

## Disponer-nos a la ternura

La función subjetivante del docente (\*<sup>1</sup>). Testimonios

Leticia B. López

*“La función maternante de la ternura agudiza la lucidez de pensamiento” Rosa Jaitín<sup>(1)</sup>*

En la actualidad asistimos cotidianamente a escenas donde prima la violencia o su forma sutil, la indiferencia, en escenarios institucionales legitimados por el Estado, la comunidad, la escuela y la familia. Abundan ejemplos cercanos de impunidad, maltrato, autoritarismo, en nuestro país y el mundo globalizado. A partir de una reflexión que intentamos sea propiciadora de cambios y **prevención** en salud y educación, nos preguntamos, desde el “arte de crear encuentros”, qué significaciones giran en torno al “encuentro en educación” y la creatividad puesta en juego.

¿Cuánto están devaluados la sensibilidad puesta en escena en la escuela, la escucha pausada, el gesto afectuoso, el juego espontáneo?

---

(\*) Texto originalmente escrito con la colaboración de la Lic Patricia A. Linares en oportunidad de su presentación en las Jornadas de Didáctica de la Ternura, organizadas en el ISFD 813 de Lago Puelo, Chubut, en setiembre de 2010. Luego ampliado y modificado por Leticia B. López para su inclusión en los Módulos de Estudio de los Concursos de Ascenso de Directores de Jardines de Infantes en la Provincia del Chubut (2011). Bajo Registro de Derecho de Autor. ISBN 978-987-33-0245-9 El presente texto, es a su vez, una versión revisada y ampliada, bajo la luz de nuevas experiencias. ISBN 978-987-29439-0-5

¿Cuánto, en palabras de Laura Duschatzky <sup>(2)</sup>, hemos perdido el *“murmullo del encanto de enseñar, los puentes que posibiliten encuentros”*? *Ese entramado a construir juntos, con los niños, cada día...* *“No lo que simplemente sale de la boca...”* *Ese murmullo “que recorre el cuerpo, lo que murmura y cobra vida en el juego entre la docente y los otros...”*

Partiremos de una afirmación ineludible: **La escuela construye subjetividad.**

Pero, ¿qué queremos decir cuando hablamos de escuelas y docentes que construyen subjetividad?

Diríamos, más precisamente: son los **docentes en su vínculo con el niño** quienes van tejiendo lazos constituyentes de sujeto. Esta es su **función subjetivante.**

La construyen en la interacción, en el vínculo, no en la “enseñanza” que, en todo caso, es simultáneamente enriquecedora. **Sujeto no se nace, se hace en la trama de lazos vinculares que se van tejiendo en la familia, el entorno sociocultural y por supuesto, en la escuela, que tiene una función relevante. Al gestarnos y nacer nos es dado un cuerpo biológico, que genéticamente tiene potencialidades, que podrán desarrollar o no lo humano y las individuales particularidades de cada sujeto, en cada cultura, en cada familia.**

Esta construcción se va dando paulatinamente, desde el seno de la familia y los adultos significativos en el compartir cotidiano, el gesto espontáneo, la actitud de los adultos, la historia consciente e inconsciente familiar, junto a todo aquello que dentro del ámbito hogareño, social y escolar vivencia un niño, incluidos, tal vez en

último término, los contenidos específicos de cada área en el ámbito escolar. En palabras de Philippe Meirieu <sup>(3)</sup>:

*“Educar es precisamente promover lo humano y construir la humanidad...”*

Ahora bien, coincidimos con Meirieu pero: ¿Qué es aquello que nos hace humanos? O bien podríamos decir: ¿qué nos constituye como sujetos, miembros de nuestra especie y nuestra cultura? Se hace necesario aclarar que no es precisamente la enseñanza lo que nos constituye como humanos. Cuando “enseñamos” a un niño, por ejemplo, qué quiere decir “confianza”, no significa lo mismo que vivenciarla él cotidianamente en la predominancia de vínculos confiables desde el gesto, la mirada, la palabra, los tonos de voz, conscientes o inconscientes.

En la construcción de subjetividad se tejen, circulan, juegan, recorren la escena, algunos **pares antitéticos esenciales**, que del modo en que Freud lo señala al referirse por ejemplo a placer-displacer o eros-tánatos, no implican disociaciones sino “dos caras de la misma moneda”. Hablaremos de ellos.

**A) Encuentro <-> Desencuentro**

**Entonamiento<-> Desentonamiento**

**B) Experimentar<->no-experimentar**

**Regulación de afectos<->desregulación**

**C) Ternura<->Crueldad.**

**Autoría de pensamiento<-> Rigidez de pensamiento**

Tomemos uno por uno, estos binomios de a pares, este recorrido dialéctico, profundizando:

**A) Encuentro< -> desencuentro.**

**Entonamiento <-> desentonamiento**

C. Skliar <sup>(4)</sup> nos dice que *“la educación es el arte de forjar encuentros”*. Ya que forjar implica trabajar con materiales duros, usaríamos la palabra **crear**. Crear viene del griego “criar”, significa: establecer, fundar, hacer a una persona lo que antes no era...

Entonces, si la educación es el arte de crear encuentros, nuestras premisas son:

**\*En primer lugar, la educación es un encuentro con otros.**

**\*En el desencuentro, no tienen lugar la salud integral, ni el aprender significativo.**

**\*En la indagación que exploramos, los “otros” son niños pequeños.**

Veamos. Si nos detenemos a pensar en nuestra condición al nacer, nuestra fragilidad y desamparo inicial, si intentamos vivenciar por un

instante ese estado, imaginando esas sensaciones desesperantes de intenso cambio, inmediatamente una fuerte necesidad de otro, que acuda en nuestro auxilio, se hace presente...¿cierto?

Esta escena, tenida en cuenta en su complejidad, es la escena que relata S. Freud <sup>(5)</sup> en su estudio “Vivencia de Satisfacción”, donde describe el amamantamiento. Esta vivencia es el “modelo” del deseo humano, la búsqueda de placer, o principio de placer y, a la vez el logro de mantener el equilibrio del Sistema Nervioso Central (en adelante SNC), evitando el displacer, descargando la tensión.

El otro acude al encuentro de esa necesidad imperiosa, naciente, de alimento-afecto, calidez y nutrición, sostén de sensaciones confiables y tiernas, si todo va bien. Es una “creación” conjunta madre-bebé, envoltura confiable, sostén seguro, lugar de olores, sonidos y sensaciones que constituyen el primer entorno exterior. Esta unidad de experiencia es la fuente de estimulación y génesis de la actividad psíquica del bebé.

Y entonces, surge un universo sonoro, táctil, olfativo, vivencial a predominio tierno, “de aceptación”, o a predominio hostil, “de rechazo”. “Pictogramas”, según Piera Aulagnier <sup>(6)</sup>, van emergiendo. En el último caso, si no va bien el encuentro, diríamos que hay un desencuentro.

Y en el desencuentro, no hay salud ni aprendizajes significativos. Nos interesa especialmente fundamentarlo, subrayándolo en principio con escenas vivenciadas en observaciones de vínculo madre-bebé y en el jardín maternal.

*Camila, de 40 días de vida, se encuentra bien sostenida en el regazo de su madre, mientras ésta conversa con otras mamás, en un*

*encuentro grupal <sup>(7)</sup>. La beba la mira, enfocando sus ojos en el rostro de la madre. Parece sostenerse también en ese rostro, en esa mirada. La madre la mira a los ojos repetida y cálidamente, sonriéndole. La beba le responde con pequeños gestitos con su boca. Se establece un diálogo de encuentros de gestos tiernos, de profundo contacto afectivo amoroso, seguro y confiable. Se observa placidez y placer en ambas.*

Una escena en el jardín maternal relatada por la observadora participante, Victoria<sup>(8)</sup>:

*“Mientras tanto, quise ver cuál sería la reacción de A, si a través del juego, la risa y un buen sostén, la incentivaba a caminar agarrada de mis manos, como lo hicimos en la primera observación. Fue un desafío para mí, un ponerme a prueba, porque desde chica creo que tengo algo que a los niños los atrapa y de a poco puedo lograr mucho. Nos miramos mucho y con palabras de aliento se animaba a caminar conmigo. Después de varias veces empecé a gatear a su lado y A comenzaba a intentarlo arrastrando una de sus piernitas flexionadas. Las “seños” me comentaban cosas como: “¿viste? Ella gatea así, se arrastra todavía” “¡no!, no va a querer gatear nunca, algún día se largará a caminar derecho”... Yo sonreía pero tenía mis propósitos. Estaba convencida de que A tenía “depositado” en su ser la inseguridad de la mamá y que con un buen sostén y todo lo que eso implica, lograría que confiara en ella misma y en mí y todo lo que podría lograr. Cuando A quiso acercarse a un juguete que tenían los demás y que se encontraba fuera de su alcance (en estos casos lo pide hasta que alguien la alza o se lo acerca) le propuse ir de las manos y durante el recorrido intentaba soltarle las manitos y agarrarla más de los bracitos, después de la espalda, que sintiera mis manos siempre con ella. Costó porque apenas sentía que la*

*soltaba intentaba sentarse a modo de rendición. Pero yo con toda la alegría insistía en probar seguir y ahí, la sujetaba más fuerte de nuevo para que sintiera seguridad. Al constatar varias veces que yo estaba, logramos que diera tres pasos sola!!”*

Exploremos, desde otras investigaciones, el sentido de estas primeras experiencias fundantes de sujeto:

De la rica teorización de Daniel Stern<sup>(9)</sup>, basada en observaciones minuciosas de la interacción madre-bebé, focalizamos tres conceptos centrales que amplían, complejizan y afirman aquello que nos interesa fundamentar, para sustentar la reflexión acerca de “crear encuentros en salud integral y educación ”: ellos son **a) las representaciones de interacción generalizada (RIG) b) el entonamiento y c) una estructura de tipo narrativo: el sobre protonarrativo , todos ellos existentes mucho antes de la capacidad de narrar, pero andamos o peldaños para la adquisición de esa capacidad.**

**a)**

Es necesario puntualizar que, a diferencia de los sentimientos conscientes, las emociones básicas se originan en un nivel más profundo, son innatas. El miedo, esencial para la supervivencia, la alegría, la tristeza, la cólera y sus intensidades, son registros vivenciales que existen desde el nacimiento y van complejizándose en lo que Stern llama **RIG, “representaciones de interacción generalizada”,** o “modelos-de-estar-con”, aproximadamente desde el 3º mes de vida, y unos meses después, los procesos que engloba bajo el concepto de **“Entonamiento”**.

**En un proceso de organización que va complejizándose en “saltos cuánticos” sitúa las primeras RIG hacia el 3º mes de vida, (del “sí-mismo emergente” al “nuclear”, según los “sentidos del sí-mismo” que enuncia). Propone que los bebés tienen una vida subjetiva desde los primeros momentos de vida.**

La exploración y actividad del bebé y sus estados emocionales se producen por la estimulación del otro y son una creación mutua. *“La empatía de la madre para leer los mensajes no verbales del bebé y las respuestas de éste activan un diálogo interactivo que aporta a la regulación afectiva mutua”* (Ampliamos este concepto en el “binomio” correspondiente a “Regulación de afectos”, en líneas de texto más adelante). **Regulación que mantiene un óptimo equilibrio en el SNC y psiquismo.**

**Es una experiencia subjetiva organizadora que partiendo de lo preverbal va adquiriendo sentidos más complejos durante el primer año de vida, hasta llegar a la “autopercatación” verbal, hacia los quince o dieciocho meses. Implica un reconocimiento de las propias emociones de manera cada vez más consciente, un “darse cuenta”.**

Stern enfatiza que los bebés están “preconstituídos genéticamente” para reconocer los procesos de **autoorganización** y para responder a los distintos acontecimientos cotidianos. Nunca hay total indiferenciación sí mismo-otro, como postulan otros investigadores. Van sintiéndose agentes de sus propias acciones, paulatinamente, en forma cada vez más compleja.

