

## Capítulo 4

### PENSAR LOS JARDINES MATERNALES EN LA MATRIZ RELACIONAL DE LOS CUIDADOS TEMPRANOS<sup>1</sup>

---

Alejandra Taborda y Celeste Daher

#### **Introducción**

En este trabajo presentamos un recorte de una investigación en curso sobre condiciones organizacionales-espaciales-físico-materiales y relacionales observadas en la vida cotidiana de jardines maternos del Gran Mendoza; instituciones que reúnen en tiempos y espacios específicos cuerpo directivo, docentes padres y bebés que pueden tener entre 45 días a 3 años. 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. En esta ocasión, por razones de extensión, nos abocaremos en primer término al análisis de condiciones interactivas relacionales diádicas docente-bebé y sólo referiremos algunos aspectos organizacionales de

---

<sup>1</sup> 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”.

las instituciones maternas. Basándonos en dicho análisis, en segundo lugar, brindamos elementos para pensar procesos de formación y abordajes psicológicos posibles para ser implementados en instituciones maternas.

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 niños, entre ellas las docentes de los Jardines Maternales<sup>2</sup>.
- Proveer material empírico que pudiera inspirar la creación de modalidades de abordaje diversas que atiendan la problemática de bebés y cuidadores maternos 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.

Los análisis conclusiones y propuestas de abordajes se ven transverbalizados por enfoques psicoanalíticos relacionales que señalan que las características psicológicas y el comportamiento de cada persona son la expresión localizada en un sujeto del sistema o sistemas a los que pertenece, con los sesgos propios que da lugar a su intransferible individualidad.

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

---

<sup>2</sup> En la Argentina las docentes de las instituciones maternas son mayoritariamente mujeres, es toda una excepción encontrar personas de sexo masculino desempeñando esta función, motivo por el cual nos referiremos en términos femeninos.

su apertura a la realidad se modifica, a lo largo de la vida, según las condiciones en las que se despliega su accionar y en las cuales se activan sus 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. Tanto desarrollo como trauma devienen en una compleja red relacional epocalmente emplazada (Bleichmar, 2016; Coderch y Plaza Espinosa, 2016; Dio Bleichmar, 2015).

En este marco, en pos de pensar los cuidados tempranos compartidos, acuñamos el concepto de “madre-grupo”, definido como el complejo entramado relacional identificatorio que provee el grupo que sostiene y duplica los cuidados que requieren los niños. 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 docentes de jardines maternos<sup>3</sup>. En el psiquismo del bebé 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 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 niño 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. En consecuencia, las expectativas de los funcionamientos relacionales se configuran en los complejos interjuegos de múltiples combinaciones de los procesos identificatorios y

---

<sup>3</sup> En la Argentina las docentes de las instituciones maternas son mayoritariamente mujeres, es excepcional que personas de otro género desempeñen esta función, motivo por el cual nos referiremos en términos femeninos.

representaciones inconscientes que se co-construyen entre todos los participantes implicados en el cotidiano cuidado del bebé. Observar, co-sentir y proporcionar el apoyo al bebé en el momento oportuno conlleva complejos procesos de identificación que resuenan en el propio bebé interno y los cuidados recibidos.

### **Madre grupo. Diferenciaciones simbólicas entre duplicadores de cuidados tempranos y parentalidad**

El modelo mental interno de las docentes de jardín maternal y padres, constituido en el marco de las interacciones con figuras significativas, actúa como mediador entre las experiencias vividas en la infancia, las relaciones afectivas posteriores, la modalidad de cuidar a los niños y/o de desempeñar la parentalidad. Cada niño, cada hijo en cuidadoras y padres conlleva reviviscencia y recreación de la propia historia infantil. Los cómo cuidas de otro, transitan por dime cómo fuiste cuidado, de qué manera soñaste ser cuidador, que reconocimientos te confieren como cuidador 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. Trascendencia y transmisión intergeneracional son dos aspectos nucleares, que a su vez permiten marcar sustanciales diferencias entre las docentes de jardines maternales y los cuidadores familiarmente enlazados. Cada hijo moviliza en los antecesores conflictos vividos con sus propios padres y abre así la posibilidad de reelaborarlos. La parentalidad 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 está vinculado con la pérdida de la completud narcisística (incompletud ontológica) y su depositación en el hijo 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.

Proceso que en el trayecto de vida de padres e hijos estará poblado de encuentros y desencuentros (Brazelton y Cramer 1993; Kaës, 2007; Bleichmar, 2016)

Las docentes, desde un lugar simbólico diferentes reactualizan el recorrido de su propia historia vital y cada niño abre oportunidades de reelaboración. Los deseos de trascendencia son más inespecíficos y la temporalidad del vínculo transversaliza el modo en que se la fantasea y concreta. Las relaciones filiares se extienden en tiempos que conjugan pasados, presentes y futuros. En cambio, las extrafamiliares fluctúan y especialmente con las docentes las relaciones son transitorias, tienen principio y final. Los niños pasan, las docentes quedan y en este transcurrir es difícil constatar los efectos que tuvo su presencia. Aunque su función sea acotada en el tiempo, para los bebés y para ellas mismas, resulta central que se posicionen y sean reconocidas como duplicadoras de los cuidados parentales. Según Winnicott (1954), en una madre -lo suficientemente saludable- 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 las docentes 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 interno que habita en las capas más profundas de su ser y en la actual red vincular de la que participa. Dicha red incluye tanto la relación que se establece con todos y cada uno de los integrantes de la institución a la que pertenece como las condiciones organizacionales-física-materiales. Entramado relacional en el que se constituyen complejos interjuegos de identificaciones recíprocas y representaciones inconscientes.

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 extrafamiliares acuña el término cuidadora maternante. La persona que cumple dicha función es encargada de proveer los cuidados corporales y emocionales necesarios para sostener el devenir subjetivo. La función maternante es recomendable durante los tres primeros años de vida o, más exactamente, hasta que el niño logre por sí mismo: cuidar su propio cuerpo, solicitar ser alimentado, comunicar sensaciones térmicas,

controlar 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.

Los cuidadores son necesarios para el bebé 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”, 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. Por su parte los bebés, participan activamente con su propia modalidad para co-trazar las vicisitudes de las influencias mutuas, signados por la necesaria asimetría adulto-niño.

El complejo mundo interno del 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. La dimensión relacional que sucede en distintos niveles de experiencia: interacción e intersubjetividad, depende tanto de las capacidades de especularización, mentalización y contención de los adultos cuidadores, como de su adecuación a los cambios evolutivos del infante. En las fases tempranas del desarrollo, 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 gestos, mímicas, tonos, miradas y ritmos tanto internos (por ejemplo el cardiovascular) como conductuales que incluyen posturas, balanceos, 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: la corteza orbitofrontal y amígdala. Dichos procesos son interdependientes de la función de marcación, referida por Benjamin (2013) y retrabajada por Coderch y Plaza Espinosa (2016). A través de la marcación es posible señalarle al niño que se ha comprendido su estado

mental y se lo comparte, pero de una manera distinta, ya 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. 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 funciona a manera de barrera contra la ansiedad que acompañaba al estado mental que fue primeramente expresado. Sin esta respuesta marcada, el niño, es invadido por la experiencia no elaborada por los adultos encargados de su cuidado y la ansiedad se incrementa hasta exceder lo tolerable. En otras palabras, la marcación 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 y niño, que facilita la mentalización, la auto-regulación afectiva y procesos continuos de destrucción y reconocimiento, de fracaso y de restauración del reconocimiento. Para desplegar sostenidamente esta función de marcación se requiere del reconocimiento de la ambivalencia que despierta el bebé en padres y cuidadores. Cabe subrayar que, así como es central desde la función parental y maternante desarrollar estos procesos, también es vital que el entorno provea los adultos cuidadores el sostén de una función equiparable.

Desde esta perspectiva, Benjamin (1996) señala que, a medida que va creciendo, es la madre quien, en primera instancia, representa el principio de separación a partir de su propia relación personal 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 bebé, su conciencia de la situación, la apreciación empática de la experiencia del bebé y 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, se co-crea, se puede modificar y se experimenta entre dos sujetos como si tuviera una existencia objetiva. El deseo y la expectativa del sujeto de encajar se correlacionan con la intención de la pareja que, al ser expresada, se transforma en un objeto de conocimiento. 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 síntesis, los entramados relacionales intrafamiliares proveedores de cuidados lo suficientemente buenos, que se adecuan a los cambios evolutivos del bebé, inciden en la existencia de una imagen paterna valorizada dentro de la madre para poder propiciar la apertura al padre, al mundo. Asimismo, la imagen valorizada de una madre dentro del padre, es condición para sostener los necesarios estados de dependencia. La historia de los padres y de ellos como pareja co-construyen las tramas relacionales en la que el bebé es un participante activo. A lo que agregamos, la imagen valorada de todos los encargados de los cuidados del bebe, los cuales se instituyen en condición para la configuración de un grupo proveedor de cuidados favorecedores del desarrollo.

