

Artigue Gómez, Jordi
Barriocanal Gil, Eduardo
Borraz Estruch, Gemma
Cabaleiro Fabeiro, Fernando
Checa Peña, Josep
Daher, Celeste
Ferrer Tirado, Laia
Franquesa Freixas, Amelia
Garmendia Aldasoro, Begoña
Gassó Tarrida, Josep María
Gutiérrez Iradi, Jose Luis
Laita de Roda, Paula
López Morales, Sisa
López-Palop de Piquer, Beatriz
Maganto Mateo, Carmen
Manzano Alías, Aroa
Martínez Govern, Montserrat
Oriol Sánchez, Anna
Peris Hernández, Montserrat
Pombo Ruiz, Janeth
Taborda, Alejandra
Tió Rodríguez, Jorge
Tizón, Jorge Luis
Vazquez Lejárcegui, Begoña

N.º 55
1º semestre

2013

Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente

SEPΨPNA

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PSIQUIATRÍA Y
PSICOTERAPIA DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE

Miembro de la International Association Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions
de la European Federation for Psychoanalytic Psychotherapy in the Public Sector y
de la Federación Española de Asociaciones de Psicoterapeutas (F.E.A.P.)

ISSN: 1575-5967

JARDINES MATERNALES: LOS PRIMEROS PASOS EN EL PROCESO DE SEPARACIÓN

KINDERGARTENS: THE FIRST STEPS IN THE SEPARATION PROCESS

Alejandra Taborda* y Celeste Daher**

RESUMEN

Frecuentemente los Jardines Maternales comparten con la familia los cuidados de bebés. Esta realidad nos lleva a preguntarnos ¿Resulta precoz la concurrencia de bebés a instituciones educativas antes de los tres meses? y ¿cuál es su función durante los primeros años de vida?.

Para delinear respuestas presentamos un recorte de resultados de investigación, focalizado en la dimensión relacional del proceso de separación, de bebés menores de tres meses.

La recolección del material se realizó mediante el Método de Observación de Lactantes (Bick, 1948) y la filmación de las observaciones, luego se construyeron categorías de análisis.

En concordancia con los desarrollos teóricos vigentes y el material empírico, consideramos que las intervenciones deben girar en torno a la legislación laboral, los aspectos organizacionales y las modalidades vinculares.

PALABRAS CLAVES: Jardines Maternales- Bebés- Condiciones ambientales- Vínculos

ABSTRACT

Frequently the kindergartens share with the family, the early care of babies. This reality took us to the next question: It's premature the attendance of babies

to kindergartens before the three months of life? And, what's the function of these institutions in the first years of life?

In order to answer these questions we introduce a fragment of the results from a field study, focused in the relationship dimension of the splitting process, of babies' minors of three months. Material was recollected with the Babies Observation Method (Bick, 1948) and the filming of the observations, and then analysis categories were built.

Consistent with the current theoretical developments and the empirical material, we consider that the interventions should revolve around the job legislation, the organizational aspects and the relationship modalities.

KEYS WORDS: Kindergartens – Babies – Environmental Conditions – Human Bonds.

1. INTRODUCCIÓN

El psicoanálisis a lo largo de su trayectoria fue transitando desde una visión centrada en el individuo, al ser con otros y a la intersubjetividad. El giro implicó un decaer de la teoría instintivista para ubicar a la dimensión relacional como epicentro de la organización psíquica, tal como lo han señalado diversos autores, desde distintas perspectivas psicoanalíticas, luego de que Klein (1946) introdujera el concepto de relaciones objetales. Entre

* Dra. en Psicología. Universidad Nacional de San Luis. Av. Ejército de los Andes 950. (5700) San Luis, Argentina. Mail: taborda.alejandra@gmail.com

** Lic. En Psicología. Consejo Nacional de Investigaciones, Ciencia y Tecnología. Universidad Nacional de San Luis. Av. Ejército de los Andes 950. (5700) San Luis, Argentina. Mail celestedaher@gmail.com

ellos, encontramos los aportes de: Winnicott (1958) -la unidad no es el individuo sino el individuo ambiente. Balint (1952) -los primeros objetos son necesarios como el aire para respirar y vivir. Fairbairn (1978) -la libido busca objetos no la descarga. Guntrip (1968) -la teoría instintivista es incompatible con la teoría de las relaciones de objeto. Bowlby (1998) -establecer apegos, nudos o ataduras es previo a la pulsión oral y está destinado a mantener una distancia óptima con la madre para que sea accesible. Bleichmar, H. (1997) -la función deseante tiene su génesis e historia en las relaciones con los otros. Bleichmar, S. (1992) -el inconsciente no es un producto natural endógeno, sino que es el hecho de ser hijos de otros seres humanos el motivo de su existencia. (Taborda & Toranzo, 2012).