El bebé percibe claramente y diferencia cómo va dándose la interacción con cada uno de sus otros significativos y las anticipa y generaliza. La voz dulce de la abuela que se acerca a mimarlo o los brazos seguros y tiernos de su madre son anticipados por el niño

cognitiva-afectivamente, cuando se produce el encuentro. Al igual que el registro del hermanito mayor que siempre lo zamarrea o pellizca, o el del padre o tío que lo buscan para pasear, “charlar” con él, jugar de una determinada manera o alimentarlo.

Este logro evolutivo se basa en la incipiente capacidad de memoria de la propia experiencia y en un aumento paulatino de las distinciones físicas y sensoriales entre el sí mismo y el otro.

*“Las experiencias interactivas son internalizadas como vivencias particulares de “estar- con- el- otro” significativo y “se integran a la memoria episódica relacional, a través de la internalización de las experiencias de repetidas gratificaciones interpersonales con el cuidador primario, quien tiene a su cargo la regulación afectiva del infante y la transformación de los estados emocionales negativos en positivos”.* Esto puede ocurrir con o sin conciencia de ello por parte del infante y del “cuidador primario”. Son estas las:

***R.I.G Representaciones de Interacción Generalizada o “modelos de estar con otro”.***

***b)***

De los 8-9 a los 18 meses, aproximadamente, el infante logra un sentido de **sí mismo subjetivo** a partir del cual se experimenta a sí mismo y al otro en términos de compartir y diferenciar intenciones.” *El infante descubre que tiene una mente y que otras personas también la tienen, dando una nueva perspectiva organizadora a su vida social*” en la cual se produce, dice Stern, *“un dominio de relacionamiento intersubjetivo”*. En esos momentos, el infante comienza a compartir estados afectivos. La **“interintención”** (compartir intenciones), **“interatención”** (compartir la atención) e **“interafectividad”** (compartir estados afectivos), ya están claramente presentes en lo observable.

Daniel Stern investiga y describe empíricamente, con films y observaciones minuciosas demostrando estos “relacionamientos intersubjetivos”. Desarrolla, en este sentido, el concepto de “**entonamiento afectivo**” para explicar las vivencias mutuas que se producen en este crucial momento del desarrollo.

El adulto no sólo suele imitar o reflejar la tonalidad afectiva del bebé, sino que ***“se da un proceso de acompañamiento activo, como quien se suma a un coro para entonar”***. ***“Este entonamiento comprende la lectura por parte del adulto del estado afectivo del infante y se ponen en acción conductas que dan cuenta de la correspondencia con el estado afectivo del infante. Es una “sintonía relacional”. El infante “lee” la acción del adulto como teniendo que ver con su propia experiencia emocional y recíprocamente.***

*Muchas veces, la madre desentona deliberadamente para conseguir que el niño la siga, como “poniéndose a tono”, en una afinación compartida”.*

Describe algunas escenas “entonadas”. A modo de ejemplo, tomamos dos citadas por el autor:

*“Una niña de ocho meses y medio trata de tomar un objeto atractivo que está fuera de su alcance. Se tiende en silencio hacia él, estirando completamente brazos y dedos. Tensa el cuerpo para acortar el par de centímetros que le faltan. En ese momento, la madre dice ¡uuuuuhhhhh....uuuuuhhhhh! con un crescendo del esfuerzo vocal. Con cada espiración contrae su torso tenso. El esfuerzo vocal-respiratorio de la madre se acelera, poniéndose a la par con la aceleración del esfuerzo físico de estiramiento del infante”*

*“Un varón de nueve meses está sentado frente a la madre. Tiene en la mano un sonajero y lo agita dando muestras de interés y moderada diversión. Mientras lo mira, la madre meneaba la cabeza*

*hacia arriba y hacia abajo, con un ritmo que se ajusta al movimiento del brazo del bebe”*

*“Un **entonamiento** es entonces una reformulación de un estado subjetivo... Funde las conductas por medio de la **metáfora y la analogía no verbales**. Si uno imagina una progresión desde la imitación hasta los símbolos, a través de la analogía y la metáfora, estas interacciones sintónicas proporcionan la experiencia, en forma de **entonamiento**, un **paso esencial para el empleo de los símbolos...un peldaño hacia el lenguaje...**”*

Es un apareamiento transmodal, dice Stern. Transmodal implica la transferencia de las percepciones a y desde distintos “canales sensoriales”: solemos decir por ejemplo, “rojo furioso”, “rosa cálido”, “aroma ácido”, apareando desde distintos sentidos las cualidades perceptuales de determinado objeto o sensación. Es la capacidad humana de “percepción amodal”

Se aparea y sintoniza el estado interior. Son traducciones de la madre, del estado interior del hijo, son **metáforas preverbales**. Se comparte con el hijo el “carácter del sentimiento”, “peldaño” hacia la adquisición de símbolos y del lenguaje verbal. Es decir que la metáfora preverbal como “traducción” de la madre del estado afectivo del bebe, es un anticipo esencial para la adquisición de símbolos.

En contraste con las escenas anteriores, relataremos otra con fuerte “**desentonamiento**”:

En el marco de una investigación en un Hospital Materno Infantil (citada en 7), la observadora, se detiene mientras cruza el patio y registra desde lejos, con gran impacto afectivo, la siguiente escena:

*“Una madre sentada en un banco de la plaza interior, da de mamar a su bebe de aproximadamente 7 meses, sosteniéndolo apenas con su*

*brazo cruzando la espalda del niño. Este parece colgar del pecho, apenas apoyadas sus nalgas en su mamá, quien sacude esa pierna en forma enérgica y nerviosa, como si fuera una batidora. La madre parece descargar sus impulsos de este modo. Su gesto es desconectado del momento de la alimentación que, por esa razón, podría resultar indigesta.*

*Esta escena en la que se observa fuerte desregulación y hostilidad, nos permite conjeturar que, de instalarse estos modos con intensidad y frecuencia, pueden generar perturbaciones de diverso orden en el desarrollo del bebé”* Es esta una escena de desencuentro en la que no se registran miradas ni vocalizaciones. El bebé no percibe una base segura, ni un diálogo tónico armónico, amoroso. Se acumula tensión y displacer, desequilibrio en el SNC. Vivencias de rechazo, no aceptación, ni reconocimiento del niño como sujeto de deseos y necesidades afectivas-nutricionales. Una escena disintónica, desentonada, con desencuentro.

Pensando estas escenas pueden venirnos a la mente muchas otras en la salita de jardín. Aún cuando el trabajo grupal complejiza estos “encuentros entonados”, “en sintonía relacional” o “desentonados”, es posible observarlos. ***“Trabajar con niños supone un contagio emocional...la ternura transforma el desvalimiento en validez y poder”***, en palabras de Rosa Jaitin quien, además, nos dice que:

*“La crianza desde la ternura ofrece condiciones para la empatía...posibilita que el sujeto co-forme una capacidad de miramiento, lo que le permite diferenciarse como sujeto singular”*  
*La conexión empática liga sin palabras...permitiendo entender el llanto y el sufrimiento”*

Nos relata Ada, maestra jardinera:

*“Andrés (de 5 años), desde que llegó al Jardín mostró rasgos violentos muy marcados con sus pares y muy respetuosos con su docente. Por lo general permanecía solo o molestando a sus compañeros, tratando de “combatir” algún juego armado por ellos.*

*La hipótesis de su maestra sería que su modo particular de avasallar tenía que ver con vivencias familiares para él.*

*Dado que naturalmente hablaba y narraba anécdotas de su familia a la docente, ésta percibía que no era dificultoso vincularse con el niño. Se iba construyendo una buena base de confianza.*

*El grupo, de 15 niños, estaba conformado de un modo especial, aproximadamente el 80% eran hijos únicos o los menores en su familia. Entonces, todos querían ser “únicos” y Andrés los superaba en su demanda. La ternura que despertaba en la docente, aunque no permanentemente, aún en algunas circunstancias riesgosas, abría una cierta esperanza o casi certeza de que Andrés podía terminar su ciclo en el jardín con cambios favorables.*

*Después de mitad del año escolar, cuando ya se transitaban proyectos interesantes y comprometidos entre todos, expresándose libremente los niños, pudiendo resaltar la individualidad de cada uno, Andrés, el más alto del grupo, que ocupaba un espacio que naturalmente avasallaba a otros con sus desplazamientos, parecía no poder estar consigo mismo, centrarse en él, hacer algo que a él le gustara...Se negaba.*

*Uno de esos días, la docente le ofrece un rompecabezas de madera muy difícil para armar. El niño adoptó una actitud corporal y afectiva en la que mostraba su interés y satisfacción, su propósito de resolverlo, un desafío para sí mismo. Unos días después, Andrés,*

*estalló en uno de sus momentos más violentos con el grupo, con agresiones físicas y verbales continuadas que la maestra no podía calmar a pesar de sus intentos. Ella le ofrece otro rompecabezas más difícil, él se niega violentamente, “no quiero hacer nada”, decía llorando, en crisis.*

*La maestra le pregunta “¿qué te pasa Andrés?” Es allí cuando responde con llanto y furia: “¡qué querés, si yo lo vi a mi papá, con sangre en la cama cuando se quiso matar!”. En ese momento la docente con gran empatía lloró con él, abrazados unos minutos. Cuando la maestra se recompone invita al niño, ya más calmado, a lavarse la cara. Cuando regresa le dice a solas: “la historia que me contaste es la de tu papá, no la tuya. Vos tenés una historia diferente a la de tu papi, al que amás”.*

*El niño responde pidiéndole un rompecabezas y se sienta muy concentrado, con suspiros profundos, como aliviado, a armarlo. Comenzó así una nueva etapa. Andrés ya no era el mismo de antes, aun cuando seguía promoviendo algunas escenas violentas...*

*Cuando llegaron los preparativos de fin de año, eligieron entre todos un cuento para dramatizar, llamado “La juguetería”. Cada niño se propuso ser un personaje, un juguete de esa juguetería.*

*Andrés eligió ser Drácula, personaje siniestro que, sin embargo, cuidaba la juguetería. En la primera escena, aparece él, disfrazado y pintado grotescamente monstruoso, limpiando con un plumero cada una de las cajas donde estaban los otros “juguetes”, ni más ni menos que los otros niños.*

*La escena que podría encuadrarse en lo terrorífico u horroroso, tomaba paradójicamente el matiz de cuidado hacia otros. El niño,*

*reflexiona la maestra, siempre estuvo fuera de la responsabilidad y culpa por el terrible hecho que presencié, pero necesitaba “saberlo de algún modo” y agrega algo que leyó hace poco: “Todo lo que no se expresa, se imprime porque el inconsciente recibe la emoción sin juicio, dado que esa instancia no tiene dicha capacidad “. (Enric Corbera, parafraseando a Freud)*

*c)*

El tercer concepto relevante que tomaremos de Daniel Stern es aquello que describe como una estructura de tipo narrativo. El niño dispone, *“ desde muy temprano (4 o 5 meses de vida) de la capacidad para esquematizar sucesos interactivos en una forma primitiva de “pensamiento y percepción narrativa” que denomina “sobre protonarrativo”.*

Esta estructura, muy relacionada con los modos–de-estar-con-otro, va organizándose a medida que transcurren experiencias interpersonales repetidas, de determinada manera, con los otros. La conforman sensaciones, afectos, acciones, motivaciones que van determinando modelos sensorio-motores, perceptivos y conceptuales, figuras de sentimiento, “guiones” que, juntos, forman una “red de modelos”.