### **Jardín maternal: espacio material-simbólico incluido en el concepto madre grupo**

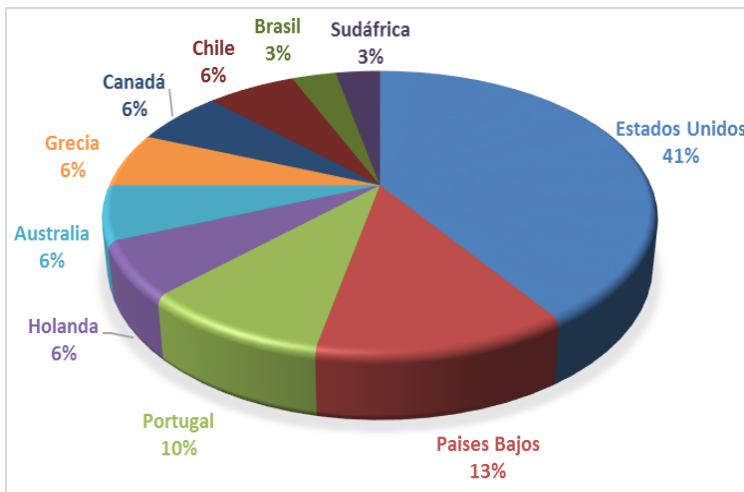
Los cambios epocales que atañen a la constitución familiar, la creciente inserción de la mujer en el campo del trabajo, la legislación laboral vigente, las diversas responsabilidades e intereses de las madres fuera del hogar y la extensión de las políticas públicas destinadas a los sectores más desfavorecidos promueven que los jardines maternos incrementen el número de niños que concurren cotidianamente, desde la más temprana edad (45 días en adelante), durante varias horas diarias. Las estadísticas vigentes muestran que en Argentina entre el 2008 y el 2010 estas instituciones educativas ampliaron en un 17 % su matrícula, de 67.141 niños 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 en los jardines maternos, 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, 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). Las autoras, en pos de realizar una revisión bibliográfica del concepto de calidad de instituciones educativas para niños de 45 días a 3 años, llevaron adelante un relevamiento de publicaciones académicas efectuadas entre el 2004 y 2016, registradas en bases de datos (SCIENCEDIRECT, EBSCO, SCIELO, REDALYC, PISOCODOC, y PUBMED). En el lapso de los mencionados doce años, sólo se encontraron treinta y dos publicaciones, procedentes de diversos lugares del mundo (Ver Figura 1).

Figura 1. Cantidad de artículos por nacionalidad relevados para la revisión. Elaboración propia



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 extrafamiliares. 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 mental.

Además, en múltiples ocasiones sus estructuras organizacionales desdican tanto los derechos de los niños 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 aún no pensados de la dimensión relacional contradicen los hallazgos científicos sobre la relevancia de cuidados los suficientemente buenos para facilitar 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?

Pensemos por ejemplo en los jardines maternos que en países como 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), abren sus puertas desde los 45 días para alojar a bebés varias horas por día. Estudios previos realizados por Taborda y Daher (2013) refieren que la separación en este momento evolutivo contradice las necesidades propias de continuidad que sólo pueden vivenciarse en la díada madre-hijo. Las posibilidades cognitivas, la tolerancia a la frustración y la necesidad de modular la presentación del mundo al bebé, nos lleva a sostener que hasta alrededor de los tres meses madre e hijo deberían encontrarse 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. Como referimos anteriormente, las madres “suficientemente buenas”, que viven saludablemente su maternidad, pueden decodificar y captar los sentimientos del bebé e identificarse con él, debido a una capacidad especial, impregnada de la promesa de

trascendencia, a la que Winnicott (1954) llama 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 el proceso 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 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. Además, signa el modo en que se le muestra al bebé el continuo presencia/ ausencia. 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. Asimismo, Brazelton y Cramer, ya en 1993 señalaron que tener que descentrar la mirada de la crianza del hijo antes de los cuatro meses –momento en que el niño 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 y resulta injusto para ambos. En diversos lugares de Europa estos aportes han sido incorporados en la legislación laboral; en cambio en la Argentina, sólo algunas provincias lo toman en consideración.

Este es solo uno de los ejemplos en que los discursos políticos, económicos y legales transversalizan los espacios materiales y simbólicos de la constitución subjetiva y los entramados relacionales que configuran la madre grupo. Lo referido remite a una de las tantas variables del funcionamiento del sistema de cuidados tempranos, que escapan a ser contempladas en las políticas de promoción de salud mental. En este sentido, en torno a la organización de las instituciones maternas cabe preguntarnos ¿Qué proporción adultos-niños es recomendable? Interrogante que de alguna manera involucra otros,

tales como ¿Qué tiempo y espacio se otorga para consolidar procesos de identificación y diferenciación entre los adultos encargados del cuidado del niño? Interrogantes que podrían multiplicarse considerablemente.

El número de niños 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 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 niños 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, Zellmana y Hamiltona, 2006). A nuestro entender es recomendable diferenciar una categoría de 0-6 meses en relación a la proporción de niños 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 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 menores de 6 meses.

Las cifras mencionadas, tal como señalan los estudios desarrollados en San Luis y Mendoza (Argentina) por Taborda y Daher (2013), con frecuencia se alejan sustancialmente de la realidad cotidiana de estas instituciones y es el excedido número de bebés otro de los escenarios en los que las sobre-exigencias presionan a todos y cada uno de los actores institucionales, en especial a los 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, 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, predomina la descarga y, por ende, desencuentros intra, inter y transubjetivos.

Goelman, Forer, Kershaw, Doherty, Lero y LaGrange (2006) señalan que la proporción docente- niños es un predictor indirecto de la calidad, en cambio el número de adultos en el aula constituye un predictor directo. Sus investigaciones empíricas-correlacionales, refieren que un mayor número de cuidadores -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 su tarea; con la consecuente modulación de las ansiedades que se despiertan. 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 niño y, en circularidad, se traduce en intercambios relacionales más ajustados en su concordancia y contingencia. Crittenden (2006) refiere que dichas condiciones contextuales-relacionales, 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. Dicha estabilidad es condición sine qua non para brindar la posibilidad de establecer una relación de confianza y continuidad con el cuidador (De Schipper, Tavecchio, Van I Jzendoorn y Van Zeijl, 2004; Daher, Taborda e Ison, 2016).

Desde el enfoque relacional desarrollando, señalamos que el sostén que brinda el equipo de trabajo configura un clima emocional propicio, equiparable a la función de marcación previamente definida, en el que circulan identificaciones sobre un trasfondo de reconocimiento y reciprocidad tanto de los adultos entre sí, entre adultos y niños, como entre los niños. Procesos, que tal como referimos en los inicios de este artículo, permite -en el marco de la reciprocidad y múltiples espejamientos- empatizar y proveer respuestas más adaptadas a las necesidades y deseos de unos y otros. En cambio, cuando en las docentes recaen sobreexigencias 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 entre las identificaciones proyectivas empáticas con el bebé y con el propio bebé

interno. 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 niños.

Investigaciones empíricas señalan que la remuneración del docente es el principal predictor de la calidad de proceso y resulta de gran importancia que perciban salarios dignos, ya que los mismos son agentes fundamentales para el mejoramiento de la calidad que brindan estas instituciones (Antle, Frey, Barbee, Frey, Grisham-Brown y Cox, 2008). En Argentina, 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, que sienta las bases para la constitución del psiquismo, la unión psique-soma, la capacidad de aprender a aprender, de mentalizar, la esperanza, la alegría de vivir y el conocimiento de la realidad.

En síntesis subrayamos que la red relacional entablada entre: el o los cuidadores extrafamiliares, el niño, los padres y con todos y cada uno de los integrantes de la institución a la que pertenecen, con las múltiples mixturas de sus tonalidades emocionales, sus lenguajes verbales y pre verbales, expresiones, ocultamientos, ritmos de intercambios corporales, latidos, miradas, fantasías, lugares asignados y denegados, contenidos conscientes e inconscientes alojan complejos procesos de identificaciones, que exceden los movimientos lineales para dar lugar a múltiples entrecruzamientos relacionales que transversalizan los cuidados tempranos.

