruz*. Ordenanza N° 5519 (2007).
- Pikler, E. (1985). *Moverse en libertad*. Madrid: Narcea.
- Szanto, A. (2014). *Una mirada adulta sobre el niño en acción. El sentido del movimiento en la protoinfancia*. Buenos Aires: Cinco

- Vidiella, R. (2011). La postura de la maestra en el cambio de pañal. *Aula de Infantil*, 62, 45
- Vidiella, R. (s.f.). *El espacio en la escuela infantil: 0 -3 años*. Recuperado de http://almenara-equipamientos.com/wp-content/uploads/descargas_archivos/3007141357058844el-espacio-rosa-vidiella.pdf
- Villareal, R. H. (2012). *Materiales educativos para los niños y niñas de 0 a 3 años. Guía de orientación*. Lima: Nazca.

CAPÍTULO 6

Co-construcción de la función maternante en un trayecto de formación. Estudio longitudinal de sus alcances y limitaciones

Alejandra Taborda

Introducción

En este capítulo sintetizamos y fundamentamos el desarrollo de un trayecto de formación llevado adelante con un grupo de docentes de un Jardín Maternal público, en el que pueden diferenciarse tres momentos interrelacionados. En la primera instancia del trayecto, se articularon actualizaciones teóricas y reflexiones sobre las repercusiones emocionales que la propia práctica tiene tanto en la vida personal como en la de los otros. El devenir grupal, permitió identificar una segunda etapa abocada a la creación de un diseño de trabajo a ser implementado, con niños/as y padres en el proceso de adaptación al Jardín Maternal. En el tercer momento del trayecto de formación -que operó como cierre del mismo- se emplazaron estudios empíricos sobre la modalidad de trabajo implementada. Instancia en la que se abrocharon: (a) propuestas

y desarrollos de innovaciones institucionales; (b) exploración, constataciones empíricas y reflexión y (c) elaboración de comunicaciones científicas, redactadas por las docentes del Jardín Maternal, sobre las repercusiones de la experiencia en diversos participantes (directores/as, docentes, niños/as y padres). Dicho proceso de formación, en las instancias referidas, fue coordinado e informado en reportes de investigación sistematizados por Taborda y Galende (2012).

En esta ocasión, ampliamos los reportes precedentes e incluimos un estudio longitudinal de las potencialidades para sostener en el tiempo las innovadoras propuestas elaboradas por las docentes. Dicha indagación longitudinal, se desarrolló en dos instancias temporalmente ordenadas. La primera se llevó adelante un año después y la segunda cinco años más tarde. Reporte que da cuenta de los movimientos progresivos y regresivos, en la implementación del diseño creado por las docentes, que, en diversos sentidos, delineó dinámicas instituyentes tanto en los trayectos de formación-reflexión-investigación, como en la práctica docente misma. Tal como se había corroborado en la primera evaluación, realizada en el proceso de cierre de la experiencia. Así, en la dialéctica formación- investigación sobre la propia práctica recogida en este capítulo, se ponen en juego un abanico de procedimiento y metodologías mixtas a ser pensados y/o implementadas en los diseños de los trayectos de formación.

Desde el enfoque desarrollado a lo largo de esta edición, la formación de formadores requiere de la implementación de trayectos de estudio, destinados a favorecer la capacidad de repensarse en su función y, de este modo, procurar ir más allá de la comprensión intelectual tanto del desarrollo infantil como las reorganizaciones que la función de duplicador/a de cuidados tempranos suscitan en el devenir de la propia mente. Función que se desarrolla en circularidad con las condiciones

institucionales, contextuales y epocales, que funcionan como envolturas de las dinámicas de las vidas cotidianas de sus integrantes, emplazas entre contenidos pensados, aún no pensados y resistentes a ser develados.

Los entrecruzamientos entre cultura, subcultura, transmisión transgeneracional, vínculos, expresiones subjetivas condensan discursos escolares, jurídicos, mediáticos, virtuales, económicos, científicos; entre otros. Discursos entramados en la multicausalidad de los procesos de subjetivación, que tienen que ser puestos en cuestión en los procesos de formación para comprender su complejidad.

Emplazados en las dimensiones históricas-contextuales, los/las cuidadores/as, en un espacio entre las repeticiones y el desarrollo creativo de nuevas modalidades vinculares, reactualizan las relaciones que con ellos entablaron los adultos en su niñez. Ello implica, ponerse en contacto con lo que dolió, enojó, con lo que ayudó a crecer y pensar, así como también, con lo no sabido y, como tal, no pensado respecto a ¿Qué es ser un niño/a o ser adulto? ¿Cómo impactan los cuidados tempranos en la constitución y reorganización del psiquismo? ¿Qué significa educar?

Trayecto de formación desarrollado en el interior de un jardín maternal

El trayecto se diseñó e implementó a partir de la demanda de la directora y un grupo de docentes interesadas en configurarse en equipo para investigar sobre su propia práctica. Desde un comienzo, tal requerimiento resultó en sí mismo estimulante para los profesionales consultados, dado que abría la oportunidad de crear un espacio innovador dentro de la institución que permitiera simultáneamente la formación, la

transformación y la comprobación del impacto de tales innovaciones en la propia práctica y en la institución de pertenencia. La demanda de las docentes expresa el deseo de desarrollar autoría de pensamiento, a partir de consolidar un conocimiento más profundo sobre lo que hacen, cómo lo hacen y también como pueden transmitirlo a otros.

Beillerot, ya en 1998, refiere que la realidad de los saberes corresponde a un proceso: el saber no implica poseer algo, sino poder hacer. Desde los primeros momentos de la investigación, estas docentes denotaron la intención de lograr una transformación en ellas mismas para poder modificar su accionar en la institución. Coincidiendo con Fernández (2000a), consideramos que los procesos de formación deben tener como objetivo generar un espacio de contacto, tanto con el propio placer de aprender como con la posibilidad de dejarnos enseñar.

La autora precitada señala:

Los términos enseñante-aprendiente, no son equivalentes a alumno-profesor. Estos últimos hacen referencia a lugares objetivos en un dispositivo pedagógico, mientras que los primeros indican un modo subjetivo de situarse en relación al conocimiento [...]

Tales posicionamientos (aprendiente-enseñante) pueden ser simultaneizables y están presentes en todo vínculo (padres-hijos; amigo-amigo; alumno-profesor). Así como no podría ser alumno y profesor al mismo tiempo, por el contrario, sólo quien se posiciona como enseñante podrá aprender y quien como aprendiente podrá enseñar. (Fernández 2000. Pág. 59-61).

Y agrega:

El sujeto autor se constituye cuando el sujeto enseñante y aprendiente en cada persona pueden entrar en diálogo ¿Cuándo entran en diálogo este sujeto enseñante? Cuando se autoriza a sí mismo (y se lo permiten) mostrar/ mostrarse en lo que aprende. Interactuar con el otro, mostrarle al otro lo que sabe. A veces se puede conocer lo que se sabe sólo a partir de mostrárselo a otro. (Fernández 2000, p. 35)

En particular, el grupo de docentes que participaron en el trayecto de formación deseaban poder replantear su práctica e investigar en ella, rescatando su saber, su hacer, así como también, buscaban una guía profesional, externa a la institución de pertenencia, que les brindara herramientas para transitar un nuevo y desconocido camino.

Camino que ponía en juego tornar pensable algunos de los no pensados que habitaban en la institución y en cada una de ellas. Sólo a partir de conectarse tanto con lo que tienen, como con lo que les falta, con lo que ignoran, es que se posibilitará la circulación del conocimiento, punto de partida para la creación e innovación de algunos aspectos de la dinámica de una institución.

Tal como refiere Fernández (2001), promover estas estrategias resulta indispensable para que sus integrantes puedan desarrollar su propia capacidad para participar en los procesos de modificación institucional, respaldada en la investigación de su práctica.

Encuadre de trabajo

A partir de lo enunciado, se fijaron las características del encuadre, se acordó que nos configuraríamos en un grupo de trabajo que funcionaría más allá de los horarios exigidos institucionalmente, pautándose una reunión cada quince días de dos horas treinta de duración. El grupo con la coordinación de las profesionales quedó integrado por la directora y seis de las docentes del jardín maternal. En esta oportunidad, no se fijó un programa a priori, ni se indicó bibliografía, si no que esto se fue estructurando a lo largo del proceso grupal. Es necesario señalar aquí, que en estos espacios de formación docente que se ocupan de la educación de seres humanos, los/las coordinadores/as deben incluir una mirada clínica y una lectura de los fenómenos transferenciales, que de por sí son, en cierto sentido, diferentes a los desarrollados en los grupos terapéuticos. Como lo refiere Fernández (2000c), si esto no se da, el espacio de aprendizaje se reduce a un entrenamiento, reproducción de técnicas y de exhibición de información. El conocimiento sólo se construye a partir de las informaciones que puedan ser significadas en un interjuego de ligaduras entre los contenidos inconscientes con los conocimientos preconcientes que entran en disponibilidad. El trabajo grupal implica la presencia de un nivel inconsciente, en cuanto una combinación de emociones y fantasías que regulan la producción del grupo de trabajo. En este caso, el funcionamiento del mismo giró alrededor de una tarea manifiesta, con objetivos explícitos, tendientes a mejorar o modificar una realidad que se les impone como dificultosa en lo personal e institucional. En el devenir del conocimiento se reactivaron deseos, angustias, recuerdos, por lo cual el grupo se constituyó en un espacio que abrió nuevas posibilidades, tanto a nivel individual como grupal, como lo mostraremos a lo largo de este apartado.

Ferry (1996) sostiene que:

En situación de formación, la noción de grupo corresponde tanto a la complementariedad de roles y posiciones como a un fantasma de cooperación y comunicación afectiva: el grupo es realmente la proyección del deseo de amar y ser amado, refugio contra las agresiones del exterior y refugio contra la soledad, con una existencia cuasi-fusional. (Ferry 1996, en Taborda y Galende pp. 243)

Los comienzos grupales

En la primera reunión nos abocamos a realizar un recorrido sobre las temáticas que podrían interesarles investigar, surgiendo propuestas individuales tales como: el aprendizaje de la lecto-escritura, la estimulación que brinda el jardín, los objetivos de las instituciones maternas, todas ellas fueron expresadas con poco entusiasmo y ninguna de ellas logró el consenso de todas las integrantes. Las coordinadoras, señalaron la importancia de continuar posteriormente con la selección de la temática a investigar. Antes de concluir este primer encuentro, las coordinadoras solicitaron a las integrantes que eligieran un lugar de la institución para observarlo durante aproximadamente media hora, antes de entrar a su turno de trabajo o al concluirlo el mismo. La consigna guía de la actividad de observación fue: “Una vez elegido el lugar, ubíquense cómodamente, miren sus paredes, la distribución de los objetos, la circulación de personas, sus olores, colores. Registren en su memoria que piensan y sienten en ese momento, que las distrae. Antes de concluir, saquen fotos, elijan una de ellas para traerlas al grupo. Luego, en sus casas registren por escrito lo que observaron”. Las coordinadoras solicitaron autorización para realizar la misma actividad.

El segundo encuentro se destinó a trabajar el material recogido en la observación en tres momentos: (a) un primer momento, en el cual cada integrante en forma individual elabora, en el transcurso de aproximadamente 20 minutos, un escrito que será de uso privado, sobre las significaciones personales de la experiencia y selecciona que de ello elige compartir verbalmente; (b) un segundo momento en que el grupo dividido en subgrupos, durante 30 minutos, comparte verbalmente la experiencia y eligen los contenidos que desean compartir en la tercera instancia y (c) en tercera instancia, de duración aproximada de 40 minutos, el grupo total comparte lo trabajado en el segundo momento. Como cierre de esta instancia las coordinadoras comparten su propia observación y fundamentan la modalidad de trabajo. En este marco, en pos de promover la configuración dinámica grupal que circula entre movimientos cuasi-fusionales y de diferenciación personal, subrayan la relevancia tanto de la privacidad individual como del acto de elegir que se desea reservar para compartir con otros, según los sentimientos de confianza que surgen en la dinámica grupal. Las participantes grupal e individualmente recordaron su historia en la institución, sueños adormecidos en el desempeño de su función, reencuentros con lugares y sentimientos cotidianos desapercibidos casi invisibilizados, dificultades que surgen en el transcurrir del vivir en la institución y nuevos proyectos a desarrollar. Diversas inadecuaciones en sectores espaciales visibilizados por todos, ocuparon un lugar especial en la conversación; la atención se focalizó en toboganes y hamacas que evaluaron que dado su tamaño y ubicación en el espacio revestían cierto grado de peligrosidad. Reflexiones que las llevó a acordar diferentes adaptaciones. Las coordinadoras, señalaron la relevancia tanto de volver a mirar para mirarse y redescubrir/se cómo el proceso

grupal en que a través de las dimensiones espaciales y materiales ponen en juego sus potencialidades de co-delinear la institución que habitaban. Proceso en el que, de un modo u otro, también está presente al pensar las posibilidades de los/las niños/as de corta edad (los toboganes y hamacas eran demasiado grandes para ellos y ocupaban un lugar que acotaba el patio y el arenero que tanto les gustaba) Reordenar los espacios es un modo de expresar en la espacialidad el proceso iniciado.

El grupo tomó otra dinámica cuando, en la tercera reunión, comenzaron a compartir los pesares de su tarea. Ubicaron como los momentos más difíciles el exceso de las tensiones y emociones que viven los padres y los/las niños/as diariamente en el primer periodo de relación con la institución. Si bien esta tensión suele presentarse, en cierta medida, aminorada en los/las niños/as de 2 y 3 años que han asistido años anteriores al jardín maternal, los temores se reactualizan y requieren nuevamente del llamado periodo de adaptación. El ser testigos y receptoras de esta tensión y el sentirse observadas, generalmente las lleva a tratar de convencer a los padres que dejen a los/las niños/as llorando. Pero a su vez, refirieron con preocupación y enojo situaciones en las que los padres parecen desentenderse del/la niño/a y los/las dejan rápidamente a cargo de la institución o, por el contrario, los que no pueden separarse y mantienen una actitud vigilante durante un tiempo prolongado. Por lo cual, en la dinámica grupal la angustia que genera la separación del/la niño/a de su familia y los sentimientos que estos dolorosos momentos generan en las docentes, pasaron a ocupar un lugar relevante. Al centrarnos en esta problemática, el grupo pudo compartir el modo en que el llanto del/la niño/a, la mirada, las actitudes de los padres y la ambivalente petición de que realicen algo para que el/la niño/a se quede, las lleva casi

inevitablemente, después de los días previstos para el periodo de adaptación, a recomendar que los/las dejen llorando, que ya pasará, tal como se enunció previamente. Si bien estaban convencidas de que su accionar era correcto, porque así lo habían aprendido en su propia historia, en su formación académica y luego en su práctica, este accionar les resultaba angustiante y las llevaba a rigidizar su posición frente al dolor. Refieren sentir una gran presión de parte de los padres y angustia frente al llanto del/la niño/a, “si uno/a llora, lloran todos y no nos alcanzan los brazos...” “El que uno/a llore es lo que hay que evitar”. Frente a estas situaciones suelen adoptar conductas seductoras, hacen invitaciones a jugar, prometen que será lo más divertido, aparecen los engaños, “tu mamá fue a... y ya vuelve”, los trueques “si te quedas te doy...”, la comparación entre los/las que lloran y los/las que se quedan aparentemente sin dificultad. Expresan sentir que ser una buena docente depende de que el/la niño/a se quede, como así también, coinciden con la mayoría de los padres en que transitar esta experiencia sin manifestar abiertamente su angustia implica ser un/a niño/a vivaz, independiente, inteligente. De este modo, se entiende como natural que el/la niño/a pueda quedarse rápidamente con alguien en quien todavía no confía y en un lugar aún poco familiar. Así, se contradicen las necesidades propias de este momento evolutivo en el que la angustia de separación está en su máxima expresión y se configura una sobre exigencia, en la que se niega el dolor tanto del/la niño/a como de las docentes y los padres.

En un segundo momento, fue posible trabajar la manera en que, paulatinamente, se han constituido las defensas contra la angustia de separación, así como también, el modo con que ellas se unifican en la configuración grupal dando lugar a la comunicación de un conjunto de experiencias, conocimientos y afectos que emergen frente a esta realidad. Dicha unificación,

según lo indica Pichón Riviére (1985), subyace sostenida en la experiencia previa, de algún modo común para todos y cada uno de los integrantes, lo cual favorece la identificación. Las docentes pudieron compartir la angustia que en ellas genera el sufrimiento por la separación de los/las niños/as de sus padres. Es así como eligieron conjugar la investigación con las posibilidades de producir modificaciones en su práctica, a partir de abrir para sí mismas y el grupo, pensar nuevos caminos.

Resultaría muy difícil investigar sobre este tema si no es posible poner en consideración el lugar común que representa la temática elegida, “el ingreso al jardín maternal”, con el momento grupal que alude/elude al temor de comenzar con una nueva tarea: “formarse en su propia práctica a través de investigar sobre ella”. El trabajo de grupo permitió un recorrido de sus historias particulares, pudiendo compartir y ponerse en contacto con los sentimientos de soledad que genera el engaño, los trueques, el no ser escuchado. Se realizaron dramatizaciones lúdicas para representar distintos modos de iniciar la vida fuera de la familia, maneras en que actuaron los adultos y cómo hubiesen deseado que lo hicieran, con el propósito de favorecer en las docentes la actualización y la resignificación en su propia práctica. En este momento, se integró lo vivencial con los aportes teóricos de Bowlby (1976) respecto a los modos de apego y la angustia de separación, la capacidad de estar solas desarrollada por Winnicott (1965) y a través del estudio de la Estación II, Línea C del libro “Pasajeros a Bordo. El Nivel Inicial. El aprender y el enseñar en el Jardín Maternal y en el Jardín de Infantes”, de Taborda y otros (2006). En este texto se analizó la dimensión relacional en la cotidianidad del jardín maternal y su función maternante, duplicadora de cuidados tempranos. La lectura del material estimuló la reelaboración de la visión y la manera de entender los distintos modos de expresar los sentimientos y sufrimientos en los/las niños/as.

Este momento grupal, propició un replanteo de su función que las condujo a deliberar sobre la pertinencia de reemplazar lo que venían llamando “período de adaptación” por “proceso de adaptación”, advirtiendo que dicha propuesta implicaría un cambio en la organización institucional. Al ser la directora una de las integrantes del grupo de investigación sobre la práctica docente, pudieron ser pensadas, planificadas y acordadas, en el aquí y ahora grupal, las modificaciones en el funcionamiento institucional referidas al ingreso al Jardín Maternal. A partir de las elaboraciones realizadas en el grupo, las docentes pudieron crear un dispositivo en busca de transitar el proceso de adaptación con menos angustia, tanto para ellas como para los/las niños/as y los padres.

El dispositivo diseñado contaba con los siguientes momentos:

- Las docentes que integraban el grupo de formación para investigar su práctica, consensuaron con las colegas que no participaron de la experiencia, la forma de llevar a cabo el proceso de adaptación.
- Se convocó a inscripciones en el mes de noviembre, tiempo en el que se realiza una primera entrevista con los padres para indagar sobre los motivos de elección de la institución, algunas características del/la niño/a y su familia. Además, en esta ocasión, se les informa cómo se trabajará el proceso de adaptación.
- En primer lugar, se invita, en grupos de a tres a los padres con sus respectivos hijos/as, para que realicen dos visitas a la institución. Se les sugiere que lleven cuatro muñecos que pudieran representar al padre, a la madre, a la docente y otro al/la niño/a que asistirá a la institución.

- En el mes de diciembre, concurren los padres y niños/as con los juguetes solicitados para reunirse durante una hora y media con la docente a cargo de la sala, quien les hacía conocer las instalaciones del jardín y les permitía jugar con las hamacas, toboganes, arenero, etc. Se estimulaba a los padres para que desarrollaran con los muñecos juegos relacionados con el ingreso a la institución. Si bien se buscaba, también, que los/las niños/as pudieran conocerse, la interacción entre ellos/ellas era espontánea. Se les recomendaba que durante las vacaciones repitieran estos tipos de juegos a medida que les iban conversando sobre el jardín, con el propósito de que la próxima experiencia de separación tenga presencia en el grupo familiar y pueda ser mejor elaborada.
- En el mes de febrero, al iniciarse las actividades en la institución, se realizó una primera reunión en la que se recordaba que el proceso de adaptación es individual, por lo que su duración depende del tiempo que cada niño/a necesite ser acompañado por los padres o, en su defecto, por una persona de su confianza.
- En el transcurso de la primera semana se reunían padres e hijos/a divididos en subgrupos que asistían en diferentes horarios, por el lapso de una hora. Estas reuniones se desarrollaban dentro de la sala y se permitía disponer de otros espacios institucionales para permanecer y jugar en compañía de sus padres. Las actividades lúdicas, en un primer momento, eran preferentemente esconder, buscar y encontrar objetos, luego estos se extendían al juego de aparecer desaparecer entre padres e hijos/as. Aquí la función de la docente era estar presente, acompañar y actuar según los requerimientos y esperar hasta que el/la niño/a se acercara espontáneamente a ella.

- Durante la segunda semana los juegos a las escondidas, en la medida de lo posible, se tornaban más grupales. A los/las niños/as que se mostraban muy apegados a los padres se les sugería realizar, en algún sector más privado, juegos con los muñecos reproduciendo escenas de separación. Además, se les pedía a los padres que, por un breve lapso, se trasladaran a una sala contigua a efecto de preparar desayuno, títeres, etc. A los/las niños/as que requerían a sus padres se les explicaba dónde estaban o, si aún se mostraban preocupados, se los acompañaba hasta ese lugar.
- A partir del día martes de la tercera semana se incorporaban otras modalidades de trabajo. Los/las niños/as que podían quedarse solos/as lo hacían durante una hora y media, luego progresivamente se iba ampliando el tiempo, lo cual se conversaba cuidadosamente con el/la niño/a. Las docentes consideraron como indicadores de que ellos/ellas podían separarse cuando traían algo de su casa para mostrarlo y/o compartirlo con el grupo, podían desplazarse por algunos espacios sin temores, acercarse a la docente solicitándole atención, como así también manifestar la intención de conectarse con algunos de sus pares. Si bien la mayoría de los/las niños/as pudieron quedarse solos/as, a los/las que aún les resultaba penoso asistían acompañados y continuaban trabajando con el personal auxiliar.

Estudio empírico longitudinal del diseño implementado

El estudio longitudinal se desarrolló en tres instancias. La primera abarcó la evaluación del diseño implementado para el proceso de adaptación. Esta etapa inició tres meses después de

iniciado el ingreso al jardín maternal y concluyó seis meses después, con la primera presentación a un congreso científico sobre temáticas referidas a educación de Nivel Inicial y presentación de una clase teórica a estudiantes. La segunda instancia se desarrolló un año después de la primera implementación, a través de una entrevista grupal con el personal de la institución. Por último, cinco años más tarde se realizó la tercera evaluación a través de una entrevista con algunos integrantes.

Primera instancia de valoración empírica

Las docentes evaluaron el proceso de adaptación a través de triangular datos recogidos en: (a) una encuesta a los padres e integrantes de la institución, (b) una reunión del grupo de trabajo creador del dispositivo y (c) presentación en un congreso y clases teóricas a estudiantes que cursaban la asignatura Psicología Educacional de la Licenciatura y Profesorado de Nivel Inicial de la Universidad Nacional de San Luis, en la que participaron las coordinadoras y las docentes del jardín maternal que realizaron el trayecto de formación.

Síntesis de las expresiones recogidas en la encuesta elaborada para padres

Las consideraciones realizadas por los padres en la encuesta se sintetizaron en: (a) la propuesta les resultó complicada, les demandó organizarse laboralmente y en algunos casos solicitar la colaboración a familiares y amigos; (b) una minoría no consideró pertinente hablar y jugar durante el verano sobre el ingreso al jardín maternal, en cambio la mayoría expresó que si bien no sabían si su hijo/a comprendía el significado del juego, les había resultado divertido y, a ellos como adultos al tener presente la temática, los preparó emocionalmente; (c) en amplia

coincidencia mayoritaria valoraron la oportunidad de permanecer un tiempo en la institución, de conocer, compartir y jugar con todo el personal que trabaja en la institución y con los otros padres o familiares, en ese transcurrir, descubrir preocupaciones comunes; (d) un número significativos de padres señalaron que se habían puesto a pensar en el significado del llanto de su hijo/a desde otro lugar, lo cual facilitaba el consolarlo de otra manera porque no se sentían exigidos a alejarse rápidamente, ni criticados porque el hijo/a no quería quedarse.

Síntesis de las expresiones recogidas en la encuesta elaborada para el personal de la institución

Las consideraciones realizadas por el personal de la institución en la encuesta, se sintetizaron en: (a) las personas a cargo de la cocina y la limpieza evaluaron positivamente tanto la experiencia de conocer y jugar con los padres como de ser conocida y halagada por ellos por su trabajo, al respecto refirieron que, durante su trayectoria laboral era su primera experiencia, oportunidad que las hizo sentirse valoradas y reconocidas en su función ; (b) las docentes que no habían asistido al trayecto de formación, señalaron que en un primer momento no estaban muy convencidas del diseño que se implementaría porque les resultaba complejo pero una vez puesto en marcha les había resultado más sencillo de lo que pensaban, que les había permitido tener una visión diferente de los padres y que los/las niños/as se veían más tranquilos. Valoraron especialmente las dinámicas del jugar con...y ver jugar a los adultos con niños/as. Una de ellas escribió en la encuesta *“lo que era un drama se convirtió en un juego”*; (c) expresaron su disconformidad respecto al horario extra implicado en el trayecto de formación.

Síntesis de la reunión del grupo de trabajo creador del dispositivo

El grupo consideró que esta modalidad de trabajo facilitó el compromiso con la tarea ¿En qué sentido? las coordinadoras sostuvieron los procesos de elaboración personal y grupal respetando lo que cada uno por su parte y en forma conjunta habían podido elaborar. El trabajo en grupo brindó un espacio enriquecedor, ofreciendo la posibilidad de volver a preguntarse sobre cómo había sido comprendido y analizado el material que ellas habían leído en forma individual o en pequeños grupos. Esto también permitió una articulación dinámica entre teoría, práctica y su propia experiencia personal, lo cual facilitó llevar a cabo el proceso de formación y, con ello, configurarse como un equipo de investigación.

Este proceso no fue lineal, sino que también, en esta oportunidad, pudieron reconocerse diferentes momentos: en sus comienzos el grupo realizó un recorrido sobre sus propias prácticas docentes y sus deseos de investigar que llevaron a delimitar el tema sobre el que se centrarían. En un segundo momento, el volver a mirar la institución, el contacto con sus recuerdos y el estudio del material teórico provocó un gran impacto, que fue desde la fascinación, la sorpresa, los comentarios con gran interés, al análisis y discriminación, que les permitió ponerse en contacto con su propia historia, sus concepciones sobre las personas (adultos y niños/as) y sus sufrimientos. Este proceso de discriminación conduce a un tercer momento, en el que se vivenció una cierta decepción que generó dudas referidas a las dificultades que encontrarían, las que eran depositadas fuera del grupo de trabajo (otras compañeras, los padres, el tiempo, el espacio, entre otras). Esta es una instancia crucial en la dinámica grupal, ya que sólo la elaboración de las ansiedades de pérdida de lo que ya tenían (un

modo configurado de pensar y de trabajar) y de los temores que surgen frente ante posibles cambios, permitirá continuar creativamente con la tarea. El desarrollo de este proceso promueve otros modos de vincularse con el conocimiento: tomar-dejar, armar-desarmar, fusionar-discriminar, para poder configurar grupalmente un espacio transicional del pensar-sentir entre quiero-queremos/ no quiero-no queremos, puedo-podemos/ no puedo-no podemos, certezas/ dudas, conocido/ desconocido, entre... El aprendizaje sólo es posible en un lugar entre: “adentro/ afuera”, “juego/ esfuerzo”, “placer/ dolor”, “fascinación/ decepción”, “tú y yo”, “yo, tú y él”, “pensar cómo y por qué hacer”, así como también “con quién, para quién, para qué pensar y hacer”.