Considera esta red como la única referencia para elaborar fantasías, recuerdos y narraciones “autobiográficos”· esto es decir que, **desde la experiencia vivida, desarrollamos la experiencia representada y luego posible de ser evocada y/o actuada.**

Y en el Jardín, uno de los aspectos esenciales es el desarrollo y sostén de espacios de ilusión, dispuestos para la experiencia cultural, para el “experimentar” juntos, para la generación de encuentros espontáneos. La narrativa es uno de esos privilegiados espacios de imaginación, creatividad y alfabetización inicial.

Esta estructura nos evoca otra, previamente experimentada en la vida del niño: la llamada por Didier Anzieu<sup>(10)</sup>: “envoltura sonora”, que

junto a la olfativa, táctil y visual co-forma el “yo piel”, verdadera “envoltura psíquica”, noción básica de límite entre el adentro y el afuera y sentimiento básico que proporciona confianza en la integridad corporal y psíquica, a partir de la experiencia de superficie del cuerpo, barrera protectora y a la vez de contacto y establecimiento de múltiples significaciones de la relación con otros

Anzieu afirma: *“si la pulsión de apego está pronto y suficientemente satisfecha, aporta al lactante la base sobre la cual puede manifestarse el impulso integrador del yo. Su consecuencia ulterior: el yo piel proporciona la posibilidad de pensamiento”* (Ampliaremos en binomio C)

No sólo puede pensarse en el sostén en la díada (función materna-hijo) o en la tríada (función paterna-madre-hijo) sino que también son los grupos humanos los que actúan como potenciales de sostén y contacto.

Rene Kaës <sup>(11)</sup> sostiene que el concepto de “apuntalamiento” (tomado de Freud) es apto para dar cuenta de las relaciones entre la psique, el cuerpo, el grupo y la cultura.

La psiquis tiene dos bordes: uno biológico apoyado en el cuerpo y otro que remite a la cultura o histórico- social. Existe una íntima relación entre la psiquis y lo grupal. Las investigaciones de Kaës, que tienen correlación con las efectuadas por E. Pichón Rivière <sup>(12)</sup> en nuestro medio, definen un proceso, un pasaje de un estado a otro: de lo que aún no tiene fuerza y necesita un “tutor” que apoye y sostenga ese organismo en crecimiento hasta que organice suficientemente su estructura. El apuntalamiento siempre es en red. Todo psiquismo va a estar simultáneamente apuntalado en el cuerpo propio, en el cuerpo materno, en los grupos (padre-madre-hijo en un principio), en las instituciones y en las significaciones del imaginario social.

Coincidiendo con Rene Kaës, Rosa Jaitín hablándonos de los grupitos de niños en el Jardín, dice: *“la función maternante de la ternura agudiza la lucidez de pensamiento”*. Y esto es posible **grupalmente**, con los pares, no sólo “de a dos” en el contexto familiar y escolar. Enfatizamos esta afirmación de Jaitín, ya que rompe con la habitual disociación emoción-intelecto, cuerpo-mente y en cierto modo, individuo-grupo (y será retomada en el tercer binomio propuesto).

Ampliando la noción de “lucidez de pensamiento” cuando Winnicott nos ilumina la realidad describiendo los objetos y fenómenos transicionales <sup>(12)</sup> relaciona el “creer” y “crear”, aludiendo al surgimiento y desarrollo de la capacidad de simbolizar. Así es, mientras sostenemos la creencia cuando niños, acerca de un objeto o escena que simbólicamente nos mantiene unidos a mamá, aun cuando sea momento de ir alejándonos paulatinamente ( la marcha, el ingreso al Jardín, el dormir, acompañados por el osito de peluche, la mantita con olor familiar, el dedo en la boca), creamos un espacio de ilusión, “tercera zona” intermedia entre el adentro y el afuera, sostén de la confianza, conjuro de miedos e inseguridades, **espacio creativo**, que luego podrá trasladarse a otras creaciones: el arte en sus diversas formas.

En efecto, la obra de arte es un objeto “externo” producto de la interioridad del sujeto que crea.

De modo que las “calidades” y significaciones de los **encuentros** con otros podrán ir definiendo paulatinamente la constitución subjetiva.

Algunas aclaraciones pertinentes:

El concepto de “**pulsión**” <sup>(13)</sup> desarrollado por Freud denomina a un proceso dinámico que consiste en un impulso que hace tender al organismo hacia un fin. Tiene su origen en una tensión del

organismo y su fin es suprimir ese estado tensional. Es una noción “intermedia” entre lo biológico y lo psicológico.

El comportamiento de “**apego**” (Attachment), que describe John Bowlby <sup>(14)</sup> (1968), es un poderoso “motor motivacional”, distinto a la búsqueda del pecho o la satisfacción sexual-sensual del bebé. Es una necesidad básica. Implica cualquier forma de aproximación a otro a quien se identifica como mejor equipado o disponible para afrontar esa experiencia de proximidad. En tanto que la figura de apego permanezca accesible y responda, la conducta de apego podrá consistir en una verificación visual o auditiva y en el intercambio de miradas y vocalizaciones. Puede observarse también seguimiento y aferramiento, así como tendencia a llamar o llorar, convocando a esa figura a brindar sus cuidados.

Mary Ainsworth <sup>(15)</sup> (1978) y Peter Fonagy <sup>(16)</sup> (1990), a su tiempo, han continuado las investigaciones de Bowlby. Mary Ainsworth investigó patrones de apego, observando las interacciones madre-bebé e incluyendo a un extraño en ausencia de la madre, tipificó el llamado “apego seguro” diferenciándolo del “inseguro” (“evitativo” o “ambivalente resistente”)

Peter Fonagy, por su parte, establece la transmisión transgeneracional del apego afirmando, entre otras conclusiones que la capacidad reflexiva de los padres incrementa la probabilidad del apego seguro, el que a su vez facilita el desarrollo de las capacidades de mentalizar (representacionales) en el niño.

De modo que en una época del psicoanálisis en la que primaba la tendencia a investigar los contenidos intrapsíquicos, la función parental como base segura para el desarrollo toma relevancia aunque la temática de la separación siempre tuvo en el psicoanálisis una importancia mayor. Freud en 1917 en su trabajo “La aflicción y la melancolía” <sup>(18)</sup> describe las reacciones a la pérdida del objeto de amor, que perturban la actividad psíquica.

En relación a estas investigaciones y sus conceptualizaciones, citamos otra de gran valor para la detección precoz de dificultades en

los primeros años de vida. Se trata de los estudios de H Massie y J Rosenthal <sup>(19)</sup> quienes basándose en films hogareños de familias en las que los niños manifestaron psicosis, documentando el tipo de interacción padres-hijo desde los primeros meses de vida hasta los 3 o 4 años, desarrollaron hipótesis sobre el tipo de perturbaciones en el vínculo temprano que pueden dar lugar a problemáticas graves.

Construyeron además una “Escala de apego en condiciones de estrés” (Massie-Campbell, 1986 en obra citada) de gran utilidad y sencillez para ser aplicada en consultorios pediátricos e instituciones educativas, con el adecuado entrenamiento, permitiendo como decíamos, descubrir signos atípicos de vínculo que podrían perturbar el desarrollo saludable e intervenir preventivamente. Toman como indicadores: mirada, sostén, vocalización, tacto, afecto, proximidad.

Exploremos otro binomio:

**b) Experienciar < -> No experienciar.**

**Regulación de afectos <-> desregulación afectiva**

En palabras de Jorge Larrosa <sup>(20)</sup>, *“la experiencia no es eso que pasa, sino eso que ME pasa”*. *“El lugar de la experiencia soy yo”*

En relación con la experiencia de la lectura, como ejemplo de esta afirmación, aclara Larrosa :

*“...además de ser una práctica que concierne a la comprensión de textos, la lectura puede ser una experiencia...una experiencia de lenguaje, de pensamiento y también una experiencia sensible, emocional, una experiencia en la que esté en juego nuestra sensibilidad, eso que llamamos sentimientos”* Y subraya: *“en la experiencia de la lectura, lo importante no es el texto, sino la*

*relación con el texto...y esa relación tiene una condición esencial. Que no sea de apropiación, sino de escucha”.*

Tomándonos la licencia de utilizar como verbo (es decir: “experienciar” en lugar de “experiencia”) el concepto empleado por Larrosa, coincidimos con este autor: “experienciar” es “ex – ponerse”...con todo lo que ello implica, de sensibilidad, de vulnerabilidad, de riesgo y a la vez de creación y crecimiento.

En este sentido, diríamos que es incapaz de experimentar aquel “a quien nada le llega”, a quien nada le afecta, al menos conscientemente.

Y nos dice María Emilia López<sup>(21)</sup>:

*“...en el jardín maternal, **el cuerpo**, la voz y la escucha disponibles de la maestra se convierten en un factor fundamental de la planificación: en los objetivos, en las acciones y en los materiales. Como objetivos: contener, integrar, entender, envolver, observar, significar. Como acciones: abrazar, acariciar, cantar, jugar, estar en el plano (piso) para que puedan acceder a ella cuando lo necesiten. Como materiales: voz sonora, amorosa por conocida y cargada de significaciones afectivas, generadas cada vez que la maestra cantó para dormir, para calmar un dolor, para consolar, para jugar y divertirse...”*

Se hace entonces necesario enfatizar el **lugar del cuerpo** en las relaciones humanas, familiares, sociales y en la escuela.

Es importante tener en cuenta estas premisas:

- **El primer yo es un yo corporal (S. Freud. Un “yo piel” diría D. Anzieu )**

- **Las vivencias corporales constituyen el “material” de las representaciones mentales.**
- **Las representaciones se construyen a partir de la experiencia interactiva de estar con otro (D.Stern)**

**Es por ello que los significados se estructuran a partir de las vivencias en esas experiencias interactivas**

**Daniel Calmels<sup>(22)</sup>, MonicaPenchansky<sup>(23)</sup>, FrancoiseDolto<sup>(24)</sup>**, entre otros, aportan significativos conceptos para ampliar nuestras nociones del cuerpo en el encuentro con otros.

Calmels nos habla de la **“Función corporizante”**, en tanto que el cuerpo y sus significaciones se construyen, no vienen dados; alude a la función-lugar del adulto significativo que en lo vincular con el niño va dando estructuración y sentidos a lo corporal, más precisamente a la imagen del cuerpo. Se vincula con la **función “captadora de atención”** del docente y otros significativos, esencial en nuestros días, dada la dispersión que la multiplicidad de estímulos promueve.

