



**UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA
FACULTAD DE PSICOLOGIA**

Conceptualizaciones a partir de un estudio de caso acerca de la oferta libidinal y simbólica de la figura docente como un otro social constitutivo en la interacción con niñas y niños de 18 meses

Tesis para obtener el Título de Magister en Psicología y Educación

Autora: Psicóloga Marcia Laura Press Prengler

Directora de Tesis: Dra. Analía Wald – Universidad de Buenos Aires, UBA

Directora Académica: Dra. Mabel Ruiz Barbot – Universidad de la República, UdelaR

Montevideo, julio de 2017

Página de aprobación

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

El tribunal docente integrado por los abajo firmantes aprueba la Tesis de investigación:

Título: “Conceptualizaciones a partir de un estudio de caso acerca de la oferta libidinal y simbólica de la figura docente como un otro social constitutivo, en la interacción con niñas y niños de 18 meses”

Autora: Psicóloga Marcia Laura Press Prengler

Tutora: Dra. Analía Wald

Directora Académica: Dra. Mabel Ruiz Barbot

Carrera: Maestría en Psicología y Educación. Facultad de Psicología, UdelaR

Puntaje:.....

Tribunal

Profesor.....

Firma:.....

Profesor.....

Firma:.....

Profesor.....

Firma:.....

Fecha:.....

RESUMEN

La presente tesis aporta conceptualizaciones acerca de la oferta libidinal y simbólica de la figura docente como un otro social constitutivo educador cuidador en la protoinfancia. Se empleó una metodología cualitativa, mediante una estrategia de estudio de caso de un grupo de niñas y niños de 18 meses que asistían por primera vez a un Jardín Maternal de una organización sindical en Montevideo. Se realizaron observaciones como aplicación del Método de Observación de Esther Bick (Método Clínico) en la Sala durante el período de inicio del primer mes de asistencia, así como entrevistas en profundidad semi-dirigidas a las docentes del grupo a cargo, Maestra Directora y Maestra Secretaria de la Institución, al momento de realizar el trabajo de campo.

Se evidenció la importancia de las interacciones docente-*infans* y especialmente las competencias psicodinámicas del estilo de maternaje en la figura docente, examinando qué incidencia tienen éstas en la construcción subjetiva e intersubjetiva del niño muy pequeño. Se analizaron así las características relevantes que se establecen en esta relación.

Sustentado en la teoría psicoanalítica, junto al abordaje de otros enfoques actuales respecto a la teoría del apego, las interacciones precoces y su papel en el desarrollo cognitivo y afectivo, así como una aproximación disciplinar con la lingüística y la filosofía del lenguaje, se puede afirmar que estar disponible para la atención y el cuidado en educación en esta franja etaria, compromete la intimidad psíquica de todos los involucrados (el niño, su familia y la docente), movilizando intensas emociones. Haciendo hincapié en una mirada complejizadora, se concluye que la figura docente ofrece un referente educativo y social que se adentra en una dimensión vincular primordial y estructurante con una labor de contención afectiva, traducción simbólica, trabajo de lo negativo, interdicción como “alto” a la regresión, de acceso a lo triangular desde un intercambio que orienta procesos de separación y autonomía.

Palabras Clave

Proceso de estructuración psíquica - Interacción adulto-infante -
Método de Observación de bebés de Esther Bick – Figura docente y disponibilidad afectiva - Simbolización

ABSTRACT

This thesis provides conceptualizations about the libidinal and symbolic availability of the teaching figure as an educator, caretaker, and constitutive social other during proto-infancy. A qualitative methodology was used, through a case study strategy of a group of 18-month-old girls and boys who attended a union organization kindergarten in Montevideo, for the first time. Observations were made applying Esther Bick's Infant Observation Method (Clinical Method) in the room during the period of the beginning of the first month of attendance, as well as semi-directed, in-depth interviews with the teachers in charge of the group, the Headmistress and the Secretary of the institution, as regards field work. The importance of teacher-infant interactions was stressed, especially as regards the psychodynamic competencies of the teacher's mothering style, while examining how they affect a very young child's subjective and intersubjective construction. The relevant characteristics established in this relationship were thus analyzed. Based on psychoanalytic theory, along with other current approaches on attachment theory, early interactions and their effect on cognitive and affective development, as well as a disciplinary contributions from linguistics and philosophy of language, it can be said that being available for attention and educational caretaking during this age band compromises the psychic intimacy of everyone involved (the child, the family, and the teacher), thereby mobilizing intense emotions. Emphasizing a complex view, it is concluded that the teaching figure constitutes an educational and social reference that enters into a primordial and structuring linking dimension with a work of affective containment, symbolic translation, work of the negative, interdiction as a stop to regression, of access to the social triangle from an exchange that guides processes of separation and autonomy.

Keywords

Early Psyche - Adult-infant interaction structures - Esther Bick's Infant Observation Method – Teaching figure availability – Symbolization

*Mi gratitud por sobre todo a mis hijos
Paula, Damián y Nicolás, y a mi marido, Juan Pablo, mi familia,
de quienes aprendo y me acompañan
en los desafíos de la vida.*

*A Marcela, Pamela, Susan, Mara, Martha,
Mercedes, Isabel, Cecilia. A todas ellas,
que desde cerca y no tan lejos están con sus valiosas lecturas o cálido apoyo.*

A Julio, interlocutor imprescindible.

*A Maren Ulriksen, por comenzar a pensar conmigo las primeras notas
de este trabajo y brindarme aliento para llegar más lejos.*

*A Myrta y Marina que fueron “maestras” de mis primeras lecturas psicoanalíticas,
a Víctor por guiar nuevos rumbos a mis ideas,*

*a Alberto que me impulsó a hacer fuera de fronteras un salto
a lo extranjero y remoto de las experiencias psíquicas iniciales.*

*A Eszter y Timea, con quienes aprendí que la distancia y la geografía
no son obstáculo para un verdadero encuentro humano
y permitirme ser testigo directo de su reflexión y trabajo.*

*A las maestras con quienes comparto las emociones de la labor cotidiana,
las dificultades e ilusiones y al Jardín por permitirme realizar este trabajo.*

*A Claudia Lema, por su diálogo en el trabajo docente.
A los compañeros de Facultad y a la Universidad de la República en la que creo.
a AUDEPP, al CENFORES*

*A Mabela Ruiz que con su experiencia ayudó
a acercarme al conocimiento partiendo de otros procedimientos.*

*Y muy especialmente a Analía Wald que, desde el otro lado del río,
dedicó mucho de su tiempo a pensar conmigo este trabajo, alentándome
e impulsando con rigurosidad a transitar y finalizar el camino ya recorrido.*

A todas estas figuras, gracias.

INDICE

RESUMEN.....	3
PALABRAS CLAVE.....	3
ABSTRACT	4
KEYWORDS.....	4
I.INTRODUCCION.....	12
II.PROPUESTA DE TESIS.....	12
1.Estado del Arte	16
2.Relevancia del tema a estudiar	19
3.Referentes Teóricos	20
4.Presentación del problema de investigación	22
5.Preguntas que se intentan responder.....	23
6.Objetivos.....	23
III.MARCO TEORICO.....	24
1.Orígenes del funcionamiento psíquico	24
1.1.Aportes desde una perspectiva freudiana.	24
1.2.Aportes desde una perspectiva kleiniana.	29
1.3.Aportes desde una perspectiva winnicottiana.....	34

2.Efectos de las separaciones y pérdidas, el papel del adulto cuidador en la regulación afectiva.	37
3.La expresión de la sensorialidad, el ritmo, la atención, en los orígenes de la vida psíquica.	40
4.La co-construcción intersubjetiva	47
5.El adulto no familiar en su acogida, educación y cuidado institucional del niño muy pequeño.	52
6.Interacciones, comunicaciones docente-niña/o, narrativas.Contribuciones desde la Lingüística, la Filosofía del Lenguaje y Teoría del aprendizaje.....	54
 IV.MATERIAL Y METODO	64
1.Selección del caso.....	66
2.Población y Muestra	67
3.Instrumentos de recolección de datos	68
4.Estrategia de análisis de datos	73
5.Consideraciones éticas	75
 V.ANALISIS DE DATOS	78
1.Favorecimiento de separaciones y pérdidas indispensables para el desarrollo psíquico.....	78
1.1.Contención del dolor mental de la separación.....	79
1.2.Padres-maestra-niña/o muy pequeño. Una nueva triada social.	84
1.3. Rutinas como expresión del principio de realidad	86
1.4. Propuestas de juego cerca-lejos, presencia-ausencia, continuidad-discontinuidad, “la sorpresa”	89
1.5. Palabras escondidas en el discurso docente.....	93
 2. Construcción de relación a partir de la calidad de los sistemas de interacciones precoces docente-niña/o.....	94
2.1. Interacciones afectivas	95
2.2. Favorecimiento de conductas de interacción.....	99

2.2.1. Interacciones corporales.....	100
2.2.2. Interacciones lúdicas	101
2.2.2.1. Interacciones lúdicas que favorecen la pérdida y recuperación de límites corporales y la orientación.	101
2.2.2.2. Interacciones lúdicas que favorecen diferentes dialécticas de separación-reencuentro, proximidad-distancia	102
2.2.2.3. Interacciones lúdicas que favorecen la exploración y manipulación en continentes-contenidos.....	103
2.2.2.4. Interacciones lúdicas que favorecen el fortalecimiento del equilibrio y la musculatura estriada con variaciones de oposición y fuerza, tironear-soltar, empujar-soltar, abandonarse tónicamente y recuperarse.	104
2.2.2.5. Interacciones lúdicas que favorecen procesos de imitación e identificación.....	104
2.2.2.6. Interacciones visuales, función de espejamiento, presentación del espejo como objeto del salón.....	105
2.2.2.7. Interacciones lúdicas que favorecen adquisiciones de tipo simbólico.	106
2.3. Favorecimiento del desarrollo de la función psíquica de la atención como internalización de las interacciones intersubjetivas.	107
2.3.1. Atención conjunta	108
2.3.2. Señalamiento protodeclarativo	109
2.3.3. Espera	110
2.3.4. Posibilitar capacidad progresiva de anticipación.	111
2.4. Interacciones comunicativas y lingüísticas.	113
2.5. Comportamientos de ternura.	115
2.6. Desencuentros posibles, desacuerdo emocional en la diada docente-niña/o.	116
2.7. Articulación y mediación de conflictos de los niños y niñas entre sí.....	117
2.8. Interacciones culturales.	118
3. Favorecimiento de la exploración y expresión sensorial y sus efectos en la construcción subjetiva.....	120
3.1. La audición y lo musical.....	121
3.2. Lo táctil.	126

3.3.La boca.....	128
3.4.Lo visual.	129
4. Movimiento, Atención psíquica, Autonomía.....	131
4.1.Desarrollo de capacidades motoras.	131
4.1.1.Favorecimiento de diferentes conductas en los movimientos globales.	132
4.1.1.1.De envolturas corporales.....	132
4.1.1.2.De sensaciones de pérdida y recuperación de límites corporales.....	132
4.1.1.3.Juegos de separación-encuentro, presencia-ausencia, escondida.	134
4.1.1.4.Manejo proximidad-distancia, cerca-lejos, deformación perceptiva.....	135
4.1.1.5.Exploración y análisis de binomios continente-contenido, adentro-afuera (del cuerpo propio, del objeto).....	135
4.1.1.6.Equilibrio.....	137
4.1.1.7.Procesos identificatorios desde la imitación gestual.....	138
4.1.1.7.1.Con manos.	138
4.1.1.7.2.Con el rostro.	138
4.1.1.7.3.Con el cuerpo.....	138
4.1.1.7.4.De tipo simbólico.....	138
4.2.Atención psíquica.....	139
4.3.Autonomía.....	140
5. Sensibilidad y oferta libidinal de la figura docente en su lazo con la niña y el niño a cargo.....	143
5.1.El canal afectivo.....	143
5.2.Maternaje (<i>mothering</i>).	146
5.3.Postura corporal.....	149
5.4.Observación.....	149
5.5.Capacidad <i>rêverie</i>	153
5.6.Función de contención.....	154
5.7.Desencuentros posibles. Pasos en falso en la danza.	155
5.8.Fenómenos transferenciales y contratransferenciales. El “trabajo con los padres” (propios y ajenos).	158

5.9.Un aparato psíquico grupal y del equipo institucional.....	159
6. Expresión verbal, gestualidad, voz en la figura docente.....	161
6.1.Representar representaciones.	161
6.2.Uso del gerundio, acción y sujeto en estructuración	163
6.3.Respuestas al llanto infantil.....	166
6.4.Significaciones de acciones.....	167
6.5.Construcción de sentidos del tiempo y el espacio.	169
6.6.Discurso y gestualidad.....	170
6.7.Lecturas desde la cultura.....	173
6.8.Rutinas y sistematizaciones como apoyos en el progreso lingüístico	179
6.9.Multidimensionalidad de los enunciados.	184
6.10.Construcción intersubjetiva e intertextualidad.	187
6.11.La voz, nombre propio a los sonidos.....	189
V.ANALISIS DE RESULTADOS	192
1.Favorecimiento de separaciones y pérdidas indispensables para el desarrollo psíquico.....	192
2.Construcción de relación a partir de la calidad de los sistemas de interacciones precoces docente-niña/o.	198
3.Favorecimiento de exploración y expresión sensorial y sus efectos en la constitución subjativa.	206
4.Movimiento, Atención psíquica, Autonomía.....	208

5.Sensibilidad y oferta libidinal de la figura docente en su lazo con la niña y el niño a cargo.....	212
6.Expresión verbal, gestualidad, voz en la figura docente.....	214
VI.CONCLUSIONES	220
VII.SUGERENCIAS. APORTES AL CONOCIMIENTO.....	233
VIII.BIBLIOGRAFIA	238
ANEXOS	249

I. INTRODUCCION

Los primeros tres años de vida que siguen al nacimiento son esenciales en el desarrollo de los seres humanos, tanto en el área afectiva, motora, así como en el campo del lenguaje y la socialización. En estos años se produce una importante transformación que permite el perfeccionamiento del neonato; si surgen dificultades, los efectos negativos pueden ser duraderos en la vida posterior. El desarrollo del sistema nervioso y el funcionamiento de sus conexiones neuronales están determinados por la calidad del entorno humano en este momento de la vida, en un interjuego entre las potencialidades propias al crecimiento cerebral y los aportes de los cuidados de los adultos a cargo. (Delval, 1994).

Un largo camino se recorre en los procesos de construcción del psiquismo desde el cual el estado de desamparo inicial del *infans* (sin lenguaje) se transforma gradualmente en sujeto hablante, con progresiva autonomía, “*único y singular, otro, y a la vez uno entre otros*” (Ulriksen, 2005: 341). El cerebro se construye en el primer año de vida gracias a los cuidados de las funciones paterna y materna.

Si Winnicott (1979) destacó que un bebé no existe sin su madre, cada vez más está presente la incidencia de otros adultos que toman estas funciones que, sin ser la familia del niño¹ pequeño (en un inicio extraños para él), se vuelven significativos tempranamente.

II. PROPUESTA DE TESIS

Actualmente en nuestro medio los niños son institucionalizados a edades tempranas. En el país se reconoce la primera infancia como la primer etapa educativa de la vida (Petingi, 2009). La Ley de “Guarderías” (con entrecorillado), promulgada en 1996 definió la atención de 0 a 6 años de vida como “guarda” o “cuidado”, “*dando cuenta de la visión existente en la sociedad uruguaya acerca de esta realidad, que ya no era incipiente*” (Petingi, 2009: 51).

¹ La denominación “docente”, refiere a Maestra titulada en el Instituto Normal de Magisterio, diploma requerido para el trabajo en la Institución Educativa estudiada. Asimismo, se utilizará el genérico masculino “niño” para la practicidad de la lectura del trabajo sin desconocer los efectos del mismo en el uso del lenguaje.

La incorporación de niños pequeños al sistema educativo ha tenido un importante avance, llegando a incorporar cada vez a más niños (Amarante y Arim, 2005). Las instituciones que tienen propuestas socioeducativas para familias y niños menores a 2 años de vida se ofrecen como mecanismo amortiguador o protector social. Son centros de atención no sólo para el niño, sino que también se ofrecen como espacios de inclusión para las familias (Amarante y Arim, 2005).

En la actualidad, muchas veces determinantes sociales, como por ejemplo el extenso horario laboral parental, hacen que la inserción del niño de muy corta edad en la institución educativa de primera infancia implique un temprano abandono de su medio familiar. Se corre así el riesgo de no acompañar sus necesidades debido, por ejemplo, al importante número de horas que asiste a dicha institución (Musetti et al., 2001). *“La incorporación de los niños al sistema educativo tuvo un importante avance desde la década de 1990 y se ha mantenido hasta la actualidad. Entre 1998 y 2008 se incrementó en casi 20 puntos porcentuales”* (Pasturino, 2009, p.40).

Cambios en las configuraciones de composiciones y funciones familiares respecto al modelo tradicional de generaciones precedentes ofrecen modificaciones en las dinámicas vinculares: aumento en la tasa de divorcios, baja en la tasa de nupcialidad, descenso notorio en las edades de iniciación sexual, embarazo adolescente, aumento en la tasa de nacimientos ilegítimos, crecimiento de la jefatura femenina en hogares monoparentales, parejas homosexuales, aumento de hogares unipersonales y de familias extendidas, violencia doméstica, consumo de alcohol y sustancias psicoactivas, entre otros (Giordano y Boyadjian, 2010). Asimismo, la escasa oferta de trabajos *part-time*, *freelance* o con carga horaria flexible (que son los que mayormente ofrecerían una mayor compatibilidad con las diferentes responsabilidades familiares) no resultan aún suficientes en nuestro país (Muñoz, 2000).

Por otra parte, la formación específica formal para estos niveles comienza recién en el 2013 a través de la carrera de Asistente Técnico de Primera Infancia (ATPI) perteneciente al Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). En el año 2017 comienza la carrera de Maestro en Primera Infancia, con una malla curricular de cuatro años de duración, para abordar población desde el nacimiento a los 6 años, también de ANEP. En esta última

carrera quien aprueba el segundo año de la misma, obtiene el título de Asistente Técnico en Primera Infancia, que auxilia, coopera junto al maestro referente para trabajar en dupla con él. El Asistente Técnico en Primera Infancia tiene también injerencia pedagógica para incursionar en Salud Pública, organizaciones deportivas, sociales y otras. Anterior al año 2013, la formación era únicamente la de Maestro de Educación Común (Plan vigente 2008), con cursos de especialización o perfeccionamiento. En el año 2016, con un curso de 600 horas de duración, se obtiene el “Certificado en Perfeccionamiento de Educación Inicial”, para maestros de Educación Primaria, otorgado por el Instituto de Perfeccionamiento de Estudios Superiores (IPES) del Consejo de Formación en Educación.

El Marco curricular encuadra la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento hasta los seis años (Peralta, Cambon, Ramírez et al., 2014) es reglamentación de requisitos necesarios que refiere el Consejo Coordinador de Educación en Primera Infancia (UCC-CCEPI) para establecer características homogéneas a todas las instituciones educativas respecto al proceso de ingreso a las mismas para niños menores a 3 años, denominado “período de iniciación”, respecto al tiempo de permanencia en Sala y su acompañamiento parental inicial en el Centro atendiendo a la necesidad específica de esta franja etaria de la progresiva integración y aceptación de nuevas figuras a cargo. Sin embargo, no hay seguimientos completos de cómo se instrumentaliza en todos los Centros privados. Llama la atención en esta franja etaria la heterogeneidad en la calidad del funcionamiento de las diferentes instituciones educativas que cumple con múltiples funciones: pedagógicas, asistenciales, de socialización, de preparación escolar (Balan, 2009).

La práctica docente y la práctica psicológica, suponen también desafíos en escenarios de múltiples transformaciones, siendo también la institución educativa en primera infancia contexto y texto ideológico de cambios económicos y sociales. No siempre sin conflictos, no siempre con complementariedad e interacción sencilla, con riesgos de quedar atrapados en un saber parcial, fragmentario; implica más bien procesos de acomodaciones mutuas (Ferrando Belart, 1993).

Asimismo, las extensas jornadas laborales y el multiempleo tanto para padres como para madres podrían provocar diferentes consecuencias que hacen al vínculo

padres-hijo y la disponibilidad cotidiana del ejercicio de la función parental (Amarante y Arim, 2005). La inserción en la institución preescolar se ofrece como alternativa estratégica de solución precoz para dar respuesta a estas necesidades que, en muchas oportunidades, es ofrecida para ser cumplida como doble horario ya desde los primeros meses del primer año de vida (Mara, 2009).

La Ley de Maternidad, Paternidad y Cuidados del Banco de Previsión Social (BPS) entra en vigencia en noviembre del año 2013, modificando el régimen de los subsidios por maternidad y paternidad. La misma incluye a las trabajadoras y trabajadores dependientes de la actividad pública y privada, y también a trabajadores independientes hasta con un empleado y monotributistas. La novedad es que amplía la cobertura del subsidio por maternidad a 14 semanas e introduce la licencia por paternidad la cual aumentó de tres días en forma gradual hasta 13 días en el 2016, y el medio horario parental, que podrá ser usado por el padre o la madre, actualmente cubre hasta los cuatro meses de vida del niño aumentando un mes cada año, hasta llegar a los seis meses en el 2016.

El involucramiento afectivo de los docentes a cargo de grupos en estos niveles etarios conlleva características y determinantes en la calidad del vínculo docente-niña/o, pudiendo ofrecer estas incipientes interacciones elementos predictivos tanto positivos como negativos en la calidad de los futuros vínculos, incluyendo los escolares (Maldonado y Carrillo, 2006). Además, el multiempleo no sólo afecta a los adultos en el rol parental sino también a los docentes involucrados, quienes muchos de ellos trabajan en régimen de doble turno y en más de una institución educativa. También se señala que el relacionamiento negativo en estos primeros años de socialización, marcados por conflictos y dependencias se lo asocia también significativamente a dificultades cognitivas en el posterior aprendizaje escolar (Maldonado y Carillo, Idem)

El niño como sujeto de derechos, de acuerdo a la Convención de Derechos del Niño de las Naciones Unidas (1989), actual Código de la Niñez y Adolescencia (2004) y normas de reglamentación vigente en nuestro país, incorpora un nuevo e importante paradigma con la doctrina de Protección Integral en la cual la mirada jurídica hacia el niño (educación, corrección por infracción, etc.) que “por su bien” necesita cuidados de un adulto para su supervivencia, cambia por “reconocer el

lugar fundamental de la construcción de la subjetividad del niño, antecesora de la personalidad que se manifestará en la adolescencia y la vida adulta” (Ulriksen, 2005: 340). La preocupación genuina por la inmadurez biológica del niño pequeño, su desamparo, vulnerabilidad y dependencia del adulto, de quien necesita protección, puede desconocer, sin embargo, el lugar del niño “como sujeto activo en los procesos interactivos con el adulto desde el inicio de la vida” (Ulriksen, 2005: 341).

1.Estado del Arte

Si bien existen numerosas investigaciones que abordan diferentes temáticas del desarrollo de 0 a 3 años, se recortan sólo algunas de ellas que ofrecen aportes respecto a elementos que indiquen cómo se facilitan u obstaculizan procesos de interacción adulto-niño muy pequeño, su relación con la proyección adulta como futuro cuidador, sus repercusiones en las diferentes áreas del desarrollo a corto o a largo plazo, así como la importancia de detección temprana de signos de alarma de sufrimiento infantil.

A nivel nacional, surgen diferentes antecedentes a las investigaciones, de relevancia en el estudio sobre la relación madre-bebé. Puede mencionarse al respecto, estudios del Centro Latinoamericano de Perinatología y Desarrollo Humano (CLAP) coordinados por Díaz Rossello (1991). Defey (1995) en diferentes estudios aborda evaluaciones del apego madre-hijo en el ámbito hospitalario. Asimismo, el Grupo Interdisciplinario de Estudios Psicosociales (GIEP) (Canetti, Schwartzmann et al., 1989) de Facultad de Medicina de UdelaR aborda indicadores de las diferentes áreas de desarrollo en la franja etaria 0-5. Otro importante antecedente fueron los estudios de Freire de Garbarino y colaboradores (1992) abordando la Estructura Interaccional Temprana, tomando la misma como unidad psicobiológica conformada por la imagen interna que la madre tiene de su bebé, el encuentro trófico de ritmos y sincronías, la semantización y decodificación de la madre. Este grupo realizó asimismo, terapias breves en el ámbito hospitalario del CHPR en las díadas madre-bebé con trastornos del sueño.

Bernardi, Díaz Rossello, Schkolnik (1982) estudiaron la importancia de la estructura temporal de los intercambios que semejan sincronías rítmicas, una danza con una doble vertiente narcisista y objetal, trabajo que se constituyó en un referente ineludible de lectura para los que se iniciaban en el tema.

Simultáneamente, Altmann, Cárdenas y colaboradores abordaban particularidades del funcionamiento mental en bebés con asma de lactante (1993) y Altmann y Gril (2000)

trabajaron las relaciones que aparecen en el intercambio verbal y no verbal en la díada madre-bebé, donde procesos no verbales (vocalización, miradas, proximidad, tacto) no se transforman necesariamente en intercambios simbólicos y verbales.

También Altmann y colaboradores (1998) analizan la función de la canción de cuna como modos regulatorios en la relación madre-bebe y sus repercusiones en la función basal del sueño. Altmann y colaboradores, Cambon, Silva, Carbonel, Plata (2014) investigan los efectos de la canción de cuna en diferentes contextos latinoamericanos. Altmann (2014) aborda estructuras relacionales subyacentes en procesos psicoterapéuticos breves madre-hijo, analizando con estudios microanalíticos los sistemas verbales y no verbales de interacciones tempranas y su mantenimiento en el funcionamiento psíquico adulto.

Desde Facultad de Psicología, a partir de observaciones de campo realizadas por los estudiantes de grado que cursaron Psicología Evolutiva (2005 a 2008), se buscó identificar “Núcleos evolutivos de problematicidad” (Amorin, 2010) desde un modelo biopsicoambiental y producción de subjetividad, que fue vehiculizado en Grupos de Extensión e Investigación en Psicología Evolutiva (GEIPE) (Amorín, Idem). También, desde el Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano (IPEDH), se realizaron diferentes abordajes e investigaciones en Primera Infancia, entre ellos, uno de los Documento Base para implementación del Sistema de Cuidados, MIDES (Etchebehere et al., 2011). Asimismo, en Facultad de Psicología, UdelaR, Akar (2015) investigó la construcción de sentidos en relación a la noción de calidad de cuidado en mujeres madres con hijos de hasta 2 años de vida y Silva (2015) abordó la sensibilidad materna y su relación con la adquisición del lenguaje en bebés de 6 a 24 meses. Además, Bisio (2014) investigó un análisis de prácticas favorecedoras de simbolización en educación en escuelas y jardines de infantes públicos.

Respecto al despistaje precoz de patologías graves que impiden el desarrollo psíquico en la protoinfancia (de 2 a 24 meses), Bonifacino; Musetti, Plevak (2014) abordan el “Retraimiento sostenido, como indicador de riesgo en el desarrollo temprano, experiencia basada en dos centros de salud pública del área metropolitana de Montevideo, basado en Escala ADBB de Guedeney (2001).

Otras investigaciones a nivel internacional se refieren a la observación y abordaje con apoyatura de material fílmico (Rusconi-Serpa; Sancho Rossignol, Mac Donough, 2012) para comprender la calidad de las interacciones con retorno a los padres a través de la imagen. Estos autores investigan indicadores de competencias de los padres y los

efectos de la devolución de información para visualizarse en su capacidad de cuidadores.

Otro estudio explora rituales que desarrollan los padres al momento que su hijo se prepara para dormir y la relación de estos rituales con el sueño del niño, tomando en cuenta las técnicas de maternaje en Uruguay y Francia y la dimensión cultural (Cerutti, 1998).

Massie y Campbell (1983) estudiaron patrones de apego e interacción durante situaciones de estrés para el niño muy pequeño, como por ejemplo durante la consulta médica, construyendo una escala de indicadores.

Beebe y Lachmann (2002) revisan cómo se facilitan u obstaculizan los procesos de interacción entre padres e hijo y qué estructuras preverbales y pre-reflexivas aparecen en ellas. Bucci (1997) estudió sincronías o discrepancias simultáneas entre el discurso corporal y el verbal durante los intercambios madre-bebé.

Ungar y cols. (2003) estudian la utilidad de las observaciones con niños tempranos a través del Método de Observación de Esther Bick, analizando las mismas y su relevancia para afinar percepciones de procesos no verbales estructurantes en el trabajo con niños pequeños. Ungar y Dorado de Lisondo (2002) tomando como base el Método de Observación de Esther Bick buscan analizar procesos afectivos y simbólicos en las interacciones entre el adulto y el bebe.

Guedeney y Fermanian (2001) investigan el Alerta en el Retraimiento en el Bebé (ADBB) como comportamiento de retraimiento social sostenido y signo de alarma de sufrimiento infantil para bebés de 2 a 24 meses, estudio éste que sirvió de base para abordajes en Pediatría en nuestro país.

Las investigaciones del Instituto Pikler de Budapest muestran un profuso abordaje específico en educación y cuidados en los primeros 3 años de vida, con apoyo de material fílmico. Falk (1997; 2011; 2012), Szanto Feder (2014); Mozes y Tardos, (2013), Kálló y Balog, (2013), Appell y Tardos (2012). En 1971, un primer e importante estudio fuera de fronteras fue realizado por Appell y David (2011) acerca de su original funcionamiento institucional colectivizada para bebés y niños privados de familia con historias de carencia afectiva y maltratos, estableciendo un modelo de abordaje para diferentes países europeos. La riqueza de sus reflexiones e investigaciones sobre la combinación e incidencia mutua entre la motricidad libre del bebe, sin intervención del adulto y cuidados insertos en el marco de una interacción afectiva cálida con su cuidadora, individual y singularizada en determinados momentos de la jornada,

constituían una dupla muy potente para el favorecimiento de la autonomía y desarrollo integral. En siguientes investigaciones el Instituto Pikler continuó investigaciones centrándose en la calidad de los movimientos del bebé, los logros psicomotrices, la función del adulto, la calidad de la atención (Tardos y Appell, 2012), la relación institucional, las condiciones de juego libre y simbólico (Kálló y Mozes, 2012; Tardos, 2014) y los efectos recíprocos de las interacciones afectivas, dando una acepción más precisa al concepto de competencias.

Con respecto a la atención del bebé en sus interacciones y su actividad lúdica Appell y Tardos (2012) realizaron observaciones rigurosas con filmaciones sobre la actividad libre y el juego del niño de 0 a 2 años y particularmente durante el comienzo del segundo año de vida. Hablan de diferentes modos de atención (atención dividida, dispersa, flotante; atención sostenida; atención focalizada) encontrando procesos muy precoces auto-organizativos en el bebé que permiten la aparición de diferentes modos de atención, facilitados, a su vez, por la motricidad libre y el lazo afectivo con el adulto referente institucional.

2.Relevancia del tema a estudiar

Teórica: Profundizar el conocimiento en la exploración de las relaciones docente-niño de 18 meses de edad en su proceso de ingreso y socialización al Jardín Maternal que los recibe y acoge, la oferta libidinal y simbólica de la figura del docente de Magisterio como polo de estas interacciones, la incidencia de su estilo de maternaje en su construcción subjetiva e intersubjetiva, así como el estudio de la articulación de múltiples inscripciones arcaicas que también inauguran una incipiente pertenencia social y cultural.

Práctica: Siendo éste un momento de importante vulnerabilidad afectiva tanto para el niño pequeño como para los adultos (ya que reactiva en estos últimos vivencias arcaicas masivas), se propone realizar un abordaje que incluya problematizar la temática con los propios actores involucrados, que permita mejorar y potenciar los vínculos afectivos entre los actantes.

Metodológica: Se busca describir, conocer y conceptualizar estos temas a partir de entrevistas semi-dirigidas y del Método clínico psicoanalítico de Observación de bebés de Esther Bick (Ver Anexos).

Ética y Política: El delicado proceso por el cual el desempeño educativo de los docentes educadores cuidadores reciben, acogen, mantienen y modulan las interacciones debe ser de calidad, dando lugar a la reflexión profunda de las prácticas del acontecer cotidiano así como a un estudio de experiencias afectivas y simbólicas involucradas, que contribuyan a generar futuros esfuerzos de intervención específica y de prevención en la franja etaria 0-3, necesarios para considerar la promoción de oportunas políticas de educación y también de cuidados.

3.Referentes Teóricos

Se utilizarán diferentes aportes sustentados en la teoría psicoanalítica, junto al abordaje de otros enfoques actuales respecto a la teoría del apego, las interacciones precoces y su papel en el desarrollo cognitivo y afectivo, así como una aproximación disciplinar con la lingüística y la filosofía del lenguaje, que ayuden a enfocar aspectos de la díada docente-niño en un Jardín Maternal y permitan acercarnos al conocimiento de la figura del adulto en las interacciones cotidianas que inciden en la construcción de subjetividad.

Los primeros años de vida, al ser esenciales en el desarrollo del niño, tanto en su salud física como psíquica, junto a la educación, se tornan pilares que sostienen su adecuada evolución. En estos inicios de la vida, su atención psicológica y educativa están muy unidas, integrándose, enriqueciéndose mutuamente.

Ansiedades y afectos muy intensos se despiertan en las experiencias de desprendimiento del núcleo familiar primario, ya que el inicio del Jardín Maternal conlleva el establecimiento de un nuevo vínculo de apego (Bowlby, 1995; Ainsworth et al., 1974) en la díada docente-niño, así como posibles dificultades en su establecimiento (Lecannelier et al., 2009) con un adulto hasta ahora desconocido para él. La separación y la integración del niño pequeño a la institución educativa y el modo en que ésta pueda ofrecer sostén y continuidad en la tramitación de dichas

ansiedades y afectos dando alivio en las situaciones conflictivas así como satisfacción, constituyen puntos de encuentro y desencuentro frecuente.

Tomando aportes desde la teoría psicoanalítica puede decirse que hay separaciones que son indispensables e ingresar a la institución educativa es para el niño muy pequeño una de ellas. Implican pérdidas (reales, fantaseadas), pero también es habilitadora a nuevos cambios, movimientos, en el proceso de construcción subjetiva e intersubjetiva, donde se conjuga tanto la separación familiar como la ligazón hacia un nuevo otro social, lo colectivo, en un vínculo valioso que le permite beneficiarse (tanto al niño como a su familia) de un conocimiento más integral de la experiencia de “ser” con otros.

En estas experiencias, el otro semejante adquiere preeminencia en la estructuración psíquica. El niño nace y construye su psiquismo en la trama que se arma desde el contexto social de origen y las instituciones por las que transita, construyendo subjetividad y armados identificatorios. Un proceso que sólo es posible cuando se puede *“interiorizar los aportes cognitivos y afectivos de los primeros vínculos, y afirmarse en ellos para transformar el desamparo inicial y la dependencia extrema en capacidad de separarse, de estar solo, de crear, de pensar, de conocer, de disfrutar.”* (Ulriksen, 2005: 341)

El término subjetividad que incluye una de las acepciones del término sujeto, se vincula con *“sujeción, con la idea de dependencia, de subordinación”* (Ulriksen, 2005: 355). *“La estructuración psíquica del niño sería ese pasaje, transformación, de sujeto dependiente a una subjetividad con un margen siempre relativo de autonomía y libertad”* (Idem: 355).

La subjetividad en ciernes está presente en procesos dinámicos que otorgan significaciones y sentidos subjetivos que el sujeto construye a lo largo de su historia; producción que es tanto singular como colectiva dentro de la institución educativa. (Gareil-Bataille y Laforgue Ricard, 2002).

El sujeto etimológicamente se describe como “sujetado a” y la institución educativa también es grupo que ofrece referencia y pertenencia (Carrasco, 1983). El niño y su familia insertos en el proceso de socialización integra en estas edades tempranas un nuevo lugar al cual “sujetarse”. *“La institución, a su vez, se constituye*

en marco continentador de ansiedades, incertidumbres y afectos, a veces muy intensos.” (Guerra et al., 1994: 10) El papel de las instituciones educativas para esta temprana edad implica el indispensable logro de un adecuado encuentro con el otro, base de todo proceso de socialización (Birch y Ladd, 1998).

La figura pedagógica docente también debe ir de la mano con la necesidad de dar lugar a lo intuitivo, lo empático afectivo, lo no racional del quehacer educativo para este momento del desarrollo, para que sea *“promotor de bienestar familiar y optimizador de las condiciones de desarrollo del niño”*. (Guerra et al., 1994: 5).

Institución educativa y construcción de subjetividad se enlazan, hacen marca muy tempranamente en la vida del sujeto, tanto en su desarrollo singular como en su pertenencia colectiva. Presencia de significados que traducen el lazo colectivo con otros en el proceso de socialización y significaciones singulares construidas a lo largo de su historicidad singular.

La institución educativa en primera infancia puede ofrecerse como parte integrante del concepto *“constelación de la maternidad”* (Stern, 1997), como matriz de apoyo a la ausencia materna que, *“cuando no excede los límites convenientes, es de importancia para la organización psíquica del niño”* (Altmann et al., 1998: 34). Sin embargo, el no acompañamiento adecuado de este delicado momento vital por parte de los adultos a cargo (parentales y de la institución educativa a la que asisten) puede generar dificultades en la construcción subjetiva, dada la influencia que tiene la calidad de esta relación (Maldonado y Carrillo, 2006).

Reflexionar esta temática implica un recorrido con fronteras no excluyentes entre diferentes disciplinas, cual vasos comunicantes de quehaceres que manteniendo su especificidad aborden situaciones que no pueden pensarse con un solo y exclusivo campo disciplinario.

4. Presentación del problema de investigación

Enfatizando en los cambios trascendentales en la construcción psíquica infantil en los primeros tres años de vida, se considera que si se entorpece el desarrollo normal, efectos duraderos podrán manifestarse en la vida posterior. El ingreso al Jardín

Maternal en estas edades nos permite la observación y el abordaje de la conformación de imprescindibles vínculos primarios que formarán parte también de la estructuración psíquica del niño muy pequeño.

Actualmente, el multiempleo y la extensa jornada de trabajo parental conllevan una menor disponibilidad en la participación de la crianza que puede afectar la dinámica familiar. Los centros educativos en primera infancia aparecen como una posible opción de apoyo a esta situación, aunque los maestros involucrados también están afectados por igual multiempleo.

De acuerdo a lo referido anteriormente, se plantea como problema de investigación **qué incidencia tiene la figura docente de Magisterio como un otro social constitutivo educador cuidador en la construcción subjetiva e intersubjetiva del niño muy pequeño, su oferta libidinal y simbólica, en un grupo de 18 meses de edad de un Jardín Maternal de una organización sindical de trabajadores y jubilados en la zona urbana de Montevideo durante el año 2013.**

5.Preguntas que se intentan responder

- a) ¿Qué incidencia tiene la figura docente en la construcción subjetiva e intersubjetiva del niño muy pequeño, en su ingreso al Jardín?
- b) ¿Cómo es su ofrecimiento libidinal y simbólico?
- c) ¿Qué características adquiere la figura docente en las interacciones de la protoinfancia?
- d) ¿Cuáles son las competencias psicodinámicas de su estilo de maternaje?

6.Objetivos.

Objetivos generales.

Conocer la incidencia de la figura docente como un otro social constitutivo educador cuidador en la construcción subjetiva e intersubjetiva del niño muy pequeño, en su proceso de ingreso y socialización en un Jardín Maternal de una

organización sindical de trabajadores y jubilados en la zona urbana de Montevideo, que permitan aportar y producir conocimientos desde la teoría psicoanalítica.

Objetivos específicos.

Conocer el proceso de ingreso y socialización de niñas y niños de 18 meses a un Jardín Maternal de una organización sindical de trabajadores y jubilados.

Describir características relevantes de la figura docente en la interacción con el niño muy pequeño.

Caracterizar las competencias psicodinámicas de su estilo de maternaje.

Analizar la oferta libidinal y simbólica que brinda en su función docente.

III-MARCO TEÓRICO

Para devenir sujeto y adquirir lenguaje, debe haber antes una dependencia radical de un otro del entorno humano, a partir de un desamparo originario. En procesos de construcción y deconstrucción de gran complejidad, el otro indispensable debe estar desde el comienzo aportando función simbólica, palabra, pensamiento y cultura en diálogo corporal y afectivo con el *infans* para su estructuración psíquica. Pero la construcción subjetiva del niño pequeño se juega también en el terreno de este otro, de acuerdo a su cualidad como hablante, ofreciendo lazo al *infans*, debiendo también soltarlo, separándose, para que acceda al campo del lenguaje y logre simbolizar.

La perspectiva teórica que orientó la presente tesis es psicoanalítica, realizando un abordaje con enfoques actuales de la teoría del apego, las interacciones precoces, el pasaje de la interacción a la subjetivación e intersubjetividad, desarrollo cognitivo y una aproximación disciplinar con la lingüística y la filosofía del lenguaje que permitieron comprender la importancia de la oferta simbólica del otro social educador y cuidador en el Jardín Maternal. El recorrido (extenso aunque parcial) selecciona, entre otros aportes, el pensamiento francés y anglosajón-americano, aún sabiendo sus importantes diferencias de las que parten y sus desarrollos específicos, intentando no tender a una visión fragmentada e indiscriminada de los mismos. Si bien tiene el riesgo de ser esquemático por los múltiples modelos teóricos que se articulan, se entiende necesario realizarlo ya que el tema a tratar es aún un campo en construcción.

1.Orígenes del funcionamiento psíquico

1.1.Aportes desde una perspectiva freudiana

Hablar de la dependencia total del *infans* con respecto al adulto cuidador, implica que éste influya decisivamente en la estructuración del psiquismo de aquél.

En la obra de Freud (1895), la madre aparece como objeto de pulsiones de autoconservación, como madre nutricia, como objeto de las pulsiones sexuales,

estimulando la libido. El recién nacido, es aludido por su indefensión, por su incapacidad de tener una acción coordinada y eficaz por sí mismo; necesita de otro para satisfacer necesidades basales como el alimento y poner fin a la tensión interna, dando lugar a la acción específica e invistiéndolo narcisísticamente.

El desamparo (*Hilflosigkeit*) es descrito de acuerdo al Diccionario de la Real Academia Española (1972) como “acción y efecto de desamparar”: “Abandonar sin amparo ni favor a la persona (...) que lo pide o necesita. (...) Ausentarse.” Desvalimiento es la “falta de ayuda o favor”. En la teoría freudiana, el desamparo adquiere un sentido definido. El bebé depende totalmente de otra persona para satisfacer necesidades básicas como ser el hambre y la sed (Freud, 1895). Por su inmadurez, se halla impotente para realizar la acción específica adecuada para poner fin a la tensión interna, constituyéndose en el prototipo de la situación traumática generadora de angustia. En un “estado de desamparo” (como proponen Laplanche y Pontalis, 1981) el recién nacido humano es incapaz de emprender la “acción específica”, trabajo eficaz y coordinado (*motorische Hilflosigkeit*). A nivel económico, se genera un incremento de la tensión de necesidad, el cual el aparato psíquico es todavía incapaz de dominar (*psychische Hilflosigkeit*).

Se funda así la experiencia de satisfacción, la reproducción alucinatoria y la división de procesos primario y secundario y a su vez el prototipo de la situación traumática, que a lo largo de los primeros dos años de vida mantiene (con progresiva disminución) una relación de dependencia del bebé respecto a la omnipotencia de su madre, u otro cuidador, cuya contención física, aporte satisfacción, dé respuesta e interpretación a sus necesidades, ejerciendo decisivamente en la estructuración del psiquismo del *infans*. (Ulriksen, 2005)

Freud (1926) reconoce la pérdida o separación en los “peligros internos”, cuyo desamparo implica un aumento progresivo de la tensión, hasta volverse incapaz de dominar las excitaciones y ser desbordado por éstas. Es así como en esta relación con otro primordial, este desamparo inicial y la necesidad de ser amado, se constituyen en ejes que no abandonarán su existencia. (Casas, 1999).

Freud (1895) relaciona el desamparo directamente con la prematuridad del ser humano respecto a la mayoría de los animales al momento de su nacimiento, necesitando más que éstos a otros del mundo exterior para su supervivencia frente a los peligros fuera de la vida intrauterina, sin quedar a la “intemperie” en un plano físico y psíquico. Freud (Idem) describe la “*experiencia alucinatoria de deseo*”, momento mítico, originario, de

nacimiento a lo psíquico: El bebé buscaría recuperar por vía alucinatoria aquella primera experiencia de pérdida, dejada por el primer contacto sensorial con el pecho y su madre. Definida como experiencia de excitación pulsional, separa la necesidad de alimentarse de algo diferente que genera placer e inaugura el deseo y psiquismo. El niño buscará repetir en sucesivas inscripciones de su incipiente aparato psíquico representaciones del objeto primario desde lo oral, lo cenestésico, lo sensorial de aquella experiencia mítica inicial que acontece registrándola como placentera. A la vez, se irá invistiendo el pecho y su madre como objeto, organizando identificación primaria (yo), cuerpo erógeno, deseo. Las diferentes experiencias de encuentro, desencuentro y reencuentro entre el bebé y su madre construirán huellas psíquicas inconscientes de placer y displacer aportando cualidades diversas donde la actividad pulsional tensiona y genera movimiento psíquico en las nuevas búsquedas repetidas de aquella primera experiencia mítica pero que por pérdida de entrada e irrepetible, deja sin embargo espacio para nuevas búsquedas en que surja el deseo.

El “*pensar reproductor*” asociativo, que será apoyatura de la “*fuerza primordial de motivos morales*” y la “*comunicación*” (Freud, 1895: 363) anudarán experiencias primordiales del *infans* con el objeto, respondiendo a la investidura y entendimiento parental de lo vivido de un modo activo, sensible, aportando también respuestas. La traducción parental, su interpretación y auxilio del berreo-llanto-grito del bebé, no sólo disminuye la tensión, sino que se resignifica (*Nachträglich*) en deseo y el semejante auxiliador pasará a constituir un objeto intrapsíquico, colaborando en la conformación del yo y la discriminación de lo que es no yo (Ulriksen, 2005; Casas, 2015).

Muchos años después, Freud (1925: 255) señaló que este pensar surge de la reproducción en la representación psíquica de algo que alguna vez fue percibido, dando lugar a la “*oposición entre lo subjetivo y objetivo*”. Estas cualidades no están desde el inicio del trabajo psíquico, sino que se establecen en la medida en que el pensar vuelve a hacer presente lo representado en ausencia del objeto. Esto es posible gracias a la represión primaria, eficaz, estructurante que sostiene la presencia intrapsíquica del objeto aunque las condiciones externas se modifiquen.

Freud (1925: 254) introduce la conformación del “*juicio*” en sus funciones de atribución y existencia. A partir de mociones pulsionales arcaicas, el yo se atribuye bajo el principio de placer lo placentero, bueno y expulsa de sí lo displacentero o malo. Un evento displacentero como el dolor o la ausencia de contención materna no son

diferentes ni son distinguidos por el yo placer purificado. En su reiteración, serán experiencias displacenteras que promoverán mecanismos defensivos primitivos como de expulsión-proyección. Según Freud: “...*Al comienzo, son idénticos lo malo, lo ajeno al yo, lo que se encuentra afuera*”. (Idem) El juicio de existencia (estar-no estar, tener-no tener) compara lo representado con lo percibido, aceptando o rechazando la existencia de una representación en la realidad (Casas, 1999, 2015). “*Es un interés del yo-realidad definitivo que se desarrolla desde el yo placer inicial*” (Freud, 1925: 254-255). La representación da cuenta de atributos de lo percibido (bueno, malo, agradable, desagradable) y de los inicios de lo subjetivo, de lo que se representa del exterior, discriminar presencia-ausencia, adentro-afuera, yo-no yo/otro, semejante-diferente. Este nacimiento a la vida psíquica (Ciccone, 2012), con un doble anclaje, corporal e interactivo-intrapsíquico e intersubjetivo, posibilita procesos precoces de simbolización (Golse, 2014: 16).

Gil (1995) remite a la identificación primaria, constitutiva del yo (nuevo acto psíquico freudiano), identificación como un amplio y complejo proceso que incluye la maduración neurofisiológica, los deseos, las vivencias, los acontecimientos, las fantasías gestadas en la interrelación niño-medio, destacando los estímulos sonoros, táctiles, la agresión, la ternura del otro, que constituyen el yo del niño, así como la identificación de género.

“*Todo lo esencial se ha conservado, aun lo que parece olvidado por completo; está todavía presente de algún modo y en alguna parte, sólo que soterrado, inasequible al individuo*”, dice Freud (1937: 262). Y la agresividad es parte de la historización del sujeto, habla de la organización de su yo, de sus defensas realizando un trabajo de ligazón y religazón.

El *infans*, además, refiere labilidad y fragilidad propias de situaciones tempranas de un psiquismo en formación. Gracias a la presencia estructurante de otro y su trabajo presimbólico y simbólico con la “ausencia” y la espera que establece cuidando al niño muy pequeño, permitirá que vaya conformando sus propias estructuras internas para que pueda entrar en la comunicación verbal genuina con adultos. El yo incipiente no ha establecido aún la diferencia cuerpo-mente que caracteriza al pensamiento adulto y registra corporalmente procesos que luego tendrán expresión psíquica. La angustia, proveniente de la pulsión de muerte, es sentida dentro del organismo a partir de sensaciones y experiencias corporales.

Cuerpo y mundo relacional se anudan en lo fundacional del psiquismo. Sujeto pulsional y división del aparato psíquico son soporte de las primeras inscripciones y representaciones (huellas mnémicas) de experiencias con el objeto a través de la voz, el sostén, intercambio de miradas, contacto piel a piel, acunamiento. Estas experiencias que desde la prehistoria parental son aportadas por el otro y su deseo inconciente, serán asiento para que se conforme el yo, identificaciones primarias, constitución de cuerpo erógeno, primeras producciones de simbolización (fantasías, juegos, lenguaje).

1.2. Aportes desde una perspectiva kleiniana

Melanie Klein plantea que el bebé establece relaciones objetales desde el comienzo de la vida, teñidas de fantasías tanto eróticas como agresivas, centradas en un inicio en el pecho de la madre y extendiéndolas gradualmente al interior del cuerpo de la misma. Hace énfasis en las identificaciones proyectivas, permitiendo comprender las reacciones frente a las separaciones interpretándolas con ansiedad paranoide o depresiva.

Klein (1946, 1957) aportó basamentos fundamentales en el conocimiento psicoanalítico en cuanto al establecimiento del funcionamiento relacional del sujeto en ciernes y su adulto a cargo en la complejidad de la constitución subjetiva en el tejido vincular humano.

La contribución kleiniana es rica en conceptos complejos que no siempre resultan accesibles: respecto al establecimiento de relaciones objetales desde el comienzo de la vida, fantasías tanto eróticas como agresivas (esta última como expresión del instinto de muerte y sus derivados en el sadismo y la envidia), la simbolización y el pensamiento que si bien no fueron ordenados ni sistematizados, fueron continuados luego por Heimann (1943), Isaacs (1943), Milner (1952), Segal (1981), entre otros.

Las propuestas kleinianas, desde la Segunda Tópica freudiana, muchas veces con formulaciones “difíciles”, “rotundas”, como plantea Del Valle (1986: 7), refieren que

desde los orígenes existe un yo capaz de establecer relación con objetos, experimentar angustia y organizar defensas contra ella; el bebe construye fantasías y símbolos, a partir de su relación con el objeto *vis-a-vis* introduciendo la fuerza de movimientos agresivos en su construcción subjetiva. Aunque sin definición precisa, el concepto de fantasía inconciente constituye otro de los muy interesantes aportes del pensamiento kleiniano.

La exploración de la interacción del mundo interno del bebé con el mundo externo y sus repercusiones fantasmáticas intrapsíquicas, permite comprender las reacciones del niño muy pequeño frente a las separaciones en términos de una interpretación de angustia paranoide y depresiva (Klein, 1946). Referirá un incipiente y complejo funcionamiento mental recurriendo a la concepción de polaridades psíquicas (instinto de vida-instinto de muerte), la precoz estructuración de un yo y un superyó arcaicos, las dos posiciones -esquizo-paranoide y depresiva-, los tipos de angustia característica, tipos de relación de objeto (parcial/total), mecanismos de defensa predominantes (clivaje, proyección, introyección, identificación proyectiva, negación en la posición esquizo-paranoide), o defensas maníacas (control, triunfo, desprecio, frente a una intolerable angustia depresiva).

El paso del cuerpo al lenguaje, de la comunicación preverbal a la verbal, con su concomitante maduración de afectos y emociones y la formación de símbolos como una función del yo, es considerada por Baranger (citado por Del Valle, 1986) como descubrimiento kleiniano de primera línea, ya que transforma en fantasías inconcientes lo que experimenta en el cuerpo. La simbolización se lleva a cabo a través de la fantasía, por obra del yo. Para Klein, *“la fantasía inconciente es la actividad mental por la cual el niño significa todo lo que experimenta”* (Del Valle, 1986: 187). Permite progresos de la fantasía desde niveles más primitivos hacia finalmente el pensamiento, sustituyendo tanto fines instintivos más originarios en actividad yoica y la sublimación, como objetos arcaicos por otros objetos que los simbolicen en el mundo interno y en el mundo externo (objetivación), de acuerdo a Isaacs (1943).

Las fantasías inconcientes serían la expresión psíquica del sadismo (odio) y lo libidinal, como “interpretación” de sus experiencias corporales en íntima conexión. Si predomina la angustia, las primeras fantasías son de naturaleza hostil y persecutoria, con fuerte mezcla de lo pulsional: dolor, hambre, urgencias uretrales, e intestinales, malestares

abdominales, o frustraciones que proveerán el material de experiencias sobre las que se edifican las diferentes vivencias. De este crisol de incomodidades surgirá la fantasía de un “pecho malo” vivido de igual modo como persecutorio y hostil. El sadismo que impregna estas fantasías serán fuente de incremento de angustias y temores intensos que el yo temprano procurará neutralizar, a través de movimientos de sustitución simbólica de objetos. Pero con una irrupción masiva de angustia y sadismo, la producción simbólica se obstaculiza, generando efectos adversos en el desarrollo cognitivo y en consonancia de la aceptación del principio de realidad (Freud, 1911) como adaptación progresiva al mundo exterior.

La primera realidad del niño pequeño, dirá Klein (1988) es *“totalmente fantástica, está rodeado de objetos que le causan angustia y en este sentido órganos, excrementos y objetos son en principio equivalentes entre sí”* (Idem: 64). Sadismo y angustia darán también origen al impulso epistemofílico, que en el contexto de la situación edípica temprana se dirigirá básicamente al cuerpo de la madre o sustituto: su pecho, vientre, contenidos y funciones corporales.

La formación de símbolos es un proceso que se va construyendo por el interjuego de diversos mecanismos y defensas, como ser el clivaje, la proyección, la introyección, la identificación proyectiva y otros frente a la angustia. Propiciar el jugar posibilita para Klein (Del Valle, 1986) el despliegue de un modo de funcionamiento arcaico propio del niño, muy cercano a su inconciente.

En la posición esquizo-paranoide se constituyen primeras y rudimentarias simbolizaciones (equiparaciones o ecuaciones simbólicas) en las que un órgano es igual a un objeto, un objeto es igual a otro. El sadismo y la angustia empujan constantemente a crear nuevas ecuaciones que constituyen la base de su interés hacia otros objetos (Del Valle, Idem). En esta posición se jerarquiza la angustia en relación a la pulsión de muerte, el sadismo y la destrucción; cuando el yo incipiente se inunda de aquélla y lucha contra ella, también desplaza, simboliza. Sin embargo, les falta todavía lo nodal del símbolo -la sustitución- que hace que un objeto esté en lugar de otro (ausente), al cual simboliza sin ser aquél. Esta sustitución simbólica, como actividad de la posición depresiva (diferente a la ecuación simbólica), será portadora de significaciones, creadora de objetos, del mundo y del propio sujeto, actividad sublimatoria, núcleo del pensamiento y también del aprendizaje.

Desde esta perspectiva teórica del establecimiento de relaciones objetales, la presencia de la madre se constituye en el quinto objeto además de la tetralogía de objeto bueno-malo, idealizado-persecutorio, previo a la constitución de la madre como objeto total en la posición depresiva. Aquí la percepción juega un papel determinante en el registro sensorial del estilo del maternaje donde *“el rostro, manos de la madre y toda su presencia física entran cada vez más en la construcción gradual de la relación del niño con ella como persona”* (Del Valle, Idem: 153) Y agrega: *“aunque sus sentimientos se centran en la relación alimentaria con la madre, representada por el pecho, otros aspectos de la madre intervienen ya en la primera relación con ella, pues aún el niño muy pequeño responde a la sonrisa de la madre, a sus manos, a su voz, al hecho que lo alce en brazos o atienda sus necesidades”* (Del Valle, Idem:154). Sobre las repeticiones de actos cotidianos que se dan en las interacciones del bebé con su madre, los mecanismos proyectivos e introyectivos se van verificando con la realidad, en un proceso donde se operan modificaciones acordes a la naturaleza de las nuevas vivencias que promueven en la posición depresiva (con una mayor integración de experiencias), una mayor ligazón con las pulsiones de vida, fusión del odio con lo libidinal y donde la *“relación del bebé con partes del cuerpo de la madre, centrada en su pecho, se transforma gradualmente en una relación con ella como persona”*. (Del Valle, 1986: 342) Esto da paso al surgimiento de relaciones de objeto total con la madre (entera ya no fragmentada), con quien realiza experiencias de sentimientos ambivalentes, nuevos conflictos, angustia depresiva (culpa), tristeza, deseos de reparar las vivencias de pérdida y destrucción con los objetos del mundo externo e interno, hacia una aceptación progresiva de la realidad.

Simbolismo y fantasía no son sinónimos, refiere Issacs (1943) profundizando en la naturaleza y función de la fantasía, y pueden tener definiciones demasiado amplias o muy restringidas. En la Antigua Grecia el *symbolon* era una pequeña tabla a modo de recuerdo (*tessera hospitalis*). La mitad de ella o un anillo se entregaba a alguien para que juntándola con la otra mitad sirviera de complemento para la unión de la pieza total. Servía así de contraseña, de credencial o salvoconducto. *“Symbolon se transformaba en la acción material de “juntar con” (verbo symballein)”* (Moliner, 1975). Sin embargo, la unión material de las dos mitades conllevará en el reconocimiento, un sentido que trasciende la encarnadura de dicha unión física, en la cual una parte de la

tablilla evocaba el enigma de la ausencia de la otra, sin bloquear la *“ilusión de unidad”* como planteaba Milner (1943).

Klein refiere la importancia de la formación de símbolos para el desarrollo del yo junto al valor tranquilizante de las palabras por parte del adulto a cargo. Dificultades intensas vivenciadas en la relación temprana del niño con el pecho de la madre como objeto primario, puede dificultar la capacidad de simbolización y el desarrollo del yo, lo cual puede interferir tanto en el desarrollo subjetivo intersubjetivo así como en las capacidades de aprendizaje (Del Valle, 1986).

Klein (1946) define la identificación proyectiva como una combinación de partes del yo y de proyección de las mismas dentro de los objetos. Este complejo mecanismo de defensa, diferente a la proyección, aparece en su origen tendiente a la destrucción del objeto más que para deshacerse de aspectos indeseados, con el riesgo de empobrecimiento y no integración del yo. También a través de ésta, mantiene dependencia extrema, indiscriminación o alienación con el objeto, con una finalidad de control y dominio sobre aquél. Pero también Klein (Idem) afirma que su finalidad no siempre es destructiva, que también puede contener aspectos buenos del yo, al servicio de la empatía y la comunicación.

La teoría kleiniana ilumina un mecanismo que opera en la realidad psíquica desde el inicio de la vida. Al respecto, la identificación proyectiva reposa esencialmente sobre el sadismo anal (y uretral) proyectando en el cuerpo de la madre contenidos malos. En el sadismo oral el vaciamiento en el amamantamiento convoca fantasías de daño, posesión del cuerpo de la madre (considerado con contenidos sumamente deseables), control del objeto relacional. A su vez, el énfasis puesto en las identificaciones proyectivas del adulto a cargo hacia el niño pequeño permite comprender las reacciones de este último frente a las separaciones y ausencia del objeto primordial. De fuerte impacto afectivo, el cuidado del niño pequeño también trae consigo desbordes emocionales intensos, cargados de angustia, odio, rechazo, displacer. A partir de sus conceptualizaciones de relaciones fantasmáticas entre el bebé y el cuerpo de su madre o del otro social en función de cuidado (particularmente de relaciones sádicas anales), designa un modo prototípico de relación de objeto agresiva e intensa, consistente en que el niño expulsa y proyecta partes clivadas en el cuerpo de su madre, cargadas de odio y peligro, trasladando elementos enfermos, destructivos, “atacando”, atemorizado

por la retaliación del objeto, así como partes buenas, idealizadas, permitiendo introyectar el objeto primario de un modo más estable y asegurador.

Se configuran así diferentes efectos de este mecanismo psíquico: la identificación proyectiva normal que está al servicio de la comunicación, la empatía, el pensamiento, trabajo de simbolización como elaboración de la ausencia; mientras que la identificación proyectiva patológica está al servicio de la evacuación, la entronización dual, el control de la ausencia, como obturación de la transformación creadora.

La identificación proyectiva kleiniana forma parte de un proceso de transmisión simbólica que determina para Ciccone (2012) el tratamiento de un doble trabajo psíquico en torno a dos ejes: la alteridad y el origen. Es en la alteridad en la cual se funda el sujeto, siempre constituido por un otro. La alteridad es por sí misma traumática, violenta en cuanto obligatorio distanciamiento. La búsqueda de objetos así como la transmisión psíquica inconciente como producción simbólica busca reducir y asimilar dicha alteridad. La cuestión del origen está signada para este autor por una perspectiva procesual de apropiación no sólo del pasado, sino en un proyecto de ilusión a futuro con un trabajo de transformación e interiorización, en donde se integra el origen con la ilusión y esperanza de un futuro reparador. (Ciccone, Idem).

1.3. Aportes desde una perspectiva winnicottiana

El foco kleiniano puesto en la vida emocional temprana, llevó a considerar la relación con la madre desde otra perspectiva; justamente por su profesión de médico pediatra que dispuso a Winnicott (1979) a múltiples observaciones “en territorio”. La presencia y atención de la madre son de importante realce en su obra. Para Winnicott (1972, 1979, 1993), a diferencia de Klein, el yo se constituye gracias al allegamiento yoico (Winnicott, 1993) materno que en función materna se ajusta a las necesidades del bebé; semejante que ampara de las necesidades y la indefensión. Este autor no se centrará en procesos defensivos, sino en la madre como entorno facilitador, cuyo aporte en la crianza es ofreciendo cambios que ocurren a pequeñas dosis, protegiendo

y aplazando separaciones, que podrían causar angustias impensables, inabordables para su bebé.

Este autor detuvo su mirada en la crianza (López, 2009): los actos sostenedores maternantes (*mothering*), las técnicas de maternaje (manipulación, presentación de objetos del mundo exterior); en su figura vio el papel vital del otro en el desarrollo inicial, *partenaire* constitutivo de una pareja de crianza; un compuesto madre-bebé mucho antes que este último pueda conocerse a sí mismo y a los demás como objetos externos a él. En tiempos originarios del sujeto, el pasaje de esta pareja de crianza al objeto madre, como objeto percibido objetivamente, permite incluir procesos de integración y personalización en la adaptación y comprensión creciente del mundo externo. Una madre no intrusiva que lleva a la sensación que la necesidad no existe (Ogden, citado por López, 2009).

Su presencia y atención también enfatizan la dependencia del niño pequeño y su función esencial como otro materno en la pareja de crianza; dependencia consustancial mancomunada con la inmadurez biológica de estas primeras etapas de la vida, facilitadoras del proceso de maduración en el niño (Winnicott, 1979b).

Hasta que el otro sea considerado como tal, mientras tanto, la madre y sus apoyos de su entorno próximo constituirán un medio ambiente imprescindible, para desplegar el potencial de desarrollo del niño en momentos de dependencia absoluta. Como ser que se construye haciendo con la mirada del otro (Casas, 1999), en una acción que se sostiene en el tiempo (gerundio) aporta la sensación de una continuidad existencial constituyéndolo como sujeto. Un ambiente facilitador que atiende las necesidades del niño y le aporta objetos, charnelas de acceso hacia la independencia.

En el pasaje de objeto subjetivo a ser percibido objetivamente, incide el principio de realidad (Freud, 1911); un objeto de uso, de la realidad compartida, con características propias, donde no predomina la proyección. El uso del objeto y su destrucción, se lo relaciona con la simbolización (Casas, 1999) y por la sustitución que conlleva. El objeto transicional inaugura un vínculo afectuoso con el objeto; límite entre el adentro y el afuera, muestra la aceptación de fallos, separaciones, ausencias de la madre.

El planteo provocativo que hace Winnicott (1979b) que un bebé no existe, jerarquiza el aspecto relacional y el contacto con el otro como persona real y no sólo como agente de alivio de tensiones. Distingue entre la función “madre ambiente” en la que el bebé es parte de una relación y necesita de una madre suficientemente buena para potenciar su proceso de desarrollo inicial. En el momento de “dependencia absoluta”, la madre es

quien constituye el medio ambiente posibilitador para lo cual necesita apoyos (del padre, la familia, el medio social más inmediato).

Las primeras interacciones se dan en el marco de la “preocupación maternal primaria”, durante las últimas semanas del embarazo y las siguientes al parto, agrupando sus funciones en sostén (*holding*), manipulación (*handling*) y presentación del objeto (*object presenting*). La madre se instala y opera en presencia sosteniendo, manipulando, presentando objetos. El allegamiento yoico de la madre al presentar objetos en el momento en que el niño necesita encontrarlos, propicia el funcionamiento mental creativo del bebé.

Winnicott (1993) insistió en que la sensibilidad materna se despliega en un entorno necesario que la contenga para el desarrollo psíquico del bebé, similar a la pantalla de paraexcitación freudiana. Como sutil observador del acontecimiento psíquico, Winnicott propuso anudar construcción de subjetividad y proceso (gerundio) de simbolización en contextos de experiencias cotidianas de crianza con el otro; unión-corte/separación de éste que habilita subjetivación y salida de la dependencia y el objeto transicional como exitosa sustitución del objeto de la necesidad.

El “*objeto madre*” (López, 2009: 41) es desarrollado como madre objeto (objeto parcial que satisface de necesidades apremiantes), madre ambiente (que lo protege, proporcionando cuidados y objetos para manipular, colaborando a separarse progresivamente); también las acepciones de preocupación maternal primaria, madre suficientemente buena, dan cuenta de su papel consustancial como adulto frente a la vulnerabilidad del niño muy pequeño.

La mutualidad de los encuentros cotidianos madre-bebé, su unión-separación queda expresada en la complementariedad del bebé y la conducta de la madre que hacen posible la ilusión y las paradojas que no deben ser resueltas por el adulto cuidador: invención o hallazgo del objeto, indefensión u omnipotencia infantil (término acuñado por Ferenczi, citado por López, 2009).

La transicionalidad es estructurante para Winnicott (1972), para la construcción subjetiva e intersubjetiva: objetos, fenómenos, espacio, necesariamente mediados por el ambiente facilitador. El “don” del otro, más allá del objeto concreto que proporcione, incide directamente en la capacidad de acoger, recibir: El primer acto de dar (lo que la madre elige para el niño) sin el cual no existe un verdadero acto de recibir. Las primeras formas figurativas de “*posesión no yo*” participan en tareas de trabajo psíquico

en relación al otro: apoderarse, incorporar, abstraer, simbolizar, discriminar, identificar (Casas, 2003).

2.Efectos de las separaciones y pérdidas, el papel del adulto cuidador en la regulación afectiva.

Como primera experiencia de socialización con adultos no familiares, interesan los aportes teóricos de Bowlby (1995) y Ainsworth y colaboradores (1974) respecto al papel del ambiente en los vínculos emocionales, en el cual se hace énfasis en la ligazón del niño con su madre y el efecto devastador que tiene para el psiquismo del pequeño una separación temprana prolongada así como la carencia afectiva.

Según Bowlby, las características del apego (*attachment*) provienen de que el ser humano desarrolla desde sus comienzos una intensa vinculación hacia un adulto en un vínculo que se establece y se mantiene constante; la separación de esta figura de apego tiene reacciones afectivas con determinado patrón; dicho patrón -de sostenerse la separación- hará surgir conductas de protesta, desesperación, desesperanza y posterior desapego.

El concepto de apego surgió como la base de seguridad que brinda la madre desde la cual el niño puede explorar el mundo. Se trata de una relación singular y específica entre dos personas que persiste en el transcurso de la vida (Bowlby, Idem), siendo de tal magnitud que lo constituye para él en el vínculo más sólido del ser humano. Es puente entre el desarrollo temprano y relaciones sociales posteriores en la vida.

Bowlby (Idem) considera valiosas las conductas observables en la interacción madre-bebé, atendiendo a la especificidad de respuestas del niño, concomitantemente a respuestas de la madre y necesariamente a experiencias de separación. Constató así que los efectos de separación del bebé y el niño pequeño se hacían, según él, en fases con secuencia característica, dando fuerte peso a factores etológicos y filogenéticos de la especie. Asimismo, tomó conceptualizaciones respecto al hospitalismo y la depresión anaclítica descritos por Spitz (1945) (citado por de Ajuriaguerra y Marcelli, 1987) para referir un guión de conductas encadenadas: la protesta vigorosa, la desesperación y vigilancia de su posible retorno, el desinterés por su madre, desapego. Refirió además que si el período de separación no era demasiado prolongado, ese desapego no se prolongaba indefinidamente y retornaba al apego anterior. Por el contrario, una

excesiva ansiedad de separación (ya sea por repetidas amenazas de abandono, rechazo del adulto, enfermedad, fallecimiento del cuidador) pone en riesgo la organización psíquica del pequeño. Resaltó la seguridad, sincronía, reciprocidad, calidez en los comportamientos como modelos de apego, sin los cuales se da paso a la conformación de una personalidad vulnerable.

Para Hofer (citado por Delval, 1994) el apego es un proceso de interacciones regulatorias específicas conformado por un contacto físico frecuente y sostenido, interacciones recíprocas activas, un *timing* de contacto e interacción basado en los propios ritmos del niño pequeño y sus señales de comportamiento, activándose todo su sistema sensorial.

El apego aparece como necesidad primaria, manteniéndose a lo largo de toda la vida y activándose en situaciones de amenaza de pérdida o pérdida real; la influencia de la biología y la selección natural darwinista está presente en que la proximidad a la figura de apego surge por amenaza de los predadores y por supervivencia y aparece cuando comienzan los desplazamientos (fenómeno de “troquelado”; Delval, Idem) en el acceso de la marcha luego del primer año de vida. Bowlby toma el concepto de angustia señal de la segunda teoría de la angustia de Freud (1926).

El papel del ambiente en la formación de vínculos emocionales surge para Bowlby de conceptos cercanos a la etología (Lorenz, Huxley, Hinde, Harlow, citados por Delval, 1994) y las conductas pre-programadas de la especie frente a la separación como las teorías de control (homeostasis) y sistemas. Estos argumentos toman también de la biología y la fisiología el concepto de *feedback* como capacidad de un emisor para recoger reacciones de su receptor y modificar su mensaje de acuerdo con lo recogido (Delval, Idem). De todos estos aportes surge el concepto de modelos operantes internos (Bowlby, 1995) como patrón de conductas. Estos modelos de representación de sí mismo y de los otros a lo largo de la vida conformarán una base estructural para la personalidad, con una finalidad homeostática de regulación del afecto, tanto frente a figuras familiares como a otras que se vuelven significativos para el sujeto.