En este devenir, nuevos paradigmas, paulatinamente se instalaron en el convulsionado movimiento psicoanalítico, en pos de construir un cuerpo teórico que permitiera transitar de lo individual a lo grupal-institucional, convocando a pensarnos como pertenecientes a un grupo, una institución, una época, con la potencia que otorga estar, convivir, influir en otros y reconocer los influjos de la intersubjetividad.

A nuestro entender, en tiempo de modernidad líquida, uno de los desafíos es descentralizar la mirada circunscripta en las lógicas propias de las funciones parentales, para incluir el modo en que se inscriben los discursos jurídicos, mediáticos, económicos, científicos e institucionales, en la dimensión relacional, en las nuevas configuraciones familiares y, por lo tanto, en los procesos de subjetivación.

En concordancia con el desafío planteado, nos proponemos desarrollar una ampliación del concepto de función materna, para incluir tanto a la madre o su sustituto, como al grupo encargado de sostenerla y duplicar los cuidados que recibe el bebé. En otras palabras, al particular entorno que los envuelve, del cual forman parte las complejas tramas institucionales de nuestra sociedad. Estos aspectos han sido acuñados en el concepto “*función materna ampliada o madre grupo*”.

Actualmente, con cierta frecuencia¹, los Jardines Maternos comparten con la familia, los cuidados tempranos de bebés de 45 días a dos años inclusive, durante tiempos cotidianos prolongados. En estos casos, sus aportes tienen un lugar de relevancia en la paulatina complejización del psiquismo y constituyen instituciones paradigmáticas, en las cuales la función materna ampliada o madre grupo, tiene lugar.

Esta realidad nos lleva a formular la siguiente pregunta de investigación ¿Resulta precoz la concurrencia de bebés a instituciones maternas antes de los tres meses? Para comenzar a delinear respuestas posibles a este interrogante presentamos un recorte de resultados de un estudio piloto de campo realizado en Argentina, focalizado en la dimensión relacional del proceso de separación, de bebés menores de tres meses. A efectos de describir algunos de los intrincados movimientos relacionales puestos en juego, nos apoyamos en el análisis de dos situaciones diferentes: una referida a un bebé que asiste al Jardín Maternal, y la otra, a un bebé de la misma edad, que permanece en el hogar bajo el cuidado de su madre.

Elegimos esta edad temprana para la investigación centralmente por dos motivos. Por un lado, por el componente legal² que encierra, el cual deja traslucir directa e indirectamente la concepción que se tiene acerca de la infancia, la maternidad y el lugar de los adultos en el proceso de humanización. Por otro lado, escogemos este período por la extrema vulnerabilidad de la diada, recordemos que hace tan solo menos de tres meses el bebé vivía en un mundo de protección, en el que todo ocurría en el presente, sin ausencias, y la estructura intrauterina era la encargada de modular temperaturas, sonidos, luces, constituyendo un todo que lo acunaba. El nacimiento interrumpe este estado de completud, surgen paulatinamente los primeros pasos en el proceso de separación, los cuales son trascendentales para la constitución del psiquismo, tallando las capas más profundas de la mente.

¹ Según las últimas estadísticas, en Argentina, se registra una tendencia ascendente de asistencia de niños a Jardines Maternos. En el 2010, se matricularon 78.553, distribuidos en 2.693 unidades educativas públicas y privadas. En el 2009, lo hicieron 74.642 infantes, en 2.598 instituciones maternas. En el 2008, asistieron 67.141 niños a estas organizaciones, distribuidos en 2.205 unidades educativas (Anuario estadístico de la DINIECE, 2008; 2009; 2010).

² La Ley Argentina de Contrato de Trabajo, otorga 90 días de licencia por maternidad, 45 días anteriores y posteriores al parto. Admite reducir el período que antecede al nacimiento a no más de 30 días y acumular el tiempo restante para después del mismo. Reglamentaciones provinciales, vigentes para algunos sectores del país, han logrado ampliar las licencias. En todos los casos, las trabajadoras disponen, por el lapso de un año, de dos interrupciones de media hora para amamantar a su hijo

2. DESARROLLOS TEÓRICOS PARA PENSAR LOS PRIMEROS PASOS EN EL PROCESO DE SEPARACIÓN

Bebés, función materna ampliada e instituciones, son entidades que se implican y definen mutuamente. Pensar en infantes menores de tres meses, conlleva centrar la mirada en la dependencia absoluta y la fragilidad para tolerar la ausencia, en el marco de complejos movimientos de fusión-separación.