Aberastury (1992), refiere que con frecuencia participar activamente en el cuidado de un niño suele movilizar fantasías de *“robo de los hijos de otro”*, actualizando conflictos primitivos vividos con la propia madre. Tal fantasía suele expresarse como: *“eres hijo de otro, pero yo te cuido mejor”*, lo que menoscaba la posibilidad de desarrollar la femineidad y la creatividad e interfiere en su relación con el niño 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 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 cuidadores; las sobreexigencias; los acotados de aportes teóricos referidos sobre los espacios relacionales concretos y simbólicos entre los cuidadores 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.

## **Metodología**

### ***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-docente. En total se evaluaron 44 bebés pertenecientes a 19 salas de 9 jardines maternos 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 (Oberman, 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 menores de 6 años.

b) *Escala Argentina de Inteligencia Sensorio-motriz (EAIS)* elaborada por las investigadoras Oiberman, Mansilla y Orellana (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-docente ad hoc*: Se centra en las interacciones comportamentales del bebé 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 bebé y de la 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 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 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 bebé y 8 a la docente. Asimismo presenta tres variables de interacción mutua: bebé 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 anexos).

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

e) *Entrevista cerrada socioprofesional y vincular Ad hoc para docentes*: Se implementó para indagar variables como edad del docente, nivel de escolaridad, antigüedad en la profesión, cantidad de horas que



trabaja, tiempo que lleva cuidando al bebé, cantidad de horas que lo cuida, cantidad de horas que asiste el bebé a la institución, cantidad de niños a cargo y presencia de auxiliar.

### ***Procedimiento***

En primer lugar, se solicitaron consentimientos informados a directivos, docentes y padres de los niños que cumplían las condiciones iniciales para ingresar a la investigación. Posteriormente, en compañía de uno de los padres o la docente, se evaluaron los bebés 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 docente, bebé 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 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 docente (con suavidad y calidez /conductas intrusivas), el tipo de búsqueda y respuesta sonora del bebé (con tono de voz relajado/ con connotaciones de afecto negativo), el tipo de búsqueda y respuesta de comunicación sonora del 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 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.

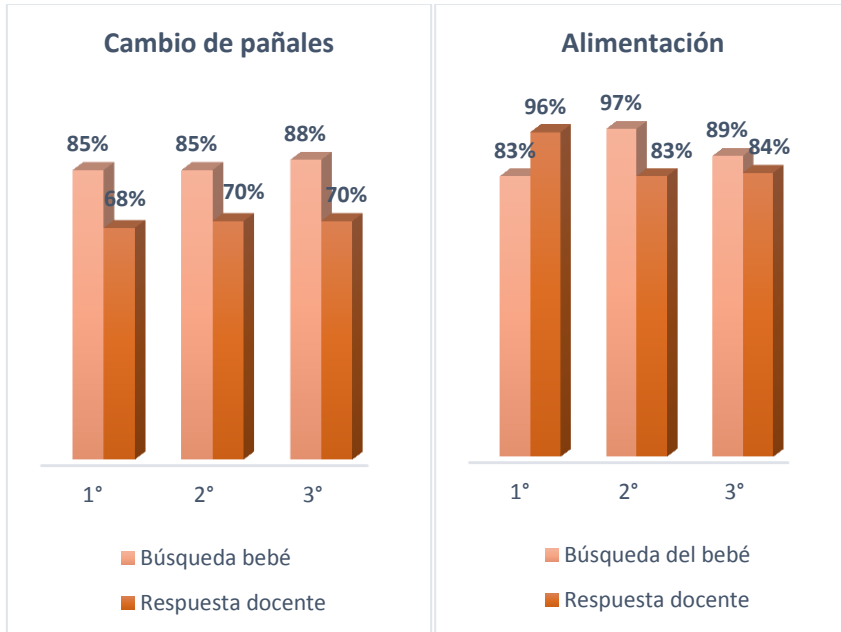
## **Resultados**

### ***Búsqueda visual bebé-respuesta visual docente***

Del análisis de los registros fílmicos se infiere que en la primera y segunda observación el 85% de los bebés, 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 del 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 2: Frecuencia de conductas de búsqueda visual del bebé y respuesta del docentes durante el cambio de pañales y la alimentación

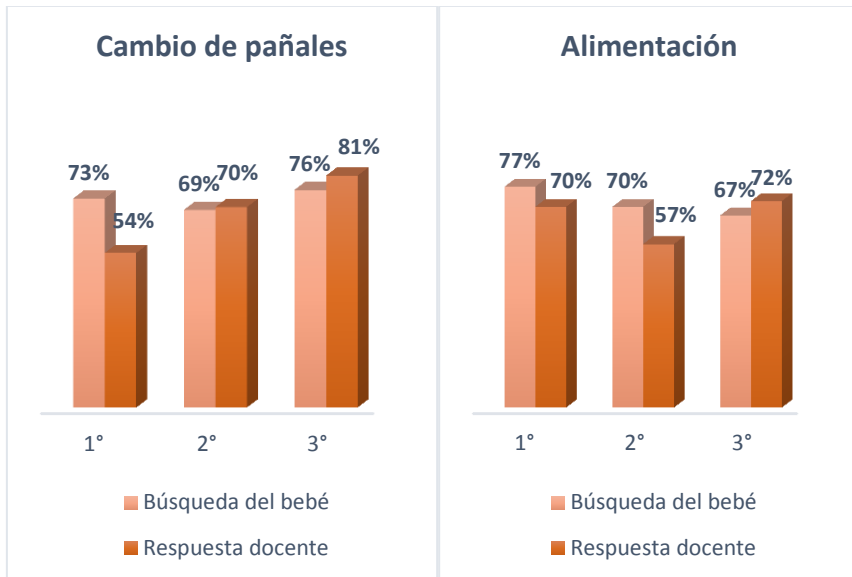


### ***Búsqueda sonora bebé-respuesta sonora docente***

Los registros obtenidos denotan que el 73% de los bebés, 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 bebé 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 3: Frecuencia de conductas de búsqueda sonora del bebé y respuesta sonora del docentes durante el cambio de pañales y la alimentación



Al analizar la cualidad de las conductas de búsqueda sonoras de los bebés en el cambiado se registró que con frecuencia ellos comunicaban su malestar a través de gritos, quejidos, llantos y/o murmullos (entre el 40% y 58%) (Ver Figura 4). 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 bebé no podía escuchar (Ver Figura 5).

En cambio en el transcurso de la alimentación los registros denotan un incremento notablemente las conductas de búsqueda de comunicación sonora del bebé, caracterizadas por un tono de voz relajado o placentero (entre el 72% y el 82%) (Ver Figura 4). En consonancia las respuestas del docente eran emitidas con voz moderada, aunque con pequeñas variaciones de acuerdo al nivel de activación del bebé (1°100%; 2°100%; 3°98%) (Ver figura 5).

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 niño, los gestos que utilizan y el contenido de sus discursos.

Figura 4: Frecuencia según tipo de conducta de búsqueda sonora del bebé durante el cambio de pañales y la alimentación