La respuesta de los niños pequeños a la separación de su madre tiene carácter universal (Ainsworth et al, 1974) ante indicios naturales de peligro poniendo en interjuego tres variables: un ambiente extraño, presencia de desconocido, ausencia de la madre. Para la autora esto provoca diferentes tipos de apego: Apego seguro (llanto del bebe, conducta exploratoria cuando retorna la madre, recuperación rápida del interés por los juguetes, apego inseguro (si el retorno de la madre no es muestra de

malestar, ignorando o evitándola al retornar), apego ambivalente-resistente con niños que al retorno de la madre no hay consuelo. Una teoría de base cognitiva, donde los patrones de conducta de apego interno son vinculados a sentimientos, memorias, deseos, expectativas, intenciones. La misma Ainsworth (1974) pone hincapié en la interacción madre-bebé, comprobando que esta modalidad específica de interacción con el niño y sus cuidadores se daba en todas las situaciones, comenzando con su madre en su hogar y con otros adultos significativos fuera de éste. Es filtro de experiencias personales, molde de la respuesta externa observable, *feedback* de los sistemas de conductas del niño (sus modelos operantes internos) que se activan con sistemas de conductas de la madre. Establece así, con carácter universal, la respuesta de los niños pequeños a la separación de su madre cuando se plantean indicios de peligro, como ser ambiente extraño, presencia de desconocido y ausencia de la madre. Esta autora diferencia apego de conductas de apego, estableciendo así diferentes categorías: seguro, inseguro, evitativo, inseguro ambivalente, desorganizado-desorientado (Ainsworth, Idem, 1974).

Main y Solomon (1986) (citados por Delval, 1994) aportan a la tipología ya descrita, el apego inseguro, desorganizado, también desde el adulto (*Adult Attachment Interview*) para evaluar su capacidad de cuidador, considerando su historia infantil, narraciones de vivencias, sin discriminar aquéllos con experiencias traumáticas (depresión, maltrato), sino interesándose la consistencia simbólica del relato respecto a sus representaciones de cuidado (como modelos de representaciones de apego, en cuanto la aceptación o rechazo y como base segura para la exploración del mundo: autónomo–seguro, desentendido, preocupado.

Madre-bebé forman *patterns*, sistemas interactivos, afectivos y de comunicación desde el inicio de la vida. La función interactiva modula estados afectivos. Brazelton, Cramer, Stern, Tronick, Emde (citados por Guerra, 2009), hacen referencia a las competencias interactivas que dispone el bebé en su disponibilidad hacia el entorno, así como modos de autorregulación afectivos para evadirse de estímulos que le resulten intolerables así como hacen hincapié en cómo la madre o el adulto cuidador deben ser eficientes en leer con sensibilidad los estados emocionales del bebé.

Golse (2014) refiere competencias en el bebé, que no son automáticas, sino que se potencian gracias a las competencias maternas en lograr acuerdos afectivos (*affective atunement*) (Stern, 1983): regulación de los estados de vigilancia, competencias

interactivas, sensoriales, motrices, sociales, mnésicas, capacidades cognitivas y epistemofílicas, sobre un fondo común de auto-regulación de estados de vigilancia.

La comunicación no verbal entre el adulto y el niño pequeño demanda para este último un nivel de control sobre su sistema neuromotor y psicofisiológico, para ser capaz de estar atento a aquellos signos afectivos y cognitivos que provienen del adulto. Brazelton y Cramer (citados por Guerra, 2009) también muestran las capacidades que dispone el recién nacido con sistemas para recibir (percepción), transmitir información (llanto) y actuar (reflejos) que ya le permiten entrar en contacto convocando a su cuidador.

En la Escala de Apego de Massie y Campbell (1983) se valorizan conductas del cuidador y el bebé frente a situaciones de stress para él, relevando mirada, vocalizaciones, tacto, sostén, el afecto, la proximidad.

Además, otros autores como Bucci (1997) y en nuestro medio Altmann y Gril (2000) han referido relaciones en el intercambio verbal y no verbal entre la madre o el adulto cuidador y el bebé, donde procesos no verbales (vocalización, miradas, proximidad, tacto) no se transforman necesariamente en simbólicos y verbales o se contradicen sin que haya sincronía entre ambos tipos de intercambio.

Respecto al adulto educador a cargo de bebés o niños pequeños, Marrone (2001) sugiere pensar diferentes categorías: sensibilidad-insensibilidad, accesibilidad-ignorar/descuidar, aceptación-rechazo, cooperación frente a diferentes señales del niño pequeño, comunicación-Interferencia, disponibilidad-no disponibilidad, tensiones, disociaciones, contradicciones.

3.La expresión de la sensorialidad, el ritmo, la atención en los orígenes de la vida psíquica.

Se introducen aquí teorizaciones que hacen foco en experiencias que tienen fuerte incidencia en la construcción psíquica del bebe, que posibilitan la *performance* de competencias ya desde el nacimiento y que serán jalones necesarios para la estructuración del lenguaje. El adulto primordial en estas interacciones precoces fundadas en reciprocidad y mutualidad, aporta pensamiento, lenguaje, relaciones estructuradas que preceden al bebé, con un sistema de señales en eco a la vez que opera desde una asimetría fundamental (Konicheckis, 2002).

Por razones históricas en gran parte ligadas a los sufrimientos ocasionados en el decurso de la Segunda Guerra Mundial, el bebé ya no fue considerado exclusivamente como un “simple tubo digestivo” (Golse, 2014); es decir, como un pasivo lactante.

El pasaje de su denominación “lactante” a “bebé” marcó un cambio profundo en la imagen que de él se tenía. “El bebé es una persona” (Martino, 1985; citado por Golse, Idem) es expresión de un momento fundamental en la evolución de las ideas del bebé como sujeto de derechos inmerso en un entorno, como un ser eminentemente activo e interactivo, con una orientación hacia lo social, con competencias y comportamientos que lo vuelven un verdadero *partenaire* en interacción con el adulto, como actor de su propio desarrollo. Un cambio además en la significación de la primera infancia en el psiquismo de los adultos y de sus representaciones mentales de niño imaginario (Golse, Idem).

En la práctica directa con el niño pequeño, surgen interrogantes respecto a la emergencia del *infans* en su construcción de experiencias vitales cuando aún no posee códigos universales de un lenguaje verbal. La necesidad, el deseo, la individuación, el proceso de “psiquización” al decir de Golse, (2014, pp: 7), precisan del registro sensorial, el ritmo, la atención, que con un énfasis específico construyen un formato de experiencias corporales, psíquicas, subjetivas e intersubjetivas. Las mismas -ricas, placenteras, también tormentosas- dan fuerza y forma al lazo vincular en sus encuentros con figuras primordiales: su madre, su padre, sus hermanos, otros familiares o los adultos de la institución que también lo cuidan. (Mellier, 2007).

Competencia proviene del latín “*competere*” (convenir), (Diccionario Real Academia Española, 1972), lo que indica en su raíz etimológica ajustes con el ambiente. Las competencias del bebé no son automáticas, ni todas son manifestadas de manera explícita cotidianamente, sino que algunas de ellas tienen carácter potencial.

La sensorialidad, ensamblado de experiencias psíquicas propiciadas a partir de los órganos sensoriales (Boubli y Konicheckis, 2002:10), en estos primeros años de la vida tiene un lugar especial; aún cuando la literatura psicoanalítica ha consagrado pocos de sus trabajos a este tema.

Como “*complemento libidinal de la percepción y su faceta afectiva*” (Konicheckis, Idem) lo *sensorium*, en latín “órgano del sentido” (Diccionario de la Real Academia, 1972), se forma esencialmente sobre la superficie del encuentro de partes del cuerpo y de los objetos del mundo exterior. Encarna toda la ambigüedad del compartir, del encuentro y

la separación. Fenómeno de contacto entre el afuera y el adentro, entre el soma y la psique (Boubli y Konicheckis, Idem).

En la estructuración psíquica propia de estos momentos de la vida, el desarrollo somático, la percepción, la fantasía, los afectos, la representación son asociados con sentidos y significados de un lazo vincular con otro.

Los órganos de los sentidos son despertados y animados por los objetos que le son externos al bebé, aunque sin significación inmanente. Son percepciones parciales, discontinuas, fragmentarias; la función de la actividad psíquica es enlazarlas. Satisfacciones, frustraciones por inadecuaciones, carencias o excesos de los adultos que se ocupan del bebé, también son experimentadas por él como experiencias sensoriales. El niño pequeño percibe las sensaciones que el objeto produce en el lazo que mantiene con él.

La piel tiene una importancia fundamental (Anzieu, 2002; Bick, 1964) en cuanto facultad de contención, frontera y para enlazar los otros órganos de los sentidos. Constituye noción de verdad y realidad de una experiencia que indica a la psique que un evento externo a él puede o no tener lugar. Los sentidos confirman la presencia del objeto. La cavidad de la boca también ofrece un canal privilegiado sensorial, libidinal y cognitivo a través de la lengua, el gusto, la recepción de la temperatura y la textura, la preferencia de lo dulce o lo salado, que viabiliza procesos de identificación primaria y discriminación con/del objeto. En su impronta perceptiva y como figuraciones pre y protosimbólicas (Boubli y Konicheckis, 2002), la sensorialidad es un primer lazo con el entorno; germen de integración para el psiquismo en formación, así como para múltiples diferenciaciones elementales: entre el sujeto y el objeto, la pasividad y la actividad, el placer y displacer, amor y odio, lo superficial y lo íntimo, la realidad y la fantasía. También ofrece identificaciones corporales que se asocian a procesos defensivos como la introyección. A partir de experiencias disruptivas y perturbadoras de la sensorialidad, se organiza parte importante de la actividad psíquica, con enormes posibilidades transformacionales, creativas, subjetivantes, así como amenazantes, desorganizantes, patológicas (Konicheckis: 2007). Se construyen imágenes autosensoriales del objeto con un destino creativo o procedimientos autocalmantes, de dominio de la excitación, como recurso patológico por la dificultad de enlace como percepción unida a la representación; un dispositivo defensivo anti-objeto, anti-pensamiento (Boubli, 2002).

El interés por la sensorialidad se lo ha relacionado más desde la psicopatología en la comprensión reconstructiva de procesos autísticos, psicósomáticos (Boubli y Konicheckis, Idem), sin embargo se le fue concediendo importancia por su debut biológico en la vida en el ser humano. "Materia prima" (Durmanova, citado por Boubli y Konicheckis, 2002) para la vida psíquica del bebé y la emergencia de su construcción intersubjetiva dada a través de la atención y sus cuidados. En el proceso de desarrollo de esta relación, "*sensorialidad, sensualidad, auto-erotismo, percepción, representación, fantasía se diferencian y se clarifican mutuamente*" (Boubli y Konicheckis, 2002: 3), a la vez que exigen trabajo psíquico en los primeros encuentros del humano y su entorno, dando un "*sentido a los sentidos*" (Konicheckis, 2002: 125) y aportando significación y huella mnémica al órgano sensorial perceptivo.

En su origen, la sensorialidad forma parte del ensamblado indiferenciado sensación-representación-afecto (Konicheckis, Idem). Progresivamente, a partir de representaciones y de procesos de identificación corporal primaria, la sensorialidad se separa y diferencia de otras formas de experiencia psíquica inicial, participando por sí misma en la constitución e integración del yo.

Tisseron (2002) refiere la imposibilidad de simbolización sino es en un entramado sensorial, emocional y motriz, en un momento de vida donde el *infans* no posee aún códigos de lenguaje que le permitan pensar las experiencias gracias al aporte del lenguaje verbal propio para constituirse como sujeto, sino desde el aportado por el adulto a cargo.

Meltzer (1990) introduce el concepto de dimensionalidad psíquica, que enriquece un modelo de estructuración psíquica donde se enlazan sensaciones, pensamientos y relaciones. Bidimensionalidad que abarca contactos con el otro y los objetos por su superficie y tridimensionalidad psíquica que permite experimentar que el otro y él mismo poseen un espacio propio, interior, de profundidad, y que los objetos en general son organizados en tres dimensiones. Son para el autor oscilaciones psíquicas, base del "conflicto estético" (Meltzer, Idem) junto la cuarta dimensión de organización psíquica constituida por el tiempo y el espacio (Golse, 2014). Estas figuraciones (primero corporales) posibilitarán procesos de simbolización en ausencia y presencia del objeto (Haag, 1998).

Konicheckis (2011) refiere la importancia de la sensorialidad en todas las primeras experiencias psíquicas, relacionando la construcción subjetiva de lazos de filiación de sus figuras de cuidado a partir de experiencias compartidas con éstos. Por su parte,

Durmanova (op.cit) propone otra función de la sensorialidad, la de una materia prima que toma sentido para el sujeto. Por otra parte, las exploraciones sobre el autismo y los funcionamientos psicosomáticos, abordan la sensorialidad como función defensiva "anti-vínculo" y "anti-pensamiento". Por tanto, puede otorgársele un lugar funcional en el interior del vínculo o como una alternativa de él.

La ritmicidad, además de la sensorialidad, las emociones, la atención, es otro modo de estructurar las experiencias. El ritmo es definido como "*orden acompasado en la sucesión o acaecimiento de las cosas*" (Diccionario Real Academia Española, 1972). En el desarrollo psíquico temprano la función de ritmicidad da formato a las experiencias, concerniendo al menos tres modos: presencia-ausencia del objeto; encuentros interactivos e intersubjetivos; alternancia de apertura hacia lo objetal y repliegue narcisista. Estos tres tipos de experiencias necesitan una ritmicidad para su despliegue (Ciccone, 2012).

Marcelli (2000) en sus trabajos destaca las particularidades de la ritmicidad en las interacciones, fundamentalmente en las interacciones lúdicas, como un fondo de permanencia que permite tolerar la ausencia y discontinuidad. Divide entre macro-ritmos de los cuidados maternantes, de los micro-ritmos en el interior de las interacciones. Los macro-ritmos de las rutinas de cuidados son organizadores de la repetición, permiten la memorización, anticipación, previsibilidad, desarrollan el sentimiento de continuidad narcisista (por la confirmación de las expectativas), de confianza, de seguridad. Le dan al bebé la posibilidad de tener la experiencia de crear el entorno. Los micro-ritmos, en el interior de los intercambios interactivos, favorecen lo lúdico, pero suponen sorpresa, lo aleatorio, lo inesperado, el engaño. En el juego de la sorpresa, el autor propone que los mensajes son contradictorios, se transmiten por el tono de voz y están vehiculizados por la expresión en el rostro de la madre. Las reglas compartidas son transgredidas, surgiendo asombro e invistiendo la incertidumbre que se vuelve excitante. Con la sorpresa se pospone la excitación, se difiere un tiempo la sensación (Marcelli, Idem).

Ciccone (2012) hace foco en el elemento temporal del ritmo, lo destaca como forma simple, primaria, arcaica, proponiendo además de la repetición, el retorno a la identidad y la escansión.

Guerra (2009) tomando referentes de Marcelli (1986), Ciccone (2011), Haag (1998), desarrolla tres perspectivas del ritmo: reiteración de una experiencia de forma cíclica y con cierto grado de previsibilidad, organización temporal de la experiencia y también

como una de las primeras formas de inscripción de continuidad psíquica, núcleo primario de identidad. El ritmo aparece como modo de comunicación implícita, en encuentros no verbales, así como en la palabra y la prosodia del discurso (Guerra, Idem).

Stern (1983) describe las interacciones del bebé con su madre, como una verdadera danza, una coreografía, aún cuando exista “disritmia” en la comprensión de la madre por su bebé. Son naturales “pasos en falso de la danza” (Stern, 1983) que marcan progresivos ajustes de la díada. El adulto en su acceso a la parentalidad también registra competencias para lograr el acuerdo afectivo con el niño pequeño, que son en parte de origen genético (*patterns*) como programas parentales (Golse, 2014), así como sociales y culturales, dependiendo de la personalidad del adulto y su historia infantil precoz. Stern (1983, 1991) también refiere para el adulto procesos perceptivos regresivos unimodales y transmodales que se resignifican (*apres coup*) para él. Acuña el concepto de sintonía afectiva o armonización de los afectos (*affective attunement*) con el bebé que comienzan en el primer semestre de vida; acuerdos afectivos que le permiten ir accediendo a logros iniciales de intersubjetividad, siendo que a los nueve meses de vida dichos acuerdos afectivos funcionan en el seno de una verdadera reciprocidad.

Tronick (1975) (citado por Guerra, 2009) estudió también el ritmo en interacciones no patológicas madre-bebe donde se pasa por ciclos: coordinación (sincronías), descoordinación, reparación como transición interactiva de un estado de descoordinación, retorno al estado de coordinación.

Una madre suficientemente buena, al decir de Winnicott (1972), también presenta disritmias como compañera en la sincronía afectiva de experiencias. Es también la calidad del afecto la que va a determinar no sólo la estimulación, sino la implicación del objeto y sus capacidades de regulación, de acuerdo, que sostendrá las experiencias de cuidado y lúdicas u orientará la interacción en experiencias persecutorias e intrusivas que desorganizará al bebé o que el bebé va a evitar (Ciccone, 2012: 138).

El “ritmo es base de seguridad” (Ciccone, 2012: 125), es ya desde la etapa fetal organizadora de experiencias primitivas y originarias de caos, ruptura, que perdura y es reencontrada en estructuras rítmicas de experiencias subjetivas e intersubjetivas. En las interacciones del niño pequeño con el adulto, las experiencias de cuidado en el maternaje, la correspondencia de tiempos del niño y el adulto, los intercambios lúdicos entre ambos, acuerdos, ajustes, comunicación, comprensión, son todas ellas tributarias

de la función de ritmicidad. El niño pequeño también repara la discontinuidad gracias a este recurso; mecanismo que falla, según este autor en su exploración del bebé inconsolable. El modo que el adulto cuidador propicia estos intercambios puede ser asociado a su deseo puesto en juego en la cualidad del encuentro y ludicidad, en el cuidado, la protección, expresado también a través del sostén y la manipulación (Winnicott, 1972).

Trevarthen (1978) (citado por Guerra, 2009) hizo referencia al concepto de vitalidad rítmica del movimiento, como la diferenciación entre lo animado y lo inanimado para el niño pequeño, como primera identificación de estar en compañía de seres vivos. La cualidad del cuidado por parte del adulto que incluye explosiones rítmicas ayuda al niño pequeño a ir discriminando sus experiencias emocionales y cognitivas.

Pikler (2014) le otorgó un papel estructurante a la sensorialidad y la motricidad global (movimientos de conjunto, posturales, equilibrio) espontáneos en la franja etaria 0-3 años, realizando una observación rigurosa y profunda de las interacciones cotidianas entre el adulto no familiar y el niño a su cuidado. Sus estudios hacen hincapié en tener en cuenta las competencias del niño muy pequeño tanto como las del adulto a su cuidado, donde el logro de una identidad subjetiva se realiza a través de experiencias que involucran el dominio de un cuerpo sentido como propio. El logro en sus actividades motoras sin intervención directiva por parte del adulto, se acompaña por una escucha y mirada integral puestas en las adquisiciones de las áreas afectiva, motriz, de lenguaje, relacional social desde un marco de intercambios significativos. Sus reflexiones respecto a la actividad libre y espontánea del bebé incluyen el logro por sí mismo de movimientos básicos, sin intervención del adulto, a partir de sus propias iniciativas y competencias; el camino que recorre el niño a lo largo de su desarrollo presenta un orden regular de sus estadios y las edades de adquisición están distribuidas según la curva de Gauss; el ritmo de progresos es individual y variable; los movimientos son ágiles, armoniosos, con equilibrio en sus posturas, con progresos continuos de un estadio a otro, así como en el interior de cada estadio; la continuidad de la actividad motora se asegura por los cambios de posturas autónomas que el bebé adquiere, ampliando la riqueza en la variación de acciones y juegos; el vínculo adulto-bebé a partir de las cercanas interacciones y la autonomía motora se influyen recíprocamente, posibilitando mayores logros en el desarrollo (Szanto Feder, 2014).

La motricidad en el bebé es entendida no sólo como el despliegue de la potencialidad neurobiológica motora sino como acciones ensambladas con vínculos afectivos y un

ambiente facilitador para el juego libre, dando características estructurantes a la sensorialidad que moldea el lenguaje del cuerpo,

La escucha también es uno de los primeros lazos del ser humano con su entorno; precede al habla verbal. La entrada del niño en el lenguaje verbal se realiza por la vía afectiva, analógica, más que por la vía simbólica y digital (Golse, 2014). Desde antes de nacer, el niño está inmerso en sonidos del lenguaje; los absorbe, sintonizándose con el lenguaje de sus adultos primordiales y su anclaje social y cultural. El adulto provee sonidos, voz, emisiones vocales para que pueda ser imitado por el niño pequeño. La imitación es parte del proceso de adquisición del lenguaje, pero no suficiente. El bebé es muy sensible a la música del lenguaje y a los sonidos que escucha y produce, más que la significación inicial de signos en tanto tales.

Como en la disciplina musical, el niño progresivamente dará sentido a los sonidos, captando la lógica interna de las relaciones que lo tejen (*audiation*) en un movimiento espiralado donde intérprete y oyente se retroalimentan y anticipan lo que vendrá luego (Gordon; citado por Pérez, 2015). Duración de los sonidos, ubicación de pulsos en el discurso, *tempo*, servirá para el posterior uso de sílabas rítmicas y tonales que darán significación, comprensión al mensaje emitido. Los tonos y ritmos de la voz del adulto marcan expresividad, interpretaciones con inflexiones y contrastes importantes con los que el niño se familiariza, construyendo continuidad, así como espacios y tiempos de silencio. El repertorio de patrones rítmicos y tonales posibilita fases de imitación, asimilación, adaptación y aculturación activa de los sonidos (Pérez, Idem).

4. La co-construcción intersubjetiva

Se introducen aquí teorizaciones que pautan a la diada madre-bebe como *partenaires* de un arco relacional fundante sostenido por ambos como dos pilares, en un ámbito de mutuos involucramientos, de base social. El desarrollo relacional, como parte del desarrollo psíquico temprano, comprende un proceso dialéctico de constitución intrapsíquica e intersubjetiva. En éste, el trabajo sobre la presencia y ausencia del objeto se conjuga en el de construcción del yo y del otro como alteridad. La figura materna es referente estructurante en esta labor.

Spitz (1945, 1965) fue uno de los primeros en destacar la importancia de la observación, a través de la interacción cara a cara con un bebé, describiendo las consecuencias de la carencia afectiva, el hospitalismo, la depresión anaclítica, el marasmo. Las observaciones permitieron extraer inferencias sobre la vida subjetiva del bebé a partir de los datos observados, en donde se buscó crear un diálogo entre el *infans* revelado por la observación y el reconstruido por la clínica del adulto.

Stern (1991) describió el desarrollo del mundo interpersonal en el niño muy pequeño como resultado de relaciones íntimas del sí mismo (*self*) con los otros. El mundo interpersonal del *infans* es en gran medida un mundo afectivo, en el cual el desarrollo es estimulado mediante la entonamiento de afectos (sintonía afectiva); es decir, por la capacidad de respuesta intersubjetiva de la madre, tanto a los “afectos categóricos” (las emociones claramente distinguibles) como a los “afectos de vitalidad” (cambios de intensidad, excitación y ritmos de las emociones) del bebé. Las representaciones de las interacciones con los cuidadores primarios se generalizan y orientan las expectativas y conductas posteriores hacia otros cuidadores.

Stern (Idem) adjudica un rol central al sentido de sí mismo y su contraparte, el sentido del otro. Algunos sentidos del sí mismo existirían mucho antes que la autopercepción y el lenguaje y están referidos a diferentes invariantes de la experiencia del sí mismo que le aportan cohesividad, agencia, coherencia, continuidad, afectividad. El autor diferencia cuatro sentidos principales del sí mismo en el desarrollo: sí mismo emergente, nuclear, intersubjetivo, verbal. Considera que los procesos del desarrollo del sí mismo se producen a saltos por cambios cualitativos.

En esos estados preverbales se comparten la atención, las intenciones y los estados afectivos; muy precozmente los afectos son el medio y el contenido primarios de comunicación y lazo vincular. La comunicación tiene como propósito informar, provocar cambios en el otro, mientras que el vínculo, comparte. El proceso de compartir estados afectivos es para el autor el rasgo más general y clínicamente más pertinente del relacionamiento intersubjetivo. Stern (Idem) llama entonamiento de afectos o sintonía afectiva (*affective attunement*) a la capacidad de la madre de comprender y reflejar especularmente las emociones de su bebé. El entonamiento afectivo de la madre ayuda a éste a reconocer que los estados emocionales internos son formas de la experiencia compartibles con otros seres humanos. Además, el estado afectivo de la madre determina o modifica también el estado afectivo del niño muy pequeño: deseos, temores, prohibiciones, fantasías de los padres bosquejan experiencias psíquicas del

niño creando fantasmas filiatorios (intergeneracionales) y culturales (transgeneracionales) de maneras de sentir, pensar y expresar emociones.

Stern (Idem) infiere probables experiencias subjetivas de los infantes en el período preverbal. Rastrea e identifica pautas interactivas a lo largo de sus transformaciones evolutivas, tomando el sentido del sí mismo como organizador del desarrollo, así como estudia los escenarios de los fenómenos relacionales de regulación o desregulación emocional entre el niño pequeño y el adulto a cargo. En sus investigaciones busca datos observacionales en el hecho social de estar con otro, cómo se experimenta estar con otro: en los tonos de voz, expresiones y gestos, los cuales constituyen elementos indispensables para pensar experiencias de hondo contenido emocional, vínculo y comunicación sin palabras. Insiste en pensar el nivel de la experiencia directa, no del concepto, como una forma de organización. Sostiene que el niño experimenta el proceso de la organización de la experiencia que emerge tanto como el resultado.

La percepción amodal del bebe es una capacidad general innata (Meltzoff y Borton, 1979, citados por Guerra, 2009) para tomar información recibida de una modalidad sensorial y traducirla a otra modalidad.

Stern (1991) refiere que además de la capacidad de percepción amodal existe la capacidad transmodal donde algunas características de lo animado e inanimado como ser la forma, el nivel de intensidad, el movimiento, el número, el ritmo, se vivencian directamente como cualidades perceptuales globales, amodales, pero que simultáneamente, del encuentro en la díada surgen cualidades que tiñen con afectos esas propiedades. La activación y el tono placentero o displacentero no se limitan a las señales de afecto como categoría, sino que son intrínsecas a toda conducta. La cualidad sentida de cualquiera de estos cambios similares es lo que Stern (Idem) denomina afecto o cualidad de vitalidad de una irrupción. La experiencia amodal así como las capacidades para la conjunción transmodal de las formas percibidas, apoyarían considerablemente el progreso del niño hacia la experiencia de un otro, ya desde el nacimiento, en pleno contacto sensorial con el exterior. Para él, gran parte de la autorregulación fisiológica y psíquica es conducida a través del intercambio mutuo de conductas sociales. Profundiza su estudio en las interacciones sociales desde el adulto cuidador, quien actúa desde el principio de la vida como si el bebé tuviera ya un sí mismo, atribuyéndole inmediatamente intenciones, como se desprende de los discursos maternos. Se trata de un universo de experiencias de interacción que este autor las considera desde la perspectiva de la clínica parental.

Durante el segundo año de vida surge el lenguaje y en el proceso de adquisición los sentidos del sí mismo y el otro adquieren nuevos atributos. Aumentan enormemente los modos de estar con otro. El lenguaje verbal aporta simbolización, crea significados compartibles sobre el sí mismo y el mundo. El significado resulta inicialmente de negociaciones interpersonales entre el cuidador y el niño. Tales significados crecen, se desarrollan y cambian en las interrelaciones con otros mediadores socializantes. Como se dijo anteriormente, para este autor, las experiencias y registros mnésicos de coherencia, mismidad, continuidad e intersubjetividad existen inicialmente sin palabras. Las experiencias y sus respectivos registros aparecen primero y las palabras se vinculan luego a ellos. Con la adquisición del lenguaje verbal aumentan los modos posibles de estar con otro. El lenguaje permite también al niño empezar a construir un relato de su propia vida. Las señales diferentes se producen simultáneamente en diversos canales significativos: el lingüístico (pragmática y semántica), el paralingüístico (tono, volumen, énfasis), el facial (categoría de afecto, plenitud del despliegue) y el gestual.

Los cuatro sentidos del sí mismo descritos no se ven como fases sucesivas que se reemplazan una a otra, sino que una vez constituidos, cada sentido del sí mismo sigue activo y en pleno funcionamiento durante toda la vida. Todos continúan desarrollándose y coexistiendo. La experiencia social subjetiva resulta de la integración de las experiencias en todos los sentidos del sí mismo. (Stern, Idem). El nuevo dominio del lenguaje no eclipsa los anteriores relacionamientos, teniendo el lenguaje la capacidad de refundir y transformar algunos aspectos del relacionamiento nuclear o intersubjetivo, sin que la vivencia interna quede totalmente representada o definida por el lenguaje. Asimismo, con la llegada del lenguaje y el pensamiento simbólico, existen ya herramientas para distorsionar y trascender la realidad en la experiencia relacional dada por el recurso narrativo de la experiencia interpersonal vivida representada verbalmente.

Si tradicionalmente la adquisición del lenguaje fue considerado un paso esencial en el logro de la separación-individuación, Stern (1991) refiere que también puede afirmarse lo opuesto: la adquisición del lenguaje es una fuerte herramienta de unión y conjunción con el otro.

La tendencia a avanzar hacia nuevas experiencias y la actitud del adulto cuidador posibilitarán en el bebé efectos de mayor autonomía, así como ejercitarse en el empleo del "No" en diferentes situaciones: como cuando saca la cara del pecho, deja caer la

cuchara, o cuando acepta abandonar objetos u hábitos de momentos previos de su desarrollo; elementos éstos que aparecen simultáneamente a los juegos de *fort-da*, de presencia-ausencia, de alienación-separación, o de negación discriminativa, al decir de Casas (1999), favorecedora de la represión, además del “No” de la prohibición edípica. Previamente, el vocablo “No” también fue tomado en cuenta por Spitz (1965) como tercer organizador psíquico: la aparición del gesto semántico “No”, alrededor de los 15 meses de edad. Si bien inicialmente como pauta motora, se vuelve para esta edad como acto de comunicación, de inicial conciencia de sí mismo. Un “No” que protege de los peligros y riesgos del entorno, que protege más que el “Sí” y que lo precede (Spitz, 1960), pasando de índice comunicativo a signo verbal (Golse, 2014), en donde el otro del entorno tiene un lugar fundamental como interdictor que debe interiorizarse, por identificación de la agresión con el agresor (Spitz, 1965). El “No” marca además límite, pausa, silencio, escansión, ausencia.

En nuestro medio, Guerra (2009) tomando aportes personales y de otros autores como referentes, confeccionó una Grilla de observación cualitativa de indicadores de intersubjetividad (0-2 años), tomando en cuenta las competencias del niño pequeño así como las del adulto a cargo; coparticipación en la que se construye su sí mismo, su relación con el mundo y su desarrollo. Para este autor, el proceso por el que se despliega este vínculo de interrelación comprende: “Intercambio de miradas (0-2m.); Protoconversaciones (juegos cara a cara, 2m.); Papel de la imitación; juegos de cosquillas (micro-ritmos, 3-5m.); Mirada referencial (referencia social, 5-12m); Vocativos atencionales (5-7m), Atención conjunta-objeto tutor (5-7m); Juego escondida (8m); Sintonía afectiva (9-12m); señalamiento protodeclarativo (12m); La marcha: dialéctica cerca-lejos (12-18m); Conciencia reflexiva (18m); Juegos de imitación diferida (18-24m); Juegos ‘como si’(24m.); Lenguaje (24m.)” (Guerra; Idem: 15)

Esta grilla culmina con la capacidad de autonomía motriz y simbólica, accediendo al lenguaje y sienta las bases para la mentalización o “función reflexiva” (Fonagy, 1997); es decir, la capacidad de vivenciar los afectos como estados mentales diferenciados del otro, comenzando a comprender, pensar emociones e intencionalidad, tanto de sí mismo como de los demás, camino hacia una mayor capacidad de auto-regulación afectiva, así como del control e integración de la impulsividad.

5.El adulto no familiar en su acogida, educación y cuidado institucional del niño muy pequeño

Se parte de pensar que la educación y cuidado del niño muy pequeño en el Jardín Maternal es una tarea de alta complejidad que capta la intimidad psíquica de todos los adultos participantes.

La separación de sus respectivas figuras referentes familiares que acontece para el niño muy pequeño, también tiene resonancia en cada uno de los adultos a cargo. Quien se ocupa de niños de tan corta edad moviliza en sí mismo intensas emociones, se crean tensiones en los grupos de trabajo; constituye para el sujeto educador y cuidador un verdadero trabajo psíquico permeable y afectado por el inconciente (Mellier, 2012). La importancia de la conceptualización de violencia primaria y secundaria (Aulagnier, 1997), función materna y paterna, función de cuidado, llevan a pensar la incidencia de la relación de este nuevo otro social, en función simbolizante, de un adulto que no es la madre, pero que también incide en construcción subjetiva e intersubjetiva del *infans*.

Si en estos primeros momentos de indefensión predomina la carencia, el abandono, la negligencia o el descuido del entorno, las marcas y consecuencias psíquicas serán dramáticas, lo cual muestra la importancia de las cualidades de la función del ambiente humano para la constitución de un sujeto. La figura materna es básica como cimiento protector a partir del cual hay estructuración psíquica, pero se irá constituyendo también a partir de otros cuidadores además del ambiente familiar que den sostén a las capacidades, sin las cuales la constitución subjetiva no podría dotarse, si no es un proceso de co-construcción con el cuidador.

La imposición de un sentido llevado a cabo por la madre sobre el bebé llevó a Aulagnier (1997) al desarrollo metapsicológico del concepto de violencia primaria, usado en el sentido de instituir al bebé como sujeto al irrumpir en su espacio psíquico en el momento de encuentro con la voz materna. *“El fenómeno de la violencia tal como lo entendemos aquí, remite en primer lugar, a la diferencia que separa un espacio psíquico, el de la madre, en que la acción de represión ya se ha producido, de la organización psíquica propia del infans.”* (Aulagnier, Idem:27) Sin embargo, el concepto

de violencia secundaria (Idem) así como el de intromisión (Laplanche, 1987) se vinculan a la violencia ejercida por el otro que invade y deforma la organización psíquica temprana del niño pequeño.

En el adulto que educa, *“los cambios en la temporalidad, el papel de la situación de dominio y la dependencia excesiva del niño pequeño, la vulnerabilidad narcisista, el enigma de qué quiere el bebé cuando es inconsolable”* (Guerra, 2008: 3) forman parte de lo que este autor denominó como *“violencia de lo arcaico”* (Guerra, Idem: 3), donde *“(…) en el cuidado de un bebe toda madre, padre o educadora vive momentos de saturación, de desencuentro, de impotencia, ante el desgaste que provoca tener que ‘sumergirse’ en ‘el complejo de lo arcaico’ y cambiar radicalmente su forma de comunicarse y hasta de ‘ser’, que venía formando parte de su identidad por muchos años”* (Guerra, Idem, 3). Se generan vivencias hostiles y dificultades en el encuentro interactivo, conflictos con los otros adultos o con el niño, que emergen como un proceso de reactivación de los conflictos infantiles e identificaciones intergeneracionales con sus propios adultos cuidadores, que ponen en tela de juicio la aptitud, el sistema defensivo y la actitud del educador cuidador.

La docente debe convivir *“con la complejidad de una tarea que tiene tanto de maravilloso como de terrible”*. (Guerra, 2008: 6) involucrando sus propias emociones, fantasías y sensaciones que se despiertan en la tarea, englobando sus angustias en relación al niño pequeño que tiene a cargo: identificaciones regresivas, volver a experimentar angustias primitivas, agresividad, angustia de separación, fragilidad del yo, fuertes conmociones pulsionales (Idem).

La educadora en el Jardín Maternal puede emplear diferentes mecanismos de defensa. El evitamiento de contacto relacional, funcionamiento operatorio, frialdad y atonía afectiva, rechazo, agresividad y proyección de lo repudiado de sí misma en el dominador y tiránico *“His majesty the baby”* (Freud, 1914), priorizando un clivaje hacia lo progresivo sin tolerar el contacto con lo regresivo, con especial valoración de la búsqueda de autonomía y prescindencia de contacto, También puede aparecer la apropiación del bebé como parte ideal de sí misma con ideales narcisistas indiferenciados a diferencia de la aceptación del ideal del yo y de la función triangular que oficia la institución educativa. Se trata de experiencias emocionales intensas

reavivadas en su hacer cotidiano, con el riesgo de inversiones negativas no transitorias (Mellier, 2012).

El Jardín Maternal, espacio para la construcción de nuevas subjetivaciones tanto para el niño como para la familia (Frigerio, 2010) es también territorio donde el vínculo de afecto entre la figura docente y el niño muy pequeño implica posibilidad de vivenciar e integrar el desamor (Guerra, 2008) frente a la permeabilidad-maleabilidad de los movimientos progresivos-regresivos de éste, sin que por ello actitudes provenientes de la docente sean interpretadas como fallantes en su labor y enturbiando su tarea. El desamor aparece como espacio mental, de cierto grado de distancia que oficia de dique al deseo de apropiación, a la vez que recurso para amortiguar y anticipar el duelo a futuro al final del año lectivo y el crecimiento del niño pequeño que debe pasar a un nuevo Nivel y con un nuevo otro a cargo (Guerra, Idem). Así mismo, Mellier (2012) refiere aludiendo a Kaës (2009) el concepto de aparato psíquico de equipo haciendo referencia a la observación del bebé, del grupo, la institución (Bion, 1975; Kaës, 2009).

En los funcionamientos de la pareja docente-niño pequeño donde también está la tentación de engolfamiento de ese niño a cuidar, surge el riesgo del mantenimiento de una relación de seducción narcisista que se perpetúe en el tiempo. El registro incestual (Racamier, 2010) recuerda este tipo de funcionamiento, con el riesgo de perpetuar la unión narcisista, impidiendo el desarrollo de prohibiciones y conflictiva edípica, la representación del deseo, su interdicción y el sentido de la reglamentación de la ley. Lo incestual no toma la vía del símbolo, el desplazamiento, las formaciones de compromiso, va en contra de la autonomía y la socialización *“El Edipo –dice Racamier (2010)- es la más bella conquista de la autonomía psíquica y de la cultura.”*

6. Interacciones, comunicaciones docente-niña/o, narrativas.

Contribuciones desde la Lingüística, la Filosofía del lenguaje y Teoría del aprendizaje

Se consideran en este desarrollo aportes desde la Lingüística, la Filosofía del lenguaje y Teoría del aprendizaje para la comprensión en el Jardín Maternal de las interacciones

comunicacionales docente-niño y sus narrativas, que permiten el ingreso a una pertenencia social y cultural.

De acuerdo a Cazden, citado por Gabbiani (2005: 22), “*toda institución social es un sistema de comunicación y el estudio del discurso en el salón de clase es el estudio de ese sistema de comunicación*”.

En el Jardín Maternal cotidianamente se encuentran situaciones que favorecen el desarrollo lingüístico de la niña y el niño pequeños. En las conversaciones de la Sala, en los cantos, en el juego, se nombra y describe las acciones que se van llevando a cabo. Al respecto, es de interés los planteos de Bajtin (2002) a quien le interesa el nivel de los discursos en sus diferentes expresiones corrientes del habla común, la lengua pero no neutra, sino el discurso encarnado en la realidad social como intertextualidad. El mismo es alternativa inédita a una organización mantenida con la lógica del *statu quo* del monologismo; un discurso no encerrado en sí mismo, como acontece en las ciencias duras (Bajtin, Idem).

Bajtin (1989) pone atención en los enunciados sin considerarlos superfluos. Los discursos no sólo tienen el recorte del valor permanente, neutro e inmanente del sistema de la lengua; sino también por lo que el sujeto dice sin saberlo en el contexto hablante cotidiano. La atracción de la lectura de este autor está también dirigida hacia lo nimio del discurso, lo desestimado, lo no valorado, lo considerado sin importancia (Bajtin, Idem), lo cual ayuda a pensar los enunciados docentes en el contexto educativo del Jardín Maternal como común al de otros escenarios.

Las situaciones del Jardín Maternal vinculadas a hábitos y rutinas también pueden ser pensadas como espacios privilegiados para abordar funciones informativas del lenguaje a la vez que encuentros íntimos docente-niña/o que permiten construir vínculos afectivos, estéticos, lúdicos con el lenguaje. En el Jardín Maternal se propicia la iniciación en el uso convencional del habla en situaciones sociales, como representación de acciones cotidianas, la exploración de la palabra como medio de información y comunicación específica (Pitluk, 2013).

En la institución educativa se favorece el paulatino uso del código en intercambio con adultos y pares en situaciones de juego, conversaciones, actividades, adviniendo lo nuevo en la ampliación paulatina de vocabulario (Pitluk, Idem). Con esta salida a lo social, se renuncia a un enunciado único: los múltiples sentidos se generan por el nuevo “entre dos” que aportan los vínculos en la Sala con los participantes y su contexto, con cambios y límites de la comprensión, que también conllevan

desplazamientos simbólicos. Para apropiarse de la lengua, el niño pequeño debe otorgar un lugar a la lengua como canal de expresión, de conocimiento, de cuestionamiento, de petición, disfrute, comunicación con el entorno. Competencias lingüísticas que posibilitan competencias comunicativas. (Gabbiani, 2005).

“El término que emplea Bajtin para designar la relación de cada enunciado con los otros enunciados es el dialogismo, que recibe también el nombre de intertextualidad. Es intertextual toda relación entre dos enunciados.” (Todorov, 1981: 95) El adulto otorga el lenguaje y en ello las relaciones entre subjetividad y lenguaje son de suma importancia. La palabra da nombre al sujeto, configura al sujeto como tal, da la posibilidad de designar el contexto y también de actuar sobre él. Comprensión y expresión verbal incipiente surge por el favorecimiento de entonaciones, acciones, movimientos del adulto que otorgan sentidos a la paulatina formulación de algunas palabras significativas del niño en la Sala del Jardín Maternal (Pitluk, 2013); inicio de la comunicación verbal acompañada de la gestual y corporal, de necesidades, deseos y sensaciones. *“Dos obras verbales, dos enunciados, yuxtapuestos uno al otro, entran en una especie particular de relaciones semánticas que nosotros llamamos dialógicas. Las relaciones dialógicas son relaciones (semánticas) entre todos los enunciados en el seno de la comunicación verbal”* (Bajtin, citado por Todorov, 1981: 95-96).

“Para que sean dialógicas las relaciones lógicas y las relaciones semánticas objetales deben encarnarse (...), deben entrar en una esfera de existencia: tornarse discursos, enunciados, y recibir un autor, es decir, el creador de este enunciado, el cual el enunciado a su vez expresa la posición que sostiene dicho discurso.” (Bajtin, Idem: 96) Los intercambios cotidianos posibilitan desde la comprensión de lo enunciado por los otros en las interacciones a la paulatina formulación de algunas palabras significativas y posterior jerarquización del lenguaje oral en los intercambios con los otros (Pitluk, 2013).

Siempre un enunciado remite a otro, y éste a su vez a otro. Se trata de relaciones entre discursos, por ello la designación de intertextualidad. Bajtin (1989) distingue el objeto de las ciencias de la naturaleza y las ciencias del hombre. En las primeras habría un objeto que no responde, transformado en cosa. En las ciencias humanas el objeto/otro interpela, responde al hablante (Idem). El dialogismo plantea un cambio frente a la dialéctica hegeliana. Más allá de la formulación de una síntesis a partir del par tesis-antítesis, en la concepción dialógica el proceso nunca se cierra en una supuesta síntesis, sino que siempre el enunciado se relanza, como sucede en las situaciones de

juego, conversaciones, actividades, donde se favorece la utilización y jerarquización del lenguaje oral para la transmisión de necesidades, pedidos, sentimientos, ideas (Bajtin, 1989).

Si bien existe por parte del niño pequeño la imitación de la secuencia fónica para aprender a hablar, el lenguaje en estas edades tempranas tiene un importante carácter creativo, donde el niño crea frases que nunca ha escuchado. Los intercambios entre docente y niña/o pequeños como hablantes refieren una praxis, un ejercicio que posibilita diálogo y escucha, donde entran relaciones de complementariedades y antagonismos que, sin anularse mutuamente, conservan a la vez diversidad en el todo de la comunicación. Hay creación de frases a partir de un conjunto finito de elementos, generándose infinitos mensajes.

En consonancia, el principio dialógico, formula un más allá de la dialéctica en el sentido de superar contradicciones, más allá de formulaciones de síntesis, *“cada enunciado está implicado en ´el lenguaje único´(en las fuerzas y en las tendencias centrípetas) y, al mismo tiempo, en el plurilingüismo social e histórico (en las fuerzas centrífugas, estratificadoras)”*. (Bajtin, 1989: 90).

“La palabra nace en el interior del diálogo como su réplica viva, se forma en interacción dialógica con la palabra ajena en el interior del objeto (...) está orientada hacia una respuesta.” “La palabra viva, que pertenece al lenguaje hablado, está orientada directamente hacia la futura palabra-respuesta.” (Bajtin, Idem: 97) En el discurso se juega la participación de los hablantes, aún al otro en su silencio. La intertextualidad refiere a las relaciones de enunciados en dicho discurso. Al oyente no se lo considera como sujeto que entiende pasivamente, sino atravesado por *“interrelaciones complejas, de consonancias y disonancias”*, lo que entiende con lo que no, lo cual lo enriquece con nuevos elementos (Bajtin, Idem: 99).

Piaget (1973) focaliza las relaciones entre lenguaje y pensamiento/conocimiento a partir del desarrollo de la función simbólica estudiando el proceso de adquisición del lenguaje a partir del nacimiento. Por su parte, Vygotsky (1995), también resalta la interacción social y los procesos comunicativos, con una visión pragmática e intersubjetiva, como previos a la adquisición del lenguaje.

Los discursos no son neutros; se asocian con afectos, con amor y odio, con cuidados, con la presencia, la ausencia, la continuidad y discontinuidad que implican las separaciones con otros sujetos significativos. En los actos interpersonales de los sujetos, en donde existe necesidad de los otros, no hay un punto cero en la

comunicación (Bajtin, 2002). En estas edades de plena adquisición lingüística, la comunicación surge mucho antes del aprendizaje del habla verbal. Ser hablante, para Bajtin (2002), es que *“los individuos no reciben una lengua acabada, sino que ingresan en esta corriente de la comunicación discursiva”* (Volóshinov, 2009: 130). En la Sala del Jardín Maternal, el adulto define su entorno y las palabras que emplea, nombra, repite, exhibe en definitiva el lenguaje y su uso para que el niño pequeño lo aprehenda. Las miradas, los gestos, las caricias, el llanto, los gritos, incluso los silencios interpelan constantemente desde un punto de vista comunicativo. El *infans* habla con su cuerpo y el adulto tensa, expande su cuerpo y su voz para comunicarse con él. El adulto hace, describe lo que hace, “traduce” su mirada, sus deseos, sus movimientos. Afectos y efectos de las palabras, que motivan preguntarse *“desde dónde nos hablan las voces con las que hablamos”* (Casas, 2011:13).

Por ello, el lenguaje hablado no es palabra de diccionario, fija, enunciada como *“enunciado monológico aislado”* (Volóshinov, 2009: 125) donde *“todo el trabajo de investigación se dedica al estudio de las relaciones inmanentes al territorio interno del enunciado”* (Idem), al cual el sujeto se sumerge pasivamente sin movilidad. Por el contrario, Bajtin (2002) se embarca en lo que lleva la palabra sin decirlo, en la *“política exterior del enunciado”* (Volóshinov, 2009), tomando en cuenta las márgenes en sus avances fuera de fronteras. Una palabra abierta que hace a la interacción discursiva. *“El sentido de una palabra se define por su contexto”* (Volóshinov, 2009: 127), en circuitos de enunciados no estáticos, tanto para unir como para divergir. Los enunciados provocan una experiencia de la cual se espera se produzcan efectos en quien los enuncia.

Palabra y escucha se encuentran más allá de ellas mismas, produciendo tensiones, dificultades, a la vez que se constituyen en herramienta que convoca efectos transformadores a descubrir. *“Las expectativas de los interactuantes con relación a su propio rol y al de los interlocutores están estrechamente vinculadas a las imágenes que tienen de los mismos.”* (Gabbiani, 2005). Ya en las interacciones del adulto cuidador con el bebé, se inician las primeras protoconversaciones, en las cuales el adulto pregunta y deja lugar a la respuesta, “contesta” el grito del bebé, consuela su llanto, interpreta su sonrisa.

En los inicios del lenguaje del bebé que se estrena como usuario y las circunstancias de esta comunicación, se desarrollan competencias paralingüísticas, es decir los elementos que acompañan a las emisiones propiamente lingüísticas y que constituyen

señales e indicios, generalmente no verbales, que contextualizan, sugieren interpretaciones particulares de la información propiamente lingüística. En una perspectiva más amplia que la del lenguaje oral, las competencias paralingüísticas influyen en la comprensión del mensaje. En la interpretación de los enunciados, existen elementos de consecuencias pragmáticas que se establecen en los encuentros del adulto cuidador y el bebé y que serían un código a aprender por parte de este último, como información paralingüística.

El silencio, la pausa en el discurso, son elementos de información paralingüística; otros elementos son el tono de la voz, las variantes de entonación, la duración de las sílabas, la velocidad, la intensidad o volumen en la expresión de los discursos, un importante indicativo de las emociones en la comunicación (la angustia como emoción excesiva ahoga la voz y el tono se vuelve más agudo). La intensidad o volumen de la voz influye en el tipo de conversación que se está manteniendo y busca un equilibrio con el volumen adoptado por el interlocutor al cual se dirige el mensaje (volumen alto como dominio o superposición de la conversación como voz que quiere hacerse oír).

Las palabras de un enunciado preservan algo de lo imprevisible, aún en controversias, dificultades y tensiones, guardan a su vez entrecruzamientos de discursos y escenas que se significan provocando la respuesta del otro. Al respecto, Bajtin (2002) plantea que existe un sentido equívoco de las palabras, el cual sorprende por inesperado, dado por el contexto y por la trama afectiva del momento en que se enuncia. Efectos de los afectos puestos en juego en la dupla de los hablantes en donde afectar y ser afectado, se tornan movimientos esenciales de la experiencia de intercambio (Casas, 2011). Las palabras no agotan sentidos sino que se relanzan con apertura a nuevos sentidos y se acompañan de información paraverbal que existe como código aprendido por parte del niño pequeño como receptor en su interacción con su adulto cuidador, con emociones de alegría, hostilidad, llanto, risa, permitiéndole además extraer información del estado anímico u otra información contextual sobre el emisor.

En nuestro medio, Casas (1997) desarrolló el concepto de simbolización en relación al de sujeto dividido freudiano, incorporando aportes de Peirce (1974) y Austin (1990), respecto a modalidades icónicas, indiciales y simbólicas y que lo que se vuelve discurso es aquello observable del campo perceptivo.

Austin (1990) desde la filosofía del lenguaje o Bruner (1994, 2002) desde la Teoría del aprendizaje, plantean que el niño se hace al hacer. Un hacer que es crecer y que no se crece solo, sino con otros. Bruner (1994) plantea que el niño hace un uso eficaz y

productivo de su lenguaje nativo. Retoma de Austin (1990) su frase de *“cómo hacer cosas con palabras”* y al respecto, cómo lograr la atención recíproca y el manejo de acciones en común con otra persona por medio del uso del lenguaje. El caudal expresivo que se genera ya desde las canciones de cuna, en los cuentos, en la necesidad afectiva de recibir de un adulto cuidador, están incluidas y convocadas las funciones materna y paterna. Dentro de una perspectiva psicoanalítica, se denominan así al desempeño de conductas de maternaje, en cuanto al sostén y contención, así como a la función de orden, normativa, organizadora de pautas de crianza en el vínculo padre/madre-hijo que progresivamente se interiorizan en la mente del niño. Dichas funciones implican a su vez la presencia necesaria de un adulto, sostén de mecanismos estructurantes del psiquismo del *infans*.

Austin (1990) en su teoría de los actos lingüísticos, plantea los actos lingüísticos locutorio, ilocutorio, perlocutorio. El acto locutorio como el acto de decir, con emisión de sonidos, con entonaciones y acentuaciones de un vocabulario que sigue determinadas construcciones y que a su vez se le da ciertos sentidos y referencias (la frase dicha en sí misma). El acto ilocutorio, es el acto que se lleva a cabo al decir algo (la intención de la frase). El acto perlocutorio, el que se lleva a cabo porque se dice algo (la conducta que causa la frase). El acto, la acción implica la operación sobre el otro (afectar) y su opuesto (ser afectado). *“(…) decir algo es hacer algo, o que al decir algo hacemos algo, o aún porque decimos algo hacemos algo”* (Austin, 1990: 153).

El movimiento o la acción pueden ser “leídos” como expresión de afectos y como discurso. A diferencia de un niño angustiado que se mueve, el adulto habla de ella. En el niño su hacer, su cuerpo en movimiento, es un modo de decir sin palabras, decir con el cuerpo es hacer a los ojos y escucha de alguien.

Austin estudia el niño y al adulto en un mismo momento de intercambio y modalidad vincular, ya que en esa matriz el niño usa el lenguaje para describir cosas que tienen importancia para él y para el adulto, del cual no puede prescindir. Destaca la intención comunicativa que el niño tiene en estas edades aún con la ausencia de lenguaje verbal. Para comenzar a hablar, dice Bruner, no alcanza con la imitación. *“Requiere que el adulto sea un compañero transigente que está dispuesto a negociar con el niño. Probablemente, la negociación tiene menos que ver con la sintaxis, algo más que ver con el campo semántico del léxico del niño y tiene mucha relación con ayudar a hacer claros los propósitos y lograr su expresión, lo que responde a las condiciones y los requerimientos de la ‘comunidad hablante’. Es decir la cultura.”* (Bruner, 1994: 40)

En el desarrollo del lenguaje se incluye así la intervención de al menos dos personas. No se ingresa a la comunidad hablante por una avalancha de lenguaje hablado, sino a través de una estructura altamente interactiva constituida por un *“Sistema de Apoyo de Adquisición de Lenguaje adulto”*. (Bruner, 1994: 41)

En los juegos o las canciones se construyen formatos donde el adulto cuidador busca interacciones exclusivas, con hechos estipulados o constitutivos creados por el lenguaje y luego recreados en la demanda por medio del mismo. Más tarde, estos formatos asumen el carácter de situaciones ‘pretendidas’. Constituyen una rica fuente de oportunidades para el aprendizaje y el uso del lenguaje. De acuerdo a este autor para usar lenguaje se necesita partir de un equipamiento mental que incluye: disponibilidad para relacionar medios y fines, sensibilidad para situaciones transaccionales, sistematicidad en la organización de experiencias, abstracción en la formación de reglas. *“La única forma en que se puede aprender el lenguaje es usándolo en forma comunicativa.”* (Bruner, 1994: 118) El andamiaje del adulto con el niño permite que en la imprescindible interacción entre seres humanos, el adulto ayude a dominar el uso del lenguaje a quien es aspirante a hablarlo. Las palabras producen, dirigen y completan la acción. Bruner (2002) toma referentes del modelo piagetiano del período sensorio-motor de 0 a 2 años, pero a la vez considera que el niño no puede ser totalmente egocéntrico en su modo de conocer el mundo ni totalmente concreto. Para que el lenguaje surja, debe existir *“intersubjetividad referencial”* (Bruner, 1994: 120), un encuentro comunicativo que propicia el adulto para a su vez encontrar un foco conjunto de atención.

Aún sin un objetivo explícito de estimulación o de aprendizajes diversos en las actividades que se comparten durante la jornada educativa, Bruner (1994, p.65) refiere que *“la estructura del lenguaje, la estructura universal de la sintaxis son extensiones de la estructura de la acción.* Bruner (Idem) también refiere a la sincronización entre las acciones del adulto y el niño. Los padres o adultos cuidadores juegan un papel muy activo en la adquisición del lenguaje buscando una sintonía con el niño: *“Se lo llama corrientemente ‘sincronización’. Los padres hablan en un nivel en el que sus niños pueden comprenderlos y se mueven con una acentuada sensibilidad respecto a los progresos de sus niños.”* (Bruner, Idem: 40-41). Fases de un proceso de habituación, al decir de Lebovici (1988) y de comunicación.

Las rutinas de las actividades en el Jardín Maternal son *“ceremonias que se hacen y no nacen”* por improvisación. *“Se crean como formatos, formatos altamente constreñidos*

que se van transformando gradualmente en la medida que el niño maneja los elementos de procedimiento por los cuales están indicados los nombres de los objetos.” (Bruner, 1994: 121)

El formato también habla de contexto en los encuentros comunicativos tempranos. *“Lo que hay en las palabras es texto; contexto es el resto de lo que afecta la interpretación de las palabras.”* (Bruner, Idem: 126). Los logros del período sensorio-motor definidos por Piaget (1994) son tomados por Bruner como antesala imprescindible de la aparición del lenguaje. Demostró que en este período la acción del niño es el hilo conductor del conocimiento, que no es azaroso, sino que a través de reacciones circulares, que indican estadios ordenados jerárquicamente, se organizan sus progresos cognitivos. *“(…) muchas de las primeras acciones infantiles tienen lugar en situaciones familiares restringidas, y muestran un sorprendente alto grado de orden y ‘sistematicidad’. Los niños pasan la mayor parte de su tiempo haciendo un número muy limitado de cosas. Se pasan largos períodos alcanzando y tomando, golpeando y mirando, etc. Dentro de cada una de estas restringidas esferas hay una impactante ‘sistematicidad’.”* *“(…) el niño prueba en un solo objeto todas las rutinas motoras de la que es capaz: agarrar el objeto, golpearlo, tirarlo al suelo, ponerlo en la boca, ponerlo encima de su cabeza, haciéndole recorrer todo el repertorio.”* (Bruner, 1994: 29)

El niño entra *“al mundo del lenguaje y de la cultura con una preparación para encontrar, o inventar, formas sistemáticas de relación con los requerimientos sociales y las formas lingüísticas”* (Bruner, Idem: 29). El valor de la palabra es que no tiene un valor aislado sino que en ella se involucran el sujeto, sus objetos y otros sujetos. El niño no está aislado en su acontecer sino que está inmerso en su entorno (cultura, sociedad). Los afectos y los lazos que se tejen entre el adulto cuidador y el niño que al decir realizan algo de sí mismos, producen actos perlocutorios en el otro generando efectos (conmoviéndolo, consolándolo, por ejemplo), en un contexto imprescindible social y cultural.

En el Jardín Maternal, el adulto construye estrategias, actividades, acciones para abordar contenidos discursivos. Peirce (1974) considera que las palabras, los signos, no son sólo lo que está en nuestro discurso en lugar de las cosas, sino que, sobre todo, signo es lo que al conocerlo nos hace conocer algo más. Se articulan así el signo, el objeto y el interpretante. (Peirce, 1974), en una relación triádica donde el signo media entre el objeto y el interpretante, el interpretante relaciona el signo y el objeto, y el objeto funda la relación entre el signo y el interpretante. Sin embargo, el autor refiere

que no hay una significación unívoca en estas relaciones incipientes de enunciados entre el adulto y el niño, sino que son de naturaleza hipotética (“abductiva” en terminología de Peirce, *Idem*), esto es, que implica siempre una interpretación y tiene cierto carácter de conjetura: La interpretación que hace el adulto es falible, puede ser siempre mejorada, corregida, enriquecida o rectificada.

Hablar es un acto que se ancla en el cuerpo. La adquisición de la palabra depende de la adquisición de la marcha, de la posibilidad para el niño de introducir una separación espacial y temporal de su madre. El germen de la función semiótica aparece primero en un nivel prelingüístico corporal. Se constituye por la continuidad de gestos y sentidos en la adquisición, así como por el uso de la matriz de la lengua materna. La palabra porta en su génesis misma la tensión presencia-ausencia, fusión-individuación, proximidad-distancia, yo-el otro, encontrándose entre lo intrapsíquico y la intersubjetividad (Golse; 2014).

IV.MATERIAL Y METODO

El objetivo de la investigación es conceptualizar el aporte simbólico de la figura docente como otro social que se vuelve significativo tanto en el enlace del diálogo corporal y afectivo con “sus” niños del Grupo que tiene a cargo, así como en su cualidad de hablante que separa e instaura orden y cultura para acceder al campo del lenguaje, el logro de simbolización y construcción subjetiva.

Se pretende comprender los enlaces inferidos entre aspectos de la constitución subjetiva del niño muy pequeño ligados a procesos de separación y socialización que se ponen en juego en el ingreso al Jardín Maternal y la función de educación y cuidado de docentes que trabajan en Instituciones Educativas con niñas y niños pequeños. Se propone analizar un abordaje de aspectos subjetivantes de dicha función para delimitar ejes de análisis de las características de la oferta libidinal y simbólica de las docentes.

A partir de estos ejes se establecen categorías para el análisis del material, conformado por el registro de grabación en audio de los contenidos de la información vertida en las entrevistas semi-dirigidas, de la toma de notas de transcripción manual realizadas en las observaciones (como “diario de campo”) y de la reflexión grupal de acuerdo al Método de observación de Esther Bick (1964) (Ver en Anexos).

A partir del establecimiento de enlaces entre las dimensiones teóricas propuestas y las categorías de análisis en relación al material recolectado, se realiza la reflexión y el posterior planteo de conclusiones, sugerencias y aportes al conocimiento, referido en los objetivos de la investigación.

El presente diseño cualitativo involucra un modelo de investigación que tiene como objetivo la producción conceptual para su aplicación en el campo educativo. El propósito es contribuir con nuevas mediaciones conceptuales que refieren el aporte libidinal y simbólico en la función docente en su dinamización de procesos psíquicos de separación, socialización y lenguaje de niñas y niños de 18 meses de edad en su ingreso al Jardín Maternal por primera vez. Para ello se realiza un trabajo de campo en un Jardín Maternal de una organización sindical de trabajadores y jubilados en la zona urbana de Montevideo, que incluye la observación orientada a describir y conocer el proceso de ingreso y socialización de estas niñas y niños en dicho Jardín Maternal y la

incidencia en su desarrollo y construcción subjetiva. La estrategia de investigación es por tanto un estudio de caso.

La elección de esta estrategia de investigación se sustenta en la pertinencia actual de la temática, en donde no interesan los datos cuantitativos, sino los datos cualitativos, descriptivos y explicativos de los procesos puestos en juego. Se pretende comprender en profundidad e intensidad la particularidad de la situación investigada (Hernández et al., 2010). Lo definitorio del estudio de caso no queda en el método específico, sino que como estrategia posibilita estudiar el caso en sí mismo, porque la especificidad del mismo produce interés (Stake, 2007). Se considera un caso de estudio intrínseco (Ibid, 2007), donde lo fundamental es la comprensión del mismo.

Asimismo, para seguir cabalmente la metodología, se trabajó el modo de implicación (Loureau, 1975) con dicha Institución que permitió respetar las exigencias del método, ya que la investigadora que realiza las observaciones del grupo de niños/as Nivel 1 Año (nombre ficticio que se utiliza para su designación) es responsable del abordaje como psicóloga con otros equipos docentes y otros Niveles de grupos de niña/os de mayor edad cronológica (4 y 5 años respectivamente) y en un ambiente físico independiente. Por lo cual, cabe destacar, que no tuvo otro contacto con el grupo a abordar que la estricta relación a los fines de la investigación. Se tomó especialmente en cuenta el planteo de Loureau (1975) de implicación como conjunto de relaciones concientes o no que existen entre el actor y el sistema institucional y sus efectos, así como los de Schkolnik (2000) respecto a la abstinencia, que más que una distancia afectiva, se trata de una rigurosa consideración de los límites propios y privación como contención o evitación de comentarios no pertinentes a la tarea, manteniendo la reserva necesaria para favorecer un abordaje al tema de un modo eficaz.

Luego de definir los ejes centrales de los aspectos estructurantes de la figura docente y sus efectos en la constitución subjetiva del niño muy pequeño, se procedió a la construcción de ejes de análisis para categorizar y analizar el material recolectado. Cabe señalar que los mismos son entendidos como construcciones complejas detrás de las cuales existen múltiples referentes empíricos que confluyen como fundamento de la construcción teórica del investigador (Hernández et al., 2010).

Por tratarse de un diseño cualitativo, la reflexión crítica y constructiva acerca de los indicadores empíricos, las categorías de análisis y los ejes conceptuales acompañan el análisis del material clínico, luego de lo cual se obtienen las conclusiones finales como respuesta a los interrogantes planteados.

Los aspectos conceptuales del diseño metodológico se refieren a distintos aspectos de la función libidinal y simbólica del educador-cuidador en la estructuración subjetiva del niño para definir sus dimensiones específicas. Esta etapa incluyó búsquedas bibliográficas, técnicas de fichaje, análisis crítico, etc. El análisis del material recolectado tuvo por objeto establecer enlaces entre las categorías conceptuales desarrolladas en el marco teórico y el material recolectado para obtener conclusiones acerca de la oferta de la figura docente en el grupo estudiado.

1. Selección del caso

El Jardín Maternal de una organización sindical de trabajadores y jubilados en la zona urbana de Montevideo elegido para el trabajo de campo, es una de las instituciones educativas para niños preescolares con más historia del país. Desde la década del '70, con los comienzos del proceso dictatorial en el país, ofrece un proyecto propio, constituido a través de formación teórica y experiencia de generaciones de trabajadores en Educación. Es una institución que atiende a familiares directos de trabajadores activos o pasivos de su sindicato, así como a público en general. El equipo técnico que atiende el grupo observado de 18 niños que ingresan con 18 meses cumplidos se compone de 3 maestras egresadas de Magisterio (1 de ellas referente de Grupo), 1 maestra tallerista de música y 1 psicóloga. La relación de docentes por niño es la que indica la reglamentación de la Administración Nacional de Educación Primaria (ANEP). Todo el personal ha ingresado a la Institución por concurso de pruebas de méritos y oposición.

Este Jardín Maternal que se encuentra inserto en el Jardín de Infantes tiene características propias, diferentes a un Jardín de Infantes público o colegio privado. Pertenece desde su fundación a la CNT (Convención Nacional de Trabajadores) y participante de su continuación histórica, el PIT-CNT. Ha estado ligado íntimamente a la historia del movimiento sindical uruguayo, con importantes conquistas en la defensa del derecho al trabajo y derechos laborales en los diferentes sectores que componen su gremio, así como en la elaboración de propuestas técnicas con análisis y proyecciones del país que históricamente fueron referente en el ámbito político y organizaciones sociales del sistema.

Su Jardín de Infantes surgió en momentos que la Educación Inicial no era obligatoria en el país y, salvo contadas excepciones en el ámbito privado y pocas en el público, no había una institución que trabajara con niños de edades comprendidas entre 3 y 5 años. Llenó un vacío en el ámbito de los servicios educativos al tiempo que se convertía en un espacio solidario, propiciador de encuentros a nivel social para las familias, además de posibilitar la educación de hijos y nietos. Luego de la reapertura democrática, el programa educativo elaborado por el personal docente, el plantel de psicólogas y docentes de áreas especiales del Jardín fue adoptado -con pequeñas modificaciones- por el Consejo de Educación Primaria, como programa oficial, lo cual significó un reconocimiento tácito por parte de las autoridades de la enseñanza oficial al trabajo realizado. Fue merecedor de un premio de la Intendencia Municipal de Montevideo por su actividad educativa.

El Jardín de Infantes se encuentra ubicado en la zona urbana de Montevideo, habiendo superado los 4000 niños que han egresado del mismo.

2.Población y Muestra

En función de la estrategia cualitativa y dentro de la población de niñas y niños de 18 meses que asisten a Jardines Maternales de la zona urbana de Montevideo, estando a cargo de docentes egresados de la carrera de Magisterio, se ha seleccionado un grupo de 18 niñas y niños, 3 docentes a cargo y 1 docente tallerista de música, Maestra Directora y Maestra Secretaria de un Jardín Maternal de una organización sindical ubicada en la zona urbana de Montevideo. Cabe señalar que la selección responde a las exigencias de información en una tensión necesaria entre el material empírico y los procesos constructivos e interpretativos. El número ideal de personas a considerar en la investigación cualitativa deja, de esta forma, de ser un criterio cuantitativo, y se define por las propias demandas cualitativas del proceso de construcción de información intrínseco a la investigación en curso (Hernández y colaboradores, 2010). Estos autores consideran que en los estudios de caso que tienen por finalidad la construcción de teoría, cada caso nos muestra algo nuevo y distintivo, ya sea que se pueda encuadrar en la teoría existente o que ésta requiera modificaciones “para hacerle lugar”. Se refiere a la necesidad de “permeabilidad” de las teorías por nuevas

observaciones. La significación de los casos es una cuestión teórica y no estadística porque el objetivo prioritario es la construcción de un modelo más que la caracterización de la población objeto de la investigación.

La unidad de análisis es la Sala Maternal en un Jardín de Infantes de un sindicato de trabajadores en la zona urbana de Montevideo.

Se trabajó con la Sala del Grupo “Nivel 1 Año” (como ya se mencionó, nombre que se modifica al que maneja la Institución) con 18 niñas y niños de 18 meses cumplidos al momento de ingreso, cuyas responsables son 3 docentes maestras egresadas del Instituto Normal de Magisterio (ANEP) del Nivel 1 Año. Se trata de una muestra intencional que se seleccionó porque es el primer grupo al que acceden los niños/as y sus familias al ingreso a la Institución, por primera vez también a una Institución educativa y por los conceptos que caracterizan el objeto de estudio (ver Referentes Teóricos). Se recorta así un espacio donde se espera encontrar los casos que son pertinentes a dicho objeto.

3. Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos para la recolección de datos de la investigación fueron tres: la entrevista semi-dirigida (con un guión de entrevista a confeccionar), la observación (y como parte de ella la toma de notas) y el grupo de reflexión grupal. El primero de ellos es un apoyo a los otros dos, los cuales forman parte misma del Método de Observación de Esther Bick (ver Anexos). Con ellos se relevaron datos y analizaron las actividades cotidianas durante el proceso de ingreso y socialización al Jardín Maternal en la dinámica de interacciones de la niña y el niño con la docente, atendiendo a los objetivos planteados. Se tomaron en cuenta las técnicas de maternaje de la figura docente (alimentación, sueño, higiene y juego) con el grupo de niñas y niños que pudieran ser indicadores de comportamientos observables en el establecimiento de vínculos de apego, construcción de subjetividad e intersubjetividad. Se tomó el período de ingreso o socialización del grupo referido, a través de un cronograma que se detallará posteriormente, el cual comenzó con una integración gradual a la institución durante los primeros dos meses de asistencia.

La observación de la diada docente-niña/o se hizo en un régimen de visitas a la sala con una frecuencia de tres veces por semana durante un mes y con una duración de

una hora cada una de ellas. El grupo de reflexión se realizó con otros dos profesionales vinculados al tema durante el mes que se realiza la observación y durante dos meses posteriores a la misma, con una frecuencia quincenal. Los dos profesionales (con formación académica universitaria en Psicología del Desarrollo, así como en Psicoanálisis y en el Método de Observación de Esther Bick) integran junto a la observadora el grupo de reflexión. Al cabo de tres meses de realizadas las observaciones en la Sala del Grupo Nivel 1 Año, se realizó una entrevista con cada una de las tres maestras encargadas del mismo, para la contrastación de lo observado y analizado durante la observación inicial realizada, para que aporte a una reflexión mayor del proceso lectivo así como de los objetivos de la investigación.

Las entrevistas semi-dirigidas y el Método de Observación de Esther Bick (1964) son instrumentos de uso frecuente para el estudio psicodinámico de los vínculos adulto-niña/o pequeños tanto en el contexto intrafamiliar como social describiendo los hechos observados de manera de exponer lo más exactamente posible en este caso el proceso de socialización, elaborando hipótesis e interpretaciones sobre esos hechos. Por otra parte, en la actualidad también se ha venido trabajando en su confiabilidad y validez para su uso en investigaciones (Dorado y Ungar, 2002; Ungar et al. 2003).

Se utilizan premisas basadas en el marco teórico psicoanalítico, con una propuesta cualitativa que construye conocimiento durante el proceso del mismo, a partir de los datos obtenidos, los procesos observados y los análisis de emergentes, así como el estudio transferencial y contratransferencial. Se obtiene así conocimiento a través de diferentes fuentes. De este modo, los instrumentos de recolección de datos son: la entrevista semi-dirigida, la observación (y como parte de ella la toma de notas) y el grupo de reflexión. El primero de ellos es un apoyo a los otros dos, los cuales forman parte misma del Método de Observación de Esther Bick (ver Anexos). El ingreso y socialización que realizan la niña y el niño al grupo comienza con una integración gradual a la Institución durante los primeros dos meses con aumento progresivo de horario: en el primer mes se aborda la integración o familiarización durante el horario “curricular”, con presencia de un miembro familiar los primeros tres días de inicio y el segundo mes se abordan las extensiones horarias hacia la mañana o la tarde.