Este intrincado proceso se inaugura con el nacimiento, para el bebé todo cambia, 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 que quieran y puedan proveerle cuidados, en cierto sentido, similares a los que tuvo en el vientre materno, dado que la capacidad de esperar aún no está presente. ¿Por qué no se puede esperar? Porque en los primeros meses de la vida no se logra mantener la esperanza de que ya vendrá; todo pasa en el aquí y ahora.

La expectativa del reencuentro no ha podido configurarse y la ausencia es vivida como una presencia maléfica. En otras palabras, por la inmadurez con que se nace todo lo que provoque sensaciones placenteras o displacenteras genera un estado mental primitivo, rudimentario, que las ubica como efecto de una causa intencionada. El bebé lo vive como “me consuela”, “me da placer o, por el contrario, “me daña”, “me quema”, “me estruja”... Los estados de necesidad como el hambre, frío, sueño, despiertan las más penosas vivencias de aniquilamiento, sofocación, ahogo y desdicha.

Tal como señala, Hoffman (2004):

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 le sigue la calma. (pp.74)

La comunicación interhumana mímica, rítmica y sonora trasmite los primeros sentimientos de seguridad que contrarrestan las vivencias catastróficas. Para el bebé las experiencias que se acompañan de un contacto apacible, constituyen un continente que brinda protección. En cambio, las situaciones teñidas de tensión nerviosa en las personas que lo cuidan, son sentidas como señal de

peligro, inseguridad, falta de sostén. Con el transcurrir del tiempo, estas vivencias repetitivas van siendo alojadas de manera inconsciente en la memoria implícita. La misma genera que en el contacto con los otros se activen automáticamente determinadas expectativas y atribuciones, que van configurando un estilo de relacionarnos con demás y con el mundo (Cortina, 2013).

Durante los primeros meses, el bebé es el ambiente y el ambiente es el bebé, aún no se establece la discriminación adentro-afuera, interno-externo, yo-no yo. La misma depende de la adecuación de los adultos a su estado de indiferenciación, reflejada en la manera modulada en que la ausencia es presentada al niño para que le resulte tolerable y, así, promoverle un sentido de integración, de continuidad, de existencia, de ser uno, que en su debido tiempo conducirá a la autonomía (Winnicott, 1958).

Las vicisitudes señaladas sobre el desarrollo temprano ubican a las instituciones maternas y, en particular, a las personas que tienen a cargo el cuidado de los bebés, en el lugar de acompañantes y duplicadores de los cuidados parentales. En este contexto, la función primordial es la humanización, proceso que se desarrolla dentro de una trama vincular.

Los cuidadores se instituyen en proveedores de condiciones facilitadoras del desarrollo cuando -en tanto “*persona viva*”, a partir de complejos procesos de identificación con el bebé, anclados en el contacto con el propio bebé interno- pueden y quieren brindarle apoyo en el momento oportuno. De este modo, sostienen la ilusión que el objeto es parte del bebé. Sin esta “*presencia viva que quiere y puede dar apoyo*”, las técnicas más expertas resultarían inútiles.

Desde esta perspectiva, la función materna ampliada constituye una trama, en la que múltiples identificaciones proyectivas habitan en el interjuego de cada vívido encuentro y desencuentro, los cuales se traducen en conductas o modos concretos de estar, conectarse o por el contrario, de distanciarse corporal y emocionalmente.

En este sentido, los procesos de identificación proyectiva (empática o, en su defecto, patológica) la capacidad de querer, vivacidad, disponibilidad, permanencia y actitud negociadora de los adultos que circulan en la red vincular; como también las características organizacionales e imaginarios institucionales que los rodean, adquieren relevancia central en el mencionado proceso de humanización.

Si bien consideramos que el docente es un duplicador de los cuidados parentales, es fundamental diferenciar la incidencia de las funciones de padres y cuidadores en la constitución de la identidad del niño.

En el desempeño de los roles parentales se conjugan múltiples factores conscientes- inconscientes, presentes-pasados, adquiriendo especial relevancia la historia personal, la manera en que fueron cuidados como niños y la promesa de ser trascendidos. Cada hijo moviliza conflictos vividos con sus propios padres y abre así la posibilidad de reelaborarlos. También, cada docente al cuidar a un niño, desde un lugar diferente al que tienen los padres y con otra significación, reactualiza su particular camino recorrido en su historia vital. ¿Por qué decimos desde otro lugar? Porque no significa lo mismo cuidar un hijo que cuidar a un niño; centralmente los proyectos de trascendencia que se inscriben en el marco de una y otra relación son disímiles, tallando las modalidades vinculares. Una madre lo suficientemente saludable, no requiere necesariamente de una comprensión intelectual de su tarea, porque la mencionada promesa de ser trascendida y su propia condición la tornan adecuada para ello en sus aspectos esenciales. En cambio, el docente-cuidador al no poseer esta orientación, respalda su actividad en la identificación con una figura materna, en su propio bebé interno que habita en las capas más profundas de su ser, como también en las construcciones conceptuales acerca de la infancia y de su función como docente.