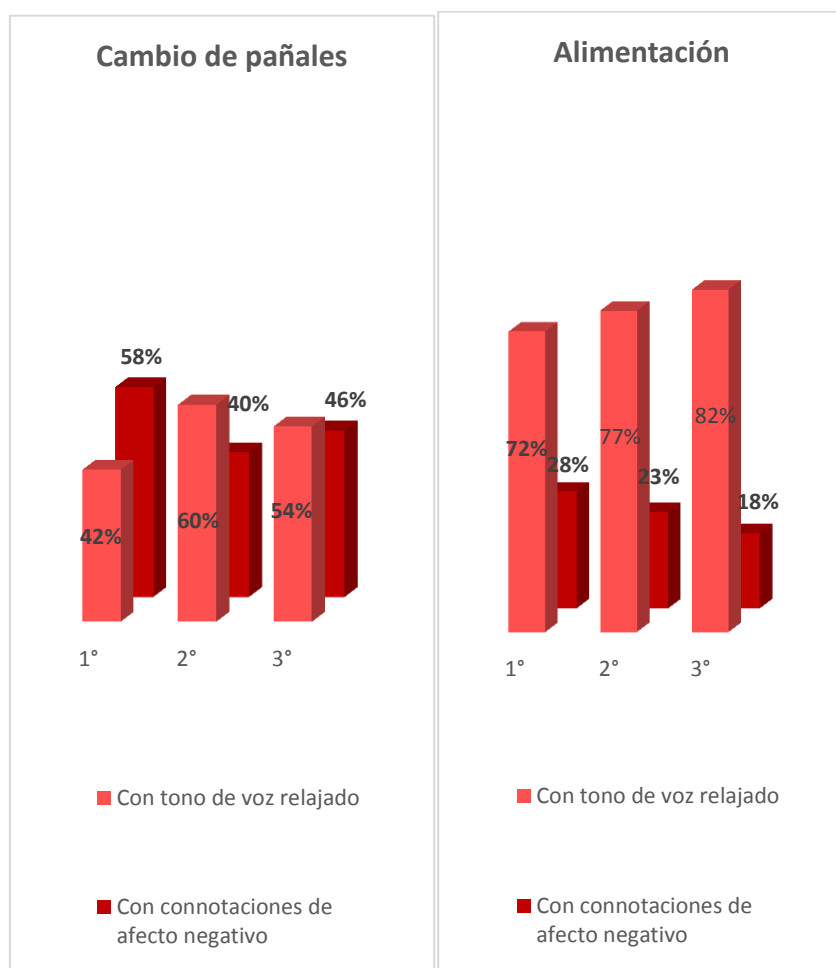
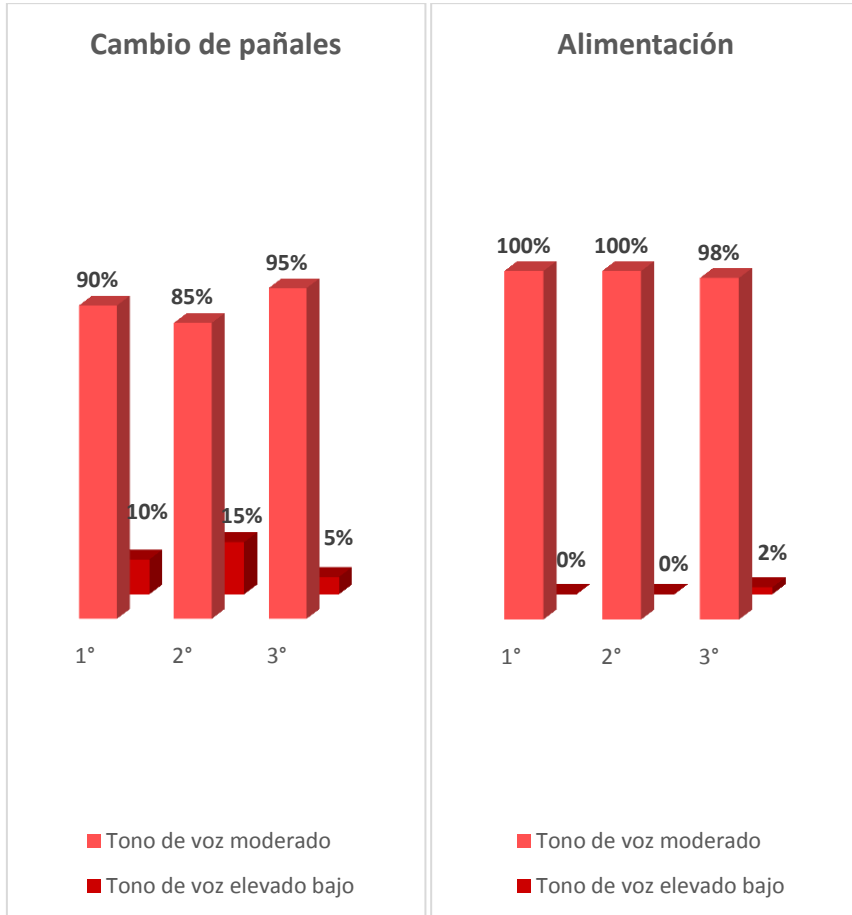


Figura 5: Frecuencia según tipo de respuesta sonora del docente durante el cambio de pañales y la alimentación

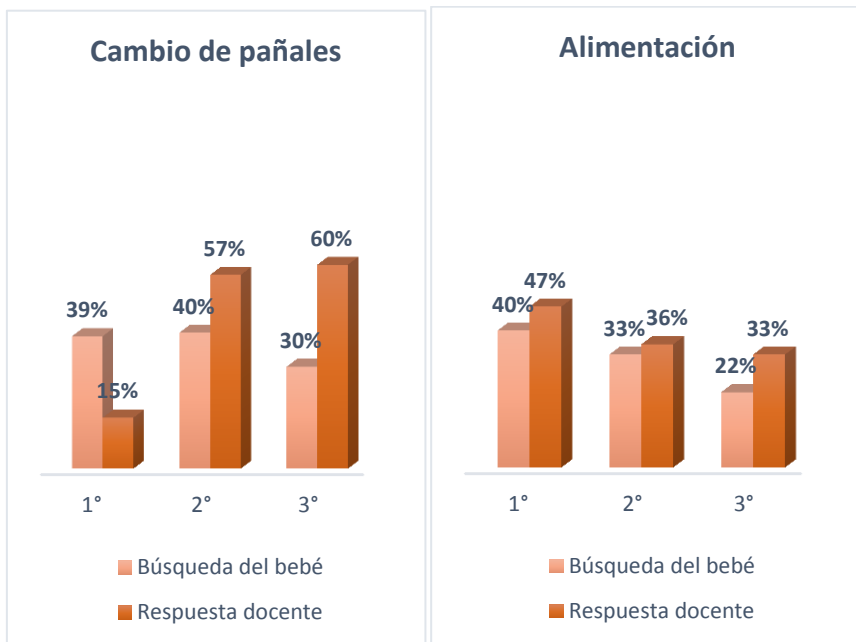


### *Búsqueda corporal bebé-respuesta corporal docente*

Las iniciativas corporales del bebé y la respuesta de su cuidadora disminuyen en relación a las otras modalidades recientemente mencionadas. En el cambiado, la búsqueda del bebé oscila entre un 30-40%. En consonancia, la respuesta del docente también es menor que en

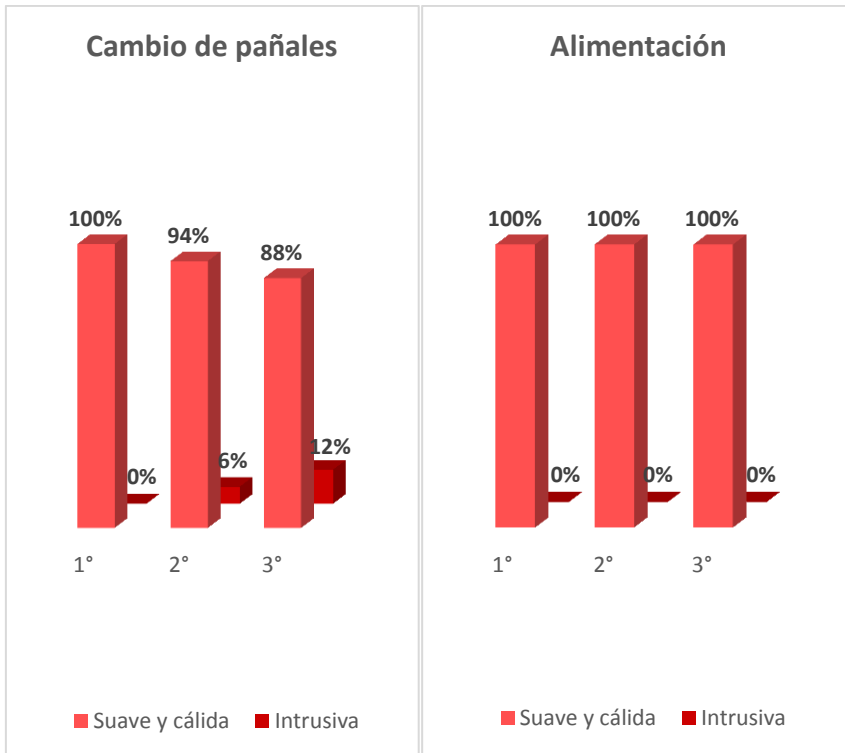
las modalidades de interacción anteriormente mencionadas. En el transcurso de la alimentación solo respondió a la propuesta de contacto corporal del bebé entre el 33% y 47 % de las docentes. Por lo tanto, el porcentaje que no recibe respuesta por parte de sus cuidadoras varía entre el 53 y 67% (según las observaciones).