Las preguntas de las entrevistas semi-dirigidas a personas relevantes vinculadas a la institución al momento de realizar la investigación (Maestra Directora, Maestra Secretaria, Maestras del Grupo de Nivel 1 Año encargadas de la Sala) orientaron a explorar tanto la historia fundacional del Centro Educativo y de la Sala del Grupo Nivel

1 Año de niñas/os de 18 meses de edad en particular, así como características específicas relevantes de su funcionamiento actual, con la posibilidad de agregar nuevas preguntas adicionales para obtener mayor información sobre los temas deseados. El apoyo de grabación fue utilizado junto a la transcripción manual con el fin de obtener el discurso textual del entrevistado y utilizarlo en una reflexión posterior.

Estas entrevistas tienen la finalidad de tener una visión panorámica o general para ubicar mejor al observador en el Método de Observación de bebés de Esther Bick (1964). Las entrevistas representarán un apoyo de contrastación empírica a los datos a ser obtenidos durante la aplicación y análisis de dicho Método de observación.

En cuanto a las observaciones, dentro de este marco cualitativo, resultó pertinente el método clínico con fundamentos psicoanalíticos, en el que se incluye el Método de Observación de bebés de Esther Bick (1964), que fue implementado en campo por la investigadora (psicóloga con formación psicoanalítica y en este Método en particular), que posibilitará un abordaje sistemático y profundo de análisis para enfocar un momento de la actividad docente en interacción con las niñas y niños del Nivel 1 Año en dicho proceso de ingreso y socialización.

El Método de Observación de bebés de Esther Bick (1964) incluye tres ejes que muestran un encuadre regular y particular de trabajo: la observación propiamente dicha, la toma de notas y la reflexión grupal. Los mismos posibilitan el abordaje de fenómenos transferenciales-contratransferenciales manteniendo la regla de abstinencia del método clínico psicoanalítico, así como la atención flotante que permite a su vez una “atenta observación” no como observación objetiva sino como monitoreo expectante próximo de la díada (en este caso docente-niño/a) que posibilita al observador contener, modular, significar, pudiendo asociar lo observado a la función *rêverie* (Bion, 1990). Una actitud de receptividad del observador se amplía con el concepto de “receptividad mental” (Houzel, 2001), distinguiéndose tres aspectos: receptividad perceptiva, receptividad emocional y empática, receptividad inconciente. Se garantiza la validez interna de la investigación, al cumplir con el principio de triangulación de los datos obtenidos de acuerdo a criterios de pertinencia y relevancia (Stake, 2007).

En consonancia con la metodología cualitativa, la observación cualitativa es planteada como que *“no es mera contemplación (‘sentarse a ver el mundo y tomar notas’); implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo,*

así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones." (Hernández et al., 2010: 411)

La elección de la metodología, conforme al paradigma teórico psicoanalítico, sustenta el planteo de la problemática, ya que interesa conocer la particularidad del fenómeno estudiado en referencia a la función del adulto socializador en la construcción subjetiva infantil. La particularidad del caso no propiciará generalizaciones, sino que las observaciones y su análisis posibilitarán una interpretación abierta y dialéctica (Hernández et al. Idem) para conocer, interpretar, entender el fenómeno de estudio. Con el Método de Observación de Esther Bick (1964) se definen emergentes de los recursos simbólicos del discurso verbal y gestual del adulto educador y los efectos en la construcción de subjetividad en la niña y niño pequeños. Se recurrió además a entrevistas semi-dirigidas en profundidad a informantes calificados con la finalidad de identificar las características que ha tenido su práctica en dicho Nivel y las conceptualizaciones que las maestras tienen de la misma: Maestra Directora, con experiencia además como Directora de Jardines de Infantes de Práctica, Maestra Secretaria de dicho Jardín de Infantes.

El guión de entrevista estuvo dado del siguiente modo: Cuáles son las características del trabajo docente en el Grupo Nivel 1, con niños que ingresan con 18 meses de edad a esta Institución; cuál es la función de la docente en este Grupo; qué diferencias encuentra entre el trabajo de una sola docente a cargo del Grupo y el trabajo con dos docentes más; cuáles son las prioridades de su trabajo docente; qué importancia le otorga a las interacciones docente-niña/o, con cada uno de ellos; por qué; en qué momento de la jornada; en qué actividades; qué medios de expresión prioriza en dichos intercambios; cómo se involucra la docente en este Grupo Nivel 1 Año; qué características tiene el discurso verbal y gestual de la docente; cómo articula la formación teórica y la realización del trabajo docente en la Sala; si ha realizado cambios en el tiempo que viene trabajando en el Nivel; por qué; qué sentidos recoge de esta experiencia educativa.

Se tuvo en cuenta la diferencia en los años de antigüedad en la profesión, maestras de más de veinticinco años y otras tenían menos de quince años de trabajo. Se indagó en el proceso explicativo qué representación tienen las maestras de la función y figura docente, los conceptos que hay detrás de dichas prácticas, a qué conceptualizaciones teóricas acuden, si se ha transformado su propuesta durante los años de trabajo en el Nivel. Todas las maestras consultadas concurren por su propia voluntad e interés,

sintiéndose cómodas en ese espacio de reflexión y transmisión de su saber profesional. En las entrevistas realizadas construyeron narrativas de sus prácticas, considerándolas valiosas y favorecedoras de procesos simbólicos y de desarrollo integral.

Se apeló como técnica a la observación como primera etapa en el Método de Observación de Esther Bick (Método clínico), como aplicación de dicha Observación en un medio natural. El objetivo de dicha observación fue asistir para luego registrar la descripción y reflexionar sobre los hechos de la actividad de las docentes durante el primer mes de ingreso a la Institución educativa de las niñas y niños con 18 meses cumplidos y sus familias al Jardín Maternal.

Se realizó el registro, descripción y posterior análisis de dicha práctica. La observación en el Grupo de Nivel Maternal se realizó durante una hora con una frecuencia de 3 veces por semana durante el primer mes de ingreso a la institución, asistiendo en un cronograma que coincidió con el período de integración de las niñas y niños a dicho Grupo. El proceso de integración fue paulatino y el horario se fue incrementando gradualmente. Cualquier cambio que las docentes consideraron conveniente de acuerdo a cada niña o niño se comunicó a la familia con anticipación.

Es así que en el mes de marzo los días 11, 12 y 13 los niños concurren al Jardín 1 hora e ingresaron a la Sala en compañía de un adulto familiar, solicitando que en lo posible siempre sea el mismo. El Grupo de 18 niños es subdividido en tres subgrupos de 6 niños cada uno: de 13.30 a 14.30 hs., de 14.45 a 15.45 hs., de 16 a 17 hs. Los días 14, 15 y 18 de marzo los niños ingresaron solos a la Sala y permanecieron con las maestras 1 hora. El día 14, primer día en que quedan en Sala sin sus padres presentes, éstos tienen una reunión con la psicóloga a cargo del Grupo, en el horario en que sus niños se encuentran con las maestras. Los días 19 y 20 de marzo los niños permanecen en Sala 1 hora, 30 minutos. El día 21 de marzo comienza a concurrir todo el grupo 1 hora y media. El día 22 de marzo concurre todo el grupo 2 horas. Luego de la Semana Santa o de Turismo que la Institución permanece cerrada, los días 1 y 2 de abril permanecieron 2 hs., el día 3 de abril permanecieron 2 hs. 30 minutos, los días 4, 5, 8 y 9 de abril permanecieron 3 hs., el día 10 de abril permanecieron 3 hs. 30 minutos, el 11 de abril realizaron todo el horario curricular completo; es decir, de 13.15 a 17 hs. El 16 de abril se comenzaron a implementar las extensiones horarias hacia la mañana o la tarde fuera del horario curricular. Los horarios elegidos para las

observaciones de 1 hora de duración se alternaron para asistir a las diferentes actividades planificadas.

La entrevista semi-estructurada en profundidad a informantes calificados permitió obtener conceptualizaciones de entrevistados con experiencia en el área y con jerarquía en la Institución. Se fueron estableciendo conceptualizaciones y se compararon los datos que se fueron recolectando con categorías teóricas, estableciendo así la comparación constante (Stake, 2007). Triangulando y creando correspondencias entre los discursos de las maestras en las entrevistas y los discursos en Sala, se relacionó además la praxis a lo vivenciado en la observación.

4. Estrategia de análisis de datos

La metodología de investigación aplicada presenta un enfoque cualitativo y utiliza como estrategia de investigación el estudio de caso descriptivo, explicativo. Este tipo de estudio pretende, por definición, comprender en profundidad e intensidad la particularidad del fenómeno o situación investigada (Hernández et al., 2008). Lo definitorio del estudio de caso no es el método específico, sino como estrategia que posibilita estudiar el caso en sí mismo, porque la especificidad del mismo produce interés. (Stake, 2007); se considera entonces un estudio de caso intrínseco donde importa la comprensión del mismo (Stake, Ibid).

El abordaje del objeto de estudio -la oferta libidinal y simbólica de la figura docente como un otro social constitutivo en la interacción con el *infans*-, se realizó desde el paradigma de la complejidad (Morin, 2009). Como plantean las teorías de la complejidad, el estudio de la subjetividad y el psiquismo son complejos, con diferentes dimensiones y aspectos difíciles de percibir, que hacen que el investigador deba apelar a diferentes instrumentos para acceder a la operacionalización de constructos teóricos (Vasilachis, 2006) que no serían asequibles de otro modo.

El método de análisis de los datos es abductivo, yendo de lo particular a lo particular, guiándose por la lectura del marco psicoanalítico y el Método de Observación de Esther Bick (Método clínico, ya referido anteriormente. Ver Anexos) tomando como indispensables sus tres etapas: observación del niño muy pequeño en su contexto cotidiano por parte del investigador; narrativa escrita de la observación; encuentros clínicos de discusión con otros profesionales (verdadero momento psicoanalítico de E.

Bick, al decir de Kohen (1998, citado por Dorado de Lisondo y Ungar, 2002). Estos encuentros definen emergentes y significados de lo transmitido por la figura docente del adulto educador no familiar como un otro social en lazo afectivo e interacción simbólica con niñas y niños de 18 meses de edad, que promueven construcción subjetiva e intersubjetiva en estos últimos.

El método es de uso cada vez más frecuente, de validez y confiabilidad en la clínica psicoanalítica y en la actualidad se considera su validez y confiabilidad para su uso en investigaciones (Ungar, Borensztein et al, 2003; Dorado de Lisondo y Ungar, 2002). Con este instrumento se busca mostrar los hechos observados, su descripción y el análisis del proceso lo más exacto posible que lleva a elaborar hipótesis e interpretaciones sobre esos hechos. Las interpretaciones permitirán crear una teoría provisoria (Vasilachis, 2006) que proviene de dicho método abductivo, que indica que algo puede ser a la vez que recoge el carácter de inestabilidad y transitoriedad, propio de la explicación de fenómenos psicológicos y que en la actualidad es también así recogido en las metodologías cualitativas de investigación.

Se toman las actividades y discursos de las tres maestras del Grupo Nivel 1 estudiado con la finalidad de enriquecer el conocimiento del problema, puesto que si bien son maestras del mismo grupo y tienen planificada las mismas actividades a realizar, su presentación, disponibilidad, conducta, actitud, historia singular y experiencia vital, difieren.

Importa aclarar que el estudio no hace foco en factores de análisis provenientes del Neurodesarrollo, ni en el grupo, la institución o la comunidad desde una perspectiva de la Psicología Social, que ya han sido además estudiados en forma amplia en investigaciones a nivel nacional e internacional.

En la investigación cualitativa, quien investiga construye un retrato complejo, analizando palabras, presentando detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural (Vasilachis, 1998). Interesó, para la producción de conocimiento considerar el adulto no familiar en su acogida, educación y cuidado institucional del niño muy pequeño, los efectos de las separaciones, pérdidas y la ausencia de adulto significativo; la expresión de la sensorialidad, el ritmo, la atención en las interacciones que promueven el desarrollo intrasubjetivo e intersubjetivo, el análisis del lenguaje, la narrativa, voz de la figura docente, la dinámica transferencial-contratransferencial aportada por la observación en Sala y su posterior análisis a través del Método de Observación de E. Bick (1964).

. Se realiza un entramado con la información recogida a partir de los datos ofrecidos, que son redactados a continuación de la observación, con su posterior análisis en el grupo de reflexión confrontada con la teoría los conceptos y categorías principales que son construidas y estudiadas por el investigador con los participantes de dicho grupo de supervisión (Bick, 1964; Ungar, 2003). Las categorías de análisis surgieron de los datos y fueron aplicables a ellos, debiendo ser significativamente apropiadas y capaces de explicar el aporte libidinal de la figura docente y su oferta simbólica en la Sala que se señalan como importantes.

5. Consideraciones éticas

Se respetaron los principios del Informe Belmont (1976) para la investigación con seres humanos, incluyendo el respeto a las personas, la beneficencia y la justicia.

Esta investigación tiene además el objetivo de proveer aportes tanto de valor científico como social, que puedan contribuir en la instrumentación de acciones preventivas en Salud Mental y Educación, así como en políticas de cuidado.

La información que se ha recolectado es utilizada exclusivamente por la investigadora, habiéndola realizado previo consentimiento informado. Se aclaró a los participantes el papel que la investigadora cumple y los objetivos que se traza para la investigación, sin imponer su participación. Asimismo se ha protegido la intimidad y confidencialidad de datos allí extraídos, preservando el anonimato de los entrevistados y participantes por tratarse de un colectivo que no es extenso a riesgo de identificarse.

El trabajo de investigación tendrá asimismo la finalidad de avanzar en conocimientos que aporten a la reflexión sobre cómo mejorar la calidad integral de atención y las condiciones de trabajo en las prácticas cotidianas educativas con niños y niñas de esta edad cronológica, entendiendo a los mismos como sujetos de derechos, protegiendo además la intimidad y confidencialidad de todos los datos trabajados respetando las normas y pautas del marco regulatorio vigente (de acuerdo a la Convención de Derechos del Niño, aprobada por Ley N° 16.137 del 28/9/1989, así como el Código de la Niñez y la Adolescencia aprobado por Ley N° 17.823 del 7/9/2004 y su Art. 11 Bis en su redacción dada por la Ley N° 18.426 del 1/12/08 en armonía con el Art. 11 que les reconoce el derecho de privacidad, también Ley 18.331 Habeas Data del año 2008).

No se recolectó la información por otros medios que los explicitados anteriormente en el apartado de Metodología, realizando una estrecha vigilancia de la misma y protegiendo la integridad y seguridad de los datos allí vertidos, guardando secreto profesional sobre los mismos.

Por tratarse de niñas/os de corta edad cronológica se les solicitó el consentimiento informado a los padres o responsables legales. Se trabajó con todo el colectivo del grupo de la Sala de Nivel 1 Año, ya que todos los padres (o responsables legales) de dicho Grupo consintieron la investigación respecto a sus hijos, llegando a constituir suficiente representación de la muestra intencional.

Los padres y/o responsables legales de los niños y niñas de la Sala del Grupo Nivel 1 Año han tenido el derecho a conocer las funciones desempeñadas por la investigadora con el nombre, cargo y función en la institución, ya que se les explicitó la tarea a realizar que también tendrá como finalidad mejorar la eficiencia y eficacia del servicio en la institución educativa.

Tanto los adultos a cargo de los niños como las docentes que forman parte del estudio han decidido voluntariamente la participación en este proyecto, consultándoseles previo inicio de clases y posteriormente a su inscripción en la Institución. Entendiendo que el otorgamiento del consentimiento informado es un derecho tanto del docente entrevistado como de la madre, padre o responsable legal del niño/a que asiste a la institución educativa, ha sido también deber de la investigadora obtenerlo. Se realizó con ellos una entrevista en la cual se explicó a los padres o responsable legal del niño/a el procedimiento de investigación con información adecuada, suficiente, continua y en lenguaje comprensible, teniendo el derecho a revocar el consentimiento o negarse a participar en la investigación. Asimismo se les explicitó los objetivos que se pretende alcanzar, el lugar y la fecha a realizarse la misma, y que los datos obtenidos en el estudio (preservando rigurosamente la identidad de los participantes) pueden ser publicados o difundidos con fines científicos.

Uno de los riesgos potenciales de la investigación puede vincularse a la implicación de la investigadora con la institución educativa, quien es responsable (como también se planteó anteriormente en el apartado de Metodología) del abordaje como psicóloga con otros equipos docentes y otros niveles de clases de niños/as de mayor edad cronológica y en un ambiente físico independiente, por lo que cabe destacar que no se mantuvo otro contacto con el grupo que no fue el estrictamente necesario a los fines de la investigación.

Durante las observaciones se respetó tanto el proceso de desarrollo y los tiempos propios de cada niña/o, de su respectiva familia, así como la actividad de las docentes en su trabajo planificado para el Nivel, sin realizar cambios en dicha actividad e intentando interferir lo menos posible durante las observaciones de las clases asistidas. Asimismo, se consideró procurar el contacto oportuno y derivación inmediata al psicólogo responsable del seguimiento del grupo de la Sala de 18 meses por fenómenos que reclamen su atención técnica (tanto para el caso individual o grupal) con el objetivo de evitar omisión de asistencia, por dificultades en el establecimiento del vínculo docente-niño/a, o por demandas de atención de los padres que por conocimiento previo de la actividad laboral de la investigadora requirieran de abordaje para sus hijos. Sin embargo, no hubo ningún participante en que se haya considerado necesario hacerlo,

Con el fin de disminuir lo más posible estos riesgos potenciales y para el análisis de los datos correspondientes de las entrevistas y de las observaciones realizadas, la investigadora conformó un equipo de reflexión del material con otros dos profesionales ajenos a la institución educativa donde se realizó la investigación (como se explicita en el apartado Metodología y que también se comprometen a guardar estricto secreto profesional), que permita construir también una red discursiva y reflexiva, dando sentidos al material abordado, junto a la apoyatura teórica respecto al manejo transferencial, la abstinencia (Schkolnik, 2000) e implicación institucional (Loureau, 1975).

Sin soslayar la mirada de estos posibles riesgos potenciales que se incluyen en la complejidad del trabajo con niñas y niños de tan corta edad, se entiende que los beneficios son mayores que los riesgos, en el sentido que se intentó obtener insumos teórico-metodológicos así como conocimientos que sean de utilidad acerca de la importancia del caudal simbólico que aporta el educador como un otro social y prevención en los procesos de cuidado durante el proceso de ingreso y socialización de los mismos a la institución educativa por primera vez, con la finalidad además de reflexionar sobre la mejora de la calidad integral del servicio.

La presente investigación ha contado con la aprobación del Comité de Ética de la Facultad de Psicología, Universidad de la República.

V. ANALISIS DE DATOS

Se organizó el análisis de datos alrededor de seis ejes que articulan los desarrollos del marco teórico con los datos recolectados a partir del Método de Observación de Esther Bick (1964).

1. Favorecimiento de separaciones y pérdidas indispensables para el desarrollo psíquico.
2. Construcción de relación a partir de la calidad de los sistemas de interacciones precoces docente-niña/niño.
3. Favorecimiento de la exploración y expresión sensorial y sus efectos en la construcción subjetiva.
4. Movimiento. Atención psíquica. Autonomía.
5. Sensibilidad en la oferta libidinal de la figura docente en su lazo con la niña y el niño a cargo.
6. Expresión verbal, gestual, voz en la figura docente.

1. Favorecimiento de separaciones y pérdidas indispensables para el desarrollo psíquico

En el Jardín maternal se suceden diferentes variaciones psicológicas de la vida cotidiana, en las cuales las separaciones son indispensables en el logro simbólico de las dialécticas presencia-ausencia que se suceden a lo largo de las jornadas y en las cuales las maestras se tornan nuevos adultos (no familiares) significativos para los niños y sus familias. Ser significativo es dar significados, respuestas, pensar singularmente al niño y sus necesidades, con capacidad de receptividad emocional, empática a los diferentes momentos y espacios que conforman las interacciones: la bienvenida y la despedida, los cambios de actividades, de momentos, de espacios, en el juego, en la higiene del cambio de pañales, en la alimentación de la toma de maderas al tránsito al vasito o la alimentación sólida, en el descanso en contacto corporal con la docente, con chupete o muñeco acompañante. Estados en donde predominan conflictos de diferenciación y de separación (Quinodoz, 1991).

1.1. Contención del dolor mental de la separación

Vuelven a buscar más niños al hall para llevarlos al salón. Clara se aferra fuerte a la mamá. No la suelta. La mamá duda en soltarla también. “Vamos, Clara. Vení conmigo que tenemos algo lindo, como siempre, para ti.” Casi no se escucha lo que dice la maestra. Clara llora fuerte, por encima de las palabras de la maestra referente. “Chau, mami, te avisamos. Es un ratito nada más, como cuando te vas al super y Clara no te acompaña. Chau, chau.” Se apura a entrar al salón.

En los primeros días de trabajo ya sin los padres en la sala, predomina en la docente la observación, la atención, una actitud receptiva, de soporte emocional frente al trabajo de separación; comienzo de la socialización con otros pares y del lazo vincular con un otro social, un adulto no familiar.

Martín golpea con la maraca arriba de la cabeza de Clara. Clara, que se había calmado, llora de nuevo. “Con cuidado, con cuidado. Si golpeamos la cabeza del amigo, le duele... y no suena la maraca. Es así, en el aire. (Le toma la mano y hace sonar en ella la maraca). ¡Ah! Qué lindo suena.” Veni, Clara, a bailar.” Clara llora menos fuerte, busca la mano de la maestra.

En su discurso, la docente trabaja en la contención progresiva del dolor, de la angustia de separación del niño pequeño, buscando atenuarla, donde la anticipación juega a favor de la construcción de mecanismos de defensa adaptativos tendientes a disminuir los efectos de la separación, para que ésta no sea abrupta ni radical, para prevenir efectos más desorganizantes. Así mismo su discurso colabora en que la anticipación se constituya para el niño pequeño en un mecanismo evolutivo eficaz de previsión para procesar separaciones y ausencias futuras.

La referencia al horario en que el adulto familiar se reencuentra con el niño actúa como dispositivo anticipatorio frente a la angustia señal o alarma de la situación de peligro como es la separación, permitiendo que se torne progresivamente más tolerable. La reducción transitoria del horario produce una exposición gradual al ambiente y al adulto no conocidos de un modo más atenuado, posibilitando una elaboración simbólica constructiva y no una amenaza traumática.

Es el tercer día que se quedan sin sus padres en la Sala.

Martina se desprende con facilidad de su padre. Ignacio llora y se aferra al regazo de la tía.

La maestra toma a Ignacio y le dice a la tía: “Recordá que hoy es a las tres y media que lo vienen a buscar.” Ignacio se resiste. La maestra se apresura a hacer

una despedida corta. “Chau, chau, hasta luego, tía, nos vemos en un ratito que te tenés que ir a trabajar.” Isabela va de la mano de su maestra. “Chau, papi. Hasta luego. Nos vemos tres y media.”

Los peligros imaginarios fantaseados en estas nuevas interacciones con un adulto cuidador desconocido para el niño, conllevan aproximaciones y distanciamientos frente al manejo de la angustia de la ausencia del cuidador familiar. Manipular objetos transicionales ayuda a aprehender el mundo, son primeras posesiones no yo (Winnicott,1979), metáfora viva (Casas, 1999) acompañantes y testigos de la indefensión en la elaboración simbólica de procesos estructurantes frente a angustias de diferenciación, de separación, de aniquilamiento, a la vez que figuraciones creativas para hacer frente a la depresión de vida, al decir de Manzano (2001).

Existe una búsqueda de investimento libidinal de nuevas figuras referentes (la docente, el grupo de pares) con quienes hacer ligadura vincular con otros y proyectar inexorablemente amenazas y contenciones. Así mismo, esta función de contención y puesta de atención en el cuidado por parte de la docente –función *rêverie* que plantea Bion (1975)-, aproxima a la función alfa que describe este mismo autor (Bion, Idem), en la doble tarea que consiste en mantener la realidad interna y la realidad externa separadas y unidas la una de la otra.

Lucía se acerca con un león, que es su objeto acompañante. Ella entró al salón, sin querer darle la mano a la maestra, agarrada de su león, sin dejar que le saquen la mochila que la tuvo ayer también toda la hora en la espalda. La maestra le pasa un pañuelo por la cara, “Una caricia, te da el pañuelo”.

Lucía golpea con fuerza el león que pega en la cara de la maestra (que aguanta el golpe). “¡Pah, parece enojado ese león! “Grrr”, hace con el gesto de un zarpazo “Grrr, repite Lucía”, “¡¡¡Ay, cómo gruñe ese león!!!”, “Grrr”, le acerca con fuerza el león a la cara de la maestra de nuevo, pero sin tocarla. Lo repite varias veces, buscando su atención. “Ay, qué susto!”, “vamos a hacerle mimitos, contale que vino al jardín a jugar, a pasarla lindo, a comer galletitas riquísimas, así no está tan enojado.” Lucía se va y va haciendo “Grrr” a otros nenes, que se separan de ella, uno la empuja, Lucía agarra un pañuelo.

“Miren lo que está haciendo, Lucía?” Se acerca a ella pone otro pañuelo arriba del león que Lucía dejó en el piso. “Está jugando a hacer dormir al león. Ah, tiene sueño. Vamos a hacer que se duerma un poquito. Venir al jardín, lo cansa un poquito.”

“Bueno, ¿me dan las cucharas? Federico se resiste. Ahora terminamos de jugar con las cucharas y nos vamos al patio. ¿Me das? Federico la esconde detrás de la espalda, mira para otro lado, no a la maestra. Bueno, vamos a pedirle a los demás compañeros que pongan las cucharas en el tarro y dejamos mientras tanto

que Federico juegue un ratito más. “A guardar, a guardar cada cosa en su lugar. Sin tirar, sin romper, que mañana hay que volver.” “Bueno, Federico, nos vamos al patio. Federico mira con la cuchara y se queda quieto. La maestra les pide a las maestras auxiliares que lleven a los niños al patio. Quedan en el salón Federico y ella. “Pero... Fede, me doy cuenta que te gustaron mucho las cucharas, pero ahora nos vamos al patio. La vamos a dejar acá para que podamos jugar en otro momento; en el patio tenemos otros juguetes. ¿Querés que te ayude a subirte al tobogán? ¿Me vas a mostrar qué alto te subís? Dale, te invito.” Federico suelta la cuchara, le da la mano, salen.

En el patio, llegan a la escalera, cantan las tres maestras: “Una mano en la baranda, otra mano en la pared.”

“Me parece que tu pañal está mojado. Estás incómodo. Vamos a verlo. Bernardo grita, se agita. “¿Será que querés que nos acompañe tu auto? ¿Que también venga a conocer el baño? Vení, vamos.” Lo alza. Bernardo se resiste. Lloro al salir del salón. La maestra le dice: Es que recién estás conociendo el Jardín. Tal vez no se parece mucho a tu casa y hay otros sonidos, vinieron todos estos días muchos papás y mamás, había mucha gente. Mucho bochinche. Mirá, ¿cómo es el baño? ¿Te gusta? Hay muchas piletas para que los niños se laven las manos, están los peces pintados en la pared arriba de los waters que están divinos. Y nosotros vamos acá. ¿Ves? Así te puedo cambiar. Y vas a estar más cómodo. Bernardo se sacude. Patea a la maestra que lo quiere acostar para cambiarlo. (...) “¿Qué preferís?” (...) “Es tuyo.”

La separación tiene fuerte carga afectiva, con resonancia dolorosa también para el adulto a cargo, resurgiendo el bebé que ha sido, aflorando lo infantil que está siempre en construcción. La separación aparece como evento de la realidad en múltiples facetas de la vida cotidiana, como separaciones transitorias, no definitivas, portando la promesa de los esperados reencuentros al final de la jornada y revertir la virtualidad traumática que tienen las ausencias de las figuras primordiales, pero a la vez la separación es indispensable para devenir sujeto y condición primordial para simbolizar.

Las separaciones son el resultado de procesos psíquicos que modifican la organización pulsional transformando investimentos y representaciones del objeto del cual se separa. La separación es puesta en palabras, historizada, generalizada como suceso grupal, para que los eventos no queden enquistados, sino simbolizados, inscritos en el lenguaje, definidos espacial y temporalmente. En su discurso, la docente realiza narraciones, como cronista de la jornada, enseña a separarse, narra historias de separación también de otros niños del grupo, ampliando y abriendo posibilidades de representar nuevos espacios y experiencias de continuidad y discontinuidad, unión y separación, fenómenos de ilusión y desilusión.

Lucía, con su mochila puesta durante toda la jornada, lloriquea y dice “pichi, pichi”. “Pero Lucía, vení que nos sentamos un ratito. No te gustó que rezongue, que hable fuerte. Te puso nerviosa, te asustaste. Ya te cambiamos hoy el pañal. A mí me parece que te estás acordando que el otro día cuando fuimos a cambiar el pañal, estaba papá al lado de la pecera y vos lo viste. Pero hoy todavía no está papá en el jardín. Recién volvimos del salón del piano y viste que no estaba. A las cinco (acompaña con gestos de la mano) viene papá. Falta muy poquito. Mientras, si no querés jugar, miramos qué están haciendo los amigos.” La maestra está sentada en una silla baja, abre las piernas y sin alzar a Lucía, ésta se queda parada con su espalda tocando el cuerpo de la docente y mira qué hacen los demás en el salón. Ya no llora.

“(…) y a las cinco te vienen a buscar. Mirá, los peces también están esperando que llegue tu mamá, el papá de Fabián, la mamá de Martina, ya van a venir los papás y las mamás de todos los amigos. Hoy le mostré el baño a Bernardo. Y acá está el cambiador. ¿Viste? Hay pececitos lindos en la pared para mirar.” Vuelve a llorar. “Mirá, vos sos mi ayudante. Agarra el pañal, cuidalo bien, que no se caiga. Vos, pañal, quedate quietito, que ahora te vamos a poner en la cola de Pedro. (….) Fuerte, agarralo fuerte, que no se caiga. (….) “Le decimos chau al pañal viejo…”

La subjetividad pasa por el desarrollo y transformación de la dependencia hacia la independencia, transversalizada por el logro de un sentimiento de continuidad existencial, al decir de Winnicott (1979). La docente en su discurso hace referencia a espacios transicionales como son los momentos de adormecimiento, por los cuales emergen en el niño sentimientos de su continuidad existencial.

El momento de adormecimiento en la institución educativa es de importante sensibilidad para el niño pequeño, quien percibe la habituación a esta nueva actividad como diferente a la conocida en el ámbito doméstico y por ello con intensa movilización de emociones. Es otra actividad institucional que evoca la separación de las figuras familiares y una puesta a prueba de la capacidad de contención (*holding*, como plantea Winnicott, 1972) de la figura docente.

La identificación proyectiva despierta sus propios sentimientos maternantes (*mothering*) y empáticos en su intento de eliminar la angustia del niño y también la propia frente a un niño que también al comienzo del año es un desconocido para ella. Cuando aquietta sus propios temores y también se reconforta por los efectos de alivio de sus propias palabras tiernas, disminuye también el monto de angustia del niño, logrando éste progresivamente una capacidad para crear un estado interno que lo satisface, actividades autoeróticas como el chupeteo, así como mecanismos de auto-regulación que inducen el sueño. Se beneficia de una maestra que lo satisface en su función de paraexcitación en la protección de estímulos excesivos, como guardián del dormir.

“Con el cambio comienza a llorar Martina nuevamente. Bruno también llora, recorre el salón dando vueltas en círculo, casi corriendo. Pide upa. Lloro. “A mí me contaron que te gusta quedarte dormido sólo a upa. ¿Es así? Vení. Yo te hago upa también.” Entrega a Martina en brazos de María, otra de las maestras. Martina apoya su cabeza en el hombro de María, que le canta. “Bueno, amigos, un ratito nomás. Pero no hay que asustarse. Hoy probamos cómo se duermen los animales en la colchoneta. Les gusta. Se duermen todos juntos. ¿Los despertamos? ¿Sí? Miren, vamos a prender la luz. ¡Ahhh!, ya tenemos otra vez la luz en el salón...”

La propuesta de actividad de adormecimiento atraviesa complejidad de emociones, tanto para el niño como para el adulto a cargo, siendo su acompañamiento siempre singular, diferente para cada niño, impregnado de importante proximidad en la dupla docente-niño.

“Vamos a ver, esta mamadera es de..., ésta es de..., tomá Pedro, tomá Marti, muy bien.” Lucía se recuesta. “Sí, cada uno la toma como más le gusta.” Bruno llora: “Mamá”. Una de las maestras lo toma en brazos. Sigue tomando su mamadera con ella. “Escuchen, qué lindo... el ruido del mar... de las olas... si lloramos no podemos escuchar... el viento...”
Hay mucho silencio. Están tranquilos. Uno de los niños termina su mamadera y la pone en el piso, agarra la almohada, otro la tira lejos. Fabián se recuesta.

La receptividad emocional, su capacidad de empatía con el niño le hace devenir capaz de contener su angustia y ser más eficiente en el manejo de la misma. Gracias a la repetición de estas buenas experiencias y los cambios del ambiente que se realizan de manera sutil, el niño interioriza la presencia de este nuevo adulto como reasegurador en la repetición de estas rutinas. Una construcción progresiva de su capacidad para estar a solas, introyectando una relación con un objeto confiable, indispensable para su construcción subjetiva.

Adultos y niños se encuentran en el período de adaptación e integración al Jardín atravesados por experiencias excesivas, violentas, que incluyen regresiones, a veces con la expresión diferenciada de sentimientos, otras un magma emocional más arcaico. Es un período de importante turbulencia que la docente reorganiza en su pensar y decir; apoyada en el contexto educativo en el que ejerce su práctica, estas tensiones emocionales (Mellier, 2012), buscan mentalizarse.

Van saliendo del patio. Alguno de los niños no quiere salir del juego. Las maestras los llevan a upa. Se resisten. Se contornean, lloran. Las maestras cantan: “Una mano en la baranda, la otra mano en la pared.” Llegan arriba de la escalera y se calman. Entran desordenados al salón. La mesa está puesta con dos platos, una con galletitas dulces y otro con galletitas saladas.

Federico se dirige a la puerta del salón que está cerrada, lloriquea, intenta abrirla, mira a la maestra. Insiste en abrirla. “Vamos, Fede, ya falta poquito. A las cinco te vienen a buscar. No te gusta que hayamos cerrado la puerta, que entren o salgan las maestras y que vos no salgas si te vienen ganas. Ya falta poquito. Ya la vamos a abrir. Cerramos la puerta para que ningún amigo se pierda. Es para cuidarlos.”

1.2. Padres-maestra-niña/o muy pequeño. Una nueva triada social.

En el período de inicio del Jardín, los padres son integrados a los diferentes dispositivos de familiarización institucional, buscando coordinar prácticas, acercándolas al funcionamiento familiar. Asimismo, el Jardín Maternal introduce un modelo triádico como un importante factor de cambio en el enfoque separación-uniión y cuidado respecto a pautas de crianza significativas para la familia. Un sistema más abierto que la diada (que predomina un mayor circuito cerrado de relaciones, la dependencia), permitiendo una construcción de la identidad en triada, con mayor diferenciación, alternancia, complementariedad. Además, el jardín promueve la integración de experiencias de múltiples triadas (por los diferentes núcleos familiares que conforman el Grupo Nivel 1 Año), como salida a la triada primaria padre-madre-niña/o pequeño (Moro, 2014). Es comienzo de inscripción a lo largo de este primer año de inserción al Jardín Maternal de una progresiva pertenencia social y cultural.

(En el primer día de clases.) Los niños se quedan muy cerca de sus padres, algunos a upa, otro salen corriendo por el salón, un padre persigue a uno de ellos. Agustín está muy cerca de su madre, ve los juguetes pero no los toca. Federico golpea fuerte con el martillo. Le muestra a su madre. Martina busca juguetes con la mochila puesta durante todo el tiempo que permanece en el salón. Con este material propuesto, los niños se separan más del regazo del adulto familiar, se mueven más por la sala.

“Vamos con papá, con mamá. Vengan que es cerquita (el patio)”, dice la maestra referente

Algunos niños se sueltan de sus padres, se acercan a la bolsa que queda en el medio de la ronda, todos sentados en el suelo.

Al igual que en el salón, las tres maestras se acercan a cada familia y comparten algún comentario, exhortan a los adultos que juegan muy activamente que al día siguiente, poco a poco dejen que los niños

jueguen más por sí solos permitiendo así que ellas se puedan acercar más.

Sin embargo, en este modelo triádico coexisten funcionamientos transitorios diada a diada, pasaje de lo familiar a la socialización (Moro, Idem).

Uno de los niños, Germán, se acerca a su madre que está sentada en una esquina del salón. “Aua”, le dice, la madre saca una mamadera con leche. Lo levanta en brazos, lo toma inclinándolo en su regazo, sujetándole la cabeza con su antebrazo, acariciando su cuerpo y la cabeza mientras le da la mamadera. Los demás padres los miran.

“Bueno, amigos, vamos terminando por hoy..., les parece? Mañana vamos a jugar como hoy, con papá y mamá y el viernes nos van a esperar un ratito, ustedes se van a quedar con nosotras y después vienen a buscarnos.” Los padres se retiran con sus hijas e hijos del salón y la madre de Germán se acerca a la Maestra y le pregunta: “Ya Germán está grande para darle la mamadera acá, ¿no?” “me sentí un poco incómoda...” La maestra le dice: “Bueno, cada uno viene con sus costumbres de casa, recién están empezando a venir y nos estamos conociendo. Capaz que si Germán quiere agua le vamos dando unas gotitas en el vasito como a los demás. Después cuando ya venga más horario y descanse le vamos a dar también su mamadera.”

El ingreso del niño pequeño y su familia al Jardín por primera vez imprime profundos reordenamientos del funcionamiento familiar. Más allá de la diada “clásica” madre-niña/o, dos nuevas triadas se imponen en las relaciones padres-niña/o-maestra: la triada padre-madre-bebe y la triada padres-maestra-bebe. (Moro, Idem)

Bruno llora. No es el único. Se aferran a las maestras. Están volviendo al salón después de haber estado en el “salón del piano”. “Los cambios aún nos cuestan un poquito.”, dice la maestra responsable a las otras maestras. Entra la maestra directora al salón. La maestra referente le comenta: “Hay tres niños que aún están siendo amamantados nos comentaron los progenitores en las entrevistas, comparten cama y obviamente cuarto con sus padres, y Bruno así empieza su ritual de sueño con su progenitora en casa. No trae objeto transicional, ni chupete, ni muñeco. En vez de mamadera con leche calentita, trajo vaso con sorbito con yogur frío. Hablamos con la familia para revisar un poco esto y hacer algunos cambios en casa. Sólo se duerme a upa, me agarra la oreja, a veces me pellizca y le digo que No, que me duele, que agarre fuerte a la jirafa que trae de casa, si quiere.”

1.3. Rutinas como expresión del principio de realidad

Las rutinas –costumbre, repetición- y hábitos en el Jardín Maternal forman el mapa de ruta, el encuadre de todos los días que tienen características relativamente constantes y permiten desplegar el vínculo docente-niño con sus encuentros y desencuentros, tomando como momentos especiales la bienvenida, la despedida, la intimidad del alimento, el descanso y la higiene, en la combinación de dos complejidades: la vida psíquica del niño pequeño y la vida institucional. A diferencia del ritual, las rutinas se constituyen como serie de actos codificados cuya eficacia está en la repetición. Se trata de repeticiones de las situaciones por sí mismas (cantar repetidas veces una misma canción, por ejemplo), con frecuencia, incansablemente. Sin embargo, se trata de una repetición, que a diferencia de la experiencia traumática, construye simbolización por su regularidad, la cual permite anticipar lo que sucederá en la realidad. Anticipaciones que reúnen uniones y separaciones.

La maestra de música saluda con la guitarra. Comienza por uno de los niños y continúa con el nombre de todos los demás. (...)“¿Vamos a guardar? Si les gustó mucho esto, podemos jugar otro día de nuevo.” (...) “Bueno, amigos, yo ya me voy, mañana nos veremos y les digo adiós.” Repite.
“Bueno, como Laura, también les decimos hasta mañana. Los esperamos mañana para jugar”.

En este marco que posibilita desarrollo, las rutinas de las actividades en el Jardín Maternal son formatos de “*ceremonias mínimas*” (Minnicelli, 2013), de “*ceremonias que se hacen y no nacen*” por improvisación (Bruner, 1994:121). El formato también refiere al contexto de las interacciones maestra-niña/o. Son organizadores del ambiente, del tiempo, del espacio, de los materiales, aportando seguridad de lo que va a acontecer, continuidad, confianza, con atención singular, individual a cada niña/o, haciéndolos partícipes de la actividad propuesta, reforzando su construcción identitaria y de pertenencia.

“Fabián, ¿tú también hacés dormir a tu chanchito?” ¡Ah, qué lindo!, ¡qué linda camita! Saben que en un tiempito, vamos a preparar esas colchonetas que están allí arriba y el que quiera va a poder dormir un ratito. Vamos a traer una sábana muy linda de casa, que vamos a elegir con papá, con mamá, o con la abuela o el abuelo y la vamos a traer al Jardín. Porque acá también vamos a poder dormir cuando tengamos sueño. Vieron que a veces

duermen en la casa de los abuelos, en casa de alguna tía, un tío. No sólo dormimos en casa. ¡Qué lindo!”

Canta: “Salta, salta, salta canguro, salta muy alto, salta seguro, cuando se cansa de saltar, vuelve a la bolsa de su mama.” “Otra vez.”

La llegada de la maestra de música al inicio de la jornada dispersa, distrae al niño de su reciente separación familiar. Una propuesta atrayente que cambia el protagonismo de interacción con otro adulto y también sostiene el trabajo psíquico y físico de la docente referente.

La propuesta de este tipo de dispositivo de rutina en la llegada al grupo de la maestra de música al inicio de la jornada instala, como un rito de pasaje, de lo individual a lo dual y a lo grupal. Ella colabora en crear condiciones de nuevas identificaciones por la vía grupal (Kaës, 2009). Instalarse en esta nueva pertenencia necesita también de un apuntalamiento grupal frente a la tensión emocional que provoca la separación del adulto familiar. Efracción de la angustia y disipación de la misma promoviendo en el psiquismo del niño la entrada de nuevos personajes significativos. Como un miramiento por la figurabilidad (Botella, 2003), diferentes cadenas de elementos asociativos permiten acceder a la calidad de representable ligando mociones pulsionales.

La presentación y el saludo semejan un rito que posibilita otro distanciamiento emocional de estas angustias primarias, reparte entre más figuras la ansiedad por las separaciones y reencuentros. Desde un punto de vista de la economía psíquica, se reparte la carga pulsional entre más objetos. Ofrece un continente psíquico plurisubjetivo (Kaës, 2009) que se requiere frente a la vulnerabilidad y el desamparo, aportando nuevas representaciones, nuevos “socios” en el logro de agenciarse como sujeto.

Laura toca la guitarra y dice: ¡Hola, amigos! Nos vemos de nuevo. Vamos a cantar esa canción que ya conocen. “Bate, bate, bate, bate chocolate, uno calienta el agua y los otros toman mate. “Dicen que los monos (...rima con nombre del niño/a) yo conozco a uno/una que se llama...” (nombra a todos los niños y niñas).

“Chau, amigos, yo ya me voy; mañana muy prontito nos vemos como hoy.”

La docente en su discurso realiza una organización de la jornada y el trabajo, co-gestión de las emociones, de los efectos de la separación en el descanso, siendo las conductas vinculadas al adormecimiento actos de importante sensibilidad que se convierten lentamente también en una función relacional fundamental. A diferencia del sueño en el adulto, existen diferentes particularidades que distinguen esta función basal de importante relevancia para el niño de edad temprana: por su valor cuantitativo de la cantidad de horas que necesita de sueño diurno (la siesta), el acompañamiento durante la conciliación del sueño, la significación del mismo (integración del yo, interiorización del enlace, continuidad-discontinuidad del lazo con el adulto cuidador, aceptación del desprendimiento) (de Ajuriaguerra y Marcelli, 1987). El uso del plural en los verbos utilizados en sus discursos, habla de la co-participación en la tarea, complicidad de una nueva alianza vincular, disminuyendo la presión del ambiente frente a la necesidad fisiológica, así como la exigencia parental e institucional que el niño descanse en la tarde.

También en el discurso el uso del plural oficia como “un cerebro para dos”, “un cuerpo para dos”, al decir de Mc Dougall (1996), vaivenes del enredo fusional de vínculo dual con este nuevo adulto cuidador, que si bien refiere una no diferenciación, también describe a la docente en su función habilitadora de madre suficientemente buena que posibilite en el niño su capacidad para estar a solas (Winnicott, 1972), una membrana yo-piel propia que le invista como sujeto autónomo. Conjugación del verbo que forma también un pilar más de vital importancia en el acceso a la representación palabra.

¿Qué les parece si hacemos dormir un poquito a los animales? (vuelve a acentuar la consonante “s”) ¡Ay!, tienen ganas de descansar, están bostezando, Ahhhhh... A ver qué linda camita les podemos preparar con los pañuelos? Sí, Fede, así; Martina, Lucía mirá: un oso; Fabián, un perro para ti, un conejo para Bruno; un canguro para Lucía que se puede hacer amigo de su león que trae de la casa, otro para ti, Mateo. Ahhhh... (bosteza), tenemos sueño...” Bruno tira el canguro, tiene el auto, Felipe agarra el canguro junto a la bandera de Uruguay que no la suelta en ningún momento.

Los procesos de simbolización necesarios para la construcción subjetiva del niño pequeño, se construyen tanto en ausencia como en presencia de los objetos. Los objetos transicionales o acompañantes propuestos en este nuevo ambiente no familiar constituyen re-encuentros, evocaciones con los objetos maternos, nuevos pasos hacia logros simbólicos de mayor complejidad.

Bruno, me contaron que te ponés un poquito nervioso siempre antes de dormir, que tenés muchas ganas de dormir, pero te cuesta cerrar los ojitos. Hoy hacemos dormir a los animales. No tenemos por qué dormir nosotros.” Mientras está sentada con Martina, que ya no llora, pide “tete”. La docente le dice: “Eso: te doy el chupete que mamá te puso en la bolsa para venir al Jardín y en un ratito ya te va a venir a buscar. Pero no pasa nada feo como para ponerse así, se asustan los amigos... Yo también te cuido, Catalina, María también mientras mamá no está, pero sin llorar.”

Bruno sigue a upa. Cierra los ojos, pero los vuelve a abrir. Se resiste. “Parece que Bruno anticipa el momento previo al descanso.”, le dice a otra de las maestras. Así varias veces, hasta que se duerme. La maestra responsable lo pone en la colchoneta que había bajado de arriba del armario.

Les dice a todos, mientras se sienta en el suelo encima de una de las colchonetas que están forradas con una funda que han traído los niños de su casa en el otro salón. También hay almohadas que trajeron y están encima de cada colchoneta. “Bueno, amigos, es la hora de descansar. Qué les parece si vamos a descansar un ratito? Así después estamos con fuerza para seguir jugando...” Vamos a acostarnos.”

La mamadera, el chupete, como objetos transicionales, no sólo son objetos que representan simbólicamente el desprendimiento de las figuras primarias, sino también acompañan el trabajo psíquico que el niño pequeño va haciendo con el nuevo objeto (el otro social) progresivamente integrándolo e interiorizándolo a partir de momentos interactivos.

Federico: “Mamá, mema”. Toma la mamadera y la almohada y se va a dormir al regazo de la docente, no en su colchoneta. Josefina pone su mamadera vacía al lado de su colchoneta luego de terminarla, toma su chupete y dice “Noni”.

1.4. Propuestas de juegos cerca-lejos, presencia-ausencia, continuidad-discontinuidad, “la sorpresa”.

De la simbolización en presencia del objeto (simbolización primaria) a la simbolización en ausencia del objeto (simbolización secundaria) como refiere Roussillon (1991, citado por Golse, 2014), el niño pequeño apoya su desarrollo sobre las continuidades de los hábitos cotidianos y las pequeñas diferencias, en donde es necesario que no haya brechas importantes en cuanto a modificaciones de las continuidades en las respuestas de maternaje a sus conductas de apego. Estas conductas de apego inscriben

psíquicamente variaciones de respuestas del adulto educador y cuidador, constituyendo ambas respuestas representaciones de las manifestaciones del objeto presente (Golse, Idem).

Las dialécticas presencia-ausencia, cerca-lejos, continuidad-discontinuidad además se relacionan en el desarrollo cognitivo con un el registro progresivo de coordenadas espacio-temporales (Piaget, 1994).

Una tela blanca colgada en una cuerda va de un lado al otro del salón puesta de modo que separa el salón en dos.

La maestra dice: "Mientras jugamos, también podemos escondernos. ¿Vieron? La mamá de Martina se quedó del otro lado de la tela, mientras Martina juega a bañar a los bebés. También la mamá de Federico que está cerquita, pero que Federico no la ve." Es como cuando se van a trabajar o al supermercado y ustedes se quedan en casa y esperan para encontrarse después." Juegan al aparecer-desaparecer (está-no está) con los padres.

Después de esta actividad, proponen salir al patio. Al llegar a este espacio amplio, los niños se separan más fácilmente de sus padres. Estos quedan sentados en el perímetro del mismo.

Joaquín corre por el patio. Su madre está sentada junto a los otros padres. Se mantienen más a distancia que el primer día.

La simbolización pasa por la inscripción psíquica de características del objeto presente, también en tiempo directo, así como por la atmósfera emocional de su encuentro-reencuentro con dicho objeto (Golse, 2014) en los diferentes momentos de interacción cotidiana en la diada docente-niño. Respuestas del adulto con efectos de inscripción psíquica en términos de apego (Bowlby, 1995; Ainsworth, 1974) o acuerdo afectivo (Stern, 1983). Estas experiencias mismas funden también materia prima simbólica de experiencias corporales y de interacción que le permiten una traducción de sí mismo y del otro, a través de sensaciones y experiencias compartidas con la docente y los objetos que ésta presenta, colaborando en la elaboración de la despedida, la separación, la ausencia.

Mirá, tenés razón, ya no tiene sueño. Pero creo que ahora quiere jugar a esconderse. "Chau, chanchito, chau". Esto atrapa la atención de varios niños que también, buscan pañuelos, algunos corren para taparlos. "Chau, chanchito, chau. Es como los papás y las mamás que dicen chau, que se van a trabajar. Chau, que te vas al jardín, chanchito, que la pases muy lindo, que te diviertas mucho!"

“Mamá...” (Josefina la nombra y solloza).

“¡Miren! ¡Un ratoncito! Se va por allí...” señala con el brazo hacia el otro extremo del salón, “por allí..., ¿dónde se metió?” Los niños siguen la dirección del dedo que señala.

La expresión lúdica de la sorpresa toma un lugar de relevancia en el trabajo elaborativo de la separación del objeto primordial y la construcción subjetiva. Las rutinas constituyen repeticiones rítmicas de continuidades de sucesivas experiencias de la vida cotidiana compartida. Estos macro-ritmos (Marcelli, 2000) posibilitan anticipar posturas, movimientos, acciones, en sintonía y sincronía con el adulto cuidador. En los micro-ritmos (Marcelli, Idem) esta repetición es transformada por variaciones temporales y espaciales que introduce la docente referente.

La sorpresa (Marcelli, Idem) enunciada por la docente rompe la regularidad del ritmo, posibilitando lo creativo, con variaciones al macro-ritmo. La novedad de lo desconocido, la atención y asombro placentero que convoca, se torna no amenazante o atemorizante, pero ello implica un compromiso lúdico del adulto. La sorpresa es también un juego con fondo de presencia (de la docente referente) que/quien permite juegos de alejamientos y reencuentros, dando la posibilidad de representar la ausencia de la madre, del padre. La sorpresa pone a jugar el miedo, le pone nombre. Es una modalidad de expresión verbal y gestual, que pone emoción, atención, espera (Ravera, 2010), regula tiempos y espacios tolerables, no intrusivos de acercamiento y de intensidad del estímulo. Propone transformar lo imprevisible desorganizante para el niño en una interacción lúdica de exploración, disfrute con su cuerpo, el espacio, los objetos.

"Amigos, ¿qué les parece si jugamos también con las pompitas en el patio? ¿Vamos a conocerlo? Hay muchas sorpresas lindas allí también. Vamos con papà, con mamá. Vengan que es cerquita."

“¡Miren! ¿Qué traje Catalina (maestra auxiliar)? ¡Una sorpresa! ¡¡¡Pañuelos!!! Son muchos. Vamos a poner música y los hacemos bailar.” Reparte pañuelos: “Uno para..., otro para...” ¿Ponemos música?, ¿qué les parece?”

Mateo le saca a Agustín un pañuelo. Agustín grita fuerte. “A ver, a ver... hay para todos. Agustín: no grites. Vos explicale al amigo, que con ese pañuelo querías jugar vos.”

Implicación del adulto, que con gran vitalidad e impregnancia en la propuesta, no provoca aburrimiento, inercia, no semeja un monólogo. Los silencios, si bien son pocos,

no resultan pesados, largos. Tampoco la docente se muestra ansiosa, con riesgo de hiperestimulación, de invadir o desbordar las posibilidades psíquicas del niño a cargo.

“Bueno, Federico, nos vamos al patio. ¿Venís?” Abre la puerta del salón. Van saliendo de la mano, hay dos niños en cada mano de cada maestra. Ahora no vamos a seguir jugando con las cucharas (cambia su tono de voz), pero dale que nos espera una sorpresa en el patio (cambia tono de voz más cercana y complaciente). ¿Te la vas a perder...? Federico mira con la cuchara y se queda quieto. La maestra les pide a las maestras auxiliares que lleven a los niños al patio. Quedan en el salón Federico y ella. “Pero... Fede, me doy cuenta que te gustaron mucho las cucharas, pero ahora nos vamos al patio. La vamos a dejar acá para que podamos jugar en otro momento; en el patio tenemos otros juguetes. ¿Querés que te ayude a subirte al tobogán? ¿Me vas a mostrar qué alto te subís? Dale, te invito.” Federico suelta la cuchara, le da la mano, salen.

La sintonía afectiva (Stern, 1983) aparece en estas interacciones como realización de comportamientos que expresan la calidad emocional de un estado compartido entre la docente y el niño, así como con el grupo. A partir de dicha sintonía afectiva, la docente posibilita que el niño vaya conociendo sus estados afectivos internos y que se puedan compartir de modo transmodal (Stern, 1991); recurso muy utilizado por la docente al provocar que una experiencia pueda traducirse a otros registros sensoriales, donde el lenguaje se expresa más por el ritmo que por el contenido del mensaje, o remarcar con los gestos lo que fue dicho a través de las palabras.

“¿Amigos? ¿Saben qué tengo en esta bolsa de tela naranja? Una sorpresa más. ¿Quién quiere mirar? A ver... a ver...” Les abre la bolsa a cada uno, uno por uno, van mirando. Sofía también a una de otra de las maestras. “¡A-ni-ma-les!”, dice lentamente pero enfatizando cada sílaba mientras mueve la cabeza de lado a lado. La maestra crea suspenso. Bruno quiere ver y empuja a los demás, pasándoles por arriba. Despacito (acentúa la consonante “s”, pero baja el volumen de su voz), Bruno, despacito, todos van a mirar...

Investir el pensamiento en continuidad permite al sujeto desprenderse de la urgencia de las necesidades pulsionales o de las amenazas recurrentes de desborde emocional (Marcelli, 2000). Acceder al placer de pensar aparece como actividad placentera autónoma basada en una actitud atenta, de anticipación activa, de tolerancia a lo extraño. La sorpresa despliega así una actividad psíquica creativa fuente de satisfacción. Se apoya en la incertidumbre, a condición que ésta sea contenida en un encuadre donde nada esencial sea amenazado. Crear pensamientos gira alrededor del placer por el cual el sujeto busca dominar el objeto fuente de su pensar gracias a las

reglas, pero acepta las anomalías que tiene por la sumatoria de tantas otras motivaciones que también le ofrece (Marcelli, Idem).

“A ver Josefina, vení, ayúdame. Se acuerdan qué linda idea tuvimos el otro día? Se acuerdan cuando vinieron con los papás y las mamás, que vinimos del patio y el salón tenía una sorpresa? ¿Qué fue lo que hicimos? ¿Quién se acuerda? Convoca la atención de todos, están muy concentrados mirando a la maestra.

La maestra toma una tela y la cuelga de punta a punta del salón dividiéndolo en dos. Los niños quedan de un lado. Las otras dos maestras quedan del otro con dos niños en su regazo que ahora están sin llorar. Dónde está María (la otra maestra auxiliar)? No la veo. Por aquí, por aquí, por aquí no, por aquí no la encuentro... Ahí estabas, María. Y Bruno también estás allí! A ver quién más está escondido... Cecilia (la otra maestra), dónde estás? Dónde te metiste? Te fuiste a trabajar como papá y mamá? Te estoy buscando, no te encuentro. Ahhh, estabas ahí! Qué suerte que te encontré! ¿Y Martín? ¿Dónde te fuiste?” (Martín pasa al otro lado de la tela, ríe.) Josefina también va al otro lado, atenta. “Josefina, ¿vos también te fuiste?” Dónde están? ¡Acá!!! ¡Acá estaban!!! Se fueron al Jardín? Varios niños cruzan de un lado al otro del salón, tela por medio.

“¿Dónde está (canción del ratón)? Allí, allí” (señalando diferentes lugares del salón).

“Camina ligerito, camina ligerito, no lo dejes escapar.”

Pasan al salón de música. Joaquín, que generalmente es impulsivo, inquieto, “topadora” (al decir de su madre), comienza a llorar inusualmente sin consuelo. La docente se sienta con él mientras comienzan a escuchar a Laura con su guitarra, lo abraza cubriéndolo con todo su cuerpo. “¿Viste?, Joaquín. Vamos a seguir conociendo nuevos salones del Jardín. Hay muchos salones. Es como una casa grande. En éste vamos también a escuchar de nuevo a Laura que canta la canción del sapo Pepe. Vos ya la sabés. Vení, vamos a agarrar una de las maracas que trajo Laura y que cantamos con ella. Tal vez te asustaste porque salimos del salón que ya lo conocés más y vinimos a este que es nuevo, con el piano y es más grande.”

Bruno llora. No es el único. Se aferran a las maestras. Están volviendo al salón después de haber estado en el “salón del piano”. “Los cambios aún nos cuestan un poquito.”, dice la maestra responsable a las otras maestras.

1.5. Palabras escondidas en el discurso docente

Las palabras de la maestra son reafirmantes frente a angustias de separación, la indefensión, el desamparo. El uso de palabras “progenitor” por “mamá”, “heavy” por “difícil”, habla también de lo que no se dice. Uso de otro lenguaje no comprendido por el niño, en la asimetría del manejo del mismo que conlleva la aceptación de las rutinas

institucionales, su indefensión o inferioridad frente a todas las decisiones que no son “a demanda” sino pautadas por espacios y horarios, diferentes figuras que circulan en su cuidado a lo largo de la jornada y a las que debe apegarse, de algún modo también subordinarse, someterse (Ulriksen, 2005). El trabajo no resulta fácil. El niño de estas edades es un potente centro de atracción de proyecciones de actos, emociones, pensamientos que conviven en zonas oscuras, inciertas, primitivas, en el sentir y en el pensar de la docente. A su vez, el niño también provoca una actitud receptiva creativa, espontánea, genuina en la docente, quien busca evitar asociaciones verbales amenazantes.

“(…) Y qué grandes que están los amigos, todo lo que hicimos y todo los que tienen para contar…” (no nombra “papá y mamá”), y dice a las otras maestras, riendo: “Mejor no nombramos a los progenitores que hoy estuvo heavy…”

2. Construcción de relación a partir de la calidad de los sistemas de interacciones precoces docente-niña/o

Este eje pone énfasis en la función del adulto que promueve: la interacción docente-niña/o y no sólo en su función de promotor en la adquisición de conductas; integración somato-psíquica de esa niña o niño singular en su contexto vincular, histórico y social; posicionarse como profesional en función de cuidados en educación respecto a esa niña/o como sujeto y no como depositario de sus proyecciones o deseos; el desarrollo de la niña o el niño como persona, como sujeto psíquico evitando la colonización de su mente por parte de personas de su entorno humano que puedan distorsionar, obturar, perjudicar el encuentro.

Fonagy y colaboradores (1997) estudiaron el pasaje de la regulación afectiva diádica a la autorregulación que va logrando la niña y el niño de 0 a 2 años, relacionándolo con adquisiciones cognitivas con creciente complejidad simbólica, que colaboran a su vez con procesos de pensamiento.

Keren y otros (2005) abordaron la cualidad del juego adulto significativo-niña/o distinguiendo en ella categorías observacionales que facilitan o restringen el juego del niño pequeño: estilo didáctico, expansión de los contenidos del juego, creatividad, afecto positivo, vocalización y contacto físico predominio de afecto negativo, crítica, intrusión.

La docente tiene diferentes funciones como polo en las interacciones en su constitución como nuevo referente social no familiar con intencionalidad educativa: organización de la jornada, función de maternaje, estilo facilitador y orientador de la rutina diaria, actitud lúdica, articulación demandas-conflictos que se van sucediendo en el grupo (Presno, Gentili, 2000), capacidad reflexiva, observación.

Es de destacar que los ejemplos abordados pueden relacionarse simultáneamente a más de una de las características referidas de interacción docente-niña/o, aunque se la vincule a una sola particularidad.

2.1. Interacciones afectivas.

La docente va construyendo “puertos de entrada” (parafraseando a Stern, 1991) en sus estrategias de lazo vincular con niñas y niños del grupo Nivel 1 Año en los momentos interactivos que se suceden en la jornada. Pone énfasis en las diferentes áreas de desarrollo priorizando una puesta en palabras de las emociones del niño pequeño, el interés por logros motores finos y globales de desplazamiento, la socialización, el lenguaje. En su función de ambiente facilitador, actúa con las tres categorías de madre suficientemente buena (Winnicott, 1984): sostenimiento (*holding*), manipulación (*handling*), presentación de objetos (*object presenting*). Le presenta el mundo exterior a través del lenguaje, buscando preferencia social. Una secuencia desde el compromiso afectivo entre el adulto y el niño a cargo, su atención conjunta sobre un mismo centro de interés y la capacidad de espera con el desarrollo de la capacidad reflexiva (Ravera, 2005), posibilita genuinas y creativas transformaciones activas en ambos miembros de la diada: verbales, gestuales, motrices, sociales.

Está el grupo completo de niños; se unieron los 3 subgrupos iniciales. Hoy ingresan todos juntos durante 2 horas.

“¡Bueno, hoy estamos todos!”, dice la maestra referente. Mirá, Laura (Maestra de Música), hoy por fin estamos todos juntos. “(...) todos los amigos juntos.” Laura comienza con la melodía suave, habitual. Repite. “Sabés que algunos amigos no se conocen así que... ¿qué te parece si los vamos presentando y nos saludamos?”

Laura toca la guitarra y canta: “Bate, bate, bate, bate chocolate, uno calienta el agua y los otros toman mate. “Dicen que los monos (...rima con nombre del niño/a) yo conozco a uno/una que se llama...”

La interacción es un sistema, un conjunto organizado y dinámico de fenómenos que se desarrollan en el tiempo entre la docente y el niño pequeño; implica crear desde el

periodo de comienzo de clases un espacio de encuentro que conlleva un desprendimiento necesario de modelos, juicios, proyecciones que los padres puedan realizar sobre la institución educativa así como de las competencias de su hijo. En este período de ingreso a la institución, la docente debe entrenar una capacidad negativa, como plantea Bion (quien cita a Keats, 1975), el cual se describe como un estado mental necesario para la creatividad, tolerando el sin sentido y puesta en espera hasta que algún significado comience a emerger, sin aplicar *a priori* conocimientos teóricos. Esta puesta entre paréntesis transmite al niño que la docente espera su protagonismo en la interacción. Sin exigencias, tolera acercamientos y distanciamientos, evitaciones o rechazos, sin insistencia intrusiva, dando flexibilidad necesaria y respetando los ritmos de la niña y el niño durante la exploración, posibilitando canales de comunicación, con un estilo facilitador-creativo (Keren et al, 2005).

En uno de los salones hay una mesa con sillas y en el otro en el suelo hay cajas musicales, xilofones, cajas con pelotas y martillos para jugar, así como cajas de arrastre. Los padres se sientan en el piso. "Vengan, los invitamos a jugar." "¡Qué lindo todo lo que tenemos!"

La presencia de los padres en el salón y en el patio durante todo el tiempo que transcurre la primer semana de asistencia al Jardín, tiene un efecto positivo en éstos y en el niño, que observan el estilo didáctico de la maestra y a su hijo. Implica autorización de otros sociales, del saber, del conocimiento (Casas, 1999). Sus vocalizaciones, la expansión de contenidos de juego, el uso de juguetes y objetos como materiales poco estructurados, así como el espejo, permite observar con mayor detalle expresiones faciales, corporales, conductas, emociones de todos los presentes.

En estos primeros días de asistencia al Jardín, la maestra oficia en esta nueva triada como tercero que interactúa con el niño, con sus padres, con el grupo en el salón, visualizando, escuchando, buscando significaciones a vocalizaciones, el contacto físico, el intercambio intrafamiliar durante las actividades compartidas, quien toma iniciativas, quien da respuestas placenteras o también frente a conductas que impactan, inquietan, desorientan por la hostilidad, la dureza, el desencuentro.

Los niños se quedan muy cerca de sus padres, algunos a upa, otro salen corriendo por el salón, un padre persigue a uno de ellos. El padre le dice al alcanzarlo y tomándolo con fuerza: "¡Quedate quieto! ¡No corras! ¡Hacé lo que te dice tu maestra!"

Una actitud empática con el niño en esta franja etárea supone también regresiones hacia fases más tempranas del desarrollo psíquico del adulto cuidador, de experiencias placenteras y angustiantes. De este modo la docente logra entrar en el registro de espacio y tiempo del bebé, más lento que el habitual, suspendido, sin apuros, posibilitando una apreciación sensorial sutil.

Agustín está muy cerca de su madre, ve los juguetes pero no los toca. Federico golpea fuerte con el martillo. Le muestra a su madre. Martina busca con la mochila puesta los palitos y golpea el xilofón. Las tres maestras se aproximan a diferentes niños y sus familias, van de uno en uno. Los llaman por su nombre, conversan con los padres. "Cómo le gusta golpear con el martillo!", le comenta la Maestra a la madre de Federico. "Miren, amigos, ¿qué tengo? ¡Son pompitas! ¡Miren qué lindas!" Canta: "Caen globitos, caen globitos, como pompas de jabón, en mi mano, en mi mano te quiero yo." Con este material propuesto, los niños se separan más del regazo del adulto familiar, se mueven más por la sala. "¡Qué suave! ¿Quién agarra estas burbujas?" Las pompitas, el querer tocarlas-agarrarlas predominan en la escena. La maestra no habla durante esa actividad. Hay silencio y calma también.

La docente en su discurso verbal y gestual transmite su presencia ("aquí y ahora con la niña o el niño"), abierta al juego o al acercamiento corporal en un diálogo tónico (de Ajuriaguerra, 1987), con espera, sin velocidad ni ansiedad. Crea condiciones para que surja el gesto espontáneo (Bollas, 1990), competencias, intencionalidad, construcción del investimento de su figura como de la sala, apropiación de este nuevo entorno, sin invasión por parte del adulto. Sigue iniciativas del propio niño, capta sus señales, sin avasallar con las suyas propias, busca acceder a lo propio de ese niño.

Luego, plantea: "Amigos, ¿qué les parece si jugamos también con las pompitas en el patio? ¿Vamos a conocerlo? Hay muchas sorpresas lindas allí también. Vamos con papà, con mamà. Vengan que es cerquita." Abren la puerta y salen hacia el patio. La maestra junto a las otras dos maestras auxiliares, muestran que hay una pareja de pajaritos que hicieron nido en la rama de una parra. El patio tiene dos niveles separados por una cerca con puerta y traba. "Hoy podemos jugar por aquí. ¿Ven? Hay pelotas, una casita, un tobogán donde nos podemos tirar o también hacer que se tiren los muñecos que trajimos de casa." Al igual que en el salón, las tres maestras se acercan a cada familia y comparten algún comentario, exhortan a los adultos que juegan muy activamente que al día siguiente, poco a poco dejen que los niños jueguen más por sí solos permitiendo así que ellas se puedan acercar más. Algunos padres toman fotografías.

Sintonía afectiva (*affective attunement*, Stern, 1983) -como se plantea en el Eje de análisis 1- es la realización de comportamientos que expresan la calidad emocional de un estado afectivo compartido, sin que exista una exacta imitación como expresión de conductas.

“A las cinco (acompaña con gestos de la mano) viene papá. Falta muy poquito. Mientras, si no querés jugar, miramos qué están haciendo los amigos.” La maestra está sentada en una silla baja, abre las piernas y sin alzar a Lucía, ésta se queda parada con su espalda tocando el cuerpo de la docente y mira qué hacen los demás en el salón. Ya no llora.

Durante unos minutos, las maestras no hablan, los niños y niñas atienden los juguetes. Después de esta pausa, vuelve a hablar: “A vos te encantan los gatitos y los perritos. ¿Querés traer uno y jugás con Martina que también tiene uno?” La nena mira a Martina. Va a la mesa, pero se queda allí con los otros animales. Agarra un mono con mucha fuerza, lo apreta fuerte. Se apreta también ella los dientes. Mira qué hacen los demás niñas y niños. La maestra dice: “¡Qué fuerte que es Lucía!” Federico tira al suelo todos los animales que están cerca suyo, barriéndolos con el brazo. Se ríe. Se agacha, se sienta y los agarra desde el piso. Germán agarra la caja completa y la lleva a la otra mesa. La maestra los mira. No habla.

El concepto de percepción transmodal (Stern, 1991) combina competencias sensoriales y competencias relacionales de la niña y el niño pequeños, a partir del estudio de los sistemas interactivos precoces adulto-niño. La percepción amodal refiere la capacidad del niño de transferir informaciones desde un canal sensitivo-sensorial dado a otro canal (uno táctil a otro visual). A partir de la sintonía afectiva con el adulto cuidador, el niño pequeño traduce una experiencia a otros registros sensoriales: Por ejemplo, la esencia del ritmo del lenguaje pero expresado con instrumentos musicales, o decir con gestos algo que fue dicho con palabras.

“Vamos con otra (canción)”, dice Laura. Reparte instrumentos que saca de una bolsa y agarran todos. Un niño cruza los brazos, rechazando la maraca. Desvía la mirada. La maestra que está sentada con él, agarra la maraca.

“Cuando escucho las maracas, yo ya no puedo parar. Cuando escucho las maracas, yo ya no puedo parar.”

“¡Qué linda canción! Sabés Laura que nosotros estamos cantando una parecida, con la misma música, cuando subimos o bajamos la escalera para ir al patio. ¿Se acuerdan? “Una mano en la baranda y otra mano en la pared” El niño agarra la maraca. La sacude, mira a la maestra. Sonríe.

La docente dice “¿Qué les parece si cantamos?” La vaca Lola, la vaca Lola, que tiene cuernos, cabeza y cola, que dice... pío, pío. “Pío, pío”, dice Mateo. La maestra interrumpe junto con los niños que bailan: “Noooo, muuuu.” La

vaca Lola, la vaca Lola, que tiene cuernos, cabeza y cola, que dice... guau, "Nooo, miauuu", dice la maestra y después Josefina riendo dice "miau".

Desde el adulto, los procesos de acuerdo afectivo o armonización de los afectos (Stern, 1978), consisten en un sistema de señales y un sistema de adecuación social de respuestas operativas inmediatas o diferidas, ampliadas o atenuadas tanto en el mismo canal sensorial o a través de otro canal (tocándolo, mirándolo, con juegos cara a cara); pueden no tener un sentido aparente universal, pero son portadoras de nuevas posibilidades de significación. La aptitud transmodal constituye un elemento en la comunicación preverbal (sincrética o analógica). Las capacidades de percepción amodal del niño y la capacidad de acuerdo afectivo transmodal por parte del adulto se conjugan de manera muy estructurante, con la presencia de un diálogo tónico (de Ajuriaguerra, 1987), función de maternaje en los cuidados físicos (comida, descanso, higiene), el mantenimiento de contacto físico o visual con la docente, estar inmediatamente accesible para el niño.