Esta experiencia de innovación, al ser desarrollada en forma grupal, facilitó que se relativizara el sentimiento de lo imposible, lo que condujo a concretar anhelos, objetivos que de manera individual no hubiesen sido posibles. El trabajo de estas docentes favoreció la posibilidad de afianzar la confianza en los/las niños/as y sus padres a partir de poder pensar nuevos modos de trabajo, respaldados en un cambio interno que pudo reflejarse en la institución. Si bien el dispositivo creado por las docentes es interesante en sí mismo, su aplicación estará impregnada por las características personales e institucionales, por lo cual siempre será pertinente una reelaboración. La instancia de recreación es recomendable dado que:

- El contacto con los/las niños/as, desde la función docente, reedita la propia historia.
- El ingreso al jardín maternal es un momento histórico en el proceso de subjetivación del/la niño/a, que reactualiza los pasos dados en el camino a la separación/individuación.

- La nueva experiencia de separación puede permitir resignificar las anteriores, tanto en el/la niño/a como en los padres y docentes.
- Es un proceso individual que a cada niño/a le llevará un determinado tiempo y lo logrará de diferentes maneras.
- Es necesario que el/la docente pueda constituirse en un otro capaz de acoger al niño/a y sostener la integridad de su yo.
- Este proceso compromete a todos por igual, niños/as, padres, docentes e institución.
- La rigidización de la implementación del dispositivo le haría perder sus potencialidades preventivas tanto para los docentes que la crearon como para el/la niño/a y su familia.

En síntesis, este espacio de formación puso en juego la capacidad de las docentes de reconocerse como personas pensantes, de conectarse con la alegría de ser autoras, en este caso de sus cambios personales y de las modificaciones que pudieron introducir en la institución. Las reflexiones sobre la historicidad del aprendizaje y el encuentro con sus propios saberes/ no saberes produjeron modificaciones en sus modalidades de entender el sufrimiento que produce la separación y, por lo tanto, en su relación con los/las niños/as, con los padres y consigo mismas. Siempre teniendo presente que las organizaciones creadas y recreadas por sus integrantes resultan más fácilmente de ser implementadas y sostenidas en el tiempo. En este contexto, el trabajo de articulación familia-institución-docente configura una de las tareas posibles de prevención que atañe a la Psicología Educacional.

Procesos de verificabilidad del diseño metodológico mixto aplicado. Presentación en congresos y clases teóricas

En el marco del trabajo de verificabilidad, tomando como criterio los aportes elaborados con la coordinación de Vázquez (2006), el dispositivo y sus resultados fueron presentados en congresos y clases teóricas. En ambas ocasiones se recogieron valoraciones positivas tanto del dispositivo en sí mismo como del posicionamiento de docentes creando e investigando su propia práctica.

Asimismo, la tarea de elaborar un escrito y compartirlo pone en juego una multiplicidad de aspectos que potencian las posibilidades de reconocerse como sujetos autores con sus dinámicas articulaciones entre sujetos aprendientes/ enseñantes.

Segunda instancia de valoración empírica. Un año más tarde

Un año después las coordinadoras del trayecto vuelven a la institución para conocer el modo en que se desarrolló el proceso de adaptación. El grupo comentó con entusiasmo que a partir de la relectura de las encuestas de los padres habían incluido una reunión-taller para trabajar grupalmente la importancia del proceso de adaptación. Con cierta decepción relataron que solo unos pocos habían asistido. En ese momento se percataron que olvidaron repetir la encuesta de evaluación y reflexionaron sobre los por qué de este aspecto. Las referencias a la decepción y el olvido, llevó a las coordinadoras a preguntarse si configuraban dos indicadores de un primer declinar de los niveles de encuentro e intercambio que se suscitaron en el transcurso de la primera implementación del proceso de adaptación diseñado.

Tercera instancia de evaluación. Cinco años más tarde

La institución había transitado por numerosos cambios, entre ellos la persona a cargo de la dirección desde hacía tres años estaba jubilada, había docentes nuevas y tres de las que habían participado en el trayecto de formación ya no pertenecían al jardín maternal. Nada quedaba del diseño de trabajo en el proceso de adaptación, ni de las actividades de investigación.

La evolución observada en la implementación del dispositivo creado pone en evidencia la interdependencia entre funcionamientos institucionales, grupales e individuales.

Los cambios en las concepciones humanas son paulatinos, en ocasiones, imperceptibles y fundamentalmente, no-lineales. Los enfoques psicoanalíticos, acertadamente rompieron el sueño de crear diseños de *inter-versiones* que conduzcan a logros permanentes, perdurables más allá del tiempo y pone el epicentro en transformaciones creadas en el devenir de la vida individual, grupal e institucional, signadas por el interjuego de movimientos progresivos y regresivos. A pesar de ello, el anhelo de una estabilidad inmutable vuelve a emerger inusitadas veces, especialmente cuando nos vemos impactados por el dolor psíquico, la impotencia, incompletud, lo imprevisible, repetible y los vertiginosos cambios que transitan sin poder ser pensados o sustituidos por nuevas construcciones. Los sueños perdidos y la búsqueda de nuevas respuestas, dejan su marca en las diferentes alternativas con que es posible pensar y proyectar la función proactiva que se procura desde la Psicología Educacional, en el marco de las presurosas modificaciones que se imponen en la actualidad.

Particularmente de la experiencia referida en este capítulo, permite abrir al menos dos interrogantes:

¿Qué fuerzas epocales e institucionales dificultaron instituir los movimientos instituyentes que habían surgido con la puesta en marcha de docentes co-pensando, investigando, co-construyendo su propia práctica?

¿Tuvieron incidencia las limitaciones que impone la difusa relevancia que se les otorga a los cuidados tempranos compartidos, tanto en la vida de los/las bebés/as y niños/as como en la de los adultos que configuran la madre-grupo?

Preguntas que para ser respondidas requieren la implementación de otro diseño de investigación, con sus respectivas delimitaciones éticas específicas.

Interrogantes que adquieren una relevancia particular, dado que, en el 2020, -a más de diez años del cierre de la experiencia reportada-, la institución referida iniciará con un nuevo trayecto de formación-investigación que tendré la ocasión de supervisar. En el marco de un abanico de diseños mixtos a ser propuestos y reformulados, se tiende una nueva apertura. Tal como señaló Filloux (2016), los efectos de la formación, en sus potencialidades transformadoras y persistencias en el tiempo son difíciles de ser develadas y sistematizadas, dada la complejidad de los entramados trazados en las dinámicas individuales, grupales, institucionales y contextuales.

Referencias Bibliográficas

- Beillerot, J. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires. Paidós.
- Bowlby, J. (1976). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, A. (2000a). *Los idiomas del aprendiente*. Bs As: Nueva Visión.
- Fernández, A. (2000b). *Psicopedagogía en psicodrama. Habitando el jugar*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (2000c). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, L. (2001). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, G. (1996). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Filloux, J. (2016) *Intersubjetividad y Formación. El retorno sobre sí mismo*. Argentina. Novedades educativas
- Pichón-Rivière, E. (1985). *El proceso grupal: Del psicoanálisis a la Psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Taborda, A. y Galende, B. (2012). La primera puerta lejos de casa. Vicisitudes de la Educación Inicial. En *Extensiones Clínicas en Psicología Educacional* (comp. Taborda y Leoz). San Luis: Nueva Editorial Universitaria

Taborda, A., Fernández, S., Archina, T., Galende, B., Sosa, G., Chades, M. A., Abraham, M. y Mazzocca Díaz, P. (2006). *Pasajeros A Bordo. El Nivel Inicial. El aprender y el enseñar en el Jardín Maternal y en el Jardín de Infantes*. San Luis: Ediciones LAE. 1ª Edición

Vázquez Navarrete M. Luisa(coord.); Ferreira da Silva, M. Rejane; Mogollón Pérez, Amparo Susana; Fernández de Sanmamed, Santos, M. José; Delgado Gallego, M. Eugenia; Vargas Lorenzo, Ingrid (2006) *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud*. Barcelona. Editorial Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Winnicott, D. (1965). *La familia y el desarrollo del individuo*. Buenos Aires: Hormé.

TERCERA PARTE

Musicalidad de los lenguajes pre-verbales y verbales que provee el adulto con sus cuidados y simultáneamente lo pone en contacto con ese bebé olvidado que fue y que con su modalidad de habitar en las capas profundas del ser constituye el inconsciente implícito. Paulatinamente y a lo largo de la vida los humanos elaboran y reelaboran carencias vividas. Participar en la matriz relacional proveedores de cuidados tempranos pone a los adultos en contacto directo con estos aspectos del ser y abre dos entrecruzados caminos: el de transformaciones y el de resistencia al cambio.

Taborda y Labin (2017)

CAPÍTULO 7

MADRE GRUPO. Pasajes conceptuales de intervención al de co-construcciones grupales en los espacios de *inter-versiones*

Alejandra Taborda

Introducción

La organización de instituciones educativas y la implementación de diseños de espacios de formación continua de docentes de jardines maternos -que lleven tanto a repensar la infancia y la función de los cuidados tempranos en la constitución psíquica como las transformaciones que propician en los adultos el cuidar a los/las bebés/as- requiere de respaldos teóricos disciplinares que articulen función maternante con las necesidades de los/las bebés/as y adultos a cargo de duplicar los cuidados familiares.

Posicionamiento teórico que ubica la dimensión relacional como epicentro tanto del desarrollo como de las organizaciones y reorganizaciones conscientes e inconscientes que se suscitan a lo largo de la vida.

Reorganizaciones que podrían ser promovidas, con sus alcances y limitaciones, desde procesos de formación pensados y puestos en funcionamiento a modo de “*inter-versiones*” en dinámicas de co-construcciones grupales.

“*Inter-versiones* que proponen un corrimiento de operatorias derivadas de intervenciones y abordajes. Propuesta de corrimiento que se sustenta en la revisión del significado epistemológico de ambos términos y posicionamientos tanto teóricos como empíricos que de ellos devienen.

El término «*intervención*» tiene su origen en el latín y procede del verbo *intervenio*, *intervenís*, *intervenire*, *interveni*, *interventum* cuyo significado es sobrevenir, *intervenir*, *entrometerse*, *interrumpir*, *impedir*. Verbo formado por el prefijo *inter-* que significa *entre* y por el verbo *venio*, *venis*, *venire*, *veni*, *ventum* que significa *venir*. La base de palabra en forma de sustantivo es *interven-* y se le añade el sufijo *-ción* proveniente del sufijo latino *-tio(n)* que indica *acción y efecto*. Los sinónimos de *intervención* son: *intromisión*, *arbitraje*, *fiscalización*, *mediación*, *operación*. Por lo tanto, puede considerarse, como el concepto etimológico de *intervención* la *acción y el efecto de venir entre, de entrometerse, tomar parte en una actividad, asunto o acción*¹. Implica que un individuo use su poder o autoridad en una determinada cuestión; hablar a favor de alguien; intentar resolver una disputa entre varias personas; limitar o manejar la autoridad el ejercicio libre de una actividad; vigilar las comunicaciones privadas que realiza una persona.

Por su parte, el origen etimológico de la palabra *abordaje*: proviene del verbo «*abordar*» *tocar una embarcación* y del sufijo «*aje*» de *acción y efecto de abordar* de una nave a otra.

¹ Diccionario actual <https://diccionarioactual.com/intervencion/>

Implica la colisión o choque de una embarcación con otra. Los sinónimos de abordaje son: *acometida, choque, encuentro, accidente, avería, colisión, encuentro, golpe, sacudida, tope, topetón, topetazo, encontronazo, conflicto, discusión, riña, pugna, enfrentamiento, contradicción, oposición*²

En otras palabras, a los términos intervenciones y abordajes denotan posicionamientos teóricos e ideológicos sobre el modo en que circula la relación asimétrica habitada por un formador que sabe-provee y un estudiante que no sabe-incorpora-corrige su saber previo. Modalidad que precisamente queremos poner en cuestión a partir de teorizar sobre el término «*inter-versiones*» que abarca conceptualizaciones nodales específicas sobre co-construcción, autoridad-asimetría, identificación y retorno sobre sí mismo en todos y cada uno de los participantes del trayecto de formación.

«Inter-versiones» en los escenarios de co-construcciones grupales

«*Inter-versiones*», término acuñado por Fernández (2000), definido como un espacio tendido por la inclusión de otras versiones, sin ahogar otras posibles.

Desde el enfoque que transversaliza este escrito, en coincidencia con Filloux (2016), los trayectos de formación que tienen el potencial de generar cambios, operan en interdependencia con la legitimación de los procesos de retorno sobre sí mismo que habitan en el interior de la co-construcción de nuevas versiones. Retorno sobre sí mismo que convoca

² Diccionario actual <https://www.definiciones-de.com/Definicion/de/abordaje.php>

repensar los propios pensamientos, sentimientos y percepciones con la mediación de otro/otros. Volver sobre sí mismo transformándose, en términos de Hegel, implica pasajes de una consciencia de sí a una consciencia para sí.

Pasajes que solo son posibles en contextos de relacionalidad entre sujetos, en dimensiones intersubjetivas de reconocimiento y mutualidades afectuosas, siempre epocal, histórica, contextual e institucionalmente situada. Envolturas temporales no-lineales que conjugan pasado, presente y proyectos futuros que ponen sus marcas en los espacios materiales y simbólicos, que todo formador tiene que tener siempre presente –a modo de telón de fondo- en los trayectos de formación.

En otras palabras, la vida de todos y cada uno está transversalizada por la dimensión política-social con sus discursos jurídicos, económicos y pautaciones en la transmisión transgeneracional que delinean cómo debe constituirse un ser humano para ser integrado a la sociedad. Ubicar al sujeto social y político lleva a territorios que van más allá de historias y deseos singulares para abarcar producciones construidas en el devenir de la vida, en el mismo suceder del pertenecer a conjuntos con sus potencias de subjetivación social. Considerar qué dice, siente y piensa el o los otros conlleva descubrir que nos une la tensión inherente al espacio entre dos y la percepción de la fragilidad de nuestros referentes identitarios. El “yo soy” queda desplazado por “el vamos deviniendo”. Toda una invitación a poner en relieve para comprender su puesta en juego en las complejas dinámicas grupales conscientes e inconscientes que envuelven los trayectos de formación.

Desde este enfoque, en los espacios de formación -de co-construcciones de nuevas versiones, sustentadas en la conjunción de los procesos de retornos sobre sí mismo, emergentes en todos y cada uno de sus participantes- se juegan

la interrelación de tensiones entre las esperanzas de cambio y posibilidades de instituir nuevos modos de pensar y hacer, con la desazón que gravita en los complejos entramados de resistencias al cambio. Resistencias, sustentadas en sentimientos de vulnerabilidad, que nos conducen a evaluar como alternativas la recuperación de un pasado idealizado o la perpetuación de un ánimo quejumbroso, disyuntivas que por distintos caminos nos trasladan al orden de la imposibilidad. En este sentido, los espacios de formación que proponemos buscan abrir vías que habiliten y configuren experiencias en las que lo diverso y lo complejo de las dimensiones relacionales tengan lugar.

El eje nodal, que guía la propuesta de formación continua para docentes y cuidadoras/es de instituciones maternas, lo constituye la invitación a repensar los movimientos de transformación y reorganización psíquica que promueven los procesos de identificación emergentes en los entramados relacionales que se tienden en las vidas vividas en los jardines maternos.

En este marco, tal como se desarrolló en los apartados precedentes, se busca co-construcciones de versiones que promuevan en los/as cuidadores/as el contacto emocional con el/la bebé/a que cuida, a partir de poner en juego complejos procesos de identificación con una figura materna y con su propio bebé/a interno que habita en las capas más profundas del psiquismo. Co-construcción de esa co-versión personal e institucional que ubique al docente en el lugar de “persona viva” que quiere y puede brindar el apoyo al/la bebé/a en el momento oportuno. Porque sin esta “presencia viva que quiere y puede dar apoyo”, las técnicas más expertas de cuidado de bebés/as y niños/as resultarían inútiles para la formación de un vínculo emocional significativo, capaz de proveer condiciones para la conformación de una vida intrapsíquica saludable.

En otras palabras, esa co-versión que reconozca a los docentes-cuidadores/as y la institución que los envuelve como integrantes de un ambiente que puede resultar proveedor o, en su defecto, obstaculizador de condiciones facilitadoras del desarrollo. Esa co-versión que reconozca el poder transformador en la mente del adulto el contacto con los/las bebés/as. Esa co-versión que tome en consideración la deuda aún pendiente en el reconocimiento de quienes -sin mediar relación de parentesco- están ahí para duplicar los cuidados que reciben los/las bebés/as y niños/as, entre ellas los/las docentes de los jardines maternos. Esa co-versión que vaya más allá de una conceptualización teórica repetible como propia sin serlo. Esa co-versión que se construye con otros, a partir de la información significada desde el saber inconsciente y desde los conocimientos preconcientes que entren en disponibilidad. Esa otra co-versión que siempre encuentra grietas para promover cambios y para resistirse a ellos, con sus correlativos movimientos progresivos y regresivos.

El interjuego entre información significada desde el saber inconsciente con las dinámicas institucionales-grupales que impulsan cambios y resistencias a ellos, requieren de procesos de formación de cuidadores/as que permitan tornar pensable lo aún no pensado que habitan en:

- Las concepciones de infancias anidan en la mente, en el grupo, en la institución de pertenencia.
- Los sufrimientos psíquicos signados por sentimientos de vulnerabilidad que promueven movimientos defensivos que llevan a distanciarse y los efectos en la mente de los encuentros relacionales afectuosos.
- El contacto emocional tanto con las necesidades del/la bebé/a como con los de los adultos que participan de la matriz relacional configurada por la madre-grupo.

- Las dialécticas entre cómo fueron cuidados y la manera que soñaron ser cuidados.
- Las tensiones suscitadas por el lugar de reconocimientos/no reconocimiento que le confieren a los/las cuidadores/as como duplicadores/as de los cuidados tempranos con las peculiaridades con las que se constituye la dimensión relacional contextual e históricamente situada.
- Las necesarias diferenciaciones entre funciones maternante propia de los/las docentes de jardín maternal y parentales que habitan en el cuidar a niños/as sin mediar lazos familiares. La temporalidad de los lazos con sus encuentros y despedidas constituye un foco primordial a ser tenido en cuenta en el trabajo de formación.
- La dinámica grupal como un todo, poniendo especial énfasis en los procesos de identificación/diferenciación que circulan entre los participantes. Cabe recordar que, la posibilidad del 'self' (el 'sí mismo' que permite la autoconciencia) sólo aparece con la oportunidad que le da la intersubjetividad. La vida mental es co-creada, dado que es necesaria la presencia de al menos dos mentes para crear la intersubjetividad, y, -al compás de las múltiples mixturas conscientes e inconscientes de la experiencia vivida- la dimensión intersubjetiva forma las mentes.
- El análisis de las implicancias del formador con el grupo, las instituciones que envuelven el trayecto de formación que incluye sus posicionamientos éticos, teóricos, metodológicos e ideológicos que se ponen en juego en el espacio de formación.

**Trayectos de formación.
Un diseño posible de implementar**

*Ubicar los procesos de identificación como nodal
en las organizaciones y reorganizaciones
psíquicas requiere deconstruir el paradigma
“has lo que yo digo no lo que yo hago” que aún
habita en algunas modalidades educativas.
Taborda (2013)*

Los encuadres de trabajo para desarrollar en los trayectos de formación, focalizado en la función laboral, en este caso de duplicadores/as de cuidados de niños/as de 45 días a 3 años, guarda estrecha relación de interdependencia con:

- El marco teórico que lo respalda, las posibilidades emocionales, ideológicas y experiencia laboral de los/las profesionales.
- El lugar concreto en que se incluye el/la formador/a, dentro de la institución, como miembro de planta permanente, con injerencias en un centro educativo o, por el contrario, trabajando fuera de las instituciones educativas, atendiendo la demanda de un grupo de ellas.
- El lugar imaginario en que se ubica el/la formador/a, así como también en el que él/ella se posiciona, inmerso en un interjuego de identificaciones proyectivas, transversalizadas por las características institucionales históricamente configurada.
- La modalidad relacional que se desarrolle en el interior del equipo de trabajo como un todo y de éste con la institución en la que presta servicios. Tal como señala Kaës “... la función interpretante sólo es posible... bajo la condición de

que no se capture (el equipo interpretante), en una identificación (imaginaria) ni con la institución, ni con el instituyente, ni con su propio ideal, de acuerdo con un régimen identificadorio primario o secundario” (Kaës 1978, p. 40), para lo cual se requiere el trabajo continuo de análisis personal, formación y supervisión.

En este marco, el desarrollo de los trayectos de formación, el equipo de formadores/as a cargo de la coordinación de grupos sostiene el proceso desde su propia formación, su capacidad de revisarla a lo largo de su recorrido. Revisión que demanda actualizaciones continuas que den cuenta de los vertiginosos cambios subjetivos que los tiempos de modernidad líquida delinean.

Poner como centro de gravedad el concepto de retorno sí mismo en contextos de relacionalidad, requiere promover desde el comienzo, dinámicas de intercambio comunicativo, en la que, con sus particularidades, cada grupo se construya a sí mismo. Desde esta óptica, los dos primeros encuentros de la apertura y el cierre del trayecto, con las adaptaciones que cada formador/a considere pertinente, pueden ser delineados del siguiente modo:

Primer encuentro y cierre

- Presentación personal de cada integrante, acompañada de las motivaciones y expectativas del trayecto de formación. El registro escrito de estas primeras verbalizaciones permite incluir, en caso necesario, temáticas y metodologías que no habían sido tenidas en cuenta previamente al organizar el programa de formación. Asimismo, conservar su registro escrito de las expectativas previas, abre la posibilidad de ser re-trabajadas en las reuniones de cierre del programa de formación en términos de: ¿Con qué expectativas inicié? ¿Qué encuentros y desencuentros coexistieron en el trayecto? ¿Qué me gustaría profundizar? ¿En qué y cómo

colaboró u obstaculizó la dinámica grupal las co-construcciones de nuevas visiones? En otras palabras, un lugar mental-grupal que dé lugar al contacto emocional con las dimensiones que abren los encuentros y las despedidas, en pos de guardar dentro de todos y cada uno representaciones mentales de la vida vivida en el trayecto de formación.

- Presentación del equipo de formadores/as, el programa temático previsto, la modalidad pedagógica y los sistemas de evaluación, con la advertencia de que se estudiarán las propuestas surgidas para considerar la viabilidad de ser incorporadas. Tanto las modificaciones incluidas como las sugerencias excluidas podrán ser transmitidas en forma fundamentada en el cierre del segundo encuentro.
- Antes de concluir el primer encuentro, se le solicita a los/las participantes que elijan un lugar de la institución en la que desarrollan la función de cuidado y se sienten a observarlo, al menos media hora. En la consigna de trabajo se detalla que en ese tiempo miren atentamente y guarden en su memoria como son sus paredes, espacios, ruidos, olores, personas que circulan, que sentimientos y pensamientos vienen a su mente con sus pertinentes repercusiones corporales. Antes de finalizar, si la dirección de la institución lo permite, tomen una fotografía del lugar elegido.

Segundo encuentro

El material que los/las integrantes del grupo recogieron se analiza en tres tiempos. Temporalidad que se tiende en la reproducción manifiesta del ser habitantes de tres mundos:

- el mundo íntimo y privado, tan privado que algunas de sus facetas permanecerán desconocidas para la propia persona, sin embargo está ahí presente en su sentir, pensar y hacer. Tan privado que en ocasiones entra en dialogo en los sueños oníricos, con nosotros mismos, con otros significativos en la privacidad de la intimidad.
- el mundo compartido con unos pocos, en los terrenos de elegir que digo, que callo, que entrego, que guardo en el espacio intersubjetivo-grupal cara a cara, que se tiende entre nosotros que permite también la apoyatura y uso del entorno no humano.
- el mundo público compartido sin mayores restricciones, en espacios entre las construcciones de lo personal y cultural. Espacios mentales que inician con el jugar y conducen a todo aquello que constituye la herencia humana que día a día, casi sin tomar consciencia de ello co-construimos/co-reconstruimos: las artes, los mitos, las religiones el parsimonioso avance filosófico, de las instituciones sociales y hasta de las matemáticas entre otros.

La reproducción de estos tres mundos provee sostén teórico para el trabajo organizado en tres tiempos que busca como eje nodal poner el foco para tornarlo pensable en el aquí y ahora: (a) la capacidad de realizar elecciones pensadas sobre qué quiero compartir y el derecho a la privacidad diferenciada, (b) el valor tanto de las relaciones íntimas como públicas en los procesos subjetivos y (c) configurar una dinámica grupal de pertenencia y reconocimiento entre los integrantes.

Desde este posicionamiento teórico, informado al grupo de formación, se les solicita a los/las integrantes que:

- En primera instancia, cada uno, en forma individual, durante aproximadamente 20 minutos, realiza una breve narrativa escrita que recoja la historia que se tiende entre cómo surgió el deseo de desarrollar la función de cuidador/a de niños/as de 45 días a 3 años, cuáles fueron sus sueños al respecto y cómo es la realidad actual en el desarrollo de dicha función. Esta instancia suele generar cierta ansiedad que impide cumplir con la consigna, algunos/as integrantes no pueden hacer la narración escrita, otros son demasiados breves o buscan la compañía de otro y arman una pareja para pensar. Adecuaciones creativas y pertinentes que emergen en el proceso del grupo construyéndose a sí mismo, que tienen que ser respetadas, porque permiten llevar adelante la labor asignada. Al dar la consigna se subraya que la narrativa escrita elaborada, queda solo a disposición de su creador/a y es interesante que la guarde para volver a leerla a sí mismo una vez concluido el proceso.
- En segunda instancia, se constituyen pequeños grupos de entre tres y cinco integrantes elegidos espontáneamente entre los/las participantes para compartir verbalmente, con pocos compañeros/as, durante 20 minutos aproximadamente, lo trabajado con anterioridad en el espacio individual. Se subraya que cada uno elige lo que desea compartir y lo que desea guardar para sí. El grupo elabora una breve síntesis de lo que se acuerda compartir de lo hablado en la instancia posterior de trabajo con el grupo total.
- A modo de cierre, el grupo total comparte las elaboraciones co-construidas que en los pequeños grupos se eligió hacer público.

El diseño de trabajo requiere de al menos un/una

coordinador/a con una sólida formación, encargado de sostener el contrato de trabajo focalizado en la función laboral que se aborda, con sus alcances y limitaciones. En este marco, el/la coordinador/a tiene a su cargo: (a) proveer los fundamentos teóricos de la actividad propuesta, (b) dar las consignas, (c) sostener la dimensión temporal, (d) participar cuando la tarea se ve impedida u obstaculizada, (e) aceptar las adecuaciones espontaneas creadas por los/las participantes para poder desarrollarlas, (f) evaluar la pertinencia de referir estas adecuaciones en la síntesis final en términos de recursos creados que podrían hacerse extensos a otras situaciones equivalentes, (g) analizar la dinámica grupal, (h) elaborar una síntesis de lo trabajado, compartir con el grupo aspectos de su propia experiencia como formador/a en consonancia con la dinámica grupal. Una vez concluido el encuentro, elaborar un registro con todo lo que recuerda y a lo largo del trayecto construir un diario con la síntesis escrita de cada encuentro, atendiendo a los contenidos y dinámicas grupales que puede ser implementado en la jornada de cierre del trayecto.