Figura 6: Frecuencia de conductas según búsqueda corporal del bebé y respuesta corporal del docentes durante el cambio de pañales y la alimentación



Asimismo, la cualidad del contacto corporal que las 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 7: Frecuencia según el tipo de respuesta corporal del docente durante el cambio de pañales y la alimentación

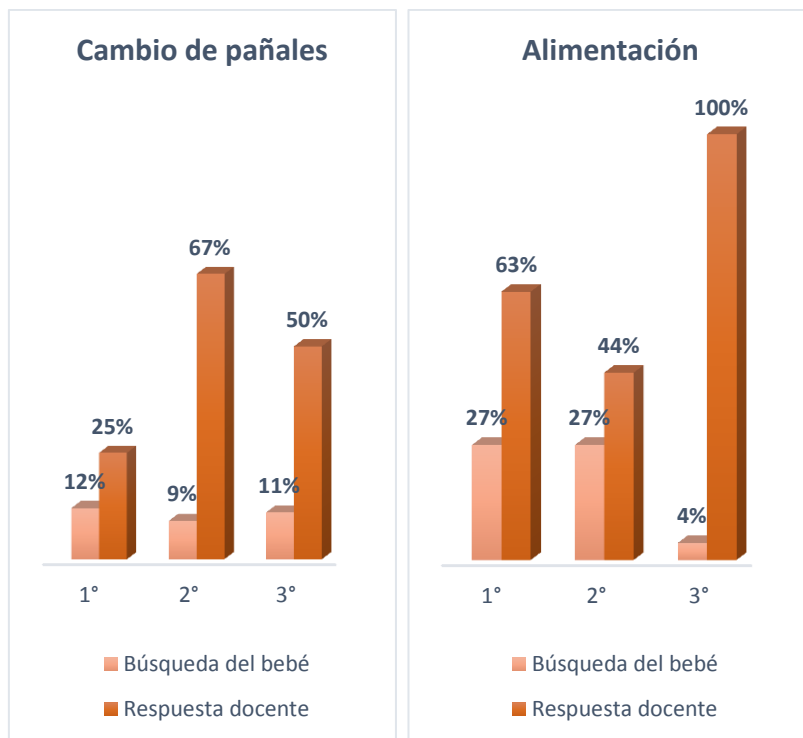


### *Búsqueda de sostén bebé-respuesta de sostén docente*

El análisis de este tópico develó que los bebés emprendieron en escasas ocasiones búsqueda de sostén, durante la muda de ropa y la alimentación. Un número importante de ellos (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 8: Frecuencia de conductas de búsqueda de sostén del bebé y respuesta del docente durante el cambio de pañales y la alimentación

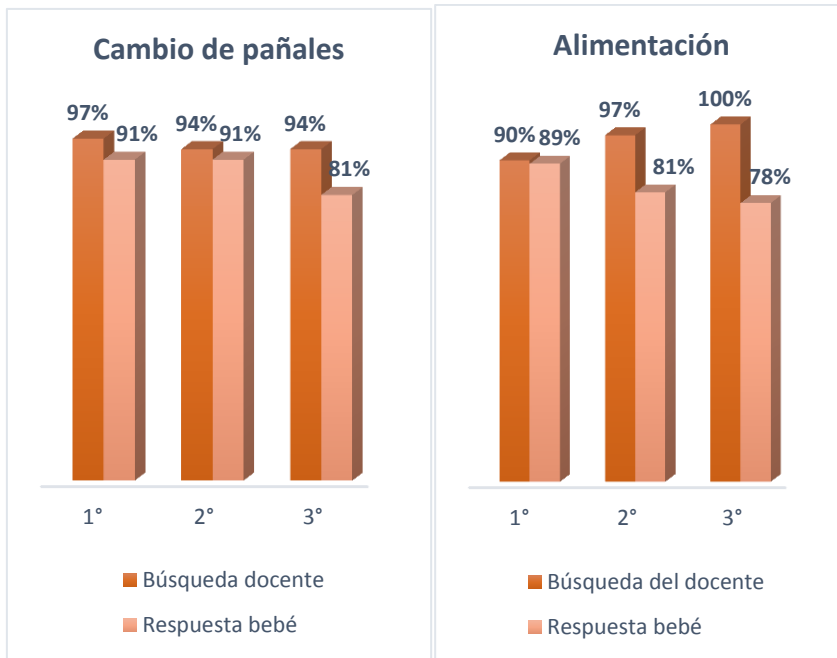


### *Búsqueda visual docente-respuesta visual bebé*

En la muda de ropa se registró, según la observación que entre el 94 y 97% de las docentes buscaron, al menos una vez, contacto visual con el bebé. Ellos 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 bebés entre el 78% y 89% de las veces

Figura 9: Frecuencia de conductas de búsqueda visual del docente y respuesta visual del bebé durante el cambio de pañales y la alimentación

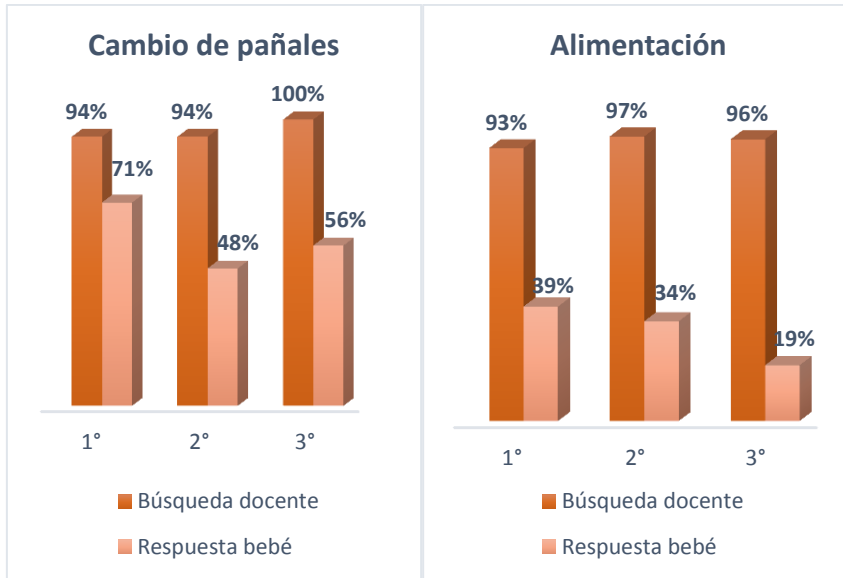


### ***Búsqueda sonora docente-respuesta sonora bebé***

Del análisis de los registros fílmicos 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 bebés 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 bebés solo respondieron el 39% de los casos (primera observación), el 34% (segunda) y 19% (tercera).

Figura 10: Frecuencia de conductas de búsqueda sonora del docente y respuesta sonora del bebé durante el cambio de pañales y la alimentación



Del análisis de la cualidad de la conducta de búsqueda sonora del 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 bebé no puede escuchar (1°18%; 2°16%; 3°17%) (Ver Figura 11). Por su parte, los bebés 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 12)

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

bebés. Excepcionalmente, lo hacen con un tono muy elevado o demasiado bajo (1° 2%; 2°2%; 3°3%) (Figura 11). Asimismo, las respuestas sonora emitidas por los bebés 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 niños, denotan que a través de gritos, quejidos, llantos y/o murmullos los bebés comunican la presencia de afectos negativos que experimentan mientras comen (Figura 12)

Figura 11: Frecuencia según tipo de conducta de búsqueda sonora del docente durante el cambio de pañales y la alimentación