En el baño, la maestra sube a Santiago al cambiador, permanece sentado. Ella le señala figuras de pececitos pegadas en las paredes. El niño sonríe. La mira. La maestra le propone: "¿Jugamos topa-topa?" Acerca su frente a la de él, chocan suavemente mientras se miran, el niño está serio. Ella lo repite, diciendo "topa-topa", Santiago sonríe. "¿Viste qué divertido?"

2.2. Favorecimiento de conductas de interacción

Se estudia aquí la función docente como promotora de conductas de apego y respuestas que favorecen ligazones y separaciones progresivas con el objeto externo: Intercambio de miradas, intercambio de palabras o de traducción de fonemas, contacto físico iniciado por la docente o por el niño piel a piel, la proximidad, sostén, mutua y recíproca postura del niño mientras está sostenido por la docente, expresiones faciales como señal de estados emocionales.

La docente no incita al niño, quien pasivamente recibe pautas consideradas por aquél como beneficiosas para su aprendizaje y desarrollo. Ella hace foco en el logro armónico de las posibilidades emocionales y cognitivas contextualizadas en su vínculo con el niño, atendiendo y en espera respetuosa (*timing*) del propio deseo e interés. Se coloca en una función de madre ambiente o madre suficientemente buena (Winnicott, 1979), en donde lo suficientemente –y no totalmente-, también hace referencia a un alto,

detención en el vínculo dual, acceso a lo triangular (*enough* se traduce como “basta” en inglés), promoviendo procesos de separación y autonomía en el niño pequeño.

Los niños se quedan muy cerca de sus padres, algunos a upa, otro salen corriendo por el salón, un padre persigue a uno de ellos. (...) Las tres maestras se aproximan a diferentes niños y sus familias, van de uno en uno. Los llaman por su nombre, conversan con los padres. "Cómo le gusta golpear con el martillo!", le comenta la Maestra a la madre de Federico.

La docente sostiene una visión del desarrollo desde lo vincular, no sólo la adquisición de conductas, sino buscando la apropiación, investimento, uso, construcción de las mismas e integrando aspectos somato-psíquicos en el contexto histórico-social compartido. Con tecnicidad (Aucouturier, 1985, citado por de Ajuriaguerra) combina técnica instrumental con medios teorizados integrados como conjunto coherente a su persona.

Martina sube al tobogán. Busca a la maestra con su mirada. Le estira la mano. La maestra se acerca, la mira y le da la mano; también mira lo que hacen otros niños en el patio. Martina se tira. Cae con envión, queda sentada en el piso. La maestra le aplaude: “¡Bien, Marti!”. La nena sonríe, se levanta y va nuevamente a tirarse por el tobogán.

2.2.1. Interacciones corporales

En esta relación se estudia el trabajo docente en tanto posibilitar: ajuste de posturas o diálogo tónico (de Ajuriaguerra, 1987) como adecuación mutua tónico-postural es resultado de un conocimiento recíproco; distancia o proximia para interactuar con el niño, mirada (movimientos exploratorios oculares, variabilidad expresiva, tiempo de contacto, calidad de la misma), expresiones placenteras (risa, sonrisa), vocalizaciones o lenguaje (Ravera, 2012). Envolturas corporales, contacto, presiones rítmicas de contacto en el acunamiento, sensibilidad epicrítica, propioceptiva, contacto corporal suave, caricias, masajes. También se encuentran presentes las categorías respecto al sostén, manipulación, presentación de objetos (Winnicott, 1972).

Federico: “Mamá, mema”. Toma la mamadera y la almohada y se va a dormir al regazo de la docente, no en su colchoneta. Ella se acomoda para recibirlo. Abre sus brazos: “Vení, pichón. Vamos a dormir.” Comienza a tararear la música que se escucha en el reproductor de música.

Josefina pone su mamadera vacía al lado de su colchoneta luego de terminarla, toma su chupete y dice “Noni”. Con el dedo índice de su otra mano le acaricia la frente. La niña toca el codo de la maestra, va cerrando los ojos.

2.2.2. Interacciones lúdicas

2.2.2.1. Interacciones lúdicas que favorecen la pérdida y recuperación de límites corporales y la orientación.

Estas interacciones movilizan la sensibilidad a nivel laberíntico, de las articulaciones, de la musculatura estriada en donde el niño se entrega con confianza al equilibrio del otro.

La maestra se levanta y se sienta al lado del tobogán dando la mano a los que quieren subir. “Vamos, arriba, yo te ayudo. ¡Epa! (Martín tropieza. Ella le sostiene el brazo firmemente) Yo te agarro, no te caes. Un pie a la vez, miramos bien los escalones.”

“¡Vamos, Martín! ¿Vamos a bajar? ¿No te animás? Hay otros amigos que también quieren tirarse del tobogán. Martín se estaciona en el primer escalón no permitiendo el paso a los demás. Mira serio a la maestra. “Vas a ver qué lindo”, le dice ella, “tirate, sin miedo que te va a gustar, yo te doy la mano para ayudarte.” Martín se tira, queda con la cola en el piso, mira a la maestra, sonrío.

El sostén corporal remite a momentos iniciales de su desarrollo frente a angustias primitivas de caída sin fin (*breakdown*, Winnicott, 1972), que supone empatía no sólo afectiva por parte de la docente para que la confianza y entrega a otro se construya, sino ponerse también en el cuerpo del niño, la atención de las posibilidades de su desarrollo motor interconectando funciones neurofisiológicas y psíquicas. Se trata de interacciones lúdicas que favorecen la elaboración de angustias arcaicas y contención de las mismas, así como la amortiguación en caídas controladas.

“Le gustan las construcciones. Poner cosas unas arriba de las otras.”, le comenta la docente a la madre. “¿Te diste cuenta, Mateo, que si lo soltás, se queda arriba del otro cubo?”

“Una mano en la baranda y otra mano en la pared.” (repite). Dale, Martina, hacé como te mostré antes: un pie delante del otro. Ahora subimos la escalera, no te caes, vas a ver que es más fácil, que te va a salir. Sigue cantando: “Una mano en la baranda...”.

Martina baja despacio la escalera del patio. Pide ayuda, no pone un pie delante del otro, se pone de costado y con los dos brazos en la misma baranda, pide upa. Dame la mano que te ayudo. Martina está grande, podés hacerlo sin estar a upa. ¿Querés?” Martina le da la mano, baja, sin facilidad, la mano de la maestra en un momento se tensa porque la agarra más fuerte para que no caiga. “Opaaaaa, casi, casi...” La maestra aplaude cuando llegan al patio. La nena sonríe.

2.2.2.2. Interacciones lúdicas que favorecen diferentes dialécticas de separación-reencuentro, proximidad-distancia.

Diferentes variaciones del *fort-da*, como fórmula dialéctica está-no está; cerca-lejos que se ponen en juego en las experiencias cotidianas, en un entrenamiento simbolizante que promueve subjetividad y que van ayudando a elaborar la dialéctica presencia-ausencia. Espacio-tiempo (Casas, 1999) nodal de elaboración en la propuesta de experiencias, ya que se incrementan procesos represivos, con mayor actividad creadora y conocimiento, que en el contexto de la institución educativa lleva un mayor anclaje en la cultura. Asimismo, un juego con distorsión perceptual apoya este trabajo elaborativo entre proximidad y distancia.

“A ver... Les cuento, a ver quién se acuerda y me ayuda: Pusimos una tela grande, grande, que colgamos en el medio del salón! “¡Sí, Mía! ¡Te acordaste!”. Mía salta agitada y sonríe.

¿Vamos a hacer lo mismo? Vengan, quién me ayuda? (...) ¡Y Bruno también estás allí! A ver quién más está escondido (busca y hace mirar por el agujero de un tubo de cartón a los niños)... Cecilia (la otra maestra), ¿dónde estás? ¿Dónde te metiste? ¿Te fuiste a trabajar como papá y mamá? Te estoy buscando, no te encuentro. ¡Ahhh, estabas ahí! ¡Qué suerte que te encontré! ¿Y Martín? ¿Dónde te fuiste?” (Martín pasa al otro lado de la tela, ríe.) Josefina también va al otro lado, atenta. “Josefina, ¿vos también te fuiste?” ¿Dónde están? ¡Acá!!! ¡Acá estaban!!! Se fueron al Jardín? Varios niños cruzan de un lado al otro del salón, tela por medio.

El concepto de lo negativo (Green, 1994) aparece en una de las modalidades del “No” y su importancia en la estructuración psíquica (Casas, 1999): la docente en función materna introduce el juego del “*fort-da*” cuando aparece y desaparece detrás de la tela, al “jugar” las categorías presencia-ausencia propiciando lo especular y la emergencia del deseo. Estos juegos de presencia-ausencia se dan a través de una serie extensa desde el *fort-da* a juegos de escondite con experiencias que se plasman en efectos de

estructuración psíquica (Casas, Idem), con los cuales se va aprehendiendo de la realidad, de sus límites, sus frustraciones, de la posibilidad de desear.

2.2.2.3. Interacciones lúdicas que favorecen la exploración y manipulación en continentes-contenidos.

La presentación de objetos en el salón favorece diferentes modos de apropiación de su cuerpo y del entorno, las cuales propician entrenamiento en la auto-regulación pulsional, equilibrar intereses, tolerancia y comprensión de situaciones en su relación con los objetos, relaciones de causalidad, tiempo y espacio, adentro-afuera del cuerpo propio, adentro-afuera del objeto, adentro-afuera del salón, hacia un logro también de representaciones más elaboradas de imitación, juego, lenguaje. La verticalidad y desplazamiento de los objetos de juego impacta en las posibilidades para el manejo vertical de la visión y el conocimiento de nuevas perspectivas espaciales, con posibilidad de modificar puntos de vista geográficos a través del movimiento. Este cambio de perspectiva tiene efectos en un cambio de perspectiva empática respecto al otro.

Martín toma varios de los objetos puestos en la mesa. En ellos predominan formas verticales como frascos de plástico de diferentes tamaños de uso doméstico, torres de cubos de madera algunos apilados en forma vertical. Hay pelotas de diferentes tamaños en el suelo puestos dentro de recipientes de mayor tamaño. Martín se mete dentro del recipiente, caen pelotas fuera hacia el suelo. Aún dentro, busca las pelotas y las coloca en el recipiente. Mientras, una de las maestras entra al salón, abre la puerta y la cierra. Martín la mira.

Josefina está parada frente a la mesa. Concentra su atención en los cubos de madera que apila en forma vertical. Pone tres y Bruno se los tira. Bruno ríe y mira a la maestra referente. Ella llora y grita. Pone de nuevo los cubos, los arma llegando a cinco, se caen arriba de la mesa. Grita y llora de nuevo, dice “No uedo”. La docente se le acerca: “¿Te ayudo? ¡Uno, dos, tres, cuatro, cinco! ¡Qué alta! Intentamos un poquito más. Sin llorar. Decí con palabras lo que te pasa. ¿Viste que pudiste?”

Bruno mira y coloca los cubos amontonándolos en la mesa, quiere meterse uno en la boca, no entra totalmente, lo chupa, lo muerde.

2.2.2.4. Interacciones lúdicas que favorecen el fortalecimiento del equilibrio y la musculatura estriada con variaciones de oposición y fuerza, tironear-soltar, empujar-soltar, abandonarse tónicamente y recuperarse.

“Mirá lo podés agarrar de la cuerda y pasear por el patio. Vení, vamos a llevar el camión a pasear.”

Fabián empuja a Martín que se iba a tirar del tobogán. Ríe.

Santiago quiere subirse a un boogie y se cae al intentarlo. Llora, aunque no lo hace fuerte. “Pero..., Santiago, te caíste. ¡Qué tonto este boogie que te hizo caer. Tonto, boogie, que Santi quiere aprender a andar en boogie! Mirá, yo te ayudo. Intentalo de nuevo. Santiago se queda sentado pero no mueve las piernas. Agarrate fuerte que te empujo. (contrasta el tono de voz). Esoooo. (alargando la última vocal). Así.”

¿Querés que te ayude a subirte al tobogán? ¿Me vas a mostrar qué alto te subís? El niño se tira. Llega al piso con fuerte impulso. ¡Essoooo, acá estás!

2.2.2.5. Interacciones lúdicas que favorecen procesos de imitación e identificación.

Se hace aquí referencia a procesos psíquicos mediante los cuales el niño asimila propiedades de la docente y se transforma progresivamente sobre su modelo. Según Casas (1999), gesto, juego y palabra conforman el discurso infantil. La imitación gestual es tomada como una acción de comunicación directa. “*El gesto es decir sin palabras, directamente con el cuerpo (...) hacer signo a los ojos de alguien*” (Heidegger, citado por Casas, 1999, pp.3): con el movimiento de las manos, con el rostro, con el cuerpo, son formas importantes (que sirven para el logro de la imitación) para el destaque de lo no verbal y de la sensorialidad. En una construcción del sujeto a través del acto, “ser siendo” en el juego del niño que es objeto de la mirada del adulto, en una ida y vuelta, va “*haciendo-se con el otro que lo mira hacer-se*” (Casas, Idem, pp.4). “*Metáfora viva*” (Casas, Idem:125) como progresiva salida de la indefensión y el desamparo en un encadenamiento de actos y representaciones que hacen a su estructuración psíquica. Del hacer-decir al decir-hacer (Casas, Idem:10), la imitación en acto es, además, condición para el logro cognitivo de la imitación diferida, del lenguaje, conductas propias de la función semiótica (Piaget, 1973).

“Bueno, a ver, ahora nos volvemos a nuestro salón. Una fila larga, larga, como la cola de la víbora...” Se inclina hacia ellos, su cabeza queda a la altura de la de las niñas y niños que la van mirando mientras caminan; La docente, mientras camina para atrás, le da la mano a la niña que está primera en la fila, alza el otro brazo y lo ondula, mientras va cantando la canción de la víbora. Atraviesa el pasillo que la lleva al salón en la misma posición. Las niñas y los niños la imitan: alzan ambos brazos, bajan la cabeza sin dejar de mirarla.

Laura busca un títere de dedo en el bolsillo de la túnica. “¿¡Miren?!” (acompaña con movimientos de brazos y manos que las maestras imitan y cantan, algunos niños también lo hacen sin dejar de mirar a Laura. La maestra de música continúa: “El ratoncito subió Zum, zum, zum. A la torre del reloj, tic, tac, tic, tac, el reloj dio las tres: 1, 2, 3 y el ratoncito se escondió. ¿Dónde está? Allí, allí” (señalando diferentes lugares del salón). Los niños señalan, miran en esa dirección.

“Camina ligerito, camina ligerito, no lo dejes escapar.”

“¡Buenísimo!”, dice la maestra referente. Aplauden maestras y niños de nuevo. “Más, más”, dice la maestra referente. “Más”, repite Josefina.

2.2.2.6. Interacciones visuales, función de espejamiento, presentación del espejo como objeto del salón.

“*Al mirarme a mí, tú te miras a ti*” (Paz, citado por Guerra, 2009). El intercambio de miradas es mediador de comunicación y de incidencia clave en la estructuración psíquica del niño pequeño. La mirada mutua placentera, dada en forma adecuada, permite el investimento libidinal para luego descentrarla hacia un tercero (objeto o sujeto).

El espejamiento en el rostro del adulto forma parte importante en los avatares de la construcción subjetiva e intersubjetiva, en los fundamentos del objeto subjetivo y el objeto percibido objetivamente (Winnicott, 1979), en relación con la transicionalidad y la creatividad. El rostro del adulto como precursor del espejo es formador constitutivo identitario de la función del yo y la identificación narcisista.

El espejo es el “*único objeto inventado que es natural*” (Lispector, citada por Casas, 1999). El rol que tiene la mirada de ambos miembros de la diada en el espejo constituye un singular acontecimiento y marca psíquica de la imagen propia y ajena, así como del establecimiento del yo como instancia psíquica. En estas interacciones está implícita la relevancia y la ineludible presencia del otro social (en función de madre medio ambiente, Winnicott, 1979) en su compromiso libidinal del otro en el camino de

estructuración psíquica sostenida por lo simbólico: en la intencionalidad, los juegos cara a cara, el compartir la atención, la sintonía afectiva, el señalamiento protodeclarativo.

“Vamos a ver, esta mamadera es de..., ésta es de..., tomá Pedro, tomá Marti, muy bien.” Lucía se recuesta. “Sí, cada uno la toma como más le gusta.” Bruno llora: “Mamá”. La maestra lo toma en brazos, se miran durante un tiempo prolongado, ella sonríe. Sigue tomando su mamadera con ella. “Qué lindo... el ruido del mar... de las olas... si lloramos no podemos escuchar... el viento...”

“¿Jugamos al topa-topa?” Acerca su frente a la de él, chocan suavemente mientras se miran, el niño está serio. Ella lo repite, diciendo “topa-topa”, Santiago sonríe. “¿Viste qué divertido?”

Mirada y voz fuerte concentran la atención dispersa aún de los que lloran. Los movimientos de la maestra son amplios, gesticula con ambos brazos, pero a la vez suavemente con movimientos que no son rápidos.

“Epa. Te caíste, Fernando. Fabián tenía muchas ganas de pasarle la esponjita al espejo y no te vio.” Lo agarra en brazos. “Mirate, qué lindo sos.”

Martín: “Upa”, con la voz quebrada. La docente alza a Martín y éste le señala un camión arriba de la repisa. La maestra dice: “¡Ah!, claro. Tomá este camión que está divino.” Baja al camión de la repisa, baja también al niño de sus brazos. Martín se va con el camión, se sienta en el piso (...).

2.2.2.7. Interacciones lúdicas que favorecen adquisiciones de tipo simbólico.

En este lazo a construir con el adulto social, las interacciones constituyen un esfuerzo de trabajo (*arbeit*) psíquico. El juego escogido es “un modo de estar en el mundo” (Casas, 1999). Frente a lo displacentero de la ausencia o la separación del otro familiar, el objeto y fenómenos transicionales (metonimias de lo oral, cenestésico, visual, táctil) así como el juego simbólico, permiten el placer de la representación y un “*triunfo sobre la ausencia*” (Casas, Idem: 32). Como “*primera posesión no yo*” (Winnicott, 1979), enmarcada en la dialéctica ilusión-desilusión, un objeto preferencial aparece en una zona intermedia de la experiencia entre la realidad interna y el mundo externo, entre lo subjetivo y lo que se percibe objetivamente (Winnicott, 1979), a través de experiencias funcionales de dramatizaciones de diferentes situaciones vitales.

De acuerdo a la “*disponibilidad representacional*” del niño (Casas, 1999) el objeto transicional materializa durante un tiempo una función psíquica con el cual apuntalarse (Casas, Idem) frente a la angustia de la ausencia, la separación, la pérdida. La docente con una actitud activa, empática, acompaña, desilusiona gradualmente al niño conforme crece su capacidad de espera y para afrontar frustraciones. Posibilita que el niño cree recursos que cumplen una función de protección y alivio frente a la angustia (como sucede al momento que la docente propone al niño jugar a ir a dormir), por la tensión entre la realidad interna y la externa (Winnicott, 1979), anticipando y dando una necesaria continuidad existencial (*going on being*, Winnicott, 1979) en sus experiencias vitales cotidianas.

Estas interacciones con valor simbólico favorecen el desarrollo de la función cognitiva atencional del niño pequeño como internalización de interacciones intersubjetivas.

Lucía se acerca con un león, que es su objeto acompañante. Ella entró al salón, sin querer darle la mano a la maestra, agarrada de su león, sin dejar que le saquen la mochila que la tuvo ayer también toda la hora en la espalda. La maestra le pasa un pañuelo por la cara, “Una caricia, te da el pañuelo”. Lucía golpea con fuerza el león que pega en la cara de la maestra (que aguanta el golpe). “¡Pah, parece enojado ese león! “Grrr”, hace con el gesto de un zarpazo “Grrr, repite Lucía”, “¡¡¡Ay, cómo gruñe ese león!!!”, “Grrr”, le acerca con fuerza el león a la cara de la maestra de nuevo, pero sin tocarla. Lo repite varias veces, buscando su atención. “Ay, qué susto!”, “vamos a hacerle mimitos, contale que vino al jardín a jugar, a pasarla lindo, a comer galletitas riquísimas, así no está tan enojado.” Lucía se va y va haciendo “Grrr” a otros nenes, que se separan de ella, uno la empuja. Lucía agarra un pañuelo. “Miren lo que está haciendo, Lucía?” Se acerca a ella pone otro pañuelo arriba del león que Lucía dejó en el piso. “Está jugando a hacer dormir al león. Ah, tiene sueño. Vamos a hacer que se duerma un poquito. Venir al jardín, lo cansa un poquito.” “Fabián, ¿tú también hacés dormir a tu chanchito?”

2.3. Favorecimiento del desarrollo de la función psíquica de la atención como internalización de interacciones intersubjetivas.

Atender refiere a esperar, aguardar. Acoger favorablemente o satisfacer un deseo, ruego o mandato. Tener en cuenta o en consideración alguna cosa. Mirar por alguna persona o cosa, o cuidar de ella. (Diccionario de la Real Academia, 1972)

La atención se ubica entre el deseo y la espera (Guerra, 2009). Espera dentro de la secuencia interactiva (dentro de la interacción), así como una vez finalizada ésta (fuera de la interacción). Respetar esta espera por fuera de la interacción, pero por dentro del mundo interno del niño resulta de importante pasaje para el acceso de éste hacia la transicionalidad.

“Vamos, no pasó nada. Dolió un poquito? No, Fabián, el chanchito quería dormir. Tapalo.” (...) Mirá, tenés razón, ya no tiene sueño. Pero creo que ahora quiere jugar a esconderse. “Chau, chanchito, chau”. Esto atrapa la atención de varios niños que también, buscan pañuelos, algunos corren para taparlos. “Chau, chanchito, chau. Es como los papás y las mamás que dicen chau, que se van a trabajar. Chau, que te vas al jardín, chanchito, que la pases muy lindo, que te diviertas mucho!”

“Mamá...” (Josefina la nombra y solloza). “A ver Josefina, vení, ayúdame. Se acuerdan qué linda idea tuvimos el otro día? Se acuerdan cuando vinieron con los papás y las mamás, que vinimos del patio y el salón tenía una sorpresa? ¿Qué fue lo que hicimos? ¿Quién se acuerda?” Convoca la atención de todos, están muy concentrados mirando a la maestra.

La noción de atención por parte del adulto educador puede vincularse al concepto psicoanalítico de atención flotante (Freud, 1912): aspecto activo que apunta a una función de monitoreo expectante por parte del adulto, tanto hacia el mundo externo como a su propio mundo interno, con preguntas que buscan dinámicas significaciones.

Comienzan varios niños a llorar: Lucía comienza a llorar, le pide upa. Federico la ve llorar y comienza también a hacerlo. Fabián también. Bruno hace “pucheros”. La maestra saca del bolsillo el tarro para hacer burbujas. No los toma en brazos. Empieza a ofrecer pompas de jabón. Vamos a cantar esta canción que conocemos todos: “Caen globitos...” Quién me ayuda?” Vamos Fabián, soplá fuerte! Bien, bravo!, ahora Lucía, sigue cantando y se desplaza por el patio mientras los niños intentan atrapar las burbujas.

2.3.1. Atención conjunta

Como plantea Bruner (1975), en un pasaje de la emoción a la atención, se posibilita la unión de estados afectivos de ambos integrantes de la diada hacia un punto de encuentro, con miradas, sonrisas, hacia objetos, otras personas, experiencias. La atención guía la orientación afectiva y cognitiva, a la vez que sostiene en el tiempo la

dirección tomada por ambos participantes de la interacción. Esta atención irá seleccionando dentro de lo que va surgiendo y no de acuerdo a algo previsto, programado o calculado. El adulto mantiene una implicancia emocional a la vez la explicación verbal, haciendo descansar la interacción cuando lo considera necesario, captando una duración tolerable, posibilitando así continuidad en la interacción.

“Vamos, Bruno; yo te acompaño. Vos sabés que después de la merienda podemos irnos a descansar un ratito. Además, mamá te trajo hoy una rica mamadera para que te acompañe también. Descansas un ratito y después vienen a buscarte.” Bruno la mira. Le toca la cara. “Sí, así me encanta. Esa es mi nariz, mis ojos. No pellizcamos porque duele.” Bruno se calma. Al rato se duerme.

“Miren, amigos, ¿qué tengo? ¡Son pompitas! ¡Miren qué lindas!” Canta: “Caen globitos, caen globitos, como pompas de jabón, en mi mano, en mi mano te quiero yo.” (...)“¿Quién agarra estas burbujas?” Las pompitas, el querer tocarlas-agarrarlas predominan en la escena. “Amigos, ¿qué les parece si jugamos también con las pompitas en el patio? ¿Vamos a conocerlo? Hay muchas sorpresas lindas allí también. Vamos con papà, con mamá. Vengan que es cerquita.” “Es un momento que capta la atención de todos.”

Encuentran una mariposa en el piso del patio. Se acercan los niños, uno de ellos la mueve con el dedo. Repite el movimiento varias veces. La maestra dice: “La mariposa está quietita porque está muerta.” Algunos se detienen a mirarla. Se acercan dos niños con el boogie y también se quedan allí.

Josefina está parada frente a la mesa. Concentra su atención en los cubos de madera que apila en forma vertical. Pone tres y Bruno se los tira. Bruno ríe y mira a la maestra referente. Ella llora y grita. Pone de nuevo los cubos, los arma llegando a cinco, se caen arriba de la mesa. Grita y llora de nuevo, dice “No uedo”. La docente se le acerca: “¿Te ayudo? ¡Uno, dos, tres, cuatro, cinco! ¡Qué alta! Intentamos un poquito más. Sin llorar. Decí con palabras lo que te pasa. ¿Viste que pudiste?”

2.3.2. Señalamiento protodeclarativo

El señalamiento es un *“gesto convencional de comunicación no verbal que asocia un movimiento de designación del índice a la mirada de la persona referente”* (Becache et al, 1997; citado por Guerra, 2009).

En el señalamiento protoimperativo, el niño señala en dirección a un objeto que por lo general no está a su alcance con el objetivo de obtenerlo. El señalamiento protodeclarativo, el niño señala en dirección de un objeto pero con el plus de buscar además captar la atención de otra persona sobre ese objeto para compartir con el otro su interés (Bruner, 2002). Este gesto implica capacidad de espera, tolerancia a la frustración por parte del niño pequeño, ya que debe esperar a que el adulto dirija la mirada, comprenda su gesto, realice una breve narración sobre el objeto (Guerra, 2009). Se encuentra en la intersección de diferentes procesos psíquicos, en cuanto emergencia de representaciones, presentación de objetos y entorno espacial, comunicación, intersubjetividad, pasaje a la tridimensionalidad (Meltzer, 1984).

Una niña que trae una muñeca y una mochila de su casa, que no suelta, comienza a llorar y susurra “mamá”..., la docente se acerca a ella, la toma en brazos y le muestra, mientras se balancea al son de la música, unos libros que están en la repisa. Le dice: “¿Cuál querés? ¿Este, del oso pizarón?, ¿El del sapo que se llama Pepe, como el de la canción?” La niña señala el libro del sapo Pepe, la docente se lo alcanza. La docente se sienta cercana a una de las mesas. Lo miran, la niña primero en su falda, luego, la maestra va dejando lenta y progresivamente para que lo vaya hojeando sola (...)

2.3.3. Espera

La espera se gesta en los juegos en los que prima la sorpresa (también abordada en el Eje de Análisis 1) sobre una base de confianza y continuidad en el vínculo, posibilitando la capacidad de tolerar la frustración, de aprehender el concepto de tiempo. No hay sorpresa sin el surgimiento del otro que desvía la circularidad monótona de la repetición estereotipada y construye nuevas representaciones abriendo a procesos de pensamiento al dejarse sorprender, descubrir y disfrutar el cambio, lo novedoso.

“Amigos, ¿saben qué? A ver quién está atento. (...) Vamos que tenemos una sorpresa.”

“Cómo están? Buenas tardes.” Con voz fuerte convocando la atención de las niñas y niños : “saludo con una mano, saludo con las dos, saludo a Josefina y ahora te toca a vos. Mirada y voz fuerte concentran la atención dispersa aún de los que lloran. (...) “¡Una sorpresa!”

La docente tolera en el niño ciclos de atención-repliegue (o relajamiento al decir de Winnicott, 1979); repliegue que corresponde a la espera por fuera de la interacción, como se mencionó anteriormente; procesos que enlazan atención y exploración tanto externa como interna a sí mismo. En la espera, el niño registra a nivel psíquico la experiencia vivida, que hay un tiempo propio y un tiempo de otro, a soportar la frustración, a tomar contacto con aspectos internos de su vida emocional e intelectual, a crear y recrear vivencias.

Algunos saltan, otros aplauden imitando a la maestra que aplaude, otro niño se mantiene aferrado a una bandera de Uruguay que ha traído de su casa desde que comenzó el Jardín. No usa chupete y mira muy serio todo lo que ocurre en el salón.

La maestra está sentada en una silla baja, abre las piernas, Lucía se acerca, ya no juega, se queda parada con su espalda tocando el cuerpo de la docente y mira qué hacen los demás en el salón durante un rato.

2.3.4. Posibilitar capacidad progresiva de anticipación

Además de los aportes de Marcelli (2000) respecto a los macro-ritmos y micro-ritmos planteados en el Eje de Análisis 1, este autor refiere una función psíquica, la capacidad de *surseánce* (de difícil traducción al español) (Marcelli, Idem) que no resulta de una activación perceptivo-sensorial directa y actual, que puede resumirse como “después de esto vendrá otra cosa”, sin que esa otra cosa pueda ser precisamente definida, pero que se disfruta por haberla dominado anteriormente. *Surseánce* se aproxima a diferir, posponer por un tiempo. También es sinónimo de remanencia, que designa un fenómeno por el cual la sensación visual subsiste por un corto instante después de la desaparición de la excitación objetiva. (Real Academia Española, 1972). Dicha función se constituye de tres capacidades: atención, memorización-anticipación, tolerancia a la frustración.

(...) la maestra avisa que deben guardar los juguetes porque ya va a llegar Laura, la docente de música. Algunos saltan, otros aplauden imitando a la maestra que aplaude (...)

“Bueno, amigos, les parece si volvemos al salón a que nuestro muñeco el Sapo Pepe nos dé una galletita riquísima? Juntamos las pelotas, los boogies y entramos todos.”

“Santi, tenemos que ir a cambiar el pañal. ¿Me ayudas? Tomá, agarrá tu pañal.” El niño agarra su pañal.

Al salir del salón, Lucía con su león en la mano quiere salir también. “¿A dónde vés, Lucía?, dice otra de las maestras. Lucía tironea de la mano de la maestra auxiliar, quiere soltarse e ir con la maestra referente. Esta se agacha y le dice a Lucía: “Esperame que vuelvo en un ratito, voy con Santiago al baño a cambiarse el pañal. Quedate con el león y con Cata (la maestra auxiliar) y me contás a qué jugaron cuando volvamos. Lucía se retira de la puerta sin resistencia.

Laura sale y la maestra explica: “Amigos, más tarde vamos a contarles de una sorpresa que tenemos para que hoy se lleven a casa, porque la semana que viene unos días no nos vamos a ver, no van a venir al Jardín porque van a estar de vacaciones con papá, con mamá, con la tía, el tío, abuelos... Pero les voy diciendo un poquitito de la sorpresa, es algo que nos sirve para cuando estamos cantando con Laura y también para que lo hagan en casa y así no se olvidan de las canciones que vamos a cantar cuando nos veamos de nuevo.” “Qué será, qué será...”

“Me llevo a Pedro.” Pedro sale de la puerta sin resistencia, camina a velocidad, pero llora al ver que salió del salón y van al baño, pasando por el hall donde esperó junto a su madre en la entrada del Jardín. Lloro más fuerte al llegar al hall. “Pero no llores, ¿Pedro. Pensaste que mamá estaba aquí al lado de la pecera con los pececitos? Falta poquito, ahora nos cambiamos el pañal, comemos el pancito y a las cinco (hace el gesto con los dedos de la mano bien abierta) te vienen a buscar. Mirá, los peces también están esperando que llegue tu mamá, el papá de Fabián, la mamá de Martina, ya van a venir los papás y las mamás de todos los amigos. Hoy le mostré el baño a Bernardo. Y acá está el cambiador. ¿Viste? Hay pececitos lindos en la pared para mirar.” Vuelve a llorar. “Mirá, vos sos mi ayudante. Agarra el pañal, cuidalo bien, que no se caiga. Vos, pañal, quedate quietito, que ahora te vamos a poner en la cola de Pedro. Fuerte, agarralo fuerte, que no se caiga. Ahora ponemos la toallita. Está un poquito fría. Pero no importa, hace calor. Ah, bárbaro. Ya casi estamos. “Le decimos chau al pañal viejo...” y lo tira en un recipiente. Y ahora pañal nuevo, ¿vamos a ponerte en la cola de Pedro? ¿Sí? ¿Me das? Pedro se lo entrega: ¡Buenísimo, pañal!, qué cómodo está Pedro ahora. Nos bajamos despacito. Mirá hay una escalera, yo te ayudo. Muy bien. Prontos, listos... ya! Vamos rápido ahora.” Pedro la mira todo el tiempo que dura el cambio de pañales. La maestra canta una canción que el niño ya conoce: “Camina ligerito, camina ligerito...”, mientras se acercan al salón a paso más rápido que el habitual.

Bruno sigue a upa. Cierra los ojos, pero los vuelve a abrir. Se resiste. “Parece que Bruno anticipa el momento previo al descanso.”, le dice a otra de las maestras. Así varias veces, hasta que se duerme. La maestra

responsable lo pone en la colchoneta que había bajado de arriba del armario.

2.4. Interacciones comunicativas y lingüísticas

El llanto, el grito, constituyen fuertes llamadores para la docente, puertas de acceso al psiquismo del adulto educador. La respuesta de la maestra aparece como modo de regular las emociones del niño, traduciendo y significando estados afectivos, aportando representaciones palabra, unidas a la sensorialidad, como baño sonoro que produce calma y como otra piel envolvente (Anzieu, 1993). Las pausas en el discurso por parte del adulto continúan dando lugar de interlocutor en el diálogo con el niño pequeño, con uso de verbos en plural, con intervenciones en modo de interrogación. A su vez vehiculizan los mensajes que permiten el acceso al código lexical y como presentación del mundo exterior y de sus experiencias a través del lenguaje.

Martín golpea con la maraca arriba de la cabeza de Clara. Clara, que se había calmado, llora de nuevo. “Con cuidado, con cuidado. Si golpeamos la cabeza del amigo, le duele... y además no suena la maraca. Es así, en el aire. (Le toma la mano y hace sonar en ella la maraca). ¡Ah! Qué lindo suena.” Veni, Clara, a bailar.” Clara llora menos fuerte, busca la mano de la maestra.

Mateo le saca a Agustín un pañuelo. Agustín grita fuerte. “A ver, a ver... hay para todos. Agustín: no grites. Vos explicale al amigo que con ese pañuelo querías jugar vos.”

“A ver, a ver...” (Pausa, suspenso que convoca más expectativa. Muchos niños y niñas miran con la boca abierta)

La maestra referente sale con Bernardo a cambiarle el pañal. Por primera vez salen del salón para su higiene. Le dice al niño: “Bernardo, me das la mano? ¿Vamos ahora a dejar de jugar un ratito con el auto y vamos a cambiar el pañal?” Bernardo, se suelta de la mano. Sigue sentado. No la mira. Me parece que tu pañal está mojado. Estás incómodo. Vamos a verlo. Bernardo grita, se agita. “¿Será que querés que nos acompañe tu auto? ¿Que también venga a conocer el baño? Vení, vamos.” Lo alza. Bernardo se resiste. Lloro al salir del salón. La maestra le dice: “Es que recién estás conociendo el Jardín. Tal vez no se parece mucho a tu casa y hay otros sonidos, vinieron todos estos días muchos papás y mamás, había mucha gente. Mucho bochinche. Mirá, ¿cómo es el baño? ¿Te gusta? Hay muchas piletas para que los niños se laven las manos, están los peces pintados en la pared arriba de los waters que están divinos. Y nosotros vamos acá. ¿Ves? Así te puedo cambiar. Y vas a estar más cómodo.” Bernardo se sacude.

Patea a la maestra que lo quiere acostar para cambiarlo. “No. Así, no. Yo no te pateo a vos. Vos no me patees a mí. No me gusta, me duele. Además no pasa nada malo. No hay de qué asustarse. ¿Querés cambiarte parado? ¿Qué preferís? ¿Me ayudas? Bueno, Bernardo, hoy vamos a cambiarse parado, no siempre lo vamos a hacer así. Tenés acá para agarrarte fuerte. ¿Querés mirar cómo es el baño, mientras? La pared de color celeste, los pececitos en la pared... Mirá, este es el pañal que trajiste de casa. Es tuyo. Vamos a ir sacando las cintas de éste que ya está pesado, está muy mojado, incómodo y ¡puf! (gesticula con las manos) ¡Sale mucho olor! ¿Me ayudas? Bajamos el short, esta cinta la saco, la otra. Vos agarrá las toallitas. ¡Muy bien, Bernardo! ¡Qué ayuda me estás dando! El niño sigue serio pero colabora con los movimientos en posición vertical. Ahora nos limpiamos, la toallita está un poco fría, ¿viste? agarrate fuerte. Ya vamos terminando. Poné las manos acá, en mi hombro. No te caigas, ¿eh? Ponemos el otro pañal, falta poquitito. Ahora subimos el pantalón. ¿Me ayudas? Querés hacerlo vos? Yo te ayudo. Uno, dos y... tres. Ya lo pusimos. Ahora nos bajamos. Despacio. Porque estamos alto. Otro día, ahora que ya conocemos qué lindo es el baño del jardín, te acostás así podemos cambiarte también de esta manera... Y si te gusta cambiarte parado, vemos.”

“Qué serio estás Bernardo. Todo es nuevo para ti. El salón, los amigos, las maestras, (su nombre), ¡cuánto para conocer! ¡Hoy conociste el baño! Mirá todo lo que vas a tener para contar qué hiciste en el Jardín.

Lo llevó al baño a upa, ahora vuelven de la mano caminando al salón.

La espera en la interacción lingüística refiere a pequeños intervalos en la comunicación por turnos (Stern, 1983) donde la docente deja lugar a una respuesta imaginaria o apuesta al surgimiento de una respuesta real por parte del niño, apuntando a su vez a una discriminación yo-no yo. La comunicación surge en el transcurso de los intervalos (de Ajuriaguerra, 1987), entre los movimientos y gestos espontáneos del niño y la interpretación que la docente le otorga. La duración vivida son los tiempos transcurridos en los intervalos entre los acontecimientos, siendo espacio y tiempo inseparables entre sí. El espacio, como fotografía tomada en el tiempo y el tiempo es el espacio en movimiento. El tiempo propio es flexible, se dilata con lentificaciones o se contrae con aceleraciones de la acción (Piaget, 1973).

Lucía, aún con su mochila puesta, lloriquea y dice “pichi, pichi”. “Pero Lucía, vení que nos sentamos un ratito. No te gustó que rezongue, que hable fuerte. (silencio) Te puso nerviosa, te asustaste. (Silencio) Ya te cambiamos hoy el pañal. A mí me parece que te estás acordando que el otro día cuando fuimos a cambiar el pañal, estaba papá al lado de la pecera y vos lo viste. Pero hoy todavía no está papá en el jardín. Recién volvimos del salón del piano y viste que no estaba. A las cinco (acompaña con gestos mostrando los cinco dedos de la mano) viene papá. Falta muy poquito. Mientras, si no querés jugar, miramos qué están haciendo los amigos.”

2.5. Comportamientos de ternura

Se da a través de encuentros tónicos (de Ajuriaguerra, 1987). Moción pulsional libidinal inhibida, la ternura se la relaciona con la protección, sostén, con la dialéctica continente-contenido. La experiencia física sensorial placentera permite que luego se la albergue en el plano psíquico. Asimismo, puede relacionarse con conductas de apego.

Bruno, me contaron que te ponés un poquito nervioso siempre antes de dormir, que tenés muchas ganas de dormir, pero te cuesta cerrar los ojitos. Hoy hacemos dormir a los animales. No tenemos por qué dormir nosotros.” Mientras está sentada con Martina, que ya no llora, pide “tete”. La docente le dice mientras le acaricia la cabeza y vuelve a ponerle una gomita en el pelo: “Eso: te doy el chupete que mamá te puso en la bolsa para venir al Jardín y en un ratito ya te va a venir a buscar. Pero no pasa nada feo como para ponerse así, se asustan los amigos... Yo también te cuido, Catalina, María también mientras mamá no está, pero sin llorar.”

Bruno también llora, recorre el salón dando vueltas en círculo, casi corriendo. Pide upa. Lloro. “A mí me contaron que te gusta quedarte dormido sólo a upa. ¿Es así? Vení. Yo te hago upa también.”

Disponibilidad libidinal de la docente, quien realiza un pasaje de una referencia más intimista en su función de contención y alivio de la angustia del niño, que combina luego con la actitud de convocar luego al grupo buscando experiencias de triadificación, de terceridad (Guerra, 2009).

Se acercan al salón. Abren y Martina está llorando, a upa de la maestra, aún con su mochila puesta. “¿Quién llora?”, “¿Quién está llorando?” “A ver... vení, Martina, te hago un mimito... vamos a pasear. Pero si te hago upa, no lloramos; sin llorar. Vení, vamos a pasear. ¿Vamos a mirar por la ventana? Hay un pajarito cerquita. ¿Lo ves? Martina llora y grita fuerte. No, no se grita (con voz suave). Tranquila, vamos sólo a mirar el pajarito. Se asusta si gritamos fuerte. Mirá cómo se mueve la rama con el viento, y hoy hay nubes, pero si no llueve, vamos a ir a jugar al patio. Sí, qué lindo con los camiones, las pelotas. Amigos, ¿qué les parece si vamos a guardar y salimos al patio que hay una sorpresa?”

2.6. Desencuentros posibles, desacuerdo emocional en la diada docente-niña/o.

Diferentes riesgos de desencuentro en la diada docente-niño se hacen presentes en los intercambios cotidianos: no tolerar esperas de respuesta lentas del niño pequeño; no tolerar experiencias de relajamiento y repliegue en el niño y en sí mismo; intervenir cuando el niño no lo necesita; falta de creatividad para sorprender al niño con novedades y para generar desequilibrios cognitivos favorables para su desarrollo; temor a regresar a etapas primitivas donde prima lo sensorial y el proceso secundario del adulto cuidador (pensamiento, palabras) quedan a un lado; frustración, aburrimiento, inercia, repetición, fijeza, falta de tono vital en la interacción por no encontrar o no captar respuestas por parte del niño, con silencios que resultan pesados, largos.

“Bueno, ¿me dan las cucharas? Federico se resiste. Ahora terminamos de jugar con las cucharas y nos vamos al patio. ¿Me das? Federico la esconde detrás de la espalda, mira para otro lado, no a la maestra. Bueno, vamos a pedirle a los demás compañeros que pongan las cucharas en el tarro y dejamos mientras tanto que Federico juegue un ratito más. “A guardar, a guardar cada cosa en su lugar. Sin tirar, sin romper, que mañana hay que volver.” “Bueno, Federico, nos vamos al patio. ¿Venis?” Ahora no vamos a seguir jugando con las cucharas (cambia su tono de voz), pero dale que nos espera una sorpresa en el patio (cambia tono de voz más cercana y complaciente). ¿Te la vas a perder...? Federico mira con la cuchara y se queda quieto. La maestra les pide a las maestras auxiliares que lleven a los niños al patio. Quedan en el salón Federico y ella. “Pero... Fede, me doy cuenta que te gustaron mucho las cucharas, pero ahora nos vamos al patio. La vamos a dejar acá para que podamos jugar en otro momento; en el patio tenemos otros juguetes. ¿Querés que te ayude a subirte al tobogán? ¿Me vas a mostrar qué alto te subís? Dale, te invito.” Federico suelta la cuchara, le da la mano, salen.

El establecimiento de este lazo vincular es de fuerte desgaste físico y emocional para el adulto, con posibles desencuentros y desacuerdos emocionales con el niño a cargo. La metabolización por parte del adulto de las intensas demandas o la búsqueda de satisfacción inmediata y sin demora por parte del niño pequeño, puede llevar en forma transitoria o permanente a obstáculos a nivel interactivo. Implica para el docente un esfuerzo de reformulaciones de su propuesta, flexibilidad en estrategias de cambio en la planificación previa de actividades, intentar realizar un balance en la comprensión de diferentes factores situacionales en juego. Pondrá en juego su receptividad emocional y capacidad reflexiva (Houzel, 2001) que le permita observar aquello que el niño

experimenta, como ocurre frente al llanto en la propuesta del descanso, un momento difícil tanto para el niño como para el adulto en su aptitud de contener, modular afectos, significar conductas (función *rêverie* Bion, 1975).

“A ver... vamos a poner música, suavemente, para descansar; después ponemos música para bailar, pero ahora no. Vamos a taparlos, que no tengan frío... Y hasta podemos poner una colchoneta para que les quede más blandito” (es una colchoneta como la que usarán ellos a la hora de la siesta)... Algunos empiezan a llorar más fuerte. Martina sigue llorando. Agarra con fuerza la túnica de la maestra, tironea de ella, le pateo las piernas. Empieza a llorar fuerte y gritar “¡Mamá!, Mamá!” La maestra se agacha y queda a la altura de Martina, diciéndole con firmeza y mirándola a los ojos, mientras la enfrenta a ella tomándola por ambos brazos: “Martina, yo no soy tu madre”. Los demás niños y adultos miran la escena. Hace una pausa corta y continúa diciendo: “A ver, estamos un poco nerviosas hoy. Fabiana (su nombre) te dice que esperes un poquito, no pasa nada feo, como para que te pongas así. Yo no te pego, vos no me podés pegar a mí. Sólo bajamos un poquito la luz. Mirá, Manuela no se asusta, no llora, ni grita; Pedro tampoco, Martín tampoco.” La toma en brazos, se sienta en una de las colchonetas. La niña se calma, la mira.

2.7. Articulación y mediación de conflictos de las niñas y niños entre sí.

En esta franja etaria son características la impulsividad, el egocentrismo, la descarga física, sin mediar otros procesos madurativos de auto-regulación de las emociones. Es tarea docente el acompañamiento en las interacciones de aproximación o conflictivas entre pares. Los afectos, como expresión cualitativa de energía pulsional, constituyen un modo por el cual el niño pequeño regula y controla sus conductas en relación al otro. (Wallon, 1979, citado por de Ajuriaguerra y Marcelli, 1987). Para Emde (1988), quien considera el desarrollo como un proceso evolutivo de complejidad y organización creciente, la autorregulación no sólo es un concepto útil para la fisiología, sino para los diferentes sistemas de conductas que expresa el niño pequeño. El jerarquiza la importancia de funciones autocorrectoras, gracias a las cuales el sujeto en desarrollo intenta mantener su integridad en medio de los cambios del ambiente. El adulto pone en sus intervenciones empatía, acompañamiento afectivo, así como función regulatoria de normas de convivencia social.

Lucía se mete en la casita de plástico, empuja a Clementina que quiere entrar. Clementina cae, se golpea la cabeza. La maestra dice fuerte: “¡No, Lucía!” Cambia el tono de voz a uno más suave: “A la amiga le duele, mirá cómo llora, invítala a jugar. Hay lugar para las dos. No empujamos. Hay lugar para todos.” Hay niños que lloran por el cambio del pasaje del salón al patio. Deambulan, no se detienen en ningún objeto ofrecido. “A ver (con voz fuerte)... saben qué?” “Vamos a pasear.” La miran, algunos no lloran. Baja del regazo a una nena y toma de la mano a la otra. Van las tres de la mano. Una de ellas se acerca a una estructura de plástico y comienza a trepar. No suelta la mochila ni el libro “Violeta” que trajo de casa. Le pide la mano a la maestra para que la sujete. “Mejor agarrate sola. Yo te cuido el libro. Es divino este libro. Dejame el libro, no lo va a tocar nadie, porque con tus dos manos te agarrás mejor. Se trata de una bruja “buena” que se hace pequeña si llueve, ¿verdad?” La nena la mira.

2.8. Interacciones culturales.

Cada época, cada sociedad, cada grupo cultural posee sus propias representaciones específicas de la infancia. Lo que quiere o no como sociedad, así como cuáles son buenas condiciones para educar y cuidar a un niño pequeño. Si bien en nuestra sociedad, la niña y el niño se han vuelto más apreciados (debido también a la menor tasa de nacimientos y predominio de población envejecida) y un cambio de paradigma en cuanto su reconocimiento como sujetos de derecho por la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989) y el Código de la Niñez y la Adolescencia del 2004, existe al mismo la tendencia que la niña y el niño pequeños sean autónomos lo más rápidamente posible; es decir, lo menos posible pequeños para no interferir con el trabajo y actividades individuales de sus padres. La pauta cultural marca a la vez un alejamiento progresivo entre el cuerpo del niño y el adulto familiar (con el alejamiento del niño hasta 9 hs. diarias y al cuidado de adultos no familiares) y con el mandato social de rápidamente disponer de un espacio corporal y de conducta diferentes al del adulto (Golse, 2014), mientras que en el ámbito doméstico predomina una relación de tipo fusional, regresivante, donde coexisten colecho y amamantamiento tardío.

Cada grupo sociocultural tiene una manera específica de interactuar con los niños pequeños en este marco educativo de cuidado. Estas representaciones colectivas calan representaciones individuales de la docente, con efectos en sus prácticas educativas. Con la mirada grupal, simultáneamente también la maestra atiende (se

hace cargo, pone atención) a la singularidad de cada niño en las rutinas comunes grupales, ajustándose a ritmos diferentes, únicos, de cada niño y su familia.

Martín y Martina disputan uno de los autos. Martina dice “Mío”, Martín dice: “arín”. Martín inclina su cabeza e intenta morder el brazo a Martina.

La docente con voz fuerte que atraviesa todo el salón, dice: “¡No! ¿Qué pasa? La boca no es para morder a un amigo. Es para morder la comida. La comida rica que comemos, como la torta de cumpleaños. ¿Querés otro auto? Decilo con palabras.”

Martín: “Upa”, con la voz quebrada. La docente alza a Martín y éste le señala un camión arriba de la repisa. La maestra dice: “¡Ah!, claro. Tomá este camión que está divino.” Baja al camión de la repisa, baja también al niño de sus brazos.

El Jardín Maternal aparece en su función normativa de tercero, como elemento instituyente y factor preventivo de detección de alertas en el desarrollo, así como una detención en la regresión del desarrollo.

Pedro agarra un frasco de cascola que por descuido quedó “Jugo”, dice. “¡Cuidado!” dice Laura con firmeza y seriedad en su rostro, la docente de música, “No es jugo, es cascola. No podemos jugar con el bidón. Es parecido el envase al del jugo, pero no es. Es peligroso agarrarlo.” “Vení que te quiero decir algo.” Pedro se aleja corriendo. La maestra lo busca: “¡Ay!, que te agarro!” Pedro comienza a reír. “Vení que quiero decir una cosa.” Lo alcanza, Pedro se detiene.” “Le voy a decir a tu maestra, que ahora viene, que tenés muchas ganas de pintar. ¿Te parece?” Vuelve la maestra. Laura le dice: “Sabés que estábamos hablando con Pedro que tiene muchas ganas de tomar jugo.” La maestra dice: “Creo que no tenemos jugo, pero falta poquito para la merienda. Vamos a ver después qué tenemos de rico para comer.”

Bernardo le saca uno de los cubos a Josefina. Sale corriendo. Josefina llora. “(...) aunque tengas muchas ganas de jugar con el cubo de Josefina, no se lo podés sacar.”

Con el acompañamiento empático y respetuoso, de cuidado íntimo en el marco simbólico socio-cultural por parte del adulto, el niño participa de relaciones humanizantes que van a dejar impronta para futuras relaciones con otros sujetos.

“¡No! ¿Qué pasa? La boca no es para morder a un amigo. Es para morder la comida. La comida rica que comemos, como la torta de cumpleaños. ¿Querés otro auto? Decilo con palabras.”

Además del No discriminativo (Casas, 1999) mencionado anteriormente, la introyección del “No” de la prohibición (Casas, Idem) del otro social vehiculiza funcionamientos triádicos y anticipa complementariamente futuras reglas parentales de estructuración edípica.

Lucía se mete en la casita de plástico, empuja a Clementina que quiere entrar. Clementina cae, se golpea la cabeza. La maestra dice fuerte: “¡No, Lucía!” Cambia el tono de voz a uno más suave: “A la amiga le duele, mirá cómo llora, invítala a jugar. Hay lugar para las dos. No empujamos. Hay lugar para todos.”

“Vamos ahora a tomar una mema antes de dormir, Martina agarrá esa almohada que te estoy señalando.” “No, Federico. Te estás equivocando. No le pongo un pie arriba del cuerpo de la compañera. Hay que cuidar el cuerpo propio y el de los amigos.”

Después Joaquín se acerca a Santiago y le tira del pelo. Lo empuja y se quiere subir al boogie que tenía Santiago. La maestra dice con calma y seriedad: “¡No!, ¡no! Hay boogies para todos y si no esperamos un poquito que después Santi te lo da. El también se quiere subir y lo tenía antes que tú. ¡Pero por la fuerza no se puede!”

3. Favorecimiento de la exploración y expresión sensorial y sus efectos en la construcción subjetiva.

El niño, en su construcción de experiencias vitales y en proceso de adquisición de códigos universales del lenguaje verbal, la necesidad, el deseo, la individuación (Mahler, 1975, citada por Delval, 1994) precisan del registro sensorial, del ritmo, la atención, que con un énfasis específico estructuran formatos de experiencias corporales, psíquicas, subjetivas e intersubjetivas. Las mismas –ricas y placenteras o dolorosas por frustrantes- también dan fuerza y forma al lazo vincular en sus encuentros con los adultos significativos que lo educan y cuidan. (Mellier, 2012).

La sensorialidad, “*ensamblado de experiencias psíquicas propiciadas a partir de los órganos sensoriales*” (Konicheckis, 2012:10), en estos primeros años de la vida tiene un lugar especial. Como “*complemento libidinal de la percepción y su faceta afectiva*” (Konicheckis, Idem) lo *sensorium* se forma esencialmente en el encuentro del cuerpo y de los objetos del mundo exterior, aunando el compartir en el binomio encuentro y separación. Fenómeno de contacto entre el afuera y el adentro, entre el soma y la

psique (Konicheckis, Idem). En la estructuración psíquica propia de estos momentos de la vida, desarrollo somático, percepción, afectos, fantasías, representaciones, son asociados con sentidos y significados de un lazo vincular con otro (Boubli y Konicheckis, 2002).

“Vengan, los invitamos a jugar.” “¡Qué lindo todo lo que tenemos!” Algunos de los niños se acercan a diferentes objetos. Algunos observan, aún de la mano de la docente quien los invita a jugar, sentándose ella en la alfombra y mostrando diversos movimientos. Acompaña con diferentes gestos, tanto la música como también vocaliza y acentúa partes de la canción. Los niños la miran.

“(…) vamos a hacerle mimitos (al muñeco que trajo la niña de casa), contale que vino al jardín a jugar, a pasarla lindo, a comer galletitas riquísimas, así no está tan enojado.”

3.1.La audición y lo musical.

Antes de hablar, se escucha. En la entrada del niño en el lenguaje verbal la ruta afectiva, analógica, tiene fuerte influencia (Golse, 2014). Desde antes de nacer, el niño está inmerso en sonidos del lenguaje; absorbe sonidos, sintonizándose con el lenguaje de sus adultos primordiales, con su anclaje social y cultural. El adulto provee sonidos, voz, emisiones vocales, para que pueda ser imitado por el niño pequeño. La imitación es parte del proceso de adquisición del lenguaje. El niño muy pequeño es muy sensible a la música del lenguaje y de los sonidos que escucha y produce, más que la significación inicial de signos en tanto tales. Antes que pueda comprender el significado de las palabras de la madre, las siente como prosodia, como música que emerge en medio del ruido, siendo éstas los primeros significantes (Gil, 1995) configurando un sistema de oposición que denota presencia-ausencia de sonidos-silencio.

Asimismo, Anzieu (1998) habla de baño de palabras y prosodia: intensidad, entonación, ritmo, tono de voz, pronunciación, acentos, que aparecen en el sujeto hablante y que también colaboran en la interiorización de los procesos dialécticos alejamiento-acercamiento sujeto-objeto en la construcción subjetiva (Gil, 1995).

Como en la disciplina musical, el niño progresivamente dará sentido a los sonidos, captando la lógica interna de las relaciones que lo tejen en un movimiento espiralado donde intérprete y oyente se retroalimentan y anticipan lo que vendrá luego (Gordon; citado por Pérez, 2015). Duración de los sonidos, ubicación de pulsos en el discurso,

tempo, servirá para el posterior uso de sílabas rítmicas y tonales que darán significación, comprensión al mensaje emitido (Gordon, Idem).

Los tonos y ritmos de la voz del adulto marcan expresividad, interpretaciones con inflexiones y contrastes importantes con los que el niño se familiariza, construyendo continuidad, así como espacios y tiempos de silencio. El repertorio de patrones rítmicos y tonales posibilita fases de imitación, asimilación, adaptación y aculturación activa de los sonidos (Pérez, Idem).

La docente involucra imágenes, crea rimas, recitados, donde intérprete y oyente se retroalimentan, anticipando lo que vendrá (Marcelli, 2000), colabora en que el niño capte lógicas internas del lenguaje que no es sólo percepción auditiva, memorización, imitación.

“(…)toma la guitarra, canta una canción de rimas: “Bate, bate, bate, bate chocolate, uno calienta el agua y el otro toma el mate. Dicen que a los monos les gusta la cocina, yo conozco a una que se llama Martina” (los niños tienen escrito su nombre en la túnica por lo que su identificación es bien visible). Y continúa con el nombre de todos los demás. Los niños escuchan con atención.

La prosodia, el uso de sílabas rítmicas y tonales, la dirección de los sonidos, las duraciones, llevan a una audición preparatoria para procesos más complejos de expresión activa del lenguaje. El repertorio se inicia con canciones sin letra a otras con letra, como ocurre con las etapas de adquisición del lenguaje ontogenético: de hacer sonidos con la boca al lenguaje hablado. La acción acompaña y refuerza el lenguaje.

Canta: “La, la, la, la, lalalala la la”. Mueve los dedos de las manos simétricamente armando una coreografía e invita a que la sigan en sus movimientos. La maestra canta con voz fuerte, siguiendo todos los gestos de la docente de música. Algunos niños siguen los movimientos. Repiten.

Se trabaja en la totalidad y en el detalle, favoreciendo la adquisición del lenguaje verbal de modo contextual. La organización lingüística y elección de palabras va siendo cada vez más independiente de enunciados aceptados por una convención social.

La vaca Lola, la vaca Lola, que tiene cuernos, cabeza y cola, que dice... pío, pío. “Pío, pío”, dice Mateo. La maestra interrumpe junto con los niños que bailan: “Noooo, muuuu.” La vaca Lola, la vaca Lola, que tiene cuernos, cabeza y cola, que dice... guau, “Nooo, miauuu”, dice la maestra y después Josefina riendo dice “miau”.

En las canciones se hace también hincapié en el trabajo tonal. Contraste de tonos graves-agudos con movimientos corporales lentos-rápidos, que también se sintonizan en combinación con lo expresado, a modo de coreografía (Stern, 1983). Las canciones, el moverse en el salón y cantar, hacen un juego, una actividad lúdica muy placentera. Se escuchan grupos de sonidos. Hay búsqueda de diferentes tipos de acentuación, pulsación, de organización de sonidos, con una actividad verbal que enriquece tanto cuantitativa y cualitativamente la propuesta del estímulo como el stock verbal del niño pequeño. La docente interpreta la canción con inflexiones de voz y máximos contrastes posibles, importante expresividad de sonidos largos y espacios de silencios. Con la letra de la canción, su melodía y movimiento que la acompaña, se expresa peso, fluidez, espacio, tiempo.

“Ahí viene el elefante (acompaña con movimientos pesados, un paso lento, voz grave (...) pesa la trompa... y la colita (cambia a tono agudo y más veloz) no pesa nada.”

Las canciones representan un material básico para desarrollar diferentes actividades en la sala. Son actividades y canciones que se retroalimentan, se refuerzan entre sí. A su vez, el contenido verbal de las canciones refiere situaciones que refieren a la experiencia vital en la que se encuentran; están diseñadas para enfatizar algunos aspectos que relacionan dialécticas separación-reencuentro, presencia-ausencia, cerca-lejos, sonido-silencio, movimiento-quietud. La repetición de canciones también da seguridad, continuidad, construye familiaridad.

“Miren, amigos, ¿qué tengo? ¡Son pompitas! ¡Miren qué lindas!” Canta: “Caen globitos, caen globitos, como pompas de jabón, en mi mano, en mi mano te quiero yo.” “¡Qué suave!”

Laura busca un títere de dedo en el bolsillo de la túnica. “¿¡Miren?!” (acompaña con movimientos de brazos y manos que las maestras imitan y cantan, algunos niños también lo hacen sin dejar de mirar a Laura. La maestra de música continúa: “El ratoncito subió Zum, zum, zum. A la torre del reloj, tic, tac, tic, tac, el reloj dio las tres: 1, 2, 3 y el ratoncito se escondió.” (...) “¿Dónde está? Allí, allí” (señalando diferentes lugares del salón). Los niños señalan, miran en esa dirección.

“Camina ligerito, camina ligerito, no lo dejes escapar.”

Canciones y rimas se coordinan con el movimiento, poniendo en práctica actividades en las cuales la docente en su tarea extrae patrones tonales y rítmicos, incluyendo también la improvisación partiendo del contexto situacional.

“Cuando escucho las maracas, yo ya no puedo parar. Cuando escucho las maracas, yo ya no puedo parar.” Tiquitiquitiqui tiquita Tiquitiquitiquitá.”

“¡Qué linda canción! Sabés Laura que nosotros estamos cantando una parecida cuando subimos o bajamos la escalera para ir al patio. ¿Se acuerdan? “Una mano en la baranda y otra mano en la pared. Una mano en la baranda y otra mano en la pared.”

Las maestras no sólo hablan mucho sino que también cantan mucho, con movimientos y coreografías simples, cambiando modos o lugares donde hacer percusión corporal.

“Hop, hop, hop, caballito hop. Se mueve imitando tomar riendas y al galope, golpea sus piernas con la palma de las manos. Gira en ronda por el salón. Los niños golpean las piernas, otros corren detrás.

En este primer momento de inserción a la institución educativa, la música traspasa una burbuja psicológica (Stern, 1983), el espacio personal en el que algunos niños aún inseguros y sin confianza, no prefieren el contacto corporal. Hay espacios de silencio con importante valor (por ejemplo, en la canción “Bate que bate” referida anteriormente) ya que el niño no es forzado a responder, puede hacerlo o no mientras mantiene una atención sostenida y participa de este modo de la actividad, esperando turno para ser nombrado, identificado.

A través de las canciones, encontramos diferentes respuestas en el niño que muestran asimilación, imitación, aculturación, al animarse a moverse, niños en quienes predomina caminar como conducta motora a la producción verbal.

La docente promueve atención, la imitación de mantener silencio; propicia la emergencia de conductas de apego al sonreír, al tomar contacto visual y corporal con los niños y hacer juntos las actividades propuestas. Guía al niño hacia las rutinas de la jornada, establece otros modos de comunicación no verbal al realizar improvisaciones rítmicas y melódicas, estimula al niño hacia el movimiento, la coordinación, el juego.

A medida que transcurre el tiempo de iniciado el trabajo educativo, las actividades y canciones van variando, aumentando, así como la capacidad de crear espacios, escuchar las respuestas de los niños a partir de sus respuestas, sus actos, sus preferencias. Las docentes actúan, crean, simbolizan, improvisan con las respuestas

suscitadas en el niño, colaborando en autorregular su agitación motriz, posibilitando una comunicación intensa y favoreciendo su inserción social y cultural.

La maestra de música coloca una bolsa con instrumentos en el medio del salón con maracas, cascabeles, panderetas y se los entrega a cada uno. Joaquín se acerca a ella, toca las cuerdas de la guitarra, después la roseta de la misma. Mantiene su mano. Laura no dice nada, lo deja explorar. Cuando el niño se retira, deja la guitarra, saca un títere de dedo.

Luego les ofrece unas maracas. Los niños y niñas las agitan con fuerza, acompañando su voz y los rasgueos de su guitarra. Las maestras acompañan con gestos y movimientos amplios con sus brazos, manos, piernas y pies la canción. “Al agua pato”, “El burrito Pepe”, “Yo tengo un sapo que se llama Pepe”. Con ésta última canción, algunos niños se paran, se excitan, sonríen o gritan con júbilo. Martín golpea con la maraca arriba de la cabeza de Clara. Un niño se mira al espejo mientras salta y gira. “Te vas a marear, te vas a marear” canta la maestra, mientras se escucha la canción.

En los 10 minutos que la docente de música entra al salón, ésta crea un arco de tensión (Gordon, citado por Pérez, 2015, pp.86) que, como curva de Gauss, comienza con poca exaltación hacia una meseta de mayor excitación buscando finalmente relajamiento y distensión para concluir su presentación, despedirse y abandonar el salón. Busca a su vez no generar dificultad frente a la separación de ella y de sus interesantes objetos, anticipando su partida.

Laura avisa cuál será su última canción, que luego de cantarla, recoge en su bolsa los muñecos y maracas que los niños le alcanzan (...) Algunos siguen agitando las maracas con fuerza. Canta después con la guitarra mientras se mueve por el salón: “Chau, amigos, yo ya me voy; mañana muy prontito nos vemos como hoy.” Repite esta canción en la despedida de cada jornada.

Cada vez, comienza con música en la que enfatiza sonidos, sin letra, continúa con el saludo, rimas y canciones, con los niños sentados en ronda, algunos en el regazo de su docente, otros deambulando, para luego despertar mayor movimiento corporal en el grupo. Primero, con el repertorio conocido, después la novedad. La excitación de los presentes va subiendo, se ponen de pie, aparece el movimiento global corporal más amplio, el uso de objetos pequeños (títeres, maracas) a otros más grandes para actividades cooperativas (telas), descendiendo luego la fuerza para volver a sentarse de nuevo, momento de relajamiento y silencio.

Juegos musicales involucran coordenadas espaciales y temporales así como el manejo de funciones de la oralidad y lo motor, con la alternancia de períodos sentados-de pie, sonidos cantados-silencio, movimiento estacionario-locomotor. Se busca la atención e involucramiento del niño en el espacio de juego musical, comunicación no verbal a través de la mirada, la escucha, buscar que el niño siga los sonidos musicales. Se enfatiza el ritmo con respuestas relacionadas con o sin intención previa, con o sin anticipación de movimiento, canto fuerte-bajo, canto-imitación del canto con o sin precisión, de pie-sentados, balanceo, movimientos alternados adelante-atrás. Riqueza expresiva transmodal (Stern, 1991) y trabajo en el logro afectivo de la separación.

“Cerquita, cerquita, cerquita, muy lejos, muy lejos” (acompañado de movimientos en círculo tomando la tela entre todos). Todos giran al ritmo de la música, cambian el sentido, se dirigen al centro y se alejan. La canción se para junto con el movimiento, se reinicia, se repite.

Provoca la imitación, juego simbólico, significa en palabras.

“¡Miren! Un volante para andar en el auto. (utilizando una pandereta y moviéndola). La docente anima a hacer los mismos movimientos. Algunos niños la siguen con el movimiento. Acentúa sus palabras, en los acentos percute la pandereta; luego percute pero no canta; después no canta o habla bajo, manteniendo siempre contacto visual. Los niños se mantienen muy atentos.

“¿Miren qué trajo Catalina (maestra auxiliar)? ¡Una sorpresa! ¡Pañuelos!!! Son muchos. Vamos a poner música y los hacemos bailar.” Reparte pañuelos: “Uno para...., otro para....” ¿Ponemos música?, ¿qué les parece?” (...)
“Una caricia te da el pañuelo”

(...) Mateo le saca a Agustín un pañuelo. Agustín grita fuerte. “A ver, a ver... hay para todos. Agustín: no grites. Vos explicale al amigo, que con ese pañuelo querías jugar vos.”

3.2.Lo táctil

La acción es también materia prima del desarrollo cognitivo, manifiesta, propia del quinto estadio del período sensorio motor (Piaget, 1973): reacciones circulares terciarias y descubrimiento de nuevos medios a través de una experimentación activa sobre ellos. La asimilación y la acomodación tienen creciente articulación y complementación. (Piaget, Idem).

Martín quiere alcanzar la maraca y como no lo logra, tira del pañuelo que le dio su maestra que estaba debajo.

Diferentes cualidades se descubren de los objetos y del material propuesto en el escenario de trabajo que despliega el adulto educador con información que proporciona nociones de volumen, tamaño, peso, textura, sabor, olor, forma, temperatura, sonido, color, medida.

La exploración con las manos produce sensaciones agradables y desagradables. Las manos palpan, tocan los objetos con delicadeza o con fuerza. Los objetos aportan gamas sensoriales diferentes y posibilitan registrar consecuencias del movimiento.

Una de las docentes, la maestra referente, toma un frasco y sopla haciendo pompas de jabón. “¡Ohhhhhh!”, dice y luego canta: “Caen globitos...” Los niños se alborotan, saltan tratando de alcanzar las pompitas, uno la aplasta con el pie, corren por el salón. Una niña se desconcierta al tocarla y al romperse ésta, la sigue buscando en el piso.

“Fabián, soplá fuerte” Los niños intentan atrapar las burbujas.

Bruno mira a la maestra. Le toca la cara. “Sí, así me encanta. Esa es mi nariz, mis ojos. No pellizcamos porque duele”, dice ella. Bruno se calma. Al rato se duerme.

La boca también aporta información en la exploración y manipulación que es de interés en la acción global de descubrimientos. Con la boca se conoce, reconoce, se compara (diferentes tipos de asimilación a través de la repetición, generalización, diferenciación) (Piaget, Idem)

Ojos, boca, manos, trabajan para descubrir la riqueza y variedad de los objetos presentados por la docente: agarrando, apretando, sacudiendo, golpeando, saboreando. Se eligen objetos de los reunidos de acuerdo a la sensibilidad y conocimiento del adulto en la búsqueda y selección de los mismos.

“¿Miren lo que preparamos?” Las mesas disponen de diversos muñecos bebés en bañeras con agua y esponjitas. Los niños se acercan, apretan con fuerza las esponjas. Clara se acerca al espejo, frota la esponja, vuelve a mojar la esponja, lo lava y lo enjabona varias veces. Se mira la mano con espuma blanca, se la mete en la boca. No le gusta, saca la lengua, se acerca a la maestra con cara de disgusto y la lengua afuera. “No, no es para ponerse en la boca.”

“A ver, antes, nos ponemos un poquito de alcohol gel. Un poquito en la mano de cada uno.” Los niños se miran, algunos se sacan las gotitas de alcohol, se pasan la mano por la remera para secarse. “¿Miren cómo hago? La

puedo oler, tiene olor fuerte mi mano con alcohol. Es para limpiarme las manos del patio ahora que voy a comer. Y... ¡ay! Se resbalan las gotitas. No tienen color, son transparentes. Ah, está fría la gotita. ¿Vieron?”

Anzieu (2002) describe la formación de pensamiento a través de la inscripción de trazas sensoriales de experiencias táctiles y la piel. El autor refiere una lista de funciones relacionadas al yo piel: contención, límite, protección, individuación, correspondencia e integración perceptiva, sexualización y diferentes tipos de envolturas: sonora, térmica, olfativa, gustativa, muscular, de dolor, de para-excitación. Retomando conceptos de piel psíquica (Bick, 1964), aborda la piel como envoltura psíquica (Anzieu, 2002), como interiorización de las funciones de “*holding*” y “*handling*” (Winnicott, 1972) de la función continente y protectora en las funciones de maternaje.

“No, Federico. Te estás equivocando. No le pongo un pie arriba del cuerpo de la compañera. Le duele. Hay que cuidar el cuerpo propio y el de los amigos.”

“Escuchen, qué lindo... el ruido del mar... de las olas... si lloramos no podemos escuchar... el viento...”