Los procesos mnémicos se tienden con baches, hay recuerdos que surgen con posterioridad. Por este motivo, es recomendable dividir la hoja en dos partes, en forma vertical. En la primera parte, se asienta el registro de los primeros recuerdos del encuentro. Luego, en la segunda parte de la hoja, a medida que pasan los días, los contenidos olvidados que vienen a la consciencia se anotan ubicándolos aproximadamente en el orden en el que el contenido surgió en el grupo, conjuntamente con hipótesis sobre los motivos de tales olvidos.

El diseño de trabajo presentado recurre, en diversas instancias, a la letra escrita como envoltura que opera de sustrato del construirse la narrativa de historias vividas en el trayecto de formación, que den cuenta de sus continuidades y fracturas. El proceso de escritura en sí mismo, demanda movimientos introspectivos profundos.

Proceso de formación continua: Materiales sugeridos

En los tres capítulos subsiguientes se presenta un recorrido teórico -destinado a profesionales psicólogos- focalizado en los caminos no lineales de constitución de ligazón amorosa consigo mismo y con los otros en el devenir de desarrollo de niños/as de 45 días a 3 años. Configuraciones amorosas que habitan en las capas profundas de la mente, se editan, superponen y reconstruyen a lo largo de la vida. En las configuraciones de la mente habitan las representaciones imaginarias de la preconcepción, la vida intrauterina y la elaboración de la pérdida de la vida intrauterina con su par complementario tomar la vida. Primeros pasos vitales que en este escrito son excluidos, por ser una edición dirigida a profesionales que trabajan en jardines maternos.

El texto se acompaña de link de videos extraídos de Youtube y realizados por personas que brindaron su colaboración, aportando videos contruidos en la vida cotidiana, que ilustran dicho recorrido y, admiten ser utilizados como material didáctico en los trayectos de formación. Las filmaciones registradas en el curso de las investigaciones realizadas son excluidas por las restricciones éticas que señalan los consentimientos informados acordados.

Los videos, en su mayoría admiten ser analizados teniendo en cuenta las seis características de la interacción cuidadores/as con el/la bebé/a, señaladas por Brazelton y Cramer (1993), que operan como facilitadoras del desarrollo temprano. Ellas son:

- **Sincronía.** Capacidad del adulto para adaptar su conducta a los ritmos propios del/la bebé/a. Entre ritmos de toma de turnos alternados surge el “diálogo”. (Brazelton y Cramer, 1993, p. 188)

- **Simetría.** Capacidad para prestar atención al/la bebé/a, su estilo y preferencias para recibir y responder, focalizado en el respeto por los umbrales de atención/desatención, regulación de la excitabilidad del/la bebé/a, la independencia del/la bebé/a en articulación con la circularidad de la retroalimentación.
- **Contingencia.** Las respuestas de los/las cuidadores/as son temporalmente contingentes con el estado de atención del/la bebé/a, sus necesidades y señales. El efecto que pudieran tener las señales del adulto, depende tanto de la atención y necesidades del/la bebé/a, como de las señales emitidas por el/la cuidador/a.
- **Arrastre o elaboración.** Cuando el/la bebé/a y el adulto logran alcanzar una sincronía entre señales y respuestas, comienzan a agregar otra dimensión a su diálogo, la cual implica prever las respuestas del otro en secuencias prolongadas. Esta característica implica un ajuste mutuo entre adulto y bebé/a. A medida que ambos responden retroalimentan las señales del otro, de modo que cada uno puede “arrastrar” la conducta del otro instituyendo el ritmo de atención y desatención.
- **Juego.** En el transcurrir lúdico el/la bebé/ y el adulto tienen la posibilidad de aprender el uno del otro. El/la bebé/a aprende acerca de sí mismo y de cómo controlar las interacciones con sus cuidadores/as, mientras que, ellos/ellas aprenden modos de retener la atención del bebé/a y de inducirlo a ampliar su repertorio.
- **Autonomía y flexibilidad.** El/la bebé/a reconoce que es un protagonista activo en la interacción, y como tal, incide en el otro. La autonomía emerge de la seguridad que le dan al/la bebé/a, las respuestas predecibles de los/las cuidadores/as. El concepto de flexibilidad se haya implícito en el de autonomía, ya que apela a que si un diálogo se vuelve demasiado predecible, con respuestas rigurosamente ajustadas, resulta indicio de que la interacción ha quedado detenida.

Las categorías sistematizadas por Brazelton y Cramer (1993) aluden a la presencia de cuidadores/as disponibles que pueden proveer respuestas sensibles. Estas respuestas son entendidas como la capacidad de los adultos para percibir las señales del/la bebé/a, interpretarlas y responder adecuadamente a ellas. Cuando estas respuestas sensibles están ausentes, podrían evidenciarse conductas hostiles por acción u omisión signadas por la indiferencia. Las respuestas sensibles son nodales para el desarrollo, ya que “desempeñan un papel importante en evocar un sentimiento de integración del self y de autovaloración, como también en propiciar respuestas amorosas, cooperativas y recíprocas.

En el **Anexo 1 del Apartado III** se detalla una lista numerada de todos los recursos didácticos sugeridos, en el orden que aparecen consignados en el texto. Para tal fin, en pos de lograr permanencia en la disponibilidad del material fílmico creamos el siguiente canal de Youtube:

<https://www.youtube.com/channel/UCuXvgS9yjLojR5rvfu2BqYg/featured>

El propósito de integrar operacionalizaciones conceptuales del desarrollo con la observación y análisis de videos filmados en la vida cotidiana es favorecer la visibilización concreta de las abstracciones teóricas elaboradas, en pos de promover el contacto emocional con el material presentado y ampliar la mirada respecto del modo que los humanos nos comunicamos. Las fantasías inconscientes se traducen y comunican verbal y pre-verbalmente en el contexto intersubjetivo en los cuales las emociones conectan tanto cuerpo y mente de un sujeto como las mentes y los cuerpos de sujetos entre sí.

Para lograr estos objetivos en el trayecto de formación es recomendable una instancia de trabajo en pequeño grupos, en la que los integrantes analicen los videos seleccionados y elaboren un registro escrito de:

- co-versiones espontaneas construidas sobre el o los breves cortos seleccionados;
- sentimientos que el material promovió;
- relatos de situaciones similares vividas en la propia experiencia;
- integraciones, surgidas en los intercambios de los concomitantes movimientos subjetivantes y objetivantes, que el material de estudio pone en escena. Tal como se señaló previamente, los capítulos subsiguientes están especialmente elaborado para psicólogos. En paralelo, la Línea C de la Estación II “Crecer, enseñar, aprender en el jardín maternal” del libro “Un recorrido por el nivel inicial desde la Psicología Educacional”, reúne el material de estudio recomendado para cuidadores/as, encargados/as de duplicar los cuidados tempranos de bebés/as y niños/as. La producción, elaborada por Taborda y Galende (2010), comparte el enfoque teórico que transversaliza el presente escrito y tiene la fortaleza de ser desarrollado con un lenguaje que atiende a la formación de sus destinatarios. El material de estudio, con formato ebook de libre acceso se encuentra disponible con el link <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2018/03/Recorrido.pdf>. Link que se incluye también en el Anexo 1 del Apartado III, incluido al final de este capítulo.

Tanto en los tres capítulos subsiguientes como en el material de estudio elaborado para cuidadores/as duplicadores/as de cuidados de bebés/as y niños/as de 45 días a tres años, los

invitamos a poner la mirada en las constelaciones intrapsíquicas que se configuran en el transcurrir de la primera infancia y la niñez, desde la intersubjetividad primaria a la terciaria. Constelaciones que se emplazan inmersas en la vida íntima de la matriz relacional, con sus peculiares tramas interactivas, recíprocos intercambios, espejamientos e influjos no lineales. Como figura didáctica recurrimos, a señalar en las edades estudiadas tres tiempos en el camino de ligazón amorosa.

Dimensiones que son referidas como emergentes en el marco de la complejidad de procesos no lineales de la constitución subjetiva. A lo largo de la vida, con inacabados movimientos progresivos/regresivos cada nuevo paso convoca, reorganiza, provee, reconstruye el modo de ser y estar en el mundo con otros y consigo mismo.

Las constelaciones internas señaladas, constituidas a modo de capas que se entretajan, conforman un caleidoscopio para analizar la dinámica involucrada tanto en las vicisitudes que presenta el desarrollo como en las configuraciones de diversas dificultades.

Más allá del formato del encuadre grupal que se elija implementar: talleres, grupos operativos, grupos de reflexión u otros, incluir las técnicas de narrativas escritas individuales integradas con las co-construcciones compartidas que surjan en su seno sobre episodios cotidianos del jardín maternal son herramientas propicias. La reflexión sobre los procesos de auto-observación puede verse enriquecida al ser compartida con otras personas también involucradas en el cuidado del/la bebé/a. A su vez, cuando en el análisis se incluye una tercera persona (psicólogo, psicopedagogo, asistente), cercana pero menos implicada directamente en la vida cotidiana, que acompaña, y comparte el proceso, se ofrecen nuevas ampliaciones e integraciones entre formación teórica, necesidades emocionales de los/las bebés/as, experiencias con sus repercusiones emocionales y vivencias cotidianas. Tal

como señala Salinas Quiroz (2017) para los/las cuidadores/as de bebés/as en los que no media una relación de parentesco, la auto-observación y reflexión es una herramienta que opera como un modo de despertar y de mantener su interés por las particularidades de cada niño/a y la relación que mantiene con él/ella.

En el imaginario de los/las cuidadores/as extrafamiliares la imagen del/la bebé/a es más abstracta, más tenue, más impersonal que la que se desarrolla en los escenarios familiares saludables. Por este motivo, tal como se señaló en el segundo capítulo de este libro, en las instancias de formación resulta pertinente introducir en la auto-observación al menos:

- Las envolturas contextuales e institucionales con sus ideologías y modalidades de organización.
- La complejidad imbuida en la red vincular del/la cuidador/a que incluye al/la niño/a, los padres, todos y cada uno de los integrantes de la institución a la que pertenece.
- El lugar que se le otorga/deniega y se autoriza habitar como persona viva.
- El grupo de pertenencia con sus potencialidades cooperativas o su par antagónico soledades vividas.
- Diferenciaciones en la transmisión transgeneracional de las funciones maternante y parentales.
- Repercusiones que la temporalidad de la relación tiene en su persona.
- Las repercusiones emocionales de los entramados relacionales que se tienden en el desarrollo de la función de duplicadores/as de los cuidados tempranos de bebés/as y niños/as.

En otras palabras dejar atrás discursos que, encandilados por los supuestos de la existencia de mentes individuales, ubican a las personas como pasajeros solitarios. Lo cual pone en evidencia la necesidad de desplegar una mirada extensa que conjugue momentos históricos con sus leyes, organizaciones e ideologías, en términos de complejos entramados, que actúan activamente en los sujetos e instituciones, al ser y estar incluidos de una época, un tiempo, un espacio.

Referencias Bibliográficas

- Bick, E. (1968). La experiencia de la piel en las relaciones de objeto tempranas. *International Journal of Psychoanalysis* XLIX, (2-3)
- Brazelton, T. y Cramer, B. (1993). *La relación más temprana. Padres, bebés y el drama del apego inicial*. Barcelona, España: Paidós Ibérica
- Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiz*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión
- Filloux, J. (2016) *Intersubjetividad y Formación. El retorno sobre sí mismo*. Argentina. Novedades educativas
- Kaës, R., *Los seminarios analíticos de formación*, en El Trabajo Psicoanalítico en los Grupos, Ed. S. XXI; México 1978
- Salinas Quiroz, F. (2017). *Educación inicial: apego y desarrollo sociocognitivo*. México. Horizontes Educativos.
- Taborda, A. y Daher, C. (2013). Jardines Maternales: Los primeros pasos en el proceso de separación. *SEYPNA*. N° 55. 1° semestre 63-73. Recuperado de <http://www.seypna.com/documentos/indice-PSIQUIATRIA-55.pdf>
- Taborda, A. y Galende, R. (2010) “Crecer, enseñar, aprender en el jardín maternal”. Línea C de la Estación II. En Taborda, A. y Sosa, E. (Compiladoras) “*Un recorrido por el nivel inicial desde la Psicología Educativa*”. Disponible en: <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2018/03/Recorrido.pdf>

ANEXO I

Recursos Didácticos para el proceso de formación de duplicadores/as de cuidados tempranos

Material de lectura

Taborda, A. y Galende, R. (2010) “Crecer, enseñar, aprender en el jardín maternal”. Línea C de la Estación II. En Taborda, A. y Sosa, E. (Compiladoras) “*Un recorrido por el nivel inicial desde la Psicología Educacional*”. Formato ebook con libre acceso en:

<http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2018/03/Recorrido.pdf>

Link de videos y códigos QR del portal youtube
<https://www.youtube.com/channel/UCuXvgS9yJLojR5rvfu2BqYg/featured> citados en el orden que se consigna en el texto

Links capítulo 8

- 1) <https://youtu.be/OSY1bxqPdV0> extraído de:
<https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2015/10/09/neuronas-espejo-empatia-imitacion-y-desarrollo-en-la-primera-infancia/>



- 2) <https://youtu.be/FIg4TRVk52A> extraído de
<https://www.youtube.com/watchv=Br9xGFwuAec>



- 3) <https://youtu.be/yITNHAPKbnk> extraído de
Psiquiatria.com video feedback Carme Telo (trabajo con
trastornos alimentarios)



- 4) <https://youtu.be/ILoXD1KA6ms> extraído de
https://www.youtube.com/watch?v=-OHI3PRRz_U



- 5) <https://youtu.be/JscbCrPNZSY> extraído de
https://www.youtube.com/watch?v=ydnMoT_iMJg



- 6) <https://youtu.be/XHsdbIWATRg> recorte de la película
Madres e Hijas dirigida por Rodrigo García.



- 7) https://youtu.be/54qcVZ_oUuI extraído de
<https://www.youtube.com/watch?v=4s4P8QSPYp0>.



- 8) https://youtu.be/10Yb-ZA2_uA extraído de
https://youtu.be/k_8m7AVgGKo



- 9) <https://youtu.be/IO9rdWFUwQo> extraído de
[https://www.facebook.com/MatrimonioDivinaComedia/
videos/1684616698347608/](https://www.facebook.com/MatrimonioDivinaComedia/videos/1684616698347608/)



- 10) <https://youtu.be/wm6-u9wU7P0> extraído de
<https://www.guiainfantil.com/videos/bebes/un-padre-calma-a-su-bebe-con-la-tecnica-del-om/>



- 11) <https://youtu.be/zes9mjrQLEk> extraído de
<https://www.youtube.com/watch?v=sCo44ZiSzuk&pbjrelload=10>



- 12) <https://youtu.be/SkvAV4kTx5U> extraído de
<https://www.youtube.com/watch?v=4hOdHrFDhGc>



- 13) <https://youtu.be/JyMl90j5Rs4> extraído de
<https://www.youtube.com/watch?v=OAki9pIeXmk>



- 14) <https://youtu.be/IIjINv0AZtA> extraído de
<https://www.youtube.com/watch?v=0er5vtV0ERc>



- 15) <https://youtu.be/QOaTAR0Kmi4> extraído de
<https://www.youtube.com/watch?v=bG89Qxw30BM&t=8s>



- 16) <https://youtu.be/GRK3TRVFIH0> extraído de
<https://www.youtube.com/watch?v=gPPyOrQdV7Y>



- 17) <https://youtu.be/K1V6eDHdjZQ> extraído de
https://www.youtube.com/watch?v=Ve_1bzWgjzo



- 18) <https://youtu.be/jGdcgreimdE> extraído de
<https://www.youtube.com/watch?v=bZHgqpLS0Ds>



- 19) <https://youtu.be/YV8A0ATNfOs> extraído de
<https://www.youtube.com/watch?v=bEH0uz3c-mo>



- 20) <https://youtu.be/jiLbYumdRPo> extraído de
<https://www.youtube.com/watch?v=LJRVKcOZrmU>



- 21) <https://youtu.be/9p7d82170Qw> extraído de
<https://www.youtube.com/watch?v=6czxW4R9w2g&feature=youtu.be>



- 22) <https://youtu.be/2ebNo1jIIHk> extraído de
<https://www.youtube.com/watch?v=gKAeocn9cMA&t=391s>



Links capítulo 9

- 1) <https://youtu.be/CN5oxCD09RY> extraído de
<https://www.youtube.com/watch?v=Rrh8D-KgykM>



- 2) https://youtu.be/oYYLhisp_RM



- 3) <https://youtu.be/RC8AiKbkW28> extraído de
<https://www.youtube.com/watch?v=UlwhmsU7-kk>



- 4) <https://youtu.be/q8AYq64hseQ> extraído de
<https://www.facebook.com/Hoffmann.J.Miguel/videos/357249391582548/>



- 5) <https://youtu.be/k-kCZc6miNo> extraído de
<https://www.youtube.com/watch?v=dMPziaDZQ8I&feature=youtu.be>



- 6) https://youtu.be/J2tmU_-kyiM



- 7) <https://youtu.be/xujQGSUmXxg> extraído de
https://www.youtube.com/watch?v=T_ARdZgHEP4 ;
https://www.youtube.com/watch?v=zwhV_E0ebc



- 8) <https://youtu.be/SNgSXbOIpSg> extraído de
<https://www.youtube.com/watch?v=SnxqHjRXIEA>



- 9) https://youtu.be/RvY4qdTt_mo extraído de
<https://www.youtube.com/watch?v=cmik9RkFux0>
<https://www.youtube.com/watch?v=cA8EWJlhteg>



- 10) <https://youtu.be/Db1weSwSfl4> extraído de
<https://www.youtube.com/watch?v=z2sHxbpgqsQ>



- 11) https://youtu.be/-Q7_8q7RDfY extraído de
https://www.youtube.com/watch?v=zksz-o_n8QQ



- 12) <https://youtu.be/yUgdlQqakEo> extraído de
<https://www.youtube.com/watch?v=lQgu9XYnYVI>



- 13) <https://youtu.be/eH4yEhftImA> extraído de
<https://www.youtube.com/watch?v=RHE68KzBLhc>



- 14) <https://youtu.be/IV8tdsw4Rvw> extraído de
https://www.youtube.com/watch?v=_zwhV_E0ebc



- 15) https://youtu.be/8_tqIw3O7Kk extraído de
https://www.youtube.com/watch?v=HgRt_4xulgM



- 16) <https://youtu.be/5rLF8dmKSA8> extraído de
<https://www.youtube.com/watch?v=SnxqHjRXIEA>



- 17) <https://youtu.be/JsDRzh05FV0> extraído de
<https://www.youtube.com/watch?v=sCo44ZiSzuK>



Links capítulo 10

- 1) <https://youtu.be/nkmYIRC4aVY> extraído de
<https://www.youtube.com/watch?v=NqZLvrkRIIU>



- 2) <https://youtu.be/5olxWzjrC9g> extraído de
<https://www.youtube.com/watch?v=0KcpTXKILpQ>



- 3) https://youtu.be/bU7-btd_hyc.



- 4) <https://youtu.be/iVZRWkdGOXw>.



- 5) <https://youtu.be/45tMSYupsTo>.



- 6) <https://youtu.be/Yw4sWYAt8M> extraído de
<https://www.youtube.com/watch?v=numx2UpOXWc> ;
<https://www.youtube.com/watch?v=THEaAZLhMkI>



- 7) <https://youtu.be/VtHFuif2tRg> extraído de
<https://www.youtube.com/watch?v=D3NjCJL7gPY>



- 8) <https://youtu.be/pqIS92cuFuk> extraído de
https://www.youtube.com/watch?v=Ve_1bzWgjzo ;
https://www.youtube.com/watch?v=_rjnmoWl9UA



- 9) <https://youtu.be/Hf71cGkmGd4> extraído de
<https://www.youtube.com/watch?v=SuHboUKEvNU>



- 10) <https://youtu.be/VJ7laBb-gIQ> extraído de
<https://www.youtube.com/watch?v=Dm4S-Nat0y8>



- 11) <https://youtu.be/lFnHJOxiAwc>.



- 12) <https://youtu.be/O9SnqmZtbp4> extraído de
<https://www.youtube.com/watch?v=JAqtPDsXfDo>



- 13) <https://youtu.be/g9Wrb-hFMmo> extraído de
<https://www.youtube.com/watch?v=gKAeocn9cMA&t=391s>



- 14) <https://youtu.be/juBjvaCtPX8> extraído de
<https://www.youtube.com/watch?v=gKAeocn9cMA&t=391s>



- 15) https://youtu.be/NhartJqRx_8.



- 16) <https://youtu.be/UiVPzpbCCLg>.



- 17) <https://youtu.be/HVrNkAyqAZI>.



- 18) <https://youtu.be/7P9dWh4Cl-g>.



- 19) <https://youtu.be/RLgo9X4mfzs> extraído de
<https://www.youtube.com/watch?v=DYuhKSvzk14>



- 20) <https://youtu.be/1QQXK5hqzzo>.



21) <https://youtu.be/CL8x4QgIEGM>.



22) https://youtu.be/hdd_m4j7aIA.



23) <https://youtu.be/CPxna5prLy0> extraído de
<https://www.youtube.com/watch?v=CVWmKHxs2xg>



24) <https://youtu.be/ot6IWNn7ynY>.



25) <https://youtu.be/LTL3lZ9tweM>.



26) <https://youtu.be/DlW-PL9dkVg>.



27) <https://youtu.be/VgzKqcuqCoc> extraído de
<https://www.youtube.com/watch?v=MjNrKHmppP4>



CAPÍTULO 8

Función maternante al compás de los primeros tiempos de ligazón amorosa¹

Alejandra Taborda²

Los primeros meses y el surgir de los procesos de intersubjetividad primaria

Desde los comienzos de la vida, en el marco que la asimetría de la dimensión relacional provee y la dependencia absoluta, el/la bebé/a es un participante activo. ¿Cómo participa? Llora, se desregula, se pone tenso, su cuerpo se endurece, patalea y en el encuentro con los cuidados del otro se calma, relaja, sonríe, con su cuerpo recorre las curvas del cuerpo de quien lo abraza hasta quedar pegados centímetro a centímetro, se amolda, incorpora y comunica lo apacible del contacto. El/la bebé/a observa atentamente a todo lo que está dentro de su campo

¹ Una versión preliminar de este artículo obtuvo el Premio de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires en el año 2018: Aportes de la *Psicología* a las Problemáticas Contemporáneas”.

² Natalia Piorno colaboró en la selección de videos y corrección de estilo

perceptivo, para él/ella, el mundo es lo que consigue percibir. Correlativamente, día a día, su repertorio comunicativo y todo su ser, se complejiza.

Investigaciones empíricas de Trevarthen (1977) y posteriores seguidores, señalan que el ser humano nace con una disponibilidad psicobiológica, que le permite desde los momentos iniciales de la vida entrar en sintonía con otras mentes y comunicarse de manera emocional. Tan primaria como lo muestra el video del siguiente link

1) <https://youtu.be/OSY1bxqPdV0>

Una de las coyunturas esenciales de los primeros pasos del transcurrir vital gira en torno a la capacidad de regular diversos estados de necesidad que transversalizan las capas más profundas del ser y signa los procesos más primarios de los ¿cómo me uno al otro/cómo me separo y diferencio? En palabras más precisas ¿cómo me ligo?

Procesos no lineales en los que se conjugan de modo inseparable, las predisposiciones del/la bebé/a con los cuidados que gratifican, regulan, modulan sus necesidades y hacen tolerables sus malestares. El complejo pasaje a la integración y evolución de la capacidad de tolerar los estados de necesidad, sólo es posible cuando sus cuidadores/as se identifican con el/la bebé/a, cuando pueden y quieren, proporcionarle apoyo en el momento oportuno. Apoyo que irá variando de acuerdo a los rápidos avances que traza el desarrollo con sus movimientos progresivos/regresivos, en pos de reconocer que puede y no puede lograr.

En los primeros meses de vida, dada la inmadurez con que los humanos nacen, la capacidad de regular los efectos de la estimulación que provienen de su interior o exterior es muy

frágil. El/la bebé/a viene de habitar un mundo, en el cuerpo de su madre, donde la regulación de estímulos luminosos, sonoros, necesidades alimenticias, térmicas y de sostén están satisfechas. Recién, luego del parto, la dimensión temporal que da cuenta de lo presente-ausente comienza a incluirse en la relación.

El nacimiento interrumpe el estado de “completud”, todo cambia y el/la bebé/a se enfrenta con su primera conquista, “vivir” y también su primera pérdida, su primer duelo.

No sólo todo cambia. El ser humano nace en un estado tal de indefensión, que su desarrollo depende del encuentro con otros capaces de proveerle cuidados, en cierto sentido, similares a los que tuvo en el vientre materno, dado que la posibilidad de esperar aún no está presente. ¿Por qué no se puede esperar? Porque en los primeros momentos de la vida aún no se puede mantener la esperanza de que ya vendrá; todo pasa en el aquí y ahora. No se puede discernir que la madre-grupo que frustra es la misma que lo gratifica e integrarla como una: para él/ella es buena o caóticamente mala.

Para comprender mejor lo expuesto es conveniente tener presente que por la inmadurez con que se nace todo lo que provoque sensaciones placenteras o displacenteras genera un proceso mental primitivo, rudimentario, que las ubica como efecto de una causa intencionada. El/la bebé/a lo vive como “me da placer” “me calma” o, por el contrario, “me daña”, “me quema”, “me estruja” ... Como se dijo previamente, aún la esperanza del reencuentro no ha podido configurarse y toda ausencia es vivida como una presencia malvada. Los estados de necesidad como el hambre, frío, sueño, despiertan las más penosas vivencias de aniquilamiento, sofocación, ahogo y desdicha. (Del Valle Echegaray, 1990).

Hoffman (2004) lo describe así:

“El bebé tiene otro hambre (...) Es un agujero en la barriga, con la sensación de falta de algo que no se recuerda bien como huele, gusta, llena (...) Produce la sensación de que algo terrible está pasando, una intranquilidad sin nombre que hace chillar (...) Y si la leche está ahí, no tardó en llegar, empieza a tragar, el agujero se va cerrando, la desesperación disminuye, corre calor por las venas y surgen ruiditos de placer que son la anulación del chillido en la contabilidad interna del bebé y la mamá, al final se duerme y nunca pasó nada”.

El autor continúa exponiendo:

“El bebé, después de satisfacerse, se calma inmediatamente y totalmente (salvo que lo hayan dejado mucho tiempo llorar y luchar), no piensa en la ‘próxima vez’. Pero cuando vuelve a pasar, el hambre-agujero-catástrofe, tampoco se acuerda de la última vez, de la satisfacción, de la quietud. Por lo tanto, la experiencia de satisfacción necesita repetirse muchas veces, y ahí se empiezan a juntar una cantidad de vivencias que van formando la idea que al dolor sigue la calma”.

Poco a poco y con muchas idas y venidas, se va configurando una red de conexiones y emergen las primeras impresiones repetidas del olor, gusto de la leche, temperatura, respiración, latidos, voz y miradas que se van integrando y diferenciando.

Durante los primeros meses, el/la bebé/a es el ambiente y el ambiente es el/la bebé/a, los procesos de discriminación

adentro-afuera, interno-externo son incipientes y la misma depende de la adecuación de los adultos a su prematuridad, reflejada en:

- El modo en que se lo/la sostiene.
- Cómo se lo/la manipula.
- Cómo se presenta el mundo al/la bebé/a y el/la bebé/a al mundo.

Por lo tanto, cómo se promueve su capacidad para relacionarse con el entorno.