En síntesis el rol del docente-cuidador es complejo, dado que siempre está inmerso en un entramado vincular en el que se incluye el niño, los padres, todos y cada uno de los integrantes de la institución que los envuelve.

3. METODOLOGÍAS IMPLEMENTADA EN EL TRABAJO DE CAMPO

3.1. Los bebés 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 Abril³, que al comenzar con las observaciones tenía ochenta y ocho días; su madre, Claudia, tuvo que retornar al campo laboral, motivo por el cual la niña asiste al Jardín Maternal desde los 45 días, por un período de seis a ocho horas diarias. La corta distancia que media entre la institución maternal y el trabajo de Claudia permite que madre e hija se reúnan cada tres horas, durante media hora.

La segunda beba, Camila, al momento de iniciar con las

observaciones tenía ochenta y nueve días, y permanecía en su hogar cuidada esencialmente por su madre, Patricia.

Ambas bebas, integraron una muestra más amplia constituida por cuatro bebés (dos mujeres y dos varones), menores de tres meses. Abril y Rodrigo, concurrían al Jardín Maternal desde los 45 días, en cambio la vida cotidiana de Camila y Joaquín, transcurría dentro de su hogar. Al comenzar las observaciones Rodrigo había cumplido ochenta y nueve días y Joaquín 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 que enfrentaban.

3.2. Instrumentos implementados

La recolección del material se realizó a través del método de observación de bebés, siguiendo las pautas señaladas por Bick (1964). Además, se utilizó apoyatura audiovisual a lo largo de las seis observaciones, de una hora de duración y frecuencia semanal. Tal como contempla la técnica, se elaboró un detallado reporte escrito de lo vivenciado y registrado, a modo de recuerdo por la mente del observador. El material fue estudiado en supervisiones semanales, ampliadas con la técnica de supervisión de supervisiones.

3.3. Categorías de análisis

A efectos de sistematizar el estudio del material se operacionalizaron ocho categorías (primeros contactos con la institución, condiciones ambientales, condiciones vinculares, búsqueda de proximidad, rutinas del bebé, despedida y reencuentro con la madre, función paterna, cierre del proceso de observación). En esta oportunidad, centramos el análisis en las siguientes:

- 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 en el ambiente.
- Escenario ambiental: sus características envolventes (distribución espacial, cantidad de personas que lo transitan, nivel sonoro,

³ Los nombres de los bebés y sus madres fueron anonimizados

iluminación, condiciones de higiene, peligros existentes, entre otros). Asimismo, en pos de realizar un parangón con las posibles vivencias que el entorno estimula en el bebé, se registraron las experiencias contratransferenciales.

- Condiciones vinculares: se clasificaron las modalidades de los intercambios relacionales con los cuidadores, 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 el bebé.
- Búsqueda de proximidad: a partir del material filmado, se contabilizaron y expresaron en términos de porcentajes las conductas de los bebés tendientes a procurar el contacto con el cuidador. 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, en este caso, se diferenció entre: a) contacto satisfecho,

definido como el encuentro corporal, verbal, visual que conlleva el sostén emocional del bebe y b) el contacto negado, operacionalizado como la ausencia de los indicadores de comunicación señalados, que se traducen a modo de indiferencia o rechazo activo que el adulto realiza respecto al contacto buscado por el niño. En esta categoría, incluimos los resultados obtenidos en la muestra total. (Tabla 1)

4. INFERENCIA SOBRE LAS VIVENCIAS EMOCIONALES DE LOS BEBÉS

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

4.1. Abril en el Jardín Maternal

4.1.1. Primeros contactos con la institución

En el Jardín Maternal la decisión de autorizar la observación de la beba 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 bebés, no fueron consultadas sobre su disponibilidad para las observaciones. Sólo una de ellas fue interrogada acerca de la edad de la niña más chiquita que asistía al jardín. La otra cuidadora de la sala se enteró del trabajo en la primera observación, cuando decidió preguntarle directamente a la observadora sobre él. Probablemente, esta modalidad reproduce, de alguna manera, la condición en que mamá-bebé 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, habitualmente son reducidas o inexistentes. A su vez, comúnmente a los docentes se les designan los niños que tendrán a cargo, tal como impone la organización de instituciones de los distintos niveles educativos.