Hay mucho silencio. Están tranquilos. Uno de los niños termina su mamadera y la pone en el piso, agarra la almohada, otro la tira lejos. Fabián se recuesta. Las maestras se mueven despacio con algún niño que tienen a upa, si alguno se queda acostado, le hacen caricias suaves o le palmean suavemente la cola. “¿Vamos tomando?” “¡Qué rica!” La voz es más suave, con menos volumen. La maestra toca en la espalda a los tres niños que tiene cerca. Sus manos recorren sus cuerpos, palmea sus espaldas suavemente, con movimientos lentos. Los niños lo aceptan, se relajan, Fabián mientras la mira con su chupete puesto, busca sus manos, las toca.

Tocarse a sí mismo es también sentirse a sí mismo, base del pensamiento reflexivo (Anzieu, 2002).

Mateo cierra sus ojos mientras se toca con ambas manos su ombligo antes de dormirse.

3.3.La boca

La boca como uno de los órganos primeros de interacción entre la madre y el bebé, se carga de trazas sensoriales que modelan, invisten experiencias con objetos en procesos que colaboran en el logro de una integración sensitivo-emocional.

Oralidad ampliada (Boubli, 2001): La boca como espacio de experiencia posibilita de modo flexible las circulaciones de percepciones y afectos, transfiriendo en representaciones las evocaciones de experiencias. El estilo del discurso de la docente imprime un marco contenedor: marca límites así como da significaciones a vivencias corporales, centrándose tanto en el código lingüístico como en el cuerpo (Anzieu, 1998)

Se acercan y comen de pie las rodajas de pan. Lucía se pone mucho en la boca, tose. La maestra le dice: “No tanto, amiga.” “Despacito (acentúa la consonante “s”). Ahora también vamos a tomar el vaso con sorbito. Uy! Qué hambre que teníamos! Y qué grandes que están los amigos, todo lo que hicimos y todo los que tienen para contar...”

“¿Se acuerdan que les dijimos que hoy los papás y las mamás iban a traer una mamadera o el sorbito para tomar la leche calentita?”

La maestra pregunta: “¿De quién es este vaso? ¿Qué grande está Josefina, que ya toma en vaso como nena grande! ¿De quién es este vaso? ¿Qué grande está Martín, que ya toma en vaso como nene grande! ¿Y éste vaso? Sí, es tuyo, Fernanda. ¿Qué grande que estás también que ya no tomás el agua en mema! Sólo la leche, sólo la leche... Mmm... qué rica está el agua. Teníamos mucha sed. ¿Quieren más?” (...) Otros chupan el dulce y lo dejan en la mesa; se tocan y ponen en la boca los dedos pegajosos del dulce.

3.4.Lo visual

La actividad perceptiva, el afecto, actividad representacional y memoria, están incluidas en una red semántica, polisémica, que introduce la docente con el interés de abrir con cada noción un campo de significaciones, a través de procedimientos inductivos en su discurso.

“A ver, a ver..” Pausa, suspenso que convoca más expectativa Mirá, ¿cómo es el baño? ¿Te gusta? Hay muchas piletas para que los niños se laven las manos, están los peces pintados en la pared arriba de los waters que están divinos. Y nosotros vamos acá. ¿Ves? Así te puedo cambiar. Y vas a estar más cómodo. (...) ¿Querés mirar cómo es el baño, mientras? La pared de color celeste, los pececitos en la pared...”

Al representar con palabras, la docente no se limita al contenido de las representaciones enunciadas, sino también al acto por el cual ejerce la función de crear nuevos contenidos representacionales. Con carácter transmodal (Stern, 1991), esto implica un establecimiento de asociaciones sensoriales y afectivas, de investimentos psíquicos con diferentes elementos sensoriales. A la vez que invita la

percepción del mundo exterior, incita a crear una endopercepción psíquica de las emociones (Boubli y Konicheckis, 2002).

¿Vamos a mirar por la ventana? Hay un pajarito cerquita. ¿Lo ves? Martina llora y grita fuerte. No, no se grita (con voz suave). Tranquila, vamos sólo a mirar el pajarito. Se asusta si gritamos fuerte. Mirá cómo se mueve la rama con el viento, y hoy hay nubes, pero si no llueve, vamos a ir a jugar al patio. Sí, qué lindo con los camiones, las pelotas.

¿Quién quiere mirar? A ver... a ver..." Les abre la bolsa a cada uno, uno por uno, van mirando.

"¿Y qué les parece si bajamos un poquito la luz?", dice la docente. Ella reparte las mamaderas mientras se escucha música con sonidos suaves. "Escuchen: como la ola que rompe la orilla del mar..." Mientras, se acuestan en las colchonetas. La luz tenue, ha quedado sólo uno de los tubos de luz fluorescentes prendidos."

4. Movimiento, Atención psíquica, Autonomía

En las interacciones que se presentan, se encuentra el ejercicio de movimientos y acciones con materiales de la niña y el niño muy pequeños como parte de un desarrollo armónico integral, que incluye la interrelación del trinomio neurodesarrollo-ambiente-vínculos afectivos. En la presentación de materiales y objetos, la maestra no induce forzosamente actividades sino que prioriza acercamientos a los objetos desde una modalidad interrelacional y no sólo con el objetivo de adquirir nuevas conductas motoras.

4.1.Desarrollo de capacidades motoras

Emde (1988) habla de autorregulación no sólo para la fisiología, sino para los diferentes sistemas de conducta. Jerarquiza la importancia de las funciones autocorrectoras, gracias a las cuales el individuo en desarrollo, mantiene su integridad en medio de cambios ambientales.

La docente tiene en cuenta señales de autorregulación del niño (Emde, Idem), su postura corporal, la recepción de la intensidad del estímulo de su propuesta, el manejo incipiente del tiempo y el espacio, la distancia que pone del nuevo adulto, señales evitativas o de rechazo hacia la proximidad del otro. Tomarlo en brazos puede llevar más tiempo que la primer semana de inicio de esta nueva relación.

En la medida en que se gesta un vínculo confiable con un encuadre continente, el niño comienza a apropiarse del entorno con sus movimientos, disfrutando de explorar nuevas posibilidades de dominar su cuerpo, el espacio y los objetos, en el logro de su autonomía.

Entran al salón. “¿Miren lo que preparamos?”, dice la maestra referente. Las mesas disponen de diversos juguetes: bebés en una bañera para bañarlos con agua y una esponjita que larga espuma al apretarla, mamaderas. En otra de las mesas hay juegos de encastre. La alfombra tiene en su superficie camiones y autos con una piola para su arrastre. Toman los camiones. Los llevan por el salón. Sueltan la piola, la vuelven a agarrar. Varias veces.

4.1.1.Favorecimiento de diferentes conductas en los movimientos globales.

4.1.1.1.De envolturas corporales

En las interacciones, el adulto favorece este tipo de sensaciones, donde prima el contacto corporal suave, rítmico, caricias, masajes, estimulación táctil, mecimiento, acunamiento. (Berges,1990; citado por Anzieu, 1998)

Fabián se recuesta. Las maestras se mueven despacio, se balancean con algún niño que tienen a upa; si alguno se queda acostado, le hacen caricias suaves o le palmean suavemente la cola. “¿Vamos tomando? (la mamadera)” “¡Qué rica!” La voz es más suave, con menos volumen. La maestra toca en la espalda a los tres niños que tiene cerca. Sus manos recorren sus cuerpos, palmea sus espaldas suavemente, con movimientos lentos. Los niños lo aceptan, se relajan, Fabián mientras la mira con su chupete puesto, busca sus manos.

4.1.1.2.De sensaciones de pérdida y recuperación de límites corporales.

En los giros y rondas, la docente toma a los niños de sus manos, las cuales son las partes que más se alejan del cuerpo, en un manejo próximo-distal.

“Abro mis brazos bien grande como las alas de un avión, agarro la baranda y subo...” (la escalera)

En la ronda el gesto de tomarse de las manos con las mismas retiradas del tronco, separa; sin embargo, el movimiento giratorio une. Un juego de polos opuestos de unión-separación, de prenderse al objeto y desprenderse de él. Se mantiene con el cuerpo el mismo frente mientras se desplaza en círculo. La mirada al centro o al otro es referencia, posibilita tener al otro como sostén del cuerpo y de las emociones (Calmels, 2004).

Laura les ofrece unas maracas. Los niños y niñas las agitan con fuerza, acompañando su voz y los rasgueos de su guitarra. Las maestras acompañan con gestos y movimientos amplios con sus brazos, manos, piernas y pies la canción. Los toman de la mano. Hacen una ronda, se miran intensamente.

En el giro, los cambios de posiciones y el ligero mareo aportan sensaciones placenteras.

“Pepe vení (dice la maestra cantando) y salta, salta (...) te vas a marear, te vas a marear...”

Un niño se mira al espejo mientras abre la boca varias veces, intenta saltar y da giros sobre su eje.

La docente busca desdramatizar la indefensión (Calmels, 2004) frente a la escalera: la angustia frente al vacío, los ojos que miran el abismo y la búsqueda de apoyo de las manos en la baranda o la pared. La vuelta a colocarse en cuadrípedia surge como recuperación de la seguridad y modo primario de traslación en el espacio. De otro modo, los pies se apoyan y manos que sostienen, los pies impulsan, las manos agarran, como un “*gateo vertical*” (Calmels, Idem:70)

En el patio, llegan a la escalera, cantan las tres maestras: “Una mano en la baranda, otra mano en la pared.” Repiten. Los niños bajan con bastante inestabilidad, algunos se sientan, se apoyan en posición de oso, otros van agarrándose de la baranda o de la mano de las maestras, pero llegan al patio y se desplazan con rapidez. Hay allí pelotas, boggies, camiones con cuerquita para arrastrar, casita de plástico, tobogán.

La maestra dice: “¿Viste? Bajamos la escalera para ir al patio. Un pie en cada escalón. Sí, así.” Martina llora, pone el pie en el aire, vuelve a ponerlo en el mismo escalón. “¡Ay! ¡Qué susto! Parece que se acaba el piso y estás viendo debajo de la escalera y te asusta. No pasa nada, no te caés, no te vas a quedar sin piso donde poner tu pie. El escalón es el piso pero más chiquito, y después de ese piso chiquito, de ese escalón, viene otro y otro hasta que llegas al patio. Dame la mano que te ayudo. Martina está grande, podés hacerlo sin estar a upa. ¿Querés?” Martina le da la mano, baja, sin facilidad, la mano de la maestra en un momento se tensa porque la agarra más fuerte para que no caiga. La maestra aplaude cuando llegan al patio. La nena sonrío.

Martina baja despacio la escalera del patio. Pide ayuda, no pone un pie delante del otro, se pone de costado y con los dos brazos en la misma baranda, pide upa.

La maestra dice: “¿Viste? Bajamos la escalera para ir al patio. Un pie en cada escalón. Sí, así.”

(...) Martina está grande, podés hacerlo sin estar a upa. ¿Querés?”

En el tobogán, con la conducta de trepar para elevarse se busca el atractivo de la contemplación del espacio desde la altura, así como una acción ligada a la conquista del lugar (Calmels, 2004). También trepar para lanzarse es una acción de un acto con

finalidad. Caída desde un sostén hacia un nuevo apoyo. Deslizamiento no es caída libre, en la cual surge la sensación de pérdida de apoyo, del dominio de la postura y la continuidad del cuerpo. Al deslizarse, se renueva la superficie de apoyo, y es a la vez una “forma primaria de materializar la temporalidad” (Calmels, Idem: 64)

Isabela (...) se anima a probar tirarse del tobogán con éxito, y lo hace sola, sin la mirada de la maestra, cae con envión, queda sentada en el piso, mira a la maestra que está atenta a los otros que la reclaman más físicamente. “Pero -dice la docente- ¡me lo perdí! Qué divino cómo te tiraste sola del tobogán! ¿Querés tirarte de nuevo?”

Al trepar hay cambios de altura, de apoyo sucesivos en la búsqueda de la elevación de la mirada y un cambio en la perspectiva.

Van la maestra y dos niñas de la mano por el patio. Una de ellas se suelta de su mano y se acerca a una estructura de plástico y comienza a trepar. No suelta la mochila ni el libro “Violeta” que trajo de casa. Le pide la mano a la maestra para que la sujete. “Mejor agarrate sola. Yo te cuido el libro. Es divino este libro. Dejame el libro, no lo va a tocar nadie, porque con tus dos manos te agarrás mejor.” La niña se sube a los escalones de la estructura. Mira sonriente a la docente. “Qué alta estás!”, le dice ésta.

Esto ocurre tanto al estar en el regazo de la maestra, “a upa”, como al escalar los escalones del tobogán. Además, el desplazamiento con agarre le permite mayor seguridad. El adulto ataja al niño en la caída, en juegos de elevarse y trepar para luego caer, desdramatiza angustias primitivas (temor al derrumbe, caída en el vacío, Winnicott, 1972) y lo anticipa (ataja y amortigua la caída en el suelo)..

La maestra se levanta y se sienta al lado del tobogán dando la mano a los que quieren subir. “Uno, dos, treees...” (alarga la palabra, acompañando con su voz al niño que se desplaza por el tobogán).

¿Querés tirarte tú? Vamos a decirle con palabras a Martín que no se quede mucho rato sentado mirando en el tobogán, que vos también querés tirarte.” Estira la mano, Martín se la da. ¿Ves? Con palabras. Así te entiende.”

4.1.1.3. Juegos de separación-encuentro, presencia-ausencia, escondida.

La disponibilidad lúdica del adulto en torno a estos binomios, quitan peso a angustias arcaicas frente al desprendimiento del objeto que debe perder, aportando júbilo del encuentro/re-encuentro del cuerpo y especialmente del rostro del otro (Aberastury, 2004), cuya mirada de contención es difícil de sustituir. También el niño crea espacios

nuevos donde ocultarse activamente y tomar distancia del adulto y de la discontinuidad de su presencia, Adulto y niño ocultan su cuerpo parcial o totalmente, no se muestran en juegos que inauguran modos de elaboración de distanciamiento.

“Mientras jugamos, también podemos escondernos. ¿Dónde está Martina? (la maestra se tapa con la tapa del libro) ¡Ahí estabas!” La niña la mira con atención.

El ritmo (Marcelli, 2000) se forma a partir de la alternancia espacial y temporal entre elementos opuestos y heterogéneos; la unidad rítmica en esta separación del objeto se crea en la alternancia entre la presencia y la ausencia.

La maestra toma una tela y la cuelga de punta a punta del salón dividiéndolo en dos. Los niños quedan de un lado. Las otras dos maestras quedan del otro con dos niños en su regazo que ahora están sin llorar. Dónde está María (la otra maestra auxiliar)? No la veo. Por aquí, por aquí, por aquí no, por aquí no la encuentro... Ahí estabas, María. Y Bruno también estás allí! A ver quién más está escondido... Cecilia (la otra maestra), dónde estás? Dónde te metiste? Te fuiste a trabajar como papá y mamá? Te estoy buscando, no te encuentro. Ahhh, estabas ahí! Qué suerte que te encontré! ¿Y Martín? ¿Dónde te fuiste?” (Martín pasa al otro lado de la tela, ríe.) Josefina también va al otro lado, atenta. “Josefina, ¿vos también te fuiste?” Dónde están? ¡Acá!!! ¡Acá estaban!!! Se fueron al Jardín? Varios niños cruzan de un lado al otro del salón, tela por medio.

4.1.1.4. Manejo proximidad-distancia. Cerca lejos, deformación perceptiva.

Las maestras cantan en ronda: “Cerquita, cerquita, cerquita, muy lejos, muy lejos”, acompañando con movimientos hacia el centro y alejándose.

“¡Miren lo que hace Fabian! Está mirando por el agujero de este cono de cartón. “¡Qué lejos qué estás Fabian!” Sacándose el cono del ojo: “¡No! Acá estabas, cerquita.”

4.1.1.5. Exploración y análisis de binomios continente-contenido, adentro-afuera (del cuerpo propio, del objeto).

En esta franja etaria se ejercitan desde perspectivas afectiva y cognitiva, esquemas de coordinaciones óculo-manuales, reacciones circulares, noción de objeto permanente, causalidad, dimensiones espacio-temporales (Piaget, 1973) que inciden en el logro de autonomía del niño muy pequeño.

“¡Qué lindo! Todo lo que podemos poner en los conos, quedaron repletos de ladrillitos.”

“Le gustan las construcciones. Poner cosas unas arriba de las otras.”, le comenta a la madre. “¿Te diste cuenta, Mateo, que si lo soltás, se queda arriba del otro cubo? Ahora agarraste una pelota y está encima de la torre y se cae. Estás probando, ¿no?” El niño coloca varias cosas una sobre la otra: la muñeca, el bañito, la esponja. “Estás probando poner una cosa sobre otra y ver qué pasa. ¿Se caen?”

Martina quiere poner un cubo de madera dentro de un cilindro de cartón. No entra. Busca otro más pequeño. Pone más. Trasvasa.

Isabela pone el pie dentro de un balde de plástico, camina arrastrando su pie dentro de éste.

Acciones de apilar, encajar dentro, semejanzas y diferencias, materiales que se encuentran dentro de continentes, en donde se trabaja con la exploración, manipulación, recogida (partes y totalidad, incipiente clasificación). Objetos para accionar y establecer relaciones, con los cuales el niño se mueve, trasladándose, posibilitando conquistas en su autonomía.

Manuela recoge todas las maracas y las pone en la mesa. Las trae de todos los rincones del salón. Las agita. Golpea con fuerza contra la mesa con ellas. Mira a la madre, a la maestra. Las quiere poner unas sobre las otras, se caen.

“¿Vamos a guardar? Si les gustó mucho esto, podemos jugar otro día de nuevo.” Dice la maestra referente y toma una bolsa de color naranja y Martín se apresura a juntar todas las pelotas y las pone en la bolsa.”

Las maestras auxiliares colocan cubos de madera en la mesa, juguetes de encastre. En otra de las mesas hay vajilla de cocina, utensilios, y comiditas de material plástico. Josefina está parada frente a la mesa. Concentra su atención en los cubos de madera que apila en forma vertical. Pone tres y Bruno se los tira. Bruno ríe y mira a la maestra referente. Ella llora y grita. Pone de nuevo los cubos, los arma llegando a cinco, se caen arriba de la mesa. Grita y llora de nuevo, dice “No uedo”. La docente se le acerca: “¿Te ayudo? ¡Uno, dos, tres, cuatro, cinco! ¡Qué alta! Intentamos un poquito más. Sin llorar. Decí con palabras lo que te pasa. ¿Viste que pudiste?” Bruno mira y coloca los cubos amontonándolos.

Federico tira al suelo todos los animales que están cerca suyo, barriéndolos con el brazo. Se ríe. La docente no interviene. El niño se agacha, se sienta y los agarra desde el piso, los vuelve a poner sobre la mesa. Se esfuerza en colocarlos parados, uno a uno. Germán agarra la caja con los animales que quedan y la lleva a la otra mesa. La maestra los mira.

Cerca de la otra mesa, la maestra junta algunos de los animales que no están jugando en ese momento que estaban dispersos por el piso y los vuelve a colocar en una de las cajas. Algunos niños se acercan, sacan y ponen animales de la caja.

Con el entrenamiento progresivo de la marcha, se logra un mayor equilibrio y seguridad en los movimientos globales lentos y de velocidad, aportándole al desplazamiento placer y seguridad corporal, con mayor control y fluidez de los movimientos, sin desestabilizarse en su postura, así como mayor dominio en las fuerzas físicas como la gravedad (Szanto Feder, 2014).

Federico corre dando vueltas inquieto alrededor del salón, empuja a una compañera.(...) Se sienta y luego se levanta de la mesa, corre hasta donde están unos muñecos de granja en una caja de arriba de una de las mesas, toma una vaca y la tira por el aire cayendo a unos metros de él.

Se miran, Rodrigo da vueltas alrededor de la mesa, Martina lo sigue, cada vez más rápido, ríen. “No, amigos” – dice la maestra. “Nos sentamos.”

4.1.1.6.Equilibrio,

Movimientos de oposición y fuerza, tironear y soltar, empujar y soltar, abandonarse tónicamente y recuperarse.

Mateo agarra las maderitas y las tira en altura. Caen al otro lado del salón. Repite nuevamente. “¡No! Qué dije? Por el piso.” Agarra un auto. Martín se acerca rápido, tironea del mismo auto. Mateo lo empuja con fuerza; Martín cae al piso. Busca con su mirada a la docente. Simula llorar.

Lucía se mete en la casita de plástico, empuja a Clementina que quiere entrar. Clementina cae, se golpea la cabeza. La maestra dice con voz fuerte: “¡No, Lucía!” Cambia el tono de voz a uno más suave: “A la amiga le duele, mirá cómo llora, invítala a jugar. Hay lugar para las dos. No empujamos. Hay lugar para todos.”

Los cambios en el tono muscular, producto de las interacciones entre el adulto y el niño, dejan huellas como primeros objetos psíquicos en la experiencia subjetiva del niño (Konicheckis y Vamos, 2012).

Las maestras ponen una sábana de color naranja. La maestra referente toma a Martina, se sienta con ella dentro, está tensa. Las otras docentes las pasean por el salón agarrando los extremos de la tela. Los otros niños

agarran la tela también, acompañan los movimientos. Luego se recuesta, la niña se distiende, se recuesta sobre ella. “Ah, me viene sueño... Qué divertido, ¿verdad que es lindo? Bueno, ahora, nos levantamos y paramos. ¿Quién quiere seguir?”

4.1.1.7. Procesos identificatorios desde la imitación gestual

4.1.1.7.1. Con manos

“Saco una manito, la hago bailar, la cierro, la abro, la vuelvo a guardar. Suben escaleras, bajan en tobogán, se dan un besito y se van a descansar.” La repite. Los niños la imitan.

4.1.1.7.2. Con el rostro,

“Vamos a hacer ruidos con la boca.” La boca sirve para hablar, para cantar además de comer...” “Abro, cierro...”

4.1.1.7.3. Con el cuerpo

“Ahí viene el cocodrilo y el orangután...” acompaña con movimientos con todo el cuerpo, aportando características de cada animal con los gestos.

La docente toma una pelota. La hace rebotar a baja altura, lentamente. Ella salta mientras canta: “Salta, salta, salta canguro, salta muy alto, salta seguro, cuando se cansa de saltar, vuelve a la bolsa de su mamá.” “Otra vez.” Se acerca otra niña. Repite la canción para ambas. Ambas extienden las manos queriendo la pelota. Una de ellas intenta saltar sin despegar los pies del piso, tira la pelota. La va a buscar.

La maestra se sienta en el piso con una niña. Abre las piernas y pone a la niña en el medio con la cola apoyada en el piso. Luego de repetir varias veces, dice: “Vamos a hacer un juego.” Las enfrenta a una distancia de menos de un metro con las piernas abiertas y pone la pelota para que ruede de una a la otra. Las niñas lo disfrutan, ella con ayuda impulsa la pelota. Le dice a una de las niñas: Ahora vos. Ella no comprende. La pelota pica, se va lejos, la otra cierra las piernas. “Bueno, parece que es todavía difícil, ya nos va a salir.”

4.1.1.7.4. De tipo simbólico.

“Miren lo que está haciendo, Lucía?” Se acerca a ella pone otro pañuelo arriba del león que Lucía dejó en el piso. “Está jugando a hacer dormir al león.”

“La, la, la, la...” Acompaña movimientos con las manos. Agarra dos cucharas y las pone en la cabeza, mientras canta. “¿Quién soy? Un conejo”, dice una de las maestras; “¿ahora?” Pone una de las cucharas en un ojo: “Un pirata”; “ahora un avión”, abre los brazos, luego cruza las 2 cucharas entre sí y hace sonido de motor. Ahora un tambor, golpea con las cucharas en el piso. Fuerte-suave; rápido-lento. Entrega después dos cucharas a cada niño. Repite.

“Soy una víbora que vive en el bosque, alguien vio mi cola, por acá, por allá, quien forma mi cola.” Los niños van en una línea juntándose a la cola, de la ayuda de las maestras auxiliares.

4.2. Atención psíquica

Los procesos atencionales son entendidos como una construcción subjetiva, no sólo como una función psíquica de base neurobiológica. Se conoce el objeto excluyendo parcial o totalmente lo demás, realizando una selección, poniendo foco. El poder mantener una atención continuada en la acción con el objeto, aparece como reguladora de la impulsividad, de la actividad física (Guerra, 2009).

Martín se va con el camión, se sienta en el piso, mete varias veces los dedos por las aberturas que tiene el camión, lo da vuelta, gira las ruedas, abre la tapa de la puerta. La maestra dice: “¡Cuántas cosas que podés hacer con ese camión!, ¿eh?”

En este sentido interesan: la seguridad facilitada por un vínculo con un adulto que se hace cada vez más profundo y estable, el valor afectivo del sentimiento de competencia que el niño percibe por su actividad autónoma, la riqueza y adaptación del entorno que el adulto pone a su disposición, riqueza del lenguaje durante los intercambios, captación por parte del adulto del ritmo de adquisiciones motrices, sin ser forzado a adoptar conductas que sobrepasan sus posibilidades (Falk, 2012). Un adulto no intrusivo que le permite investir objetos

La docente en el patio les dice a dos de las niñas: “Vamos a hacer un juego.” Las enfrenta a una distancia de menos de un metro con las piernas abiertas y pone la pelota para que ruede de una a la otra. Las niñas lo disfrutan, ella con ayuda impulsa la pelota. Le dice a una de las niñas: Ahora vos. Ella no comprende. La pelota pica, se va lejos, la otra cierra las piernas. “Bueno, parece que es todavía difícil, ya nos va a salir.”

La atención sostenida en el objeto produce mayor seguridad en la manipulación del mismo, hay búsqueda de precisión en los movimientos y en el logro de la ejecución de la acción, en la regulación tónico-postural del equilibrio y la coordinación manual del objeto; asimismo, una búsqueda de control y ajuste manual de la fuerza para contrabalancear los efectos de la gravedad (inercia). (Szanto-Feder, 2014) La docente observa la acción del niño aportando argumentos.

Camilo agarra un camión y lo tira por el aire. “¡No!”, dice con voz fuerte la maestra. Camilo se estremece. La maestra cambia el tono de voz a uno más suave. “Ya te dije a ti y a los amigos que si tiramos el camión y lo golpea a un amigo, le duele. Por el piso, con las ruedas va también ligerito y llega lejos. Mirá lo podés agarrar de la cuerda y pasear por el patio. Vení, vamos a llevar el camión a pasear. Camilo toma la piola que lleva el camión. Lo levanta del piso porque lo sostiene muy alto, gradúa su movimiento, lo baja. Se le cae la piola, la vuelve a agarrar. Corre, lleva el camión que va detrás arrastrándolo dado vuelta. Se detiene. Ubica el camión con las ruedas en el piso. Se sienta. Toca las ruedas, las hace girar varias veces.

4.3. Autonomía

El movimiento está en los fundamentos mismos del sujeto (Pikler, 2014). El movimiento estimula el proceso de personalización, descrito por Winnicott (1972) en el establecimiento de la relación psique-soma. La subjetividad surge en estados sensoriales en que el niño pequeño se apropia de un sentimiento de existencia a través del movimiento, el cual reúne excitaciones dispersas, difusas del cuerpo en una continuidad existencial (Tardos y Appell, 2012). El movimiento integra experiencias psíquicas; la trayectoria de los movimientos son materia prima de lo figurativo (Konicheckis y Vamos, 2014). A través del movimiento, el niño recibe y da forma emocional a la experiencia con el otro, creando un espacio-tiempo personal (Meltzer, 1984) y condiciones para actividades autónomas que él mismo provoca.

El movimiento es importante en la vida psíquica; es creación auténtica, original. No se lo puede sustituir por otra función psíquica, participa en la representación simbólica de la acción, así como acompaña la estructuración psíquica a través de las fases libidinales y sus dimensiones orales y anales. Diferente a la acción adaptativa, preestablecida, el movimiento del niño muy pequeño es aleatorio, creativo, espontáneo. En un encuadre del entorno y una función de maternaje por parte del adulto educador bien definidos, se muestra con calma, distendido, activo.

Llegan al salón. En una de las mesas hay colocados muñecos de granja, dinosaurios, muñecos de la selva. En la otra mesa hay autos de muchos colores. Hay recipientes de plástico también en las mesas. Hay una piscina de plástico con pelotitas de pelotero en el suelo, cerca de uno de los rincones del salón. También un pequeño tobogán, con tres escalones. Entran y rápidamente eligen qué hacer, con qué jugar.

Los movimientos de imitación incluyen primeras formas de introyección del objeto y empatía con éste y constituyen una internalización básica sobre la que se construye la actividad psíquica. De Ajuriaguerra (1987) señala que el diálogo tónico permite tanto la identificación como el distanciamiento de los objetos. A través de estos movimientos de acercamiento y alejamiento, el niño elabora su relación con ellos.

La docente de música saca un títere de dedo. “¡Miren!: ¡Un ratoncito! Se va por allí...,” señala con el brazo hacia el otro extremo del salón, “por allí..., ¿dónde se metió?” Los niños siguen la dirección del dedo que señala. “El ratoncito mueve una oreja, mueve las dos, se limpia los bigotes y toca el tambor.”

Emociones expresadas a través de la risa y el llanto acompañan también la intensidad tónica corporal, conformando contornos a la identidad personal. Tono muscular y piel se complementan (Bullinger, 2004); el tono aporta una experiencia psíquica de segunda piel muscular (Bick, 1964; Anzieu, 1998).

Joaquín corre por el patio. Su madre está sentada junto a los otros padres. Se mantienen más a distancia que el primer día. Las niñas y niños exploran en el patio con los juegos, pelotas, boogies, aros, toboganes, casita. Joaquín camina rápido. Casi tropieza. Sonríe. “Cuidado con el cuerpo, Joaquín.” Felipe también corre alrededor del tobogán. Cae. Lloro y grita fuerte. Se levanta. Mira a la madre, lloriquea, la madre lo insta a que se levante que no pasó nada. La maestra dice: “Es lindo correr, pero corré poniendo atención.”

Fabián pasó corriendo a velocidad y tiró a un niño. “Epa. Te caíste, Fernando. Fabián tenía muchas ganas de pasarle la esponjita al espejo y no te vio.” Lo agarra en brazos, “¿dónde te golpeaste? Vamos a hacer sana-sana”, le dice masajeándole el brazo.

El movimiento se compone de fuerzas contradictorias, fisiológicamente se compone de sutiles tensiones en la combinación de músculos agonistas y antagonistas, aportando un modelo de la ambivalencia emocional (Konicheckis y Vamos, 2014). En el movimiento se pueden establecer diferenciaciones en binomios tales como atracción-rechazo, pasivo-activo, dentro-fuera.

Martina corre alrededor de la mesa. Da varias vueltas. Va tocando los respaldos de las sillas primero con una mano, después se da vuelta y toca con la otra. Se tropieza con la silla y se cae. La maestra se le acerca. “¡Te caíste!”. Martina llora, la maestra intenta alzarla, la niña se resiste, arquea su espalda. La maestra dice: “¡Tonta, silla, que no viste que pasaba Martina!” La niña la mira, le extiende los brazos.

El movimiento también explora diversas dimensiones del espacio corporal, como ser parte superior e inferior, delantero-trasero, derecha-izquierda, trazando de esta manera los ejes de la horizontalidad y la verticalidad en el esquema e imagen corporal del sujeto.

El movimiento es diferente de las posiciones, que corresponden a la estabilidad del cuerpo en un lugar determinado. La inhibición de movimiento es como el silencio que permite escuchar sonidos; también se necesitan posturas para dar sentido al movimiento (Konicheckis y Vamos, Idem).

El cuerpo aparece como apoyo necesario para la existencia de las representaciones (Bullinger, 2004). El movimiento transforma excitaciones cuantitativas en figuraciones cualitativas como primeros símbolos psíquicos, no existiendo representaciones de la acción fuera del movimiento. Un registro tónico, sensorio-motriz y a la vez mental.

Los movimientos trazan caminos en la construcción del esquema e imagen del cuerpo que conducen a la verticalidad, incluyendo posiciones intermedias con posibles regresiones a posiciones anteriores de horizontalidad completa o parcial. (Szanto Feder, 2014). Posibilitan recursos subjetivantes de elaboración y simbolización, así como registros de asimilación y acomodación de entidad espacial-temporal (Piaget, 1989).

Las palabras de la docente transforman el movimiento como descarga y lo simbolizan, colaborando en procesos de autorregulación y socialización.

Lucas empieza a tirar los frascos que estaban arriba de la mesa con fuerza. “Si los tiramos así, nos podemos golpear. Despacito...”, le dice la maestra.

Pedro agarra un frasco de cascola “Jugo”, dice. “¡Cuidado!” dice Laura con firmeza y seriedad en su rostro, la docente de música, “No es jugo, es cascola. No podemos jugar con el bidón. Es parecido el envase al del jugo, pero no es. Es peligroso agarrarlo.” “Vení que te quiero decir algo.” Pedro se aleja corriendo. La maestra lo busca: “¡Ay!, que te agarro!” Pedro comienza a reír. “Vení que quiero decir una cosa.” Lo alcanza, Pedro se detiene.” “Le voy a decir a tu maestra, que ahora viene, que tenés muchas ganas de pintar.

¿Te parece?” Pedro asiente y se sienta, comienza a armar una torre con cubos.

Hay martillos para golpear pelotitas dentro de una caja de plástico. Un niño comienza a golpear con el martillo el xilofón. “Qué te parece si usamos el martillo para golpear las pelotas? A ver con qué fuerza las golpeas y vamos a ver por dónde salen. El xilofón puede romperse así y no vamos a poder usarlo de nuevo. ¡Eso!”

Tomás apreta el cubo. Lo pone en su espalda. No lo entrega. “¿Me das?” Le dice la maestra: “Yo te doy éste para llevar a esa caja. ¡Gracias!”

5.Sensibilidad y oferta libidinal de la figura docente en su lazo con la niña y el niño a cargo.

5.1.El canal afectivo

En su función docente debe posicionarse en su actividad con el niño como organizadora de la rutina diaria, como facilitadora y orientadora de actividades lúdicas, observa, propone actividades en su papel de enseñante, se ofrece como persona de referencia frente a su vulnerabilidad, articula demandas de niñas y niños, busca viabilizar resoluciones de conflictos que se suceden a lo largo de la jornada (Gentili, Presno, 2002).

En esta dimensión se estudia la capacidad de la docente, con una intencionalidad educativa y social, en comprender y traducir en su discurso las necesidades afectivas del niño y su familia, lo cual conlleva la instauración de un vínculo de apego y el aporte de afecto que otorgue confianza, seguridad, una afirmación y continuidad de sí mismo a lo largo de las jornadas. El binomio aptitud-actitud en cuanto a sus características personales moldean el sostén y la contención singular y grupal. El reconocimiento de la alteridad del niño muy pequeño, se da en una compleja dinámica de cuidados en educación junto a la familia y el equipo de trabajo institucional.

Se extraen fragmentos de las entrevistas semidirigidas en profundidad realizadas a las tres maestras del Grupo Nivel 1 Año, Maestra Secretaria y Maestra Directora de la Institución durante el año que se realizó la investigación, las cuales complementan las observaciones transcritas en el análisis de los otros ejes.

“Las características del trabajo docente en este nivel están enmarcadas por la singularidad de la franja etaria de los niños y niñas. Considero que hay un tronco común en todo el trabajo docente en el transcurso de toda la escolaridad, el mismo sería: vocación, compromiso, afectividad, disponibilidad, escucha, conocimiento, reflexión, evaluación y una muy flexible re-planificación. Pero con niños tan pequeños debe además existir mucha más disposición corporal, a lo lúdico y a la afectividad. Las emociones están muy latentes en este nivel. Otra característica prioritaria es que se trabaja en forma conjunta con la familia (lo destaca). La familia tiene un lugar muy importante en el trabajo docente en esta edad.”

“La función de cuidarlos es la prioridad. Hay que tratar que esto se parezca a una casa y no a una institución.

“Mucha contención afectiva. Brazos, upa, mucho cuerpo y por sobre todas las cosas prestar el cuerpo, disponibilidad corporal, armarse, desplazarse para todo y hablar. También hay que ofrecer calma; si no la tenés, es difícil.”

La atención y el cuidado en educación con esta franja etárea compromete la intimidad psíquica tanto de la docente, del niño a cargo, sus padres, donde la separación tiene resonancia en cada uno de ellos. Ocuparse de niños de esta edad moviliza intensamente las emociones, crea tensiones en los grupos y en la institución, constituyendo una verdadera apuesta al trabajo psíquico permeable a los efectos del inconciente de los involucrados (Mellier, 2012, Käes, 2009). Los cuidados cotidianos, la aptitud y actitud educativa, la atención puesta en los niños y sus familias, pasan no sólo por la tecnicidad de actos concretos, palabras enunciadas, una organización con tareas definidas por la planificación y el proyecto institucional educativo. Estos sólo tienen sentido si la institución asegura una función de contención de las ansiedades del niño y las angustias parentales. Una función continente (Mellier, Idem) de pasaje de atención de la diada a la triada, de lo familiar a lo social, refiere una actitud ética a conquistar relacionada con la necesidad de cuidar la alteridad de cada niño, lo cual conlleva múltiples conflictos y dificultades en los avatares de la vida colectiva institucional (Käes, 2009).

“La afectividad es lo primero. El respeto a cada ritmo de cada uno, aprender que cada niño necesita cosas diferentes, o en el almuerzo que no les podemos exigir que coman. Por ejemplo también en el período de adaptación, yo antes de trabajar acá, no había tenido período de adaptación con padres adentro en el salón conmigo. Me sentía rara, tantos días, como nerviosa, observada. Por momentos pensaba que había niños que no se iban a adaptar y deposité mi confianza en la maestra referente. Yo por ejemplo me apegué rápidamente con (Nombre del Niño), que es intenso, inquieto, desborda. Yo voy siempre por lo más difícil. Voy por los que lloran

mucho (nombra dos niños como ejemplo). Los que no se podían adaptar y me devolvían un *feeling*, me hice cargo y me fue difícil apegarme al resto inicialmente.”

“Lo principal es la afectividad, ser muy atento a las características individuales de cada niño. Es dejar de ver ‘el grupo’ y generar el cuidado uno a uno. Se trata de cuidados primarios: dar de comer, cambiar los pañales, hacer que se duerman, hacerles upa. Creo que deberían flexibilizarse más los horarios y las rutinas.”

“Es un Nivel que te tiene que gustar. Te tenés que conectar con cosas tuyas muy íntimas, de cuando eras chiquita. Hay cosas que te acordás y otras que no pero que igual te salen y algo muy positivo es trabajar con otros. Es indispensable, para no desbordarte. Lo volvería a elegir. No me molesta cambiar pañales. Es el comienzo del lenguaje. Nombramos mucho las cosas correctamente, no “papa”, ni “guau-guau”. Usamos palabras que las entendemos todos: “Te dolió?” No les digo: “Te hiciste nana?” sino “Te lastimaste?” También me sirvió aprovechar la hora de la siesta que mientras nos quedábamos con ellos cuidándolos, conversábamos mucho de lo que pasó en el día. Nos damos un tiempo, también en el período de adaptación que se iban antes del horario curricular y quedábamos solas aprovechábamos para ver cómo estuvo cada niño y cómo nos veíamos con ellos unas a las otras. Tiene que haber un equipo y mucha confianza para recibir bien lo que la compañera te dice.

La docente tiene un papel estructurante como polo en la interacción, en la separación y ligazón vincular como un otro no familiar. La atención de cuidados físicos y la atención psíquica (la cual incluye función *rêverie*, mecanismos como la identificación y la identificación proyectiva), conlleva una función de paraexcitación (Freud, 1895), de contención y capacidad de establecer una sintonía afectiva con el niño pequeño, ofreciéndose como polo de la interacción en la co-construcción de experiencias recíprocas intersubjetivas. Ante lo multidimensional de su campo de trabajo, busca estrategias no reduccionistas ni totalizantes, sino reflexivas, en lo complejo (Morin, 1989) de su función docente, también se ofrece como referente social de interdicción, un límite a la regresión, un trabajo de lo negativo (Green, 1994).

“En el período de adaptación me sentía que actuaba de forma muy robotizada. Yo seguía los mandatos del Jardín, pero no me sentía contenedora. No me siento como ahora que ya pasó un mes. Haría ahora más por mi conocimiento. Prestaría más atención. Yo más bien actuaba. Tendría más en claro qué es lo importante, no tener en cuenta tanto a todo el grupo, sino a los intercambios individuales, dar un juguete, darle mi mano a algún niño que me daba la mano. Es esa tranquilidad que te da el conocimiento. Del momento inicial no recuerdo individualidades. Estaba con todos. Yo me tuve que poner en claro rápido las mamaderas, cuáles eran las tapas de cada mamadera, las mochilas. Yo ya sabía rápido qué era de quién, al repetir tantas veces lo mismo. Sabía cuándo era el momento de jugar con los gorros y lo actuaba: “Vamos a escena 2”. Sentía la obligación de caerle bien a los padres, porque son muy chiquitos y tenía la presión de que pudieran confiar en mí para cuidarlos y

mimarlos. Al principio yo me sentía inútil. Cero convencimiento, yo copiaba. Me sentía inhibida delante de ellos, como que eran muchos padres juntos. Después, me serené; es muy lindo el afecto que uno recibe. Lo importante que se vuelve la figura de uno a la par de su padre y su madre. Dentro de sus primeras palabras están nuestros nombres. El año pasado en el paseo de fin de año, la mamá de un niño me dijo “Quería ir a la granja contigo, no conmigo.” Y por ahí, crecen y no se acuerdan. Si te dan abrazos es porque lo sienten.”

“Si no te involucrás, no podés ser maestra en este Nivel. Pero a veces perdés la distancia. Si el niño está triste, vos también; o sin querer se da como una competencia con la madre. A mí no me gusta eso mucho, pero si el niño está haciendo algo que no se puede en el Jardín y lo vinieron a buscar es re-fuerte que recurran a nosotras para poner un límite y no lo hagan ellos. O te preguntan ‘¿Contigo comió? ¡Conmigo no quiere comer nunca!’”

5.2. Maternaje (*mothering*)

El maternaje aparece como *“conjunto de procesos psico-afectivos que se desarrollan e integran en la mujer en ocasión de su maternidad, cuyos recursos internos y externos le permitirán enfrentar y superar los nuevos desafíos que plantea el desarrollo del niño”*

Requiere *“tanto de la continua, delicada y precisa valoración de las necesidades y deseos infantiles como el más extremo desprendimiento personal”* (Chodorow, 1984: 131).

“Al jubilarse la maestra responsable del grupo, le planteé a la psicóloga laboral institucional, qué le parecía poner a una persona “grande” allí. Fijate que siempre para estos niveles de nenes chiquitos se busca gente muy joven porque las veteranas no quieren cambiar pañales. Ella me respondió: “lo que se necesita es maternaje.” Y allí entró (...) a trabajar., una persona grande. Estar bien también es otra condición. Bien mentalmente.”

Es a partir del maternaje que la madre imparte todos los cuidados que el bebé necesita, ya que éste cuando nace es un ser indefenso y depende totalmente de su madre para cubrir sus necesidades fisiológicas, psicológicas y adaptativas, por lo que ésta se convierte en un medio aprovisionador total del niño (Chodorow, 1984).

En la docente, sin embargo, los cuidados del cuerpo (alimentación, higiene, descanso, sostén afectivo) se cumplen desde una función mediatizada por la tarea (definida por la planificación y por el proyecto institucional), articulándolo con contenidos educativos (Gentili, Presno, 2002).

“Yo además de trabajar con el Nivel 1 Año en este Jardín, trabajo como maestra de escuela pública en 3° año. Yo llevé este trabajo a 3° año de la otra escuela. Estoy más permeable a las individualidades. Es como que me salí del programa. Más bien lo complementé más con el afecto, necesario para todo aprendizaje.

Yo sentí que se me abrió un canal afectivo. Fue abrirlo a todas las personas. Es la primera vez que trabajo con este Nivel y es un antes y un después trabajar con el Nivel 1 Año, tanto con niños como con adultos.

En estas conductas de maternaje del cuidado del cuerpo y modos incipientes del funcionamiento psíquico, también opera la sexualidad.

Al brindarse, sostener, contener, dejarse conmover frente al desamparo, para favorecer procesos de unificación narcisista y subjetivación del niño muy pequeño, también se expresan modos de satisfacción sexual arcaicos. Modalidades primitivas y de relacionamiento con los objetos que posibilitan descarga pulsional, a la vez que potencian cohesión y consistencia yoica, no dejando de lado la sexualidad (autoerotismo) ni modalidades libidinales de relacionamiento a través de las zonas erógenas (Laplanche, 1987). También el placer de los cuidados en el niño, el deseo al ocuparse de él y la consiguiente aceptación por parte de éste, oficia como complemento narcisista también para el adulto a cargo (Mellier, 2012).

La docente aparece en una función de semejante materno (Chodorow, 1984) atravesada por el establecimiento estructurante de la represión. Realiza un maternaje humanizante, constructor de psiquismo infantil. Esta presencia de un otro social oficia de barrera de paraexcitación (Freud, 1895), que favorece procesos de discriminación yo-no yo, catectizando al niño para lograr un investimento fundante como sujeto naciente.

“Fundamental. Es la base de todo lo que pasa después. A partir de esa interacción se puede hacer todo lo demás. Hay momentos que son de mucha proximidad. No tanto al jugar. Al momento de entregarles la mamadera, acompañarlos cuando se duermen, estar cuerpo a cuerpo a veces. Pensá que algunos toman pecho todavía y otros recién lo dejaron y al estar con ellos en ese momento extrañan mucho a su mamá.”

“El contacto corporal, la voz, la palabra, cantarles, que no se resistan cuando les cambias el pañal. Los llevas al baño que no conocen al principio y no se entregan fácilmente. Soy muy musical. Para mí los momentos más profundos son los de la siesta. O comer y dormir son re-importantes.”

“Si no te involucrás, no podés ser maestra en este Nivel. Pero a veces perdés la distancia. Si el niño está triste, vos también; o sin querer se da como una competencia con la madre.”

Al modo de narcisización y sexualización (Bleichmar, 2005), ella narcisiza para el logro de unidad e identidad yoica del niño, pero a la vez liga elementos sexuales que ella misma introduce a través de sus cuidados,

La calidad de maternaje de la docente al impartir todos los cuidados, remite al adulto a sus propias vivencias infantiles inconcientes, con inscripciones que serán fundantes e impactan en el psiquismo de los niños con quienes trabaja. Las respuestas que ésta aporta en el vínculo quedan influenciadas por la organización de la relación con su propia madre, utilizando esquemas interactivos que provienen del terreno de las relaciones vinculares transgeneracionales (Tisseron, 2002).

“Es un Nivel que te tiene que gustar. Te tenés que conectar con cosas tuyas muy íntimas, de cuando eras chiquita. Hay cosas que te acordás y otras que no pero que igual te salen y algo muy positivo es trabajar con otros. Es indispensable, para no desbordarte. Lo volvería a elegir. No me molesta cambiar pañales. Es el comienzo del lenguaje.”

Esta función de maternaje docente tiene a la vez función de tercero en la triada de la relación padre/madre-niño. Función de mediación, de unión a la vez de separación, con estatuto de función paterna en cuanto representante del orden institucional, la ley, el funcionamiento social, cultural. Funciones éstas establecidas y constituidas en lo institucional que juegan un papel trascendente en la estructuración psíquica al separar a la madre y al hijo de la relación imaginaria (Bleichmar, 2005).

“Cuando los cambiás o los hacés dormir puede ser medio masificador, aún cuando atendés lo individual. En esta institución ‘todos tomamos la leche a la vez’. En la merienda o en el descanso sentía que los perdía. Pero en el juego me sentía mejor, que me acercaba más. Pero si en el momento de dormir, había alguien que se diferenciaba del resto, cuando aparecía la dificultad había una manera que encontraba para acercarme a él. Buscás allí la interacción. Yo en el momento de juego era donde más lo sentía. También y después las bienvenidas. Con cada uno hay bienvenidas distintas. Sino no hay juego después. Está el niño que se entusiasma con algo en particular, la entrada es un momento bien individual. Y la rutina, el ritual, las repeticiones, ayudan con las dificultades en la crianza que trae el niño respecto a su familia. Pensaba qué era necesario y qué ignorar. El Maternal te impone un ritmo: “Tac, tac”. Es muy lindo inventar en este Nivel, pero si no es en la base de esta repetición, no hay sostén. Me pasaba eso: no se sostenían, se ponían mal, lloraban. Tiene que ser en ese marco. Podés innovar, pero tiene que estar en dosis, en gotitas, en secuencia paso a paso. Al principio, el primer año que estuve en el Nivel 1 Año todo era deslumbramiento e inventiva: ‘¡Pah, mirá todo lo que podés hacer!’ Pero esto otro, la importancia de la rutina, el ritual, la repetición, reglas en el funcionamiento, lo aprendí en el segundo año que estuve en el Nivel 1 Año.”

5.3. Postura corporal

La presencia docente se da a través de una postura corporal al alcance de los niños. El predominio de sentarse o aún acostarse en el suelo le permite mayor proximidad, con la cual logra que se sientan seguros, confiados, acompañados, más cercanos si necesitan recurrir a ella procurando el contacto físico, la palabra, su mirada. No siempre interviene, pero facilita y orienta también de este modo la actividad lúdica.

“El primer medio que pongo es el corporal. Así el niño te acerca poco a poco al juguete, o te piden upa. Tampoco estás mucho parado. Ni sentado en una silla. Más bien hacés mucho piso. Te sentás en el piso. A su altura. También te acostás. Quedás más cercano, más disponible. Es muy diferente cómo exponés el cuerpo que con un niño más grande. Cuando hablan y caminan bien, es más a través de lo que les decís, de lo que enseñás, los contenidos, etc. La palabra en este Nivel es fundamental también. Sos el espejo durante muchas horas al día que están en el Jardín que van a escuchar a adultos para poder empezar a hablar ellos”

“El corporal es un lenguaje muy flexible, de mucho piso, hacer de todo; correr, saltar, tenés que jugar y ponés en esas actividades, todo!”

“El piso. Me costó mucho al principio. Yo venía de ser maestra de niños más grandes. Después adoré el piso. Estar a la misma altura; en las asimetrías si tenés que salirte, te vas, pero también volvés. Todo tiene que ser movimiento. No hay aprendizaje sin movimiento.”

5.4. Observación

En su tarea cotidiana, la observación posibilita a la docente realizar intervenciones adecuadas al proceso de aprendizaje de cada niño. Se trata de una intensa atención psíquica a lo que pueda ser expresado gestual, verbal o corporalmente, dirigida a lo singular o grupal, así como lo propio, escuchando y mirando al niño, lo colectivo, su propio hacer y discurso. El trabajo de observación (Bick, 1964) le permite continuar estando receptiva y pensar las experiencias que se dan durante la jornada.

“La docente en estos niveles se involucra integrándose. La observación es prioritaria, para definir el momento de intervención y el cómo. Se involucra el cuerpo, la palabra y la afectividad. Hay momentos (la mayoría) en los que estás formando parte de lo ocurre, en otros te alejas para observar, evaluar y repensar”

“Y también observás cómo le habla la familia al niño, los límites que les ponen o no pueden poner. Porque es como que somos parte de la familia. En el paseo a la

granja del año pasado, los padres nos decían a nosotras “Sacale el juguete” y nos ponen a nosotras de ejemplo para decir lo que se puede y no se puede hacer.”

“Uno se involucra mucho, pero con la certeza de hacer cosas pensando que no se es la madre. Una es mediadora, posibilitadora, tenemos un rol de contención. Debemos promover desarrollo, estímulo, ayudar, observamos mucho. Hay mucho trabajo de observación en este Nivel y de prevención también. Se generan también grandes momentos de disfrute. Nos divertimos mucho. También nos cansamos o nos preocupamos. Pero nos importa mucho que sientan placer por estar aquí, por sentir, por venir.”

“Es raro. Son interacciones muy intensas, muy íntimas a la vez que tenés a todo el grupo y vas viendo las particularidades de cada uno, conocerlos a todos y a cada uno. Hablamos mucho. Todo lo explicamos, lo anticipamos. Al hacerlos descansar, al higienizarlos, al darles de comer. Demanda mucha energía, también importa el afecto, la expresión con el cuerpo, el abrazo, el beso. En esta cultura nuestra expresamos corporalmente mucho los afectos, más que en otras y el niño es muy sensible a que seamos como sus padres.”

Además de los saberes necesarios para desempeñar su tarea aportados por la formación y práctica educativo-social, la observación le incluye ejercitarse en una capacidad reflexiva (Houzel, 2001) y de análisis de lo observado, diferente al trabajo con niñas y niños de mayor edad. La primer instancia de observación perceptiva, junto a la toma de notas y posterior conversación en instancias grupales como la Planificación o luego de la jornada, involucran fenómenos transferenciales y contratransferenciales que se desarrollan en esta función de importante compromiso humano, promoviendo el despliegue de fuertes emociones y vivencias infantiles a ser contenidas en su mente y tramitadas en representaciones palabra.

Al compartir la observación con otros, al pensar su práctica con otros, le permite un análisis reflexivo de su competencia como docente. La receptividad emocional, su actitud empática (Houzel, Idem) e *insight* le posibilitan acercarse a la perspectiva del niño, a su discurso verbal, gestual, corporal. La observación, mucho más que una “primera impresión”, descompone la práctica cotidiana en un proceso que involucra la atención, el pensamiento, la metabolización afectiva, dándole un efecto multiplicador en su registro psíquico,

“Se trata de un trabajo creativo y creador de vínculos con el niño y con la familia, de crear lazos de confianza. Se trata de ir generando sentido de pertenencia, seguridad.”

“El adulto debe estar disponible emocional, afectivamente para captar señales de ese inicio de relación con el niño, que está en un ambiente extraño, asustado. Juega

mucho la intuición, percepción, diálogo corporal, lectura del cuerpo, el tono, el movimiento, la mirada, es más global. Si como adulto no estás bien instalado, seguro, no podría conectarme con otros nenes. A falta de palabras, se trata de 18 niños que no hablan y hacemos lectura de sus gestos, de lo que les está pasando.”

“Cansancio físico y mental. Estás pensando lo que vas a hacer todo el tiempo. Me costaba manejar lo que me provocaba, me angustiaba, por ejemplo, con (Nombre del niño). Este fue mi primer año y no podía poner límites a la forma de involucrarme. Es más difícil con estas edades. Me involucré tanto que me sentí con el derecho de enojarme con los padres muchas veces. Como cuando una tía o una abuela se mete mucho en la crianza, pero me sentía con credenciales. Y es porque sos una persona muy importante en este momento para ellos. Cuando (Nombre de otro niño) se angustiaba, yo me angustiaba. Son tan chiquitos que es mucha responsabilidad. Hasta qué punto es trabajo y ellos son importantes para mí... Está muy mezclado lo personal con lo laboral. Tampoco sé hasta qué punto está bien eso. A mí me tocó una fibra que tiene que ver un poco con lo maternal y paternal. Si no te toca, no podés llevarlo adelante. Por eso creo que me sirvió mucho trabajar con más compañeras y con ellas, precisamente, es excelente. Es demasiado intenso y es importantísimo el intercambio con otro de lo que sentiste, de lo que dijiste, de lo que hacés, de lo que no hacés, de por qué no te sale. Las compañeras me han rescatado muchas veces (ríe). Es diferente el afecto en un vínculo de amistad o familiar y aquí se cruza lo laboral. Es más: es por sobre todo un vínculo laboral, pero también te enternece.”

Al realizar la observación perceptiva, la toma de notas y la posterior discusión grupal, realiza un registro psíquico de la observación de la sala y su activo ritmo cotidiano, en correspondencia con funciones psíquicas como la atención al estar en el propio terreno, la memoria al escribir en las notas sus impresiones, la reflexión cuando piensa *a posteriori* las escenas cotidianas que han tenido lugar a lo largo de la jornada. La puesta de atención inicial queda “desintoxicada” con los dos momentos posteriores a la misma: el registro y el análisis reflexivo, cuyas nuevas significaciones son articuladas *a posteriori* en coordenadas de espacio y tiempo diferidos.

La observación tiene toda la importancia del mundo. Todo se basa en esa interacción maestra-niño. Para cuidarlo y hacer que crezca. Te detenés en cosas diferentes que con niños de más edad, con sus familias pasa lo mismo. Desde toda la importancia que tienen los espacios, el salón, cómo los esperas y preparás el encuentro, cuando llegan. El primer mes casi no salimos de allí y cuando hablamos entre nosotras nos damos cuenta que aceptan mejor el espacio para dormir en el que compartieron con los padres en el período de adaptación. Cualquier cambio al principio, salir del salón al patio por ejemplo, los desestabiliza muchísimo. No los recibís de cualquier manera, se eligen con qué juguetes vamos a jugar, si ponemos mesas o si no, en qué momento viene la maestra de música. Los pensamos mucho, paso a paso, hay muchísimo cuidado en los detalles. Es muy diferente al trabajo con niños de mayor edad que se sostienen más solos. Ellos recién comienzan a caminar

y la mayoría aún no habla o están empezando a hacerlo. Además la familia queda más por fuera de la institución educativa. Con este Nivel estás codo a codo, para lo bueno o sino también te caen a veces un poco desubicados, con demasiada severidad. Yo no soy la mamá... En el cambiado de pañales, me importa mucho que vayan contentos a cambiarse el pañal, que no se resistan ni lloren; conseguir la confianza de los niños, no sólo de los padres. Estás con todo el grupo por ejemplo en el patio, pero los otros son momentos individuales. En la siesta necesitan la energía de uno en uno.”

La toma de notas le permite enfocar, incluir detalladamente una reconstrucción a partir de su percepción, añadiendo vivencias emocionales al registro de la jornada. Esto le permite en los espacios de intercambios con las demás docentes y psicóloga del grupo o en el espacio de Planificación narrar la experiencia confrontando su impresión a la de las demás docentes, cual grupo de palabra (Balint, 1986; Kachinovsky, 2000).

“La Planificación es un gran articulador. Hay una articulación en las compañeras, en el equipo. Las compañeras son un primer articulador para los saberes que uno trae. Son intercambios bien ricos. Hay cosas que están en los libros que no funcionan. Las vivencias de cada docente hablan de un saber más compartido. Antes era más “teoría”, ahora más “práctica”. Pruebo, por mi forma de ser. Antes tenía mucha lectura y después me cuesta bajarlo a la cancha. Antes repetía, no se me impregnaba en la práctica. Era repetitivo. Me estoy dando el permiso de explorar más en la práctica. Y en el Maternal hay saberes de las compañeras que no los había leído y logré nutrirme desde ese lado. Hay cosas que las compañeras me ayudaron a leer de lo vivencial del maternaje. Yo no soy madre. Y están escritas de una manera que no me llegaba. Es algo de lo afectivo que no está en los libros.”

“En mi época de estudiante no había la posibilidad de egresar como “Maestra especializada en Maternal”. Te preparaban para ser maestra de grupos de 3 años en adelante. No había formación específica. Fue aquí en los espacios de Planificación que la psicóloga (...) que estuvo cuando se creó el Nivel nos propuso que estudiamos Winnicott, Wallon, nos permitió entender más cada etapa. La directora en esa época nos traía mucho material. Era como un grupo de estudio y eso te hace entender más. No perdíamos tiempo en la planificación, alguna de nosotras preparaba qué actividades se realizarían en la semana, pero después pensábamos sobre la edad y estudiábamos.”

“Me sirvió mucho el espacio de Planificación quincenal con las otras maestras y psicóloga. Leíamos mucho, teníamos diferencias en qué hacer pero consensuábamos. Por ejemplo un autor francés, Vergnaud, la “Teoría de los campos conceptuales”. Tal vez podía ser algo que se pensara para niños más grandes, pero sí al final de este Nivel podés ver criterios incipientes de clasificación. Abordábamos cuestiones de Epistemología. ¿Cómo se aprende? ¿Tengo las condiciones? Hacíamos las fichas de cada niño, pasando de Contenidos a Competencias. Leíamos Habermas. La teoría de la investigación-acción de Elliot, pero nosotras estudiamos y presentamos una síntesis de los conceptos de Carr y Kemmis al respecto. También Freud, Piaget, Wallon. Cultura, Estética, Kundera. Yo eso lo aprendí, volcaba material y también encontraba caja de resonancia en mis

compañeras. En esto no me formó el Instituto Normal, sino las discusiones de Planificación.”

“También la importancia de ser un grupo muy estable de maestras, donde sabíamos cómo era cada una y eso generaba mucha confianza. Tuve como maestra que armar una Planilla de Registro de actividades, también tenías que armar con las fichas el pasaje de contenido a áreas: socialización, lenguaje, hábito. Era importante que quedara por escrito. Con algún niño tuve dificultad en el registro que me costó conectar con él o con su familia, pero tuve siempre maestras ayudantes que eran excelentes y lo abordamos juntas. Tal vez me quedaron en el debe...”

5.5.Capacidad de *rêverie*

Rêverie (del francés: ensueño), término acuñado por Bion (1975), se refiere a la capacidad de la madre de devolverle al niño su experiencia emocional metabolizando en forma de pensamientos adecuados para ser contenidos y pensados por el bebé.

Un estado similar es requerido en la docente para estar en sintonía con las necesidades del niño muy pequeño a cargo. El niño también descarga en ella lo intolerable, lo displacentero, ocasionado por sensaciones, percepciones o sentimientos que le generan ansiedad, necesitando que ella los contenga y lo ayude a elaborarlos. En los encuentros y desencuentros, un afecto sensible a las necesidades del niño está expresado a través de la alimentación, de la higiene, de caricias, del contacto visual y corporal, pero fundamentalmente por el interés y deseo del adulto que permiten una comprensión del niño pequeño de un modo único y singular, aún cuando existen desencuentros o “pasos en falso de la danza” (Stern, 1983).

Una función contenedora como proceso intrapsíquico del adulto permite una envoltura intersubjetiva en el yo incipiente del niño y la introyección de las funciones continentales de aquél.

En la construcción del aparato psíquico del niño pequeño, esta función se la relaciona con la preocupación maternal primaria winnicottiana (Mellier, 2012), como ocurre en momentos de indiferenciación entre sujeto y objeto, pero que en la práctica educativa, la docente contiene al niño pequeño con su trabajo asociativo para pensar al/con el niño, aportando enunciados que el niño también pueda utilizar.

“¿Cómo? (Repito la pregunta. Se queda pensativa.) Se involucra una mucho afectivamente. Es total. El llanto de la separación es muy movilizante. Te comprometés. En el Nivel 4 años ó 5 años podés estar o no. Hay niveles simultáneos pero separados. En este Nivel está todo muy mezclado. Hacés “ahora

esta actividad” y te separás del niño, del grupo, y te reponés. Aquí es preguntarte ‘¿Hice pichí?’ ‘¿Tomé agua?’ Te perdés vos. Es extremo el involucramiento.”

La Función alfa en el aparato psíquico permite abordar lo utilizable de las experiencias negativas de frustración e insatisfacción. El desarrollo del manejo de pensamientos a partir de la construcción de un aparato para pensar se relaciona con la cualidad de las experiencias emocionales que los enmarcan. La tolerancia a la frustración o la intolerancia a ésta son elementos importantes. El aporte de palabras por parte del adulto (Función alfa) permite tolerar experiencias dolorosas de contenidos aún no metabolizables, clivadas, proyectadas, destructoras, fragmentos de emociones demasiado violentas (elementos beta) y transformarlas en satisfactorias, posibilitando que nazcan nuevos pensamientos, conceptos que tienen nombre, al decir de Bion (1975).

La frase “*Decilo con palabras*” que utilizan con frecuencia las docentes, también construyen espacios psíquicos, de adentro y afuera del yo, poniendo límites, buscando dar sentido a los actos y que haya para ello apropiación del código lingüístico compartible socialmente. La docente pone en práctica la capacidad de estar en contacto con situaciones emocionales, contenerlas y traducirlas, observando.

Martín y Martina disputan uno de los autos. Martina dice “Mío”, Martín dice: “arín”. Martín inclina su cabeza e intenta morder el brazo a Martina. La docente con voz fuerte que atraviesa todo el salón, dice: “¡No! ¿Qué pasa? La boca no es para morder a un amigo. Es para morder la comida. La comida rica que comemos, como la torta de cumpleaños. ¿Querés otro auto? Decilo con palabras.”

Martín: “Upa”, con la voz quebrada.

La docente alza a Martín y éste le señala un camión arriba de la repisa. La maestra dice: “¡Ah!, claro. Tomá este camión que está divino.”

Baja al camión de la repisa, baja también al niño de sus brazos. Martín se va con el camión, se sienta en el piso, mete varias veces los dedos por las aberturas que tiene el camión, lo da vuelta, gira las ruedas, abre la tapa de la puerta. La maestra dice: “¡Cuántas cosas que podés hacer con ese camión!, ¿eh?”

5.6.Función de contención

Gracias a experiencias interactivas y de contención, la constitución del yo piel (Anzieu, 1998) participa en el proceso de devenir yo pensante. El adulto se ofrece

como contenedor dando envoltura psíquica al registro corporal, permitiendo también condiciones de simbolización en la diferenciación y de introyección de la relación continente-contenido entre adulto y niño a cargo.

La luz tenue, ha quedado prendido sólo uno de los tubos de luz fluorescente, con los almohadones puestos en el suelo. “Vamos a ver, esta mamadera es de..., ésta es de..., tomá Pedro, tomá Marti, muy bien.” Lucía se recuesta. “Sí, cada uno la toma como más le gusta.” Bruno llora: “Mamá”. La maestra lo toma en brazos, le acaricia la cabeza. Sigue tomando su mamadera con ella. “Escuchen, qué lindo... el ruido del mar... de las olas... si lloramos no podemos escuchar... el viento...”

La consistencia del yo de la figura docente que percibe y piensa oficia como bolso contenedor que protege de angustias masivas arcaicas, haciendo barrera y límite continente para el logro de pensamientos; aporta un entorno que piensa al niño, un adulto que representa por/para él. También aparecen indicadores de apego (Bowlby, 1995) frente a la satisfacción de necesidades del niño muy pequeño dadas a través de la oralidad, el intercambio de miradas, sonrisas, el contacto táctil, la solidez del sostén y del transporte, los gestos acariciadores, la concordancia de los ritmos.

Bruno llora. “Vamos, Bruno; yo te acompaño (lo alza). Vos sabés que después de la merienda podemos irnos a descansar un ratito. Además, mamá te trajo hoy una rica mamadera para que te acompañe también. Descansas un ratito y después vienen a buscarte.” Bruno la mira. Le toca la cara. La docente sonrío: Sí, así me encanta. Esa es mi nariz, mis ojos. No pellizcamos porque duele. Bruno se calma. Al rato se duerme.

5.7.Desencuentros posibles. Pasos en falso en la danza.

Fuertes vivencias que tocan lo infantil de cada una de las docentes involucradas son relacionadas a insospechados sentimientos primitivos poco accesibles a la conciencia -desprotección, envidia, rivalidad, surgiendo la identificación o la identificación proyectiva- que muestran dificultades o intolerancias en recibir emociones angustiantes del niño muy pequeño.

La docente puede quedar influenciada por la relación que establece con el niño, sus padres y su entorno institucional, añadiendo a esto características de su propia personalidad, sus propias convicciones educativas, su propia historia. No le es simple

abordar lo cotidiano sin juzgar, sin implicarse, sin contradecir a los padres, o actuar contrariamente de lo que quieren para su hijo, al estar tan cerca. Son situaciones que la formación académica no las prepara. La tarea queda muchas veces invisibilizada o devaluada, con el desgaste que genera este primer mes de ingreso a la Institución, donde la demanda de atención es creciente y difícil de atender en exclusividad. El cansancio se acumula en la continuación del trabajo anual, con el riesgo de perder una distancia óptima en su abordaje profesional o la pérdida de asimetría en la relación docente-niño, con una reacción no reflexiva con fuerte implicación de sus propias emociones.

¿Y qué les parece si bajamos un poquito la luz para que los animales puedan descansar mejor? Miren, la luz de arriba. ¿Probamos...?” De los dos tubos de luz fluorescentes, uno queda encendido y el otro se apaga. Algunos niños comienzan a llorar. Martina solloza “mamá...” “A ver... vamos a poner música, suavemente, para descansar; después ponemos música para bailar, pero ahora no. Vamos a tapar a los muñecos que trajimos de casa, que no tengan frío... Y hasta podemos poner una colchoneta para que les quede más blandito” (es una colchoneta como la que usarán ellos a la hora de la siesta)... Algunos empiezan a llorar más fuerte.

Martina sigue llorando. Agarra con fuerza la túnica de la maestra, tironea de ella, le pateo las piernas. Empieza a llorar fuerte y gritar “¡Mamá!, Mamá!” La maestra se agacha y queda a la altura de Martina, diciéndole con firmeza y mirándola a los ojos, mientras la enfrenta a ella tomándola por ambos brazos: “Martina, yo no soy tu madre”. Los demás niños y adultos miran la escena. Hace una pausa corta y continúa diciendo: “A ver, estamos un poco nerviosas hoy. Fabiana (su nombre) te dice que esperes un poquito, no pasa nada feo, como para que te pongas así. Yo no te pateo, vos no me podés patear a mí. Sólo bajamos un poquito la luz. Mirá, Manuela no se asusta, no llora, ni grita; Pedro tampoco, Martín tampoco.” La toma en brazos, se sienta en una de las colchonetas. “Vamos a sentarnos en el suelo, arriba de la colchoneta, como hago yo. El que tiene ganas se acuesta. Y sino podemos descansar así, un ratito... Bruno, me contaron que te ponés un poquito nervioso siempre antes de dormir, que tenés muchas ganas de dormir, pero te cuesta cerrar los ojitos. Hoy hacemos dormir a los animales. No tenemos por qué dormir nosotros.” Mientras está sentada con Martina, que ya no llora, pide “tete”. La docente le dice: “Eso: te doy el chupete que mamá te puso en la bolsa para venir al Jardín y en un ratito ya te va a venir a buscar. Pero no pasa nada feo como para ponerse así, se asustan los amigos... Yo también te cuido, Catalina, María (las otras dos maestras)también mientras mamá no está, pero sin llorar.”

La fuerte intensidad de las ansiedades que se despliegan en algunos momentos de la jornada que remiten al doloroso desprendimiento de las figuras familiares (descanso, alimentación, higiene), le hacen perder pie a la docente frente al desborde emocional de la niña. Se enfrenta ella misma a la dificultad inicial de metabolización y

transformación de las mismas en contenidos representacionales (función *rêverie*, Bion, 1975), no pudiendo pasar inicialmente a co-construir experiencias simbólicas que permitan una regulación afectiva adecuada del binomio presencia-ausencia y la separación del objeto significativo familiar. Sin embargo, la aceptación y traducción de emociones de la niña (función *rêverie*), para con ella o de otros niños entre sí, le permite tener una actitud más flexible frente al manejo de tensiones, conflictos, diferenciando acciones consideradas como no aceptables, de niños “inaceptables”.

La aprehensión recíproca inicial que involucra la dinámica de la dialéctica docente-niña, muestra el importante desgaste emocional acumulado y la consecuente dificultad del manejo de la conducta infantil, de sus angustias, conflictos, ambivalencias, exigencias, demandas. La tensión la pone a distancia de las necesidades de la niña pero también la involucra suficientemente, con el deseo de reparación de su accionar en esta “suplencia” (no reemplazo) maternal.

Las demandas simultáneas que la sobrepasan conllevan el riesgo de una actitud defensiva de distanciamiento, con alternancia de sentimientos de dominio del niño y protección, u hostilidad por la aparición de conductas más primitivas. Con cada niño demandante, surge una nueva exigencia emocional para ella. Proveer y proveerse de oferta afectiva, libidinal, simbólica (el uso del plural en el fragmento de la observación que se detalla más arriba), le permite dar cabida a los sentimientos del niño, elaborando su propio rechazo con un pasaje de reprender/rezongar a la niña y dando lugar a intervenciones positivas empáticas en su discurso.