El video al que se puede acceder en el siguiente link, escenifica la conjunción de los tres ítems señalado previamente.

2) <https://youtu.be/FIG4TRVk52A>

En él se visibiliza un padre que lúdicamente, con humor presenta al bebé a sus hermanos/as mayores, como un integrante del equipo de fútbol familiar. Resulta notable la delicadeza con que el bebé es sostenido entre los brazos, la emocionalidad que envuelve la escena y el lugar de reconocimiento que cada integrante ocupa. Escenas que dan cuenta de la inclusión del bebé, con anterioridad a que él tenga consciencia de ello. Lugar que, en el marco de la dependencia absoluta, paulatinamente con el apoyo de repetidas experiencias construirá en su interior los modos de ligarse y diferenciarse de otros. El video es uno de los tantos ejemplos que permiten visualizar cómo las fantasías inconscientes se expresan en acciones concretas que incluyen los reinos verbales y preverbales.

La manera en que se lo toma en brazos está relacionada con la capacidad de identificarse con él/ella, de saber qué siente, para así proveerle un sentido de continuidad, existencia, de ser uno. Sostenerlo psíquica y físicamente constituye un elemento básico

en el cuidado. Cuando esto no sucede adecuadamente queda inmerso en una angustiosa sensación de desintegración, de caer interminablemente y la realidad externa no puede usarse como reaseguro. Lo descripto tiene una relevancia nodal porque la psique comienza como una elaboración imaginativa del funcionamiento físico del cuerpo.

Los brazos que sostienen “arman” al/la bebé/a, lo contienen de sus movimientos poco coordinados y de las descargas que se producen a través de la musculatura, lo cual le permite descubrir los límites de su cuerpo, de su piel como un órgano de contacto entre el afuera y el adentro. Cuando la madre-grupo manipula tiernamente al/la bebé/a, lo/la acuna, alimenta, cuida en sus ciclos de sueño y vigilia, favorece el desarrollo de la integración psicosomática. Integración que se traducirá en capacidad de disfrutar de las experiencias de su funcionamiento corporal, vivencia de ser, logro del tono y coordinación muscular. De este modo, sienta bases de la alegría de vivir, esperanza y, paulatinamente, de guardar una imagen interna de los cuidados recibidos que permitan imaginar soluciones frente a dificultades tolerables (Schore, 2008).

En la comunicación entre adulto/s-bebé/a fluctúan momentos de sintonía y fallos con sus correspondientes desintonizaciones. La sincronía o sintonización perfecta es un mito inalcanzable y con toda seguridad nada deseable. El modelo de regulación mutua, de Bell y otros (2007), señala que lo más relevante para el desarrollo regulatorio de un/a bebé/a es la reparación de estados bioconductuales desajustados.

Estas experiencias de reparación, promovidas por la madre-grupo, son las que permiten al/la bebé/a tener experiencias repetidas de salir del desorden que provocan los estados de necesidad. En este transcurrir de experiencia de desregulación y recuperación de la calma con el cuidado de otro, le provee

recursos y estrategias tanto cognitivas como emocionales para que posteriormente pueda, paulatinamente, adquirir la capacidad de autoregulación que, concomitantemente, transversaliza el desarrollo del self (Bell et al., 2007).

Los videos que se pueden bajar de los links citados a continuación son elocuentes ejemplos focalizados en las búsquedas activas de los adultos de reparar el desencuentro previo que desreguló al/la bebé/a. Al analizar el video del primer link, cabe hacer notar las expresiones de la cuidadora que traducen su disponibilidad. En un primer momento, los movimientos denotan apuro para calmar el hambre del bebe, acompañado de una manipulación delicada de su cuerpo, ambos se miran a los ojos y el acto de tomar-dar alimento circula por las miradas, por las sincronías que trazan los cuerpos en el envolver y acoplarse. En un segundo momento, una vez reparado y transformado el desencuentro precedente, la cuidadora corporalmente da cuenta de los efectos que tuvo en su mente la tensión que absorbió. En su conducta se emplaza la siguiente secuencia: mira al bebé, desvía la mirada, como queriendo proteger el espacio aéreo compartido y sin pensarlo gira levemente su rostro para suspirar y exhalar, su mano sutilmente acaricia su rodilla casi como si se autoacunara para restituir la calma.

3) <https://youtu.be/y/TNHAPKbnk>

4) <https://youtu.be/ILoXD1KA6ms>

La comunicación interhumana mímica, rítmica y sonora transmite los primeros sentimientos de seguridad/inseguridad. Para el/la bebé/a las experiencias que se acompañan de un contacto apacible, son vividas como un continente que brinda seguridad. En cambio, las situaciones que se acompañan de tensión nerviosa de las personas que lo/la cuidan o de

indiferencia frente al dolor del/la bebé/a, son vividas como señal de peligro, inseguridad, falta de sostén que propician desregulaciones desesperadas, tal como lo escenifican situaciones antagónicas de calma/tensión de los videos 5, 6 y 7. El film ubicado en quinto lugar, da cuenta de diversas modalidades de buscar la calma. Por su parte, el sexto video muestra a una madre que frente a verse sobrepasada por las exigencias de la beba solicita ayuda a su propia madre que logra calmarla y dormirla. El corto cierra con un reto de la mujer mayor a su hija, escena que puede abrir preguntas tales como ¿las exigencias verbalizadas le habrán permitido a la joven mujer pensar y ubicarse en un lugar diferente o por el contrario abrirá nuevas puertas a la soledad y el desamparo? El recorte presentado desdice las necesidades de sostén y marcación que necesitan los/las cuidadores/as para proveer cuidados equivalentes al bebe/a, tal como se expuso en los primeros capítulos. Mientras que el séptimo video refiere situaciones de extrema tensión y desregulación que se acrecienta en el tiempo tanto en el bebé como en el adulto con un fracaso manifiesto de la búsqueda de la docente a cargo de proveer consuelo y reparar el desencuentro que condujo a dicha desregulación:

5) <https://youtu.be/JscbCrPNZSY>

6) <https://youtu.be/XHsdbIWATRg>

7) https://youtu.be/54qcVZ_oUuI

La introyección de la delicadeza de los cuidados tempranos recibidos, del conjunto de funciones de protección, sostén, acompañamiento y consuelo configuran, -en el marco de la indiferenciación que impone la dependencia absoluta- las primeras ligazones amorosas, la capacidad de soñar despierto, la

paulatina regulación de sus ritmos y el progresivo incremento del contacto visual, auditivo, muscular con la realidad externa. Quienes pueden dejarse enseñar por el/la bebé/a sienten ternura, encanto, alegría por producirle placer, por apaciguar sus angustias.

Cuando los cuidados no son lo suficientemente buenos, las experiencias de desencuentros seguidas de la búsqueda del adulto de reparar los estados signados por desintonizaciones son insuficientes o inadecuadas, estamos frente a la privación emocional.

En este marco es posible que se ocasionen diferentes bloqueos en la construcción de la capacidad de relacionarse consigo mismo, identificarse con otros y, de ponerse en el lugar del otro, generando un caparazón que oculta el verdadero self detrás del falso self que, en su extremo psicopatológico, provoca una sensación de vacío, futilidad e irrealidad. Precisamente, estos son los fundamentos centrales que llevan a sostener la necesidad de ir al auxilio del/la bebé/a cada vez que lo requiera y respetar la libre demanda durante el primer semestre de vida. Si el adulto impone ritmos, antes de que el/la bebé/a pueda vivirlos con naturalidad y ordena: “se come cada tres horas”, “ahora se duerme”, al/la bebé/a no le queda más que luchar para luego ceder. En la lucha pierde su sentido de continuidad, integración, de existir.

En esta dirección, investigaciones actuales refieren que la programación genética requiere de la estimulación que proporciona el ambiente y, en especial de las relaciones tempranas, para completar la tarea iniciada por el genoma. El entorno tiene acción en la configuración del cerebro –por lo tanto, sobre la mente en articulación con el cuerpo. Precisamente, es en el encuentro con otros que evolucionan los circuitos neuronales de los hemisferios cerebrales con las

especificidades que se traducen en áreas de integración de las representaciones del cuerpo, sistemas constitutivos de la memoria, funciones atencionales, modelos operativos de apego, vivencias emocionales y regulaciones de las emociones. Además, la dimensión intersubjetiva repercute en los procesos de identificación que promueven las neuronas en espejo y en la paulatina adquisición de la habilidad de ver el mundo desde una perspectiva conjunta dual-grupal para articular diferentes puntos de vista, desarrollos de gran valor para la constitución de la mentalización, la empatía y las habilidades metacognitivas; en otras palabras, delinea el modo de ser y estar en contacto con el mundo animado e inanimado, procesos directamente involucrados en el aprender (Cortina, 2007; Dio Bleichmar, 2000; Gallese, 2011; Kandel, Schwartz y Jessell, 2001; Lecannelier, 2006; LeDoux, 1999; Pankseep, 2001; Sadurni, 2011; Schore, 2011). Algunos de estos hallazgos de última generación, son sintetizados por Netflix en el documental “Bebés”. El capítulo 1 de dicho documental informa que el hipocampo de los/las bebés/as que no reciben cuidados lo suficientemente sensibles y responsivos tiene un mayor tamaño que el de los/las bebés/as que son acogidos con cuidados lo suficientemente buenos. Los investigadores atribuyen la diferencia de tamaño del hipocampo al sufrimiento que genera en los/las bebés/as la exigencia de tener que lidiar solos con su estrés que, dadas las posibilidades propias de la inmadurez de este trayecto vital, logran regular deficitariamente. Por participar el hipotálamo en el aprendizaje y el manejo del estrés su afectación tiene un amplio impacto en la constitución de las capas profundas del ser. En esta misma dirección, el lector puede encontrar en el siguiente link un informe equivalente:

8) https://youtu.be/10Yb-ZA2_uA

La bibliografía vigente focaliza sus desarrollos en las interacciones asimétricas establecidas entre bebé/a-adultos cuidadores/as. La circularidad relacional de interacciones entre

los/las bebés/as y niños/as mayores hasta la fecha es poco considerada e investigada. Sin embargo, tal como señala Rodulfo (2012), ya en los/las bebés/as se constata un marcado interés por sus pares, sobre todo los más grandes que él/ella, y una nítida diferenciación entre estos y los adultos. Según el autor, es un interés que se derrama más allá de las relaciones de parentesco e independiente de una problemática celosa respecto de los padres. Interés que requiere de la regulación de los adultos e involucra el modo en que el/la bebé/a es presentado al mundo y el mundo al/la bebé/a. Temática específica a ser considerada en la vida cotidiana de los jardines maternos. El siguiente video muestra elocuentemente lo referido.

9) <https://youtu.be/IO9rdWFUwQo>

Desde este posicionamiento, a partir de la premisa básica de que todo/a bebé/a y toda persona son únicas y diferentes a las demás, encontrar sus particularidades es el desafío que posibilita el verdadero conocimiento de los requerimientos de cuidado que demanda en cada momento. Es vital que la persona que cuide al/la bebé/a, pueda discriminar cuándo llora porque necesita ser atendido físicamente (que lo cambien, alimenten, lo hagan dormir) o cuándo reclama la presencia, la comunicación. Así, se crea un espacio relacional que posibilita precozmente conocer y diferenciar entre las sensaciones que son consoladas por medio de la proximidad física, la manipulación de su cuerpo, de las que requieren la compañía a través de la percepción visual, la voz, el canturreo, en la que puede o no mediar una distancia corporal. Los videos que se encuentran en los siguientes links son ejemplos elocuentes de expresión de sentimientos en las interacciones entre adulto-bebé/a:

10) <https://youtu.be/wm6-u9wU7P0>

11) <https://youtu.be/zes9mjrQLEk>

12) <https://youtu.be/SkvAV4kTx5U>

Los primeros progresos en los procesos de discriminación

Los recursos del/la bebé/a para comunicarse se diversifican y la dimensión relacional, caracterizada por procesos de intersubjetividad primaria, paulatinamente se complejizan. El/la bebé/a se torna un interlocutor más activo que deliberadamente busca influir en el otro a través un formato primordial de comunicación “cara a cara”. En otras palabras, se trata de una conexión diádica, basada en la atención mutua, -aún signada por la dependencia perceptiva de la existencia del entorno- en la que, con alternancias temporales de turnos, se comparten estados emocionales en los que emergen los primeros vestigios rudimentarios de comprensión de las intenciones de la mente del otro. Los videos de los siguientes links ilustran lo señalado:

13) <https://youtu.be/JyMI90j5Rs4>

14) <https://youtu.be/IIjINv0AZtA>

Tal como se observa en la filmación, el adulto se ajusta sincrónica y rítmicamente a los procesos intersubjetivos primarios del/la bebé/a. El diálogo de musicalidad comunicativa que entablan, sin solapamiento entre uno y otro, -nominado por Trevarthen (2000) “protoconversaciones- está lleno de sonrisas, gestos, balbuceos, movimientos de brazos y piernas del/la bebé/a. El adulto, por su parte, gesticula y vocaliza con una cadencia, entonación y modulación un tanto exageradas (Bateson, 1971).

Las respuestas afectivas del adulto tienen una intensidad que se asemeja, pero no son idénticas, a la que el/la bebé/a propone. Fenómeno que Stern (1985) denominó entonación afectiva. Fonagy (2006), Benjamin (2013) y Coderch (2016) con tintes teóricos particulares, han propuesto un concepto similar de

respuestas emocionales acentuadas (“markedness”) por parte de los adultos que ayudan a los/las bebés/as a dar los primeros pasos en la diferenciación entre las propias emociones y la de sus cuidadores/as. Las respuestas de los adultos a las comunicaciones preverbales del/la bebé/a son en su mayor parte automáticas y están animadas por el deseo de cooperar con él/ella.

Escenas cotidianas de alimentación, cambiado, acunamientos, pueden propiciar momentos ideales para el emerger de protoconversaciones que, con un cariz lúdico, expresan experiencias de encuentro y mutualidad, de placer de recibir/dar, de descubrirse/descubrir, que incluye la totalidad del cuerpo en la experiencia del abrazo y se configura en un ordenador del desarrollo en sentido amplio. Los siguientes videos ejemplifican ricas interacciones, el primero referidas a la alimentación y el segundo en los momentos de cambiado del/la bebé/a:

15) <https://youtu.be/QOaTAR0Kmi4>

16) <https://youtu.be/GRK3TRVFIH0>

Las interacciones corporales manifiestas y escondidas continúan armando los equilibrios homeostáticos supraindividuales. Adulto y bebé/a prosiguen regulándose recíprocamente. Regulaciones que impactan en el sistema inmunitario, la leche incide en la frecuencia cardíaca, el contacto corporal apacible en la temperatura y en el nivel de actividad, la estimulación vesicular por acunamiento en el equilibrio emocional y en la conducta motriz. Los correlatos entre fisiología, emociones y biografías dan lugar a historias psicosomáticas singulares en las que cuerpo, memoria emocional y sentimientos de seguridad se entrelazan. Correlatos que evidencian la necesidad de dejar atrás concepciones de

cuerpos sin mentes o mentes incorpóreas flotando en la nada. Estudios recientes muestran que las caricias estimulan la actividad del surco temporal superior derecho referido como “cerebro social”. Hallazgos que marcan interrelaciones entre tiernos cuidados corporales y futuros procesos de mentalización que habilitan la vida interior e interés por los estados mentales de los demás, a lo que se suma el funcionamiento de las neuronas en espejo. (Brauer et al, 2016).

Espacios relacionales, de creaciones lúdica lleno de circularidades, de incidencias mutuas en la alegría de descubrir similitudes en el que uno en su turno, amplifica la respuesta del otro con la puesta en juego de un amplio abanico de intercomunicaciones psicomotrices corporales. Entre imitaciones se tiende el tomar la respuesta del otro, darle sentido para responder en consonancia y así, con el respaldo de la emocionalidad, emprender la escalada comunicativa con la conjunción de lo gestual, verbal, motriz, voluntario, automático, espontaneo, consciente e inconsciente. El siguiente video es un elocuente ejemplo.

17) <https://youtu.be/K1V6eDHdjZQ>

El/la bebé/a mira la cara de sus cuidadores/as y en ella se ve a sí mismo. La madre-grupo regula los estados afectivos del/la niño/a intuitivamente mediante su adaptación a las expresiones de afecto del lactante y de las pequeñas variaciones de ellas a través de su propia expresión mímica. De esta forma disminuye o aumenta las expresiones emocionales del/la bebé/a y su estado afectivo parece debilitarse o reforzarse. Gradualmente, el/a bebé/a comprende que las personas que lo cuidan reaccionan ante su propio estado, lo reflejan y cuando proveen cuidados lo suficientemente buenos conservan y devuelven “descontaminadas” las emociones negativas.

El procesamiento diádico implícito de las comunicaciones pre-verbales, son producto de operaciones del cerebro derecho del/la bebé/a interactuando con el hemisferio derecho del adulto. Este hemisferio es dominante en la comunicación emocional y el imprinting, dimensiones que paulatinamente configuran el inconsciente implícito, en articulación con los concomitantes mecanismos de aprendizaje que subyacen al sistema de apego (Johnston y Rogers, 1998). Al compás de estos procesos se arma el self -estructura psíquica expresada a través de un sentido sano de mismidad, autoestima y bienestar-que primariamente son corporalmente biológicos y se experimentan como sentimientos. Cabe reiterar, no es un constructo mental, es un hecho corporal que equivale a ser consciente de los afectos y estar en contacto inmediato con ellos (Ávila Espada, 2014).

Alrededor de las primeras seis semanas de vida se emplaza la primera de las cuatro fases de constitución de los modelos operativos internos de apego. El/la bebé/a, por lo general, acepta fácilmente a cualquier ser humano que le ofrezca comodidad, sin mostrar marcada preferencia por nadie en particular. El reconocimiento diferenciado del/la cuidador/a principal aún es muy rudimentario en el/la bebé/a. Las calidades de las comunicaciones intersubjetivas tallan las modalidades de apego, aunque ambas tienen funciones diferentes. El apego es un sistema “diseñado” para la protección, y la intersubjetividad es un sistema “diseñado” para la comunicación y ambas están estrechamente relacionadas con la regulación fisiológica que promueve el crecimiento cerebral”.

En este momento y por un tiempo más, el placer de “tener” es equivalente al placer de “ser” y a través de él se configuran los cimientos de la confianza básica que permitirá percibir y enfrentar en forma creciente los ciclos que alternan entre estados de necesidad, ausencia y displacer, con aquellos de presencia, consuelo, cuidado y placer.

Paulatinamente, descubre partes de su propio cuerpo, inicia sus primeros juegos, sus manos se reúnen en el centro de su cuerpo bajo su mirada exploratoria, chupetea sus dedos, su voz lo divierte, tal como lo denotan los siguientes videos

18) <https://youtu.be/jGdcgreimdE>

19) <https://youtu.be/YV8A0ATNfOs>

El descubrimiento de sus manos se correlaciona con las primeras actividades de autoconsuelo, como chuparse el dedo que inauguran las primeras formas de la capacidad de representar del/la bebé/a. Precisamente, es el plus de placer que ellas proveen lo que posibilita que inicie la aparición de la realidad psíquica propiamente dicha. También es cierto que los/las bebés/as inadecuadamente cuidados exacerban y extienden estas conductas en el tiempo. El autoconsuelo prolongado surge como defensa para suministrarse precozmente autosostén y regulación. Con sus correlatos en la mente expresados en el refugio en el sueño excesivamente profundo, la disociación, alucinación onnipotente y alternancia con estados de desazón, todos ellos signos de sufrimiento temprano.

Sus intereses renacen también, por breves momentos, en la exploración y chupeteo de los objetos que el adulto acerca a su campo perceptivo.

Los rostros de los otros, cuando se encuentran en una distancia óptima, llaman especialmente su atención, los explora lúdicamente, busca meter sus manitos en los orificios de la nariz; en la boca, especialmente mientras toma la leche, a modo de compartir lúdicamente la experiencia de comer; tira el cabello como sosteniéndose de él.

Desde muy pequeños los/las bebés/as son especialmente sensibles a la indiferencia y contactos fugaces de los adultos, tal como lo muestran las investigaciones empíricas sobre la

reacción del/a bebé/a al rostro inexpresivo. En esta corta edad el/la bebé/a solo cuenta con un reducido repertorio de conductas de búsqueda a la reacción del adulto y rápidamente se repliega sobre sí mismo/a. La observación atenta del siguiente video permite visualizar expresiones de desamparo en el/la bebé/a. Experiencias que de ser frecuentes en la vida cotidiana denotan déficit en la calidad de la vida de interacciones intersubjetivas.

20) <https://youtu.be/jiLbYumdRPo>

La filmación referida precedentemente denota tanto momentos de desencuentros generados por la indiferencia como la posterior búsqueda activa de los/las cuidadores/as de reparar el desencuentro. Las expresiones corporales de los adultos y de los/las niños/as transmiten los efectos que la reparación tiene en los integrantes de la diada que logran reencontrarse afectuosamente. Dado el impacto que la indiferencia y la reparación de los momentos de desencuentro tienen en la dimensión intersubjetiva e intrasubjetiva en el devenir de desarrollo, incluimos un video que ilustra como bebés/as y niños/as reaccionan, tanto con hombres como con mujeres, ante ambas situaciones.

21) <https://youtu.be/9p7d82170Qw>

Correlativamente, investigaciones recientes referidas en el link que a continuación consignamos, muestran la temprana capacidad de los/las bebés/as de doce semanas para diferenciar estados emocionales que transmiten los rostros humanos de adultos conocidos y desconocidos. La reacción de la beba denota su especial interés en los rostros de mujeres que expresan alegría y su desinterés frente a los rostros que muestran tristeza. Los efectos devastadores que la depresión materna tiene sobre la configuración de las constelaciones psíquicas, han sido ampliamente informados en la bibliografía

vigente. La indagación empírica de laboratorio aquí referida, a nuestro entender, se constituye en un indicador más de la relevancia de la emocionalidad que circula en el ambiente que, como tal trasciende a la emocionalidad de la madre. Asimismo, consideramos pertinente complejizar la investigación reseñada sobre la diferenciación entre hombres y mujeres, madre y padre a la luz de las nuevas teorías de géneros.

22) <https://youtu.be/2ebNo1jIIHk>

En esta dirección Sainz Bermejo (2018), con el sustrato de los aportes Winnicotianos, señala: que el rostro, la mirada, la voz de sus cuidadores/as significativos trascienden a los espejos bidimensionales que sólo expresan o devuelven imágenes. Son espejos que se dejan mirar dentro de sí mismo y al mirarlos, puede ver que dentro de ellos/ellas hay contenidos, estados de ánimo, sentimientos. El/la bebé/a descubre que sus cuidadores/as tienen un interior y eso paulatinamente los lleva a reconocer su propia interioridad.

Referencias Bibliográficas

- Avila Espada, A. (2014). The intersubjective: A core concept for psychoanalysis. *International Forum of Psychoanalysis*, 25(3), 186-190.
- Bateson, M. C. (1971). The interpersonal context of infant vocalization. *Quarterly Progress Report of the Research Laboratory of Electronics*, 100, 170-176.
- Bell, L., Goulet, C., St-Cyr Tribble, D., Paul, D., Boisclair, A., y Tronick, E. Z. (2007). Mothers' and Fathers' Views of the Interdependence of Their Relationships With Their Infant: A

Systems Perspective on Early Family Relationships. *Journal of Family Nursing*, 13(2), 179–200.

<https://doi.org/10.1177/1074840707300774>

Benjamin, J. (2013). *La sombra del otro. Intersubjetividad y género en psicoanálisis*. Madrid: Psimática Clínica.

Brauer, J., Xiao, Y., Poulain, T., Friederici, A., y Schirmer, A. (2016). Frecuencia de tacto materna predice Descansando actividad y conectividad del cerebro en desarrollo social. *Corteza Cerebral*, 26 (8), 3544-3552. doi: 10.1093 /cercor / bhw137

Coderch, J. y Plaza Espinosa, A. (2016). *Emoción y Relaciones Humanas: El Psicoanálisis Relacional como Terapéutica Social*. México: Ágora Relacional.

Cortina, M. y Liotti, G. (2007). New approaches to understanding unconscious processes: Implicit and explicit memory systems. *International Forum of Psychoanalysis*, 16, 204-212.

Del Valle Echegaray, E. (1990). M. Klein: la teoría instintiva y la fantasía inconsciente. *Actualidad Psicológica*, (169) XV.

Dio Bleichmar, E. (2000). Lo intrapsíquico y lo intersubjetivo: metodología de la psicoterapia de la relación padres-hijos/as desde el enfoque Modular-Transformacional. *Aperturas Psicoanalíticas* (6)

doi:10.1080/0803706X.2014.967813.

Fonagy, P. (2006). Mentalizing and borderline personality disorder, in *The Handbook of Mentalization Based*

Treatment, Allen, J.g. (Ed.), Fonagy, P. (Ed.), Hoboken, NJ, US, John Wiley & Sons Inc. pp. 185-200.

Gallese, V. (2011). Neuronas Espejo, Simulación Corporeizada y las Bases Neurales de la Identificación Social. *Clínica e Investigación Relacional*, 5 (1): 34-59. Recuperado el 12/02/2015 en

<http://www.psicoterapiarelacional.es/CeIRREVISTAOnline/Volumen51Febrero2011/tabid/761/Default.aspx>

Hoffman, J. (2004). *El desarrollo de padres y niños durante el primer año de vida. Los árboles no crecen tirando de las hojas*. (2ª Edición). Buenos Aires: Del Nuevo extremo.

http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/126/Una_perspectiva_neuropsicoanal%C3%ADtica.pdf?sequence=1

Johnston, A. N. B. y Rogers, L.J. (1998). Right hemisphere involvement in imprinting memory as revealed by glutamate treatment. *Pharmacology, Biochemist & Behavior*, 60, 863-871.

Kandel, E., Schwartz, J. y Jessell, T. (2001). *Principios de neurociencia*. España: Interamericana de España.

Lecannelier, F. (2006). Apego e Intersubjetividad - *Influencia de los vínculos tempranos en el desarrollo humano y la salud mental*. España: Ed. LOM

- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.
- Pankseep, J. (2001). Las emociones vistas por el psicoanálisis y la neurociencia: un ejercicio de conciliación. *Aperturas Psicoanalíticas* (7). Recuperado el 21/02/2015 en <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000155&a=Las-emociones-vistas-por-el-psicoanalisis-y-la-neurociencia-un-ejercicio-de-conciliacion>
- Rodulfo, R. (2012) *Padres e hijos. En tiempos de retirada de las oposiciones*. Paidós
- Sadurní, M. (2011). *Víncle Afectiu i Desenvolupament Humà*. Editorial UOC: Barcelona
- Sainz Bermejo, F. (2018) Winnicott en la perspectiva relacional e intersubjetiva actual, acompañados por las poesías de Joan Manuel Serrat. *Revista electrónica Clínica e investigación relacional. CeIR Vol. 12 (3) – Octubre 2018* <http://dx.doi.org/10.21110/19882939.2018.120310>
- Schore, A. N. (2011). The right brain implicit self lies at the core of psychoanalysis. *Psychoanalytic Dialogues*, 21, 75–100. doi:10.1080/10481885.2011.545329
- Schore, A. N. (2008). Una perspectiva neuropsicoanalítica del cerebro /mente/ cuerpo en psicoterapia. Perspectiva neuropsicoanalítica. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 144-168. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3396/339630250008.pdf>

Stern, D. (1985). *El mundo interpersonal del infante*. Buenos Aires: Paidós.

Trevarthen, C. (1977). “Descriptive analyses of infant communicative behavior,” in *Studies in Mother-Infant Interaction*, ed. H. R. Schaffer, (London: Academic Press.), 227–270.