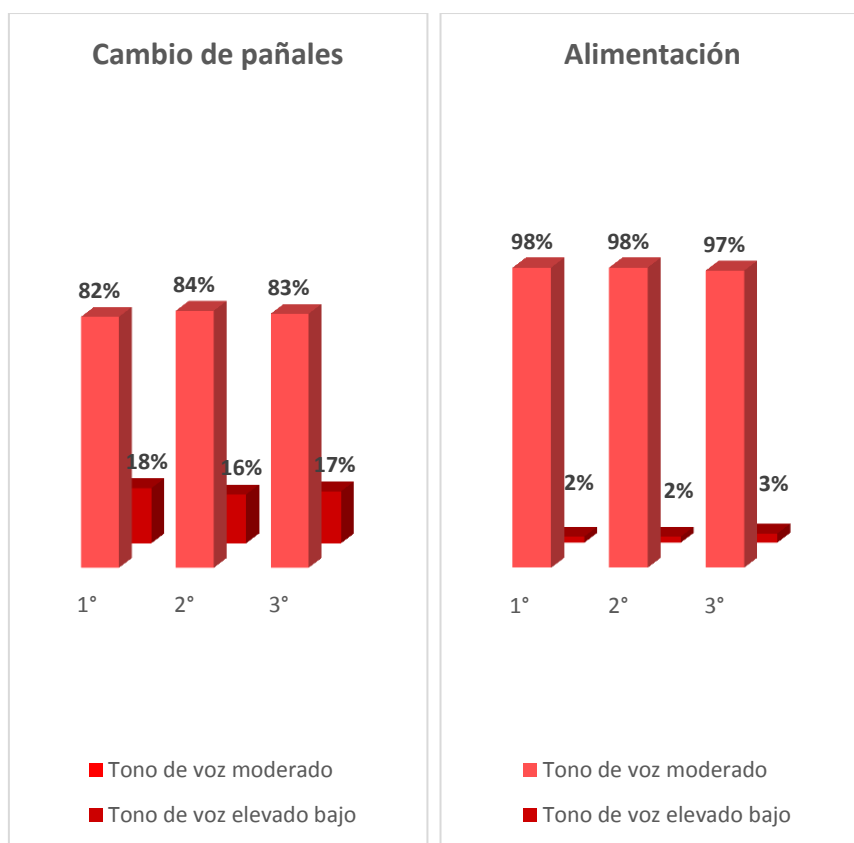
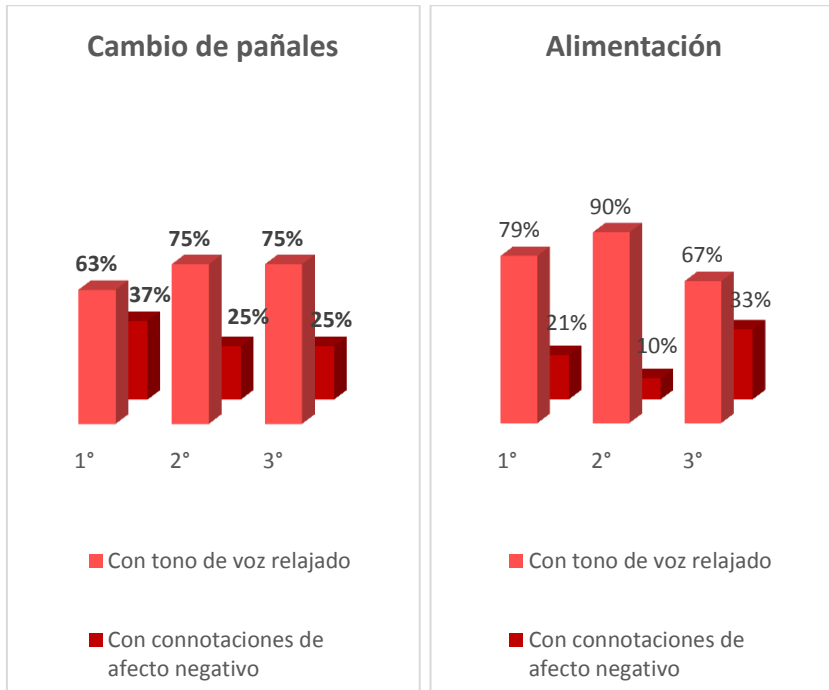


Figura 12: Frecuencia según tipo de conducta de respuesta sonora del bebé durante el cambio de pañales y la alimentación

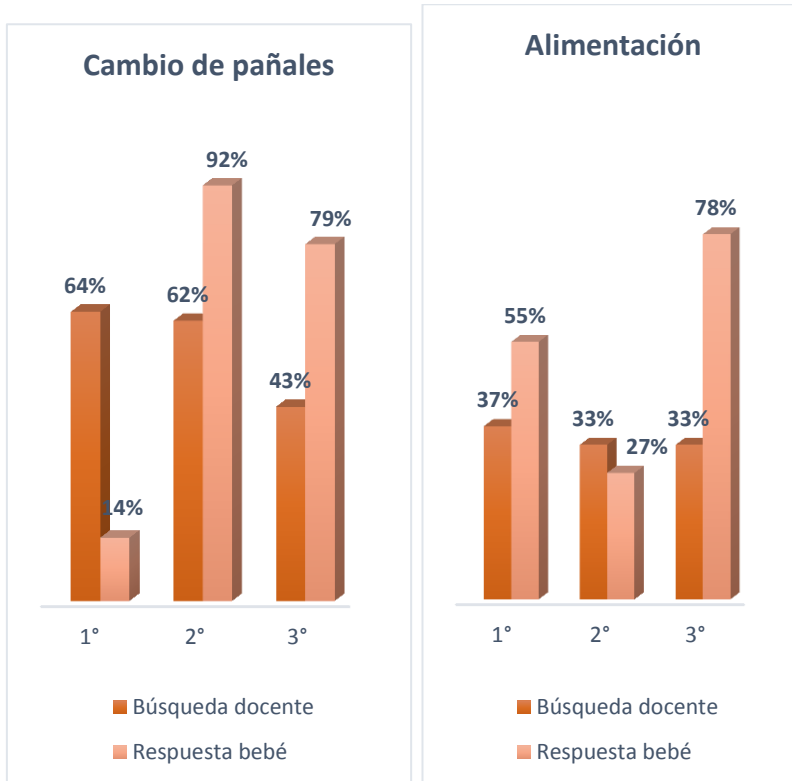


### ***Búsqueda corporal docente-respuesta corporal bebé***

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 bebés mientras los cambian. Ellos dieron muestras de aceptación en el 14% de los casos en la primera observación, 92% en la segunda y 79% en la última.

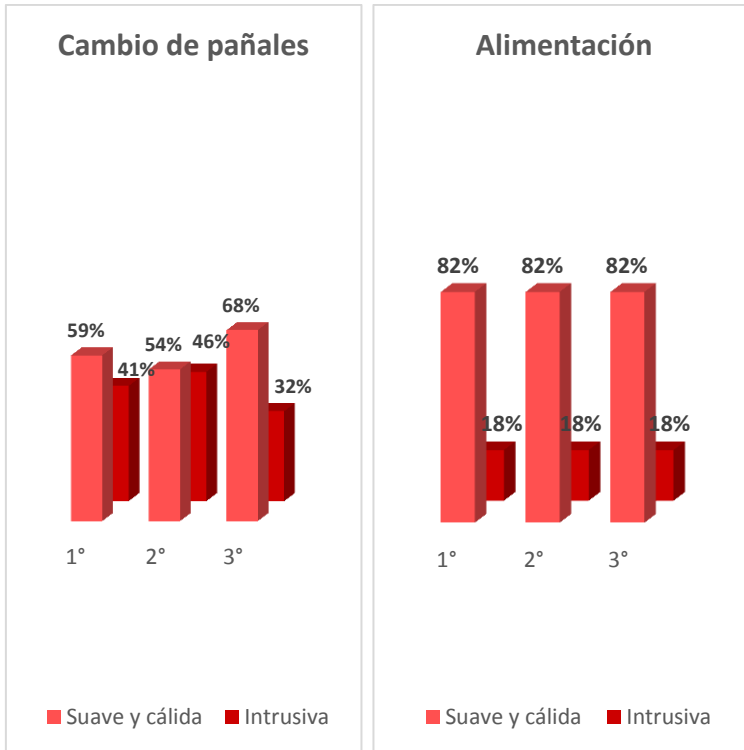
En el transcurso de la alimentación disminuyeron los porcentajes de búsqueda de contacto corporal de las docentes con los bebés (1° 37%; 2° y 3° 33%). Ellos dieron muestras de aceptación en el 55% de los casos en la primera observación, 27% en la segunda y 78% en la última.

Figura 13: Frecuencia de conductas según búsqueda corporal del docente y respuesta corporal del bebé 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 bebé. En cambio durante la alimentación predominaron en las docentes conductas de búsqueda de contacto corporal suaves y cálidas (82% en las tres observaciones).

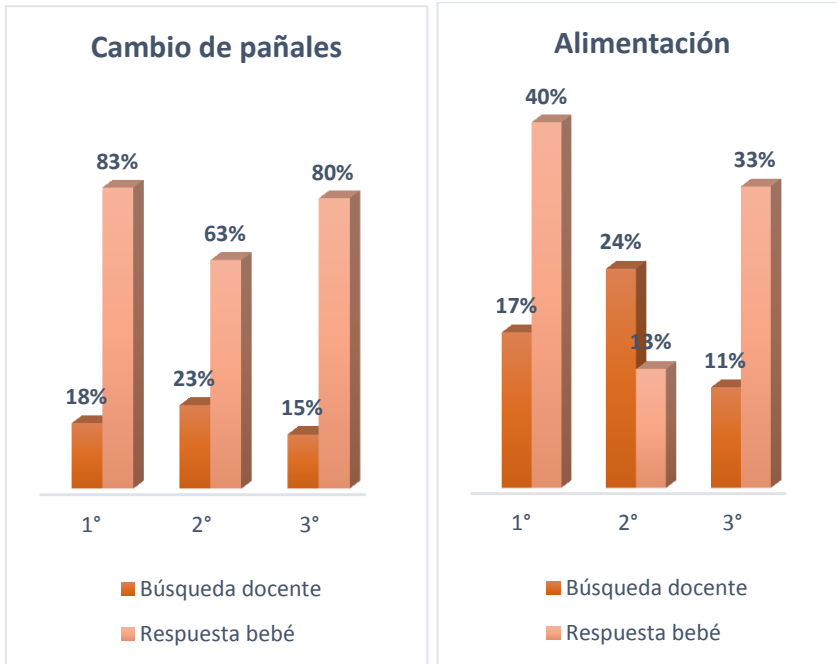
Figura 14: Frecuencia según el tipo de búsqueda corporal del docente durante el cambio de pañales y la alimentación



### *Búsqueda de sostén docente-respuesta de sostén bebé*

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 bebés 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 bebé se acotaron considerablemente (1° 40%; 2° 13% y 3° 33%).