Sin embargo, la docente genera además un ámbito de experiencias simbólicas en donde da estatuto y reconoce la necesidad del otro, la discriminación yo-no yo en la referencia a la ausencia de este otro primordial y hace referencia al “No” como abstracción del trabajo sobre lo negativo (Green, 1994) en el trabajo sobre la pérdida. (Casas, 1999). Aporta continuidad a la vez que diferencia, postergación, espera. En la irrupción de su subjetividad, rehúsa a lo que allí se configura, sin significar por ello quede ajena al dolor o sufrimiento de la niña. La docente habilita así también un despliegue de cadenas de representaciones que permiten progresivamente auto-regular y tolerar des/encuentros afectivos tróficos con ella, en el periplo de discriminaciones y represiones adecuadas. La importancia de enunciar el “No” tiene entonces también efectos en la estructuración psíquica, negatividad encarnada en la pérdida y en la indefensión, que también es imprescindible en el trabajo de

simbolización y desarrollo psíquico de la niña. Que algo no esté, también es un organizador psíquico (Casas, Idem).

5.8.Fenómenos transferenciales y contratransferenciales.

El “trabajo con los padres” (propios y ajenos)

Desde los padres, mecanismos proyectivos del orden del desamparo, desplazamientos, sentimientos de rivalidad, celos, envidia, control u otras estructuras defensivas más o menos rígidas, reaparecen sobre las figuras de las docentes, de acuerdo a las primeras experiencias vinculares. Manifestaciones que tienen muchas de ellas como correlato el mantenimiento de vínculos simbióticos y ataques a lo diferencial de investiduras realizadas por otras figuras no familiares.

“Es desgastante estar tantas horas como estoy yo: casi 8 hs. todos los días con niños muy chiquitos. Es difícil por momentos, la Institución tiene pautas muy estrictas, rutinarias: cuándo están despiertos o dormir, o momento de cambiar el pañal aunque esté limpio. Si bien es el reglamento, el número de niños no es el apropiado. Yo sé que hay muchas gratificaciones de trabajar con este Nivel, pero también muchas dificultades. Yo me preocupo y soy responsable. Hubo actitudes de los padres que me enojaban: el descuido, no traer la comida a tiempo, hablarte mal porque te controlan por qué no comió toda la comida o si tienen sucio el pañal cuando los vienen a buscar, por ejemplo. Algunas madres siempre te van a reprochar algo y no son capaces de decirte nunca nada positivo. Otras parece que compiten contigo.”

“La intensidad de las emociones que se suscitan es fuerte. Es el Jardín el que debe adaptarse a los niños y no al revés. Necesitan descanso y alimentación. Una etapa de mucho cuidado y hay que escuchar a los padres.”

“La entrada al Jardín es muy importante. El recibimiento. Los niños y sus padres llegan y deben sentirse esperados, recibidos. La despedida es también muy importante, irse con ganas a la casa para querer volver.”

“Importa ser muy cuidadosa en los detalles, en cómo hablarle al niño y sobre todo el trabajo con los padres. Debe ser una persona que sepa hablar con el padre. Es como ser la prolongación de la casa, estás en todos los detalles: mocos, la cola, que éste duerme así, esa de otra manera, los horarios de la alimentación, que no puede estar sin comer tantas horas.”

“Los padres son muy exigentes en esta etapa con la maestra. Y hay que lograr confianza, buen perfil, empatía de ponerse en el lugar de ellos. No ser tan estrictos y trabajar con alegría, con ganas, como (nombra a docente del Nivel).”

“Mirar. Una mirada individual. Tener mucha cintura para con la familia, contener la crianza. Priorizar el vínculo con los padres. En otras etapas puede no mostrar cosas tan contundentes. Hay que cuidar el vínculo con la familia. Priorizo la mirada hacia

ellos (los niños) y las familias. Mostrarles a las familias eso que veo en los niños, que sientan que los conocemos, que les contás algo que saben y se les cambia por eso la cara. Ven que yo noté eso también.”

“La tarea es muy gratificante. Es linda. Permite desarrollar habilidades, aptitudes que no están en otros ambientes educativos, que no están tan a flor de piel. Hay mirada, vínculo intenso en este Nivel que en otros con niños más grandes el lazo es otro, diferente. Es sano para el docente compartir con otros el trabajo, y muy necesario armar un equipo. Es muy intenso el trabajo, la demanda del niño, de la familia para sostenerlo uno solo. Son buenas las diferencias en el trabajo, cómo repercute, los diferentes estilos, totalmente enriquecedor. Y con la familia también. Se van identificando con una maestra o con otra. A veces, yo que soy más vieja (ríe) me pasa que las familias piden por mí en el período de adaptación (ríe). Por ejemplo el papá de (...), la maestra auxiliar le extendió los brazos cuando la nena llegaba con el papá y fue como que la esquivó y me la dio a mí. (sonríe). Después lo conversamos con la maestra ayudante, para que no se sienta mal, intentando explicar el miedo del padre, la necesidad de sentirse seguro con alguien de mayor edad, pero que no tiene que ver con su tarea concreta que la hace bárbaro. Los padres pero también los niños habilitan a la docente a hacer la tarea.”

“Y también creo que el trabajo con los padres no es algo en que la maestra se forme en lo académico. El trabajo con los padres es clave. El padre y la madre de hoy no saben. Hoy saben menos que antes. Hay menos tiempo de dedicación a la familia.”

5.9.Un aparato psíquico grupal y del equipo institucional.

La dinámica del equipo conlleva la creación de un aparato psíquico de equipo (Mellier, 2012), productor de pensamientos colectivos y de contención afectiva. Los equipos de trabajo se constituyen conociendo más o menos ellas mismas las diferencias de estilos entre las propias docentes respecto a la atención, cuidado, contención, devenirse receptáculos de sufrimientos y ansiedades del niño muy pequeño y su familia. Comprender el cuidado educativo institucional, sus resistencias, su evolución, implica examinar el desarrollo de la función continente del grupo y el equipo en la institución, sus alianzas concientes e inconcientes. (Mellier, Idem).

“Un solo docente no podría. No sería real y el número tres es mágico. Es muy bueno. También lo tiene el binomio, pero tres docentes ofrece multiplicidad de opciones, de movimientos. Múltiples maneras de maternaje. El trío deja ver esa diversidad. Permite dar lugar a lo individual en lo grupal, más dentro del marco institucional como éste. Hay escenas primeras, segundas. Las segundas escenas existen y coexisten, y las segundas escenas son las principales también. Lo individual en compañía de todos. El tercero acompaña ritmos, individualidades que no acompañan lo grupal. Por ejemplo, el descanso de uno que es el de todos o de la mayoría. La importancia de la mirada. Con tres hay más posibilidad de esto. Te permite separarte, manejarte de otra forma. Ser pivot, decimos, que vaya y venga.

Por ejemplo, en los grupos grandes no se los escucha y sí en grupos pequeños. Hablan más. Se alejan más.”

Al conformarse cada año los equipos docentes del Grupo Nivel 1 Año, el mismo pasa de ser un contenedor potencial en su constitución inicial a la instalación durante el año lectivo de una función continente al recibir emociones y pensamientos a ser simbolizados por los adultos a cargo. El espacio de Planificación o de discusión aparece como un espacio exigente de trabajo a la vez que necesario y de disciplina en la práctica, que contiene también a la docente en la complejidad de su función de educación y cuidados, en la convivencia de vínculos duales y triangulares, propios de la historia de cada una de las integrantes de cada grupo respectivo. Se trata de un activo proceso intersubjetivo que permite la (re)creación de lazos vinculares, de las dinámicas transferenciales negativas o positivas en las relaciones que se establecen.

“Es desgastante estar tantas horas como estoy yo: casi 8 hs. todos los días con niños muy chiquitos. Es difícil por momentos, la Institución tiene pautas muy estrictas, rutinarias: cuándo están despiertos o dormir, o momento de cambiar el pañal aunque esté limpio. Si bien es el reglamento, el número de niños no es el apropiado. Yo sé que hay muchas gratificaciones de trabajar con este Nivel, pero también muchas dificultades. Yo me preocupo y soy responsable. Hubo actitudes de los padres que me enojaban: el descuido, no traer la comida a tiempo, por ejemplo. En el caso de estos chiquilines que no hablan, que expresan sin palabras lo que les pasa, por suerte nos juntamos tres docentes. Y también nos juntamos con la psicóloga. Pero al ser más, nos turnamos. Es una tarea que cansa mucho.”

“Hay tres niños que aún están siendo amamantados nos comentaron los progenitores en las entrevistas” –dice la maestra a la directora-, “comparten cama y obviamente cuarto con sus padres, y Bruno así empieza su ritual de sueño con su progenitora en casa. No trae objeto transicional, ni chupete, ni muñeco. En vez de mamadera con leche calentita, trajo vaso con sorbito con yogur frío. Hablamos con la familia para revisar un poco esto y hacer algunos cambios en casa. Sólo se duerme a upa, me agarra la oreja, a veces me pellizca y le digo que No, que me duele, que agarre fuerte a la jirafa que trae de casa, si quiere.”

La función continente en los grupos (Kaës”, 2009) como modo de pensar la función alfa bioniana se pone en marcha con el objetivo de procesar angustias y sostener también el funcionamiento cotidiano. Oficia de sostén en un equipo interpretante de proyecciones que se dan en el grupo (fundamentalmente destructivas) de lo infantil o parental. El equipo, cual continente activo y apto para hacer posible esta metabolización, promueve el restablecimiento de procesos psíquicos gracias al trabajo de búsqueda de transformación de contenidos destructivos.

Hay cosas que tienen que ver con cualquier edad. En el Nivel 1 Año se necesitan en las docentes varias personalidades para ver a quién elegir, se necesita que hayan diferentes personas. No es una relación directa de niños y adultos: 6 a 1. El niño tiene que poder elegir con quién ir. También pueden haber otras cosas compatibles para cada edad. Puede ser lo más organizativo. Importa el número pero también la identificación. Es un trabajo que agota mucho la paciencia y al ser más de uno, delegás. Hay mucho cansancio físico: armar camitas, las mamaderas, cambio de pañales, nos turnamos. Al trabajar con otros, aprendés a exponerte. Al principio te sentís juzgado, mostrás un estilo muy personal de contacto con un niño chiquito que es desde lo que fuiste, además de lo que aprendiste. Es bueno sentirse acompañado en esto. Las compañeras te dicen también qué cambios ven en los niños y también en vos. Es bueno abrir momentos de intercambio entre nosotras cuando podemos en la jornada, por ejemplo en la hora de la siesta o después que los padres se los llevan en el período de adaptación que se quedan menos tiempo. También se nota el trabajo con la psicóloga. Yo no había trabajado así antes, en equipo. Hablar sobre lo que hacés, cómo lo hacés, cuándo, por qué. El cambio de pañales es al principio difícil. No es sólo limpiarle la cola. Que quede acostado, se entregue, no es de un día para el otro. Necesita tener confianza y también yo darme cuenta cómo le gusta más que lo sostenga, que lo alce, cómo me ayude a que la pase mejor. Yo no estoy con ellos en el comedor, por eso después del período de adaptación el momento difícil es el de ir a dormir. Todos son muy diferentes y están acostumbrados a cosas distintas: a upa, tocándote la mano, la oreja, ayudarlos a que se duerman en su colchoneta con su mamadera, que se la vayan tomando solos, es todo un proceso, un arduo trabajo... (suspira y sonríe). El momento de jugar o el patio es siempre colectivo, y pasas de intercambios individuales a veces medio fugaces. Un momento o un espacio cuando les toca ir al dormir es cuando hay que ofrecer una cercanía y disposición enorme. Pero por ejemplo cuando los voy a cambiar y tal vez cuesta porque están jugando y no quieren salir del juego, les digo "(Nombre de la niña en diminutivo) hermosa, vamos a cambiar el pañalote?" Una de mis compañeras maestras es siempre dulzura.

6. Expresión verbal, gestualidad, voz en la figura docente

Este eje de análisis busca analizar qué efectos de simbolización provee en el niño del Grupo Nivel 1 Año en este estudio de caso, el adulto que enuncia discursos verbales, su voz y gestualidad, en articulación con las múltiples inscripciones subjetivas arcaicas, en su inauguración a una pertenencia social y cultural.

6.1. Representar representaciones

Al pensar al niño y sus actos, la docente le ofrece representaciones e interpretaciones de signos para desentrañar sus significados, palabras en lugar de objetos u actos,

colaborando en elaboración progresiva de la ausencia de sus figuras significativas familiares, así como en el ingreso al sistema lingüístico.

“¿Querés tirarte tú? (del tobogán) Vamos a decirle con palabras a Martín que no se quede mucho rato sentado en el tobogán, que vos también querés tirarte.” Estira la mano, Martín se la da. “¿Ves? Con palabras. Así te entiende.”

La representación junto al afecto hacen saber de la existencia de la pulsión en el *infans*. Es referida como evocación de la ausencia del objeto, ya por Freud (1923) como por Piaget (1973), como proceso psíquico con destino diferente al afecto para el primero, como logro del pensamiento en el período preoperacional para el segundo. Con ella se asienta una línea de fuerza importante para la construcción subjetiva, represión mediante: la representación de cosa (con predominio visual y de la imagen) que se la entiende en relación con el proceso primario y la representación de palabra (esencialmente acústica), inseparable del proceso secundario. Freire de Garbarino (1992) retomó conceptos freudianos como representación expectativa a las palabras ofrecidas por el adulto en el diálogo intersubjetivo discriminándolo de representación meta, como representación que dirige el curso del pensamiento adulto (inconciente, preconciente, conciente). También esta autora refería que dichas representaciones expectativa no son sólo palabras del adulto, sino que también incluyen su gestualidad tanto del rostro como corporal, favoreciendo producción simbólica, prestando recursos que el niño aún no dispone.

Una música suave con una voz femenina que canta canciones infantiles se escucha de fondo.

Algunos de los niños se acercan a diferentes objetos. Algunos observan, aún de la mano de la docente quien los invita a jugar, sentándose ella en la alfombra y realizando diversos movimientos con gestos que representan a los animales que describe la canción. Acompaña con diferentes gestos, tanto la música como también vocaliza y acentúa partes de la canción: “Ahí viene el cocodrilo y el orangután, la pícara serpiente...” Los niños la miran.

Una niña que trae una muñeca y una mochila de su casa que no suelta, comienza a llorar y susurra “mamá”..., la docente se acerca a ella, la toma en brazos y le muestra, mientras se balancea al son de la música, unos libros que están en la repisa. Le dice: “¿Cuál querés? ¿Este, del oso pizarón?, ¿El del sapo que se llama Pepe, como el de la canción?” La niña señala el libro del sapo Pepe, la docente se lo alcanza. La docente se sienta cercana a una de las mesas. Lo miran (...).

6.2. Uso del gerundio, acción y sujeto en estructuración

Los enunciados describen realizaciones de actos; en ellos pueden destacarse los componentes del verbo y el nombre (sustantivo) que lo diferencian de otros. El gerundio es verbo en abstracto y ejecutándose. (Real Academia Española: 1972); reúne conjuntamente en su pragmatismo la acción del verbo y el proceso de construcción subjetiva del niño: ser haciendo (Casas,1999).

El gerundio remite a movimiento, un devenir ininterrumpido, en donde el niño va construyendo su existir a través de la experiencia ("*going on being*", Winnicott, 1979) pasando de un estado de dependencia hacia la independencia en estos primeros años de vida. La docente asienta funciones de sostén ("*holding*"), de manipulación en sus cuidados ("*handling*") y de presentación de objetos ("*object presenting*") con juguetes o muñecos que la representan para construir la capacidad del niño para estar a solas, hacia una mayor autonomía.

El uso que hace Winnicott (Idem) del gerundio remite a un verbo, una acción, que hace y construye sujeto a la vez; construcción de un sí mismo a través de la experiencia continua. La acción en estas rutinas de intercambio posibilita la expresión del niño que al hacer va siendo, construyéndose subjetivamente. En las oraciones que emplea, la docente informa lo que hacen, describe e interpreta acciones. La desinencia que utiliza es en primera persona del plural, incluyéndose en la realización de dichas acciones. Los verbos señalan el devenir de las acciones durante las jornadas. Las construcciones de perífrasis verbales utilizando el gerundio como verbo principal destacan la acción en su desarrollo.

"Sabés que algunos amigos no se conocen así que... ¿qué te parece si los vamos presentando y nos vamos saludando?" (...)

"Estás probando poner una cosa sobre otra y ver qué pasa. ¿Se caen?" (...) "Bueno, amigos, vamos terminando por hoy..., les parece?"

"Dónde te metiste? Te fuiste a trabajar como papá y mamá? Te estoy buscando, no te encuentro. Ahhh, estabas ahí! Qué suerte que te encontré!" (...) "Ahora papá y mamá están trabajando y después de comer la galletita los vienen a buscar." (...)

El gerundio está utilizado en múltiples situaciones concretas con marcada preferencia que, junto al uso del plural, denomina relaciones, la unión, el placer compartido, un ambiente facilitador (Winnicott, 1972) que contiene la experiencia subjetiva y la construcción de una pertenencia grupal, así como el gesto creador, espontáneo (Winnicott, Idem) en el jugar y el hacer.

“Ahora no vamos a seguir jugando con las cucharas (cambia su tono de voz), pero dale que nos espera una sorpresa en el patio (cambia tono de voz más cercana y complaciente). ¿Te la vas a perder...?”

Así como no existe nada que pueda denominarse bebé (Winnicott,1979) sin hacer referencia a su madre, un niño muy pequeño no es entidad totalmente autónoma en el Jardín Maternal, pudiendo comprenderlo en relación con la docente y el ambiente que lo rodea. El uso del plural forma una unidad de satisfacción en una experiencia de mutualidad y conexión (Abadi, 2013), alienación en el otro para su estructuración psíquica, soporte identificador (Casas, 1999).

“(...)Sabés Laura que nosotros estamos cantando una parecida cuando subimos o bajamos la escalera para ir al patio. ¿Se acuerdan? (...)”

“Sabés que estábamos hablando con Pedro que tiene muchas ganas de tomar jugo.”

Al marcar el límite, interrumpe la acción pasando a nombrarla en segunda persona, marcando distancia como agente que frustra, como reacción del entorno, a la vez que buscando dar una nueva orientación a la acción del niño sin adjudicarle valor de la misma como buena o mala.

“¡Te estás equivocando!”

Si bien trabaja con niños que se encuentran en la etapa sensorio-motriz (Piaget, 1994), la figura docente se acerca en diferentes oportunidades a la organización del discurso del pensamiento pre-operacional, reforzando el egocentrismo para superar la vulnerabilidad o el animismo, atribuyendo procesos psíquicos o vida a objetos inanimados para el logro de una representación de la realidad que aún no maneja.

“No, Federico. Te estás equivocando. No le pongo un pie arriba del cuerpo de la compañera. Le duele. Hay que cuidar el cuerpo propio y el de los amigos.”

“Mirá, los peces también están esperando que llegue tu mamá, el papá de Fabián, la mamá de Martina, ya van a venir los papás y las mamás de todos los amigos.”

“Vos, pañal, quédate quietito.”

“¡Ay!, los muñecos tienen ganas de descansar, están bostezando, Ahhhhh... A ver qué linda camita les podemos preparar con los pañuelos? Sí, Fede, así.”

Santiago quiere subirse a un boogie y se cae al intentarlo. Lloro, aunque no lo hace fuerte. “Pero..., Santiago, te caíste. ¡Qué tonto este boogie que te hizo caer. ¡Tonto, boogie, que Santi quiere aprender a andar en boogie! Mirá, yo te ayudo. Intentalo de nuevo.” Santiago se queda sentado pero no mueve las piernas. “Agarrate fuerte que te empujo. (contrasta el tono de voz). Esoooo. (alargando la última vocal). Así.”

En la interacción docente-niño también se despliega el gerundio que “pivotea” (al decir de una de las maestras entrevistadas), articula acción, construcción de lenguaje e identidad: ser haciendo; con el adulto que lo mira ser y hacerse. El niño como sujeto se construye a través de acciones sensibles a sí mismo y al adulto. En estas edades de indefensión o desamparo, de fuerte dependencia respecto a un otro, la acción del niño convoca al adulto a hacerse presente con un decir acerca del hacer, dice de lo que no le es posible al niño muy pequeño decir aún (Casas,1999).

Mariela se acerca a una estructura de plástico y comienza a trepar. No suelta la mochila ni el libro “Violeta”, sus objetos acompañantes que trajo de su casa. Le pide la mano a la maestra para que la sujete. “Mejor agarrate sola. Yo te cuido el libro. Es divino este libro. Dejame el libro, no lo va a tocar nadie, porque con tus dos manos te vas agarrando mejor. Se trata de una bruja “buena” que se hace pequeña si llueve, ¿verdad?” La nena la mira, sonrío.

Como se mencionó en eje anterior, la sonorización de la letra “s” se altera en diferentes oportunidades destacándola de manera notable por parte de las docentes. Las maestras resaltan de manera diferente al resto de la palabra la pronunciación de la consonante silábica fricativa “s”, no por su posición inicial de la palabra, sino en sílabas intermedias de la misma seguida por otra consonante. Como ejercicio de pronunciación, la discriminación de esta consonante resalta su sonido difícil de lograr para el niño en adquisición del lenguaje oral, pronunciando el adulto el sonido correcto como recurso educativo introductorio al trabajo con esta letra. La articulación hace énfasis en aumentar la capacidad audible del niño, reforzando su práctica de oralidad por la dificultad fonética de esta consonante.

Se acercan y las comen de pie. Lucía se pone mucho en la boca, tose. La maestra le dice: “No tanto, amiga.” “Despacito (acentúa la consonante “s”). Ahora también vamos a tomar en el vaso con sorbito.”

“El lenguaje se trabaja mucho, repetís mucho. Es lento, acompañado de la mirada, del cuerpo. Se pronuncian mucho las S, es que estamos enseñando a hablar... Acentuamos mucho. Es muy notoria la intención en cada frase, el tono de voz, el enojo,

el gesto que acompaña el mensaje, la firmeza, la ternura, lo acompañas mucho con el cuerpo. Es muy teatral.”

La docente habla desde las acciones que el niño realiza. Aporta significados articulados al “no quiero” o al “no puedo”. Aceptar palabras del adulto cuidador, implica para el niño articular acciones durante el tiempo de estancia en la sala con el progresivo encadenamiento propio de palabras.

Josefina: “Nooo”, y se le cae por tercera vez una torre con cinco cubos. Llora, grita y tira los cubos.

Docente: “¿Te ayudo? ¡Uno, dos, tres, cuatro, cinco! Intentamos un poquito más. Sin llorar. Decí con palabras lo que te pasa. ¿Viste que pudiste?”

“Creo que el principal canal de expresión es el verbal. Intentamos anticipar y poner mucho en palabras. También el canal corporal. Yo hablo todo el tiempo, también les digo ‘te quiero’. Pongo mucho en palabras lo que siento. También me parece que los ordeno más, que les explico qué sienten ellos cuando les hablo cuando están llorando o cansados, por ejemplo. Te movés mucho en la Sala, pero no rápidamente, sino más bien en forma lenta. Lo mismo cuando hablamos, no gritamos. Entrás a la Sala y el tiempo parece que se detiene. Con nenes más grandes es diferente, hay otro ritmo, otro movimiento. Este es otro tipo de intensidad. Y me pasa que después cuando me pongo a cantar cuando estoy sola, canto las canciones del Jardín que les canto o pongo en el equipo de música. Esos son mis ‘Hits’ (ríe). No te despegás mucho del trabajo, aún cuando ya te fuiste para tu casa y se acabó acá la jornada.”

6.3 Respuestas al llanto infantil

El llanto infantil es una conducta que ya aparece en el recién nacido como sistema útil para transmitir información de sus necesidades y como llamador a los otros. Como llanto básico y posteriormente más específico, frente al malestar, dolor, enojo, hambre, sueño o atención, tiene un efecto profundo en el adulto a cargo para que provea respuestas (Delval, 1994). Es un pedido, es llamar a un otro imprescindible que auxilie de necesidades (Freud, 1895), que aporte contacto, protección y obtener de él un comportamiento ayudante (Bowlby, 1995). El llanto que sale del cuerpo como llamado, progresivamente va organizando representaciones, comunicación verbal y otras expresiones emocionales, con y desde el adulto cuidador que va articulando sentidos.

Las niñas y niños exploran en el patio con los juegos, pelotas, boogies, aros, toboganes, casita. Joaquín camina rápido. Casi tropieza. “Cuidado con el cuerpo, Joaquín.” Felipe también corre alrededor del tobogán. Cae. Llora y grita fuerte. Se

levanta. Mira a la madre, lloriquea, la madre lo insta a que se levante que no pasó nada. La maestra dice: “Es lindo correr, pero corré poniendo atención.”

La maestra dice: “¿Viste? Bajamos la escalera para ir al patio. Un pie en cada escalón. Sí, así.” Martina llora, pone el pie en el aire, vuelve a ponerlo en el mismo escalón. “¡Ay! ¡Qué susto! Parece que se acaba el piso y estás viendo debajo de la escalera y te asusta. No pasa nada, no te caés, no te vas a quedar sin piso donde poner tu pie. El escalón es el piso pero más chiquito, y después de ese piso chiquito,

de ese escalón, viene otro y otro hasta que llegas al patio. Dame la mano que te ayudo. Martina está grande, podés hacerlo sin estar a upa. ¿Querés?” Martina le da la mano, baja, sin facilidad, la mano de la maestra en un momento se tensa porque la agarra más fuerte para que no caiga. La maestra aplaude cuando llegan al patio. La nena sonrío.

6.4. Significaciones de acciones

La docente dice con palabras, con acción, con el cuerpo. La acción no sería un “menos” frente a un “más” que aporta la palabra en un sentido evolucionista, sino también es una acción para el otro donde el hacer-diciendo y el decir-haciendo (Casas, 1999) enriquecen la comunicación.

Hay aros: Martín tiene 4, Martina quiere uno. “Vamos a pedirle un aro a Martín. Es muy bueno y te lo va a prestar.” Vení conmigo que le pedimos. “Martín, tú tenés muchos aros. Le prestarías uno a Martina?” La maestra toma el aro que el niño tiene con firmeza ayudándolo a soltarlo. “Eso, tú tenés muchos y Martina no tiene ninguno. ¡Muchas gracias! ¿Viste Martina? ¡Yo te dije que Martín es muy bueno!”

“Hablamos permanentemente. Todo lo explicamos, como te decía. Depende también qué voz utilizas, la velocidad con la que hablás, sin ansiedad, sin gritos. Nos movemos mucho, despacio. Entrás al salón y dejás afuera la velocidad, los problemas de la calle o de la otra escuela, estás metido en este salón durante mucho tiempo, sabiendo que cada cambio que proponés desestabiliza.”

“Acá hay mucho lenguaje. Mucho lenguaje, de veras. Me di cuenta que fui cambiando, que estoy más suelta. Es que si no hablan, al principio no los conocés y no sabés lo que les pasa. Por eso entendí que tenía que hablar por ellos, pero comunicándome, dándoles también posibilidad que se expresen a su manera. Los diferentes tipos de voz los usamos mucho también. Te salen así. Pero no nos manejamos necesariamente con voz aguda. Por ejemplo yo y la maestra referente tenemos el mismo tono de voz. La tercer maestra tiene otro tono, más bajo, diferente cómo acentúa las palabras. A la maestra referente no creo que tenga una voz ni demasiado melosa ni demasiado rígida. A veces es cierto que hablás más agudo y fuerte que en otras circunstancias y que con adultos. Ponemos mucho en palabras. Una y otra vez repetimos palabras.”

La docente en su continuo decir en la sala “baña” de palabras al niño, con enunciados que sustituyen otros de los que no se habla: de la ausencia materna, de la indefensión, de lo que no se dice, de lo que el niño por su desamparo no puede escuchar. La docente en su discurso como otro social favorece la ilusión puesta en el crecer y la autonomía; aunque si bien está disponible para el niño, su presencia pone de relieve el desamparo frente a la potencial ausencia del adulto primordial, a quien elige no invocar advirtiendo el posible impacto que tiene el contenido de sus palabras.

Lucía se pone mucho en la boca, tose. La maestra le dice: “No tanto, amiga.” “Despacito (acentúa la consonante “s”). Ahora también vamos a tomar el vaso con sorbito. Uy! Qué hambre que teníamos! Y qué grandes que están los amigos, todo lo que hicimos y todo lo que tienen para contar...” (no nombra “papá y mamá”), y dice a las otras maestras, riendo: “Mejor no nombramos a los progenitores, que hoy estuvo heavy...”

Son discursos donde circulan en el lenguaje, significaciones de las acciones del niño y del adulto. La presencia de este adulto que está disponible representa a la vez la ausencia de quien no está (la madre), consolándolo en un momento significativo como es, por ejemplo, el descanso.

“Fabián, ¿tú también hacés dormir a tu chanchito?” ¡Ah, qué lindo!, ¡qué linda camita! Saben que en un tiempito, vamos a preparar esas colchonetas que están allí arriba y el que quiera va a poder dormir un ratito.”

“Bruno, me contaron que te ponés un poquito nervioso siempre antes de dormir, que tenés muchas ganas de dormir, pero te cuesta cerrar los ojitos. Hoy hacemos dormir a los animales. No tenemos por qué dormir nosotros.” Mientras, está sentada con Martina, que ya no llora, pide ‘tete’. La docente le dice: “Eso: te doy el chupete que mamá te puso en la bolsa para venir al Jardín y en un ratito ya te va a venir a buscar. Pero no pasa nada feo como para ponerse así, se asustan los amigos... Yo también te cuido; Catalina, María también mientras mamá no está, pero sin llorar.”

“Las expectativas de los interactuantes con relación a su propio rol y al de los interlocutores están estrechamente vinculadas a las imágenes que tienen de los mismos.” (Gabbiani, 2005)

“Bueno, amigos, es la hora de descansar. ¿Qué les parece si vamos a descansar un ratito? Así después estamos con fuerza para seguir jugando...” Vamos a acostarnos.

Mateo cierra sus ojos mientras se toca con ambas manos su ombligo. Federico dice “Mamá, mema”. Toma la mamadera y la almohada y se va a dormir al regazo de la

docente, no en su colchoneta. Josefina pone su mamadera vacía al lado de su colchoneta luego de terminarla, toma su chupete y dice “Noni”.

6.5. Construcción de sentidos del tiempo y el espacio

En las reiteraciones de canciones, acciones u otras producciones que enlazan nuevos sentidos con los ya conocidos por el niño, se enlazan nociones de tiempo y espacio. La incorporación por parte del adulto de estas coordenadas en el “combate” planteado en dar soporte al niño frente a su aflicción y sufrimiento en su desprendimiento, constituyen nuevos ejes que le sirven también de sostén afectivo, integrando además otras pautas más amplias de representaciones, causalidad, diferenciación entre medios y fines, modalidades de conocimiento y razonamiento, desarrollo del pensamiento lógico y simbólico (Piaget, 1973). Si bien el niño aún no se encuentra en una etapa de desarrollo para acceder a orientarse en los aspectos cuantitativos de la temporalidad en la realidad, la docente busca acomodar el lenguaje en base a signos cualitativos de las experiencias del ambiente, con rutinas ya conocidas, para enfrentarse a la lenta adquisición que tiene éste frente a nociones de orden, sucesión, duración, anterioridad, posterioridad, que también aportan continuidad en el trabajo de unión-separación. Busca referencias sensibles en las secuencias cronológicas desde un sistema de coordenadas de localización importantes para su propio cuerpo (higiene, alimentación) a otros signos, como puede ser la hora, como unidad de tiempo (“A las cinco”).

“Pero no llores, ¿Pedro. Pensaste que mamá estaba aquí al lado de la pecera con los pececitos? Falta poquito, ahora nos cambiamos el pañal, comemos el pancito y a las cinco (hace el gesto con los dedos de la mano bien abierta) te vienen a buscar. Mirá, los peces también están esperando que llegue tu mamá, el papá de Fabián, la mamá de Martina, ya van a venir los papás y las mamás de todos los amigos.”

“A las cinco” (acompaña con gestos de la mano) viene papá. Falta muy poquito. Mientras, si no querés jugar, miramos qué están haciendo los amigos.” La maestra está sentada en una silla baja, abre las piernas y sin alzar a Lucía, ésta se queda parada con su espalda tocando el cuerpo de la docente y mira qué hacen los demás en el salón. Ya no llora.

“¿Vieron que les dije que venían a las cinco papá y mamá? (vuelve a hacer el gesto con la mano) Saben, ¿papis? Estábamos diciendo que a las cinco (otra vez el gesto) es la hora que siempre los van a venir a buscar. A las cinco (con la mano)”.
Martina que estaba a upa de la maestra y va al regazo de su madre abre la mano.
“Sí, Marti, son las cinco.”

6.6. Discurso y gestualidad

Al acceder al sistema del lenguaje, el niño hace cosas con palabras, enunciados que constituyen acciones o actos del habla (Austin, 1990); construye su lenguaje y estructuración subjetiva con la acción y el movimiento (Bruner, 1994; 2002); No lo realiza solo, sino con otros. El caudal expresivo que genera la docente referente ya desde los discursos, canciones o cuentos, en la necesidad afectiva y simbólica de recibir de un adulto cuidador por parte del niño pequeño, están incluidas y convocadas las funciones materna y paterna. Dentro de una perspectiva psicoanalítica, se denominan así al desempeño de la figura educadora-cuidadora en cuanto al sostén y contención, así como a la función de orden, normativa, organizadora de pautas de crianza en el vínculo padre/madre-hijo que progresivamente se interiorizan en la mente del niño. Dichas funciones implican por lo tanto presencia necesaria de un adulto, sostén de mecanismos estructurantes del psiquismo del *infans* (que aún no habla), dando organización a la angustia, las prohibiciones, el deseo.

De acuerdo a Cazden, citado por Gabbiani (2005: 22), *“toda institución social es un sistema de comunicación y el estudio del discurso en el salón de clase es el estudio de ese sistema de comunicación”*. En un contexto donde el alimento convoca fuerte intimidad entre ambos miembros de la díada vincular, la sorpresa (Marcelli, 2000) convoca la atención de los niños provocando incorporar lo nuevo (el vaso con sorbito) como representante simbólico del crecimiento que es gratificante para ambos interlocutores. Este suspenso, dado a través de recursos como cambio en la entonación y en la velocidad del discurso, ofrece la promesa de algo placentero y no del peligro por no previsto ni amenazante por desconocido.

La docente les va dando una rodaja de pan a cada uno y un vaso con sorbito para tomar agua: “¿De quién es este vaso? ¡Qué grande está Josefina, que ya toma en vaso como nena grande!” “¿De quién es este vaso? ¡Qué grande está Martín, que ya toma en vaso como nene grande!” “¿Y éste vaso? Sí, es tuyo, Fernanda. ¡Qué grande que estás también que ya no tomás en mema!” “Mmmmm... qué rica está el agua. Teníamos mucha sed. ¿Quieren más?” Siguen en la mesa y la docente trae un plato con comida y la docente les dice “Miren bien: ¿qué traigo por aquí? Tengo una sorpresa... mmmmm... riquísimaaa... ¿Dulce o queso?” Martín dice: “duce”; Fernanda dice: “eso”. La docente dice: “¿Comiste todo Mariela? ¡Muy bien!”

La sorpresa, como también se analizó en eje anterior, genera una expectativa, como variante en el discurso frente a la repetición previsible de las preguntas. Estas promueven intervenciones por parte de los niños dejando espacio para que haya una supuesta “elección” en la negociación, como decisión o iniciativa del niño frente al alimento escogido, posición que oculta sin embargo su indefensión o inferioridad frente a todo lo que no decide en las diferentes actividades que se suceden en las rutinas institucionales a lo largo de la jornada y a las que debe “subordinarse”, “someterse”.

El discurso en la sala no está aislado; abarca tanto a las docentes como a los niños, en un espacio y un tiempo que determinan un contexto. Los actos del habla (Austin, 1990) se relacionan con la actividad oral, con normas que los hablantes manejan donde se establecen acuerdos tácitos entre ellos; en el aprendizaje del sistema lingüístico, estos actos del habla se incorporan en el proceso de adquisición comunicativa. “(...) *decir algo es hacer algo, (...) o aún porque decimos algo hacemos algo*” (Austin, 1990: 153).

“¿Amigos? ¿Saben qué tengo en esta bolsa de tela naranja? Una sorpresa más. ¿Quién quiere mirar? A ver... a ver...” Les abre la bolsa a cada uno, uno por uno, van mirando. Sofía también a una de otra de las maestras. “¡A-ni-ma-les!”, dice lentamente pero enfatizando cada sílaba. La maestra crea suspenso. Bruno quiere ver y empuja a los demás, pasándoles por arriba. “Despacito (acentúa la consonante “s”), Bruno, despacito, todos van a mirar... ¿Qué les parece si hacemos dormir un poquito a los animales? (vuelve a acentuar la consonante) ¡Ay!, tienen ganas de descansar, están bostezando, Ahhhhh... A ver qué linda camita les podemos preparar con los pañuelos?”

Austin (1990), en su teoría de los actos lingüísticos, plantea el acto locutorio (la frase dicha en sí misma), el acto ilocutorio (la intención de la frase), el acto perlocutorio, (la conducta que causa la frase). El movimiento y la acción acompañan el discurso aunando voz, verbos y actos. En la comunicación, el cuerpo en movimiento dice acompañando las palabras, con los gestos se convoca la mirada del niño; decir con el cuerpo es hacer a los ojos y escucha de alguien (Casas,1999), representando representaciones de la realidad.

Al entrar al salón, se escucha que la docente referente canta “Caen globitos...” mientras se desplaza por todo el salón soplando burbujas; se acerca a cada niño y éstos intentan agarrarlas. Repite varias veces “Caen globitos...” Los niños ríen, saltan, aplauden, gritan.

“Bueno, a ver, ahora nos volvemos a nuestro salón. Una fila larga, larga, como la cola de la víbora... (prolonga el sonido de la vocal)”. Se inclina hacia ellos, su cabeza queda a la altura de la de las niñas y niños que la van mirando con mucha

atención mientras caminan; La docente, mientras camina para atrás, va mirándolos con intensidad, cantando la canción de la víbora. Atraviesa el pasillo que la lleva al salón en la misma posición.

La gestualidad de la docente convoca una inmediata atención y respuesta de los niños como un llamador, subrayando, destacando los signos verbales que no alcanzan a estar disponibles para el niño en su total comprensión. Discurso verbal y gestualidad se apoyan y refuerzan entre sí, dando forma, creando, recreando una visión sensible de la realidad, aunque sin una total coaptación, que dice de la imposibilidad de la absoluta traducción de la gestualidad por la palabra.

Al volver al salón, llega la maestra de música. Canta: “La, la, la, la, lalalala la la”. Mueve los dedos de las manos simétricamente armando una coreografía e invita a que la sigan en sus movimientos. La maestra canta con voz fuerte, siguiendo todos los movimientos de la maestra de música. Repite.

Agarra dos cucharas y las pone en la cabeza, mientras canta. “¿Quién soy? Un conejo”, dice una de las maestras; “¿ahora?” Pone una de las cucharas en un ojo: “Un pirata”; “ahora un avión”, abre los brazos, luego cruza las 2 cucharas entre sí y hace sonido de motor. Ahora un tambor, golpea con las cucharas en el piso. “¡Fuerte! Suaveee...”; “¡Rápido! Lentooo...”. Entrega después dos cucharas a cada niño. Repite.

“El lenguaje se trabaja mucho, repetís mucho. Es lento, acompañado de la mirada, del cuerpo. Se pronuncian mucho las ‘S’, es que estamos enseñando a hablar... Acentuamos mucho. Es muy notoria la intención en cada frase, el tono de voz, el enojo, el gesto que acompaña el mensaje, la firmeza, la ternura, lo acompañas mucho con el cuerpo. Es muy teatral.”

La gestualidad como producción figurativa que acompaña la función del lenguaje, da forma, imagen al enunciado, para conmover, deleitar, persuadir con la expresión del rostro o el movimiento de las manos y el resto del cuerpo. Tiene una finalidad estética que se añade a la comunicacional. Un sistema de recursos que acompaña los discursos hacia el logro de técnicas de expresión más abstractas como serán en la retórica, la metáfora y la metonimia. (Casas, 1999).

“Onomatopéyico. Algo de lo repetitivo; no, más bien cíclico. Los ritmos que tiene la palabra, el discurso musical. El gestual acompaña y valida todo, enriquece, llama la atención del niño, y lo verbal lo complementa. Es algo exagerado. Un día me mostraron cómo era yo, grabada en el salón. ¡Muy fuerte! Me dije: ¿Todo eso hago con la cara y las manos? Yo sé que soy así, pero se remarca más. Como que las palabras también hicieran gestos. Al mundo real no salís así, es algo más el discurso de lo habitual. Además, después de todo eso hay que callarse. Tienen que haber

pausas. Hay que callarse, sino no los escuchás. Es un desafío esto, porque la voz docente da calma grupal. Yo me siento hablando mucho y después me callo y digo “Mirá!” Es muy eco. Es espejar con la palabra lo que dicen. Enriquecer y complementarlo. Te digo, me decís. En eso, en ese retorno, hay complicidad en la anticipación de lo que me vas a decir. Tiene otros tiempos. Hay muchos tonos también. Hablar bajito y alto, volumen de la voz.”

El silencio aparece como silencio reflexivo, trabajo psíquico, pensante, no sólo como ausencia de sonidos, como desaparición del discurso del adulto en la depresión o no disponibilidad simbólica. Tomando una perspectiva ampliada del discurso, el silencio también tiene un decir vital, como acto con sentidos de acompañamiento no intrusivo, de seguimiento al niño en el juego, disponiendo de una capacidad para tolerar el silencio subsidiaria de la privación, la frustración. El silencio destaca a la par del discurso, el compromiso libidinal y su importancia como otro educador-cuidador que hace efectiva la función simbólica.

“Falta muy poquito. Mientras, si no querés jugar, miramos qué están haciendo los amigos.” La maestra está sentada en una silla baja, abre las piernas y sin alzar a Lucía, ésta se queda parada con su espalda tocando el cuerpo de la docente y mira qué hacen los demás en el salón. Ya no llora. Durante unos minutos, las maestras no hablan, los niños y niñas atienden los juguetes.

6.7. Lecturas desde la cultura

En esta etapa de adquisición del lenguaje la docente realiza una labor de andamiaje (Bruner, 1994), plantea “cómo hacer cosas con palabras” (Austin, 1990), ya que en las primeras combinaciones de palabras que el niño utiliza, las mismas designan mucho más que objetos, sino también intenciones, deseos, relaciones, peticiones, entre otras, ya que el niño usa el lenguaje para describir cosas que tienen importancia para él. Logra la atención recíproca y el manejo de acciones en común con el niño por medio del uso del lenguaje. Destaca la intención comunicativa en el niño aún a sabiendas de su designación limitada de palabras. De este modo, el niño hace un uso eficaz y productivo de su lenguaje nativo; para comenzar a hablar no alcanza con la imitación de la sintaxis de las frases a enunciar (Bruner, 1994).

Federico corre dando vueltas inquieto alrededor del salón, empuja a una compañera, se sienta y luego se levanta de la mesa, corre hasta donde están unos muñecos de granja en una caja, toma una vaca y la tira por el aire cayendo a unos metros de él. La docente dice: “¡No! ¡No, Federico! Así podés golpear a los amigos. Si les pega el muñeco les duele. Te estás equivocando. ¿Qué te pasa hoy que estás tan nervioso? Además..., las vacas no vuelan. Caminando, caminando. Hacela caminar por el piso

que le gusta.” “Hop, hop, hop, caballito hop.” Dice Federico, haciendo caminar a la vaca y cantando otra canción aprendida en el Jardín.

El “¡No!” que dice la docente marca la asimetría de su rol frente al niño, de autoridad y regulación de las interacciones, favoreciendo auto-restricciones, represión, así como el límite normativo y social frente a los riesgos. Luego de esta intervención, intenta aportar asociaciones como estrategia de negociación con el niño, ofreciendo información que éste toma y acepta a través de una canción ya conocida por él.

“El lenguaje claro, pausado, con un tono de voz no fuerte, adecuado, pero marcando bien lo que es un “No”, una regla, pero sin ser dilapidario y que lo asuste. Hablar con palabras correctas, no con lenguaje añorado. Ni “pi-pi”, ni “cocó”.

El corporal es un lenguaje muy flexible, de mucho piso, hacer de todo; correr, saltar, tenés que jugar y ponés en esas actividades, ¡todo!” (enfatisa con la voz y las manos)

En estos momentos de inicio de comunicación a través del lenguaje, los conceptos de Vygotsky (1995) como atención conjunta sobre el objeto o zona de desarrollo próximo, son preámbulo imprescindible del desarrollo respecto al pensamiento e intencionalidad comunicativa del lenguaje que se despliegan en situaciones cotidianas de la Sala. El señalamiento protoimperativo (cuya importancia reside en la direccionalidad atencional hacia un objeto fuera del cuerpo del niño) y luego el señalamiento protodeclarativo (para alcanzar la atención de un tercero o el adulto a cargo) con un fin compartido placenteramente por ambos miembros de la díada, posibilitan importantes expansiones lingüísticas en el niño de esta franja etaria.

Martín y Martina disputan uno de los autos. Martina dice “Mío”, Martín dice: “arín”. Martín inclina su cabeza e intenta morder el brazo a Martina.

La docente con voz fuerte que atraviesa todo el salón, dice: “¡No! ¿Qué pasa? La boca no es para morder a un amigo. Es para morder la comida. La comida rica que comemos, como la torta de cumpleaños. ¿Querés otro auto? Decilo con palabras.”

Martín: “Upa”, con la voz quebrada. La docente alza a Martín y éste le señala un camión arriba de la repisa. La maestra dice: “¡Ah!, claro. Tomá este camión que está divino.”

Frente al conflicto interactivo, la docente provee alternativas para que los intercambios sigan adelante y dichos problemas puedan resolverse, buscando estrategias de negociación. “*Decilo con palabras*” busca organizar el pensamiento, que explicita necesidades a través del recurso verbal, sustituyendo la angustia y la acción (el morder). Le permite al niño reorganizarse, pedir contención (decir “Upa”) y agregar información (señalar el camión con la valoración y consecuente aprobación del adulto, “divino”), obteniendo en beneficio ambas cosas.

El adulto decodifica y transforma las necesidades del niño (agitación, excitación, agresividad) y su grupo de pares; a pesar de su importancia colectivizante no resulta totalmente eficaz por sí solo para paliar las angustias de las experiencias precoces de separación. Además *“requiere que el adulto sea un compañero transigente que está dispuesto a negociar con el niño. Probablemente, la negociación tiene menos que ver con la sintaxis, algo más que ver con el campo semántico del léxico del niño y tiene mucha relación con ayudar a hacer claros los propósitos y lograr su expresión, lo que responde a las condiciones y los requerimientos de la ‘comunidad hablante’. Es decir la cultura.”* (Bruner, 1994: 40)

Lucía se mete en la casita de plástico, empuja a Clementina que quiere entrar. Clementina cae, se golpea la cabeza. La maestra dice fuerte: “¡No, Lucía!” Cambia el tono de voz a uno más suave: “A la amiga le duele, mirá cómo llora, invítala a jugar. Hay lugar para las dos. No empujamos. Hay lugar para todos.” Hay niños que lloran por el cambio del pasaje del salón al patio. Deambulan, no se detienen en ningún objeto ofrecido. “A ver (con voz fuerte)... ¿saben qué?” “Vamos a pasear.” La miran, algunos no lloran. Baja del regazo a una nena y toma de la mano a la otra. Van las tres de la mano.

En el desarrollo del lenguaje se incluye así la intervención de al menos dos personas. No se ingresa a la comunidad hablante por una avalancha de lenguaje hablado, sino a través de una estructura altamente interactiva constituida por un “Sistema de Apoyo de Adquisición de Lenguaje adulto”. (Bruner, 1994: 41)

En las rutinas, los juegos o las canciones se construyen formatos estipulados o constitutivos creados por el lenguaje y luego recreados en la demanda por medio del lenguaje. Más tarde, estos formatos asumen el carácter de situaciones ‘pretendidas’. Constituyen una rica fuente de oportunidades para el aprendizaje y el uso del lenguaje.

La docente dice “¿Qué les parece si cantamos?” La vaca Lola, la vaca Lola, que tiene cuernos, cabeza y cola, que dice... pío, pío.” “Pío, pío”, dice Mateo. La maestra interrumpe junto con los niños que bailan: “Noooo, muuuu.” La vaca Lola, la vaca Lola, que tiene cuernos, cabeza y cola, que dice... guau, “Nooo, miauuu”, dice la maestra y después Josefina riendo dice “miau”.

“Ahí viene el elefante (acompaña con movimientos pesados, un paso lento, voz grave(...)) pesa la trompa... y la colita (cambia a tono agudo y más veloz) no pesa nada.”

Recursos verbales y no verbales como la mirada, la risa, los gestos son *“muy importantes en la interacción cara a cara para el establecimiento, mantenimiento y*

regulación del contacto” (Gabbiani, 2005: 59) El trabajo que realiza la docente a través de estos diferentes contenidos, también tiene implicancias respecto a la construcción en espiral (Bruner, 2002) de estructuras o patrones globales de conocimientos (en el ejemplo, los animales) para luego buscar la concentración de atención en los detalles (los sonidos de los mismos). Esta secuencia efectiva de involucramiento para presentar el material (canción), también motiva, promueve el diálogo activo entre ambos interlocutores.

De acuerdo a Bruner (2002) para usar lenguaje se necesita partir de un equipamiento mental que incluye disponibilidad para relacionar medios y fines, sensibilidad para situaciones transaccionales, sistematicidad en la organización de experiencias, abstracción en la formación de reglas. *“La única forma en que se puede aprender el lenguaje es usándolo en forma comunicativa.”* (Bruner, 1994: 118). El andamiaje del adulto con el niño permite que en estas imprescindibles interacciones, el adulto ayude a dominar el uso del lenguaje a quien aspira a hablarlo.

Josefina llora y grita. Pone de nuevo los cubos, los arma llegando a cinco, se caen arriba de la mesa. Grita y llora de nuevo, dice “Nooo”. Se enoja, tira todos los cubos. La docente se le acerca: “¿Te ayudo? ¡Uno, dos, tres, cuatro, cinco! ¡Qué alta! Intentamos un poquito más. Sin llorar. Decí con palabras lo que te pasa. ¿Viste que pudiste?” (...) “A ver, Bruno, vamos a buscar más cubos para que tú también puedas jugar. Con ese cubo estaba jugando Josefina a armar torres. Si querés te ayudo a encontrar más cubos. Pero aunque tengas muchas ganas de jugar con el cubo de Josefina, no se lo podés sacar.”

Para que el lenguaje surja, debe existir *“intersubjetividad referencial”* (Bruner, 1994: 120), un encuentro comunicativo y de construcción intersubjetiva con otro con quien logre un foco conjunto de atención, donde las palabras y las acciones se complementan. Bruner toma conceptos referentes del modelo de Piaget (1994) del período sensorio-motor de 0 a 2 años: inteligencia práctica, causalidad, diferenciación de medios y fines, objeto permanente.

“Bueno, amigos, es la hora de descansar. Vamos a acostarnos.” Los niños y las docentes pasan a otro salón donde hay colchonetas cada una de ellas con sábanas y almohadas. “Vamos ahora a tomar una mema antes de dormir, Fernanda agarrá esa almohada que te estoy señalando.”

“No, Federico. Te estás equivocando. No le pongo un pie arriba del cuerpo de la compañera. Hay que cuidar el cuerpo propio y el de los amigos.” Federico: “Mamá, mema”. Toma la mema y la almohada y se va a dormir al regazo de la docente, no en su colchoneta. Josefina pone su mamera vacía debajo de su colchoneta luego

de terminarla, la vuelve a agarrar, repite esta acción varias veces, toma su chupete y dice “Noni”.

En este hacer y decir progresivamente se va pasando con las palabras “mema” y “noni” a probables significados de “quiero mamá”, “tengo hambre”, “quiero alimento”, “tengo sueño”; del plural (nosotros) al sujeto singular (nominando en forma singular) articulando sentidos, así como la labor cognitiva respecto a la permanencia de los objetos (Piaget, 1994).

La puerta se abre y la funcionaria que trabaja en la cocina trae en un recipiente todas las mamaderas que están tibias. Las deja en la repisa. “Mema, mema”, dice Martina”. “Noni”, dice Pedro. “¡Gracias, Shirley, nos trajiste las mamaderas!”

“¿Se acuerdan que les dijimos que hoy los papás y las mamás iban a traer una mamadera o el sorbito para tomar la leche calentita? Bueno, vamos a tomarla, como en casa. Pero vamos al otro salón. Vamos a ver qué lindo quedó.”

“Es el comienzo del lenguaje. Nombramos mucho las cosas correctamente, no “papa”, ni “guau-guau”. Usamos palabras que las entendemos todos: “Te dolió?” No les digo: “Te hiciste nana?”, aunque a veces me sale... Pero sino les digo “Te lastimaste?”

La docente es mediadora de los conflictos esperables que se suceden en el trabajo con niños de esta edad, siendo interpretante, aportando signos lingüísticos a la lectura que hace de la realidad. Realiza inferencias abductivas (Peirce, 1974) de significados, dando hipótesis interpretativas a las acciones del *infans*. Realiza lecturas sincrónicas y diacrónicas de los acontecimientos de las jornadas, resignificando a posteriori las experiencias cotidianas. Peirce (citado por Casas, 1999) describe las experiencias humanas desde tres categorías necesarias: primeridad (acciones que en dominio de lo preverbal escapan a una descripción completa por parte del signo), segundidad (en las que inciden causa-efecto, acción-reacción, espacio-tiempo como aquí y ahora), terceridad (mediadora entre la primeridad y la segundidad, reglado por la ley en hechos que se ponen en práctica).

Fabián empuja a Martín que se iba a tirar del tobogán. Ríe. “¡No! (Con voz fuerte, pero con tono más calmo que antes) Así ya dijimos que no. Se van a golpear. Uno después del otro. Todos se pueden tirar. No le gusta al amigo (acentúa la consonante “s”). ¿Querés tirarte tú? Vamos a decirle con palabras a Martín que no se quede mucho rato sentado en el tobogán, que vos también querés tirarte.” Estira la mano, Martín se la da. “¿Ves? Con palabras. Así te entiende.” Suben de nuevo, Fabián va detrás de Martín. Martín se estaciona de nuevo arriba del tobogán. Fabián rápidamente lo muerde en la espalda. “¡No!! No mordemos. ¡No

se puede puede morder!! Fabián llora. Mordemos fruta, comida, pero no al amigo. Mirá, también llora. Vamos a esperar un ratito, lo toma en brazos pero con firmeza, lo saca del tobogán. Vamos a ver a Martín que está llorando. Le dolió. Vamos a ponerle una cremita mágica para que no le duela más.”

“¿Qué dije? Mirame a los ojos”, le gira la cabeza con suavidad para que la mire y lo toma del mentón. “Eso. No. No se muerde. Nadie puede morder.”

A Martín, con Fabián al lado. “Martín: hay muchos amigos que quieren tirarse del tobogán. No les gusta esperar tanto (acentúa de nuevo la consonante “s”), estamos aprendiendo a esperar todos, pero vamos a apurarnos un poquito para que todos los que quieran puedan ir tirándose. Fabián se equivocó. Pero tú también te equivocaste. Ya está, a jugar que nos queda poco ratito de patio antes que vengan los amigos más grandes.”

La referencia al tiempo en el seguimiento de los sucesos es discontinuo, ocurre uno después del otro. Se resignifican las experiencias particulares de las experiencias pasadas; sin embargo, la terceridad como categoría general, orienta hacia el futuro con una norma o ley de *“manera en que un futuro sin fin debe continuar siendo”* (Peirce, 1974:136). La docente es transmisora de la terceridad como categoría de la cultura, del lenguaje, las representaciones, los signos de la semiótica, el orden simbólico.

Casas (1999) relaciona asimismo las experiencias peircianas de primeridad, segundidad, terceridad con tres modalidades que aborda este mismo autor, como son lo icónico (donde predomina la cualidad del sentir sensorial, la imagen, la vivencia, como primeridad), el índice (como experiencia fáctica del esfuerzo de la actuación sobre el objeto e indicios del/lo otro, como segundidad) y el interpretante (que posibilita el logro subjetivo y simbólico como terceridad).

Durante unos minutos, las maestras no hablan, miran a los niños y niñas que atienden los juguetes. Después de esta pausa, la docente referente vuelve a hablar: “A vos te encantan los gatitos y los perritos. ¿Querés traer uno, Lucía, y jugás con Martina que también tiene uno?” Lucía mira a Martina. Va a la mesa, pero se queda allí con los otros animales. Agarra un mono con mucha fuerza, lo apreta fuerte. Se apreta también ella los dientes. Mira qué hacen los demás niñas y niños. La maestra dice: “¡Qué fuerte que es Lucía!”

. La palabra tiene un valor denotativo. Lo perlocutorio adquiere el refuerzo de lo gestual que incluye la imagen y el movimiento; connota, sugiere por asociación con otras ideas.

Se abre suavemente la puerta y entra Laura, la maestra de música, como se había anticipado.

Se sientan en la alfombra. Laura les reparte unos títeres y comienza a cantar con su guitarra. Son las mismas canciones que ha cantado los días anteriores que entra al salón, en el mismo horario desde que ha comenzado el Jardín, variando un poco

algunas de ellas. Comienza también esta vez con una canción con la cual saluda a todos los que se encuentran en el salón: “Buenos días para ...”.

Luego prosigue con otras, siempre en el mismo orden. Algunos de los niños anticipan la canción al ver los muñecos que saca de su bolsa. Luego les ofrece unas maracas. Los niños y niñas las agitan con fuerza, acompañando su voz y los rasgueos de su guitarra. Las maestras acompañan con gestos y movimientos amplios con sus brazos, manos, piernas y pies la canción. “Al agua pato”, “El burrito Pepe”, “Yo tengo un sapo que se llama Pepe”. Con ésta última canción, algunos niños se paran, se excitan, sonríen o gritan con júbilo.

Martín golpea con la maraca arriba de la cabeza de Clara. Clara, que se había calmado, llora de nuevo. “Con cuidado, con cuidado. Si golpeamos la cabeza del amigo, le duele... y no suena la maraca. Es así, en el aire. (Le toma la mano y hace sonar en ella la maraca). ¡Ah! Qué lindo suena.” Veni, Clara, a bailar.” Clara llora menos fuerte, busca la mano de la maestra.

Un niño se mira al espejo mientras salta y gira. “Te vas a marear, te vas a marear” canta la maestra, mientras se escucha la canción.

Laura avisa cuál será su última canción, que luego de cantarla, recoge en su bolsa los muñecos y maracas que los niños le alcanzan (algunos ofreciendo alguna resistencia, la docente les acerca su juguete que ha traído de casa y lo intercambia). Algunos siguen agitando las marcas con fuerza. Finalmente, Laura se retira del salón, volviendo a cerrar la puerta.

Una de las docentes toma un frasco y sopla haciendo pompas de jabón. “¡Ohhhhhh!”, dice y luego canta: “Caen globitos...” Los niños se alborotan, saltan tratando de alcanzar las pompitas, uno la aplasta con el pie, corren por el salón. Una niña se desconcierta al tocarla y al romperse ésta, la sigue buscando en el piso. Otros dos niños casi chocan entre sí al correr hacia una pompita mientras la maestra con suavidad toma del cuerpo a uno de ellos para que no se golpeen y exclama con énfasis: “¡Cuidado!”

6.8. Rutinas y sistematizaciones como apoyos en el progreso lingüístico

Los padres o adultos cuidadores juegan un papel muy activo en la adquisición del lenguaje buscando una sintonía con el niño: “Se lo llama corrientemente ‘sincronización’. Los padres hablan en un nivel en el que sus niños pueden comprenderlos y se mueven con una acentuada sensibilidad respecto a los progresos de sus niños.” (Bruner, 1994: 40-41).

Las rutinas de las actividades en el Jardín Maternal son ceremonias que se hacen y no nacen por improvisación (Minnicelli, 2013). “*Se crean formatos altamente constreñidos que se van transformando gradualmente en la medida que el niño maneja los elementos de procedimiento por los cuales están indicados los nombres de los*

objetos.” (Bruner, 1994: 121) El formato también habla de contexto en los encuentros comunicativos tempranos. *“Lo que hay en las palabras es texto; contexto es el resto de lo que afecta la interpretación de las palabras.”* (Bruner, 1994: 126). Palabras que se utilizan cotidianamente como herramientas para realizar tareas sencillas.

En la rutina que prepara el descanso, se genera en la sala un espacio donde determinados objetos se vuelven necesarios para el niño pequeño (su almohada, su mamadera, su lugar en el salón, su sábana), así como un tiempo que se vuelve invariable (dormir en un determinado horario, frecuencia, etc.) logrando una vivencia de estabilidad que le permite ir avanzando en su proceso de desarrollo. La adquisición de esta rutina se sincroniza a la vez con la respectiva de las demás actividades cotidianas en el Jardín (alimentación, higiene, juego, etc.) Fases de un proceso de habituación, al decir de Lebovici (2006) de comunicación, interiorizando en el pensamiento la organización exterior del entorno.

“El discurso verbal y gestual de la docente cumple un rol imprescindible en este nivel. Comunicamos con nuestro cuerpo, con las acciones, con lo que hacemos y con lo que no hacemos, comunicamos con las palabras y con el silencio. Implica un gran equilibrio emocional, también reconocer que nos equivocamos, para poder actuar sobre el error. El tono de la voz, la respiración, la modulación, la palabra y los gestos que acompañan son una gran ventana hacia el conocimiento que tienen los niños y niñas en el Jardín. Hacemos uso de muchos recursos pero el canto dentro del discurso verbal y gestual, en estas edades ocupa un papel importante. Se aprenden rutinas y actividades cantando. Generamos confianza y seguridad en los niños y niñas repitiendo acciones y palabras en canciones. Ayudamos a organizar el pensamiento, pueden anticipar que va a ocurrir o suceder.”

Los logros del período sensorio-motor definidos por Piaget (1994) son tomados por Bruner (1994) como antesala imprescindible de la aparición del lenguaje, hilo conductor del conocimiento, no es azaroso sino a través de reacciones circulares, que indican estadios ordenados jerárquicamente desde los cuales se organizan sus progresos cognitivos. *“(…) muchas de las primeras acciones infantiles tienen lugar en situaciones familiares restringidas, y muestran un sorprendente alto grado de orden y ‘sistematicidad’. Los niños pasan la mayor parte de su tiempo haciendo un número muy limitado de cosas. Se pasan largos períodos alcanzando y tomando, golpeando y mirando, etc. Dentro de cada una de estas restringidas esferas hay una impactante ‘sistematicidad.’* (Bruner, Idem: 29)

“¡Ah!, claro. Tomá este camión que está divino.” Baja al camión de la repisa, baja también al niño de sus brazos. Martín se va con el camión, se sienta en el piso, mete varias veces los dedos por las aberturas que tiene el camión, lo da vuelta, gira las ruedas, abre la tapa de la puerta. La maestra dice: “¡Cuántas cosas que podés hacer con ese camión!, ¿eh?”

El niño entra “*al mundo del lenguaje y de la cultura con una preparación para encontrar o inventar formas sistemáticas de relación con los requerimientos sociales y las formas lingüísticas*” (Bruner, 1994: 29). En la siguiente viñeta, la docente enuncia con un nombre (muerte) a un acontecimiento (Badiou, 1999). Como simbolización de una imagen, integra la experiencia articulándola a una representación de palabra, significando la quietud del cuerpo y la falta de movimiento, integrándola como complejo componente del código cultural.

Encuentran una mariposa en el piso del patio. Se acercan los niños, uno de ellos la mueve con el dedo. Repite varias veces. La maestra dice: “La mariposa está quietita porque está muerta.” Algunos se detienen a mirarla. Se acercan dos niños con el boogie y también se quedan allí.

El valor de la palabra no tiene un valor aislado sino que en ella se involucran el sujeto, sus objetos y otros sujetos. El niño no está aislado en su acontecer sino que está inmerso en su entorno (cultura, sociedad). Los actos ilocutorios y perlocutorios de los textos que se despliegan generan efectos (asombrar, sorprender, conmover, consolar, felicitar, en los ejemplos), en un contexto imprescindible social y cultural.

“Intentalo de nuevo”. Santiago se queda sentado pero no mueve las piernas. “Agarrate fuerte que te empujo. (contrasta el tono de voz). Esoooo. (alargando la última vocal). Así.”

Los significados que aporta la docente traducen un lazo colectivo con otros en el proceso de socialización del niño, aportándole sentidos a lo largo de su historia singular.

Joaquín está poniendo todos los boogies dentro de la casita de plástico. Ya se amontonan, no entran más por la puerta. Martín se acerca a agarrar uno. Joaquín no lo deja. La maestra se acerca, dice: “A ver, amigos, Joaquín, vos tenés muchos boogies y Martín no tiene ninguno. Elegí con cuál te querés quedar, éste o éste, y le damos otro que no elegiste a Martín que quiere pasear un ratito por el patio.” Joaquín se sube al boogie rojo. “Eso, ¡muy bien!” Después Joaquín se acerca a Santiago y le tira del pelo. Lo empuja y se quiere subir al boogie que tenía Santiago. La maestra dice con calma y seriedad: “¡No!, ¡no! Hay boogies para todos y si no esperamos un poquito que después Santi te lo da. El también se quiere subir y lo tenía antes que tú. ¡Pero por la fuerza no se puede!

La aproximación a estas escenas de cuidado y sus discursos rescata el acto tanto en su dimensión fugaz como en sus efectos imperecederos. En estas situaciones cotidianas en la sala del Jardín Maternal, las docentes ofrecen y se ofrecen para vivir experiencias que provoquen la continuidad a la vez que el cambio en las diferentes escenografías.

“Pero, amigos, estamos todos muy moviditos hoy. ¿Será que es viernes? ¿Sabes qué? Mañana que es sábado no venimos al Jardín (acentúa la “s”). ¿Y después, que viene el domingo? Tampoco. Venimos los otros días de la semana. El lunes los vamos a esperar a tooodos los amigos (alarga el sonido de la vocal). Para volver a jugar en el patio, para jugar con las burbujas, para esperar a Laura con la guitarra. Y vamos a traer a todos los muñecos también de casa, para que nos acompañen y jueguen con nosotros. Y también nos vamos a llevar a casa unas canciones para cantar con papá y mamá.”

“Vamos a cantarlas así se las cantamos en casa a papá y mamá?”

“Creo que el principal canal de expresión es el verbal. Intentamos anticipar y poner mucho en palabras. También el canal corporal. Yo hablo todo el tiempo, también les digo “te quiero”. Pongo mucho en palabras lo que siento. También me parece que los ordeno más, que les explico qué sienten ellos cuando les hablo cuando están llorando o cansados, por ejemplo. Te movés mucho en la Sala, pero no rápidamente, sino más bien en forma lenta. Lo mismo cuando hablamos, no gritamos. Entrás a la Sala y el tiempo parece que se detiene. Con nenes más grandes es diferente, hay otro ritmo, otro movimiento. Este es otro tipo de intensidad. Y me pasa que después cuando me pongo a cantar cuando estoy sola, canto las canciones del Jardín que les canto o pongo en el equipo de música. Esos son mis “Hits” (ríe). No te despegás mucho del trabajo, aún cuando ya te fuiste para tu casa y se acabó acá la jornada.”

En las respuestas que aporta la docente al niño muy pequeño, el encuentro de miradas, ser sostenido, llevado o acunado, produce placer y sostiene primeras envolturas psíquicas y organizaciones mentales. Un sostén subjetivante que privilegia el placer representativo. Promueve la formación de símbolos en el niño (Piaget, 1973), reconociendo procesos implicados en los acontecimientos (Badiou, 1999) cotidianos. La utilización de la palabra se torna herramienta para ello. Habla y escucha desde relaciones necesarias que tienen un predominio indispensable de lo dual, lo especular, la construcción narcisista. En ellas confluyen modalidades de lo pulsional y sensorial del olfato, el gusto, lo oral, el tacto, lo anal, la mirada, la voz. Sin embargo, utiliza sus palabras llevándolas también a otra topología subjetiva, donde lo triangular hace efectos en la estructuración psíquica del niño a cargo.

La construcción de ambientes significativos en los espacios adentro, afuera del salón van organizando espacio psíquico, como espacio interno y espacio fuera del yo, gracias

a la tolerancia del adulto a la angustia y la frustración del niño pequeño. Un contexto educativo con estas características, cuya cualidad es el aporte de intercambios ricos y tróficos, le posibilita al niño una comprensión elaborativa progresiva de contenidos difíciles de mentalizar para lograr un progresivo pensar con los propios pensamientos (Bion, 1975; Mellier, 2012).

“Me llevo a Pedro.” Pedro sale de la puerta sin resistencia, camina a velocidad, pero llora al ver que salió del salón y van al baño, pasando por el hall donde esperó junto a su madre en la entrada del Jardín. Lloro más fuerte al llegar al hall. “Pero no llores, Pedro. ¿Pensaste que mamá estaba aquí al lado de la pecera con los pececitos? Falta poquito, ahora nos cambiamos el pañal, comemos el pancito y a las cinco (hace el gesto con los dedos de la mano bien abierta) te vienen a buscar. Mirá, los peces también están esperando que llegue tu mamá, el papá de Fabián, la mamá de Martina, ya van a venir los papás y las mamás de todos los amigos. Hoy le mostré el baño a Bernardo. Y acá está el cambiador. ¿Viste? Hay pececitos lindos en la pared para mirar.” Vuelve a llorar. “Mirá, vos sos mi ayudante. Agarra el pañal, cuidalo bien, que no se caiga. Vos, pañal, quedate quietito, que ahora te vamos a poner en la cola de Pedro. Fuerte, agarralo fuerte, que no se caiga. Ahora ponemos la toallita. Está un poquito fría. Pero no importa, hace calor. Ah, bárbaro. Ya casi estamos. Le decimos chau al pañal viejo...” y lo tira en un recipiente. “Y ahora pañal nuevo, ¿vamos a ponerte en la cola de Pedro? ¿Sí? ¿Me das? Pedro se lo entrega: ¡Buenísimo, pañal!, qué cómodo está Pedro ahora. Nos bajamos despacito. Mirá hay una escalera, yo te ayudo. Muy bien. Prontos, listos... ya! Vamos rápido ahora.” Pedro la mira todo el tiempo que dura el cambio de pañales. La maestra canta una canción que el niño ya conoce: “Camina ligerito, camina ligerito...”, mientras se acercan al salón a paso más rápido que el habitual.

La docente va en busca de lo libidinal en acontecimientos que también impulsan el desarrollo de símbolos. En el tono de voz que articula sus palabras aparece tanto el acompañamiento afectivo, donde reconoce la necesidad de un acercamiento empático, así como la rigurosidad frente al límite o el establecimiento de reglas de funcionamiento en la convivencia.

Camilo agarra un camión y lo tira por el aire. “¡No!”, dice con voz fuerte la maestra. Camilo se estremece. La maestra cambia el tono de voz a uno más suave. “Ya te dije a ti y a los amigos que si tiramos el camión y lo golpea a un amigo, le duele. Por el piso, con las ruedas va también ligerito y llega lejos. Mirá lo podés agarrar de la cuerda y pasear por el patio. Vení, vamos a llevar el camión a pasear. Quién más viene con un camión a pasear por el patio? (algunas s las pronuncia con fuerza).” ¡Uy! Me parece que hablé muy fuerte...”, comenta a las otras maestras.

La modulación de la voz, la mirada, la capacidad de contacto de la docente, sus actos y actitudes describen respuestas inmediatas y mediatas, severas o suaves, prudentes, cautelosas o calurosas en sus festejos tanto en los encuentros como en los

desencuentros de la relación, en enunciados con formato de interrogantes, de aseveración, de negación, tanto en plural como en singular y tercera persona. Expresa desconcierto o calma, en espera paciente y confiada por los recursos disponibles del niño y su desarrollo a devenir durante el año de trabajo.

La maestra se sienta en el piso con una niña. Abre las piernas y pone a la niña en el medio con la cola apoyada en el piso. Agarra una pelota. La hace rebotar a baja altura, lentamente. Canta: "Salta, salta, salta canguro, salta muy alto, salta seguro, cuando se cansa de saltar, vuelve a la bolsa de su mamá." "Otra vez." Se acerca otra niña. Repite la canción para ambas. La otra niña se sienta. Luego de repetir varias veces, dice: "Vamos a hacer un juego." Las enfrenta a una distancia de menos de un metro con las piernas abiertas y pone la pelota para que ruede de una a la otra. Las niñas lo disfrutan, ella con ayuda impulsa la pelota. Le dice a una de las niñas: Ahora vos. Ella no comprende. La pelota pica, se va lejos, la otra cierra las piernas. "Bueno, parece que es todavía difícil, ya nos va a salir."