M. Penchansky describe la **Disponibilidad lúdica**: se refiere a la capacidad sostenida del adulto-docente para la espontaneidad del juego y la creatividad-sensibilidad, en las prácticas cotidianas en el Jardín o en el entorno familiar.

Por otra parte, D. Calmels menciona los **Juegos de crianza**: se postulan como iniciales y generadores de modalidades de juego que, con transformaciones según la edad, tipifican sentidos esenciales de la actividad lúdica. Ellos son: de sostén, de ocultamiento, de persecución.

Profundizando estos aspectos, es F. Doltó quien puntualiza la diferencia entre “esquema corporal” e **“Imagen inconsciente del cuerpo”**. Mientras que el primero representa aquellas características que nos son dadas biológicamente por pertenecer a nuestra especie y básicamente es el mismo para todos los individuos, el concepto de imagen inconsciente se estructura en lo intersubjetivo, está relacionado con el sujeto y su historia relacional. Por ello el cuerpo “se construye” y es, reiteramos, fundamentalmente inconsciente. Allí se van inscribiendo las experiencias relacionales de la necesidad y el deseo valorizantes o desvalorizantes. De este modo, el contacto y los dichos de otros significativos son esenciales.

Un ejemplo de enunciado identificador desvalorizante que “construye” una imagen inconsciente del cuerpo, “minusválida”:

*En la historia de una paciente adulta, al relatar su niñez, recuerda que sus padres la esperaban rubia, regordeta y de ojos azules, pero nació con bajo peso, piel cetrina, cabello y ojos oscuros...una “ratita”, dijeron. “Bautizada” así por la familia, creció sintiéndose fea y minusválida. Alrededor de los 5 años comenzó a leer y escribir con poca ayuda de una maestra particular, e ingresó a primer grado “con las primeras letras aprendidas”. Un primo mayor la rebautizó “María Luz” por su inteligencia. Esta niña apoyada de modo resiliente\* por este nuevo nombre, pudo desarrollar en gran*

---

*\*Resiliencia: capacidad autoterapéutica de las personas frente al sufrimiento psíquico o moral.*

*medida su intelecto y de este modo compensatorio, mejoró su auto estima, aun cuando otras experiencias posteriores, tiempos de terapia analítica y asociaciones libres, le permitieron ir transformando la imagen inconsciente de su cuerpo, hacia una de mayor autoaceptación, autoreconocimiento, valorándose en su integridad psicofísica paulatinamente.*

Profundizaremos brevemente estos aspectos con la idea de enriquecer la propuesta que aquí desarrollamos, ya que **“no existe ni crianza descorporizada ni aprendizaje descorporizado”**.

*Dice Sara Pain <sup>(25)</sup>: «El cuerpo forma parte de la mayoría de los aprendizajes, no sólo como “enseña” sino como **instrumento de apropiación del conocimiento.**”*

Y puntualiza Daniel Calmels :

*“En este sentido, sería imposible pensar la exclusión del «instrumento de apropiación del conocimiento» - o sea el cuerpo - y más aún en los primeros años de vida, cuando se construyen las praxias fundamentales que se verán luego implicadas en aprendizajes más complejos; cuando se gesta la expresividad de las emociones y los afectos más primarios; cuando se conforma la postura y se organiza el cuerpo alrededor de su eje axial como referencia ordenadora del espacio; cuando se desarrollan un gran número de actitudes posturales, carga potencial de movimiento y gestualidad; cuando comienzan a combinarse la mirada y la visión en procesos de comunicación y aprendizaje; cuando se gestan las capacidades de atención y escucha; cuando se cimientan las bases gestuales de la comunicación; cuando los gustos primarios van dando lugar a diversos sabores.*

*En los primeros cinco años de vida se construyen las bases del cuerpo y de sus manifestaciones, que tendrán una configuración a nivel de la imagen -imagen del cuerpo - particular, única y original, y en la construcción de un esquema corporal, que permite*

*espacialmente la localización del cuerpo en sus segmentos y articulaciones, así como el accionar eficaz sobre los objetos y el medio circundante”.*

Varios investigadores del área de la expresión corporal, la psicomotricidad, la atención temprana del desarrollo, la educación y el psicoanálisis nos ayudarán en estas reflexiones.

Partiendo de la idea de que **el cuerpo no es un descubrimiento sino una construcción**, analizar las diversas manifestaciones corporales constituye sólo una abstracción porque, en nuestra vivencia cotidiana, **el cuerpo se comporta como un todo**.

Pero creemos que detenernos brevemente en algunas de las manifestaciones del cuerpo, especialmente implicadas en nuestro quehacer docente-constituyente subjetivante, nos iluminará un poco más el camino de la reflexión acerca de **actitudes y prácticas**.

Tomaremos como decíamos sólo algunas de ellas: **Escucha-Contacto-Caricia-Voz-Mirada**.

- Una de las manifestaciones corporales es la **Escucha**. Escuchar no es sólo oír. ¿Y la escucha **hoy, qué implica?**

Implica disponerme a recibir del otro sus palabras y gestos, a ofrecerle un lugar en mi mente y en mi ser. Esto es decir que aquello que el otro dice o expresa me afecta, me interesa.

Por otra parte es importante considerar que ciertas condiciones de la vida actual especialmente en las grandes ciudades, imprimen un vértigo que modifica las formas de atención, ya que el estímulo es constante y cambiante. Como ejemplo, el predominio de lo visual en las nuevas tecnologías y lo auditivo estridente, ambos fragmentados y vertiginosos.

Este **aceleramiento modifica las formas de la atención** pues, al ser el estímulo cambiante y constante, requiere que la atención sea capturada en continuidad, sin pausas, sin reposo. La práctica y el acostumbramiento a esta forma de atención lleva a que el niño, frente a un estímulo discontinuo, pierda capacidad de atender.

*“Pareciera que **el narrador de una historia apasionada** los deja con la "boca abierta". Aquí, el cuerpo es una esponja que recepciona en forma activa, abierto a la voz del otro se despoja de preocupaciones posturales y sensoriales propias...” dice Calmels*

- Hablemos del **Contacto**. Recordemos aquí las implicancias de estos criterios respecto de la “Didáctica de la Ternura” y la “Función subjetivante del docente”

*«Lo más profundo es la piel» dijo Paúl Valery*

El contacto, como puntualizábamos más arriba, se refiere a una relación de proximidad táctil de dos cuerpos a través de la piel.

En la escala de Indicadores de Apego (Massie-Campbell) que citamos en (19), podemos observar distintos acercamientos y proximidades madre-hijo, adulto-niño: acciones que son diferentes en su ejecución, en sus intenciones muchas veces inconscientes y entonces, en las significaciones que se promueven en el otro. Son estos indicadores la mirada, la vocalización, el tacto, el sostén, el afecto y la proximidad.

- **¿Y las Caricias?** Caricia es un término que proviene del italiano: cauzzeo caricia, derivado de caro, “querido”. *“Allí donde la mano del otro se desliza con suavidad y ternura, allí donde el otro contacta sin la necesidad de un llamado de asistencia, sin un fin económico, sin una búsqueda cognitiva, allí donde la mano del otro se desplaza, se produce un salto cualitativo de la piel, pues recibe una visita desinteresada*

*que la introduce, la prepara, la moldea como lugar receptivo del otro” D.Calmels*

María Emilia López, por su parte nos dice que los docentes de Jardín son **“trabajadores de la caricia”**

- Pondremos el acento también en **la voz**, una de las manifestaciones del cuerpo privilegiadas en la tarea docente. ¿Pero qué voz? **Una voz en la que esté implicada la caricia desde el tono, que convoque a la mirada**, que constituya una continuidad de **“envoltura sonora”** en las palabras, ya mencionadas de Didier Anzieu en su trabajo **“El yo piel”**.

Tratándose de niños pequeños (y diríamos a toda edad) el tono contenedor y amable con que se habla, ofrece confianza, sostén al otro, sumado a la **“envoltura táctil”**, provee al niño de la necesaria seguridad interna, promotora de una base firme para desplegar la aventura de descubrir, pensar, aprender.

Un ejemplo claro es el comportamiento del deambulador. Es observable cómo, cuando cuenta con una base firme, se anima a explorar, vuelve a la base firme (la madre o su sustituto) y vuelve a explorar. Base firme entonces, sostén de la curiosidad y de la indagación, elementos de construcción del pensamiento autónomo.

Daniel Stern subraya el **“doble sentido”** que puede tener la expresión verbal.

El lenguaje hablado puede **decir en palabras y desdecir en el gesto o en el tono**.

Esta cuestión está muy estudiada en psicoanálisis y en las psicoterapias llamadas sistémicas

(Escuela de Palo Alto, California: P Watzlawick-G. Bateson )

El llamado **“doble mensaje”** (un decir que se desdice con el gesto,

por ejemplo), de instalarse en un vínculo significativo familiar y/o educativo, con alta frecuencia e intensidad, es psicotizante. Implica promover disociaciones afectivo-cognitivas de un alto grado de toxicidad psíquica.

Si por un lado me dicen en palabras “te quiero” y al mismo tiempo desdican con gesto y tono indiferente o violento expreso, la palabra emitida, la crueldad del mensaje versus el contenido verbal tierno de la frase provoca daño psíquico y neuronal a nivel de las estructuras que procesan la emoción.

Dice Boris Cyrulnik <sup>(26)</sup> “*Los gestos transmiten una parcela del alma*”

Puntualicemos ahora otra de las referencias ineludibles en lo vincular y las manifestaciones del cuerpo: el tema de la mirada.

- **La Mirada**

«*Sólo la mirada de otro puede darme el sentimiento de formar una totalidad.*» dice Tzvetan Todorov <sup>(27)</sup>

Mirar y ver son dos términos que designan fenómenos diferentes. Ver se relaciona con los sentidos; mirar se refiere a las ideas, a la imaginación, a los sentimientos. La vista representa una función corporal, la mirada es más bien un encuentro.

La mirada es la acción de dirigir los ojos hacia algo o alguien, la expresión de los ojos, la manera de mirar. No es únicamente percibir, sino prestar atención, considerar al otro.

En la visión predominaría lo objetivo, en la mirada lo subjetivo.

La intensidad de la mirada que sostiene la madre con su hijo nos motiva a reflexionar acerca del valor que tiene en la constitución del cuerpo y de la gestualidad.

La madre no ve al hijo, lo mira. Esta mirada le confirma que es “el más lindo del mundo” “His majesty the baby” decía Freud en sus

estudios sobre Narcisismo <sup>(28)</sup>. Esta carga de subjetividad que diferencia la mirada de la visión, la ubica en una producción humana difícil de reemplazar.

D. Winnicott afirma: “*cuando miro me ven y por lo tanto existo*”<sup>(29)</sup> La mirada recíproca, ojo a ojo, tiene la función de promover una imagen de sí del lactante. En especial el rostro materno y sus ojos facilitan la elaboración del sí-mismo del bebé y la integración de diversas experiencias afectivas-sensibles-corporales.