La situación descrita planteó una paradoja en

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

Chart 1. Quantitative study of the category relational conditions in the total simple

Bebés	Búsqueda de proximidad	Contacto satisfecho	Contacto negado
En el Jardín. Abril, 88 días	80	26%	74%
En la familia. Camila, 89 días	34	85%	15%
En el Jardín. Rodrigo, 89 días	72	33%	67%
En la familia. Joaquín, 52 días	7	86 %	14%

la mente de la observadora. 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 los interrogantes: *¿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 bebé, en el sentido que lo señala Winnicott?, ¿Cómo influyen la gran cantidad de exigencias que se depositan en la institución y el cuidador en la relación con el bebé? y ¿Cómo moldea el vínculo con el bebé el lugar que la institución le da al cuidador?*

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”, con las inversiones de sujeto pasivo en activo -a modo de Fort da- se constituye en un escenario proyectivo de encuentro/desencuentro que procura apaciguar las fantasías persecutorias a costa de los procesos de diferenciación.

A su vez, al explicarle la consigna a la mamá y el carácter de estudio de investigación que se realizaba, ella también estableció una identificación con el rol de investigadora-observadora y expresó: “cuando realicé mi estudio de investigación 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 pos del desarrollo de una tarea.

El resto de las docentes del jardín como los otros padres de los niños de la sala de bebés, 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 presentar la observadora a Abril, así como también la beba a la observadora. Sólo una docente, mediando una considerable distancia espacial dijo: “allá está la nena, en el cochecito azul”.

En el marco de dificultosos procesos de diferenciación se emplazó la tarea. 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 encontrarla 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 y potencialidades. Lo cual se ve incrementado por las condiciones de sobreexigencia 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 que al cuidador le dificulta el contacto con sus propias vivencias, con el resonar de un vínculo personal de interjuego con el niño y con el propio bebé interno. En consecuencia, se facilita el emerger de bajas expectativas de poder incidir vividamente sobre sus prácticas y, por lo tanto, sobre el desarrollo de los niños. Esta situación nos lleva a plantearnos ¿En este ritmo, resulta posible tejer los necesarios sueños de trascendencia para el proceso de humanización?

4.1.2. Escenario ambiental del Jardín Maternal en que se realizó la tarea

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 pertenecientes a la clase socioeconómica media, para facilitar la lactancia materna. Al mismo, asisten niños desde los 45 días de edad hasta los 4 años, organizados según la franja etaria a la que corresponde.

La beba observada pertenece al grupo de los niños 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 estaba integrado por tres bebés más, a cargo de otra docente.

Los niños, en general, asistían de seis a ocho horas día-

rias de acuerdo al itinerario laboral de sus padres. Abril 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 permitieran 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 constitución 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 y la capacidad de esperar, 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 dadas las posibilidades cognitivas, la tolerancia a la frustración y la necesidad de modular la presentación del mundo al bebé, hasta alrededor de los tres meses madre e hijo deberían reencontrarse aproximadamente cada dos horas. Un tiempo más prolongado hace que la imagen interna que el niño guarda de ella, se desdibuje y si demora el reencuentro ya no es la misma persona para él (Winnicott, 1958).

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, circulaban una gran cantidad de personas, ya que era uno de los ingresos a la institución. En situaciones de mayor calma, la bebé 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 espacio de la cocina y de otra habitación que se utilizaba cuando hacía frío. Si bien en este lugar para dormir 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 mientras Abril descansaba: un

niño golpeaba enérgicamente un vidrio, se oían sonoras caídas de ollas al piso y sillas que se corrían de un lugar a otro o, un pequeño pateaba una pelota contra la pared de la habitación. La beba, mientras dormía, reaccionaba a estos sonidos con movimientos proyectivos expresados corporalmente a través de pateos, agitación de sus brazos, sobresaltos 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, entre sueños, sonrisas. De todos modos, con frecuencia su sueño era tan profundo que permanecía ajena a los ruidosos estímulos externos.

Cuando los bebés se encontraban en la “sala de sueño” y las docentes estaban en el patio, era difícil oír sus reclamos. La ausencia de los adultos, por sus numerosas exigencias, dejaba expuestos a los pequeños a situaciones de peligro que no podían ser supervisadas.

Los adultos se encontraban permanentemente en movimiento, cuando un niño dejaba de llorar tenían que atender a otro y así sucesivamente. El tiempo dedicado a cada niño era fugaz, generalmente consistía en cambiarlo de posición, trasladarlo de un lugar a otro o poner en sus manos un sonajero. La actividad de las docentes era intensa, sus rostros, sus cuerpos traslucían cansancio y tensión. Además, en raras ocasiones se comunicaban entre ellas y cuando lo hacían, con frecuencia vertían críticas a los padres, a los niños, o reclamos tensos sobre su accionar, que traducían su malestar.