La palabra se relaciona con el trabajo de presencia-ausencia, con el duelo y éste es subsidiario de la privación del objeto, de la necesidad de la experiencia de la pérdida; todos conceptos que hacen referencia a la falta de objeto, a su ausencia. Renuncia narcisista que configura una pérdida para el niño, pero a la vez trabajo psíquico de espera, de postergación, de límite, lo cual complejiza sus procesos de simbolización.

Federico se dirige a la puerta del salón que está cerrada, lloriquea, intenta abrirla, mira a la maestra. Insiste en abrirla. "Vamos, Fede, ya falta poquito. A las cinco te vienen a buscar. No te gusta que hayamos cerrado la puerta, que entren o salgan las maestras y que vos no salgas si te vienen ganas. Ya falta poquito. Ya la vamos a abrir."

Mientras comen, una de las maestras auxiliares abre la puerta y sale del salón, viendo que han llegado todos los padres haciéndolos pasar. Los niños van viendo a los padres llegar. Algunos corren a verlos y abrazarlos. Martín se tira al piso, no mira a la madre. "¿Vieron que les dije que venían a las cinco papá y mamá? (vuelve a hacer el gesto con la mano) Saben, ¿papis? Estábamos diciendo que a las cinco (otra vez el gesto) es la hora que siempre los van a venir a buscar. A las cinco (con la mano)". Martina que estaba a upa de la maestra y va al regazo de su madre abre la mano. Sí, Martí, son las cinco."

"Decilo con palabras" no es una frase hecha. Provista de imágenes, sensaciones, palabras, emergencia del deseo, este enunciado se llena de sentidos.

Fabián empuja a Martín que se iba a tirar del tobogán. Ríe. "¡No! (Con voz fuerte, pero con tono más calmo que antes.) Así ya dijimos que no. Se van a golpear. Uno después del otro. Todos se pueden tirar. No le gusta al amigo (acentúa la consonante "s"). ¿Querés tirarte tú? Vamos a decirle con palabras a Martín que no

se quede mucho rato sentado en el tobogán, que vos también querés tirarte.” Estira la mano, Martín se la da. ¿Ves? Con palabras. Así te entiende.”

La docente con voz fuerte que atraviesa todo el salón, dice: “¡No! ¿Qué pasa? La boca no es para morder a un amigo. Es para morder la comida. La comida rica que comemos, como la torta de cumpleaños. ¿Querés otro auto? Decilo con palabras.” Martín: “Upa”, con la voz quebrada. La docente alza a Martín y éste le señala un camión arriba de la repisa. La maestra dice: “¡Ah!, claro. Tomá este camión que está divino.” Baja al camión de la repisa, baja también al niño de sus brazos. Martín se va con el camión, se sienta en el piso, mete varias veces los dedos por las aberturas que tiene el camión, lo da vuelta, gira las ruedas, abre la tapa de la puerta. La maestra dice: “¡Cuántas cosas que podés hacer con ese camión!, ¿eh?”

La importancia del rostro y de sus gestos acompañan las palabras, como puesta en acto que acompaña la retórica (Casas, 1999)

“La maestra toma una tela y la cuelga de punta a punta del salón dividiéndolo en dos. Los niños quedan de un lado. Las otras dos maestras quedan del otro con dos niños en su regazo que ahora están sin llorar. “¿Dónde está María (la otra maestra auxiliar? No la veo. Por aquí, por aquí, por aquí no, por aquí no la encuentro... Ahí estabas, María. Y Bruno también estás allí! A ver quién más está escondido... Cecilia (la otra maestra), ¿dónde estás? ¿Dónde te metiste? ¿Te fuiste a trabajar como papá y mamá? Te estoy buscando, no te encuentro. ¡Ahhh!, ¡estabas ahí! ¡Qué suerte que te encontré! ¿Y Martín? ¿Dónde te fuiste?” (Martín pasa al otro lado de la tela, ríe.) Josefina también va al otro lado, atenta. “Josefina, ¿vos también te fuiste?” ¿Dónde están? ¡Acá!!! ¡Acá estaban!!! ¿Se fueron al Jardín? Varios niños cruzan de un lado al otro del salón, tela por medio.”

6.9. Multidimensionalidad de los enunciados

Persona, palabra, cuerpo (Casas, 2007) es lo que ofrece la figura docente en su abordaje, inserta en múltiples dimensiones funcionales y estructurales del curriculum institucional que hacen a su labor: el proyecto educativo, la población atendida, el vínculo con la familia, las características de los niños, el ratio adulto/niños, normas espaciales, momentos de la jornada y del año, entre otros, inciden en el pensar y planificar su trabajo profesional. En la comunicación grupal y en el trabajo uno a uno, la singularidad regenta su praxis, con actitudes, enunciados y creando un ambiente que favorece un predominio alternado de funcionamientos duales como triangulares.

“Vamos a ver, esta mamadera es de..., ésta es de..., tomá Pedro, tomá Marti, muy bien.” Lucía se recuesta. “Sí, cada uno la toma como más le gusta.” Bruno llora: “Mamá”. La maestra lo toma en brazos, le acaricia la cabeza. Sigue tomando su

mamadera con ella. “Escuchen, qué lindo... el ruido del mar... de las olas... si lloramos no podemos escuchar... el viento...”
Hay mucho silencio. Están tranquilos.

En estos vínculos primarios sorprende la intensidad emocional en exceso, tanto de los adultos como de los niños. En las palabras y gestos de la docente está presente la ternura, la dulzura, así como el fastidio, la molestia, el enojo, la impaciencia frente a lo placentero y lo displacentero. También la incertidumbre, desconcierto, calma o angustia, vivencias primarias de desorganización, aún con la frecuente sensación de desfallecer en su función, como se abordó con igual viñeta en eje anterior.

Martina sigue llorando. Agarra con fuerza la túnica de la maestra, tironea de ella, le pateo las piernas. Empieza a llorar fuerte y gritar “¡Mamá!, Mamá!” La maestra se agacha y queda a la altura de Martina, diciéndole con firmeza y mirándola a los ojos, mientras la enfrenta a ella tomándola por ambos brazos: “Martina, yo no soy tu madre”. Los demás niños y adultos miran la escena. Hace una pausa corta y continúa diciendo: “A ver, estamos un poco nerviosas hoy. Fabiana (su nombre) te dice que esperes un poquito, no pasa nada feo, como para que te pongas así. Yo no te pego, vos no me podés pegar a mí. Sólo bajamos un poquito la luz. Mirá, Manuela no se asusta, no llora, ni grita; Pedro tampoco, Martín tampoco.” La toma en brazos, se sienta en una de las colchonetas. La niña se calma, la mira.

Decanta en sus palabras su persona, su historia, su formación afectiva y académica, sus modelos e idealizaciones, las identificaciones, su experiencia e inseguridad transitada para realizar la tarea, los recursos funcionales o disfuncionales que dispone. El desempeño docente en el Jardín Maternal facilita la escenificación de relaciones y de personajes que forman parte de constelaciones pre y post-edípicas en cada uno de los participantes. Una pantalla a través de la cual por momentos se proyectan ilusiones donde prima lo imaginario en detrimento del reconocimiento de la alteridad vincular necesaria para una relación discriminada, que acepte la diferencia. Surgen juegos de proyecciones e identificaciones, en los cuales se recrean vínculos primarios de la vida de cada sujeto.

Si bien este cúmulo de afectos es de gran potencial y riqueza creativa, también confiere vulnerabilidad para quienes participan de él, ya que son frecuentes reproches, rencores, competencias, exigencias, desgaste emocional, cansancio, sacrificios, autopostergaciones, emociones presentes también en su tarea. En esta función hay espacio para lo trófico saludable, creativo, favorecedor de la estructuración psíquica y del desarrollo del sujeto, tanto del niño, su familia, como del personal de la institución

educativa. Pero también lo hay para lo disfuncional destructivo, desorganizativo, donde campear proyecciones e identificaciones muchas veces masivas, obstaculizadoras, donde se corre el riesgo de quedar aprisionado en un registro propio de funcionamiento psíquico más arcaico y mimetizado con el “objeto de abordaje”. En sus palabras, la docente hace presente los universales afectos contradictorios y ambivalentes de los vínculos primitivos que reprimen la hostilidad. Luego del desencuentro interactivo, la docente busca realizar un movimiento hacia la niña, tolerando el obstáculo, priorizando la comprensión (capacidad *rêverie*) y un cuidado protector hacia la niña como otro humano.

6.10. Construcción intersubjetiva e intertextualidad

Los enunciados forman una relación de intertextualidad o dialogismo (Bajtin, 1989). *“Las relaciones dialógicas son relaciones (semánticas) entre todos los enunciados en el seno de la comunicación verbal”*. (Bajtin, citado por Todorov, 1981: 95-96) La intertextualidad pertenece al discurso, no a la lengua como discurso monológico encerrado en sí mismo (como el de las ciencias duras, donde el statu quo del objeto no responde). En las ciencias humanas el objeto/otro interpela, responde. Un enunciado remite a otro, y éste a su vez a otro. Se trata de relaciones entre discursos, diálogo, por ello la designación de intertextualidad. Son discursos en sus diferentes expresiones corrientes del habla común, donde los enunciados tienen un autor; la lengua pero no neutra, sino encarnada en la realidad social.

Respecto al uso del discurso en la práctica, la praxis refiere a la escucha y ejercicio de los hablantes en sus diálogos, donde entran relaciones de complementariedades y antagonismos que, sin anularse mutuamente, conservan a la vez diversidad en el todo.

El principio dialógico, formula un más allá de la dialéctica en el sentido de superar contradicciones, más allá de formulaciones de síntesis. *“La palabra nace en el interior del diálogo como su réplica viva, se forma en interacción dialógica con la palabra ajena en el interior del objeto (...) está orientada hacia una respuesta.”* *“La palabra viva, que pertenece al lenguaje hablado, está orientada directamente hacia la futura palabra-respuesta.”* (Bajtin, Idem: 97)

En los discursos se da una participación activa de la docente y el niño pequeño, así como de toda la grupalidad de hablantes. En esta intertextualidad de relaciones entre enunciados, el oyente no es considerado como sujeto que entiende pasivamente, sino atravesado por “interrelaciones complejas, de consonancias y disonancias”, lo que entiende con lo que no, lo cual lo enriquece con nuevos elementos. (Bajtin, Idem: 99). Las palabras del hablante no son sólo suyas; el adulto habla porque también le hablaron en su historia, la vigencia de los enunciados hace que los sentidos nunca estén cerrados, con un sentido único. Pasado, presente y futuro conviven en las palabras, a la vez que el yo y el otro también lo hacen con orden y desorden, estabilidad y cambio que coexisten, con alternativas inéditas. En la concepción dialógica el proceso no se cierra, sino que el enunciado se relanza.

“A ver Josefina, vení, ayúdame. ¿Se acuerdan qué linda idea tuvimos el otro día? ¿Se acuerdan cuando vinieron con los papás y las mamás, que vinimos del patio y el salón tenía una sorpresa? ¿Qué fue lo que hicimos? ¿Quién se acuerda?”

Convoca la atención de todos, están muy concentrados mirando a la maestra.

“A ver, a ver...” (Pausa, suspenso que convoca más expectativa. Muchos niños y niñas miran con la boca abierta)

“A ver... Les cuento, a ver quién se acuerda y me ayuda: Pusimos una tela grande, grande, que colgamos en el medio del salón! ¡Sí, Mía!. ¡Te acordaste!”. Mía salta agitada y sonríe.

“¿Vamos a hacer lo mismo? Vengan, ¿quién me ayuda?”

Ser hablante, para Bajtin, es que “*los individuos no reciben una lengua acabada, sino que ingresan en esta corriente de la comunicación discursiva*” (Volóshinov, 2009: 130), lo cual implica la pregunta sobre los efectos de las palabras, “*desde dónde nos hablan las palabras con las que hablamos*” se pregunta Casas (2011) Ser hablante, para Bajtin (1989), es que “los individuos no reciben una lengua acabada, sino que ingresan en esta corriente de la comunicación discursiva” (Volóshinov, 2009: 130). Existen huellas de la palabra en la cultura, adquisición y pérdida de palabras en los diálogos, con sustituciones simbolizantes y creación de nuevas.

(...) canta una canción de rimas: “Bate, bate, bate, bate chocolate, uno calienta el agua y el otro toma el mate. Dicen que a los monos les gusta la cocina, yo conozco a una que se llama Martina” (los niños tienen escrito su nombre en la túnica por lo que su identificación es bien visible). Y continúa con el nombre de todos los demás.

“Es el comienzo del lenguaje. Nombramos mucho las cosas correctamente, no “papa”, ni “guau-guau”. Usamos palabras que las entendemos todos: “Te dolió?” No

les digo: “Te hiciste nana?”, aunque a veces me sale... Pero sino les digo “Te lastimaste?”

6.11.La voz, nombre propio a los sonidos

La voz hace enlace entre cuerpo y palabra en experiencias de educación y cuidado, recorriendo un camino en la historia del sujeto desde los cuidados más primarios en su crianza. *“La idea jamás se separa de la voz.”* (Bajtin, 2002: 195). No hay *“una voz integra y única (...) No puede tratarse de ninguna síntesis, (...) no es la idea como conclusión monológica (...), sino el acontecimiento de la interacción de las voces.”* (Bajtin, Idem)

Hay “un algo de la voz que habilita o genera un predicado de la experiencia” (Casas, 2007: 70) y que favorece articulaciones simbólicas. El Jardín Maternal aparece como “un lugar simbólico tercerizado” (Casas, Idem: 71). Las repeticiones de los discursos en la insistencia de las rutinas como también en la reiteración de los cantos, instan a hablar y escuchar, promoviendo enlaces, uniones de palabras, articulaciones de representaciones de palabra que se replican y ayudan al habla.

“Corporal y sonoro. El eco vocal, sonoro, la multiplica, que la hace explotar, aviva la interacción. Lo vocal, como que no parás. No hay silencios. La voz está siempre. Está el canto y la voz que no tiene palabras, onomatopeyas, fonemas: “Aaahhh!”, “Ohhhh!”. Lo corporal como el canal del cuerpo, de estar acompañando, a su altura, recorrer con ellos el espacio cerca-lejos. Hay algo de la calma de la actitud corporal que imitan mucho: que te acuestes vos y ellos se acuestan, se calman. Cuerpo, voz, priorizo. Todo eso paga. El resto se adhiere.”

Las voces y los nombres personifican (Dolar, citado por Casas, 2011) Por el nombre, la docente personifica al niño, lo representa; como también con la voz se personifica a ella misma, a la vez que se nombra en tercera persona promoviendo la discriminación como un nuevo otro. La voz es única, diferente a todas las demás; es el vehículo del habla (Dolar, Idem), evoca singularidad, lo irrepetible, no universal.

“Onomatopéyico. Algo de lo repetitivo; no, más bién cíclico. Los ritmos que tiene la palabra, el discurso musical. El gestual acompaña y valida todo, enriquece, llama la atención del niño, y lo verbal lo complementa. Es algo exagerado. Un día me mostraron cómo era yo, grabada en el salón. Muy fuerte! Me dije: Todo eso hago con la cara y las manos? Yo sé que soy así, pero se remarca más. Como que las palabras también hicieran gestos. Al mundo real no salís así, es algo más el discurso

de lo habitual. Además, después de todo eso hay que callarse. Tienen que haber pausas. Hay que callarse, sino no los escuchás. Es un desafío esto, porque la voz docente da calma grupal. Yo me siento hablando mucho y después me callo y digo “Mirá!” Es muy eco. Es espejar con la palabra lo que dicen. Enriquecer y complementarlo. Te digo, me decís. En eso, en ese retorno, hay complicidad en la anticipación de lo que me vas a decir. Tiene otros tiempos. Hay muchos tonos también. Hablar bajito y alto, volumen de la voz.”

“A ver, los amigos de Fabiana (nombre de la maestra referente) Cata y María, nos vamos al salón. Vamos, subimos de a poquito.”

“A ver, estamos un poco nerviosas hoy. Fabiana (su nombre) te dice que esperes un poquito, no pasa nada feo, como para que te pongas así.”

Sentido y presencia son dos funciones de la voz (Dólar, 2007). Emitir la propia voz es de las primeras experiencias de vida a la vez que es de las primeras exposiciones ante el otro, que también aparecen en el Jardín. La voz encarna el cambio, el constante devenir, el transcurrir de la jornada y de los meses, se la relaciona con el tiempo.

“Por ejemplo, en los grupos grandes no se los escucha y sí en grupos pequeños. Hablan más. Se alejan más.”

El grito, llanto del niño, las palabras en la voz del niño son para la docente, su modo de dirigirse a ella, para que lo reciba, interprete, le dé significación. La voz es vehículo para la significación. Aunque es incorpórea, involucra al cuerpo, su singularidad y materialidad, constituyéndose como “objeto voz” (Dólar, 2007), afectada por la presencia particular de ese adulto y no otro, con su relación vincular.

Lucía, aún con su mochila puesta, lloriquea (...) La maestra y Lucía se miran: “Pero Lucía, vení que nos sentamos un ratito. No te gustó que rezongue a Federico, que hablé fuerte. Te puso nerviosa, te asustaste.”

La docente en su función es oyente e intérprete permanente de las conductas que aparecen en el niño. Muestra en su voz lo libidinal, sentimientos, intenciones, placer, displacer; la imposta, hace pausas en sus discursos, los complementa de silencios, significa al *infans* y resignifica puntos oscuros de su discurso incipiente, colaborando con el desciframiento de su gestualidad. Invita a participar y tomar parte, solicita respuestas, interpela, canta. Aparecen procesos identificatorios, con la voz se le dan atributos específicos a su persona, como ocurre en el canto que no es sólo aprendizaje de contenidos.

“Lo gestual ni qué hablar. El placer que transmite la maestra desde lo corporal, lo gestual. O lo contrario: ‘Si estoy cansada, no puedo, no te puedo auapar. Vamos a

sentarnos.' Pero una cosa es que pase un día, el problema es cuando es permanente. El niño te intuye. (...) Es ver cómo la maestra está disponible. (...) Todo tiene que ser movimiento. No hay aprendizaje sin movimiento. Lo musical también. Cantás en el sueño 'Al ciempiés...', 'Yacaré...' Lo verbal es también fundamental; las maneras de hablar coloquial, después ves la imitación."

"Lo crucial es en este Nivel el período de adaptación, el cual terminás muy cansada. Si lo hacés bien, vas sobre ruedas todo el año. No hay que apurarse, ni dejar que los padres te apuren. Cuántas veces me pasaba que el niño era muy pasivo o más bien muy observador en el Jardín y los padres me decían que en la casa repetía todo lo que hacía en el Jardín y hasta cantaba en la casa cuando parecía que no se integraba cuando estaba en el Jardín."

En el estudio de caso que se presenta, las voces docentes son todas femeninas, vínculo con lo libidinal y la seducción (Laplanche, 1987), figura de consuelo, antídoto de la función materna como contención para la angustia. Su voz queda emparentada también al saber, al conocimiento, al desciframiento, la traducción (capacidad *rêverie*, Bion, 1975); colabora en la demarcación de la división dentro-fuera del yo (Dólar, 2007). En la institución educativa, la interacción de la pluralidad de voces posibilita una necesaria y vital salida hacia la terceridad, la diferencia, la alteridad, para que el niño se instaure como competente agente de cambio.

"A guardar, a guardar cada cosa en su lugar. Sin tirar, sin romper, que mañana hay que volver." "Bueno, Federico, nos vamos al patio. ¿Venís?" Abre la puerta del salón. Van saliendo de la mano, hay dos niños en cada mano de cada maestra. Ahora no vamos a seguir jugando con las cucharas (cambia su tono de voz), pero dale que nos espera una sorpresa en el patio (cambia tono de voz más cercana y complaciente). ¿Te la vas a perder...? Federico mira con la cuchara y se queda quieto. La maestra les pide a las maestras auxiliares que lleven a los niños al patio. Quedan en el salón Federico y ella. "Pero... Fede, me doy cuenta que te gustaron mucho las cucharas, pero ahora nos vamos al patio. La vamos a dejar acá para que podamos jugar en otro momento; en el patio tenemos otros juguetes. ¿Querés que te ayude a subirte al tobogán? ¿Me vas a mostrar qué alto te subís? Dale, te invito." Federico suelta la cuchara, le da la mano, salen.

V.ANALISIS DE RESULTADOS

1.Favorecimiento de separaciones y pérdidas indispensables para el desarrollo psíquico

La experiencia vital y el principio de realidad al servicio del yo exponen a numerosas pruebas de separación, siendo la vida misma una crónica de renunciamientos sucesivos, así también como de adquisiciones placenteras. La maduración de sus conductas, su vida fantasmática, emocional y social no es posible sin conflictos de separación. Las demarcaciones libidinales de un otro social en torno al cuerpo del niño, el tránsito por la experiencia de separación del adulto familiar investido y el dolor psíquico concomitante, la dialéctica presencia-ausencia, el trabajo interno paulatino respecto a las diferencias de estilo del objeto, inauguran procesos fantasmáticos y representaciones simbólicas de creciente complejidad.

1.1.Contención del dolor mental de la separación

En su discurso, la docente trabaja en la contención progresiva del dolor, de la angustia de separación del niño pequeño, buscando atenuarla. El adecuado posicionamiento simbólico parental, la moratoria benéfica de su asistencia en la Sala los primeros días, la anticipación de actividades juega a favor de la construcción de un montaje defensivo adaptativo tendiente a prevenir o disminuir efectos desorganizantes en la organización narcisista. La mención reiterada de la anticipación se constituye en un mecanismo evolutivo eficaz de previsión para procesar separaciones y ausencias futuras. La referencia al horario de reencuentro con el adulto familiar actúa como dispositivo anticipatorio frente a la angustia señal o alarma de la situación de peligro de la separación, permitiendo que se torne progresivamente más tolerable. La reducción transitoria del horario produce una exposición gradual al ambiente y al adulto no conocidos de un modo más atenuado, posibilitando una elaboración simbólica constructiva y no una amenaza traumática.

Los peligros imaginarios fantaseados en estas nuevas interacciones con un adulto cuidador desconocido para el niño, conllevan aproximaciones y distanciamientos frente a la angustia por la ausencia del cuidador familiar. Al ofrecerle muñecos intenta mantener el equilibrio narcisista, ayudarlo a aprehender el mundo externo. Son también primeras posesiones no yo, acompañantes y testigos de la vulnerabilidad en la

elaboración simbólica de procesos estructurantes frente a angustias primitivas de diferenciación, de separación, a la vez que figuraciones creativas para enfrentar este límite de su existir.

Con la búsqueda de investimento libidinal de nuevas figuras referentes con quienes hacer ligadura vincular con otros, proyecta en ellos inexorablemente amenazas y contenciones. Asimismo, esta función de contención y puesta de atención en el cuidado por parte de la docente (*rêverie*), aproxima la doble tarea de mantener realidad interna y externa separadas y unidas la una de la otra.

La separación tiene fuerte carga afectiva, con resonancia dolorosa tanto para el adulto familiar (transgeneracional, con angustia visible o procesos maníacos puestos en acto), induciendo en el niño sobreprotección (beneficio secundario mediante), tolerando o no su hostilidad. También en el nuevo adulto a cargo, reactualiza vivencias infantiles, siempre en (re)construcción.

La separación es indispensable para devenir sujeto y condición primordial para simbolizar. Es resultado de procesos psíquicos que modifican la organización pulsional transformando investimentos y representaciones del objeto del cual se separa. La separación es puesta en palabras sencillas, con información historizada, narrada como suceso grupal, para que los eventos no queden enquistados, sino simbolizados, inscritos en el lenguaje, definidos espacial y temporalmente (*"A las cinco"*). Experiencias de continuidad-discontinuidad, unión-separación, ilusión-desilusión, lo posible-imposible, diferenciación y diferencias, son ligados en la cadena de hechos y acontecimientos como proceso de su historización singular.

La subjetividad pasa por el desarrollo y transformación de la dependencia hacia la independencia, transversalizada por el logro de un sentimiento de continuidad existencial. El sensible momento de adormecimiento en la institución educativa es de intensa movilización de montos de angustia para el niño muy pequeño.

De importante proximidad en la dupla docente-niño, necesita del trabajo psíquico de otro sujeto para el logro de tal habituación y transformación en espacio potencial. En la docente, la identificación proyectiva despierta sus propios sentimientos maternantes y empáticos en su intento de eliminar la angustia del niño y también la propia frente a un niño que también al comienzo del año es un desconocido para ella. Reactualiza mecanismos propios de una preocupación maternal primaria, aquietando sus propios temores, reconfortándose por los efectos de alivio de sus propias palabras tiernas. En el niño, disminuye su monto de angustia, logrando progresivamente una capacidad

para crear un estado interno que lo satisface, actividades autoeróticas (chupeteo), así como mecanismos de auto-regulación que inducen el sueño. Se beneficia de un adulto que lo satisface en su función de paraexcitación en la protección de estímulos excesivos, como guardián del dormir. La receptividad emocional, su capacidad de empatía con el niño le hace devenir capaz de contener su angustia y ser más eficiente en el manejo de la misma.

Gracias a la repetición de buenas experiencias y cambios sutiles del ambiente, el niño interioriza su presencia como reasegurador en la repetición de estas rutinas. Introyecta interacciones con un objeto confiable, construyendo así progresivamente su capacidad para estar a solas, indispensable para su construcción subjetiva.

En el período de integración por primera vez a una institución educativa, los adultos pasan por experiencias de exceso, violentas regresiones, transferencia primaria, manifestaciones en las que predomina el yo ideal e ideal del yo, con efectos que tocan lo accidental o estructural de su subjetividad. A veces con expresiones diferenciadas de sentimientos que construyen nuevos modelos identificatorios, otras con identificaciones proyectivas en un magma emocional más arcaico, retaliativo, punitivo, proyección de la ilusión de omnipotencia infantil e imagos parentales. Es un período de importante turbulencia de tensión emocional que la docente busca reorganizar en su pensar y decir, mentalizar, apoyada en el contexto educativo en el que ejerce su práctica.

1.2. Padres-maestra-niño muy pequeño. Una nueva triada social.

En esta salida precoz de esta primerísima infancia al mundo social, las familias son integradas a diferentes dispositivos institucionales, introduciendo un modelo triádico como importante factor de cambio en el enfoque separación-uni6n y cuidado respecto a pautas de crianza significativas para la familia. Al instalar al hijo en el formato de funcionamiento institucional, se complementan o se escinden unidades familiares fuertemente arraigadas (predomina un circuito estrecho de relaciones y dependencia en la díada), repartiendo funciones de educaci6n y cuidado con otras figuras sociales referentes y otros sistemas de representaciones meta, más abiertos, permitiendo una construcci6n de identidad triádica (de mayor diferenciaci6n, alteridad). En una progresiva pertenencia social y cultural se promueve la integraci6n de experiencias de múltiples triadas (por los diferentes núcleos familiares que conforman el grupo), como salida a la triada primaria padre-madre-niño pequeño. Sin embargo, en este modelo triádico coexisten funcionamientos transitorios díada a díada, pasaje de lo familiar a la

socialización. El ingreso del niño pequeño y su familia al Jardín por primera vez imprime profundos reordenamientos del funcionamiento familiar. Más allá de la diada “clásica” madre-niño, dos nuevas triadas se imponen en las relaciones padres-niño-maestra: la triada padre-madre-niño y la triada padres-maestra-niño.

1.3. Rutinas como expresión del principio de realidad

Las rutinas –costumbre, repetición- en el Jardín Maternal forman ceremonias no improvisadas, mapa de ruta del encuadre diario en momentos significativos de la jornada en combinación de dos complejidades: la vida psíquica del niño pequeño y la vida institucional. A diferencia del ritual, las rutinas se constituyen como serie de actos codificados cuya eficacia está en la repetición, que a diferencia de la experiencia traumática, construye simbolización por su regularidad, la cual permite anticipar lo que vendrá luego, incluyendo categorías presencia-absencia, unión-separación. El formato también refiere al contexto de las interacciones maestra-niño. Son organizadores del ambiente, tiempo, espacio, materiales, aportando seguridad continuidad, confianza, reforzando construcción identitaria y de pertenencia. Las rutinas son sistematizaciones, expresiones del principio de realidad, que adaptan el aparato psíquico a las exigencias del mundo exterior, posponiendo el placer y el deseo, colaborando en la toma de contacto con los mecanismos y relaciones causales de la realidad. La propuesta de dispositivos rutinarios (como al inicio de la jornada) instala un rito de pasaje individual-grupal. Se crean condiciones para nuevas identificaciones y apuntalamiento por la vía grupal frente a la angustia del niño por el desprendimiento familiar. Busca disipar la misma con elaboraciones de su proceso secundario, promoviendo diferentes cadenas asociativas combinando lo representable a la percepción, cual miramiento por la figurabilidad.

La presentación y el saludo son ceremonias que posibilita otro distanciamiento emocional de estas angustias primarias; el niño reparte entre más figuras la ansiedad por las separaciones y reencuentros. A nivel económico, se reparte la carga pulsional entre más objetos. Ofrece un continente psíquico plurisubjetivo que frente a la vulnerabilidad y el desamparo, aportando nuevas representaciones, nuevos “socios” en el logro de agenciarse como sujeto.

Las conductas vinculadas al adormecimiento son actos de importante sensibilidad que se convierten lentamente en una función relacional fundamental. A diferencia del sueño en el adulto, existen diferentes particularidades que distinguen esta función basal de

importante relevancia para el niño de edad temprana: por su valor cuantitativo de horas necesarias de sueño diurno (la siesta), acompañamiento durante la conciliación, significación del mismo (integración del yo, interiorización de la continuidad-discontinuidad de lazo vincular, aceptación del desprendimiento). El uso del plural en los verbos utilizados, habla de la co-participación en la tarea.

Los objetos acompañantes propuestos constituyen re-encuentros, evocaciones de los objetos familiares, pasos simbólicos frente a la ausencia en el armado de un propio aparato para pensar pensamientos y pasaje a la mentalización. Sin embargo, no sólo son objetos que representan simbólicamente el desprendimiento de las figuras primarias, sino también acompañan el trabajo psíquico historizante que el niño pequeño va haciendo con el nuevo objeto (el otro social) progresivamente interiorizándolo e integrándolo a partir de estos momentos interactivos.

1.4. Propuesta de juegos cerca-lejos, presencia-ausencia, continuidad-discontinuidad, “la sorpresa”, diferenciación-diferencia

De la simbolización en presencia del objeto (simbolización primaria) a la simbolización en ausencia del objeto (simbolización secundaria), el niño pequeño apoya su desarrollo sobre continuidades de hábitos cotidianos y diferencias en el estilo de cuidado, sin brechas importantes entre las respuestas de la función maternante docente y sus ya conocidas conductas de apego familiar. Se inscriben psíquicamente variaciones de respuestas del adulto educador y cuidador, constituyendo ambas respuestas representaciones de las manifestaciones del objeto. Las dialécticas presencia-ausencia, cerca-lejos, continuidad-discontinuidad además se relacionan en el desarrollo cognitivo con el registro progresivo de coordenadas espacio-temporales que colaboran en la comprensión progresiva de la diferenciación yo-no yo, la ausencia del objeto, la diferenciación de estilos de maternaje.

La simbolización pasa inclusive por la inscripción psíquica de características del objeto presente, también en tiempo directo, así como por la atmósfera emocional de su encuentro-reencuentro con dicho objeto en los diferentes momentos de interacción cotidiana en la diada docente-niño. Son respuestas del adulto con efectos de inscripción psíquica en términos de apego o acuerdo afectivo. Estas experiencias reúnen como materia prima simbólica una traducción de sí mismo y del otro en experiencias corporales y de interacción, a través de sensaciones y experiencias compartidas con la figura docente y los objetos que ésta presenta.

La expresión lúdica de la sorpresa toma un lugar de relevancia en el trabajo elaborativo de la separación del objeto primordial y la construcción subjetiva. Las rutinas constituyen repeticiones rítmicas de continuidades de sucesivas experiencias de la vida cotidiana compartida. Estos macro-ritmos posibilitan anticipar posturas, movimientos, acciones, en sintonía y sincronía con el adulto cuidador. En los micro-ritmos esta repetición es transformada por variaciones temporales y espaciales que introduce la docente referente,

“La sorpresa” enunciada por la docente rompe la regularidad del ritmo, posibilitando lo creativo, con variaciones al macro-ritmo. La novedad estimulante de lo desconocido, la atención y asombro placentero que convoca, involucra el pensamiento mágico. Se torna no amenazante ni atemorizante por el compromiso lúdico del adulto. La sorpresa es también un juego con fondo de presencia (de la docente referente) quien permite juegos de alejamientos y reencuentros, dando posibilidad de representar ausencias y diferencias. Con la sorpresa se juega a poner nombre al temor a lo desconocido; es una modalidad de expresión verbal y gestual de sintonía afectiva en la interacción, con emoción, atención, espera. Regula tiempos y espacios tolerables, no intrusivos de acercamiento y de intensidad del estímulo. Propone transformar lo imprevisible desorganizante para el niño en una interacción lúdica de exploración, disfrute con su cuerpo, del espacio y los objetos. La implicación del adulto marca con gran vitalidad la propuesta; no provoca aburrimiento, inercia, no semeja un monólogo. Los silencios, si bien son pocos, no resultan pesados, largos. Tampoco la docente se muestra ansiosa, con riesgo de hiperestimulación, de invadir o desbordar las posibilidades psíquicas del niño a cargo. El recurso de traducción transmodal es muy utilizado por la docente al provocar que una experiencia pueda traducirse a diferentes registros sensoriales donde el lenguaje queda expresado más por el ritmo que por su intencionalidad semántica, o por los gestos que acompañan las palabras.

Investir el pensamiento en la continuidad de experiencias permite al niño desprenderse de la urgencia de las necesidades pulsionales o de las amenazas recurrentes de desborde emocional. Acceder al placer de pensar aparece como actividad placentera basada en una actitud atenta, de anticipación activa, de tolerancia a lo extraño. La sorpresa despliega así una actividad psíquica creativa fuente de satisfacción. Se apoya en la incertidumbre, a condición que ésta sea contenida en un encuadre donde nada esencial sea amenazado. Crear pensamientos gira alrededor del placer por el cual el niño busca dominar el objeto fuente de su pensar, gracias a las reglas. Acepta

anomalías por la sumatoria compensatoria de tantas otras motivaciones que también le ofrece.

1.5. Palabras escondidas en el discurso docente

Las palabras de la maestra son reafirmantes frente a angustias de separación, vulnerabilidad, desamparo. Su actitud receptiva creativa, espontánea busca evitar asociaciones verbales amenazantes. El uso de palabras “*progenitor*” por “mamá”, “*heavy*” por “difícil”, habla también de lo que no se dice. La asimetría del manejo del lenguaje también connota acomodarse a la aceptación de rutinas institucionales, su indefensión o inferioridad frente a decisiones que no son “a demanda” sino pautadas por espacios y horarios externos, la exigencia de apego a diferentes figuras que circulan a lo largo de la jornada, a lo cual debe someterse, subordinarse.

2. Construcción de relación a partir

de la calidad de los sistemas de interacciones precoces docente-niña/o

Inter-acción refiere un lazo recíproco entre el adulto y el niño, siendo éste partícipe activo del mismo. La docente va construyendo “puertos de entrada” en la interacción, que no es anárquica, sino que conforma un sistema en el cual ambos participantes se implican con sus cuerpos, sus competencias, su intimidad psíquica, sus historias, creando una intersección de placer así como de frustraciones recíprocas. Pone énfasis en las diferentes áreas de desarrollo, su atención conjunta sobre un mismo centro de interés, la espera y la capacidad reflexiva, posibilita genuinas y creativas transformaciones activas en ambos miembros de la diada (gestuales, motrices, verbales, sociales) hacia una interacción simbólica, parte de una relación más estable y organizada.

2.1. Interacciones afectivas.

En el marco extensivo a la preocupación maternal primaria winnicottiana, como semejante materno, la docente en su función de ambiente facilitador, actúa con las tres categorías de madre suficientemente buena: sostén, manipulación, presentación de objetos. Le introduce mundo exterior a través del lenguaje, buscando preferencia social. Debe entrenar una capacidad negativa como estado mental necesario para la creatividad, tolerando el sin sentido y puesta en espera, paréntesis que transmite al

niño que aguarda su protagonismo en la interacción, posibilitando canales de comunicación y de exploración, con un estilo facilitador-creativo. Observa en el intercambio intrafamiliar conductas que impactan, inquietan por la hostilidad o el desencuentro durante las actividades compartidas.

Una actitud empática supone regresiones hacia fases más tempranas del desarrollo psíquico del adulto, de experiencias placenteras y angustiantes, identificatorias, impronta de sus propias interacciones fantasmáticas. La docente entra en registros primarios perceptivos, espacio-temporales, llevando sus acciones a un ritmo más lento que el habitual, posibilitando una apreciación sensorial, emocional y racional sutil. En su discurso verbal y gestual transmite su presencia (“aquí y ahora” con el niño), abierta al juego o al acercamiento corporal en un diálogo tónico, sin velocidad ni ansiedad. Sigue iniciativas del niño, capta sus señales, sin avasallar con las suyas propias, busca acceder a lo propiamente singular de ese niño.

A partir de la sintonía afectiva y su calidad emocional con el adulto, traduce una experiencia a otros registros sensoriales (percepción amodal) combinadas con el lazo vincular (percepción transmodal) demarcadas por el acuerdo afectivo. Son experiencias portadoras de nuevas posibilidades de significación del sostén del adulto en la construcción narcisista. La respuesta transmodal constituye influyente elemento en la comunicación preverbal, sincrética, analógica. Estas capacidades se conjugan de modo estructurante, junto al diálogo tónico, la función de maternaje en los cuidados físicos (comida, descanso, higiene), mantenimiento de contacto físico o visual con la docente, estar inmediatamente accesible para el niño, que aportan información recíproca del estado emocional.

2.2.Favorecimiento de conductas de interacción

Promueve conductas de apego y respuestas que favorecen ligazones y separaciones progresivas con el objeto externo: Intercambio de miradas, de palabras, traducción de fonemas, contacto físico piel a piel iniciado por ella o por el niño, proximidad, sostén, mutua y recíproca postura mientras está sostenido, expresiones faciales como señal de estados emocionales. La espera (*timing*), en función de madre suficientemente buena (Winnicott, 1979), –y no totalmente-, hace referencia a un alto, detención en el vínculo dual y acceso a lo triangular, promoviendo procesos de separación y autonomía. Combina técnica instrumental con medios teorizados integrados como conjunto coherente a su persona.

2.2.1. Interacciones corporales

Frente a la tendencia a la acción, la figura docente posibilita: adecuación mutua tónico-postural, distancia para interactuar, mirada, expresiones placenteras, lenguaje incipiente. Envolturas corporales de contacto, ritmicidad en el acunamiento, sensibilidad epicrítica, propioceptiva, caricias, masajes, así como sostén, manipulación, presentación de objetos.

2.2.2. Interacciones lúdicas

Experiencias sensoriales simbolizadas por el adulto, ritmo, emoción, motricidad, lenguaje, dan investidura a las mismas en la construcción psíquica del niño muy pequeño. La organización sexual del adulto y en ella las trazas de su sexualidad infantil dan acepciones a los sentidos en el encuentro con la sexualidad del niño, significación simbólica a estas sensaciones que excitan, fascinan, cautivan al niño en sus juegos con aquél. Expresiones de la experiencia de satisfacción freudiana ya conocida y su búsqueda de reencuentro de marcas de dicha experiencia mítica con otro objeto, adulto, sexual, co-participante, que lo impacte, con disposición al contacto sensorial y también enigmático para él.

2.2.2.1. Interacciones lúdicas que favorecen la pérdida y recuperación de límites corporales y la orientación.

Movilizan la sensibilidad a nivel laberíntico, de las articulaciones, de la musculatura estriada en donde el niño se entrega con confianza al equilibrio del otro. El sostén corporal remite a momentos iniciales de su desarrollo frente a angustias impensables primitivas de (caída sin fin) a contener, atendiendo posibilidades de su desarrollo motor que interconectan funciones neurofisiológicas y psíquicas.

2.2.2.2. Interacciones lúdicas que favorecen diferentes dialécticas de separación-reencuentro, proximidad-distancia.

En el entrenamiento simbolizante que promueve subjetividad, juega diferentes variaciones de la fórmula dialéctica está-no está; cerca-lejos, posibilitando el desprendimiento de las figuras familiares. Provee en la propuesta de actividades un espacio-tiempo nodal de elaboración con procesos represivos. Juegos de distorsión perceptual apoyan este trabajo elaborativo entre proximidad y distancia.

El concepto de lo negativo aparece como modalidad del “No”, importante para la construcción psíquica. A través de extensas series de juegos de escondite, se abordan categorías de presencia-ausencia propiciando lo especular y la emergencia del deseo, con las cuales se va aprehendiendo de la realidad, de sus límites, sus frustraciones, de la posibilidad de desear.

2.2.2.3. Interacciones lúdicas que favorecen la exploración y manipulación en continentes-contenidos.

La presentación de objetos incide en modos infantiles de apropiación del cuerpo y del entorno, propiciando entrenamiento en la auto-regulación pulsional, en equilibrar intereses, tolerancia y comprensión de situaciones en su relación con los objetos, hacia un logro también de representaciones más elaboradas de imitación, juego, lenguaje. Los efectos de la verticalidad, movimiento y desplazamiento de los objetos impactan en la perspectiva espacial y empática.

2.2.2.4. Interacciones lúdicas que favorecen el fortalecimiento del equilibrio y la musculatura estriada con variaciones de oposición y fuerza, tironear-soltar, empujar-soltar, abandonarse tónicamente y recuperarse.

Las sensaciones en los órganos de los sentidos provocadas por objetos y juegos aportan transformaciones a las repeticiones del contacto en esta diada introyectando experiencias de límites, adentro-afuera, fronteras con el objeto, muy individuales e íntimas, parte de la construcción identitaria subjetiva.

2.2.2.5. Interacciones lúdicas que favorecen procesos de imitación e identificación.

El niño asimila propiedades de la docente y se transforma sobre su modelo. La imitación gestual es tomada como acción de comunicación directa, hacer signo a los ojos de alguien: con el movimiento de las manos, el rostro, el cuerpo. Progresiva salida de la indefensión y el desamparo en un encadenamiento de acciones y representaciones que hacen a su estructuración psíquica. La imitación en acto es condición para la imitación diferida piagetiana, propia de la función semiótica.

2.2.2.6. Interacciones visuales, función de espejamiento.

La mirada mutua placentera, permite el investimento libidinal para luego descentrarla hacia un tercero (objeto o sujeto). El espejamiento en el rostro del adulto forma parte importante en los avatares de la construcción subjetiva e intersubjetiva, en los fundamentos del objeto subjetivo y el objeto percibido objetivamente, en relación con la transicionalidad y la creatividad. El rostro del adulto como precursor del espejo es formador constitutivo identitario de la función del yo y la identificación narcisista.

2.2.2.7. Interacciones lúdicas que favorecen adquisiciones de tipo simbólico.

Como esfuerzo de trabajo (*arbeit*) psíquico, el objeto y fenómenos transicionales (metonimias de lo oral, cenestésico, visual, táctil), así como el juego simbólico emergente, permiten el placer de la representación y una conquista sobre la ausencia. Un objeto preferencial o primera posesión no yo winnicottiana, enmarcada en la dialéctica ilusión-desilusión, aparece en una zona intermedia de la experiencia entre la realidad interna y el mundo externo, a través de experiencias funcionales de dramatizaciones de diferentes situaciones vitales, con recursos protectores de alivio frente a la angustia (jugar a ir a dormir). Se favorece el desarrollo de la función atencional del niño pequeño como internalización de interacciones intersubjetivas, cuantitativa y cualitativamente.

2.3. Favorecimiento del desarrollo de la función psíquica

de la atención como internalización de interacciones intersubjetivas.

Atender es recurso selectivo de procesamiento psíquico, a la vez que aguardar, cuidar. La atención psíquica, no sólo cognitiva, se ubica entre el deseo y la espera dentro de la secuencia interactiva (dentro de la interacción), así como una vez finalizada ésta (fuera de la interacción); importante para el acceso a la transicionalidad, la tolerancia a la frustración, la aceptación de la privación. Por parte del adulto puede vincularse al concepto psicoanalítico de atención flotante.

2.3.1. Atención conjunta

En el pasaje de la emoción a la atención, se posibilita la unión de estados afectivos de ambos integrantes de la diada hacia un punto de encuentro. La atención guía la orientación afectiva y cognitiva, a la vez que la sostiene en el tiempo, seleccionando lo que surge y no lo previsto previamente. Implicancia emocional a la vez que explicación

verbal del adulto, captando la duración tolerable, descanso y continuidad en la interacción. La discontinuidad de la interacción, la puesta en distancia del objeto, también es necesaria así como la discontinuidad sensorial, para favorecer creación de significaciones y objetos psíquicos.

2.3.2. Señalamiento protodeclarativo

Incluye capacidad de espera, tolerancia a la frustración por parte del niño pequeño, por la espera al adulto (dirija la mirada, comprenda su gesto, realice una breve narración sobre el objeto). Se encuentra en la intersección de diferentes procesos psíquicos, en cuanto emergencia de representaciones, presentación de objetos y entorno espacial, comunicación, intersubjetividad, pasaje a la tridimensionalidad.

2.3.3. Espera

La espera se gesta en los juegos en los que prima la sorpresa sobre una base de confianza y continuidad en el vínculo, posibilitando capacidad de tolerar la frustración, de aprehender el concepto de tiempo cronológico. No hay sorpresa sin el surgimiento del otro que desvía la circularidad monótona de la repetición estereotipada y construye nuevas representaciones abriendo a procesos de pensamiento frente al cambio, lo novedoso. La docente tolera en el niño ciclos de atención-repliegue (relajamiento), espera por fuera de la interacción; son procesos que enlazan atención y exploración tanto externa como interna: el niño registra a nivel psíquico la experiencia vivida, tiempo propio y del otro, toma contacto con aspectos internos de su vida emocional e intelectual, a crear y recrear vivencias.

2.3.4. Posibilitar capacidad progresiva de anticipación

La experiencia se disfruta por haberla dominado anteriormente y se difiere su placer en el tiempo (*surseáñce*). se constituye por tres capacidades: atención, memorización-anticipación, tolerancia a la frustración. La remanencia de lo visual subsiste por un corto instante después de la desaparición de la excitación objetiva.

2.4. Interacciones comunicativas y lingüísticas

El llanto, el grito, constituyen fuerte llamador al psiquismo del adulto educador. Su respuesta aparece como regulador emocional, traduciendo y significando estados afectivos, aportando calma y representaciones palabra (*rêverie*), unidas a la

sensorialidad y como otra piel envolvente. Los mensajes permiten el acceso al código lexical como presentación del mundo exterior con pausas en el diálogo, uso de verbos en plural, intervenciones como interrogación. La sensorialidad no es un menos frente a un más de la representación, las construcciones fantasmáticas devienen estériles desconectadas de la sensorialidad. La espera en la interacción lingüística refiere a pequeños intervalos en la comunicación por turnos apuntando a una discriminación yo-no yo. La comunicación surge en el transcurso de los intervalos entre los movimientos y gestos del niño y la interpretación que la docente le otorga. Las referencias físicas de espacio (lugar, posición, dirección de objetos) y tiempo (desplazamiento, espacio en movimiento) se adquieren lentamente así como para extraer de ellas propias interpretaciones; el tiempo propio es flexible, se dilata enlenteciéndolo o se contrae con aceleraciones de la acción.

2.5. Comportamientos de ternura

Se dan a través de encuentros tónicos. Moción pulsional libidinal inhibida de la sexualidad del adulto post represión, la ternura se la relaciona con la protección, sostén, con la dialéctica continente-contenido. La experiencia física sensorial placentera con el adulto permite que luego se la albergue en el plano psíquico. Asimismo, aparece como modalidad de apego. La disponibilidad libidinal de la docente alterna entre un pasaje más intimista en su función de contención y alivio de la angustia del niño, con la actitud de convocar al grupo buscando experiencias triádicas, de terceridad.

2.6. Desencuentros posibles, desacuerdo emocional en la diada docente-niño.

Diferentes riesgos de desencuentro en la diada docente-niño se hacen presentes en los intercambios cotidianos: no tolerar esperas de respuesta lentas del niño pequeño o repliegue (en el niño o en sí mismo); intervenir cuando el niño no lo necesita; falta de creatividad para sorprender al niño con lo novedoso y generar desequilibrios cognitivos favorables para su desarrollo; temor a regresar a etapas primitivas donde prima lo sensorial y el proceso secundario del adulto cuidador (intelectualización) queda a un lado; frustración, aburrimiento, inercia, repetición, fijeza, falta de tono vital en la interacción por no encontrar o no captar respuestas por parte del niño, silencios que resultan pesados, largos.

El establecimiento de este lazo vincular es de fuerte desgaste físico y emocional para el adulto. La metabolización por parte del adulto de las intensas demandas o la búsqueda de satisfacción inmediata y sin demora por parte del niño pequeño, puede llevar en forma transitoria o permanente a obstáculos a nivel interactivo. Pondrá en juego su receptividad emocional y capacidad reflexiva, su aptitud de contener (*rêverie*), actitud de significar conductas. La respuesta inmediata o diferida indicará su capacidad de modular afectivamente la intensidad del intercambio, restaurando la interacción afectiva, no de un modo retaliativo.

2.7. Articulación y mediación de conflictos de las niñas y niños entre sí.

En esta franja etaria son características la impulsividad, el egocentrismo, la descarga física, sin mediar muchos procesos madurativos de auto-regulación de las emociones. Es tarea docente el acompañamiento en las interacciones de aproximación o conflictivas entre pares. Los afectos, como expresión cualitativa de energía pulsional, constituyen un modo por el cual el niño pequeño regula y controla sus conductas en relación al otro. La auto-regulación no sólo es concepto útil desde la fisiología; interesa como función compleja auto-correctora, al intentar mantener su integridad en medio de los cambios de su desarrollo y del ambiente. El adulto pone en sus intervenciones empatía, acompañamiento afectivo, así como función regulatoria a través de normas de convivencia social.

2.8. Interacciones culturales

Cada época, sociedad, grupo cultural, posee sus propias representaciones específicas de infancia y condiciones de educación y cuidado. Si bien es más apreciada por un cambio de paradigma (Convención sobre los Derechos del Niño, 1989 y Código de la Niñez y la Adolescencia, 2004), la pauta cultural marca alejamiento físico progresivo entre el niño y su adulto familiar (por su prolongada separación diurna domiciliaria) con tendencia al apuro por su autonomía, mientras que en el ámbito doméstico predominan conductas de tipo fusional, regresivante.

Estas representaciones colectivas impregnan representaciones subjetivas en la docente con efectos en sus prácticas educativas. Desde un marco socio-cultural, con acompañamiento empático del cuidado íntimo en el ámbito familiar, promueve relaciones humanizantes que van a dejar impronta para futuras relaciones con otros sujetos. Además de un “No” discriminatorio (solidario a la represión primaria) la

introyección del “No” de la prohibición del otro social vehiculiza funcionamientos triádicos y anticipa complementariamente futuras reglas parentales de estructuración edípica. La institución educativa aparece en su función normativa de tercero, instituyente y factor preventivo de factores de riesgo o un “alto” en el desarrollo.

3.Favorecimiento de la exploración

y expresión sensorial y sus efectos en la construcción subjetiva;

Coexisten diferentes formas de inscripción psíquica de las interacciones; en ellas la sensorialidad aparece como lenguaje ampliado al verbal, como experiencia psíquica que se desarrolla en torno a los órganos de los sentidos. El intercambio significativo con otro, entrar en “contacto” con él, moldea sensaciones, emociones e información perceptiva aportada por los sentidos. Son propuestas que favorecen la audición y lo musical, lo táctil, la oralidad, lo visual; muestran la parte afectiva por añadidura de toda percepción, creando identidad, continuidad y envoltura sensoriales a partir de experiencias profundamente subjetivas, únicas, individuales.

3.1.La audición y lo musical

En la adquisición de lenguaje verbal, el canal afectivo analógico, por asociaciones tiene relevancia sobre la ruta digital del código de signos. El adulto provee sonidos, voz, emisiones vocales, prosodia musical singular, movimientos, constituyendo un arco de tensión de coreografías sincronizadas. Constituyen significantes en el sistema de oposición presencia-ausencia (sonidos-silencio). Intensidad, entonación, ritmo, tono de voz, pronunciación, acentos, colaboran en la interiorización de otros procesos dialécticos: alejamiento-acercamiento, sujeto-objeto, separación-reencuentro, movimiento-quietud, de suma importancia en la construcción subjetiva. El niño progresivamente dará sentido a los sonidos, captando su lógica interna, audición preparatoria para procesos más complejos de expresión activa del lenguaje.

3.2.Lo táctil

Acompaña la acción, materia prima del desarrollo cognitivo. Los objetos y material propuestos estimulan procesos de invención y de representación de imágenes mentales, interiorizando diferentes cualidades con la información que proporcionan, (noción de volumen, tamaño, peso, textura, sabor, olor, forma, temperatura, sonido,

color, medida). Manipulaciones propias del sexto estadio del período sensorio motor piagetiano, en las que la exploración con las manos produce sensaciones placenteras o displacenteras. Las manos palpan, tocan con delicadeza o con fuerza, descubriendo o redescubriendo los objetos. Los objetos aportan gamas sensoriales diferentes y posibilitan registrar consecuencias al movimiento.

Las experiencias táctiles y de la piel aportan contención, límite, protección, individuación, correspondencia e integración perceptiva; que le permiten apropiarse, habitar el cuerpo, usarlo. La función continente y protectora del maternaje del adulto a cargo (“holding”, “handling” winicottianos) se interioriza en el interior de una piel psíquica que produce envolturas psíquicas a partir de sensaciones térmicas, musculares, de dolor, erogeneidad con su encarnadura pulsional, que constituyen límite, frontera y que son la base para exploraciones y pensamiento reflexivo.

3.3.La boca

La boca aporta información en la exploración y manipulación que es de interés en la acción global de descubrimientos (diferentes tipos de asimilación a través de la repetición, generalización, diferenciación). Con la boca conoce, reconoce, compara. Como oralidad ampliada (Boubli, 2001), la boca es espacio de experiencia y no es sólo órgano para la ejecución de acciones. Es uno de los primeros órganos de interacción, carga la oralidad de trazas sensoriales que modelan, invisten experiencias con objetos en procesos que colaboran en el logro de una integración sensitivo-emocional, tratándolos como entidades tridimensionales, sólidas, con reversos invisibles, de existencia constante. El discurso docente imprime un marco contenedor, de límite y significación a estas vivencias corporales. Al mostrarle las posibilidades del cuerpo a la psique del niño, realiza una función de allegamiento yoico (Winnicott, 1979), permitiéndole sentimientos de integración, de personalización, de dominio del cuerpo propio.

3.4.Lo visual

El adulto integra en una red semántica, polisémica, el desarrollo de esquemas visuales con los que organiza el universo relacional; donde el mirar activo se une a otros esquemas como la prensión, la audición, el chupeteo, estableciendo numerosas actividades coordinadas en el ambiente. Esta conquista transmodal le aporta soberanía

en la construcción de una continuidad existencial a partir de continuidades sensoriales, así como procesos identificatorios.

La visión queda ensamblada a la pulsión parcial escópica, de mirar el hacer del cuerpo propio y la acción recíproca de mirar al otro-ser mirado por el otro. A la vez, el adulto invita a percibir el mundo exterior, incita a crear descubrimientos de perspectivas así como posibilita una endopercepción psíquica de las emociones a él asociadas, percepciones sobre el estado del otro en términos intersubjetivos que le dan acceso a la aprehensión también de su lenguaje verbal.

4.Movimiento, Atención psíquica, Autonomía

El uso funcional del cuerpo ayuda a mentalizar la continuidad existencial. El cuerpo, materia prima motriz encarnada en lo pulsional, es asiento de la integración yoica. Sostén, manipulación, presentación de objetos winnicottianos como conductas de comunicación en términos físicos del adulto, junto al investimento y libidinización del cuerpo en movimiento, dan cobertura imprescindible para una apropiación funcional del mismo en su proceso constructivo de personalización, tanto para los grandes movimientos así como los gestos prensiles de manipulación. Personalización en el sentido que la psique resida en el cuerpo, pasaje del sostén del adulto frente a angustias arcaicas impensables al auto-sostén. Para el niño que inicia el Jardín Maternal, el uso del cuerpo es tan desconocido como ese espacio a conocer (realidad exterior). El uso del cuerpo en la docente también dice de ella y de posibilidad de captar señales evitativas o de construcción de proximia, existiendo una influencia recíproca entre el desarrollo psicomotor del niño y su relación con el adulto.

4.1.Desarrollo de capacidades motoras

En la medida en que se gesta un vínculo confiable con un encuadre continente, el niño comienza una apropiación física y emocional del nuevo entorno, desplegando competencias en el equilibrio físico, el movimiento, nuevas habilidades y seguridad corporal.

4.1.1.Favorecimiento de diferentes conductas en los movimientos globales

4.1.1.1. De envolturas corporales

En las interacciones físicas prima el contacto corporal suave, rítmico, caricias, masajes, estimulación táctil, mecimiento, acunamiento.

4.1.1.2. De sensaciones de pérdida y recuperación de límites corporales.

En las rondas, el manejo gestual próximo-distal combina polos de opuestos unión-separación, prenderse-desprenderse del objeto; la mirada al centro o al otro es referencia como sostén. En el giro, los cambios de posiciones y el ligero mareo aportan sensaciones laberínticas placenteras del sistema cinestésico y vestibular. Frente al uso de la escalera, busca desdramatizar la inseguridad y angustia frente a la sensación de abismo que ésta provoca, favoreciendo búsquedas de apoyo, desde el retorno a la posición en cuadrupedia como modo primario de traslación en el espacio al uso de agarres como “gateo vertical”. En el tobogán, muestra que al trepar hay cambios de altura, de apoyo sucesivos en la búsqueda de la elevación de la mirada y un cambio en la perspectiva. El deslizamiento no es con sensación de pérdida de apoyo y caída libre, sino el adulto colabora en el dominio de la postura, agarre, anticipa la caída dando continuidad de sostén al cuerpo.

4.1.1.3. Juegos de separación-encuentro, presencia-ausencia, escondida.

La disponibilidad lúdica del adulto en torno a estos binomios, quitan peso a angustias arcaicas frente al desprendimiento del objeto que debe perder, aportando júbilo del encuentro/re-encuentro del cuerpo, total o parcial, y especialmente del rostro del otro. También el niño crea espacios nuevos donde ocultarse activamente y tomar distancia del adulto y de la discontinuidad de su presencia. El ritmo se forma a partir de la alternancia espacial y temporal entre elementos opuestos y heterogéneos frente a la separación del objeto, su presencia o ausencia.

4.1.1.4. Manejo proximidad-distancia. Cerca lejos, deformación perceptiva.

Combina el desarrollo perceptivo motor de la acción sobre el objeto con el logro del concepto de distanciamiento de éste, realizando diferentes deformaciones topológicas del objeto distal a estructurar, la apropiación del espacio tridimensional, la modificación de la percepción si cambian los instrumentos. La docente aporta propuestas transformadoras del espacio que implican al niño y a ella en el juego, frente a la

costumbre convencional de la experiencia perceptiva; los juegos que propone tienen efecto de sorpresa, por el placer inesperado, enfocando objetos del resto del ambiente, no sólo como agrado o desagrado. El aprovechamiento de estos ambientes que diseña, provocan una ampliación perceptiva, invita a que el otro participe no sólo como espectador de su juego, sino que sea parte de él. Provocan el entrenamiento de la intensificación de la atención.

4.1.1.5.Exploración y análisis de binomios continente-contenido, adentro-afuera (del cuerpo propio, del objeto).

Esquemas de coordinaciones óculo-manuales, reacciones circulares, noción de objeto permanente, causalidad, dimensiones espacio-temporales que inciden en el logro de autonomía del niño muy pequeño y del manejo en el espacio tridimensional.

Apilar, encajar dentro, semejanzas y diferencias, materiales que se encuentran dentro de continentes, en donde se trabaja con la exploración, manipulación, recogida (partes y totalidad, incipiente clasificación). Objetos para accionar y establecer relaciones, con los cuales el niño se mueve, trasladándose. Con el entrenamiento progresivo de la marcha, se logra un mayor equilibrio y seguridad en los movimientos globales lentos y de velocidad, aportándole al desplazamiento placer, seguridad corporal, con mayor control y fluidez de los movimientos, sin desestabilizarse en su postura, así como mayor dominio en las fuerzas físicas como la gravedad.

4.1.1.6.Equilibrio

Oposición y fuerza, tironear y soltar, empujar y soltar, abandonarse tónicamente y recuperarse. Los cambios en el tono muscular, producto de las interacciones entre el adulto y el niño, dejan huellas como primeros objetos psíquicos en la experiencia subjetiva del niño.

4.1.1.7.Procesos identificatorios desde la imitación gestual

4.1.1.7.1.Con manos.

4.1.1.7.2.Con el rostro

4.1.1.7.3.Con el cuerpo.

4.1.1.7.4.De tipo simbólico.

4.2. Atención psíquica

Los procesos atencionales son entendidos como una construcción subjetiva, no sólo como una función de base neurobiológica. Se conoce el objeto excluyendo parcial o totalmente lo demás, realizando una selección, marcando discontinuidad en la continuidad sensorial, pudiendo ser continua, sostenida, dividida, flotante, enfocada. El ejercicio de mantener la atención sostenida y enfocada en la acción con el objeto aparece como reguladora de la impulsividad de la actividad física, integrando sensorialidad a representación y palabra, desplegando competencias junto al adulto no intrusivo que permite investir objetos enriquecidos por el intercambio de lenguaje.

4.3. Autonomía

Las palabras de la docente transforman el movimiento como descarga y lo simbolizan, colaborando en procesos de auto-regulación y socialización. El movimiento está en los fundamentos mismos del sujeto, estimula procesos de personalización en el establecimiento de la relación psique-soma, en los que no sólo interviene la maduración. El movimiento integra experiencias psíquicas; la trayectoria de los movimientos son materia prima de lo figurativo; es creación auténtica, original. No se lo puede sustituir por otra función psíquica, participa en la representación simbólica de la acción, así como acompaña las fases libidinales en la estructuración psíquica. Diferente a la acción adaptativa, preestablecida, el movimiento del niño muy pequeño es aleatorio, creativo, espontáneo, con pasaje del sostén del adulto al auto-sostén.

Los movimientos de imitación incluyen primeras formas de introyección del objeto y empatía con éste y constituyen una internalización básica sobre la que se construye la actividad psíquica. Fenómenos tónico-emocionales, posturales y de movimientos conjunto, son preludeo apelativo al diálogo verbal posterior, permite tanto la identificación como el distanciamiento del adulto. Las modificaciones tónicas y posturales recíprocas también muestran modalidades de apego, donde el movimiento es expresión apelativa a la docente, tanto por su inquietud o su extremo sedentarismo. Tono muscular y piel se complementan; el tono aporta una experiencia psíquica de segunda piel muscular. El movimiento se compone de fuerzas contradictorias, aportando un modelo de la ambivalencia emocional; también explora diversas dimensiones del espacio corporal trazando ejes de horizontalidad y la verticalidad en el esquema e imagen corporal del sujeto. Es apoyo necesario para la existencia de

representaciones de acciones del cuerpo, tiempo y espacio, con iniciativas y proyectos de acciones que le brindan nuevas competencias y autonomía.

5.Sensibilidad y oferta libidinal de la figura docente en su lazo con la niña y el niño a cargo.

5.1.El canal afectivo

La atención y el cuidado en educación con esta franja etárea comprometen la intimidad psíquica de todos los involucrados, donde la separación tiene resonancia en cada uno de ellos, movilizandolos intensamente emociones, tensiones. Constituye una verdadera apuesta al trabajo psíquico. La organización de tareas definidas por la planificación y el proyecto institucional educativo tiene sentido si la institución asegura una función de contención de las ansiedades del niño, las angustias parentales y también del docente, lo que conlleva múltiples conflictos y dificultades en la vida colectiva institucional. Una función continente en el pasaje de diada a triada, de lo familiar a lo social. Ante lo multidimensional de su campo de trabajo se ofrece como referente social de interdicción, “alto” a la regresión, trabajo de lo negativo, una actitud ética de cuidado de la alteridad de cada niño.

5.2.Maternaje (*mothering*)

Los cuidados del cuerpo y sostén afectivo (alimentación, higiene, descanso) se cumplen desde una función mediatizada por la tarea (definida por la planificación y por el proyecto institucional), articulándola con contenidos educativos. Favorece procesos de unificación narcisista y subjetivación del niño muy pequeño, así como también es figura con quien se expresan modos de satisfacción sexual arcaicos. También el placer de los cuidados en el niño, la seducción, la consiguiente aceptación por parte de éste, es complemento narcisista también para el adulto. Utiliza esquemas interactivos de sus relaciones vinculares transgeneracionales, que lo remiten también a sus vivencias infantiles inconscientes. Función de mediación, de unión y separación, al separar a la madre y al hijo de la relación imaginaria.

5.3.Postura Corporal

Presencia al alcance del niño. Predomina sentarse o aún acostarse en el suelo, con mayor proximidad y cercanía, procurando contacto físico, palabra, mirada. Facilita y orienta también de este modo la actividad lúdica, sin intervenir necesariamente.

5.4.Observación

Intensa atención psíquica a lo expresado gestual, verbal o corporalmente, dirigida a lo singular o grupal, a su propio hacer y discurso, que le permite estar receptiva, con capacidad reflexiva y pensar las experiencias que se dan durante la jornada, diferente al trabajo con niñas y niños de mayor edad. Involucra fenómenos transferenciales y contratransferenciales, con fuertes emociones y vivencias infantiles a ser contenidas en su mente y tramitadas en representaciones palabra.

Al compartir la observación con otros, más que una “primera impresión”, descompone la práctica cotidiana en procesos que involucran atención, pensamiento, metabolización afectiva, dando efecto multiplicador al registro psíquico, resignifica escenas cotidianas en coordenadas diferidas espacio-temporales

5.5.Capacidad *rêverie*

Como semejante materno, el niño también descarga en ella emociones intolerables, displacenteras, necesitando que las contenga y ayude a elaborarlas (Bion, 1975). Este proceso intrapsíquico del adulto permite una envoltura intersubjetiva en el yo incipiente del niño introyectando su función continentadora. Se la relaciona con la preocupación maternal primaria winnicottiana, con trabajo asociativo para abordar lo utilizable de las experiencias negativas de frustración e insatisfacción y pensar al/con el niño, aportando enunciados para que éste también pueda utilizar. La frase “*Decilo con palabras*” también construye espacios psíquicos, de adentro y afuera del yo, poniendo límites, buscando dar sentido a los actos.

5.6.Función de contención

La consistencia del yo de la docente permite (o no) contener, proteger de angustias masivas, haciendo barrera y límite continente para el logro de pensamientos. Aporta un entorno que piensa al niño, un adulto que representa por/para él, propiciando la aparición de conductas de apego.

5.7.Desencuentros posibles

Las dificultades o intolerancias en recibir emociones del niño, frente a fuertes vivencias que tocan lo infantil, tienen el riesgo de una actitud defensiva de distanciamiento frente a las demandas simultáneas que la sobrepasan (*“Yo no soy tu madre.”*). Logra abordar su rechazo con intervenciones empáticas en su discurso. Aporta continuidad a la vez que diferencia, postergación, espera, habilita cadenas de representaciones que permiten progresivamente auto-regular y tolerar des/encuentros afectivos tróficos con ella, en el periplo de discriminaciones y represiones adecuadas. Enunciar “No” tiene efectos como organizador psíquico, negatividad encarnada en la ausencia.

5.8.Fenómenos transferenciales-contratransferenciales.

El “trabajo con los padres” (propios y ajenos)

Estructuras defensivas primitivas más o menos rígidas, reaparecen sobre las figuras de las docentes, de acuerdo a las primeras experiencias vinculares. Manifestaciones que pueden tener como correlato el mantenimiento de vínculos simbióticos y ataques a lo diferencial de investiduras realizadas por otras figuras no familiares.

5.9.Un aparato psíquico grupal y del equipo institucional

La dinámica del equipo conlleva la creación de un aparato psíquico de equipo productor de pensamientos colectivos y contención afectiva. Comprender el cuidado educativo institucional, sus resistencias o evolución, implica examinar sus alianzas concientes e inconscientes. El espacio quincenal de Planificación aparece como espacio que contiene a la docente en la complejidad de su función, en la convivencia de vínculos duales y triangulares, en las dinámicas transferenciales negativas o positivas de las relaciones que se establecen. Oficia de sostén en un equipo interpretante de proyecciones que se dan en el grupo (fundamentalmente destructivas) de lo infantil o parental.

6.Expresión verbal, gestualidad, voz en la figura docente

El enunciado del discurso verbal, gestual y la voz del adulto educador tienen efectos de simbolización en el niño muy pequeño, que se articulan con múltiples inscripciones subjetivas arcaicas, en su inauguración a una pertenencia social y cultural.

6.1.Representar representaciones

Al pensar al niño y sus acciones, la docente le representa representaciones y da interpretaciones de signos para él, desentrañando significados, poniendo palabras en lugar de acciones, colaborando en la elaboración progresiva de la ausencia de sus figuras significativas familiares, así como en el ingreso al sistema lingüístico.

Represión mediante, las representaciones expectativa asientan una línea de fuerza importante para la construcción subjetiva en el niño pequeño, como palabras ofrecidas por el adulto. Asimismo, la gestualidad tanto del rostro como corporal complementan el discurso verbal y favorecen producción simbólica, prestando recursos que el niño aún no dispone.

6.2.Uso del gerundio, acción y sujeto en construcción

El gerundio remite a un verbo, una acción, construcción de un sí mismo a través de la experiencia continua. La desinencia que utiliza es en primera persona del plural, incluyéndose en la realización de dichas acciones. Los verbos señalan el devenir de acciones durante las jornadas. Las construcciones de perífrasis verbales utilizando el gerundio como verbo principal destacan la acción en su desarrollo. El uso del plural forma una unidad de experiencia de mutualidad y conexión, alienación en el otro para su estructuración psíquica, soporte identificatorio. Al marcar el límite, interrumpe la acción pasando a nombrarla en segunda persona, marcando distancia como agente que frustra, reacción del entorno, así como da una nueva orientación a la acción del niño sin adjudicarle un valor moral (*"¡Te estás equivocando!"*) Utiliza discursos propios del pensamiento pre-operacional, reforzando el egocentrismo para superar la vulnerabilidad o el animismo, atribuyendo procesos psíquicos o vida a objetos inanimados para lograr representaciones de la realidad que aún no maneja. Se destaca la sonorización de la consonante silábica fricativa "s", resaltándola como ejercicio fonatorio, haciendo énfasis en aumentar la capacidad audible del niño.

6.3.Respuestas al llanto infantil

Da respuesta al llanto infantil (conducta emocional básica y luego específica para transmitir información de necesidades y llamador al otro) organizando representaciones, comunicación verbal, con/desde el niño, articulando sentidos.

6.4.Significación de acciones

La docente “baña” con palabras las acciones del niño; no siendo éstas últimas un “menos” en un sentido evolucionista. En momentos significativos de la jornada, sustituye vocativos “mamá”, “papá”, que evocan su indefensión y desamparo, con otros enunciados favoreciendo la ilusión puesta en el crecer y la autonomía.

6.5.Construcción de sentidos del tiempo y el espacio

El adulto incorpora estas coordenadas en el “combate” por dar soporte al niño frente al desprendimiento. Constituyen ejes que le sirven también de sostén afectivo, integrando otras pautas más amplias de modalidades de conocimiento y razonamiento para representar la realidad, junto a la causalidad, el desarrollo del pensamiento lógico y simbólico. Introduce lenguaje en base a signos cualitativos de las experiencias del ambiente (en reiteraciones de canciones y acciones o rutinas ya conocidas) para enfrentar la lenta adquisición de nociones de orden, sucesión, duración, anterioridad, posterioridad, que dan continuidad al trabajo psíquico de unión-separación. Busca referencias sensibles en secuencias cronológicas desde un sistema de coordenadas asentado en conductas basales (alimentación, sueño, higiene) a otros signos, como puede ser la hora como unidad de tiempo (“A las cinco”), aún sabiendo que no se encuentra en la etapa de desarrollo que le permita acceder a orientarse en los aspectos cuantitativos de temporalidad o localización.