En el relato de una observación de una beba de dos meses y medio, se describe una escena inquietante. “*S se despierta llorando, su mamá no está en casa. Se acerca la cuidadora y la alza, la beba sigue rezongando. Fija su mirada en la observadora pero parece no mirarla, muestra cierta perplejidad y transmite una sensación de desamparo.*

*La cuidadora la acaricia, la besa y comienza a darle la mamadera, la beba la rechaza, sus manitas están tensas, se mueve con inquietud. La empleada intenta calmarla con diversos recursos, pero no es posible. El llanto es cada vez más desesperado y tenso, crece la ansiedad y angustia en el entorno. Luego de unos minutos, la cuidadora la coloca en el cochecito. A pesar de continuar unos momentos más de llanto, S fija la mirada en su cuidadora y va calmándose paulatinamente. La observadora se pregunta si S ha logrado en ese cochecito en el que pasa muchas horas, aferrarse a la mirada que le ofrece la empleada, a partir del continente-coche, con olores y textura familiar, representante de las envolturas uterinas”*.<sup>(30)</sup>

A propósito de esta escena recordamos la integración conceptual que hace Geneviève Haag <sup>(31)</sup> quien desarrolló un modelo de la génesis de la “envoltura psíquica” común entre la madre y el bebé y el proceso por el cual se construye la **envoltura psíquica autónoma** del lactante. Denomina a las primeras identificaciones como “*intracorporales*”, por su naturaleza primitiva en el yo corporal. Para

esta autora, el comienzo del contacto madre-bebé y la integración se lleva a cabo mediante la mirada ojo a ojo más la experiencia de la lactancia, con el pezón o tetina en la boca. Durante los primeros meses se liga de esta manera el soporte nuca-espalda y la experiencia oral-visual, proporcionando vivencias de integración corporal. Veremos más adelante las implicancias neurobiológicas de estas cuestiones (en el Capítulo “Freud, neurociencias y prácticas docentes”)

**Existe entonces una “envoltura narrativa”, una “envoltura sonora” y “táctil” junto a una “envoltura de la mirada”. Cuando el entorno es a predominio de placer y aceptación del otro, con coherencia en gestos y palabras, con sostenes seguros –confiables, hay un camino que, en general es adecuadamente transitado hacia la salud integral y los aprendizajes.**

**De lo contrario, de haber dobles mensajes en actitudes y palabras, predominio de rechazo, inseguridad en el entorno, desconfianza, no reconocimiento de miradas y actitudes, el pronóstico no es favorable en términos de aprendizajes y salud integral**

Si estamos enfatizando el valor que el cuerpo del adulto tiene para la construcción de corporeidad en el niño, es necesario hablar de su posible carencia. Daniel Calmels afirma que “...*es una suerte de anemia corporal, un debilitamiento de la expresividad gestual, de la mímica facial, de la actitud postural, de la capacidad de mirar, de escuchar, de contactar, de saborear, de oler, de producir una voz propia. El retaceo de la corporeidad crea una verdadera debilidad corporal*”.

Deseamos subrayar estos aspectos porque venimos, transitamos una “historia relacional” en el sistema educativo donde el cuerpo no es tenido en cuenta, es disociado, alienado de la realidad cotidiana,

fragmentado o ignorado, rigidizado o “ausente”.

**Esto provoca efectos poco deseables** y cobra cada vez mayor importancia ir modificándolos hoy.

Si describimos con frecuencia el predominio de la imagen, el vértigo y la abrumadora información por sobre los tiempos de pensamiento reflexivo, de escucha y mirada atenta, es muy interesante **apreciar como recursos** en las instituciones educativas, los aquí planteados.

A modo de integración de contenidos y reflexiones, describiremos ciertas “apoyaturas” que consideramos esenciales para el ejercicio de la función docente, que implican también al Director de Jardín, como organizador-asesor-acompañante y escucha de las prácticas y estrategias que se desarrollan en su Institución.

Cuando decimos “apoyaturas”, nos referimos a que estos nuevos modos de pensar, tal como proponíamos desde las primeras líneas, tienen la implicancia de invitar a la auto-observación y a la reflexión “innovadoras”.

Se apuntaría a redescubrir o redefinir la función del adulto- docente-director ante la inmediatez y la celeridad que imponen las nuevas tecnologías, el vértigo de imágenes, las nuevas condiciones de vida.

De modo, decíamos, que la observación y reflexión respecto de prácticas y actitudes de los adultos, compromete a cuestionarse... explorando. Invita a pensar con un “espíritu problematizador” y con “acciones creativas”.

Es en estos sentidos que, trabajar con niños pequeños, nos compromete a las ya mencionadas “apoyaturas”:

**\*narrativas**

**\*a “disponer del cuerpo”**

**\*al juego.**

Si vinculamos ahora a estos desarrollos, algunas ideas acerca de **lo expresivo corporal y las dinámicas del juego**, sería relevante, por otra parte, pensar en aquello que llamábamos “efectos poco deseables-deseantes, agregaríamos.

Si pensamos con Meirieu, que el educador tiene como responsabilidad **promover el deseo de aprender**, ¿se hace posible ese promover el deseo, la curiosidad, la capacidad para el asombro, el descubrimiento, la risa, la libertad de crear, el pensamiento autónomo en un corsé rigidizado por las posturas formales y duras que nos han enseñado, matrices de aprendizaje que seguimos repitiendo?

¿Dónde? Hemos mencionado algunos ejemplos de “prácticas sutiles que encorsetan”, enmarcados en enfoques de la enseñanza que disocian al cuerpo de la persona ***“cuerpo que cobra existencia a partir de otros y con otros y que devendrá cuerpo-persona en tanto deseado, mirado, tocado, sostenido, nombrado por otro”***.

Remitimos aquí al lector al binomio “ternura<->crueledad” donde se describen prácticas de la llamada “Pedagogía negra”

Nos preguntamos con Mónica Penchansky : *“en tanto nos parece prioritario contribuir a la construcción corporal de un sujeto crítico y autónomo, ¿cuál sería la técnica, cuál el camino más adecuado para lograrlo?”*

*“...si sabemos que todos los chicos en esta etapa necesitan ser mirados y admirados en sus logros personales, si protestan porque “los copian”, si quieren ser siempre los primeros de la fila, si requieren ser el centro de la ronda o se enojan porque “no tienen lugar” en ella, habrá que preguntarse qué tipo de aprendizaje de la danza (por ejemplo) responderá mejor a sus intereses y características, **qué estilo permitirá desarrollar sus necesidades de exploración en movimiento, qué acompañamiento, qué estímulos, qué tiempo es el que están dispuestos a brindar para ahondar en sus descubrimientos y cuáles de las prácticas de movimiento facilitarán la realización de sus sueños y fantasías...cuerpo al que sin embargo la pedagogía ha borrado en una práctica de domesticación y negación**”.*

En el Nivel Inicial, la sensibilidad puesta en juego en las prácticas docentes resultará entonces innovadora desde las miradas instituidas tradicionalmente, asimiladas a las prácticas usuales del Nivel Primario. Suele muchas veces confundirse el “afán por enseñar” (“primarizado”) como único modo de “efectivizar aprendizajes” en el Nivel Inicial

Transitar por las vivencias corporales de la emoción, el juego y el arte vehiculizan modos de enseñar y aprender favorables y genuinos.

La observadora Silvia S <sup>(32)</sup> relata:

*“El niño que jugaba con la nena comenzó a tirarse sobre los almohadones, tomó carrera y se lanzó, la “seño” intervino diciéndole que se tranquilizara y que hiciera dormir a su bebe, la nena fue a acostar al suyo y se quedaron los dos acostados con sus*

*bebes (el nene y la nena). El niño que jugaba en la cocinita, tomó un peluche con forma de delfín quien lo convirtió en un pez volador y lo hacía subir y bajar, le canté la canción del avión y luego la siguieron cantando desde diferentes sectores de juegos: la nena la cantaba desde la alfombra, el nene se levantó para ir al baño y también la iba cantando, la seño les propuso guardar para jugar con otra cosa.*

*El niño demostró todo el tiempo que es activo, inquieto, enérgico y el juego de la casita, que duró aproximadamente 30 minutos, le limitaba sus movimientos, en cambio el nuevo escenario le propició otro juego, aunque enseguida fue tranquilizado por la docente que lo invitó a realizar un juego tranquilo. Aquí “el aceleramiento modifica las formas de la atención...” (Calmels), la energía del niño se transmitió en ese juego que improvisó (tirarse en la alfombra y almohadones) pero la docente sin perder la tonalidad de su voz pudo “traerlo” de nuevo a la armonía que había en la sala.*

*Eran solo 4 niños pero bien diferentes, el que estaba en la cocina era callado, tímido, pudo “salir” al escenario cuando se sintió seguro y de todas maneras jugó cerca de la docente y de la cocina, el niño que lloraba buscaba una mirada que lo contuviera, que pudiera entender el sufrimiento que sentía cuando su mamá lo dejaba en la institución y no podía disfrutar del juego ni solo, ni mucho menos con sus compañeros; la niña en cambio compartía el juego con el varón, pero podía poner límites cuando sentía que las cosas no estaban bien, por ejemplo cuando vio que el compañero rompía la caja, ella buscó otro elemento y continuó con otro juego, fue acompañada de inmediato por su compañero, ella iba “picoteando” dentro de un mismo juego por diferentes acciones: darle de comer al bebe, bañarlo, acostarlo, siempre con una*

*seguridad de lo que hacía, pausada, observando a la vez todo lo que pasaba en paralelo a su juego, cuando un niño le ofrecía algo a la “seño”, si la “seño” hablaba, etc., le daba sentido al juego, a esa representación de “como si” fuera madre”.*

El espacio de “multitarea” ofrece en el Jardín Maternal un “campo fértil de conocimiento”, nos dice Jorge Ullúa <sup>(33)</sup> ¿Qué conocimientos son susceptibles de ser explorados, descubiertos en estos escenarios dispuestos donde el intercambio de intenciones, movimientos del cuerpo y acompañamiento de pares y adultos están presentes? En esta institución donde se quiebran muchos supuestos teórico-prácticos que definen la enseñanza en otros niveles educativos, sin embargo, y desde ya, aparecen aprendizajes: desde el campo social: compartir, esperar, respetar al otro, si el niño se siente seguro aparecerá la confianza y la posibilidad de ser sostenido y cuidado por el adulto. En el campo físico: las nociones de espacio, reacción de los objetos ante la acción del sujeto, reconocimiento de diferencias. En el campo matemático: cerca, lejos, dentro y fuera, arriba y abajo, uno y muchos. Mientras los juegos del “como sí” nos introducen en el mundo simbólico.

Pero, ¿cómo acercarnos en palabras a estas prácticas?. Si bien hemos propuesto, en este mismo texto, “modalidades de apoyaturas” que ofrecen un “guión” posible (Conjetural, por ejemplo, como G.Bombini y Carolina Sena mencionan <sup>(34)</sup>), creemos que las siguientes consideraciones de Penchansky nos orientan un poco más en la dirección sugerida:

***“...La tarea de educación... implica para el maestro mirar, escuchar, tratar de comprender imágenes, emociones, climas; estar particularmente sensible a los aspectos no verbales de la comunicación, esto es a la entonación de las voces, a las expresio-***

*nes de las caras, a las posturas y movimientos de los chicos, a su hacer y también al silencio y a la quietud que pueden manifestar”.*

Propuesta ésta que va más allá de los espacios de juego o plástica y de movimiento expresivo

*“...Poder compartir y sostener un lugar diferenciado, ser capaz de "ablandar" las planificaciones originales para que "entren" las propuestas de los chicos; estar dispuesto a la influencia mutua, a la reciprocidad; a dejar provisionalmente el propio punto de vista para tomar el del otro; y sobre todo a que surjan en la actividad lo inesperado, las detenciones, los miedos, las risas y las sonrisas, el humor y las sorpresas, son instancias esenciales de la plasticidad que requieren el juego y el arte” (y la educación).*

Explicita además que puede hablarse de una **actividad “co-imaginativa”**. El docente observador de los movimientos libres y espontáneos de los niños tiene la oportunidad de poner nombre a sus creaciones y entonces generar con ellos un ejercicio donde la creación de escenas y sentidos se pone en marcha.