En otras palabras, 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.

4.1.3. Condiciones vinculares en la institución maternal observada

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

Abril, 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 soltarlo 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 protestar con entrecortados gemidos, pataleos y aleteos, cada vez más intensos.

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 la 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 de las docentes se acercó y puso entre sus manos, casi sin palabras, una tira de pelotitas sonoras. Abril, 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. La cuidadora 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. Abril buscó tocar los juguetes estirando manos y pies, en un principio suavemente pero rápidamente los movimientos de pataleo se incrementaron traduciendo un importante cúmulo de tensión. En ese lugar, entre sol y sombra, acariciada por una brisa, repentinamente se desplomó en un sueño profundo defensivo.

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 así, enfrentar los estímulos intrusivos del entorno, en conjunción con la escasa modulación de la tensión que provee. En otras palabras, la musculatura actúa como defensa para lograr el sostén que el vínculo con otro ser humano no le proporciona. Asimismo, 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.

El sufrimiento que generaba la separación fue puesto en palabras por la madre (Claudia), quien 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 sobreexigencias configuran un lugar relacional común, en el cual adultos y bebés 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”, termine de decaer naturalmente y Abril es impulsada a un desarrollo prematuro que, de algún modo, funciona como autoconsuelo. 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 bebés como señal de peligro, inseguridad, falta de sostén.

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 descritas. 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 docente 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 seis observaciones. Abril parecía disfrutar mucho del mismo y lo expresaba con balbuceos, sonrisas, regocijos, suaves movimientos de brazos y piernas. Las manitas 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, sucedió 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.

A pesar de ello, lo que caracterizaba el vínculo entre la beba y los cuidadores eran los desencuentros. Cuando Abril 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 pateos 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 bebé se recuperaba, las docentes inmediatamente volvían a dejarla sola para realizar otras 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 recobrase, 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. A posteriori, 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 al mismo tiempo, habían desarrollado una especie de “coraza defensiva” que les impedía establecer intercambios emocionales con la beba.

4.1.4. *Búsqueda de proximidad de Abril con las docentes a cargo de su cuidado*

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 veintiún ocasiones las cuidadoras respondieron de manera satisfactoria a su búsqueda, ofreciéndole un contacto físico, visual y/o verbal. 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 bebés. 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 niños que cuidan por períodos relativamente breves.

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, apretaba su mantita, chupeteaba con fuerza sus dedos o los juguetes, realizaba bruscos movimientos con todas y cada una de las partes de su cuerpo, entre otros. Además, frente a la carencia de respuesta, la beba poco a poco disminuía la búsqueda de contacto con las docentes y recurría a recursos propios de autoconsuelo para disminuir sus estados de tensión. Paulatinamente con el pasar del tiempo la confianza en la disponibilidad de las cuidadoras iba decayendo.

4.2 *Camila en la familia*

4.2.1. *Primeros contactos con la institución*

El acercamiento inicial se realizó telefónicamente, las explicaciones fueron breves porque la madre (Patricia) 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, Patricia vino del dormitorio. Ellas y la observadora estaban algo incómodas y desconcertadas, la invitaron a sentarse, escucharon atentamente la consigna y formularon algunas preguntas. Al finalizar con las explicaciones, sus rostros se relajaron y la mamá hizo pasar a la observadora a la habitación de la bebé en donde la presentó diciendo “ella es Camila, 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 Camila.

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 bebé “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 seis observaciones realizadas. En su lugar, se configuraba una tríloga constituida por la madre, la beba y la joven abuela compenetrada en el cuidado de su descendencia.

4.2.2. 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 Camila, 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 distintas 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 Camila...” “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 resguardado 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. Así, en este espacio, 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, en la quinta observación, el abuelo quien mientras arreglaba las instalaciones eléctricas saludó a Camila, 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 difícil realidad con la que se tiene que enfrentar. Por lo que, se podría pensar que probablemente, la concepción de la bebé, significó inconscientemente 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 bebé o salir al mundo laboral.

En síntesis, en el transcurrir de las seis observaciones, en un espacio similar al que delinea la banda de Moebius, se transitó desde 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 largo 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 Camila. Patricia 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, denota como mamá-beba ejercitan, en la última observación, un nuevo paso: “sabés, Camila está intentando sentarse, toma a la beba de sus brazos trayéndola hacía 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.

4.2.3 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 Camila, propia de su edad. Patricia, 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 niña 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 Camila y ella se ahogó con la leche, aleteó sus brazos, se puso colorada tratando de toser. Patricia asustada se incorporó, la apoyó en su cuerpo palmeando la espalda, la beba 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 lapso al compás del sonido de una cajita musical y de los bostezos maternos, hasta que su cuerpo dejó traslucir que dormía placidamente.