Trevarthen, C. y Malloch S. N. (2000) The Dance of Wellbeing: Defining the Musical Therapeutic Effect, *Nordisk Tidsskrift for Musikterapi*, 9:2, 3-17.

DOI: 10.1080/08098130009477996

CAPÍTULO 9

Función maternante al compás del segundo tiempo de ligazón amorosa y el paulatino proceso de diferenciación¹

Alejandra Taborda

Dialécticas entre enlaces diferenciados con personas significativas y capacidad de realizar el primer acto de posesión

El devenir del desarrollo se traza en una relación de interdependencia dialéctica entre los procesos de madurez psicobiológica y la dimensión relacional que se expresan en el modo de ser y estar con las personas y con los objetos del entorno.

En consecuencia, correlativamente con los movimientos progresivos en la capacidad de representar, entre los 3 y 7 meses aproximadamente, comienza a vislumbrarse la segunda

¹ Una versión preliminar de este artículo obtuvo el Premio de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires en el año 2018: Aportes de la *Psicología* a las Problemáticas Contemporáneas”.

fase de constitución de modelos operativos internos de apego en formación. En esta fase el gran descubrimiento son los primeros pasos en el enlace diferenciado con la/las persona/s significativa/s a quien/es prefiere, la/las sigue con la mirada, sonríe y balbucea aún más cuando le habla. El/la bebé/a en la búsqueda de protección, sólo puede implementar algunas conductas propias de apego y seguimiento, entre ellas llanto, sonrisas, vocalizaciones y se especializa en nuevas sincronizaciones, generalmente desplegadas en espacios lúdicos. Todas ellas en interrelación y consonancia rítmica con las expresiones faciales, postura y tono de voz del adulto (Bowlby, 1989). Tal como lo muestra el siguiente video, en el que se visualiza a un bebé interactuando con su madre, intentando llamar su atención implementando las conductas que han podido desarrollar hasta el momento.

1) <https://youtu.be/CN5oxCD09RY>

En circularidad, con el sustrato de los progresos en los procesos de integración y discriminación, conjuntamente con la creciente capacidad para manipular y relacionarse con objetos, emerge la creación de lo que Winnicott (1992) describió como objeto transicional que adquiere una importancia vital para el/la bebé/a.

La elección discriminada de un juguete u objeto, generalmente blando de textura suave, al que selecciona entre los que los adultos le presentaron, se constituye en el primer acto de posesión que representa a la/s figura/s significativas y se instituye como compañía; por lo que persiste en la niñez al acostarse, en momentos de soledad y al enfrentar nuevas situaciones que generan temores.

Esta relación con un objeto preferido que acompaña, paulatinamente amplifica la capacidad de espera y permite inferir que, en la mente, gradualmente comienza a declinar la dependencia absoluta porque nació la capacidad de amar a alguien más que a sí mismo y con ello, los principios de la triangulación amorosa. Así, comienza a dejar atrás la modalidad relacional en términos: el/la bebé/a es el ambiente y el ambiente es el/la bebé/a, con los incipientes y primarios procesos de discriminación adentro-afuera, interno-externo, propios de los momentos vitales previos.

Desde este enfoque, paradójicamente, este objeto concreto (osito, pedazo de sábana u otro) no proviene del exterior ni del interior, porque es su propia creación la que abre un espacio virtual, un área de ilusión entre la subjetividad del/la bebé/a y el reconocimiento del mundo exterior, todo ello sustentado en la introyección de la delicadeza de los cuidados recibidos.

El objeto transicional se caracteriza por no ser parte de su propio cuerpo, ni del cuerpo del otro, de este modo, marca importantes pasajes en la integración de la representación mental de sus cuidadores/as. Es el objeto transicional el que surge en el transitar del tiempo de primeras ligazones a un segundo tiempo de diferenciación amorosa; como una intermediación entre el sujeto y el otro que implica la representación mental de sí mismo y de sus cuidadores/as -en niveles implícitos sensoriales, sustitutivos y representacionales.

Para la creación del objeto transicional es necesario, como prerequisites sine qua non, que el adulto con sus cuidados organice las constelaciones amorosas y humanice con su lenguaje pre-verbal y verbal los objetos en los momentos que lo rodean. En otras palabras, que el/la niño/a se constituya como

sujeto merecedor de amor para sus cuidadores/as. Las acciones concretas del adulto pueden devenir en fuentes perturbadoras o, por el contrario, ofrecer la oportunidad de investimentos colaterales que crean potencialidades sublimatorias.

Al respecto, Bleichmar (2006) nos dice que existe un tiempo de primeras ligazones y un segundo tiempo de recomposición amorosa, donde el otro se constituye en un sujeto merecedor de amor propiamente dicho y es el objeto transicional el que surge en este transitar como una intermediación entre el sujeto y el otro con las siguientes características:

- Es un objeto total.
- Implica la sexualidad autoerótica y su sublimación en un objeto de amor.
- No se lo hace objeto de sadismo, la ligazón amorosa está siempre y, es precisamente esto, lo que ya da cuenta de las formas de enlace con el objeto.
- Es el primer intermediario que plantea una triangulación amorosa respecto a la madre e indica la capacidad de amar simultáneamente a más de un objeto.
- Sustituye al objeto, pero guarda representaciones de sí mismo y del objeto. Por lo tanto, no es parte de su propio cuerpo, ni del cuerpo del otro, de este modo, marca el pasaje del autoerotismo a la relación de objeto.
- Tiene un nivel de implicación sensorial y sublimatorio.

Cabe subrayar que el objeto transicional nos permite inferir que se establecieron los primeros pasos en la progresiva capacidad simbólica de representar, de crear lugares mentales intermedios que permiten habitar multiplicidad de “entres”.

Tengamos en cuenta que crecer transcurre en estos espacios intermedios, en un “entre tú y yo”, “entre la certeza y la duda”, “entre el jugar y el aprender”, “entre la alegría y la tristeza”, “entre los límites y la transgresión”, “entre lo dicho y lo no dicho”; “entre tú, yo y el mundo” o “entre...” Lo transicional no es el objeto en sí, el objeto representa la transición del/la bebé/a cuando pasa del estado de unión con la/las figura/s significativa/s al estado de hallarse en relación con ella/ellas como algo exterior y separado.

Poco a poco delimitar su individualidad y dar los primeros pasos en las posibilidades de representar mentalmente, permite continuar los comienzos de los incipientes trayectos de separación/diferenciación en correlación y co-determinación de la modalidad de unión amorosa. Ahora cuenta con un dedo que puede chupar y consolarse, con un objeto transicional, juegos, laleos que repite y modifica cuando recibe respuestas verbales de los otros, con la incipiente capacidad de representar.

En esta dirección, ya en 1992, Doltó señaló que los mejores objetos transicionales son por excelencia las palabras, las canciones, los cuentos. Los/las cuidadores/as humanizan los objetos que se encuentran a disposición del/la niño/a, a través de la palabra que tienen el poder de persistir, con sus necesarias transformaciones, a lo largo de la vida. Siguiendo esta línea de pensamiento, podemos decir que la música es un medio ideal para estimular el desarrollo en la medida en que se incluya en un "estar en relación con...". Este "estar con...".

El video que encontraran en el siguiente link 2) https://youtu.be/oYYLhisp_RM permite observar cómo el cuidador, calma a la beba a través de una canción. La cercana comunicación se establece a través de la melodía de la voz y el ritmo, sin contacto corporal. La beba deja de llorar, su cuerpo

entero sonríe con júbilo y por breves segundos parece abstraerse para volver a conectarse y seguir el ritmo de la melodía. Al respecto, Brazelton y Cramer (1990) señalaron que en la interacción prolongada los/las bebés/as sostienen breves ciclos de atención-(contacto)/ desatención-(retraimiento). Precisamente es este carácter cíclico del atender/retraerse lo que les permite conservar cierto control sobre la cantidad y calidad de estimulación que absorben al comunicarse con otro e internalizar la experiencia.

A su vez, la constitución de los primeros pasos en el enlace diferenciado con la/las persona/s significativa/s (segunda fase de la constitución de modelos operativos internos de apego en formación) y la creación del objeto transicional cuentan con el sustrato de la complejización de los procesos cognitivos que posibilitan iniciar, de modo rudimentario, el camino de comprender que los objetos y personas tienen existencia propia, aunque estén fuera de su campo perceptual. Mecanismos que inauguran nuevas posibilidades de entender cómo es el entorno y qué esperar de él. Procesos definidos por Piaget (1969) como permanencia del objeto, inician con sus primeros signos alrededor de los 4 meses de vida y alcanzan su punto álgido hacia el año y medio o los dos años de vida, en interacción dialéctica entre las estructuras biológicas y funcionales con su entorno social y natural.

Concomitantemente y como expresión del enriquecimiento de la capacidad de sublimación, la dimensión lúdica se amplifica en varios sentidos. Les complace también sujetar objetos para explorarlos, para acercarlo/alejarse, esconderlo/encontrarlo, tomarlo/arrojarlo aún sin solicitar su retorno, y así conocerlo no sólo con su boca sino también con sus ojos.

En esta etapa, esconderse es su actividad lúdica primordial que le permite perder/reencontrar objetos que se encuentran parcialmente escondidos, aparece y desaparece detrás de una sábana, una tela, abre sus ojos, los cierra. Juegos que denotan la evolución de los primeros pasos de los procesos mentales que otorgan cierta permanencia al objeto. El siguiente video es un elocuente ejemplo:

3) <https://youtu.be/RC8AiKbkw28>

Este juego irá tomando diferentes formas, con un doble carácter placentero y facilitador de la elaboración de diversas angustias que surgen al compás de complejizaciones en la integración perceptiva y mnémica. La ausencia vivida como presencia maléfica, con movimientos progresivos y regresivos, empieza a quedar atrás para habitar las capas más profundas de la mente, aunque aún queda todo un camino con su presencia.

Paralelamente, alrededor de los 6 meses, se recomienda la inclusión de alimentos sólidos que suele coincidir con la dentición. Hito del desarrollo relevante, si tenemos en cuenta que en la constitución psíquica comparece la elaboración imaginativa del funcionamiento físico del cuerpo.

Desde este posicionamiento, el cambio en la modalidad de alimentación implica el pasaje de la incorporación por succión de leche, que tiene el potencial de adormecer, regular la temperatura y la frecuencia cardíaca, a una posición activa. Morder permite aferrarse, retener, desentrañar, separar, discernir e integrar, lo cual inaugura nuevas modalidades de relación con los objetos, de representación y de expresión tanto de la lucha del quiero/no quiero, recibo-saboreo/escupo, como de los sistemas de cooperación. Las travesuras se multiplican,

sus iniciativas necesitan de otro que organice la actividad, que sostenga, negocie y asegure que la experiencia de exploración puede desarrollarse sin riesgo para él/ella y los otros.

Al respecto Hoffman (2004) señala:

El bebé frente al plato de comida lo manotea ¿Se lo damos todo? Seguramente terminará en el piso ¿Se lo quitamos, le impedimos la experiencia? Seguramente luce para conseguirla, entonces ¿Cómo permitimos, organizamos, mediamos y respetamos su búsqueda espontánea de explorar el mundo? Prestando atención a las posibilidades del bebé para manejar, en este caso el plato y al sentido de lo que quiere el bebé en este manoteo ¿Será todo el plato o el puré lo que quiere? ¿Cómo dejarnos enseñar por él? ¿Cómo prestar nuestra propia coordinación motriz para ir al auxilio de su torpeza para posibilitar y transformar la experiencia en posible? ¿Cómo darle un lugar y un tiempo a la experiencia y al intercambio que de ella surge? (pág.32)

El link siguiente muestra la alimentación a un bebé en la que existe una falta de atención a las posibilidades de este y a lo que el mismo quiere, primando la voluntad del adulto. El bebé entre tos ahogada, llanto, pataleo y el refugio en conductas de autoconsuelo que provee el chupeteo de su dedo, trata de comunicar que así no puede, no quiere. La cuidadora lee correctamente lo que el bebé comunica, sin embargo acuciada por el tiempo, insiste con invasivas intromisiones verbales y preverbales.

4) <https://youtu.be/q8AYq64hseQ>

En síntesis, los procesos que se traducen en la ampliación de las actividades mentales, tales como las representaciones simbólicas, fantasías, actividades lúdicas, recuerdos, las primeras integraciones presente-pasado, se desarrollan al

compás de los primeros signos de procesos cognitivos, que paulatinamente otorgan la permanencia del objeto. Inician, fluctuantes progresos en la integración de los olores, los sonidos, la visión, las sensaciones táctiles. Lo cual se hace extensivo a la percepción de las personas que lo/la cuidan y así la madre-grupo que frustra comienza a ser, en la mente del/la niño/a, las mismas personas que en otro momento gratifican. Además, empieza a visualizar que en la vida de sus cuidadores/as hay otras personas, otros intereses de los que se siente excluido.

Complejización de la dimensión intersubjetiva al compás de procesos de diferenciación entre personas conocidas y desconocidas

Los progresos en los procesos de diferenciación de las personas entre sí y los avances en el reconocimiento que las personas siguen estando, aunque desaparezcan de su vista, - descubrimiento que lo/la tranquiliza y lo/la angustia a la vez-, hace que los/las niños/as comiencen a discriminar más claramente entre personas conocidas y desconocidas a quienes abiertamente rechazan.

Concomitantemente, el/la bebé/a de alrededor de 8 meses pide y lucha con su llanto y con su cuerpo para que las figuras primordiales que cuidan de él/ella no lo/la dejen. En ocasiones, los adultos que están alrededor suelen interpretar estas conductas como un rechazo personal o que el/la bebé/a ha realizado un retroceso, o que está demasiado apegado. Resulta relevante subrayar que lejos de ser así, en realidad se trata de un saludable momento del desarrollo en que se pluralizan los procesos de

discriminación y diferenciación, ahora el/la bebé/a sabe con quién quiere estar y lucha activamente por ello. Es más, constituye un indicador de pasaje a la tercera fase del proceso de construcción de los modelos operativos internos de apego, - descrita por Bowlby (1989)-, como fase determinante de vinculación. En este momento, emerge con toda fuerza el miedo al extraño y la búsqueda activa de proximidad con una figura discriminada por medio de la deambulación y de un abanico de señales conductuales. Como ejemplo se presenta el siguiente link en el que se visualiza a una beba que se aferra a la figura adulta conocida:

5) <https://youtu.be/k-kCZc6miNo>

En la vida mental cobran importancia figuras de apego subsidiarias a las cuales recurre cuando se encuentra en entornos conocidos y generalmente rechaza cuando transita por ambientes poco habituales. Puede diferenciar las personas entre sí y sabe que ellas siguen estando, aunque desaparezcan de su campo perceptivo, nuevos descubrimientos que lo tranquilizan y angustian.

Simultáneamente, cerca de la segunda mitad del primer año de vida el/la bebé/a inaugura nuevas modalidades de salir del cascarón, de separarse para explorar y relacionarse. Jugar a dejar caer objetos es un indicador de que el proceso de separación comienza a tener otro cariz y con ello cierta capacidad de espera. (Winnicott, 1971).

El siguiente video, de una niña tirando al suelo su mamadera ejemplifica lo anteriormente expuesto:

6) https://youtu.be/J2tmU_-kyiM

A través del reiterativo juego de dejar caer o más precisamente, tirar los objetos, el/la niño/a comunica su capacidad de poder liberarse-separarse y pedir gestualmente que se lo alcancen para volver a reunirse.

Concomitantemente, se expresan las primeras preocupaciones respecto a los efectos que tienen sus actos en los otros y, con ello, el comienzo del reconocimiento de la existencia de ideas y fantasías relacionadas con sus acciones. Las expresiones agresivas son tolerables cuando el/la niño/a ha construido la capacidad de reparación, dado que ella conjuga los movimientos iniciales de la preocupación por el otro, que en este momento vital son la madre y sus duplicadores. Estos primeros movimientos de preocupación por el otro reflejan la posibilidad de integrar a sus cuidadores/as y a él/ella mismo/a como personas completas, con el consecuente desarrollo de la capacidad de dar, producto de incipientes reconocimientos de lo bueno y malo que habita en su interior.

La agresividad, -fruto de los incipientes procesos de diferenciación entre lo que quiere y no quiere-, es necesaria para descubrir el mundo externo, se constituye como condición para las nacientes pluralizaciones del reconocimiento de la realidad de los otros como separado del self que progresivamente conduce al logro de la mismidad, autonomía, autoconciencia e integración, equivalente al “yo soy”. Agresividad, separación, integración, preocupación por el otro, se combinan de manera inextricable (Winnicott, 1971).

Correlativamente, se hacen presentes nuevos recursos cognitivos, comienzan a utilizar sus conocimientos adquiridos para alcanzar una meta. Procesos que se acompañan de la búsqueda activa de dirigir la atención del otro hacia un objeto que

aferra en sus manos, o sea cuando los objetos están cercanos. Procesos, denominados “atención conjunta”, que implican la coordinación de su atención con la de un interlocutor en relación a un objeto o un evento de su entorno. En el siguiente link se visualizan diferentes situaciones de niños/as con sus cuidadores/as, que ejemplifican lo explicado con anterioridad.

7) <https://youtu.be/xujQGSUmXxg>

Luego, entre los 10 y los 18 meses, puede señalar objetos o personas ubicadas a cierta distancia, que se encuentran dentro de su campo visual, para compartir la focalización de la percepción.

En este marco, las interacciones pasan a ser “triádicas” o “a tres bandas”, es decir, el/la bebé/a, el adulto y el objeto. La coordinación triádica de atención conjunta conlleva el pasaje de procesos atencionales “asistidos”, -impulsados y sostenidos por el adulto- a tomar activamente la iniciativa de promover la interacción con la búsqueda activa de despertar el interés y dirigir la atención del adulto a través de mostrarle un objeto, sin que éste los haya solicitado, como se puede observar en el siguiente link

8) <https://youtu.be/SNgSXbOIpSg>

Conjuntamente con los primeros indicios de encuentros de atención conjunta con objetos cercanos surge el compartir contenidos emocionales implícitos que permiten el desarrollo de la capacidad de evaluar la respuesta emocional del adulto respecto de un tercero (objeto y/o personas), lo cual a su vez impacta en cómo él/ella sentirá (atractivo o peligroso) ese tercero. Asimismo, dichos procesos de integración del control de la propia mirada con la dirección de la mirada de los demás, gradualmente promueve -gracias a la conjunción de la

maduración con la experiencia- comprender que ellos/ellas tienen sus propias intenciones cuando dirigen su mirada hacia un objeto y/o persona.

En la dimensión lúdica surgen los juegos de imitación, aplaude siguiendo el ritmo de las canciones con el cuerpo; le agrada que le pidan monerías y se interesa por los juegos sociales. Cuando se esconde lo acompaña con gestos y con sonidos: “ta-ta”, con lo que nos dice aquí está, no está. El siguiente video muestra elocuentes ejemplos.

9) https://youtu.be/RvY4qdTt_mo

Desde un enfoque intersubjetivo, Trevarthen y Hubley (1978) refieren la existencia de una doble vía motivacional: la subjetiva (la relación del/la niño/a con el mundo físico) y la intersubjetiva (la relación del/la niño/a con las personas). En los primeros meses de vida, el mundo de las cosas y el mundo de las personas están disociados. El/la bebé/a puede en un momento abocarse a la exploración de un objeto y en otro momento compartir con fascinación un juego cara a cara. La convergencia, de la mencionada doble vía, inicia aproximadamente entre los nueve y diez meses; proceso que se completa alrededor del final del primer año, como consecuencia de cambios cerebrales y el entorno relacional en que se encuentra inmerso. Confluencia que permite inferir nuevos pasos delineados por el emerger de los procesos de intersubjetividad secundaria, definidos como: “posibilidades de compartir experiencias mentales a partir de las experiencias emocionales. En otras palabras, sentirse sentido por otro, conocerse a través de ser conocido por otro (ICC bipersonal)”. (Trevarthen y Hubley, 1978).

Rol maternante en el marco de procesos de intersubjetividad secundaria. Lenguaje, autonomía motriz, exploración y conocimiento de los riesgos

Entre aproximadamente los nueve meses y el segundo año de vida, tal como se expuso con anterioridad, la complejización de la dimensión intersubjetiva pone su sello en los intercambios afectivos correlativos con las integraciones en la interacción social-bipersonal y las acciones sobre los eventos u objetos tanto cercanos como distantes (atención conjunta). En la dimensión relacional, las nuevas habilidades intersubjetivas se expresan en la puesta en juego de la intencionalidad conjunta y la capacidad de apreciar las interacciones tanto desde la propia perspectiva como de la de los/las otros/as significativos/as.

Para Piaget (1973), descubrir que los objetos que lo rodean existen más allá de su percepción, independientemente de las acciones que ejerza sobre ellos y que las personas tienen diversos puntos de vista e intenciones implica, una revolución “copernicana” en la que comienza a dejarse atrás la percepción de ser el centro del mundo.

La capacidad de imaginarnos y sentirnos en el lugar de los otros permite ver, pensar y sentir las interacciones desde varias perspectivas y con ello se hacen evidentes movimientos de mentalización que irán paulatinamente complejizándose con el devenir del desarrollo y las repetidas experiencias relacionales que propicien la internalización de la representación mental que el adulto refleja del/la niño/a desde los inicios de su vida.

Los procesos de mentalización posibilitan interpretar el propio comportamiento y el de otros a través de la atribución de estados mentales, que ponen en juego nuevas organizaciones

del self y regulaciones emocionales, entre ellas el sistema de cooperación con otros, tal como puede apreciarse en el video que se accede en los siguientes links:

10) <https://youtu.be/Db1weSwSfl4>

11) https://youtu.be/-Q7_8q7RDfY

La capacidad interpretativa de mentalizar permite “leer en el comportamiento de forma intuitiva y emocional, en los intercambios interpersonales cotidianos, lo que sucede en la mente de otros” que, a su vez, posibilita comprender la experiencia propia.

Los procesos de mentalización en correlación con la de sostener la atención conjunta implica el enriquecimiento de los procesos triádicos, en tanto reúne al self, al otro y al objeto o persona al que se dirige. En otras palabras, el otro es ahora para el/la niño/a un ser con intenciones y actitudes emocionales hacia el mundo y cuando su atención se dirige hacia él/ella puede monitorear dichas emociones. Esta nueva comprensión de los sentimientos que despierta, abre la puerta al percibirse desde el punto de vista del otro, lo cual incide en la construcción del concepto de sí mismo.

Encontramos aquí un sentimiento naciente del self como una persona entre otras, con el sentimiento de unidad y similitud que proporciona sentirse mentalizado por otro. La autoconciencia (en el sentido de conciencia de la conciencia del otro) aún no es plenamente mentalizada por el/la niño/a de forma explícita-verbal-simbólica. Sin embargo, conjuntamente con el reflejo de las emociones, que provee el entorno, se configuran los sinuosos caminos en que los procesos de mentalización gradualmente se desarrollan y complejizan al compás de los procesos de atención conjunta explícitas-verbal-simbólicas, que continúan con sus

peculiares organizaciones y reorganizaciones a lo largo de la vida (Lanza Castelli, 2011). El siguiente video, refiere un estudio empírico de orden experimental de laboratorio, que ilustra algunas de las interdependencias entre los paulatinos pasos en la adquisición de la autoconciencia y las complejizaciones que gradualmente se desarrollan en las interacciones con otros, que van abriendo las puertas a la vida en sociedad.

12) <https://youtu.be/yUgdlQqakEo>

En síntesis, la intersubjetividad secundaria, iniciada con el desarrollo de la mentalización, propulsa la construcción participativa de una vida común compartida. Los/las niños/as internalizan tanto el modo en que los/las otros/as observan y usan los objetos del mundo como la modalidad de establecer y desarrollar las relaciones interpersonales mediante el uso de objetos. Al compás de su participación en este tipo de acciones, se incorpora en el proceso de co-construcción del sentido del mundo. Construcción de sentido que incluye la interpretación del comportamiento, prácticas, motivos, razones, etc., de los/las otros/as en contextos específicos que desemboca en el ponerse cognitiva y afectivamente en el lugar del otro (De Jaegher y Di Paolo, 2007).

En circularidad y dependencia con los procesos relacionales de intersubjetividad secundaria se articulan las experiencias relacionales previas con movimientos progresivos lingüísticos, cognitivos y simbólico, tal como lo ejemplifican las divertidas escenas del siguiente video.

13) <https://youtu.be/eH4yEhftImA>

La riqueza del desarrollo de las funciones atencionales conjuntas, requieren como condición sine qua non del interesado sostén del adulto. Se ha demostrado que cuando

los/las cuidadores/as siguen el foco de atención del/la niño/a y nombra los objetos que está observando promueve la identificación del referente que el adulto está nombrando y de este modo favorece el desarrollo del léxico, la regulación de los estados atencionales y el desarrollo de procesos implícitos de ritmos y turnos de la comunicación. En cambio, si los/las cuidadores/as permanecen indiferentes o tienen un estilo basado en modificar constantemente el foco atencional del/la niño/a, y nombra objetos a los que el/la niño/a no está atendiendo, afecta negativamente al desarrollo del lenguaje. (Goodwyn, Acredolo y Brown, 2000; Tomasello y Farrar, 1986; Tomasello y Todd, 1983).

14) <https://youtu.be/TV8tdsw4Rvw>

La sensibilidad de los/las cuidadores/as, que promueve la adquisición del lenguaje, se pone de manifiesto en conductas tales como: (a) habilidad para mantener la atención y motivación del/la niño/a; (b) cantidad de tiempo dedicada a compartir la atención; (c) capacidad para adaptar la meta propuesta a las posibilidades que brinda el desarrollo; (d) demostrar y señalar las características relevantes de la empresa conjunta y acomodarse a los estados emocionales de los/las niños/as; (e) propiciar y sostener expresiones lúdicas acordes a los intereses del/la bebé/a; (f) poner en juego imitaciones y entonamientos afectivos. En otras palabras, los estímulos que se brindan adquieren un sentido particular en correlación con la modalidad relacional que envuelve la actividad. En este marco el sostén afectuoso de la dependencia ajustada a las posibilidades del/la niño/a. (Dunham y Dunham 1995; Markus, Mundy, Morales, Delgado, y Yale, 2000; Mundy y Gomes,

1998; Sadurní Brugué y Pérez Burriel, 2012; Tomasello y Farrar, 1986; Ulvund y Smith, 1996,). Los siguientes cortos permiten apreciar lo descripto.

15) https://youtu.be/8_tqIw3O7Kk

16) <https://youtu.be/5rLF8dmKSA8>

El lenguaje se inserta en todas y cada una de las actividades mentales del ser humano e influye en la modalidad de conectarse con el entorno, puesto que impregna los procesos de percepción, asociación, memoria, organización y estructura de categorías jerárquicas. Los/las niños/as buscan desde edad temprana clasificar los objetos en próximos/distantes. Así, por ejemplo, durante los primeros meses de vida cuando los objetos se encuentran próximos e inmóviles el/la bebé/a los toma con sus manos y los lleva a la boca, en cambio cuando los objetos están lejanos y en movimiento agita sus piernas, sus brazos. A medida que va logrando nombrarlos se van ampliando las posibilidades de clasificar, ya que la denotación misma implica dar nombre a los objetos que comparten un aspecto en común. A pesar de esto, la capacidad de establecer clasificaciones, relaciones y generalizaciones que articulan secuencias que trasciende al desarrollo lingüístico mismo. El video que a continuación se refiere, en su primera parte, ilustra la modalidad de implementar los procesos de clasificación de los objetos a través de un abanico de reacciones comunicativas corporales. El corto en su segundo tramo da cuenta de las modificaciones relacionales e intrapsíquicas que se producen a partir del desarrollo de los procesos de clasificación que promueven el poder mantener cierta distancia. Así, el entorno que envuelve se amplía y la presencia, ausencia del objeto trasciende la inmediatez.