Relata una de sus “clases” de movimiento expresivo:

*“Durante un comienzo libre, Alexia se desplazaba con la lengua afuera y las manos como "patas delanteras", mientras sus compañeros lo hacían de pie y de distintas maneras. Luego de observar la situación dije: Alexia me hace pensar en un perro con sed”. Delfina capitalizó la idea y bajó a una zona del piso a la que inmediatamente se acercaron otras dos nenas a "tomar agua". Entonces, retomé la iniciativa uniendo las dos conductas desarrolladas por las nenas y aclarando que luego de tomar agua y por un rato los perros no llevan la lengua afuera porque ya calmaron la sed...”*

Un reconocimiento de sensaciones y sentidos, un nombrar narrando, integrando mente y cuerpo, natural y creativamente.

Se rescata y subraya la “**disponibilidad lúdica del docente**” que, si integramos a la “**función corporizante y captadora de atención**”, conceptualizada por D. Calmels, ilumina aún más los sentidos de las prácticas que proponemos subrayar: el cuerpo, el juego y lo imaginario en movimiento, la sensibilidad y el pensamiento autónomo, creativo. Lo afectivo-cognitivo en una integración que no se disocia, aunque esta afirmación suene tautológica.

Y enfatizamos:

Desde esta concepción de lo creativo y sensible puesto en marcha pensemos las similitudes entre **arte y juego**. J. Huizinga <sup>(35)</sup>, quien concibe el juego como una función esencial humana, tanto como la reflexión y el trabajo, describe ciertas características de lo lúdico que se asemejan a las del arte, por estar fuera de toda necesidad o utilidad práctica y de encontrar su validez más allá de la razón, el deber o la verdad, y relaciona tanto al arte como al juego con el placer y el tiempo de ocio. Ubica el juego como génesis y desarrollo de la cultura.

Al investigar la etimología de la palabra juego descubrió significados vinculados a la alegría, la despreocupación, aspectos que se fueron relegando a medida que las culturas se complejizaron y las ideas, sistemas, conceptos, doctrinas, normas, conocimientos y costumbres perdieron contacto con el juego.

Volvamos a la escuela entonces, señalando nuevamente aquí la idea de la “**disponibilidad lúdica del docente**”. M. Penchansky plantea que:

***“Trabajar con una modalidad de enseñanza que trata de respetar los tiempos del proceso individual implica, en todos los casos, que***

*el maestro esté muy atento a las características singulares de cada sujeto; implica también no apurar, no obligar a ningún chico a mostrarse o a mostrar un gesto o movimiento cuando no quiere hacerlo. Y al mismo tiempo significa no dejar pasar una intención, un gesto o el más pequeño movimiento que expresen el deseo o la posibilidad de poder mostrarse y perder las vergüenzas que inhiben el placer de disfrutar de la potencia de hacer” y enfatiza: “...creemos en las **huellas placenteras** que quedan en los cuerpos como resultantes de un **aprendizaje** pleno de humor y amor, un aprendizaje que logre impulsar sin vergüenzas **el pensar, sentir y hacer.**”*

Respecto del **Juego**, si bien se ha escrito y se escribe acerca de este vasto e interesante tema que guarda estrecha y profunda relación con el proceso creador, sus matrices desde el nacimiento no están tan divulgadas.

Haremos aquí un recorte sucinto de ideas centrales que S. Freud , Donald Winnicott <sup>(36)</sup>, Héctor Fiorini <sup>(37)</sup> han desarrollado, focalizando solamente aquellas que creemos relevantes para la primera infancia y el quehacer educativo.

**S. Freud** en “Más allá del principio del placer” (1920) <sup>(38)</sup> describe el “juego del fort-da o del carretel” en el que su nieto de 18 meses, hace rodar un carretel atado a un hilo. Cuando lo aleja dice “fort” (afuera) y cuando lo acerca dice “da” (acá). Freud se pregunta cuál es el placer que manifiestamente encuentra el niño en ese juego. Lo asocia a los acontecimientos cotidianos en esos días: la ausencia de su madre y su padre. Describe entonces los juegos de presencia-ausencia en los que el niño “domina la situación”. Esto es decir que encuentra placer en lo displaciente de la situación, porque no sólo el juego lo ayuda a “elaborarla y procesarla mental y afectivamente,

sino porque también ejercita la “pulsión de dominio”, pudiendo hacer activamente lo que sufre de modo pasivo. Es destacable aquí observar cuan tempranamente la función simbólica está instalada. En un juego del “como si” el niño hace presente en ausencia de su madre, su retorno deseado.

Por otro lado, **D. Winnicott** dice en su artículo “El juego. Actividad creadora y búsqueda de la persona”<sup>(39)</sup>: “...un rasgo importante del juego: ...sólo en él, el niño y el adulto están en libertad de ser creadores.”

Y, refiriéndose a esa zona de creación, remonta sus orígenes al vínculo primario madre-bebé en el que se va constituyendo un espacio de ilusión que denomina “transicional” o “tercera zona” ya aludida al hablar de “lucidez de pensamiento”<sup>(40)</sup>

Sostiene que la realidad interior de un sujeto tiene una ubicación dentro de los límites de su personalidad, mientras que la realidad exterior se encuentra fuera de esos límites. A la experiencia cultural, creadora, se le puede asignar un lugar intermedio, un espacio potencial que no es totalmente de adentro ni totalmente de afuera. “Una zona intermedia de experiencia a la cual contribuyen tanto la realidad interna como la exterior”

Esa tercera zona o espacio transicional creador tiene sus orígenes en la zona de ilusión que madre e hijo crean. Se refiere a que el niño cree y crea, en tanto sostuvo con su madre suficientemente buena, la confianza y seguridad interior que la madre proveyó como sostén afectivo y que, en la desilusión paulatina de la incipiente separación e individuación para aceptar y reconocer la realidad, aparece una “tendencia a entretejer en la trama personal objetos-distintos-que-yo”.

Nos habla de los objetos y fenómenos transicionales. Una mantita, un osito de peluche, otro objeto que aferra el niño y que es una defensa contra la ansiedad de separación. Así es como ese objeto representa el espacio potencial intermedio entre la madre y el niño, sólo si **lo creo y creo en él, puedo encontrarme seguro** (si el bebé pudiera poner palabras) Es sustituto del objeto interno madre, pero a la vez objeto real.

Nos dice Winnicott: “Creo que se puede usar una expresión que designe **la raíz del simbolismo** en el tiempo, que describa el viaje del niño de lo subjetivo puro hasta la objetividad...y...el objeto transicional es lo que vemos de ese viaje de progreso hacia la experiencia” Y “...**la experiencia cultural comienza con el vivir creador, cuya primera manifestación es el juego**” .

Cuando afirma: “**el acatamiento implica un sentimiento de inutilidad en el niño...Lo que hace que el individuo sienta que la vida vale la pena de vivirse es, más que ninguna otra cosa, la apercepción creadora**”, expresa todo un alegato, creemos, respecto de la educación y sus estilos tradicionales. En coincidencia con Nietzsche, quien expresaba: “...el hombre superior es aquél que ha logrado incorporar el espíritu de la danza”.

Este es el recorrido teórico-vivencial que venimos procurando explorar en estos textos, para situarnos en la necesaria reflexión innovadora de las prácticas educativas.

Por su parte, **Héctor Fiorini** va más allá en su rica investigación, cuando aborda, desde el psicoanálisis ampliado, los procesos del impulso creador mismo. Él es quien nos recuerda que **crear viene del griego criar**, como se ha mencionado, y se define como “fundar, hacer nacer una cosa, darle vida, componer, producir una obra”.

Precisa que crear es “**redefinir, reestructurar, combinar de modos originales objetos, proyectos, ideas y experiencias**” “¿Qué hacemos en las aulas sino crear, entonces?

Fiorini propone explicar el proceso creador ubicando el tipo de pensamiento que se utiliza y dice: “...*crear es convocar a tensiones y contradicciones y darles nuevas formas a esas tensiones y contradicciones, de modo que esas (nuevas) formas puedan albergarlas y hacerlas fecundas*” Y “...*en los procesos creadores una forma encuentra su movimiento. Y a la inversa un movimiento encuentra su forma*” “*Alternativas para lo ya dado...que tengan el carácter de inédito, desconocido e imprevisible*”.

Volvemos a afirmar: en las aulas creamos día a día.

Respecto de la **Regulación o desregulación de afectos**, ya mencionada pero no suficientemente explorada, remitimos para su ampliación al capítulo “Freud, las neurociencias y las prácticas docentes”. Pero digamos por ahora sucintamente:

**La regulación emocional es definida por la neurobiología como la capacidad para mantener un óptimo estado de activación del Sistema Nervioso Central.** “La interacción interpersonal aumenta el nivel de activación, que a su vez facilita y optimiza la percepción y la atención, facultades esenciales para el desarrollo cognitivo” (Bleichmar E) <sup>(41)</sup>.

Emilce Dio Bleichmar conceptualiza y ejemplifica con ítems muy concretos el **proceso de regulación en la interacción constante y**, dando un paso más allá del concepto de “entonamiento”, lo esquematiza en su obra: “Manual de Psicoterapia de la relación padres e hijos” (capítulo 1) de la siguiente manera:

- *“El adulto reconoce adecuadamente el estado emocional que está experimentando el infante.*
- *Entona afectivamente con el estado emocional del infante, lo que quiere decir que no solo “sabe” que el niño esta angustiado, sino que además adopta una actitud y encara emocionalmente la transformación del estado displacentero, en este caso por medio de medidas de apaciguamiento.*
- *Tiene una respuesta comportamental apropiada: se acerca, lo arrulla, le habla suavemente.*
- *Pone palabras al estado emocional, lo nombra y lo comenta: “Mi pequeño, no te sientes bien, mami te calma, hay mucho ruido y te aturdes”.*
- *No hace un enunciado identificadorio descalificante, no le dice: “Que insoportable sos” o, “Con vos no se puede”, sino que enlaza el estado emocional con algún estímulo que le molesta y no con la identidad del niño.*
- *Reconoce y legitima los afectos del infante, evitando enunciados negativos del tipo: “Mira, el barullo que armas por nada”, o “No hay que tener miedo”.*
- *El infante vive la experiencia del afecto y su entonamiento por parte del adulto.*
- *Recibe la definición que hace el adulto de su estado.*
- *Reconoce subjetivamente su estado interno por el enunciado del adulto.*
- *Si el afecto es displacentero, vivencia y experimenta que procedimientos utiliza el adulto para disminuirlo o eliminarlo.*
- *Pone en acción los mismos procedimientos incorporados como memoria procedimental y reforzados en la intersubjetividad por deseos de ser igual al adulto, o sea, por identificación primaria al otro mejor dotado para la adaptación.*
- *Gradualmente, el infante experimenta que una acción va seguida de un estado afectivo: alegría al completar una*

*tarea, malestar al perder contacto con un juguete deseado, miedo si se aleja mucho de un adulto conocido, bienestar de haber hecho algo bien, bienestar al compartir la experiencia. El experimentar estas secuencias afectivas hace presuponer la emergencia de un sentido del self (si mismo) como agente, como sujeto de la acción vigorosa”*

Respecto de la **desregulación de afectos**, tomamos otro fragmento de las observaciones de Silvia (ya citada).