Figura 15: Frecuencia de conductas de búsqueda de sostén del docente y respuesta del bebé durante el cambio de pañales y la alimentación



### *Conductas de interacción mutua*

En este tópico se estudiaron situaciones en donde bebé 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 16). 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 17).

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 16). 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 17).

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 16). 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 17). En consecuencia, es otro de los indicadores que señalan dificultades en la comunicación emocional diádica.

Figura 16: Frecuencia según la modalidad de interacción mutua durante el cambiado y la alimentación

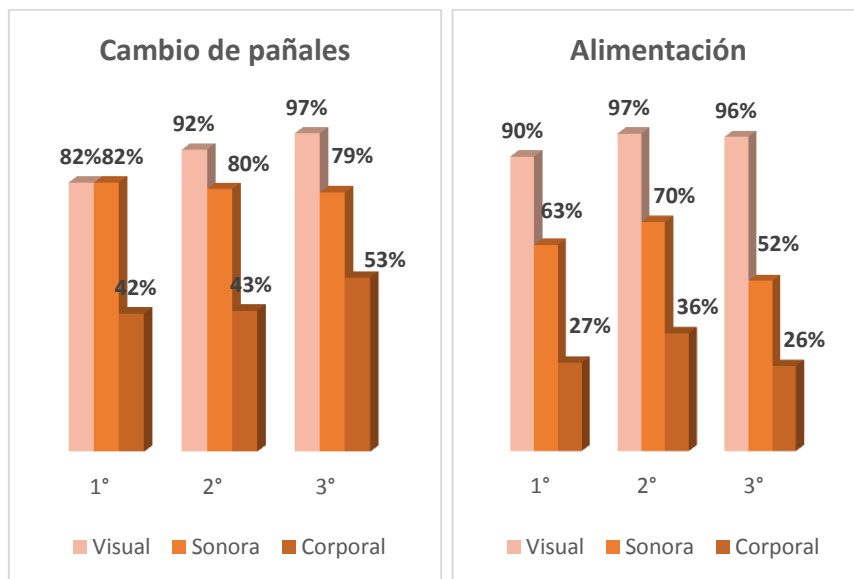
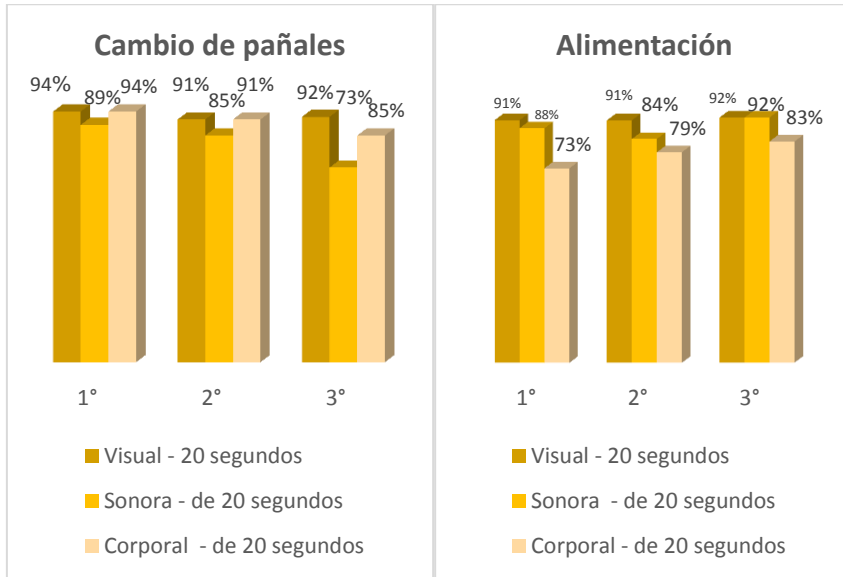


Figura 17: Frecuencia según la duración de las conductas de interacción mutua en las diferentes modalidades durante el cambiado y la alimentación (Registros menores a 20 segundos)



## Discusión

Los resultados fueron obtenidos de filmaciones previamente acordadas, lo cual le otorga a situaciones cotidianas un carácter no espontáneo. En consecuencia, es viable suponer que las interacciones analizadas se ven transversalidades 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-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. (Oberman, 2008; Sadurní, 2012; Hoffman, 2014; Szanto, 2014; Dio Bleichmar, 2015; Taborda y Labín 2017)

Del análisis de los registros audiovisuales tanto de las conductas de búsqueda de los bebés, 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, se evidencian ciertos desencuentros, escasa iniciativa de búsqueda de contacto y pocas respuestas tanto del docente como del bebé. Paralelamente, si bien los registros de ausencia de búsqueda visual y sonora son reducidos -(alrededor del 15 % de los bebés en el cambiado y entre 3-17 % en la alimentación, no buscaron con la mirada al docente y un cuarto de la muestra no presentó iniciativas sonoras en ambas situaciones)-, adquieren especial significación porque todos los 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 bebés 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; Hoffman, 2014; Dio Bleichmar, 2015).

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 bebé. Falk (1990), -referente de la pedagogía Pikler-, señala que dichas vivencia de desagrado surgen, más frecuentemente, cuando los gestos del adulto-cuidador 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), 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).

### **A modo de cierre. Posibles “*inter-versiones*”**

Los cuidados tempranos compartidos con instituciones extrafamiliares es una problemática compleja transversalizada por contemporáneas y contradictorias concepciones de infancias, parentalidades, cuidadores, organizaciones institucionales, discursos, económicos, jurídicos y responsables del desarrollo de políticas públicas. Contradictorias en el sentido que, desde Freud a la actualidad, profusas investigaciones científicas señalan las interrelaciones entre cuidados tempranos y salud mental. Simultáneamente con frecuencia las

condiciones contextuales dificultan el poner en juego cuidados los suficientemente buenos; jardines maternos sobrepoblados con escasa reglamentación y legislación específica sobre los aspectos físicos-materiales-organizacionales; limitado financiamiento del estado; licencias por maternidad de 45 días, son algunos de los modos con que contradicen las prescripciones de dichos cuidados.

El presente trabajo se focalizó en el análisis de las características de las interacciones observadas, poniendo el acento en las repercusiones que pueden tener en los bebés. Atendiendo a los actuales descubrimientos que subrayan las propiedades del psiquismo como sistema abierto en construcción y reconstrucción a lo largo de la vida, es recomendable girar el lente para enriquecer el estudio integrando las repercusiones que tienen en los adultos cuidadores estas condiciones. En otras palabras, desde el comienzo de la vida, las interacciones verbales y corporales manifiestas y escondidas arman equilibrios homeostáticos supraindividuales, es decir, cuidadores y niños se regulan recíprocamente. Regulaciones que impactan en el sistema inmunitario. Los correlatos entre fisiología, emociones y biografías dan lugar a historias psicósomáticas singulares en las que cuerpo, memoria emocional y sentimientos de seguridad se entrelazan a lo largo de la vida. Correlatos que entretejen la vida psíquica con la somática y ponen en evidencia la necesidad de dejar atrás concepciones de cuerpos sin mentes o mentes incorpóreas flotando en la nada para ponderar las sintonías psicobiológicas de bebés y cuidadores, que habitan en las capas profundas del psiquismo, más precisamente en las configuraciones del inconsciente implícito. A través de esta función, es posible comprender al otro cognitivamente y reconocerlo tanto emocional como corporalmente dentro del propio organismo.

En consecuencia, emerge la importancia que estos espacios institucionales sean repensados en post de la prevención de la salud mental de sus integrantes y que las intervenciones psicológicas que se diseñen centren su atención en la circularidad entre: a) la legislación laboral; b) políticas públicas; c) regulación de aspectos organizacionales físico materiales de las instituciones y d) modalidades relacionales.