17) <https://youtu.be/JsDRzh05FV0>

Simultáneamente las adquisiciones motrices otorgan nuevas herramientas para la exploración y concomitantemente se abren un abanico de intereses que, en situaciones de tranquilidad, le posibilitan alejarse cada vez más de sus figuras de referencia.

Entre los 9 y 15 meses, el/la niño/a puede trasladarse gateando o caminando y el juego a las escondidas vuelve a tomar otras formas, ahora es “te sigo”, “te atrapo”. La posibilidad deambular de un lugar a otro, marca un cambio en la representación de sí mismo y de los/las otros/as.

Si bien las conductas exploratorias lo estimulan a alejarse de sus primeras figuras de apego, que también han sido figuras de exploración, en muchos momentos vivenciará angustia, temor, sorpresa, lo que lo/la llevará a buscar a alguien que neutralice estos sentimientos negativos. Es por esto, que para investigar el mundo necesita de cuidadores/as que estén cerca para brindarle apoyo frente a las dificultades que pudieran emerger. De lo contrario, el/la niño/a se coleriza, llora, se paraliza o arremete, viéndose perturbada la continuidad de estas conductas. Tanto las dificultades para percibir los temores del/la niño/a, como los miedos exagerados del adulto, empañan la capacidad de mantener viva la necesidad de conocer, de indagar.

Nada mejor que los brazos del adulto para sostener y ayudar a caminar, para lograrlo se conjugarán procesos madurativos neurológicos con el sentimiento de seguridad que implica querer alejarse acompañado por la certeza del reencuentro.

El sostén, la sensibilidad y asistencia del adulto permitirá guiar la exploración en un marco de negociación, de oferta de diferentes posibilidades, de completar lo que el/la bebé/a aún no puede. Cuando la libertad de exploración es indiscriminada y excesiva, aumenta la ansiedad del/la niño/a que puede perturbar

la confianza en sí mismo y en los/las otros/as. Tanto “hacer todo lo que quiero”, como por el contrario “muy poquito me está permitido” o “a veces me está permitido y a veces prohibido”, genera incertidumbre y ansiedad que pueden bloquear iniciativas exploratorias y la construcción de la conciencia de “yo puedo”, “soy eficaz”.

Los/las niños/as desean hacer cosas y los/las cuidadores/as al facilitar esta experiencia, ponen a prueba sus propios temores. Cuando estos temores los exceden suelen recurrir a la sobreprotección o su par antagónico la indiferencia, así en vez de acompañar a hacer, lo hacen por ellos/ellas o, por el contrario, los/las dejan solos/as expuestos al fracaso y/o a situaciones de riesgo. Doltó (2000), da un paso explicativo más taxativo y señala que en esta edad los objetos manipulados por los adultos significativos son, desde el inconsciente del/la niño/a, una prolongación de ellos/ellas. Es decir, desde su punto de vista del/la niño/a, signado por procesos de pensamiento egocéntricos, sus cuidadores/as son los/las causantes de todo lo que sucede. Entonces, si por tocar un enchufe recibe una descarga eléctrica, él vive como que el/los adulto/s que están ahí, lo castigaron y lo hicieron voluntariamente, o más aún, vengativamente. Por esto, es necesario que el/la niño/a desde pequeño/a reciba información acerca de cómo funcionan los objetos que cotidianamente se manejan y la razón por la que pueden ser peligrosos. De este modo, el deseo de actuar podrá paulatinamente ir regulándose y sustituir las actividades exploratorias riesgosas por otras que no peligrosa.

En otras palabras, en estas edades, el/la niño/a lo toca todo, se sube a todas partes y para él es imprescindible que esta actividad lúdica y motriz se experimente, rodeado de seguridad

y que ante un pequeño incidente que le cause contrariedad, estén presentes las palabras explicativas y de consuelo del adulto. El/la niño/a por identificación con los/las cuidadores/as internaliza los modos necesarios de cuidado de sí y los/las otros/as.

Por lo tanto, el dejar hacer sin límites lo llena de ansiedad, lo/la deja solo/a, no le permite discriminar, aprender a cuidarse. Enseñar implica acompañar, estimular las sustituciones y nuevos escenarios que permitan que los “no” puedan ir acompañados por un “sí”, pero en otro lugar, con otro objeto, la indiferencia o restricciones que no abren nuevos caminos propician inhibiciones.

Freidin y Calzetta (2016), señalan que los accidentes reiterados revelan severas dificultades de los/las cuidadores/as para sostener -incluyendo la manipulación- y contener emocionalmente, lo cual propicia en el/la niño/a falencias en la capacidad de simbolizar impulsos agresivos que pueden recaer sobre sí mismo o los/las otros/as.

En síntesis, en el transcurso de aproximadamente el primer año y medio de vida, en la medida que los/las cuidadores/as lo posibiliten, se van produciendo enlaces amorosos del/la bebé/a con el mundo y consigo mismo que permitirán la complejización de sus recursos.

Referencias Bibliográficas

- Bleichmar, S. (2006). *Paradojas de la sexualidad masculina*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Madrid, España: Paidós.

- Brazelton, B. y Cramer, B. (1990) *La relación más temprana Padres, bebés y el drama del apego inicial*. España. Ediciones Paidós
- De Jaegher, H., y Di Paolo, E. (2007). Participatory sense-making: An enactive approach to social cognition. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 6, 485–507
- Doltó, F. (1992). *El niño tiene derecho a saberlo todo*. Buenos Aires: Paidós.
- Doltó, F. (2000). *Las etapas de la infancia. Nacimiento, alimentación, juego, escuela*. Barcelona, España: Paidós
- Dunham, P. y Dunham, F. (1995). Optimal social structures and adaptative infant development. En C. Moore y P.J. Dunham (Eds.), *Joint Attention: Its Origins and Role in Development* (pp. 159-88). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Freidin, F. y Calzetta, J. (2016). *Niños insuficientemente sostenidos: consideraciones sobre accidentes en la niñez*. Trabajo presentado en el VIII Congreso internacional de investigación y práctica profesional en psicología, XXIII Jornada de Investigación y XII encuentro de investigadores en psicología, Buenos Aires, Argentina
- Goodwyn, S. W., Acredolo, L. P. y Brown, C. (2000). Impact of symbolic gesturing on early language development. *Journal of Nonverbal Behavior*, 24, 81-103
- Hoffman, J. (2004). *El desarrollo de padres y niños durante el primer año de vida. Los árboles no crecen tirando de las hojas*. (2ª Edición). Buenos Aires: Del Nuevo extremo

<http://hdl.handle.net/10401/4934>

- Lanza Castelli, G. (2011) *Mentalización: aspectos teóricos y clínicos*. Psicología.com. 2011; 15:76.
- Markus, J., Mundy, P., Morales, M., Delgado C. E. y Yaale M. (2000). Individual differences in infant skills as predictors of child-caregiver joint attention and language. *Social Development*, 9, 302-315.
- Mundy, P. y Gomes, A. (1998). Individual differences in joint attention skill development in the second year. *Infant Behavior and Development*, 21, 469-82
- Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la Inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- Piaget, J. (1973). *Estudios de psicología genética*. Buenos Aires: Emecé
- Sadurní Brugué, M.; Sadurní Brugué, G.; Perez Burriel, M. y Masiques Illa, R. (2012). *Les Mares amb dificultats per tenir cura dels seus fills. Vincle Afectiu i Criança*. 201996 - Butlletí d'Infància. Generalitat de Catalunya
- Tomasello, M. y Farrar, J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 1454-63
- Tomasello, M. y Tood, J. (1983). Joint attention and lexical acquisition style. *First Language*, 4, 197-212.
- Trevarthen, C. y Hubley, P. (1978). Secondary Intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year.

En A. Lock (Ed.), *Action, gesture and symbol: The emergence of the language*. New York: Academic Press.

Ulvund, S. E. y Smith, L. (1996). The predictive validity of nonverbal communicative skills in infants with perinatal hazards. *Infant Behavior and Development*, 19, 441-449.

Winnicott, D. (1971). Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. *Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Trad.1996 J.Piatigorsky. Buenos Aires: Paidós

Winnicott, D. (1992). *El hogar nuestro punto de partida. Ensayos de un psicoanalista*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

CAPÍTULO 10

Función maternante al compás de los terceros tiempos de ligazón amorosa. El descubrimiento de la alteridad del otro

Alejandra Taborda

Entre la exploración y la búsqueda de reencuentro: La capacidad de estar a solas sin sentirse abandonado

El progresivo logro de la autonomía motriz lo enfrenta al querer alejarse correteando, con el placer que esto conlleva y concomitantemente, construir la seguridad que los otros estarán ahí, no se irán sin aviso, no lo abandonarán. Surgen escuetos momentos de estar solo que promueven nuevas organizaciones intra e intersubjetivas basada en el reconocimiento de sí mismos como persona diferenciada-separada de otros.

Comienza a construirse la ilusoria certeza de que los seres queridos que no están bajo su visión se encuentran bien. Convicción que permite, según Rolla (1971), el control omnipotente del objeto, posibilitando así el emerger del sistema

de exploración que permiten estar por momentos solos, o mejor dicho con recuerdos relacionales protectores que preservan de aquellos temores que requieren de acompañantes continuos. Dicho sistema de exploración se respalda en la constitución de la capacidad de estar a solas sin sentirse abandonado. Capacidad que opera en correspondencia con la confianza básica producto de representaciones mentales de vínculos afectivos lo suficientemente buenos y disponibles que han brindado la oportunidad de estar solo en presencia de sus padres-cuidadores/as, sintiéndose protegido sólo por estar ahí. Quizás han podido observar situaciones en las que el/la cuidador/a y el/la niño/a suelen estar en un mismo espacio, pero cada uno en su propia actividad, aunque a los ojos de los otros estén separados, es justamente lo contrario, ya que si el adulto se aleja el/la niño/a inmediatamente interrumpe lo que está haciendo y lo sigue. Son precisamente estas reiteradas interacciones, una de las condiciones necesarias, pero no suficientes, para propiciar la construcción de la capacidad de estar a solas.

Winnicott (1971) señala que un adecuado desarrollo hacia la salud depende, en cierto momento, de la situación paradójal de hallarse solo en compañía de otra persona con la que se siente confiado. Tal experiencia, es cardinal en el desarrollo hacia la normalidad y no hacia la desconfianza con temor de ser abandonado al resguardo de un falso self.

Sólo una madre-grupo vividamente presente puede inscribir la presencia de su ausencia. A lo que es pertinente agregar que tal experiencia, es radical en la constitución del reconocimiento de la alteridad del otro, dado que es el reflejo de la conjunción del amor a sí mismo, el amor al otro y el temor a perderlo.

Vivir implica el interjuego de la capacidad de estar a solas, con la posibilidad de recurrir a otros y realizar intercambios

afectuosos. La misma refiere a la prevalencia de sentimientos de amor y vívido reconocimiento, proveedores de la confianza en sí mismo y en el mundo que lo rodea; estimulan el aspecto creativo de la mente, así como también la generación de nuevas ideas y la fortaleza para afrontar las vicisitudes de las relaciones interpersonales.

En otras palabras, para que emerja la capacidad de estar a solas es necesario que estén inscriptos los cuidados preverbales de otro humano, porque a partir de los cuidados recibidos hemos construido la esperanza de poder recostarnos en otros, con lo cual no es necesario recurrir a independencias defensivas ni a su par antagónico la dependencia excesiva signada por la ambivalencia amor/cólera.

Los/las niños/as que tienen que recurrir a una defensiva independencia no cuentan con la suficiente esperanza de encontrar el apoyo que necesitan y han construido estrategias que disimulan la tensión interior acompañadas de engañosas y precoces muestras de capacidad para autoregularse y autosostenerse. Si bien en lo manifiesto parecen no sufrir, sus marcadores biológicos dan cuenta de dicho sufrimiento encubierto. Así, en situaciones que le generan tensión ignora la presencia del/la cuidador/a principal o lo esquiva activamente como si pudiera arreglárselas solo. A su vez, dichas estrategias de evitación suelen amplificar las conductas de los/las cuidadores/as que paulatinamente fueron propiciando pseudoindependencias. En otras palabras, los/las niños/as en lo manifiesto aparentan indiferencia, frialdad. Parecen estar abocados a intentar vivir la propia vida emocional sin el apoyo y el amor de los otros, desde una tendencia a la autosuficiencia, y ausencia de expresiones de miedo, malestar o rabia. Si bien en lo manifiesto el niño puede estar a solas, su vida interior está poblada de tensión e hipervigilancia que conlleva un caparazón

autodefensivo para contrarrestar el perturbador déficit en la constitución de la confianza básica. El siguiente video muestra un ejemplo de una niña que presenta estrategias evitativas.

1) <https://youtu.be/nkmYIRC4aVY>

Frecuentemente este modo de defenderse se constituye en la mente del/la niño/a cuando los/las cuidadores/as principales reaccionan sintiéndose amenazados/as por los llantos o necesidades insatisfechas de los/las bebés/as, lo cual le dificulta proveerles los cuidados adecuados. Niegan las necesidades del/la niño/a y toman distancia con el estado emocional que dichas necesidades generan, forzándole a modificar su estado emocional o distorsionando los sentimientos en otros más tolerables, dando su propia lectura.

En cambio, los/las niños/as en los que surge la ambivalencia como modalidad relacional primordial, frente a situaciones que le resultan difíciles, reaccionan con cólera y rechazan el contacto o la interacción con los/las cuidadores/as y casi inmediatamente buscan ansiosamente el contacto. Las oscilaciones entre búsqueda y rechazo de las/los cuidadores/as signan el modo de ser y estar con otros. La angustia de separación es relevante por lo cual desarrollan estrategias de aferramiento y, simultáneamente despliegan, en forma prolongada y exagerada, manifestaciones de rabia, miedo y malestar. En este marco conflictivo de rechazo/aferramiento la exploración del mundo produce ansiedad, por lo que se acota sustancialmente. La estrategia primordial es la incrementación del malestar para aumentar la respuesta del/a cuidador/a que conlleva a la subregulación del afecto. En estos/estas niños/as la capacidad de estar a solas se empobrece significativamente. El link a continuación es un elocuente ejemplo de estrategia ambivalente.

2) <https://youtu.be/5olxWzjrC9g>

Frecuentemente, este modo ambivalente de relacionarse se constituye en la mente del/la niño/a cuando los padres y figuras significativas proveen casi simultáneamente, respuestas buenas y malas, que se alternan entre la disponibilidad y ausencia o manifestaciones agresivas, como producto de dificultades para desarrollar la capacidad de mentalizar y reparar los desencuentros interactivos.

El desarrollo de la capacidad de estar a solas es un emergente que articula las reiteradas experiencias relacionales previas con las progresivas adquisiciones en los procesos de pensamiento simbólico, permanencia de objeto y la incipiente complejización de representaciones mentales que permiten aprender y actuar en el mundo a través de la representación y, ya no solo a través de la acción. Implica el interjuego entre capacidad de replegarse para estar consigo mismo con la habilidad de intercambiar con otros.

Cabe reiterar, en pos de subrayar que los tiempos de soledad soportables estarán en estrecha relación tanto con la representación mental de la modalidad relacional internalizada que acompañó su trayecto vital y la edad del/la niño/a, como con la emocionalidad y la situación particular que los envuelve. Los enojos, tristezas, temores, entre otros sentimientos penosos, siempre requieren de compañía y consuelos porque ponen en jaque tanto la capacidad de estar a solas como el sistema de exploración.

En contradicción con lo señalado, hemos podido observar situaciones familiares y en jardines maternos en la que se ponen a niños/as en penitencia en una habitación solos/as o sentados en una sillita alta o... casi inmediatamente el/la niño/a luego de llorar desconsoladamente se inmoviliza por el terror

que sufre frente al temor de perder el amor y compañía del otro. Situaciones que por desconocer las posibilidades del/la niño/a lindan con las categorías de maltrato y se constituyen en momentos ideales para el emerger de pequeños o grandes accidentes. Situaciones en las que, dada la edad del/la niño/a, la angustia se acalla y se guarda tanto en el cuerpo como la mente. Una mente que aún no puede transformar la experiencia, ni el recuerdo en narraciones y, por lo tanto, las experiencias quedan inscriptas en las dimensiones del Inconsciente Implícito. Situaciones que lejos de construir caminos de sustitución, aprendizaje y regulación emocional, se constituyen en habitantes aterradores que cincela la autoestima y perjudica la capacidad de amar.

Por su parte, las experiencias que propician los movimientos progresivos en la capacidad de estar a solas en conjunción con la de representar se hacen evidentes en dimensión lúdica. El jugar a simular y representar secuencias de acciones cotidianas expresa la integración de experiencias y planificación de acciones. Todo ello en el marco de la diferenciación de sentimientos, en los que las incipientes expresiones de ternura se diversifican y dirigen a juguetes, adultos significativos y otros/as niños/as.

Los videos que se encuentran a continuación dan clara cuenta de lo señalado. En el primer video que se encuentra a continuación resulta interesante observar el modo en que el niño de dieciocho meses toca al bebé. Sus manos, su expresión corporal, la delicadeza en el modo en que lo toca, el esfuerzo por regular su motricidad, traducen elocuentemente cómo impacta en él la pequeñez y fragilidad del bebé. Asimismo, el niño demuestra, que tal como es de esperar en este momento del desarrollo, reconoce las partes del cuerpo. En sincronía, los

adultos desconocedores de teorías del desarrollo, espontáneamente, con humor toman el progreso que observaron en el niño y lo incluyen en la interacción para crear espacios de comunicación, entre todos y cada uno de los participantes.

3) https://youtu.be/bU7-btd_hyc

El segundo video, muestra como los sentimientos expresados lúdicamente a través de juguetes, manifiestan un diálogo, una secuencia lúdica, habitada centralmente por la vivacidad del lenguaje preverbal, acompañado del sostén de los adultos en sincronía, complejizando dicha creación.

4) <https://youtu.be/iVZRWkdGOXw>

El tercer video muestra un divertido juego de simular alimentarse mutuamente en los que el afecto compartido y regulación mutua, se hace evidente.

5) <https://youtu.be/45tMSYupsTo>

La bibliografía vigente, pone el acento en los “juegos paralelos”, en los que los/las niños/as juegan uno al lado del otro o junto a otros, sin interactuar porque aún les cuesta articular puntos de vistas con otros que les permita construir propuestas secuenciales conjuntas.

Si bien esta modalidad lúdica paralela es observable, convive con juegos compartidos con breves secuencias argumentales, tal como lo evidencia el link que se presente seguidamente.

6) <https://youtu.be/Yw4sWAyAt8M>

Asimismo, desde el enfoque de este escrito el juego paralelo es una primera extensión y repetición del modo en que se instauró la capacidad de estar a solas. Recordemos que tal como

se señaló precedentemente dicha capacidad se construye en la mente a partir reiteradas experiencias que permitieron construir vínculos afectivos lo suficientemente buenos y disponibles que brindaron la oportunidad de estar solo en presencia de sus padres-cuidadores/as, sintiéndose protegido sólo por estar ahí. Por lo tanto, si bien en lo manifiesto se observan dos niños jugando en paralelo, la presencia y construcción lúdica de cada uno sostiene el juego de ambos. Es más, si uno de ellos interrumpe el juego el otro también los hace porque la presencia cercana envuelve, regula y co-determina la escena lúdica con sus mudas interacciones corporales manifiestas y escondidas que arman equilibrios homeostáticos supraindividuales.

Lo señalado adquiere relevancia para poder comprender los paulatinos pasos en la construcción de las ligazones amorosas entre pares y su jerarquía en la constitución subjetiva. Asimismo, la dimensión intersubjetiva establecida en la interacción con niños/as mayores, es otro de los modos diferenciados de ligazón amorosa y como tales se inscriben su tinte en la constitución de la subjetividad

El desarrollo de la capacidad de estar a solas le permite jugar solo, abriendo un abanico de nuevas posibilidades. La exploración y descubrimiento de la naturaleza extiende los caminos de ligazones lúdicas amorosas, las flores, gotas de agua, la tierra, mascotas, entre otros, ocupa su dedicada atención. Manifiestan alegría y placer cuando puede arrancar una hoja, soplar un panadero que expande por el aire sus peluzas, o deshojar una flor que, en ocasiones, ofrecen como regalo o trofeo a sus seres queridos. El siguiente video permite observar lo expuesto.

7) <https://youtu.be/VtHFuif2tRg>

Simultáneamente se expanden los juegos de imitación y a través de las monerías buscan activamente la aprobación de los otros.

8) <https://youtu.be/pqIS92cuFuk>

Asimismo, la posibilidad de caminar sin estar preocupado por su equilibrio, torna al juego de arrastrar un juguete atado a un hilo, en uno de sus juegos preferidos. Disfruta también de encastrar y construir (con ladrillos, figuras geométricas, recortes de madera, etc.). Construye simbólicamente torres, caminos, casas, autos, trenes. Si bien se ocupa placenteramente de la construcción y el encastre, hay que destacar que tanto o más placer experimenta en el momento de la caída y destrucción de lo que construyó con tanto esmero, tal como lo muestra el siguiente video.

9) <https://youtu.be/Hf71cGkmGd4>

En circularidad, las expansiones en la dimensión lúdica se articulan con los progresos lingüísticos, siempre teniendo en cuenta de que entienden diez veces más de lo que pueden verbalizar. Mezclan palabras inventadas con palabras que se entienden para referir los nombres de algunas personas, partes del cuerpo y objetos. A menudo pueden señalar un objeto en un libro cuando se les pide en procesos de atención conjunta y logran seguir órdenes de dos pasos, como “Busca tu osito de peluche y tráelo aquí”, como se muestra en el próximo link. Fundamentalmente comienzan los procesos de simbolización que permiten pensar en hechos y personas ausentes.

10) <https://youtu.be/VJ7laBb-glQ>

La discriminación entre lo mío, lo tuyo y lo nuestro. El control de esfínteres y el descubrimiento de la diferencia de sexo

Los movimientos progresivos en el control psicomotriz del equilibrio, el reconocimiento de su cuerpo y representaciones mentales de funcionamientos de su interioridad, propician nuevas diferenciaciones entre interior, exterior, propio, ajeno y lo compartido en espacio entre tú y yo, entre tú, yo y el pequeño grupo. Diferenciaciones que abren las puertas al descubrimiento de la alteridad del otro, la incompletud ontológica sustentada en el reconocimiento de un sujeto con excedentes.

En este marco, el aprendizaje del control de esfínteres se constituye en otro de los jalones del desarrollo que signa la constitución subjetiva, las relaciones con el mundo y pone a prueba las configuraciones amorosas en complejos procesos de diferenciación entre lo mío, lo tuyo, lo nuestro, lo permitido y lo prohibido. Complementariamente, promueve el descubrimiento de la diferencia de los sexos que conlleva a las primeras elecciones identitarias.

El proceso del control de esfínteres diurno se extiende entre los 20 meses y los 3 o 4 años aproximadamente, el control de la micción nocturna puede prolongarse hasta los 4 o 5 años. El/la niño/a pone en juego la capacidad de reconocer las señales que provienen del interior de su cuerpo, y de postergarlas hasta el momento conveniente y lugar adecuado.

Cuando acepta esta postergación normativa, dona su renuncia y con ello concede algo valioso para sí mismo y los

otros. Concomitantemente, el reconocimiento de la diferencia de los sexos promueve de modo incipiente el descubrimiento de la incompletud ontológica que tendrá como premisa básica “no lo tengo todo... necesito del otro que me complemente, me enriquezca con su diferencia” (Bleichmar, S., 2016, p.132).

El control de esfínteres y el reconocimiento de las diferencias de los sexos, con sus particularidades implican:

- necesidad de ser amado,
- amor al otro y el temor a perderlo;
- deseo de ser grande;
- construcción de la autoestima, que se configura en el reconocimiento que el otro provee.

La aceptación de la norma y el descubrimiento de las diferencias que propulsa la búsqueda de complementariedades, favorece la construcción de diques de contención que se traducen en el emerger de nuevos sentimientos tales como asco, pudor, vergüenza, compasión, felicidad por la felicidad del otro y el reconocimiento de su alteridad.

El asco no está presente desde los comienzos de la vida, porque para establecerse requiere de los progresivos movimientos de diferenciación interno/externo. Estos procesos de diferenciación se realizan primero sobre las heces y luego se extiende a otros objetos que previamente habían otorgado placer, tales como el biberón, chupete y leche materna, dado que una vez que se ha accedido al destete, también produce rechazo. En estas renunciaciones, se ponen a prueba los deseos de ser

grande que promueven tanto la aceptación de las normas, como el descubrimiento de nuevos placeres relacionales con los otros y el mundo que lo rodea. Estos movimientos progresivos tienen muchas idas y vueltas, necesariamente se articula con movimientos regresivos que convocan transformaciones y reconstrucciones subjetivas.

Cuando el desarrollo sigue los cánones esperados, el/la niño/a descubre que no puede sustraerse de la mirada del otro y comienzan a sentirse pudoroso de su cuerpo, de su desnudez, más aún cuando descubren las diferencias de los sexos. Pudor que traduce que ha logrado reconocer la mayoría de las partes de su cuerpo y de los otros. Ahora son ellos/as los/as dueños/as, protagonistas de regular su privacidad corporal, de decidir y elegir cuándo, cómo y frente a quién mostrarse. Tanto la desnudez, como revelar algo que consideran censurable los llena de pudor, se tornan susceptibles a la mirada y juicio del otro por lo que temen la humillación o quedar expuestos ante la superioridad de los adultos que cuidan de él/ella y/o a la pérdida de su amor.

Por su parte, la vergüenza no requiere la presencia efectiva de la mirada del otro, porque ella implica el reconocimiento personal intrapsíquico de la transgresión de la ley moral. Vergüenza y pudor se entrelazan, el pudor convoca a la vergüenza o ésta, da cuenta del pudor.

Los invitamos a detenernos a pensar en estos sentimientos e interrogarnos, por ejemplo ¿Qué nos lleva a obligar a un/a niño/a a beber leche cuando todos sus esfuerzos están destinados a despojarse del biberón, chupete, pecho? ¿Por qué

sentirnos defraudados cuando no pueden? ¿Por qué en ocasiones ensordecemos frente al asco, pudor y vergüenza infantil?

¿Por qué a veces nos avergüenza su propia vergüenza y buscamos exponerlos? ¿Por qué...? ¿Se les ocurren otros interrogantes que promuevan el repensarse frente a un/a niño/a?

La compasión aparece ligada a las primeras formas de identificación con el semejante que permite el reconocimiento del sufrimiento del otro y ofrece la posibilidad de establecer vínculos en los que el cuidado y la consideración mutua están presentes. Sólo el amor y el respeto por quien transmite la ley posibilitarán por identificación la construcción de legalidades.

El amor por el otro y del otro son fuentes primordiales de la moral, en la constitución subjetiva. La aceptación de las normas implica siempre un cierto grado de sufrimiento en el/la niño/a y en el adulto en quien se movilizan sus propias renunciaciones y vivencias relacionales que habitan las capas profundas de su mente (Bleichmar, S. 2016).

Ver en el otro a un semejante, el agradecimiento y la generosidad, se basan en el reconocimiento del sufrimiento del otro a partir de identificarlo con el propio sufrimiento. Por lo tanto, el asco, pudor, vergüenza y compasión son precursores de la constitución del sujeto ético que renuncia a lo que produjo placer para evitar generar asco o rechazo en el otro e incorporar las normas que impone la cultura. Todo ello expresa la complejización de los procesos de diferenciación e implica que el otro se configura en un objeto interno del cual, cuando predominan aspectos relacionales benévolos, es posible separarse/reencontrarse, se van estructurando las

nociones de poder, propiedad privada y vivencias de dar, soltar, regalar, según se desee. Por lo tanto, las diferenciaciones entre lo mío lo tuyo y lo nuestro. El video que se encuentra en el link consignado a continuación, permite inferir como la niña entre picardía, risas, acusación a otra nena que cometió la “transgresión de decirle culiada,” expresa la comprensión de la norma.