En los estados de vigilia, los intervalos de estar sin el contacto cuerpo a cuerpo con su madre eran reducidos, paulatinamente a lo largo de las observaciones, estos períodos 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 Camila seguía buscándola. Del mismo modo, cuando la bebé desviaba su mirada, Patricia la volvía a traerla al encuentro con la suya.

En otras secuencias lúdicas se introducían ositos de peluche que Camila 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. A pesar de ello, la conjunción

de un dormitorio compartido, el progenitor masculino ausente, las dudas respecto al desarrollo corporal, las proyecciones positivas dejaron como interrogante en la mente de la observadora ¿Cómo transitarán los pasos venideros del proceso de separación?

4.2.4. Búsqueda de proximidad de Camila con su madre

La beba realizó treinta y cuatro conductas tendientes a promover el contacto con su madre. Entre ellas, el seguimiento de la figura de apego, sonrisas, y llantos. En veintinueve ocasiones le ofrecieron contacto físico, visual o verbal y sólo en cinco oportunidades no recibió respuesta. Por lo tanto, el 85,29% satisfecho y el 14,7% de las veces el contacto fue negado (Ver tabla 1).

4.3. Búsqueda de proximidad en la totalidad de la muestra

Tal como referimos anteriormente, en este apartado mencionamos los resultados del análisis de los cuatro bebés estudiados, dos que asisten al Jardín Maternal y dos que permanecen al cuidado de su madre en el hogar.

En relación a la “Búsqueda de proximidad” por parte de los bebés 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 pequeños 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. En cambio los bebés 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 lo reclamaban llorando.

En cuanto a la respuesta que los bebés recibían a dichas iniciativas por parte de sus cuidadores, 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 primer bebé y el 33% en el segundo infante observado en la institución educativa. En consecuencia, el 14% de la búsqueda de contacto, en los pequeños que permanecían con su progenitora, era negado y más del 65% en los que asistían al Jardín Maternal.

5. CONCLUSIONES

Cabe destacar que dado el carácter exploratorio del presente estudio y la reducida muestra que lo respalda, los

resultados presentados deben ser entendidos desde una perspectiva preliminar sujeta a nuevas profundizaciones.

Desde nuestro punto de vista, sustentado en paradigmas vigentes, coincidentes con el estudio de campo referido, consideramos que ingresar un bebé antes de los tres meses a los Jardines Maternos, resulta demasiado precoz. La separación en este momento impone un alto grado de sufrimiento en la díada y contradice las necesidades de continuidad propias de esta etapa.

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 bebé 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.

Las observaciones realizadas en el Jardín Maternal denotan que el contexto ambiental se impone en los bebés abruptamente y de manera prematura. Específicamente, en Abril pudo apreciarse 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 en 1968, planteó que el límite primario entre el self y el no-self depende de la introyección 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 del estado de contención o de no-contención. De este modo, cuando hay un fracaso en el desarrollo de la frontera intrapsíquica, se manifestará probablemente en anomalías 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 bebé, favorece la sobreestimulación. Así, desde temprana edad son llamados a practicar como adaptarse a las exigencias externas y al desarrollo prematuro.

Por todo lo expuesto, es menester que la organización y funcionamientos institucionales maternos sean repensados desde la promoción de la salud mental y que las intervenciones psicológicas que se diseñen, centren su

atención en: *a)* la legislación laboral y de educación; *b)* aspectos organizacionales e imaginarios instituciones y, *c)* en las modalidades vinculares.

En cuanto a los aspectos legislativos, en coincidencia con Torras de Bèa (2010), consideramos pertinente la revisión de la Ley Nacional, en pos de extender el período de licencia por maternidad. Este artículo pretende configurarse en una invitación a profundizar las investigaciones sobre la temática para ampliar las bases empíricas y desde allí, sustentar nuevas peticiones. Dada la inversión económica que esto implicaría es de preveer que llevará un tiempo considerable la pretendida modificatoria.

Si bien esta propuesta, de ninguna manera implica cerrar las puertas de los Jardines Maternales dedicados a la atención temprana de bebés, es relevante que los mismos cuenten con recursos suficientes y personal capacitado; también con espacios y educadores particularmente constantes y estables, para que puedan respetarse y atender las necesidades de los niños (Torras de Bèa, 2010). A nuestro criterio, resultaría óptimo que estas instituciones configuraran espacios de protección social, al que pudieran acudir todos los padres que, por una razón u otra, sienten la necesidad de recibir ayuda para poder desarrollar su rol parental.