*“Dispuso la alfombra contra la pared, corrimos la mesa y entre la alfombra y la mesa puso un tobogán, acomodó unas sillas en forma de ele y los invitó a que pasaran por el circuito, en el cual ya se encontraban algunos niños. Jugaron un rato por el circuito: subían por las sillas haciendo equilibrio, luego a la mesa y se tiraban por el tobogán a la alfombra y volvían a empezar. Me ubiqué en un costado de la mesa para ayudar en el momento de deslizarse por el tobogán, debido a que algunos venían muy rápido, pasando a sus compañeros que estaban en la mesa y se tiraban de cabeza, pregunte a la seño que se encontraba apartada del circuito pero observando, ‘como debían tirarse y ella respondió “como quieran...”, me sorprendió que no se diera cuenta de algún peligro en esa situación, entonces comencé a acompañarlos, acomodarlos para que se tiraran “como quieran” La docente les explicó cómo debían hacer el circuito y luego comenzó el juego. La docente estaba alejada del circuito preparando el material para la próxima actividad, si bien su mirada iba “picoteando” a cada uno de los niños, personalmente no la sentí involucrada en el desarrollo de la actividad que ella misma había preparado (con algún fundamento seguramente) y de todos los logros que se produjeron allí”.*

**Cierta indiferencia, negligencia y descuido implican desregulación afectiva. Contrariamente a la regulación afectiva, la desregulación implica disintonía vincular, no empatía.**

*“... desde allí acompañé a los niños y miraba que no se empujaran desde allí arriba; en ese momento sentía que cumplía con la función corporizante (Daniel Calmels) que debía realizar la docente, no pude dejar a un lado mi experiencia laboral con niños de esa misma edad, desde hace 6 años. Me sentí involucrada en ese juego desde que se propuso hasta que lo desarmamos de una manera totalmente inconsciente. Les propuse a los chicos que se tiraran sentados porque muchos venían muy rápido y se querían tirar de boca...”* describe la observadora.

Haciendo estas salvedades vinculares que hubieran podido promover mayores y mejores aprendizajes (“contenidos”: contenidos), el circuito se convierte en un **“campo fértil del conocimiento”** (J. Ullúa) debido a las múltiples maneras que adoptan los niños en cada vuelta del recorrido, utilizan estrategias para cruzar las sillas (pasos largos, cortos, repasar o esperar, etc.), hacen equilibrio, cortan camino (se suben directamente a la mesa), en la mesa se acomodan para deslizarse por el tobogán. En este accionar de los niños aprenden de sus compañeros, van probando las maneras en que ellos se tiran, el respeto por el otro. Aquí se están trabajando conocimientos: #Lógico-matemático: Diferentes niveles - Subirse a la silla de la silla a la mesa y deslizarse, bajar. Espacio- dos en una silla, números – al tirarse por el tobogán contábamos (a la una, a las dos y a las tres) #Social- Respeto al compañero, solidaridad, dándole el tiempo que necesita debido a que no todos los niños tienen igual seguridad en su movimiento corporal, la maduración muscular les posibilita afianzar su marcha, aferrarse a los objetos y

luego soltarlos, como puede ser necesitar apoyarse en la silla para subir y luego en cada vuelta sentirse más seguro para hacerlo sin ayuda.

En otra experiencia en el Hospital <sup>(citada en 7)</sup> narramos otra escena de desregulación afectiva, “...observamos en la sala de espera a una mamá muy joven con su nena de dos años que manifiesta gran angustia y desesperación, porque quiere jugar en otro sector cercano. La madre se muestra indiferente al llanto, dejando que éste continúe largo rato sin ofrecer ninguna respuesta. La nena le reclama que la acompañe hasta ese lugar. Se trepa insistentemente en la falda, pero la madre no responde. Frente a ese larguísimo llanto parecía estridente el silencio materno. Se observa una actitud de aferramiento adhesivo de la nena que no cesa de solicitar ayuda, a pesar de que la mirada y atención de la madre no están puestas en ella. En un momento la madre amenaza con pegarle, la lleva al baño y le moja la cara con agua fría (a pesar del intenso frío reinante ese día). La niña transmite una vivencia de desamparo y desolación, a la espera angustiante de la respuesta de algún otro”

Hemos procurado explorar algunas cuestiones que son, como decíamos “apoyaturas” firmes, aunque liberadoras para nuestro quehacer con y para los niños.

Remitimos aquí al capítulo: “¡Quiero upa!”(Interacción preverbal en el Jardín Maternal), de Eusebio Benegas, para profundizar y ampliar estas propuestas en el ámbito educativo.

### **C) Ternura<->Crueldad**

**Autoría de pensamiento<-> Rigidez de pensamiento.**

Veamos por un momento este par antitético: ternura <-> crueldad.

Fernando Ulloa <sup>(42)</sup>, al referirse a la vigencia del escrito freudiano “Tres Ensayos de Teoría Sexual” de hace ya 100 años, comenta...” *esta sexualidad tempranísima (refiriéndose como ejemplo al chupeteo)...es la materia instintiva...y la manifestación de un proceso en el que operan dos producciones socio-culturales antitéticas: la ternura y la crueldad”.*

*“la ternura-buen trato designa... al tierno recién nacido y... a los cuidados del adulto que proporciona esos suministros...Esas maneras, como modos culturales, con que se aplican esos suministros... organizarán en el niño las estructuras psíquicas afectivo-cognitivas, aptas para recibir la palabra, desde el inicio presente, en los cuidados del niño”.* Esto es decir en palabras de L. Vigotsky <sup>(43)</sup>, la internalización de la cultura y el lugar del adulto como mediador.

*“Ahora bien, continúa Ulloa... de ser la crueldad la que prevalezca en los suministros materiales, serán las maneras ríspidas, brutales, de las que no se pueden esperar donaciones simbólicas, sino imposiciones concretas. El resultado imprime una impronta cultural cruel, con riesgo de reproducirse generacionalmente, si antes no juega alguna instancia reparadora de buen trato”.*

Subrayamos: ternura y crueldad, dos “destinos” que en su paulatina impronta psíquica irán tallando, configurando estructuras **con cierto predominio**; un encuentro-ternura, promisorio o un desencuentro-crueldad de mal pronóstico, a menos que, en palabras de F. Ulloa, una instancia reparadora juegue, significativamente, en la historia de ese niño.

Al docente de nivel inicial se le presenta, entonces, una oportunidad con ese niño. La disponibilidad psíquica del adulto para -acompañar-compartir-empatizar, enseñar, revela la existencia de un deseo que activa y dinamiza los procesos de construcción y apropiación en el niño. Silvia Schlemenson <sup>(44)</sup> nos habla de “Un encuentro de sentidos”.

Aún cuando el mundo real se presente monstruoso, por lo terrible, por lo agresivo...ese niño temeroso y vulnerable se sentirá amparado, protegido. Un mundo amoroso es posible, existe para ese niño. “*Importa tener siempre presente la vulnerabilidad del niño, la realidad en sus propios términos...*” al decir de Perla Zelmanovich <sup>(45)</sup>

El adulto tiene la responsabilidad de preservar al niño, no abandonar su lugar de mediador entre el niño y la realidad. Esta **instancia mediadora es una pantalla protectora**, como ocurre por ejemplo cuando le leemos a un niño un cuento antes de dormir.

**¿Es claro ahora pensar que lo vivencial-tierno en un niño pequeño es estructurante y promotor de símbolos y aprendizajes significativos? Nos dice Ausubel<sup>(46)</sup>:** “la experiencia humana no sólo implica pensamiento sino también afectividad...y cuando se consideran en conjunto se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia...Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados con lo que se sabe...y funciona como punto de anclaje”

**Ternura es calidad de tierno, amor, afecto, cariño, sinónimos que remiten a la emoción y al encuentro placentero con otro ser vivo, portador de voces y significados.**

**Lo tierno es aquello blando, delicado, flexible que en el vínculo paradójicamente sostiene, contiene, brinda seguridad, confianza, base firme.**

**La ternura materna, esta función que en su tibieza ampara ante el desamparo inicial de la criatura humana, opera como sostén (D.Winnicott). Sostén que permite iniciar la compleja red de inscripciones neuronales-psíquicas primordiales. Red que irá dando lugar paulatinamente al desarrollo de las potencialidades que ese ser recién nacido trae, desde su genética y desde la historia relacional familiar, desde los registros transgeneracionales, y a partir de los enunciados identificatorios que lo estructurarán como sujeto y le darán un lugar en esa particular historia, posibilitando inscribir su ser en la cultura.**

**Recordemos que Didier Anzieu postula, con René Kaës , “un doble apoyo para el psiquismo: en el cuerpo biológico y en el social, por una parte, y un apoyo mutuo: tanto la vida orgánica como la social tienen necesidad de un apoyo casi constante en el psiquismo de otro-otros.”**

En una evolución normal, “las palabras simbolizan, sustituyen y recrean los contactos táctiles, sin que sea necesario recurrir concretamente a ellos: la realidad simbólica de intercambio es más operante que su realidad física”

Citando a Winnicott, quien enfatiza la constitución del sí-mismo del niño a partir de lo que refleja el rostro de la madre, y a Lacan, J haciendo referencia al estadio del espejo, en el que el Yo se edifica sobre el modelo de la imagen especular del cuerpo entero unificado (ambos ponen el acento en las señales visuales, que retomaremos luego), Anzieu destaca la existencia, más precoz aún, de un espejo

sonoro o de una piel “audiofónica” y su función en la adquisición por el aparato psíquico de la capacidad de significar y luego de simbolizar.

**La “envoltura sonora”, que se va estableciendo paralelamente a la táctil, por introyección del universo sonoro y también gustativo y olfativo, va constituyendo el sí mismo, como cavidad psíquica dotada de un esbozo de unidad e identidad.**

**“Lo que del otro es oído cuando envuelve al sí-mismo en la armonía y luego, cuando como retorno, responde en eco a lo emitido y lo estimula, introduce al pequeño en el área de la ilusión”(Winnicott) Esto es lo que Anzieu denomina, “espejo sonoro”(y la ya mencionada ecorritmia, envoltura psíquica, yo piel).**

Recortemos de este párrafo las palabras **armonía e ilusión** y volvamos a pensar aquello que decíamos acerca de la ternura, vinculando ahora que hemos avanzado un poco los conceptos **de empatía, entonamiento y regulación de afectos.**

Hemos nombrado reiteradamente a la madre porque es quien frecuentemente ejerce estas funciones con el bebé. Es muy importante aclarar que también el padre u otro humano significativo (docentes por ejemplo) son quienes pueden ejercer la función maternante de la ternura. ¿Podríamos afirmar, que estos aspectos ya desarrollados del vínculo con el bebé (empatía, entonamiento, regulación) constituyen equivalentes o formas complejas, más evidentes y explícitas, o bien sutiles, delicadas e implícitas, de la ternura? Creemos que sí y que existen **equivalentes** de la ternura a toda edad en lo vincular.