11) <https://youtu.be/IFnHJOxiAwc>

Los progresos en el lenguaje, en la comprensión de normas y en la diferenciación de sentimientos que surgen al compás de las construcciones identitarias de géneros, suelen promover un interés especial por las “malas palabras”, especialmente aquellas que tienen un contenido sexual.

El lenguaje comienza a tener como función la representación de estados mentales que propulsa el razonar de un modo menos egocéntrico acerca de los deseos y sentimientos de los demás. Sin embargo, en este momento la diferenciación de los estados mentales internos de la realidad exterior aún es inconsistente y se desarrolla con múltiples alternancias.

La Academia Americana de Pediatría¹, en coincidencia con reportes de la Organización Mundial de la Salud (OMS), basado en el estudio de 277 artículos médicos y 10 estudios llevados a cabo en cinco países con casi 7500 participantes², señalan los

Disponibles en:

¹https://elpais.com/elpais/2018/03/10/mamas_papas/1520687271_194454.html

² <https://news.un.org/es/story/2019/04/1454801>

efectos contraproducentes del uso de pantallas en la adquisición del lenguaje y en el desarrollo general de niños/as menores de cinco años. Según dichos reportes, por cada media hora de tiempo con un dispositivo portátil (Smartphone o tableta) en la primera infancia, existe un 49% más de probabilidad de sufrir retraso de lenguaje y madurativo general.

Al respecto consideramos que los reportes señalados, si bien son aportes relevantes, omiten establecer diferencias entre modalidades de uso de estos instrumentos que atañe a cómo es presentado el mundo al/la bebé/a. Por ejemplo, procesos de atención conjunta entre bebés/as y adultos pueden ser puestos en juego en lecturas de cuentos con la apoyatura de las nuevas tecnologías, o con breves programas de TV compartidos, tal como lo muestra el siguiente video

12) <https://youtu.be/O9SnqmZtbp4>

El corto precitado registra una divertida interacción lúdica en la que es posible observar cómo el adulto elabora el contenido comunicativo para darle sentido y continuidad amplificada con ritmos sincrónicos de influencia mutua, congruencia, contingencia, todas ellas categorías de interacción temprana saludables.

En cambio, cuando los recursos tecnológicos, -a modo de presentación del mundo que nos rodea-, son utilizados en soledad para acallar las necesidades de intercambio interpersonal, se convierten en una de las variadas modalidades en que la distancia emocional y dificultades simbólicas comunicativas se expresan. Tal como quizás, probablemente podría inferirse de las siguientes fotografías.



Utilizamos términos potenciales para tender interrogantes tales como: ¿El/la niño/a queda capturado por la continuidad de imágenes sucesivas, sin mediar los ritmos comunicativos ni de presencia/ausencia? ¿Por qué y cuándo los/las cuidadores/as ofrecen estos instrumentos digitales? ¿Qué sentimientos surgen frente al llanto del/la bebé/a que los lleva a introducir estímulos tecnológicos? ¿Qué relación tiene el adulto con la pantalla? Preguntas, que no opacan la soledad que denota la primera fotografía que muestra cómo la atención de un bebé de pocos meses, queda capturada por la pantalla sin que medie un sostén humano.

El video que a continuación referimos, muestra el modo que dos bebés que sufren una pequeña frustración quedan hipnotizados cuando se lo consuela con imágenes reflejadas en una pantalla. Los invitamos especialmente a detenerse a observar la mirada de los bebés y la quietud de su cuerpo que queda como suspendido. En cambio, cuando esos bebés buscan

transformar activamente la frustración con su cuerpo, su juego, su golpeteo, es palpable una mayor la integración psique-soma y puesta a prueba de su propio poder.

13) <https://youtu.be/g9Wrb-hFMmo>

La relevancia que tiene en la configuración de las constelaciones psíquica las experiencias de incidir activamente, en el mundo animado e inanimado, comienza tempranamente. El corto que referimos a continuación, si bien utiliza como herramienta el uso de las pantallas, la actividad lejos de dejar hipnotizado al bebé lo ubica en un creador activo que tiene el poder de incidir en el objeto. El júbilo que tal descubrimiento le provoca es ampliamente palpable.

14) <https://youtu.be/juBjvaCtPX8>

Las pantallas, lo digital, lejos de reducirse a un adelanto técnico más, transforman configuraciones subjetivas e intersubjetivas, proveen instrumentos que podrán ser introducidos como agentes de comunicación o en su defecto de desconexión con el otro y consigo mismo. Los entramados que se tienden, sus alternancias, pregnancies, fantasmática abren un abanico de interrogantes que requieren ser investigados desde el paradigma de la complejidad. En palabra de Rodolfo (2012), trazan nuevo espacio de escritura de nuestra existencia, en las que desde edades tempranas pueden ser abrochadas con nuevas herramientas lúdicas, tal como nos cuenta esta nena jugando con el teléfono.

15) https://youtu.be/NhartJqRx_8

La musicalidad comunicativa del lenguaje verbal y pre-verbal es una herramienta simbólica esencial que abre múltiples caminos en la organización y diferenciación del mundo interno y externo.

En estas edades emergen deseos de oponerse como un modo de diferenciarse y el “no”, reconocido por Spitz (1965) como un ordenador psíquico, es el gesto y la palabra que lo designa...

16) <https://youtu.be/UiVPzpbCCLg>

El "no" queda al orden del día y enriquece el devenir de los procesos de separación/discriminación: “entre este soy yo/este no soy yo”, “entre los acuerdos y desacuerdos”, entre rápidos pasajes del amor a la rabia que explotan y angustian, “entre lo mío y lo tuyo” que dan cuenta de los incipientes sentimientos de propiedad, tal como lo ilustran los siguientes videos.

17) <https://youtu.be/HVrNkAyqAZI>

18) <https://youtu.be/7P9dWh4Cl-g>

El debut de los procesos de diferenciaciones que sobrevienen de la mano del “no” promueven, en los escenarios de la mente, el enriquecimiento de diferenciaciones entre los sentimientos de amor-rabia. Cuando estos sentimientos opuestos de amor y rabia recaen con simultaneidad temporal sobre una misma persona, objeto, situación, el/la niño/a descubre la ambivalencia. Sentimiento conflictivo que provoca pesar y suele desencadenar caprichos y berrinches. A su vez, la angustia y enojo del/la niño/a despierta en el adulto sentimientos equivalentes que, en ocasiones requieren de un esfuerzo para poder pensarlos, contenerlos y transformarlos. Cuando no se entiende la angustia movilizada en sí mismo y en el/la niños/a que habita en cada berrinche, se suele recurrir a la indiferencia o retos, restricciones y amenazas que, si bien pueden inhibir la conducta, incrementan la angustia y búsqueda de castigo para que disminuya la culpa de estar enojado/a. Estos desencuentros en las relaciones asimétricas son modos en los que el dolor psíquico, el desamparo y los intensos estados de

vulnerabilidad de niños/as y adultos se expresan, tal como lo muestra el siguiente video de una niña que se angustia frente a una gran oferta de juguetes y variedad de estímulos, mientras su madre la filma

19) <https://youtu.be/RLgo9X4mfzs>

La escena registrada denota la soledad, ridiculización que sufre la niña al ser filmado en un momento que necesita que otro provea cuidados lo suficientemente buenos para calmar su angustiosa vulnerabilidad. El adulto que la acompaña, quizás impactado en su propia vulnerabilidad, se comporta en forma refractaria, no puede pensar, contener el ni el sufrimiento de la niña, ni el propio.

Para los/las niños/as permanecer enojado con las personas que lo cuidan, le resulta muy penoso, lo que lo lleva a ceder y/o desplazar a otros objetos, personas o animales dicho enojo. Ante ellos desarrollará posteriormente, miedos intensos por temor a la retaliación o venganza.

Los caprichos y rabietas infantiles tienen distintas intensidades: en ocasiones se sienten tan enojados que no pueden aceptar el consuelo, la cercanía física, los abrazos y sienten temor a ser dañados y/o a dañar con la intensidad de su enojo a sus seres queridos. Cada niño/a tiene un modo de calmarse, pero cuando son dejados sin compañía en esos momentos les confirman su maldad. Otras veces, el acercarse cuando ellos/ellas no pueden tolerarlo, es violentarlos. ¿Qué hacer entonces? Recuerden que en estos momentos es cuando más necesitan del adulto. El desafío para los/las cuidadores/as es encontrar la forma de contener la angustia que generan en el/la niño/a estos estados enojosos.

A modo de profundizar las ilustraciones de lo expuesto, recurrimos a una situación observada Jardín Maternal que contaba con un equipo de asesoramiento profesional semanal. Cuando Francisco, de 2 años 6 meses, se enojaba, se tiraba al piso y comenzaba a patear, primero quería hacerlo sobre el cuerpo de otro y luego se castigaba golpeándose, llorando y tirando de su pelo. Si la docente se acercaba, más lloraba, más pateaba, más se enojaba. Quien cuidaba de él para contenerlo dijo: "Aquí, conmigo, nadie se golpea, ni golpea a otro". Dado que el niño no permitía que se acercaran a él, la docente con firmeza expresó: "Si no te golpeas yo sólo te miro, pero si te haces doler como yo soy más grande voy a evitarlo". Como Francisco no podía cumplir, ella se acercó, lo tomó en brazos, sosteniéndolo para que no pateara, hasta que se le pasara. Optó por canturrear una canción en la que le contaba que estaba enojado, por eso quería pegarle y que después se arrepentía y por eso se pegaba. Como la docente no se asustaba podía cuidarlo de que no la pateara y él se iba tranquilizando. Más adelante, cuando se enojaba intensamente sólo gritaba y lloraba amenazando con pegar y pegarse sin concretarlo. En este momento, la docente comenzó a invitarlo a jugar a pegarle a un almohadón; al principio no participaba de esto, pero se quedaba escuchando y mirando más tranquilo. Este hacer se acompañaba de conversaciones sobre lo que le pasaba, sobre su enojo o también, jugaban con muñecos posibilitando que el niño representara situaciones que lo enojaran y diferentes modos de reaccionar. Con este niño el modo funcionó. El desafío consiste en encontrar de qué forma los estados de angustia pueden ser contenidos en la vida cotidiana. Tenemos que señalar que para que esta relación sea posible los/las docentes deben estar lo suficientemente apoyadas por sus colegas, sus auxiliares y la institución, de tal modo que le posibiliten la disponibilidad para

pensar, tanto los sentimientos del/la niño/a como los propios y, llevar a cabo estas actividades en las que es necesario estar a solas con el/la niño/a un tiempo prolongado. Nos hemos detenido aquí, por considerar que es central ayudar al/la niño/a a superar sus estados enojosos que siempre son portadores de sentimientos angustiosos. Ustedes habrán escuchado, por ejemplo "tan bien que se portaba, llegó la madre y mira el lío que hace". Generalmente los caprichos, llantos, enojos en estos momentos son un modo de expresar que extrañaron, que se enojaron con esta ausencia, que la ausencia fue más prolongada de lo que pudieron soportar, que necesitan del otro, de su consuelo. Cuando los/las cuidadores/as pueden comprender y transformar estos dolorosos sentimientos, con la apoyatura de los procesos de identificación, abren las puertas a la búsqueda de otros modos de reencontrarse, comunicarse, regularse que impactan favorablemente en el desarrollo.

Los pares opuestos amor/odio que habitan en los sentimientos de ambivalencia se conjugan con la complejización de los procesos de pensamiento que comienzan con la búsqueda de pares antagónicos en los objetos de la vida cotidiana. Así, los procesos de clasificación se realizan del siguiente modo: las mujeres son madres buenas/malas; las mujeres mayores son abuelas buenas/malas. Todo lo que se opone a su voluntad es malo y les pega, estableciendo pleitos con ellos y con lo que se le parece. No tiene aún sentido de las relaciones ni del por qué causal, de modo que aprende-clasifica según la repercusión agradable/desagradable, con pocos matices de grises y primitivas articulaciones de dos puntos de vista.

En este marco, los procesos de separación/discriminación se complejizan de la mano de nuevas posibilidades de comprender que las acciones propias y de los otros surgen de deseos e

intenciones. Los adultos y en ocasiones niños/as mayores significativos, son percibidos/as como grande, todopoderoso/a, mágico/a y aparecen los deseos conscientes de identificarse e imitar toda persona que es por él valorada, con sus correspondientes vaivenes entre oposición/identificación imitativa. Sólo basta observarlos caminar como..., gesticular como...para dar cuenta de la fluidez de los procesos de identificación signados por la imitación y los no quiero, en sus diversos grados de expresión, para dar cuenta de la oposición.

Simultáneamente, puede implicarse en juegos imaginarios compartidos más extensos que los desarrollados en tiempos anteriores, con complejizaciones de secuencias y frágiles articulaciones de puntos de vista entre los yo quiero tú quieres y la cooperación entre diadas de pares.

En este contexto, entre juegos paralelos y compartidos, en parejas de pares, nacen los amigos imaginarios a modo de personajes de ficción a los que el/la niño/a les otorga cierta condición de reales y, en ocasiones entre humor y picardía los posicionan en el lugar del que hace las travesuras o el que realiza lo que no puede realizar, o sus conflictos y temores, o simplemente de ser el encargado de completar el juego. A modo de ejemplo, un niño de dos años y tres meses que comenzaba a comprender instancias normativas, cuando hacía algo que a sus ojos eran tentaciones prohibidas, decía con cierto grado de diversión lúdica, inclusive a veces antes que se le preguntara o reclamara, que el niño del espejo (reflejo de sí mismo) había realizado tal o cual transgresión.

La creación del amigo imaginario traduce los progresos lingüísticos que le permiten desarrollar verbalizaciones lúdicas para describir los personajes inventados con las alternancias y frágiles diferenciaciones entre fantasía y realidad que los

procesos de pensamiento egocéntricos preoperatorios, mágicos, irreversibles y secuenciales imponen. Los aportes de Piaget, señalan que el/la niño/a aún no puede adoptar fluidamente el papel de otras personas, ni comprender que una operación mental puede ir en dos sentidos, por lo cual las acciones se perciben como partes aisladas, sin ser integradas perceptivamente en un todo. En este marco, los amigos imaginarios permiten ensayar el ponerse en el lugar del otro, negociar, llegar a acuerdos, ceder, imponerse, acompañarse con su creación, que luego podrá aplicar con sus amigos reales.

En consecuencia, los procesos descriptos que se expresan en la dimensión lúdica consolidan y expanden la capacidad de simbolizar, representar, protagonizar, observar, repetir y transformar la realidad interna y externa.

Los/las niños/as se convierten en docentes de los ositos y muñecos que aprenden a sentarse en el inodoro, a comer, peinarse, dormir, como se visualiza en el siguiente link.

20) <https://youtu.be/1QQXK5hqzzo>

Juegos que ubican a los muñecos y/o mascotas, en el lugar del/a bebé/a que fue y tiene que despedirse propulsado por el deseo de “ser grande”. Creaciones lúdicas que acogen los múltiples procesos proyectivos, introyectivos e identificatorios que se despliegan al cuidar a los muñecos, mascotas e inclusive aprovechar la oportunidad de “cuidar” a un/a amigo/a. Juegos que operan como precursores de la construcción de la capacidad de automaternarse, tal como es posible de inferir en el siguiente video.

21) <https://youtu.be/CL8x4QgIEGM>

El interés por la naturaleza se expande, los minerales, -más específicamente las piedras- se convierten en instrumentos

lúdicos que llevan a la boca, apilan, arrojan, arman pircas, casas, adornos, etc. Descubren que las pueden manipular, cuidar, maltratar sin que pierdan su forma, volumen y su densidad. Atributo que les resulta curioso y atractivo porque están siempre ahí, sin transformaciones profundas. Características que permiten ir formando la noción de perenne, imperecedero y compararla tanto con las metamorfosis de las hojas y las flores que se marchitarán, desaparecen como con los animales que en algún momento dejan de estar. Es decir, los juegos con minerales introducen en la mente del/la niño/a la idea de lo que perdura, de lo que no se modifica con el transcurso del tiempo.

En contrapartida, el contacto con los seres vivos según Doltó (2000) van forjando la noción de ciclo vital y su condición básica: “todo lo que vive se va modificando y, en algún momento, desaparecerá”. En niños/as menores de 3 años, dada las limitaciones en la percepción del tiempo y espacio, aún no existe el concepto de muerte como tal. Sin embargo, surgen los primeros descubrimientos de ella, significada concretamente como equivalente a la separación prolongada. La separación es vivida como un abandono y representa una amenaza a su seguridad. Más adelante, entre los 3 y los 5 años, si bien son capaces de diferenciar entre estar vivo y muerto, la vida y la muerte aún son concebidos como procesos intercambiables y reversibles. (Sipos y Solano, 2001)

En esta misma dirección, Pedreira Massa (2005) señala que - dados los procesos de identificación imitativa, las primitivas diferenciaciones entre sueño/fantasía/realidad y el modo de concebir la muerte-, los estímulos que se proveen a través de dibujos animados u otras fuentes, deben ser muy cuidadosamente seleccionadas. Los dibujos animados, u otras

situaciones, que exhiben escenas horribles por ejemplo de caídas desde grandes alturas, aplastamientos y luego mágicamente se recomponen, denegando la muerte, pueden suscitar la reproducción imitativa de acciones peligrosas.

En síntesis, los primeros pasos en el largo recorrido que tendrá en el devenir de la vida las diferenciaciones entre lo mío, lo tuyo y lo nuestro abre un abanico relacional que abarca los reinos animados e inanimados que operan en circularidad con el reconocimiento de la alteridad del otro y la belleza interna de cada ser. Un ejemplo de ello puede captarse en el siguiente video.

22) https://youtu.be/hdd_m4j7aIA

El descubrimiento de la privacidad de la mente en correlación con la capacidad de automaternarse

En este devenir vital, entre los 3 y los 4 años, descubre más certeramente las diferencias entre sueño y realidad, entre lo fantasmático y lo real, entre pensar y hablar, verdadero hito en la constitución del sujeto, donde descubre que, si él no dice lo que piensa, el otro no puede adivinarlo. Revelación que pone a prueba la capacidad de estar a solas, sin sentirse abandonado, para poder soportar que su producción mental y la de los otros son privadas, que sus padres y él mismo, pueden esconder lo que piensan o pensar una cosa y decir otra. Tal descubrimiento introduce el permiso de ser diferente y constituirse como sujeto pensante.

La construcción de ser autor de sus propios pensamientos, lo conecta irremediabilmente con la necesidad de resignarse a perder los beneficios de que otro piense por él/ella o en él/ella

(Fernández, 2000). Capacidad que se construye y reconstruye a lo largo de la vida. Siempre está la “tentación” de pensar/sentir que tal o cual cosa son inducidas solo por la acción de otro, sin evaluar que parte personal permitió tal o cual influencia.

El/la niño/a ya es capaz de producir sus propios pensamientos y comienza a recorrer el camino de decidir si desea que sean públicos o privados. Así, descubrir la privacidad de la mente le permite comprender las bromas y las mentiras de una manera diferente. Desde muy pequeños/as, con sus juegos buscan “hacer creer” que algo no es real; entre risas simulan una situación para mostrar rápidamente que no son ciertas. Alrededor de los 3 años, disfrutan plenamente de la posibilidad de tener secretos, aunque sólo puedan sostenerlos por corto tiempo. Estos secretos, a veces, son del orden de la broma, de la complicidad de reunirse con alguien para ocultarle algo a otro, de jugar a engañar a un tercero, contar mentiras, lo que los divierte entrañablemente.

En realidad, juegan con su mente, tratan de poner a prueba su reciente descubrimiento “no ser adivinado” y de ponerse en el lugar del otro para suponer qué piensa ese otro, que constituirá la base de los procesos de mentalización.

En ocasiones la mentira misma, frecuentemente tan castigada o desprestigiada, tiene el poder de comunicar como les gustaría ser visto por el otro a través de ocultar lo que no pueden y quisieran poder lograr. Es un modo de proyectarse en los ojos de otro y desde esa mirada que tiende el reflejo de la esperanza, confiar que podrán.

Secretos y mentiras son precisamente lo que nos indica que han dado un gran paso, que comprenden algunas de las prohibiciones y las transgresiones o que se sienten avergonzados, incómodos o reconocen su propia privacidad.

El pudor y la vergüenza se expanden y diversifican en la comunicación intersubjetiva con pares y adultos. Por ejemplo, los/las niños/as eligen frente a quien desvestirse y frente a quien guardar el secreto de la intimidad de su cuerpo.

Simultáneamente, sienten mucha curiosidad por el cuerpo de los otros y entre compañeros, en privado, comienzan a jugar al doctor, a la mamá y al papá o a aquellos juegos que despliegan los deseos de ser grande y enigmas de la vida/la muerte que aún no se encuentran transversalizados por la noción de infinito.

La construcción de preguntas y respuestas es correlativa con las características que impone el pensamiento simbólico, egocéntrico, basado sobre todo en la percepción focalizada en un solo aspecto de la situación. En este marco, lazos causales son unidireccionales y se establecen por proximidad (inteligencia preoperacional, verbal o intuitiva). Por ejemplo ¿Han tenido la ocasión de escuchar las preguntas que hace un/una niño/a de alrededor de los tres y los cuatro años cuando ve las fotos de casamiento de los padres?, el interrogante es: "¿Y yo dónde estaba?". En las edades mencionadas la dimensión temporal abarca un pasado reciente, un aquí y ahora y un futuro próximo. Frecuentemente los/las niños/as saben que antes de nacer estuvieron en la panza de la madre, reconocen sus fotos de bebés/as y de más grandes. Así, puede surgir la nueva pregunta que refiere a la no existencia, a la nada, sobre lo que reiteradamente interrogan a los adultos, pero sólo en edades más avanzadas podrán incorporar e integrar la dimensión temporal como un continuo que va de la nada a lo infinito. Mientras tanto, los/las niños/as buscarán diferentes respuestas, construirán diversas hipótesis: algunos refieren haber estado en el corazón de la madre esperando hasta llegar a la panza, otros en el cielo, otros... Estas hipótesis, erróneas a los

ojos del adulto, son en realidad el camino que se transita en la tarea de conocer, qué desarrolla el/la niño/a; por lo tanto, son "errores constructivos", explicaciones signadas por la lógica infantil que por supuesto es diferente de la lógica del adulto.

En busca de enriquecer lo expuesto acerca de la dimensión temporal y a sus preocupaciones sobre la existencia referiremos otro ejemplo. Quizás ustedes han podido observar que cuando un/una niño/a de tres o cuatro años mira las fotos de la infancia de sus padres no pueden creer que ellos también fueron niños/as, y les resulta tan difícil comprenderlo que suelen enojarse frente a la información que reciben, por lo que preguntarán reiteradamente sobre el tema. El continuo temporal pasado, presente, futuro se comprende primero en función del propio cuerpo. Si bien esta experiencia permite interrogarse sobre otros, la posibilidad de incorporar e integrar la información se realizará paulatinamente y estará signada por la etapa de desarrollo que transita el/la niño/a. La formulación de una pregunta denota: un descubrimiento que lleva al planteo de un problema; prestar atención a algo nuevo; incorporación de algunos indicadores que suelen entrar en contradicción con la comprensión que habían logrado hasta el momento; una invitación a pensar con otro; formulación de hipótesis que dan respuestas al problema planteado, las que frecuentemente se configuran en una nueva pregunta.

A los adultos les suele resultar más dificultoso contestar las preguntas que tienen que ver con la sexualidad y con la muerte. Además, con cierta frecuencia, los medios de comunicación difunden distintas perspectivas sobre cómo el/la niño/a descubre la diferencia entre varones y mujeres, así como sobre su curiosidad ante el enigma representado por la pregunta: "¿de dónde venimos?", pero muy poco se dice

acerca del descubrimiento de la muerte. Además, respecto de las respuestas “de dónde venimos” frecuentemente falta poner en dialogo los nuevos modos de reproducción y las nuevas parentalidades.

Al respecto, es conveniente guiar la exploración, el descubrimiento, la manipulación directa y palabras explicativas de lo que observa. Tal como lo señala Doltó (2000), los jardines maternos que incluyen en su organización espacios al aire libre, granjas y quintas facilitan que el/la niño/a pueda mantener un contacto directo con la naturaleza, aprenden a cuidarla, se enternecen con los animales y ponen a prueba sus ideas previas, tales como: “todo lo vivo se mueve”, “de las hojas nacen plantas”; pero fundamentalmente si son acompañados van contestándose los enigmas de la vida: ¿qué necesitamos para vivir?, ¿por qué hombres y mujeres somos diferentes?, ¿cómo nos reproducimos? Quizás ustedes han observado lo importante que son el agua, la tierra, las piedras, las plantas y los animales en la vida de los/las niños/as desde bebés/as. Generalmente los/las cuidadores/as lo saben y hacen sus primeros paseos con bebés/as de pocas semanas de edad, señalándole las hojas de los árboles o los ponen en su cochecito a que disfruten de su movimiento. Luego, cuando son más grandes les permiten jugar con las hojas que suelen transformarse en comiditas o las flores de colores en pinturas para colorear o tener su mascota que soporta todo y mucho más de su pequeño dueño: que le tire la cola, le saque la comida de la boca, y se le tire encima. En el siguiente video se visualiza a niños/as de diferentes edades disfrutando de sus mascotas, mientras duermen y jugando.

23) <https://youtu.be/CPxna5prLy0>

Como puede observarse, el/la niño/a de esta edad ya sabe muchas cosas de sí mismo, de los otros y el entorno que los envuelve. El descubrir la alteridad del otro, las diferencias de sexo y luego la privacidad de la mente los llena de curiosidades, de necesidades de investigar, de preguntas sobre sí mismo y los otros. Fruto del deseo de conocer, del deseo de estar con otro, de la curiosidad y la creatividad; los por qué, los cómo y para qué, se ponen al orden del día. Buscan construir explicaciones sobre lo que sucede en el mundo humano y material que lo rodea: ¿por qué corre agua por el río?, ¿cómo se hicieron las montañas?, ¿por qué él/ella es pobre?, ¿dónde viven los ladrones? etc., etc. Interrogantes, que develan las primeras preocupaciones éticas, formuladas por el naciente sujeto ético descubridor de la alteridad del otro que transforma las más diversas situaciones en incógnitas. Los interrogantes son traductores de su capacidad de observación y del deseo de identificarse con toda persona que, frente a sus ojos, tiene valor de modelo: los/las niños/as mayores, los adultos, los padres, las personas que sus padres respetan y que recíprocamente, respetan a sus padres; los/las niños/as de su edad, etc.

Observar a los otros y detectar como es mirado ocupa el foco de atención. Se preocupan especialmente por cómo los ven las otras personas, son muy sensibles y, en general, suelen tener dos modos opuestos de contar esta preocupación: una es la timidez y la otra es la inquietud un poco exagerada con la que dicen “Mírenme, aquí estoy”. Ponen en juego diferentes recursos para captar la atención del otro, cantan, bailan y juegan, hablan de sus acciones y la de otros. Los siguientes videos son elocuentes muestras.

24) <https://youtu.be/ot6IWNn7ynY>

25) <https://youtu.be/LTL3lZ9tweM>

Si bien hace tiempo que empezó la edad de las “monerías”, a los 3 años está en su máxima expresión y buscan a los otros para comunicarse a través de ellas. Los adultos saludables que están en contacto con el/la niño/a se enternecen con estas monerías y diversos progresos, con ello, proveen la necesaria confianza en sí mismo que les permite constituirse como seres capaces de influir empáticamente en otro, de empezar a soñarse como hombres o mujeres. En las participaciones grupales comienzan las articulaciones de más de un punto de vista, entre lo que tú y yo pensamos, creamos, lo cual posibilita el pasaje de jugar solos con la presencia de un/una compañero/a y mutuo sostén a la construcción de guiones lúdicos con otros.