Para ello, es imperioso atender, desde la Ley Nacional de Educación, a los aspectos organizacionales de estas instituciones, con el propósito de mejorar la calidad que ellas brindan. Al respecto, marcamos la necesidad de tener en cuenta la cantidad de niños que los docentes tienen a su cargo. En este sentido, consideramos que dos bebés (uno gateador y otro más pequeño) por cada cuidador es un número adecuado para que la comunicación emocional sea factible y sólo en aquellos casos que se cuente con la colaboración de un auxiliar podrían incluirse tres bebés.

Asimismo, sustentándonos en el paradigma relacional, proponemos la posibilidad de que los docentes permanezcan con su grupo de alumnos hasta finalizar el ciclo del Jardín Maternal. Esta sugerencia se fundamenta en la necesidad de estabilidad y continuidad de las figuras cuidadoras durante los primeros años de vida.

Consideramos que un aspecto fundamental para mejorar la calidad de estas instituciones es el cuidado de la salud mental de las personas encargadas de los niños. Tal como observamos en las instituciones maternas, los docentes están expuestos a múltiples exigencias, las cuales al no poder ser pensadas, se constituyen en los cimientos para los desencuentros vinculares.

En este sentido, es propicio crear espacios destinados al pensar con otros. Más allá del encuadre que se

implemente -talleres, grupos operativos o de reflexión es esencial promover en los cuidadores el contacto emocional con las necesidades evolutivas de los bebés, las vivencias de la propia infancia y los duelos que se activan frente a la partida de cada niño. Para que estos espacios puedan tener continuidad, es fundamental que el Estado garantice los recursos pertinentes para que puedan desarrollarse.

En síntesis, las propuestas de intervención delineadas en diferentes niveles, ponen en evidencia la necesidad de una mirada extensa que conjugue el momento histórico cultural con sus leyes, organizaciones, ideologías y personas que lo transitan, porque ellas resultan facilitadoras/obstaculizadoras de las modalidades relacionales que emergen en cada institución.

BIBLIOGRAFÍA:

- Balin, M. (1952). *Primary love and psycho-analytic technique*. Londres: Karnac Books
- Bick, E. (1964). Notas sobre la observación de lactantes en la enseñanza del psicoanálisis. *Revista de Psicoanálisis* 24, 4.
- Bick, E. (1968). La experiencia de la piel en las relaciones de objeto tempranas. *International Journal of Psychoanalysis* 49, 2-3
- Bleichmar, S. (1992). *La fundación de lo inconsciente*. Buenos Aires: Amorrortu
- Bleichmar, H. (1997). *Avances en psicoterapia psicoanalítica. Hacia una técnica de intervenciones específicas*. Barcelona: Paidós
- Brazelton, T. y Cramer, B. (1993). *La relación más temprana. Padres, bebés y el drama del apego inicial*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Bowlby, J. (1952). *Los cuidados maternos y la salud mental*. Buenos Aires Humanitas.
- Bowlby, J. (1998). *El Apego*. Barcelona. Paidós. Ibérica.
- Cortina, M. (2013). Clase introductoria. La aplicación de la teoría del apego en el trabajo con pacientes, del Programa de formación por internet sobre la teoría del apego patrocinado por IAN-IA y RIA.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) (2008). Anuario Estadístico Educativo 2008. Recuperado en el sitio web de DINIECE: http://diniece.me.gov.ar/index.php?option=com_content&task=category§ionid=2&id=8&Itemid=19
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) (2009). Anuario Estadístico Educativo 2009. Recuperado en el sitio web de DINIECE: <http://diniece.me.gov.ar/>

index.php?option=com_content&task=category§ionid=2&id=8&Itemid=19

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) (2010). Anuario Estadístico Educativo 2010. Recuperado en el sitio web de DINIECE: http://diniece.me.gov.ar/index.php?option=com_content&task=category§ionid=2&id=8&Itemid=19

Fairbairn, R. (1978). Estudio psicoanalítico de la personalidad. Buenos Aires: Ed Hormé.

Guntrip, H. (1968). Schizoid Phenomena, Object-relations and the self. Londres: Hogarth Press.

Hoffman, J. (2004) El desarrollo de padres y niños du-

rante el primer año de vida. Los árboles no crecen tirando de las hojas (2ª. ed.) Buenos Aires: Del nuevo extremo

Taborda, A. y Toranzo, E. (2012) Enfoque relacional del diagnóstico y psicoterapia. Configuraciones clínicas en la lectura psicoanalítica de la atención y el abordaje de grupos paralelos de padres e hijos. Madrid: Editorial Académica Española.

Torras De Bèa, E. (2010). La mejor guardería, tu casa. Criar saludablemente a un bebé. Barcelona: Plataforma Editorial

Winnicott, D. (1958). Escritos de Pediatría y Psicoanálisis. Buenos Aires. Paidós.