Coincidimos con Fernández (2000), quien define el término intervención como un espacio tendido por “inter-versión” que implica

incluir otra versión, sin ahogar otras posibles. Esa otra versión que siempre encuentra grietas para promover cambios y para resistirse a ellos. Esa nueva versión que implique reconocer la incidencia de la función duplicadora-maternante de los docentes en la estructuración de un psiquismo abierto y susceptible de cambios a partir de su interacción con el medio. Esa versión que vaya más allá de una conceptualización teórica repetible como propia sin serlo. Esa versión que se construye con otros, a partir de la información significada desde el saber inconsciente y desde los conocimientos preconscientes que entren en disponibilidad. Esa versión que permita al docente el contacto emocional con el bebé que cuida, a partir poner en juego complejos procesos de identificación con una figura materna y con su propio bebé interno que habita en las capas más profundas del psiquismo. Esa versión personal e institucional que ubique al docente en el lugar de “persona viva” que quiere y puede brindar el apoyo al bebé en el momento oportuno para aportar condiciones favorables para una vida saludable. En otras palabras, esa versión que reconozca a los docentes-cuidadores 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. Desde esta perspectiva, se reitera que es pertinente incluir en la definición del término ambiente a la madre, el grupo encargado de sostenerla y duplicar los cuidados que el bebé recibe y el particular entorno que los enmarca, lo cual en su conjunción configura la “función materna ampliada o madre-grupo”. En la misma se fusionan, a modo de red, las múltiples identificaciones proyectivas que habitan el interjuego de cada encuentro y desencuentro. Esa versión que permita excluir a la red relacional que se establecen las familias con los jardines maternos de la categoría de los no pensados.

Específicamente, respecto a la formación continua de cuidadores, a nuestro entender es recomendable delinear un diseño de abordaje desarrollado en tres instancias circularmente interrelacionados:

a) un primer momento de formación teórica focalizada en los las necesidades del bebé.

b) en segunda instancia, a través de la implementación de encuadres grupales tales como: talleres, grupos operativos y/o grupos de reflexión, incluir la técnica de narrativas escritas y su análisis grupal

sobre episodios cotidianos del jardín maternal. La reflexión surgida de procesos auto-observación puede verse enriquecida al ser compartida con otras personas también involucradas en el cuidado del bebé. 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 bebés, experiencias con sus repercusiones emocionales y vivencias cotidianas. Tal como señala Tardos (2016) para los cuidadores de bebés en los que no media una relación de parentesco la autoobservación y reflexión es una herramienta que trasciende el logro de un mejor conocimiento y comprensión del niño, porque opera como un modo de despertar y de mantener su interés por las particularidades de cada niño y la relación que mantiene con él. En el imaginario profesional la imagen del bebé es más abstracta, más tenue, más impersonal que la que desarrollan las madres saludables, que lo mira maravillada y se identifica con él de manera natural. Por este motivo en esta instancia resulta pertinente introducir en la auto-observación las repercusiones que la temporalidad de la relación en el cuidador. En la mente del coordinador es importante tener presente la dinámica grupal y tanto su propio contacto emocional con la temática y las participantes como su experticia teórica en psicología evolutiva.

c) La tercera instancia abarca dos momentos. La primera etapa incluye el análisis grupal de filmaciones de interacciones diádicas entre cuidadores-bebés suscitadas en jardines maternos, en pos de estimular el volver a mirar desde el punto de vista del niño; del docente y el contexto para repensar la propia práctica. En esta primera instancia es relevante que los protagonistas de las diadas estudiadas sean personas desconocidas. En la segunda etapa en forma individual trabajar con el análisis de filmaciones que el mismo cuidador registra sobre su propia práctica, en pos de promover la sensibilidad, entendida como la capacidad del cuidador de detectar las señales comunicativas o necesidades de apego y sostén del bebé y responder de manera contingente. Para ello, se requiere que el coordinador cuente con vastos conocimientos sobre la técnica de observación de bebés, procesos que

emergen en los grupos de formación y respalde su accionar en los requerimientos éticos para la implementación del abordaje.

Coincidimos con las articulaciones entre familia, estado y primera infancia efectuadas por Cortina (2019). El autor señala que para que el sistema de guarderías e instituciones dedicadas al cuidado de bebés y niños, tenga un impacto social transformador, se hace necesario la presencia de, al menos, las siguientes operacionalizaciones:

- **Ser universal:** El programa debe ser gratuito y voluntario para cualquier familia pobre. En cambio, las familias de clase media o media alta solo pagarían el equivalente del 5% al 7% de sus ingresos anuales por el cuidado de sus infantes.
- **Ser accesible.** La red de guarderías en todo el país deberían estar a cargo de organizaciones sin fines de lucro registradas y certificadas por el gobierno con representación de padres de familia. Atendiendo al concepto madre-grupo la participación de los padres es un aspecto esencial que pone en valor la relevancia de la circularidad emocional y de procesos de identificación.

En síntesis, las propuestas de inter-versión ponen en evidencia que en el desarrollo del rol del psicólogo se requiere de una mirada extensa que conjugue el momento histórico cultural con sus leyes, organizaciones e ideologías que las habitan porque ellas resultan facilitadoras/obstaculizadoras de algunas particularidades de las dimensiones relacionales que emergen en cada institución. De esta forma, procurar comprender, en términos de articulaciones, cómo dichos procesos actúan activamente y operan en cada sujeto, habitante de una época, un tiempo, un espacio. Lo cual requiere una amplia formación teórica y el trabajo sobre sus propias implicancias, respaldado en espacios de supervisión y análisis personal.

## 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. & Cox, M. (2008). Child Care Subsidy and Program Quality Revisited. *Early Education & Development*, 19(4), 560-573. Doi: 10.1080/104092802230999
- 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: Psimática Clínica.
- 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
- Bick, E. (1968). La experiencia de la piel en las relaciones de objeto tempranas. *International Journal of Psychoanalysis* XLIX, (2-3)
- Coderch, J. y Plaza Espinosa, A. (2016). *Emoción y Relaciones Humanas: El Psicoanálisis Relacional como Terapéutica Social*. Madrid. Editorial: Ágora Relacional.
- 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 maternos: 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. & Van Zeijl, J. (2004). Goodness-of-fit in center daycare: relations of temperament, stability, and quality of care with the child's adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 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/>
- 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>
- DINIECE (2008-2016). Anuario Estadístico. Ministerio de EPN
- Doltó, F. (1992). *El niño tiene derecho a saberlo todo*. Buenos Aires: Paidós.
- Falk, J. (1990). Cuidado personal y prevención. *Infancia*, 4, 39-41
- Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires: Nueva Vision.
- Gevers Deynoot-Schaub, M. J. J. M., & 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., & LaGrange, A. (2006). Towards a predictive model of quality in Canadian child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 280-295. Doi: 10.1016/j.ecresq.2006.07.005.
- Hoffmann, J. M. (2014). *Los árboles no crecen tirando de las hojas*. Buenos Aires: Hoffmann/Ciad.
- Kaës, R. (2007). *Un singular plural. El psicoanálisis ante la prueba del grupo*. París: Dunod.
- Le, V-N., Perlman, M., Zellmana, G. L., & 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.
- Lejarraga, H.; Kelmansky, D.; Pascucci, M. y Salamanco, G. (2005). *Prueba Nacional de Pesquisa. PRUNAPE*. Buenos Aires: Fundación Hospital Garrahan.
- Ley Nacional de Contrato de Trabajo N° 20744. Recuperado de: <http://www.ley20744argentina.com.ar/>

- Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006)
- Oiberman, A. Mansilla y Orellana, (2002). *Nacer y Pensar. Manual de la Escala Argentina de Inteligencia Sensorio-Motriz (E AIS) de 6 meses a 2 años*. Buenos Aires: Ediciones CIIPME-CONICET
- Oiberman, A. (2008). *Observando a los bebés: técnicas vinculares madre-bebé, padre-bebé*. Buenos Aires: Lugar Editorial
- Sadurní, M. (2011). *Vinçle Afectiu i Desenvolupament Humà*. Editorial UOC: Barcelona
- 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
- SICE. (2017). Sistema Educativo Nacional. Informe estadístico (2017). Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005536.pdf>
- Stern, D. (1997). A micro-anaylisis 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.
- Stern, D. (1978). *La primera relación madre-hijo*. Morata: Madrid
- 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. & Farconesi (2017). *Madre grupo: propuesta conceptual para repensar los cuidados tempranos y diversos modos de lograr la trascendencia*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Taborda, A. & 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.
- Winnicott, D. (1954). *Nuevas reflexiones sobre los bebés como personas*. Buenos Aires: Hormé.

### 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) y respuesta a la comunicación sonora (bebé): 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 bebé 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 bebé.
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.