En estos espacios de juego puede “hacer de cuenta que...” sin esperar que suceda en la realidad y si se le pide que visualice en su mente un objeto no existente, puede hacerlo consciente de que tal objeto no existe porque comienza a identificar los pensamientos, sin confundirlos con la realidad.

26) <https://youtu.be/DIW-PL9dkVg>

El interés de compartir espacios lúdicos ocupa un lugar especial y a veces en las preocupaciones de los adultos porque aparecen conflictos y agresiones. En los/las niños/as pequeños estos conflictos suele -¡Oh, sorpresa!- ser signo de afinidad recíproca, tal como lo podemos apreciar en el siguiente video.

27) <https://youtu.be/VgzKqcuqCoc>

Si el adulto reacciona con ansiedad “defiéndete”, o por el contrario, acusándolo de “niño/a malo/a que traes problemas” o recurre a amenazas o restricciones que no llevan a la comprensión de lo que le sucede, sus deseos de estar con otro pueden inhibirse.

Doltó (1992), señala la importancia de comprender que cuando un/una niño/a derriba a otro, o le quita un juguete está buscando su atención, dado que se siente atraído por su forma de jugar, entretenerse, divertirse, más que por el juguete en sí. Casi podríamos decir "dime a quién molestas y te diré quién te gusta". Cuando esto es comprendido por los adultos se abre un espacio para la comunicación y la posibilidad del/la niño/a de recurrir a los adultos para ser consolado, sin crear una falsa culpabilidad.

Un modo de conversar sobre lo sucedido puede ser: "me parece que lo que querés es divertirte como se divierte él, ¿querés que probemos juntos?". Frente a estos avatares, tanto el/la niño/a agredido/a como el/la agresor/a, necesitan consuelo. A su vez, hay que reconocer que estas situaciones frustrantes son naturales y permiten ir transitando las pruebas que implica la vida social, el tener y ser amigo. No olviden que sin amigos no se aprende, sin amigos no se vive; para crecer normalmente se necesita el contacto, la diversión, el compartir, el jugar con sus pares.

También es cierto que muchas de las peleas entre los/las niños/as trascienden porque el adulto no se hace presente a tiempo y los deja solos hasta que la tensión los desborda. Cuando se está cerca, fácilmente se puede notar cuando la discusión, el tironeo comienza un "cuéntenme qué pasa", o "¿por qué no jugamos con...?" dicho a tiempo, evitaría muchas de las peleas. Rara vez un/una niño/a viene corriendo muerde o pega de la nada, habitualmente hay un momento en que se produce la tensión y luego la descarga. Cuando la tensión comienza a generarse, es la oportunidad ideal para acercarnos, conversar sobre lo que pasa y así contener los sentimientos del/la niño/a, para hacerlos pensables. Pero a veces los adultos

dicen "hoy tu hijo/a (de casi tres años) se trenzó a patadas con su amigo, yo los dejé. Mientras no corra sangre...", sangre no corrió, pero que dolió, dolió, y no sólo las patadas duelen, sentirse así de enojado también duele.

Detengámonos para preguntarnos: ¿por qué será, que, teniendo la oportunidad, no se puede disolver el enojo de los/las niños/as a tiempo?, será porque nos enoja, angustia, nos sentimos vulnerables o creemos que tienen que hacerse fuertes y arreglárselas solos/as. También podemos describir una situación diferente, observada en un jardín maternal: una docente desde su silla tranquilamente cuidaba tres niños que jugaban libremente en el arenero. Al rato comenzaron a disputarse una cuchara, por lo que la docente se acercó y sin hacer alusión a la pelea que recién se iniciaba, propuso hacer una torre de arena entre todos. Los niños rápidamente cambiaron el juego y compartieron la propuesta.

La experiencia relatada da cuenta de la puesta en juego de procesos intrapsíquicos de mentalización que le permitieron a la docente significar, comprender y transformar la experiencia.

Mentalización y lenguaje, en términos de hablar y ser hablado, son interdependientes, ambos procesos señalan un intrincado camino recorrido en el marco de la dimensión intersubjetiva. Cabe recordar, tal como se señaló precedente, Sadurní Brugué y Pérez Burriel (2016) refieren que es necesario el previo surgimiento de las capacidades mentalizadoras, incipientes en la atención conjunta, para que tenga lugar la adquisición del lenguaje. Cuando niño/a y cuidador/a se focalizan en una persona u objeto tercero, se internaliza la modalidad de exploración de esa persona o ese objeto y el despliegue verbal que el/la cuidador/a realiza. La captación de la mente del otro (de su atención dirigida a la misma persona u

objeto del mundo interno o externo) es el camino a través del cual se accede al lenguaje y su paulatina complejización. Por otro lado, la dimensión verbal otorga la posibilidad de representar la realidad en un mundo mental que no coincide necesariamente con la realidad como tal. Por su intermedio se abre al mundo de los posibles, de escenarios representados e imaginados más allá de la inmediatez de la realidad. En relación simétrica y asimétrica con otras mentes el lenguaje permite imaginar lo que los otros piensan, sienten, desean, etc. (en tanto se trata de escenarios mentales posibles). El lenguaje es el camino a través del cual se accede a las otras mentes, ya que para que el/la niño/a sea capaz de mentalizar explícitamente debe poseer términos verbales que se refieran a diversos estados mentales.

Capacidad que se acompaña de un interesante giro en la dimensión relacional con adultos y pares al compás de los nuevos pasos dados en el proceso de mentalización. Gradualmente va quedando atrás el modo de equivalencia psíquica: donde sus ideas aún no eran representaciones de la realidad, eran más bien réplicas directas y reflejos de ellas, siempre verdaderas y compartidas por todos. Si pensamiento y realidad conviven indiferenciadamente quedan sin habilitar en la mente del/la niño/a distintos puntos de vista sobre el mismo hecho, y, por tanto, hay una única forma de ver las cosas.

Esta conquista libera al sujeto de la inmediatez de la realidad y paulatinamente irá permitiendo ir más allá de las representaciones perceptivas, habilitándolo para contrastar un estado existente con otro deseado, para comparar situaciones correspondientes a distintos momentos temporales, para trazar los primeros proyectos a futuro de corto plazo. Lanza Castelli (2011) refiere que cuando logra advertir el carácter meramente

representacional de los estados mentales, puede diferenciarlos de la realidad efectiva y hacer que pierdan su carácter eventualmente abrumador; se abre así la posibilidad de admitir que el propio punto de vista es diferente de otro, relativo, parcial. La trascendencia de esta conquista ha sido caracterizada por Perner (1991) en los siguientes términos:

...la representación no es un aspecto de la mente entre otros, sino que provee las bases para explicar lo que la mente es. En otras palabras, al conceptualizar la mente como un sistema de representaciones, el/la niño/a vira de una teoría mentalista del comportamiento, en la que los estados mentales sirven como conceptos para explicar la acción, a una teoría representacional de la mente, en la que los estados mentales se comprenden al servicio de una función representacional. (Lanza Castelli, 2011, p.78).

En términos de modelos operativos internos de apego ingresa a la fase de asociación corregida en las metas, por lo tanto tiene necesidades menos urgentes de proximidad física y puede negociar separaciones, lo cual permite ampliar el sistema de exploración, con la consecuente diversificación de intereses por el entorno animado e inanimado.

Los procesos señalados abren las puertas a poner en juego de modo incipiente a la capacidad de automaternarse. Capacidad que implica:

- cierta fluidez verbal para comunicar pensamientos y sentimientos;
- dejar atrás sus pañales al menos durante el día por amor a sí mismo y a los otros, con el consecuente reconocimiento de ser un sujeto con excedentes;

- cuidar de su propio cuerpo, reconocer sus sensaciones fisiológicas que le permite cuidarse del sol y frío, abrigarse o desabrigarse, descifrar que tiene apetito y qué desearía comer, discriminar cuando llegó el tiempo de dormir. Cada vez necesita menos de otro que sea traductor de sus necesidades fisiológicas y psicológicas.
- capacidad de vivir en pequeños grupos conservando su integridad y la de otros, de modo incipiente puede diferenciar entre lo mío, tuyo, nuestro, permitido y prohibido, para progresivamente reconocer y asumir las obligaciones intersubjetivas;
- reconocer la privacidad de la mente que conlleva iniciales diferenciaciones, aún inconsistentes, entre sueño y realidad, entre lo fantasmático y lo real, entre pensar y hablar.

Las mencionadas adquisiciones denotan el paulatino decaer de la dependencia absoluta que requería ser “adivinado y traducido en sus necesidades básicas”. Ahora puede leerlas y comunicarlas en el marco del reconocimiento de obligaciones intersubjetivas señaladas por el reconocimiento de la alteridad del otro. Procesos que continuaran en construcción y reconstrucción a lo largo de la vida, y operan como precursores de próximos pasos a dar en torno al pasaje de las leyes y mitos familiares a las múltiples legalidades para compartir con otros tolerando las diferencias.

Los progresos en el desarrollo saludable plausible de observar en los/las niños/as de 3 años, se refleja en la organización de las instituciones de nivel inicial. Las salas de tres, más allá de la Ley de Educación vigente, como edad bisagra, suele estar incluida tanto en instituciones maternas como en los jardines de infantes. Por este motivo en este escrito incluimos las vicisitudes del desarrollo propias de niños/as de 3 años.

Referencias Bibliográficas

- Bleichmar, S. (2016). *Vergüenza, culpa, pudor. Relaciones entre la psicopatología, la ética y la sexualidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Doltó, F. (1992). *El niño tiene derecho a saberlo todo*. Buenos Aires: Paidós
- Doltó, F. (2000). *Las etapas de la infancia*. Barcelona: Gedisa.
- Fernández, A. (2000). Los idiomas del aprendiente. Buenos Aires: Nueva Visión
- Lanza Castelli, G. (2011). Mentalización: aspectos teóricos y clínicos. *Psicologia.com*. 2011; 15:76.<http://hdl.handle.net/10401/4934>
- Pedreira Massa, J. (2005). Diagnosticando el niño con TDAH. *Revista Española de Pediatría*, 2005, vol. 61, nº 6
- Perner, J. (1991). *Understanding the Representational Mind*. Cambridge, MA, MIT Press.
- Rodulfo, R. (2012). *Cinco instancias de Subjetivación en la infancia y niñez contemporáneas*. Cap. 5 Vol I. *En la Psicología Educacional en el contexto de la clínica socioeducativa. Compilado por Taborda y Leoz*. Argentina. Nueva: Editorial Universitaria.
- Rolla, E. (1971). *Elementos de Psicología y Psicopatología Psicoanalítica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Galerna.
- Sadurní Brugue, M. y Perez Burriel, M. (2016). Outlining the windows of achievement of intersubjective milestones in typically developing toddlers. *Infant Mental Health Journal*,

Vol. 37(4), 356–371 (2016) C 2016 Michigan Association for Infant Mental Health View this article online at wileyonlinelibrary.com. DOI: 10.1002/imhj.21576

Sipos L, Solano C. El duelo en los niños. *Psiquiatría.com*. 2001. Disponible en:

<http://www.psiquiatria.com/depresion/el-dueloen-los-ninos/>

Spitz, R. A. (1965). *El Primer Año de Vida. Un Estudio Psicoanalítico de Desarrollo Normal y Anormal de Relaciones de Objeto*. Nueva York: Prensa de Universidades Internacional, Inc.

Winnicott, D. (1971). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

CAPÍTULO 11

A modo de síntesis y nuevas aperturas

Alejandra Taborda

La capacidad de “leer” emociones, gestos e intenciones en nuestros semejantes puede haberse originado en el sistema de crianza cooperativa (...) Dicha estrategia emergió con el Homo erectus, hace dos millones de años aproximadamente y, puso en marcha otras formas de cooperación como la caza de animales grandes, su distribución equitativa y las normas culturales igualitarias (...) La comunicación intersubjetiva y los tipos de cooperación co-evolucionaron a lo largo de la historia.
(Cortina, 2010)

(...) las actividades colaborativas que vemos en los niños pequeños de hoy son representativas de aquellas que se dieron en el curso de la evolución humana
(Tomasello, 2007)

Emplazada en el marco de los Derechos Humanos y concepciones metapsicológicas relacionales, la dialéctica entre las siguientes operacionalizaciones directrices, han guiado la presente producción escrita:

- 1) el psiquismo es una organización abierta, en dinámicos procesos de reorganización transversalizados por dimensiones políticas contextuales, en las que *“el vamos deviniendo”* desplaza al *“yo soy”*.
- 2) Los primeros años, delineados por los procesos de la dependencia absoluta, son fundacionales y, como tales configuran relevantes puntos de anclaje de la identidad.

Ideas directrices que, en su dialéctica, -emplazada en las necesarias diferenciaciones entre funciones maternantes y parentales- subrayan complejas correlatividades entre: -la capacidad de los adultos de proveer cuidados; -el contacto con el/la bebé/a olvidado/a que fue, habitante de las capas profundas de su ser que delinean el inconsciente implícito; y -el/la bebé/a receptor/a participativo/a, aquí presente.

Desde este posicionamiento, hemos subrayado que integrar la matriz relacional proveedora de cuidados tempranos, con el sustrato de la plasticidad neuronal, abre en los adultos dos caminos: el de transformaciones y el de resistencia al cambio. Caminos que -en el marco de complejos interjuegos de identificaciones recíprocas y representaciones inconscientes, traducidas en ritmos relacionales- en ocasiones se bifurcan, en otras se entrelazan sincrónicamente o con la primacía de uno sobre otro.

En las avenidas que abren sus puertas a reelaboraciones transgeneracionales, priman ritmos relacionales signados por: encuentros, empatías, entonamientos, sincronizaciones, reparaciones de los desencuentros.

Ritmos relacionales de identificación mutua que se anudan a modo de:

“Cuando te miro, con tu mirada, me miro; cuando te acuno, con tu acople postural, me acuno; cuando te ayudo a regularme me regulo; cuando salimos del desorden nos sentimos confiados en la comodidad y seguridad cuando...”

Y simultáneamente, tal como Sainz Bermejo (2018) señala:

Los cuidadores/as significativos/as van más allá de ser espejos bidimensionales que sólo expresan, devuelven imágenes. Son espejos que se dejan mirar dentro de sí mismo, el pequeño mira a sus cuidadores/as y puede ver que dentro de ellos/as hay contenidos, estados de ánimo, sentimientos. El/la bebé/a descubre que sus cuidadores/as tienen un interior y eso le lleva poco a poco a reconocer que también lo tiene.

En esta conjunción:

“Para verme necesito la mirada del otro.
Miramos para ser mirado y reconocido”.

En cambio, en los senderos de resistencia al cambio, prima la distancia emocional tanto con el/la bebé/a como consigo mismo, que se traducen en corazas defensivas. Dado que el no-cambio es solo una ilusión, las modificaciones que se producen apuntan a incrementar dicha coraza defensiva.

La dialéctica trazada que conlleva a corrimientos teóricos y empíricos centrados en los conflictos pulsionales y en la culpa para priorizar la vivencia que se tiene de sí mismo en la dimensión relacional, tales como: indefensión y/o inseguridad y/o vergüenza y/o futilidad y/o inconsistencia y/o soledad y/o ternura, y/o alegría, y/o confianza y/o... la multiplicidad de emociones y sentimientos que surgen en las relaciones consigo mismo y los otros encargados de conectar tanto cuerpo y mente de un sujeto como las mentes y los cuerpos de sujetos entre sí. Así, “y/o” lejos de ser un juego de palabras, es una invitación a pensar la complejidad implicada en las mixturas que los “y” entran en las dimensiones intrapsíquicas e intersubjetivas

epocalmente abrochadas. Si bien los sueños de abandonar el paradigma del “o” son imposibles de hacer realidad, pueden propulsar mirar mil veces en la misma dirección dado que, en el mejor de los casos, nunca veremos lo mismo. En esta ocasión, volver a mirar las estrategias de crianza grupalmente cooperativa, que tal como lo señala la cita precedente de Cortina (2010), -con sus transformaciones a lo largo del tiempo- son ancestrales y pasaron casi desapercibidas en las producciones científicas que se focalizaron en las funciones parentales desarrolladas en familias nucleares.

Ubicar al sujeto social y político lleva a territorios que van más allá de historias y deseos singulares para abarcar producciones construidas en el devenir de la vida, en el mismo suceder del pertenecer a conjuntos con sus potencias de subjetivación social. Considerar qué dice, siente y piensa el o los otros conlleva descubrir que nos une la tensión inherente al espacio entre al menos dos y la percepción de la fragilidad de nuestros referentes identitarios. Posicionamientos que, ponen en jaque las barreras que durante tantos años encerraban al psicoanálisis en la torre de marfil de los mundos individuales intrapsíquico y, buscan -con el sustrato de la investigación empírica- ser traducidos tanto en la formación como los diseños de inter-versión presentados.

Capítulo tras capítulo, desde diferentes ópticas, se señala que en la actualidad, la crianza cooperativa, se ve transversalizada por discursos políticos, legales, económicos, ideológicos, filosóficos, científicos que desdicen, en varios sentidos, los aportes señalados por diversas disciplinas como factores facilitadores del desarrollo humano. Entre los contundentes ejemplos, que a continuación puntualizamos y seguramente, los ojos y reflexiones del lector extenderían ampliamente, podemos mencionar:

- Las licencias por maternidad que abarcan sólo 45 días.
- Los inexistentes, o al menos no informados, cálculos de presupuestos nacionales que demandaría la ampliación de licencias por maternidad.
- Las reducidas pautaciones y controles sobre el funcionamiento de la vida cotidiana de los jardines maternos, en sentido amplio y en especial el número de bebés/as y niños/as que un/una docente puede cuidar para constituirse como persona viva que quiere y puede proveer un ambiente lo suficientemente bueno.
- Los escasos estudios y reportes científicos respecto de la relevante función de los/las cuidadores/as duplicadores/as de cuidados tempranos y con ello, los aún no pensados que habitan en la matriz relacional madre-grupo.
- Los reducidos estudios sobre los sistemas organizacionales vinculares, espaciales y materiales de los jardines maternos, que se traduce en las curriculas de formación académica.
- Las acotadas investigaciones empíricas que articulan políticas públicas con hallazgos de investigaciones que, a su vez, respaldan su validación en prácticas sociales que impactan en la vida de las personas e instituciones, responsables de su salud mental.
- La relación entre padres y los integrantes de la institución maternal es una compleja temática ausente en este escrito, que amerita de investigaciones e inter-versiones específicas.

Las puntualizaciones precedentes son una invitación a continuar profundizando, en pos de posicionar en los discursos científicos y cotidianos transdisciplinarios, la transmisión transgeneracional con una extensión más abarcativa. Poner en diálogo la invisibilidad de la temática puede ser un paso en un largo y sinuoso recorrido que queda abierto.

A lo largo de este escrito, algunas de las aristas puntualizadas fueron mencionadas para abocarnos a la profundización de la presentación de un diseño de inter-versión grupal fundamentado tanto en las dimensiones metapsicológicas teóricas como de las que se desprenden de investigaciones empíricas desarrolladas desde enfoques psicoanalíticos relacionales.

La conjunción de ambas dimensiones tiene como telón de fondo conceptualizaciones que trazan el devenir humano en los no-lineales entramados de las complejas mixturas entre las propiedades genéticas y congénitas, plasticidad neuronal, experiencias vividas y múltiples combinaciones conscientes e inconscientes que de ellas surgen. La autoestima, recursos de apaciguamiento, capacidad deseante, modalidades de desear y sus contenidos temáticos, dominancia, concordancia y contradicción entre ellos, sistema de alerta, tiempo de espera de la resolución del displacer, angustia de desintegración y fragmentación, triunfos y avatares, entre otros, son estructurados en dicho interjuego.

H. Bleichmar (2015) refiere que en diferentes marcos teóricos se explica la importancia del espacio relacional en la configuración de las funciones psíquicas y presenta un aporte superador al señalar que la función deseante tiene su génesis e historia en las relaciones con los otros. El núcleo inicial con que el nacemos, requiere ser desarrollado, su energía no está limitada a sus orígenes y, sus formas de manifestación no están preformadas para luego desplegarse o reprimirse.

Lo del otro adquiere existencia en el/la niño/a a partir de dos procesos básicos: la identificación y efectos estimulantes/estructurantes que su actividad genera en las constelaciones internas. Desde esta perspectiva, proceso de separación, constitución psíquica y subjetiva se interpenetran en convivencia dialéctica con los procesos de identificación, consonantes con la capacidad de querer, empatía, vivacidad, disponibilidad, capacidad negociadora de los adultos que

conforman la red vincular encargada de los cuidados del/la niño/a. Tales efectos quedan registrados como recuerdos, función, capacidad de poner en acto, de ejecutar una cierta actividad y en lo profundo de nuestros sistemas biológicos, fisiológicos, intrapsíquicos y relacionales.

Según esta línea de pensamiento, para arribar a la complejidad del inconsciente es necesario distinguir entre:

- a) Lo originariamente inconsciente, aquellas inscripciones que directamente se realizan en el inconsciente, sin que existan mediaciones conscientes. Se trata de inscripciones generadas por la acción del otro que transmiten ciertas representaciones cargadas de afecto, sin que ello haya pasado por la consciencia de uno ni de otro protagonista. Gran parte de los intercambios emocionales presentes en las interacciones entre el sujeto y otros significativos tienen esta cualidad. El inconsciente de procedimiento, no reprimido, se encuentra inscripto en el cerebro, predominantemente en el hemisferio derecho, a modo de innumerables redes y neurocircuitos que al activarse e interconectarse entre sí dan lugar a las emociones, representaciones, recuerdos y pautas de relación que dirigen nuestro pensamiento y comportamiento, aunque la mayoría de ellos no lleguen a hacerse conscientes.
- b) Lo secundariamente constituido, corresponde a aquellos contenidos que habiendo estado, en primera instancia, en la conciencia fue relegado al inconsciente por la angustia que producía su permanencia. Descubrimiento revolucionario de Freud que llevo a la humanidad a enfrentar una tercera herida narcisista. Hasta el descubrimiento del inconsciente, hombres y mujeres habían sido impelidos a saber que no eran los/as señores/as del cosmos, ni el de los seres vivos, y con Freud tienen que hacerse cargo que ni siquiera son los dueños de su psiquis. Descubrimiento que los avances científicos y tecnológicos han sustentado y ampliado.

- c) Lo no inscripto en el inconsciente o lo no constituido, “el código de peligro produce la no inscripción de ciertas representaciones del código de placer” (Bleichmar, H., 1997, p.150). Los sujetos para quienes el mundo fue registrado como peligroso y ellos como impotentes, no tienen inscripción de representaciones de los objetos como apetecibles, protectores y la representación de sí como valiosa. Cabe hacer notar que es muy diferente entender que un contenido se constituya en la mente del sujeto como objeto de deseo y que por culpa, persecución o conflicto lo reprima y funcione como si no existiera; a que ese contenido no se inscriba.

Los primeros años son fundacionales y configuran relevantes puntos de anclaje de la identidad. Investigaciones neurofisiológicas, certifican que las experiencias emocionales del/la niño/a durante los primeros 18 meses –edad en la que no se ha iniciado la mielinización del cuerpo caloso, ni la maduración del hemisferio izquierdo al ritmo del derecho– permanecen inscriptas en el hemisferio derecho, formando un self implícito no verbal y solo se puede llegar a ellas a través de nuevas experiencias emocionales (Schorre, 2001; Tronick y Gianino, 1986). Stern, ya en el 2004, nos dice:

La naturaleza una vez más muestra su sabiduría al introducir a los Bebés en el mundo del lenguaje simbólico después de los 18 meses de vida. De este modo, ellos disponen de suficiente tiempo para aprender cómo funciona realmente mundo humano sin la distracción y la complicación de las palabras -pero con la ayuda de la música del lenguaje. (2004, p.113).

En síntesis, en el transcurso del primer año, se sientan los cimientos para todo el desarrollo posterior dado que sobre la base de la integración y la unión psique-soma emergen, entre otras

cosas, la capacidad de aprender a aprender, de mentalizar, la esperanza, la alegría de vivir y el conocimiento de la realidad. En el/la bebé/a nacen representaciones y, con ellas constelaciones intrapsíquicas, como efecto de las peculiares tramas interactivas, recíprocos intercambios, espejamientos e influjos no lineales, entretejidos en la vida íntima de la matriz relacional.

En el transcurso de aproximadamente el primer año y medio de vida, en la medida que los/las cuidadores/as lo posibiliten, al compás de la complejización del desarrollo neuropsicológico, se van produciendo con movimientos progresivos/regresivos los primeros no-lineales enlaces amorosos del/la bebé/a con el mundo y consigo mismo. En este momento del desarrollo, aún no hay reconocimiento de la alteridad, dado que los aspectos placenteros del objeto son vividos como partes del yo. En el marco de esta dependencia absoluta se sientan las bases para que paulatinamente, al compás de los procesos de discriminación, aparezcan las primeras zozobras respecto a la posibilidad de la pérdida del amor del otro y las preocupaciones por los efectos de su accionar en la dimensión relacional. Determinantes en la constitución subjetiva y, por ende, en la modalidad de relación consigo mismo, con los otros y el mundo, en el marco de la intersubjetividad, que fueron desarrollados en la tercera parte de este escrito.

Las conceptualizaciones operacionalizadas se acompañan con corto de videos, en su mayoría extraídos de youtube, que permiten visibilizar, analizar, pensar y promover el contacto emocional con el material teórico. Desde este posicionamiento la mirada busca focalizarse en las traducciones verbales y pre-verbales de las emociones y fantasías conscientes e inconscientes que conectan en las dimensiones intersubjetivas tanto cuerpo y mente de un sujeto como las mentes y los cuerpos de sujetos entre sí.

Referencias Bibliográficas

- Bleichmar, H. (1997). *Avances en psicoterapia psicoanalítica. Hacia una técnica de intervenciones específica*. Barcelona. Paidós.
- Bleichmar, H. (2015) Vivir en la interfase para no quedar atrapado en mundos fragmentarios. *Aperturas Psicoanalíticas. Revista internacional de Psicoanálisis*. N° 050.
<http://www.aperturas.org/articulos.php?id=905&a=Vivir-en-la-interfase-para-no-queedar-atrapado-en-mundos-fragmentarios>
- Cortina, M., Liotti, G. y Silberstein, M. (2010) Cooperación, Intersubjetividad y Apego. *Aperturas. Revista internacional de psicoanálisis*. Número 041 2012. Disponible en:
<http://www.aperturas.org/articulo.php?articulo=0000750N%C3%9AMERO%20041%202012>
- Sainz Bermejo, F. (2018) Winnicott en la perspectiva relacional e intersubjetiva actual, acompañados por las poesías de Joan Manuel Serrat. *Revista electrónica Clínica e investigación relacional. CeIR Vol. 12 (3) – Octubre 2018* <http://dx.doi.org/10.21110/19882939.2018.120310>
- Schore, A. (2001). The effects of early relational trauma on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22: 201–269.
- Stern, D. N. (2004). *The Present moment in psychotherapy and everyday life*. New York: W.W. Norton.
- Tomasello, M., Carpenter, M., y Liszkowski, U. (2007). A new look at pointing. *Child Development*, 78, 705-722.
- Tronick, E.Z. y Gianino, A. (1986) Interactive mismatch and repair: Challenges to the coping infant. Zero to three. *Bull Natural Center Clinical Infant Programs*, 5, 1–6.