6.6.Discurso y gestualidad

Al acceder al sistema del lenguaje, el niño hace cosas con las palabras, enunciados que constituyen acciones o actos del habla; construye lenguaje y estructuración subjetiva con la acción y el movimiento con/desde los otros. Los actos del habla (locutorio, ilocutorio, perlocutorio) se relacionan con acuerdos tácitos comunicativos en el aprendizaje del sistema lingüístico. La gestualidad de la docente convoca una inmediata atención y respuesta, destacando signos verbales no disponibles aún en su total comprensión. Discurso verbal y gestualidad se apoyan y refuerzan entre sí aunque no con absoluta traducción de la gestualidad por la palabra. La gestualidad como producción figurativa que acompaña la función del lenguaje, da forma, imagen al enunciado, con finalidad estética que se añade a la comunicacional, hacia el logro de figuras retóricas (metáfora, metonimia). El silencio destaca a la par del discurso, compromiso libidinal del adulto que hace efectiva la función simbólica. Silencio reflexivo, trabajo psíquico, no sólo como ausencia de sonidos por no disponibilidad

simbólica. Tolera el silencio como acompañamiento no intrusivo, subsidiario de la tolerancia a la privación, la frustración.

6.7.Lecturas desde la cultura

Realiza una labor de andamiaje en las primeras combinaciones de palabras que el niño utiliza con intención comunicativa (la imitación no es suficiente), describiendo con ellas lo que tiene para él importancia. El “¡No!” de la docente marca asimetría, autoridad y regulación en las interacciones, favoreciendo auto-restricciones, represión, así como límite normativo y social frente a los riesgos; asimismo aporta asociaciones como estrategia de negociación con el niño. Favorece atención conjunta sobre el objeto, señalamiento protoimperativo y protodeclarativo, promueve manifestaciones en zona de desarrollo próximo, como preámbulos imprescindibles para la expansión lingüística. La frecuente enunciación de la “*sorpres*a” aporta expectativa placentera a lo inesperado como micro-ritmos a la organización de los macro-ritmos de las rutinas institucionales. Frente al conflicto interactivo, decodifica, indaga estrategias de negociación. “*Decilo con palabras*” busca organizar pensamiento explicitando necesidades a través del recurso verbal. La negociación, relacionada al campo semántico, ayuda a hacer claros los propósitos y el logro de la expresión oral como respuesta a requerimientos de la comunidad hablante, la cultura.

Las rutinas, juegos o canciones construyen formatos interactivos estipulados, un sistema de apoyo para adquirir el lenguaje adulto, que luego asumirán el carácter de situaciones pretendidas. El andamiaje del adulto con el niño constituye una rica fuente de oportunidades para el aprendizaje y uso del lenguaje. Para que éste surja, debe existir intersubjetividad referencial, encuentro comunicativo y de construcción intersubjetiva con otro, junto a sistematicidad de la acción, causalidad, objeto permanente. Es antesala imprescindible de la aparición del lenguaje en el siguiente estadio preoperacional, subperíodo simbólico. La docente realiza inferencias abductivas de significados, dando hipótesis interpretativas a las acciones del *infans*. Realiza lecturas sincrónicas y diacrónicas de los acontecimientos de las jornadas, resignificando *a posteriori* las experiencias cotidianas (primeridad, segundidad, terceridad) como interpretante de modalidades icónicas, indiciales, simbólicas.

6.8. Rutinas y sistematizaciones como apoyos en el progreso lingüístico

Rutinas, sistematizaciones, sincronizaciones, crean formatos de contexto que se va transformando en la medida que el niño maneja procedimientos para nombrar sujetos, objetos, acciones. La construcción especular narcisista y vínculos triádicos que promueven, enmarcan modalidades pulsionales y sensoriales en el habla y la escucha. La construcción de ambientes significativos de espacios adentro-afuera del salón va organizando otra topología subjetiva (espacio interno y espacio fuera del yo), gracias a la tolerancia del adulto a la angustia y frustración del niño pequeño, posibilitándole una comprensión elaborativa de contenidos difíciles de mentalizar para lograr un progresivo pensar sus propios pensamientos. La palabra se relaciona con el trabajo de presencia-ausencia, con el duelo y éste es subsidiario de la privación del objeto, de la necesaria experiencia de pérdida; todos conceptos que hacen referencia a la falta de objeto, a su ausencia. Renuncia narcisista que configura una pérdida para el niño, pero a la vez trabajo psíquico de espera, de postergación, de límite, lo cual complejiza sus procesos de simbolización.

6.9. Multidimensionalidad de enunciados

Decantan en las palabras de la docente constelaciones fantasmáticas pre y post-edípicas con mecanismos proyectivos, identificaciones, identificaciones proyectivas (*"Yo no soy tu madre"*), donde por momentos prima lo imaginario en detrimento del reconocimiento de la alteridad vincular necesaria para una relación discriminada, que acepte la diferencia. En su función hay espacio para el vínculo trófico saludable, creativo, favorecedor de estructuración psíquica y del desarrollo del niño, pero también lo hay para lo disfuncional destructivo, desorganizativo, donde campean proyecciones e identificaciones a veces masivas, obstaculizadoras, propias de un funcionamiento psíquico más arcaico y mimetizado con el objeto de abordaje. En sus palabras, la docente hace presente los universales afectos contradictorios y ambivalentes de los vínculos primitivos que reprimen la hostilidad.

6.10. Construcción intersubjetiva e intertextualidad

El hablante ha sido representado, hablado por alguien en su historia, en una relación dialógica. Los enunciados forman una relación de intertextualidad, encarnada en la realidad histórico-social y no en una lengua neutra, sin sentidos únicos.

6.11.La voz, nombre propio a los sonidos

La voz personifica a la figura docente, como enlace entre cuerpo y palabra. El Jardín Maternal oficia de lugar simbólico tercerizado. La particularidad de su voz, nombrarse en tercera persona, evoca singularidad, lo irreplicable, no universal del otro. Sentido y presencia son dos funciones de la voz; como objeto voz puede ser asociada a procesos identificatorios. En el estudio de caso que se presenta, las voces docentes son todas femeninas. Vínculo con lo libidinal y la seducción, figura de consuelo, antídoto de la función materna como contención para la angustia. Su voz queda emparentada también al saber, al conocimiento, al desciframiento, la traducción, colabora en la demarcación de la división dentro-fuera del yo. En la institución educativa, la interacción de la pluralidad de voces posibilita una necesaria y vital salida hacia la terceridad, la diferencia, la alteridad, para que el niño se instaure como competente agente de cambio. La docente va en busca de lo libidinal en acontecimientos que también impulsan el desarrollo de símbolos. En el tono de voz que emite con sus palabras, tanto en plural como en singular y tercera persona, aparece tanto el acompañamiento afectivo, donde reconoce la necesidad de un acercamiento empático, así como la rigurosidad frente al límite o el establecimiento de reglas de funcionamiento.

VI.CONCLUSIONES

Este trabajo tuvo el propósito de conceptualizar la oferta libidinal y simbólica de la figura docente, como un otro social constitutivo en su función de educador y cuidador en un grupo de niñas y niños de 18 meses de edad, durante el primer mes de asistencia a una institución educativa.

El proceso de devenir sujeto comienza en la experiencia de un desamparo originario, fundante de la dependencia radical de un otro primordial, en el cual se gestan procesos de construcción y deconstrucción de gran complejidad. Requiere de un otro que esté presente desde el comienzo aportando cuerpo, función simbólica, palabra, pensamiento y cultura en diálogo corporal y afectivo con el *infans* para su estructuración psíquica, así como también faculta a separarse de él para acceder al lenguaje y lograr simbolizar.

El ingreso y la socialización del niño muy pequeño al Jardín Maternal implica conjugar la separación familiar con la ligazón hacia un nuevo otro social, como integrantes de un nuevo colectivo. Así, la institución educativa en primera infancia y la figura docente particularmente, puede ofrecerse en la construcción subjetiva del niño como parte integrante de una nueva matriz de apoyo frente a la ausencia de sus figuras significativas familiares. *Dada la influencia que tiene la calidad de esta relación, padres-maestra-niño muy pequeño constituyen una nueva triada social.*

La exploración de las interacciones corporales, lúdicas y comunicacionales docente-niño llevan a ahondar en la cualidad del involucramiento afectivo de los adultos no familiares a cargo y la articulación simbólica de múltiples inscripciones subjetivas arcaicas para la inauguración a una pertenencia social y cultural. Se evidenció la relevancia de las interacciones docente-niño y especialmente de las competencias psicodinámicas del estilo de maternaje en la figura del docente para la construcción subjetiva del niño muy pequeño.

Sustentado en la perspectiva teórica psicoanalítica, la teoría del apego, las interacciones precoces y su papel en el desarrollo cognitivo y afectivo intersubjetivo, la lingüística y la filosofía del lenguaje, se posibilitó comprender la importancia de la oferta afectiva y simbólica del otro social educador y cuidador en el Jardín Maternal, agenciamiento enmarcado en los actuales acontecimientos socio-históricos y mandatos sociales epocales.

De la observación de la interacción docente-niño, se analizó la atención en conductas

de educación y cuidados (juego, sueño, alimentación, higiene) como indicadores de comportamientos observables respecto al establecimiento del lazo afectivo y producción simbólica, analizando los efectos del otro social en la protoinfancia.

El Método de Observación de Esther Bick permitió ampliar la receptividad emocional del observador respecto al impacto transferencial del contacto cercano con experiencias de la vida emocional temprana, ahondando en dificultades que plantearon dichas observaciones, el compromiso afectivo, la tendencia inconciente de identificación con alguno de los protagonistas de la Sala.

La investigación permitió evidenciar cómo el período de inicio vincular con un otro social está ligado a hacer de él un proceso de historización subjetiva que tenga por resultado que el niño descubra su alteridad, construyendo su propia capacidad interpretativa para dar sentidos a sus sentidos y construya sus propios discursos, gestuales, verbales, de acciones corporales.

A partir del rumbo que marcaron los resultados obtenidos se despliegan diferentes conclusiones.

Se afirma que ingresar en la Institución educativa es una experiencia cotidiana, pero que altera transitoriamente el funcionamiento psíquico del niño muy pequeño; acontecimiento central, mojón del desarrollo en la vida de ese niño y su familia. Transitar estos cambios e ir organizando estrategias internas de elaboración de esta etapa también remiten a la cadena de separaciones y pérdidas vitales precedentes que han sido marcaje en su subjetividad incipiente. Se trata de pérdidas naturales, necesarias, indispensables para la apertura hacia la vida a partir de la estrechez de los vínculos primarios. Proceso vinculado al principio de realidad, a los diferentes espacios por los que se transita y al tiempo, ligado a la iniciación de nuevas organizaciones vitales. Son separaciones transitorias que implican modificaciones en la característica del vínculo con el objeto conocido, con la posibilidad de sumar otros nuevos a su realidad que también posibiliten adquisiciones placenteras.

Cuando ingresa al Jardín Maternal, necesita a los adultos como soportes narcisistas, como sostén identificadorio, como figuras receptoras a sus movimientos pulsionales. Se trata de vivencias de separación y pérdida que también implican un proceso de duelo de sus figuras parentales, provocando movilizaciones variables de la angustia en su organización psíquica.

Así, adquieren relevancia los respectivos procesos elaborativos de la angustia de separación y cómo esta experiencia se ve dificultada si los adultos no brindan representaciones (*rêverie*) que permitan realizar un incipiente trabajo mental respecto a pérdidas y desprendimientos, basamento de sus identificaciones, condición indispensable para simbolizar.

Hablar de separaciones implicó una reflexión psicoanalítica respecto al trabajo del aparato psíquico frente a las pérdidas, la angustia, la cualidad del dolor (accidental, estructural), el montaje defensivo para enfrentar este límite de la realidad, los espacios simbólicos por los cuales se abren vías de elaboración de la ausencia.

El niño elabora sus desprendimientos y separaciones, a la vez que es trabajado por las pérdidas que le toca vivir en su cotidianeidad; en este caso, por la inserción y adaptación a una institución educativa en la protoinfancia. Más que pensar a qué edad comienza a asistir al mismo, importará saber el bagaje que cuenta respecto al momento de estructuración psíquica que ha llegado ese niño al momento de su institucionalización.

Se entiende que las relaciones que ocurren en esta primerísima infancia no pueden recuperarse a través del recuerdo propio, inaccesibles a la memoria por el trabajo post represión de la amnesia infantil. *Queda huella, sin embargo, del trabajo psíquico “extra” de otros sujetos*, como ser la tarea elaborativa que la figura docente despliega frente a la separación y el sentimiento de pérdida del niño a cargo; labor emocional y simbólica que dependerá de su disponibilidad psíquica, así como del efecto de las historias de separaciones en el contexto familiar.

El cuerpo libidinal y su sensorialidad, los binomios presencia-ausencia, la diferenciación yo-no yo, la construcción de interacciones, la diferencias de estilos de maternaje, el tránsito por experiencias de dolor psíquico y el placer por nuevas adquisiciones y logros de autonomía, inauguran procesos fantasmáticos, representacionales, simbólicos de mayor complejidad, siendo imprescindible para ello tomar en cuenta la actitud y aptitud del adulto a cargo, su estilo como sujeto contenedor, sostén y delimitador de todas estas variables. Sus propuestas lúdicas de juegos cerca-lejos, presencia-ausencia, continuidad-discontinuidad, “*la sorpresa*”, diferenciación yo-no yo, van en esa dirección.

Se percibe que esta salida y desprendimiento precoz al mundo social provoca oscilaciones ambivalentes en los adultos familiares. Se registran encuentros y desencuentros entre la función docente y los adultos familiares, con quienes se debe

construir alianza, produciéndose (o no) modificaciones fantasmáticas, actualizando formaciones del yo ideal e ideal del yo parental, la construcción de nuevos modelos identificatorios y su proyección de ilusión de omnipotencia. *Reaparecen sobre las figuras docentes fuertes fenómenos transferenciales y contratransferenciales.* Estructuras defensivas primitivas más o menos rígidas de acuerdo a las primeras experiencias vinculares. Manifestaciones que pueden tener como correlato el mantenimiento de vínculos simbióticos y ataques a lo diferencial, de investiduras realizadas por otras figuras que no sean las familiares.

Se evidencia además que el adulto familiar también transita su duelo por este pasaje a lo social y en diferentes variedades puede colaborar, o inducir, exacerbar, obstruir los procesos (aún más cuando el niño carece de capacidad simbólica) con angustia visible, con mecanismos maníacos puestos en acto, ubicando en lugar de víctima al niño con el consecuente beneficio secundario de la sobreprotección, la no tolerancia a la hostilidad del niño a esta nueva realidad impuesta, que no elige.

Por lo cual se destaca que en este momento de ingreso a la Institución que representa importante fragilidad para el niño muy pequeño, el adecuado posicionamiento simbólico de los adultos, permite que no se desmoronen categorías psíquicas ya adquiridas, o que se altere su construcción. Este proceso de separación es una prueba para el niño como para la familia respecto a su aporte en la constitución y mantenimiento. Supone contener el desborde emocional visible en la mayor ansiedad y demanda, en los mayores trastornos pulsionales del funcionamiento corporal (alimentarios, de sueño, indisposiciones físicas transitorias). *El ingreso al Jardín Maternal compromete y reactualiza mecanismos propios de la preocupación maternal primaria en cuanto ser soporte del desarrollo. La tolerancia de cómo se entreteje esta separación con el deseo parental, reaviva ansiedades de separaciones tempranas, desprendimientos y duelos a nivel intergeneracional.* La asistencia de los padres a la Sala la primer semana de integración cumple una función moratoria benéfica en el investimento progresivo de otras figuras, dando tiempo, espacio, otros objetos, nuevos sujetos para metabolizar este acontecimiento.

Se considera que las rutinas y sistematizaciones que se proponen son encuadre que ayuda al niño en su construcción del principio de realidad al servicio del yo; son dispositivos articuladores del mundo interno y mundo externo, de la vida psíquica del niño muy pequeño y la vida institucional. Posponen el placer y el deseo, tomando un contacto diferente con las exigencias del mundo externo, sus mecanismos y relaciones

causales, posibilitando sustituir la descarga inmediata y una mejor adaptación del aparato psíquico.

Se afirma que en un niño, la posibilidad de recurrir a las palabras que den cuenta de las representaciones vinculadas a las separaciones, se vincula con la transmisión verbal del adulto y el vínculo con éste marcará características del trabajo interno que pueda realizar frente a esta separación. La docente dice en palabras simples información conmovedora (*“La mariposa está muerta”*), incluyendo la muerte en el código de comunicación compartida como cese definitivo de la acción, de actividad en el ser vivo, que ocurren en el existir, aún cuando todavía no ha adquirido el concepto de muerte como separación definitiva. Con la elaboración de su proceso secundario combina lo representable con lo sensorial, cual trabajo de figurabilidad. La otra frase enunciada *“A las cinco”*, incorpora en su discurso el recurso de la hora como unidad de tiempo (lejos también el niño aún de comprenderla) como límite a la espera y el sufrimiento frente a la separación temporaria, transitoria. Una estrategia para mantener el frágil equilibrio narcisista y la capacidad progresiva de otorgar sentidos a los hechos y acontecimientos. Acompañar estas construcciones de representaciones palabra es también satisfacer sus necesidades como niño pequeño, a la vez que posibilita ampliar las catexis con otros objetos que le ofrecen contención y exploración cognitiva.

Cabe destacar que en las diferentes conductas de interacción de la díada docente-niño se observaron acuerdos afectivos que se van logrando, transformando la ausencia parental ya no en una presencia hostil. El estilo docente trabaja sobre la aceptación de pequeñas diferencias por parte del niño, si es lo mismo o diferente a sus hábitos ya conocidos, no haciendo demasiada importante la brecha entre lo familiar y lo institucional, incorporando nuevos macro-ritmos. *Con su estilo transmite inducciones interactivas, aspectos parciales identificatorios que van formando parte de su repertorio, lo que la distingue en sus conductas, su gestualidad, su voz.*

Se destaca *“La sorpresa”* enunciada por la docente que rompe la regularidad del ritmo, posibilitando lo creativo, con variaciones al macro-ritmo de las rutinas. La atención y asombro placentero que convoca, involucran pensamiento mágico, la espera. Se torna no amenazante ni atemorizante por el compromiso lúdico del adulto. La sorpresa es también un juego con fondo de presencia (de la docente referente) quien permite juegos de alejamientos y reencuentros, dando posibilidad de representar ausencias y diferencias. Con la sorpresa se juega a poner nombre al temor a lo desconocido; es una modalidad de expresión verbal y gestual de sintonía afectiva en la interacción. *El*

recurso de traducción transmodal es muy utilizado por la docente al provocar que una experiencia pueda traducirse a diferentes registros sensoriales donde el lenguaje queda expresado por los gestos que acompañan las palabras o por el ritmo musical de las mismas, más que por su intencionalidad semántica.

Asimismo, se destaca cómo *la figura docente se presenta como objeto para ser usado, prestando cuerpo y psiquismo.* Se ubica en un lugar de seno/toilette, dejándose evaluar y devaluar por las diferencias de su estilo interactivo, tanto por el niño como por su familia. Puede convertirse en un intruso, extranjero, que observa cara a cara los estilos íntimos de crianza, recibiendo conductas hostiles y proyecciones amenazantes.

Se consideró que *la figura docente busca generar suficiencia psíquica en el niño pequeño frente a las fuertes angustias y pérdida de la ilusión narcisista de la omnipotencia infantil que le imprime el principio de realidad con esta separación y aceptación de diferencias, límites, ausencias.* Se constituye como nuevo objeto vital para la exploración, palanca de integración en su continuidad existencial, así como se muestra disponible frente a la inestabilidad del niño, sus vivencias de riesgo.

Al conceptualizar sus competencias, se demuestra cómo oficia de *lazo para la reflexión familiar y movimientos tróficos hacia un sistema interactivo complementario del niño y su nuevo entorno social.* Se identificó *la capacidad para acuerdos interactivos y afectivos, la capacidad de anticipación creativa y de interpretación de las señales del niño (sus gestos, habla espontánea, la pulsionalidad a través de sus manifestaciones corporales), incidiendo cómo el niño la induce (o no) a ser co-constructora de experiencias de reciprocidad, necesitando para ello procesos identificatorios regresivos al funcionamiento psíquico del niño.* Esto le permite encontrar respuestas del propio niño a sus conductas, gestos o verbalizaciones, con las cuales poder construir su propia alteridad y un aparato psíquico con el que pueda pensar sus propios pensamientos.

Con respecto al inicio de conductas de adormecimiento y sueño (con particularidades diferentes a las del adulto), es posible establecer cómo dichas conductas miden la brecha entre la respuesta docente y las representaciones familiares que se forjan de ella para constituirse en nuevo “guardián del dormir”, respecto a *patterns* (modelos internos de trabajo de apego) o modelos representacionales primarios de amor objetal. Se considera que *la inscripción psíquica de las variaciones de respuesta de maternaje y función maternante, no es sólo sustituto del objeto ausente, sino por especificidad en las manifestaciones cualitativas del nuevo objeto presente,* resistiendo y sobreviviendo

a la potencial destructividad del niño muy pequeño.

Se considera que con ayuda de su funcionamiento mental, la figura *docente tiene una función de paraexcitación*, como pantalla protectora “drena” el exceso de excitación dirigiéndola hacia otras vías que provoquen menor desequilibrio interno. *Aporta representaciones-meta* como concatenación de representaciones palabras, ofreciendo un guión simbólico en sus mensajes. Otorga sentidos a las ligazones con el afecto o la sensorialidad (“*Te estás equivocando.*”).

Desde una perspectiva semiótica, se evidenció el uso de apoyos semánticos y pragmáticos en sus discursos, dando significación y fuerza a los enunciados complementados con gestualidad. Refuerza la articulación de sonidos fonatorios (de la “s” como consonante fricativa) de difícil adquisición para el niño pequeño.

Respecto a las conductas de interacción, se constató la promoción de comportamientos de apego y respuestas que favorecen ligazones y separaciones progresivas con la figura docente como nuevo objeto externo. Inter-acción refiere un lazo recíproco entre el adulto y el niño, siendo éste partícipe activo del mismo. Va construyendo puertos de entrada en las interacciones afectivas, que no es anárquica, sino que conforma un sistema en el cual ambos participantes se implican con sus cuerpos, sus competencias, su intimidad psíquica, creando una intersección de placer así como de frustraciones recíprocas. Al respecto, se identificaron interacciones corporales, lúdicas, comunicativas, que promueven el desarrollo de la función psíquica de la atención, de tipo simbólico, como parte de la construcción identitaria subjetiva e intersubjetiva. *Se entiende que hace referencia a un alto, detención en el vínculo dual y acceso a lo triangular desde un intercambio que orienta procesos de separación y autonomía, aún en su capacidad de espera (timing), en función de madre suficientemente buena.* Aparecen en su discurso diferentes modalidades de lo negativo y del “No” (de diferenciación yo-no yo; en las diferencias en el estilo del adulto cuidador, en las reglas de convivencia) de valor imprescindible para la construcción psíquica, en cuanto proceso represivo y prohibitivo.

Asimismo es posible afirmar la relevancia de *una función docente que logre combinar técnica instrumental con medios teorizados integrados como conjunto coherente a su persona*, enfatizando en cómo *el uso del cuerpo de la docente también dice de ella, de su posibilidad de captar señales evitativas o de construcción de proximia con el niño muy pequeño.* Para el niño que inicia el Jardín Maternal, el uso del cuerpo es tan desconocido como ese espacio y adulto a conocer (realidad exterior). El uso funcional

del cuerpo ayuda a mentalizar la continuidad existencial, siendo materia prima motriz encarnada en lo pulsional, asiento de la integración yoica.

Se destaca que *sostén, manipulación, presentación de objetos, son conductas de comunicación en términos físicos por parte del adulto que, junto al investimento y libidinización del cuerpo del niño en movimiento, dan cobertura imprescindible para una apropiación funcional del mismo en su proceso constructivo de personalización (tanto para los grandes movimientos posturales, equilibrio, desplazamiento, así como los gestos prensiles de manipulación. Personalización en el sentido que la psique resida en el cuerpo.*

Se considera que en la medida en que se gesta un vínculo confiable con un encuadre continente, el niño comienza una apropiación física y emocional del nuevo entorno, desplegando competencias de sus capacidades motoras globales. En todas ellas, el adulto colabora en el dominio de la postura, el agarre, anticipa la caída dando continuidad de sostén al cuerpo del niño. En los juegos de separación-encuentro, presencia-ausencia, escondida, la disponibilidad lúdica del adulto en torno a estos binomios quitan peso a angustias arcaicas frente al desprendimiento del objeto que debe perder, aportando júbilo del encuentro/re-encuentro del cuerpo, total o parcial, y especialmente del rostro del otro.

Se identificaron propuestas docentes transformadoras del espacio que implican al niño y también al adulto en el juego, quitando peso a angustias arcaicas, con modificaciones a la experiencia perceptiva convencional (proximidad-distancia). Se entiende que *las palabras en la figura docente transforman el movimiento como descarga y lo simbolizan, colaborando en procesos de auto-regulación, socialización, figurabilidad, como representaciones de acciones creativas del cuerpo, en tiempo y espacio, pasando del sostén del adulto al auto-sostén.*

Se observaron propuestas que favorecen la audición y lo musical, lo táctil, la oralidad, lo visual; muestran la parte afectiva por añadidura de toda percepción, creando identidad, continuidad y envoltura sensoriales a partir de experiencias profundamente subjetivas, únicas, individuales. El intercambio significativo con otro, entrar en “contacto” con él, moldea sensaciones, emociones e información perceptiva aportada por los sentidos. En ellas, el adulto provee sonidos, voz, emisiones vocales, prosodia musical singular, movimientos, constituyendo un arco de tensión con coreografías sincronizadas. En la adquisición de lenguaje verbal, el canal afectivo analógico, por asociaciones tiene relevancia sobre la ruta digital del código de signos. *Se viabiliza otro*

modo de procesar el sistema de oposición presencia-ausencia (sonidos-silencio). En las actividades musicales y gestuales que se proponen, la intensidad, entonación, ritmo, tono de voz, pronunciación, acentos, colaboran en la interiorización de otros procesos dialécticos: alejamiento-acercamiento, sujeto-objeto, separación-reencuentro, movimiento-quietud, imprescindibles para captar la lógica interna de los sonidos y la audición preparatoria de la expresión activa del lenguaje como proceso más complejo. Se destacan los objetos y materiales propuestos que estimulan procesos de invención y de representación de imágenes mentales, con experiencias táctiles y de la piel que aportan contención, límite, protección, individuación, integración perceptiva; que le permiten apropiarse, habitar el cuerpo, utilizarlo, base para exploraciones y pensamiento reflexivo. Al mostrarle las posibilidades del cuerpo a la psique del niño, realiza una función de allegamiento yoico, permitiéndole sentimientos de dominio del cuerpo propio, integración, personalización.

A la vez que el adulto invita a percibir el mundo exterior e incita a crear descubrimientos de perspectivas, posibilita además una endopercepción psíquica de las emociones a él asociadas, percepciones sobre el estado del otro en términos intersubjetivos que le dan acceso a la aprehensión también de su lenguaje verbal.

El enunciado del discurso verbal, gestual y la voz del adulto a cargo tienen efectos de simbolización en el niño muy pequeño. La simbolización discontinúa la continuidad sensorial, prestando recursos lingüísticos que el niño aún no dispone.

Se analizó en su discurso el *uso de gerundios como formas recurrentes del verbo, que expresan duración de una acción, como construcción de un sí mismo a través de la experiencia continua.* La desinencia que utiliza es en primera persona del plural, incluyéndose en la realización de dichas acciones. Los verbos señalan el devenir de acciones durante las jornadas. Las construcciones de perífrasis verbales utilizando el gerundio como verbo principal destacan la acción en su desarrollo. El uso del plural forma una unidad de experiencia de mutualidad y conexión, alienación en el otro para su estructuración psíquica, soporte identificador. Al marcar el límite, interrumpe la acción pasando a nombrarla en segunda persona, marcando distancia como agente que frustra, reacción del entorno, así como da una nueva orientación a la acción del niño sin adjudicarle un valor moral (“¡Te estás equivocando!”).

Se observó que utiliza discursos propios del pensamiento pre-operacional, reforzando el egocentrismo para superar la vulnerabilidad o el animismo, atribuyendo procesos psíquicos o vida a objetos inanimados para lograr representaciones de la realidad que

aún no maneja. Se destaca la sonorización de la consonante silábica fricativa “s”, resaltándola como ejercicio fonatorio, haciendo énfasis en aumentar la capacidad audible del niño.

Se destaca su *incorporación de coordenadas de tiempo y espacio constituyendo ejes que le sirven al niño también de sostén afectivo*, integrando otras pautas más amplias de modalidades de conocimiento y razonamiento para representar la realidad, junto a la causalidad, el desarrollo del pensamiento lógico y simbólico. Introduce lenguaje en base a signos cualitativos de las experiencias del ambiente, busca referencias sensibles delimitando lugares o en secuencias cronológicas desde un sistema de coordenadas asentado en las conductas basales (alimentación, sueño, higiene) a otros signos, como puede ser la hora como unidad de tiempo (*“A las cinco”*), aún cuando el niño no se encuentra en la etapa de desarrollo que le permita acceder a orientarse en los aspectos cuantitativos de temporalidad o localización.

Se analizó el discurso docente como actos del habla (locutorio, ilocutorio, perlocutorio) relacionándolos con acuerdos tácitos comunicativos en el aprendizaje del sistema lingüístico. La gestualidad, como producción figurativa, acompaña la función del lenguaje, da forma, imagen al enunciado, con finalidad estética que se añade a la comunicacional, hacia el logro de figuras retóricas (metáfora, metonimia). El silencio destaca a la par del discurso, compromiso libidinal del adulto que hace efectiva la función simbólica. Silencio reflexivo del adulto, trabajo psíquico, no sólo como ausencia de sonidos por no disponibilidad simbólica, sino como acompañamiento al niño no intrusivo, subsidiario de la tolerancia a la privación, la frustración.

Se considera de relevancia cómo realiza una labor de andamiaje en las primeras combinaciones de palabras que el niño utiliza con intención comunicativa describiendo con ellas desde lo que para él tiene relevancia. Favorece atención conjunta sobre el objeto, señalamiento protoimperativo y protodeclarativo, promoviendo manifestaciones en zona de desarrollo próximo, como preámbulos imprescindibles para la expansión lingüística. Frente al conflicto interactivo, decodifica, indaga estrategias de negociación. *“Decilo con palabras”* busca organizar pensamiento explicitando necesidades a través del recurso verbal, construyendo espacios psíquicos, de adentro y afuera del yo, poniendo límites, buscando dar sentido a los actos.

Realiza lecturas sincrónicas y diacrónicas de los acontecimientos de las jornadas, resignificando a *posteriori* las experiencias cotidianas (primeridad, segundidad, terceridad) como interpretante de modalidades icónicas, indiciales, simbólicas. Como

hablante, sus enunciados forman una relación de intertextualidad, en una relación dialógica, encarnada en la realidad histórico-social y no en una lengua neutra, sin sentidos únicos.

Se entiende que las rutinas, sistematizaciones, sincronizaciones, benefician el trabajo creando formatos de contexto que se van transformando en la medida que el niño maneja procedimientos para nombrar sujetos, objetos, acciones. La construcción especular narcisista y vínculos triádicos que promueven, enmarcan modalidades pulsionales y sensoriales en el habla y la escucha. La construcción de ambientes significativos de espacios adentro-afuera del salón va organizando otra topología subjetiva (espacio interno y espacio fuera del yo), gracias a la tolerancia del adulto a la angustia y la frustración del niño pequeño, posibilitándole una comprensión elaborativa de contenidos difíciles de mentalizar para lograr un progresivo pensar sus propios pensamientos.

Por otra parte, la investigación realizada ha permitido adentrarse en dimensiones vinculares donde *desencuentros, dificultades o intolerancias en recibir emociones del niño, son también posibles*. Frente a fuertes vivencias que tocan lo infantil, tiene el riesgo de una actitud defensiva de distanciamiento del adulto frente a las demandas simultáneas que la sobrepasan. En sus palabras, la docente hace presente los universales afectos de los vínculos primitivos contradictorios y ambivalentes que reprimen la hostilidad junto a mecanismos proyectivos masivos, retaliativos, donde la trama subjetiva flecha el camino ("*Yo no soy tu madre*"), con identificaciones que influyen en la relación actual. Frente a la fuerte demanda y transferencia primaria, la respuesta inmediata de la figura docente puede hacer fracasar transitoriamente la capacidad de modulación mutua, llevándola al límite de su función simbolizadora. Al lograr recuperarse, realiza nuevos investimentos y señalamientos más abiertos a la interacción y a la solicitud, restaurando la asimetría del funcionamiento psíquico entre el adulto y el niño muy pequeño. Enunciar "No" también tiene efectos como organizador psíquico, como negatividad encarnada en la ausencia.

Se considera que *la voz personifica a la figura docente*, haciendo enlace entre la presencia de su cuerpo y el sentido de sus palabras. La particularidad de su voz, nombrarse en tercera persona, evoca su singularidad, lo no universal del otro, así como la división yo-no yo. En la institución educativa, la interacción de la pluralidad de voces posibilita una necesaria y vital salida hacia la terceridad; aparece con ella el acompañamiento afectivo y empático, así como la rigurosidad frente al límite o el

establecimiento de reglas de funcionamiento.

Respecto a los cuidados del cuerpo y sostén afectivo (alimentación, higiene, descanso), se observó que el maternaje se cumple desde una función mediatizada por la tarea (definida por la planificación y por el proyecto institucional), articulándola con contenidos educativos. *Favorece procesos de unificación narcisista y subjetivación del niño muy pequeño, así como también es figura con quien se expresan modos de satisfacción sexual arcaicos. También el placer de los cuidados en el niño, la seducción, la consiguiente aceptación por parte de éste, es complemento narcisista también para el adulto, utilizando asimismo esquemas interactivos de sus relaciones vinculares transgeneracionales, que la remiten también a sus vivencias infantiles inconcientes. Tiene función de mediación, de unión y separación, al separar a la madre y al hijo de la relación imaginaria.*

Se percibe la relevancia de la postura corporal, mostrando su presencia al alcance del niño, en el suelo, procurando proximidad y cercanía, contacto físico, palabra, mirada. Se facilita y orienta también de este modo la actividad lúdica, sin intervenir necesariamente.

Con respecto a la observación que realiza la figura docente, se la constata como una actividad de intensa atención psíquica a lo expresado gestual, verbal o corporalmente, dirigida a lo singular o grupal, a su propio hacer y discurso. Así se enuncian ciertas características fundamentales para su función: estar receptiva, con capacidad reflexiva y pensar desde su especificidad las experiencias que se dan durante la jornada, diferente al trabajo con niños de mayor edad.

Al compartir la observación con otros, más que una “primera impresión”, se realiza la actividad de descomponer la práctica cotidiana en procesos que involucran atención, pensamiento, metabolización afectiva, dando efecto multiplicador al registro psíquico, resignificando escenas cotidianas en coordenadas diferidas espacio-temporales.

Se concluye cómo la dinámica del trabajo docente conlleva el necesario funcionamiento de un aparato psíquico de equipo, productor de pensamientos colectivos y contención afectiva, que ayude a comprender el cuidado educativo institucional, sus resistencias o evolución, lo cual implica examinar sus alianzas concientes e inconcientes.

Por otra parte, la potencialidad de un espacio de Planificación aparece como ámbito que contiene al docente en la complejidad de su función, en la convivencia de vínculos duales y triangulares, en las dinámicas transferenciales negativas o positivas de las relaciones que se establecen. Este espacio oficia de sostén en un equipo interpretante

de proyecciones que se dan en el grupo (fundamentalmente destructivas) de lo infantil o parental, oficiando de aparato psíquico grupal y del equipo institucional.

Finalmente, se atribuye que estar disponible para la atención y el cuidado en educación en esta franja etaria, compromete la intimidad psíquica de todos los involucrados, movilizandando intensamente emociones, tensiones y que constituye una verdadera apuesta al trabajo psíquico. *La organización de tareas definidas por la planificación y el proyecto institucional educativo tienen sentido si la institución asegura una función de contención de las ansiedades del niño, las angustias parentales y también las de los docentes a cargo*, lo cual puede llevar a múltiples conflictos y dificultades en la vida colectiva institucional. Una función continente en el pasaje de diada a triada, de lo familiar a lo social, tomando en cuenta también los reclamos que se suceden, las dificultades de lo cotidiano, los conflictos que se ponen de manifiesto. Ante lo multidimensional de su campo de trabajo, la figura docente se ofrece como referente educativo y social adentrándose en una dimensión vincular primordial y estructurante, con una labor de contención afectiva, de traducción simbólica, trabajo de lo negativo, de interdicción como “alto” a la regresión, subrayando el cuidado de la alteridad del niño considerado también como un otro.

VII.SUGERENCIAS Y APORTES AL CONOCIMIENTO

A partir de este estudio es posible realizar algunas sugerencias y aportes sin pretender agotar la riqueza de este campo en construcción, sino posibilitar nuevas articulaciones atendiendo a lo complejo de la dependencia del otro y el lazo social, cultural e histórico.

La incidencia de la oferta libidinal y simbólica en la construcción subjetiva e intersubjetiva delineó en esta investigación un posible análisis de las interacciones docente-niño, donde el adulto a cargo, no familiar, como un otro social, tiene un papel instituyente. El impacto de la calidad de estas interacciones en la estructuración psíquica, conllevan a reflexionar en la figura del adulto educador, al instalar estilos de maternaje complementarios a la familia y compatibles con la vida institucional.

El ingreso y socialización de un bebé o un niño muy pequeño en la franja etaria 0 a 3 años y su familia conlleva la tramitación de desprendimientos, angustia de separación y de ausencias que, aunque transitorios, cotidianos y reconocidos como indispensables para el desarrollo, conllevan también una apuesta al trabajo psíquico de todos los involucrados por las fuertes ansiedades que este momento despierta. Las separaciones son eventos de la realidad que tienen múltiples facetas, tanto cuantitativas como cualitativas, algunas consideradas “banales”, transitorias, que se suceden en lo cotidiano; probable entrenamiento psíquico para el necesario procesamiento de las separaciones definitivas.

El acompañamiento del comienzo del Jardín Maternal es un proceso que conlleva el disfrute por el crecimiento, pero los inevitables conflictos de separación que puedan surgir frente a los cambios, podrán transitarse mejor si también vienen acompañados de anticipaciones maduras por parte del adulto familiar, sosteniendo y complementando el trabajo de rutinas y anticipaciones que luego tendrán lugar en este nuevo espacio. Por ello, para el logro de una capacidad para permanecer durante un prolongado horario a cargo del cuidado de adultos no familiares (y compartiendo muchas veces con ellos mayor tiempo de vigilia que con sus progenitores), no alcanza sólo con definir una edad cronológica de comienzo. La capacidad de establecer nuevos lazos afectivos, aceptar momentos de la jornada que convocan fuerte intimidad vincular (como ser los momentos institucionales de descanso y alimentación) estarán estrechamente relacionados con procesos previos de dependencia y posterior desligazón preparatorios

desde el ámbito familiar que deben comenzar antes de este período de iniciación o familiarización al Jardín Maternal. Si hay separaciones que son indispensables, también lo es la capacidad de anticipaciones por parte del adulto, en el sentido de posibilitar mecanismos de defensa adaptativos tendientes a prevenir efectos desorganizantes de peligros (reales o fantaseados) en el niño muy pequeño.

Para que la separación de los adultos familiares genere un efecto de desarrollo psíquico en el niño pequeño, de “madurez”, es necesario que sea transmitida por éstos, aún con la ritualidad de repeticiones y anticipaciones como ocurre en las narraciones propias de estas edades. La ayuda para la separación también contempla desde la institución una especial mirada a los momentos de bienvenida y despedida, desde un adulto referente determinado o rituales que faciliten la anticipación de la separación.

Asimismo, es conveniente que el trabajo educativo en el Nivel también cuente con el abordaje del psicólogo quien además de la frecuente observación en Sala, tenga la posibilidad de tener al menos un encuentro anual con la familia, donde se realice una entrevista junto con una anamnesis, pero que jerarquice en ella miradas tanto sincrónicas como diacrónicas del niño, no pensándolo aislado, ni sólo en la descripción de sus conductas en el “aquí y ahora”, sino en referencia a su grupo familiar y las vivencias que éstos transmiten de sus respectivos conflictos de separación internos (intrapésicos) y externos (intersubjetivos) que viabilizan o no la individuación del hijo/nieto. El psicólogo, como un otro también que se preste a la escucha y mirada desde la complejidad de las tres generaciones.

El ratio docente-niño, las dimensiones y condiciones espaciales donde desempeña su tarea, los materiales y objetos, tienen incidencia directa en el funcionamiento cotidiano, con niñas y niños que en estas edades los conflictos son frecuentes, desencadenando mayor fragilidad, inseguridad, llanto solidario. Resulta interesante, de acuerdo a los datos relevados, las diferencias de percepción de sí mismas que en el trabajo muestran las docentes cuando no realizan solas su tarea (al decir de una de las entrevistadas “tres es un número mágico”), en donde tienen mayores posibilidades de abordar uno a uno a cada niña/o.

Si hablamos de calidad y homogeneidad en la cualidad de cuidados en educación, debe tenerse particular atención la variedad de estilos de maternaje, tomando en cuenta la cantidad importante de adultos con quienes transita el niño muy pequeño a lo

largo de su jornada y la sensibilidad que muestra en sus respuestas con cada uno de ellos. El término maternaje no debe tomarse a la ligera, no debe reducirse ni a manipulaciones mecánicas operatorias por parte del adulto en los importantísimos momentos individuales de interacción cara a cara que el niño logra compartir con él, ni tampoco con un involucramiento afectivo excesivo y de una exclusividad que lo desgaste y despegue su atención respecto a la totalidad del grupo y a las múltiples demandas simultáneas que éste tiene. Al respecto, el diálogo disciplinar de la clínica con lo educacional en el equipo de trabajo institucional es imprescindible para la continuidad de procesos de formación y transmisión técnica de experiencias que se integren a la persona de la figura docente, aún en el recambio generacional.

En el mismo sentido, la observación se constituye en una herramienta indispensable. Más específicamente una aplicación a un medio natural como es el Jardín Maternal, el Método de Observación de Esther Bick (1964), permite un importante trabajo dialéctico en doble sentido: para el psicólogo, ampliar enormemente el conocer y acompañar desde dentro de la Sala el trabajo docente y las características que definen sus interacciones y actividades que propone; a la vez para el docente, que los grupos de trabajo en las otras instancias que el Método propone luego de la observación privilegiando lo perceptivo, se abran hacia una reflexión psicodinámica, cual Grupos Balint (1986), cada vez más explícito de las fundamentaciones concientes, proyecciones y mecanismos transferenciales inconcientes de las acciones que se llevan a cabo.

Al respecto, se sugiere la integración del psicólogo a espacios como la Planificación institucional, ya que ésta se constituye en instancia que articula acción y reflexión, posibilitando re-visitar las situaciones cotidianas del trabajo a las que se enfrenta la docente, abordando posibles posturas defensivas en sus intercambios singulares o grupales, en las que corre el riesgo de ponerse a extrema distancia afectiva, con recursos intelectualizantes o anticipaciones ansiosas que la apuran por el crecimiento y los logros de una supuesta autonomía. Sin caer en una actitud adultocéntrica y que habilite el despliegue de potencialidades y competencias, tanto para la niña y el niño como para sí misma, como adulto a cargo.

La salud de un equipo de trabajo se define no por la ausencia de conflictos, sino por la posibilidad de utilizar las divergencias de manera fecunda y constructiva. Con la

circulación fantasmática de ilusión grupal (Anzieu, 1993) se corre el riesgo de creer que la hostilidad, la agresividad, la ambivalencia no existen dentro del rango de la afectividad humana y aún más para el trabajo con bebés y niños muy pequeños, con quienes se reactualizan elaboraciones de las mismas. En el trabajo con esta franja etaria, es frecuente el mimetizarse con el objeto de abordaje y el re-conocimiento de estos afectos son herramientas importantes, ya que sólo con el amor no alcanza.

Desde otra perspectiva que amplía la propuesta de los Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF) y Centros de Atención de Primera Infancia (CAPI) de INAU, motiva pensar en la experiencia de las *Maison verte* de Dolto (1979), con apoyo estatal. Sin tomarlo como una réplica exacta de aquel trabajo original, interesa re-pensar ese modelo en espacios grupales, de lazo social, de subjetivación y simbolización, destinado para padres y niñas/os de 0 a 3 años, de acceso libre, anónimo, con el objetivo de generar espacios lúdicos y narrativos interactivos que tienen como base el trabajo grupal de procesos de individuación, socialización, prevención. Coordinado por profesionales de la salud mental, pueden constituirse en espacio de escucha, mirada, palabra, que da significación a las angustias e incertidumbres que genera la crianza. Los mismos pueden colaborar en el logro de una adecuada distancia por parte del adulto, salida del posible aislamiento que genera esta etapa, de seguridad y autonomía por parte del niño pequeño; con sus propias reglas específicas de trabajo, sin por ello transformarse en un centro de consulta especializado en salud mental ni tampoco una institución educativa.

Los primeros tres años de vida tienen un impacto crucial en todas las áreas del desarrollo, como lo demuestran múltiples investigaciones en el tema, siendo éstas definidas tanto por la influencia de las potencialidades neurofisiológicas, así como por la cualidad de los vínculos afectivos y de los ambientes de crianza. Por lo tanto, respecto a la atención y cuidados en educación en la protoinfancia, es indispensable que la Universidad de la República continúe profundizando su estudio y abordaje junto a otras instituciones, en el marco de sus funciones fundamentales de enseñanza, extensión e investigación y conjugando esfuerzos de política pública, como por ejemplo el Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC), Instituto Nacional del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), Centro de Formación y Estudios de INAU (CENFORES), Administración Nacional de Enseñanza Pública (ANEP), Ministerio de Salud Pública (MSP), Administración de los Servicios de Salud del Estado (ASSE). Una

visión actualizada debe integrar conocimientos sobre neurodesarrollo a los aportes psicodinámicos respecto a la estructuración psíquica temprana, que permitan una retroalimentación entre la clínica, la práctica en la institución educativa y la teoría.

Se sugiere continuar la formación psicodinámica del estudiante de Psicología, para que en el trabajo profesional en la institución educativa con esta franja etaria, realice un trabajo preventivo y de identificación, desde una comprensión psicopatológica, de eventuales puntos de urgencia o factores de riesgo que indiquen dificultades en la calidad de los vínculos o desvíos del desarrollo, déficits sensoriales u otros factores asociados (orgánicos, condiciones disfuncionales del entorno sociofamiliar). Además, obtener insumos teórico-metodológicos como aportes y conocimientos acerca de la atención, educación y cuidados en la protoinfancia, puede también indicar especificidad en el abordaje psicodinámico de niñas y niños de mayor edad y estrategias interdisciplinarias para un desarrollo armónico e integral posible.

Interesa pensar la alternancia bien pensada en la institución educativa de momentos de encuentros individuales, de mayor proximidad afectiva de la diada docente-niño y otros de actividad libre y grupal con el adulto, quien le provea objetos, actividades, propuestas sin una actitud intervencionista. Esto le permitiría al niño realizar un abordaje complementario de la simbolización en sus dos modalidades de procesamiento: el trabajo sobre el objeto ausente (adulto familiar) y el trabajo del niño con el objeto presente (nuevo adulto).

En una sociedad agitada como la actual, el adulto tolera poco o mal que los niños también lo sean, sin respetar su propio ritmo y armonía en la integralidad de sus adquisiciones en el desarrollo. La maduración implica procesos endógenos que exigen encuentros con adultos no excesivos, ni forzamientos, que realicen observaciones cuidadosas de sus dinámicas y de lo que precisa cada niña/o, de su necesaria dependencia para poder lograr una adecuada separación. Una ética de cuidados en la educación forma parte también de una ética del sujeto.

VIII. BIBLIOGRAFIA

- Abadi, S. (2013). *Transiciones: el modelo terapéutico de D. Winnicott*. Buenos Aires: Lumen.
- Aberastury, A. (2004). *El niño y sus juegos*. Buenos Aires: Paidós
- Ainsworth, M., Bell, S. (1974). *Infant Mother Attachment and Social Development: Socialisation as a product of Reciprocal Responsiveness to Signals*. Cambridge: University Press.
- Akar, A. (2015). *Construcción de sentidos en torno a la noción de Calidad de Cuidado en mujeres madres con hijos de hasta dos años de vida. Estudio cualitativo en un Centro de Salud Pública de Primer Nivel de Atención en Montevideo*. Tesis de Maestría en Psicología y Educación. Facultad de Psicología. Universidad de la República, Montevideo.
- Albónico, G. (2010). *Otra voz en la educación*. Montevideo: Psicolibros.
- Altmann, M.; Cardenas, M. (1993). *Trastornos psicofuncionales en la diada madre-bebe*. Montevideo: Jornadas de Psicología Médica
- Altmann de Litvan, M. (1997). *Correlato entre el bebé observado e inferido*. En: *Revista Uruguay de Psicoanálisis N°86-87*, Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Altmann, M., Cardenas, M. et al. (1998). *Juegos de magia y amor entre la madre y su bebé. La canción de cuna*. Montevideo: Unicef.
- Altmann, M. (2006). *La observación de bebés: un campo de preguntas y desafíos para el psicoanálisis contemporáneo*. En: *Revista Uruguay de Psicoanálisis*. Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Altmann, M. (2014) *Estructuras relacionales subyacentes en procesos psicoterapéuticos breves madre-hijo, analizando con estudios microanalíticos los sistemas verbales y no verbales de las interacciones tempranas y su mantenimiento en el funcionamiento psíquico adulto*. Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Altmann, M.; ATI; Pontificia Universidad Javeriana; IPEDH de Facultad de Psicología, UdelaR (2014): *Investigación en curso: Canción de cuna como una de las estrategias de regulación emocional y sus relaciones con la sensibilidad materna*,

las representaciones mentales maternas del apego y los precursores del apego infantil: en el contexto Latinoamericano”

- Altmann, M.; Gril, S. (2000). Investigación del proceso terapéutico en interacción temprana. En: Revista Uruguaya de Psicoanálisis. Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Amarante, V. y Arim, R. (2005). Políticas Sociales de Protección a la Infancia. En Inversión en la infancia en el Uruguay. Uruguay: Unicef.
- Amorin, D. (2008). Cuadernos de Psicología Evolutiva N°1, Apuntes para una posible Psicología Evolutiva. Montevideo: Psicolibros Waslala.
- Amorin, D. (2010). Cuadernos de Psicología Evolutiva N°3, Investigar en Psicología Evolutiva. Montevideo: Psicolibros-Waslala.
- Anzieu, D. (2002). El yo piel. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Anzieu, D. (1993). El grupo y el inconciente. Lo imaginario grupal. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Aulagnier, P. (1997) La violencia de la interpretación. Buenos Aires: Amorrortu.
- Appell, G. Tardos (2012). A baby's Attention al Play. Pikler Institute Budapest.
- Appell, G.; Kakucka, N. (2000). La observación del niño en un Centro Infantil. El niño, sus padres y el psicoanalista. Madrid: Ed. Síntesis.
- Austin, J. (1990). Cómo hacer cosas con palabras. Barcelona: Paidós.
- Badiou, A. (1999). El ser y el acontecimiento. Buenos Aires: Manantial.
- Bajtín, M. (1989): Teoría y estética de la novela. Madrid: Taurus.
- Bajtín, M. (2002): Estética de la creación verbal. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Balan, J. (2009). La educación inicial en el Uruguay: un aporte desde la experiencia internacional reciente en políticas sociales y en la atención y educación de la primera infancia. En Aportes para la elaboración de propuestas de políticas Educativas. Montevideo: Unesco
- Balint, M. (1986). El médico, el paciente y la enfermedad. Buenos Aires: Libros Básicos.
- Beebe, B; Lachmann, F. (2002) Infant research and adult treatment co-constructing interactions. Hillsdale: The Analytic Press
- Bergeson, T., Trehub, S (1999). Mothers singing to infants and preschool children. Canadá: Infant Behavior & Development.
- Bernardi, R.; Díaz Rossello, J.; Schkolnik, F. (1982). Ritmos y sincronías en la relación temprana madre-hijo. En: Revista Uruguaya de Psicoanálisis. Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay.

- Bick, E. (1964). Notes on infant observation in psychoanalytic training. En *International Journal of Psychoanalysis*. 45.
- Bion, W. (1975). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Hormé.
- Birch, S. y Ladd, G. (1998). Children's Interpersonal Behaviors and the Teacher-Child Relationship. En *Developmental Psychology*. Vol. 34. New York: Developmental American Psychology.
- Bisio, A. (2014). *El encuentro inicial: una oportunidad de facilitar la Simbolización. Análisis de la práctica en grupos de educación Inicial en escuelas y jardines de infantes públicos*. Tesis de Maestría en Psicología y Educación. Facultad de Psicología. Universidad de la República, Montevideo.
- Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía.
- Bollas, Ch. (1990). *La sombra del objeto*. Buenos Aires: Paidós.
- Bonifacino, N.; Musetti, D., Plevak, A., Schelotto, M.; Silveira, A. (2014) "Retraimiento sostenido. Un indicador de riesgo en el desarrollo temprano. Detección e intervención en el primer nivel con la escala ADBB. Experiencia en dos centros de salud pública del área metropolitana" En: *Archivos de Pediatría del Uruguay*, Vol. 85, N°1.
- Botella, C. y S. (2003). *La figurabilidad psíquica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Boubli, M. (2001). *Psicopatologia da crianca*. Lisboa: Climepsi
- Boubli, M.; Konicheckis, A. (2002). *Clinique psychanalytique de la sensorialité*. Paris: Dunod.
- Bowlby, J. (1995). *Vínculos afectivos. Formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1994). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (2002). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bucci, W. (1997). *Psychoanalysis and Cognitive Science*. New York: Gilford Press
- Calmels, D. (2004). *Juegos de crianza*. Buenos Aires: Biblos.
- Cambón, V.; De León, D. (2008). *Acerca de la vulneración en el trabajo docente*. Montevideo: Psicolibros.
- Canetti, A.; Schwartzman, L.; Bernardi, et al. (1989). *Cuidando el potencial del futuro*. Montevideo: GIEP.
- Canetti, A. et al. (2001). *Perfil del niño de 0 a 5 años*. En *Desarrollo y familia*. El niño de 0 a 5 años. GIEP (Grupo Interdisciplinario de Estudios Psicosociales). Montevideo: Aula.

- Canetti, A.; De Martino, L.; Bagnato, M.; Roba, M.; Cerutti et al. Schwartzmann et al. (2013). Modelos e indicadores de desarrollo y bienestar infantil. Montevideo: Universidad de la República.
- Carrasco, J.C. (1983): Psicología Crítica Alternativa. Lovaina: Katholieke Universiteit te Leuven.
- Casas, M. (1999). En el camino de la simbolización. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Casas, M. (2007). Sujeto en escena. Montevideo: Isadora.
- Casas, M. (2011). Desde dónde nos hablan las voces con las que hablamos. En: Revista Uruguaya de Psicoanálisis. Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Casas, M. (2015). Estructuración Psíquica. En: Revista Uruguaya de Psicoanálisis. Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Cerutti, S. (1998) El lugar de la canción de cuna a la hora del dormir. Juegos de amor y magia entre la madre y su bebé. La canción de cuna. Montevideo: Unicef
- Chodorow, (1984). El ejercicio de la maternidad. Barcelona: Gedisa.
- Chokler, M. (2005) "Los organizadores del desarrollo psicomotor" Dra. Chokler, Myrtha Buenos Aires. Ediciones cinco.
- Ciccone, A. (2011). La psychanalyse a l'épreuve du bébé. Paris: Dunod
- Ciccone, A. (2012). La transmission psychique inconsciente. Paris: Dunod.
- Ciccone, A. (2012). De la rythmicité au rassemblement de la psyché. En La vie psychique du bébé. Paris: Dunod.
- Ciccone, A. (2013). L'observation clinique. Paris: Dunod.
- Ciccone, A.; Lhopital, M. (2001). Naissance a la vie psychique. Paris: Ed. Dunod.
- Cramer, B. (1990). De profesión bebé. Barcelona: Ed. Urano.
- David, M.; Appell, G. (2011). Lóczy ou le maternage insolite. Paris: Eres.
- De Ajuriaguerra, J.; Marcelli (1987). Manual de Psicopatología del Niño. Barcelona: Masson.
- De Barrantes, A. (2008): La entrada al Nido. En El crecimiento emocional del niño en la escuela. Angelina Novelli Coquis. Lima: Universidad Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Defey, D. (1995) (comp.). El bebé, sus padres y el hospital. Montevideo: Roca Viva.
- Del Valle, E. (1986). La obra de Melanie Klein. Buenos Aires: Lugar
- Delval, J. (1994). El desarrollo humano. México: Siglo XXI.
- Díaz Rossello, J.; Guerra, V.; Strauch, M., et al. (1991). La madre y su bebé, primeras interacciones. (CLAP), Montevideo: Roca Viva.

- Diccionario de la lengua española (1972). Madrid: Real Academia Española.
- Dolar, M. (2007). Una voz y nada más. Buenos Aires: Manantial
- Dolto, F. (1979). La Maison verte à Paris. Recuperado de: www.lamaisonverte.asso.fr
- Dorado, A.; Ungar, V. (2002). Permanencias y cambios en el método de Observación de bebés de Esther Bick. Montevideo: FEPAL.
- Emde, R. (1988). Desarrollo terminable e interminable. En Revista de Psicoanálisis. Buenos Aires. Asociación Psicoanalítica Argentina.
- Etchebehere, G. et al. (2011). Documento Base para implementación del Sistema de Cuidados. Montevideo: MIDES.
- Falk, J. (1997). Mirar al niño. La escala de desarrollo del Instituto Pikler. Buenos Aires, Fundari
- Falk, J. (2012). Lóczy, educación infantil. Barcelona: Octaedro.
- Falk, J. (Comp.) (2011). Educar os tres primeiros anos. San Pablo: junqueira&marin.
- Ferrando Belart, J. (1993). Fuentes, manifestaciones y variables relacionadas con el estrés laboral en una muestra de docentes de Barcelona. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Flavell, J. (1985). La psicología evolutiva de Jean Piaget. México: Paidós.
- Fonagy, P. (2001). Attachment Theory and Psychoanalysis. New York: Other Press
- Fonagy, P. et al.(1997). Attachment and Theory of Mind: Overlapping Constructs. London: University College.
- Freire de Garbarino, M. et al. (1992). Interacción temprana. Investigación y terapéutica breve. Montevideo: Roca Viva.
- Freud, A. (1977). Psicoanálisis del Jardín de Infantes y la Educación del Niño. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, S. (1895). Proyecto de Psicología T.I. Obras Completas, Buenos Aires: Amorrortu
- Freud, S. (1911). Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico. T.XII, Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1912). Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico. T.XII. Obras Completas. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1914). Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. Obras Completas, Tomo XIV, Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1914). Introducción del Narcisismo. Obras Completas, Tomo XIV, Buenos Aires: Amorrortu.

- Freud, S. (1916): Conferencias de introducción al psicoanálisis. T. XVI. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1923). El yo y el ello. T.XIX. Obras Completas. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1925). La negación. T.XIX. Obras Completas. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1926). Inhibición, síntoma y angustia. T.XX. Obras Completas. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1937). Construcciones en el análisis. T.XXIII, Buenos Aires: Amorrortu.
- Frigerio, G. (2010). Educar: figuras y efectos del amor. Entre Ríos: La Hendija.
- Gabbiani, B (2005). Escuela, lenguaje y poder. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad de la República.
- Gabbiani, B. Apuntes del Curso Comunicación e Interacciones. Roles y modelos vinculares. Maestría de Psicología y Educación. Facultad de Psicología. Universidad de la República. Montevideo: 2013
- Gareil-Bataille, S. y Laforgue-Ricard, E. (2002). Etre bien ensemble pour pouvoir se séparer. En Indispensables séparations. Paris: Erés.
- Gil, D. (1995). El yo herido. Montevideo: Trilce.
- Giordano, G. y Boyadjian, M. (2010). Insumos para la construcción de un concepto: Identificación de núcleos evolutivos de problematicidad (NEP) en observaciones de campo. En Cuadernos de Psicología Evolutiva 3. Investigar en Psicología Evolutiva. Montevideo: Psicolibros.
- Golse, B. y Delion, P. (2011). Bébés agressifs, bébés agressés. Toulouse: Eres.
- Golse, B.; Moro, M. (2014). Le développement psychique précoce. Paris: Elsevier Masson.
- Green, A. (1994). Trabajo de lo negativo. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guedeney (2007).Escala ADBB. Citado por Bonifacino N, Musetti D, Hackenbruk K, Schelotto M, Fostell M, Pereira MJ. La escala ADBB y sus potencialidades. En Revista APPIA N°16:41-8.
- Guerra, V.; Cardoso, A.; López, S. (1994). Comenzando los vínculos. Los Bebés, sus Papás y el Jardín Maternal. Montevideo: Ed. Roca Viva.
- Guerra, V. (2000). Sobre los vínculos padres-hijo en el fin de siglo y sus posibles repercusiones en el desarrollo del niño. En Revista Uruguay de Psicoanálisis, Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Guerra, V. (2008). Alegato por el desamor de la educadora. En II Jornadas del Servicio de Educación Inicial. Facultad de Psicología, UdelaR. Montevideo: Unesco.

- Guerra, V. (2009). Indicadores de intersubjetividad (0 a 2 años) en el desarrollo de la autonomía del bebé. En Mara: Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas. Primera infancia: la etapa educativa de mayor relevancia. Montevideo: Unesco.
- Haag, G.; Anzieu, D. et al. (1998). Los continentes del pensamiento. Buenos Aires: de la flor.
- Hernández Sampieri, R. et al. (2010). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
- Heimann, P. (1943). Algunos aspectos del rol de la introyección y la proyección en el desarrollo emocional temprano. En Melanie Klein. Obras Completas. Buenos Aires: Paidós Hormé.
- Houzel, D. (2001). Aplicación terapéutica de la observación de lactantes en psiquiatría infantil. En Observación de Lactantes. Revista Internacional de Observación de Lactantes y sus aplicaciones. Buenos Aires: Fundación Kamala.
- Houzel, D. (2001): Aplicación terapéutica de la observación de lactantes en psiquiatría infantil. En Observación de Lactantes. Revista Internacional de Observación de Lactantes y sus aplicaciones. Buenos Aires: Fundación Kamala.
- Isaacs, S. (1943). Naturaleza y función de la fantasía. Buenos Aires: Paidós Hormé.
- Kachinovsky, A. (2000). Grupos de reflexión sobre los componentes relacionales de la práctica docente.
- Kaës, R. (2009). Aparato psíquico grupal. Construcción de grupo.
- Kálló, E; Balog, G. (2013). Los orígenes del juego libre. Barcelona: Octaedro.
- Keren, M. (2005). Implications cliniques et quotidiennes des concepts de attachement et d'intersubjectivité. Cairn.info.
- Klein, M. (1946). Notas sobre algunos mecanismos esquizoides. Obras Completas. Buenos Aires: Paidós.
- Klein, M. (1957). Envidia y gratitud. Obras Completas. Buenos Aires: Paidós.
- Konichekis, A.; Vamos, J. (2014). Être en mouvement. Les fonctions psychiques du mouvement éclairées par les enfants de Pickler-Lóczy. Monographie de la rfp, Le bébé en psychanalyse, Paris: Puf.
- Konichekis, A. (2011). Aportes de la clínica con los bebés al psicoanálisis actual: los vínculos tempranos y relación de objeto. En Revista de Psicoterapia Psicoanalítica. Asociación Uruguaya de Psicoterapia Psicoanalítica. Montevideo: Trilce.

- Lamour, M. (2011). *Enfants en danger, professionnels en souffrance*. Toulouse: Eres.
- Laplanche, J. (1987). *Nuevos fundamentos para el psicoanálisis. La seducción originaria*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Laplanche, J.; Pontalis, J.-P. (1981): *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Labor.
- Lebovici, S. (1988). *El lactante, su madre y el psicoanalista*. Buenos Aires: Amorrortu
- Lebovici, S. (2006). *La madre y su bebé en la consulta con el psicoanalista*. En *El niño, sus padres y el psicoanalista*. Madrid: Síntesis.
- Lebovici, S.; Diatkine, R.; Soulé, M. (1990). *Tratado de psiquiatría del niño y del adolescente*. Tomo V. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva.
- Lecannelier, F et al. (2009): *Dificultades en el apego temprano: teoría, evaluación e intervención*. Montevideo: Unesco.
- Lobo, E. (2002). *Educación en los tres primeros años*. Barcelona: Teleno.
- López, C. (2009). *El objeto-el otro, pensados a partir de ideas de Winnicott*. En *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*. Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Loureau, R. (1975). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Maldonado, C.; Carrillo, S (2006). *Educación con afecto: Características y determinantes de la calidad de la relación niño-maestro*. En *Revista Infancia, Adolescencia y Familia*. Vol.1, No.1, Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Manzano, J. (Editor) y otros (2001): *Las relaciones precoces entre padres e hijos y sus trastornos*. Madrid: Ed. Necodisne.
- Mara, S. (2009). *El educador de la Primera Infancia. ¿Por qué la necesidad de una formación específica?* En *Aportes para la elaboración de propuestas políticas educativas*. Montevideo: Unesco
- Marcelli, D. (2000). *La surprise*. Paris: Albin Michel
- Marotta, E.; Rebagliati, M.S., C. Sena (Comp.). (2009). *¿Jardín Maternal o educación maternal?* Buenos Aires: Noveduc.
- Massie, H., Campbell, K. (1983) *The Massie-Campbell Scale of Mother-Infant Attachment Indicators During Stress (AIDS Scale)*. New York: Basic Books.
- Mazet, Ph.; Stoleru, S. (1990). *Manual de Psicopatología de la Primera Infancia*. Barcelona: Ed. Masson.
- Mc Dougall, J. (1996). *Un cuerpo para dos*. Buenos Aires: Lugar.
- Mellier, D. (2012). *L'inconscient a la creche*. Toulouse: Eres.
- Mellier, D.; Ciccone, A.; Konicheckis, A. (2007). *La vie psychique du bébé*. Paris, Dunod.

- Meltzer, D. (1984). Exploración del autismo. Buenos Aires: Paidós.
- Meltzer, D. (1990). La aprehensión de la belleza. Buenos Aires: Patia
- Milner, M. (1952). El papel de la ilusión en la formación de símbolos. En: Melanie Klein, Obras Completas. Buenos Aires: Paidós, Hormé.
- Minnicelli, M. (2013). Ceremonias mínimas. Rosario: Homo Sapiens.
- Moliner, M. (1975). Diccionario del uso del español. Madrid: Gredos.
- Morin, E. (2009). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- Mozes, E.; Tardos, A., (2013). Juego, acción, reflexión. (Video).Budapest: Asociación Pikler-Lóczy por los niños.
- Muñoz, E. (2000): Familias: Una dimensión a incluir en la práctica educativa. En Familias y Redes. Montevideo: Centro de Formación y Estudios de INAME
- Musetti, D. et al. (2001). Salud Mental Infantil. Abordaje comunitario. Montevideo: Universidad de la República.
- Pasturino, M (2009). Educación Inicial. En Reporte social 2009. Principales características del Uruguay social. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social.
- Peirce, Ch. (1974) La ciencia de la semiótica. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Peralta, Cambon, V. Ramírez, F. et al., (2014). Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento a los 6 años. Montevideo: UCC-CCPI.
- Pérez, M. (2015). Jugando con la música. Bebés. Madrid: Instituto Gordon de Educación.
- Petingi, P. (2009). Area de la Educación de la Primera Infancia. Antecedentes y perspectivas. En Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas. Montevideo: Unesco.
- Piaget, J. (1973). La formación del símbolo en el niño. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1994). Psicología de la Inteligencia. Buenos Aires: Psique.
- Pikler, E. (2014). Moverse en Libertad. Desarrollo de la Motricidad Global. Madrid: Narcea.
- Pitluk, L. (2013). Educar en el jardín maternal. Buenos Aires: Noveduc.
- Plan CAIF/INAU (2010). Evaluación de resultados e impactos del Plan CAIF en relación al desarrollo infantil y el estado nutricional de los beneficiarios. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Montevideo: Equipos Mori, Consultores Asociados. Recuperado de: [http:// www.plan-caif.or.uy](http://www.plan-caif.or.uy)

- Presno, M.; Gentili, S. (2002). El papel del educador en primera infancia. En Primera Infancia. Aportes a la formación de educadores y educadoras. Montevideo. INAME
- Press, M. (2010). El método de Esther Bick como referente para la observación de los vínculos tempranos. En Cuadernos de Psicología Evolutiva 3. Montevideo: Psicolibros.
- Quinodoz, J.-M. (1991). La soledad domesticada. Buenos Aires: Amorrortu
- Ravera, C. (2012). El desarrollo psicomotor de 0 a 3 años. Cómo estimular el desarrollo a la vez que comprender y respetar al bebé. Montevideo: INAU Cenfores.
- Racamier, P.-C. (2010) L'inceste et l'incestuel. Paris: Dunod
- Rusconi-Serpa; Sancho Rossignol, Mac Donough, (2012), La vidéo dans l'observation de l'évaluation et d'intervention en santé mental du jeune enfant: un outil pour la transmission en Neuropsychiatrie de l'Enfance de l'Adolescence. Paris: Elsevier Masson.
- Schkolnik, F. (1999) ¿Neutralidad o abstinencia? En Revista Uruguay de Psicoanálisis. Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Segal, H. (1981). Introducción a la obra de Melanie Klein. Buenos Aires: Paidós.
- Silva, P. (2015). Sensibilidad materna y su relación con la adquisición del lenguaje. Estudio exploratorio en diadas mamá-hijo de 6 a 24 meses de la ciudad de Montevideo. Tesis de Maestría en Psicología y Educación. Facultad de Psicología. Universidad de la República, Montevideo.
- Spitz, R. (1945) Hospitalismo. New York: Prensa Universitaria
- Spitz, R. (1965). El primer año de vida. New York: Prensa Universitaria.
- Stake, R. (2007). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata
- Stern, D. (1983). La primera relación: Madre-hijo. Madrid: Morata.
- Stern, D. (1991). El mundo interpersonal del infante. Buenos Aires: Paidós
- Stern, D. (1997) A constelacao da maternidade. Porto Alegre: Artes Médicas
- Szanto Feder, (2014). Una mirada adulta sobre el niño en acción. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Tardos, A. (2014). El adulto y el juego del niño. Barcelona: Octaedro.
- Tisseron, S. (2002). Sensorialités, images y secréts. En Clinique psychanalytique de la sensorialité. Paris: Dunod.
- Todorov, T. (1981): Mikhail Bakhtin. Le principe dialogique. Paris: Editions du Seuil

- Ulriksen, M. (2005). Construcción de la subjetividad del niño. Algunas pautas para organizar una perspectiva. En Revista Uruguaya de Psicoanálisis N° 100. Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Ungar, V.; Borensztejn, C.; Neborak, S.; Nemas, C. (2003). Por qué la observación de bebés en la formación psicoanalítica. Vol. XXV, N°1. En Revista de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires. Buenos Aires: Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires.
- Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.
- Volóshinov, V. (2009). Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Fausto.
- Wallon, H. (1987) Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la Educación Infantil. Madrid: Visor.
- Winnicott (1972) Realidad y Juego, Buenos Aires: Buenos Aires: Granica.
- Winnicott, D. (1979). Escritos de Pediatría y Psicoanálisis. Barcelona: Laia
- Winnicott, D. (1979b). Proceso de maduración en el niño. Barcelona: Laia.
- Winnicott (1993) El hogar, nuestro punto de partida. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott (1993). Exploraciones psicoanalíticas. Buenos Aires: Paidós.

ANEXOS