Ahora que hemos visitado y oído entre otros, a Freud, a Ulloa, a Aulagnier, a Anzieu, a Winnicott, a Doltó, a Stern, volvamos a convocar y a unir a este “coro de voces”, que nos cantan y encantan... con “lenguajes sintónicos”, a J Piaget, a L Vigotsky, a Boris Cyrulnik, a Rene Kaës, a nuestros cercanos: S. Schlemenson, Alicia Fernández, Maria Emilia López y Linda Hendler, a Rosa Jaitin, a E. Pichon Riviere, Hector Rougier...

Ellos, sumándose al “coro de voces entonadas”, nos aportan otros conceptos ampliatorios:

**Boris Cyrulnik** describe “**el señalar con el dedo y su aparición “espontánea”** en un único ser viviente: el ser humano. L. Vigotsky lo llama “gesto indicador”

*“En un primer momento el niño extiende toda su mano, con los dedos abiertos, dirigiéndose a un objeto elegido o deseado por él. Un tiempo después, comienza a apuntar con el dedo. Es un avance muy significativo pues requiere un pensamiento organizado. Implica que el niño adquiere una representación elaborada que remite a cualquier objeto que se encuentre alejado, que desee tener o alcanzar, con la ayuda de la intermediación de la madre.*

*Cuando esta escena se da, en un primer momento el niño mira a la madre o adulto significativo, se dirige hacia su “figura de apego”. En ese momento ensaya la articulación todavía errónea, de una palabra”. B. Cyrulnik la denomina: “protopalabra” y dice:...“el lenguaje surge inicialmente a partir de un conjunto conductual designativo, que presupone una maduración biológica determinada,*

*y se impone, no en un cara a cara del niño con la cosa designada, sino gracias a una doble referencia afectiva a la cosa y a la figura de apego. De este modo la cosa puede convertirse en objeto de designación, tema de una vocalización que acompaña regularmente el señalamiento con el dedo”...” Esto nos lleva a los comienzos del simbolismo, a los orígenes de la capacidad de evocar los objetos ausentes”.*

Para Piaget<sup>(47)</sup>, el gesto de señalar es un medio, un instrumento para alcanzar un fin. Implica coordinaciones de esquemas complejas y la capacidad de intención, base de las posibles combinaciones de representaciones... la posibilidad de relacionar objetos o hechos, mentalmente.

De este modo constituida la función simbólica o semiótica, permite al niño, representarse un significado por medio de un significante diferenciado, imagen mental o palabra.

El lenguaje, símbolo por excelencia, necesita entonces requisitos neurológicos y etológicos para su adquisición y desarrollo, pero también, requisitos afectivos.

En los niños autistas y en los que presentan carencias afectivas pronunciadas no se manifiesta el gesto de señalar con el dedo. Es necesaria la presencia vinculante del otro humano a quien hablar, para hablar. Esta génesis, citando palabras de F. Doltó, se va dando desde los inicios de la vida, en un “baño de habla”.

En este juego poético, en este encuentro de sentidos con otro, aprende los primeros significantes. Jean Piaget los llamará imitación, imitación diferida, juego, lenguaje. Para nosotros constituirán los inicios de logros representativos, luces que se encienden para inaugurar el camino potencial de futuros saberes y sabores, parafraseando a Alicia Fernández.

Coincidentemente con B. Cyrulnik, Héctor Rougier <sup>(48)</sup> - subrayando el lugar activo del sujeto en el aprendizaje- cita las confluencias en el pensamiento de L. Vigotsky y E. Pichon Riviere - articulando las ideas de ambos autores, fundamentando así su “Pedagogía Vincular”- afirma que la escuela es “un verdadero laboratorio de psiquismo humano”, en cuanto a la relación existente entre vínculo y pensamiento.

En este sentido, L. Vigotsky, subraya que el gesto indicativo de señalar se convierte en gesto para los otros. Es a través de los demás que nos convertimos en nosotros mismos.

Las funciones superiores del pensamiento son, para Vigotsky, funciones sociales interiorizadas. Recordemos la complejización de estas ideas en el concepto de “entonamiento” de D. Stern, que mencionábamos anteriormente.

En palabras de Alicia Fernández <sup>(49)</sup>, “el pensar se ancla en el desear”. La autora señala que el pensamiento no puede ser autónomo, darse sus propias normas, descarnadas del deseo y de la dramática inconsciente...Anclar, en este sentido, significa el permiso para salir a navegar el deseo... entrar en los deseos, a la vez que poder volver

al punto de partida...esto es: soltar amarras para pensar e imaginar y volver a puerto, a la realidad.

Cuando conceptualiza la ***“autoría de pensamiento”*** nos dice que implica un reconocimiento de sí mismo como sujeto pensante. ***“Hacer autoría es responsabilizarse, reconocerse, hacerse cargo de un pensar y de un producir, que solo es posible si también el otro reconoce, legítima y da lugar a esa capacidad pensante”.***

*“...La primera experiencia de “autoría” es el jugar...algo que se hace sin la demanda del otro o la exigencia de la necesidad”.* Justamente, tomando palabras de F. Doltó, Alicia Fernández subraya: *“Si el adulto hace por el niño, lo que él quiso hacer y no pudo, es grave. No solo porque le da la respuesta inmediata, sino porque no reconoce su deseo”*

Desde este lugar, las modalidades de aprendizaje que probablemente se construyan serán de dependencia, en este sentido “hiperacomodativas”. Habrá pobreza de contacto con la subjetividad, sobreestimulación de la imitación, falta de iniciativa, obediencia acrítica a las normas, sometimiento, enfatiza Alicia Fernández.

Lamentablemente la modalidad de aprendizaje hipoasimilativa-hiperacomodativa es la constante de nuestro sistema educativo. Muchos “buenos alumnos” se encuentran en este lugar. Nos extenderemos en estos aspectos más adelante.

Recordando el pensamiento de Winnicott cuando nos habla de sostén confiable e integración, de miradas que miran y ven cuando madre y niño se ilusionan, **creen y crean**...: aprender creando, promueve pensamiento autónomo, juego y lenguaje.

J. Larrosa en su “Pedagogía profana” lo dice de modo muy bello: *“...la contraimagen (del totalitarismo) podría resultar de invertir la dirección de la mirada: el rostro de aquéllos que son capaces de sentir sobre sí mismos la mirada enigmática de un niño, de percibir lo que en esa mirada hay de inquietante para todas sus certezas y seguridades y, pese a ello, de permanecer atentos a esa mirada y de sentirse responsables ante su mandato: ¡debes abrirme un hueco en el mundo de forma que yo pueda encontrar un sitio y alzar mi voz!”*

Y nos dice M Penchansky *“...el lugar atribuido al **pensamiento** constituye una de las características de nuestro enfoque del movimiento, y lo es en gran parte porque concebimos **todo proceso de enseñanza como aventura interrogadora**, en el que los **alumnos intervienen como los docentes, con todo en movimiento**; es decir: cuerpo, afectos, inteligencia, para desarrollar una tarea compleja que los abarca en su totalidad como personas”*

Como contraparte y acerca de la crueldad, puntualiza Silvia Bleichmar <sup>(50)</sup>: **“Hay una relación muy directa entre la crueldad, la falta de respuesta y la indiferencia hacia el otro. Y ahí reside la falta más grave de la ética”**

Abordar el tema de **la crueldad** no es fácil, porque nos obliga a adentrarnos en aspectos de la condición humana que preferimos no ver, no reconocer, evitar o negar.

Sin embargo, desde la guerra a la tortura, el hambre, el no respeto por el otro, desde el abandono y desamparo a niños y adultos, los

castigos corporales, las humillaciones, hasta la más sutil de las indiferencias, están presentes en nuestra cotidianeidad social, familiar y escolar.

Tan cotidianos son estos fenómenos que se han naturalizado. Ya no nos sorprenden. Es más, las formas actuales que toman la crueldad y la violencia “dan cuenta de procesos severos de desubjetivación” (Bleichmar, Silvia)

Desubjetivación es un concepto de J. Lacan <sup>(51)</sup> que alude a la pérdida del ser, a un sujeto objetalizado. *“Lo que queda es en efecto una desubjetivación radical de toda la estructura, en la cual el sujeto está reducido únicamente al estado de espectador...una posición de eclipse del sujeto. Queda sin recursos, no puede sustraerse a la mirada del otro que lo atraviesa. Es un mundo de angustia, en el que no reina la libertad. Con otro aniquilante estamos frente a la caducidad de la trama simbólica, posibilitada por la ley y ante esa desaparición, se vuelve imposible cualquier reconocimiento del semejante. Desaparición del orden simbólico y del imaginario, que sostienen el lazo social y posibilitan un poder anónimo, de castigo y sufrimiento absolutamente cruel y deshumanizante”*

En la Revista “Psique y sociedad”, aparece un artículo ampliatorio de esta delicada cuestión: “Violencia Institucional y desubjetivación en sociedades violentas. Los segregados”. Se plantea que:

*“... Si sumamos la segregación por motivos económicos, físicos o sociales se facilita la vuelta al concepto de hombre peligroso, promoviendo técnicas de exclusión, similares a los campos de exterminio nazi”*

*“Amos ajenos, otro que violenta y somete, pretende anular al sujeto pensante y deseante, imponer sentidos únicos, totales, que anulen las posibles significaciones subjetivas. El niño rotulado menor o chico... expulsado muchas veces de una familia, con necesidades básicas insatisfechas, es violentado de todas las formas posibles. Muchas veces pone fin a su sufrimiento psíquico con el suicidio.*

*Este tipo de existencia no se limita a las “villas miseria”, la comparten otros grupos estigmatizados: homosexuales, aborígenes, prostitutas. Estas son las subjetividades desubjetivadas, sujetos devenidos objeto, construidos en la pobreza, la ignorancia, el autoritarismo”*

En las investigaciones de Ines Rosbaco <sup>(52)</sup>, se pregunta y a la vez define este proceso, pensando en el ámbito educativo:

*“¿Cuál es el punto de articulación entre lo que los niños “traen” de su cultura de origen y los enunciados de la Escuela que los ayuden a apropiarse de los objetos culturales que la Escuela les ofrece sin producir una violencia excesiva que genere efectos no deseados?”*

Estos efectos no deseados son los llamados procesos de desubjetivación.

Los niños constituyen sus subjetividades en contextos socio-culturales que poseen modos propios de habla, como así también costumbres y valores, estructuras de acción y hasta de percepción que son particulares de cada grupo humano. Muchas veces, la escuela borra esas diferencias que son estructurantes de las subjetividades de los niños. Cuando los pequeños sujetos ingresan al circuito escolar suelen colapsar ante aquello que les resulta excesivamente diferente de lo conocido por ellos.

Cuando un niño, por estos motivos, es expulsado o “no se integra” al circuito escolar, no sólo es privado de su derecho a “escolarizarse” sino que, además, es despojado de los elementos y condiciones imprescindibles para constituirse en sujeto social. El “fracaso escolar”, o mejor dicho: de la escuela, produce efectos de desubjetivación que profundizan la devastación subjetiva que suelen padecer los niños socialmente marginados o de comunidades diversas que no responden al modelo educativo vigente y sus pautas y transmisión de saberes.

La desubjetivación es entendida por S. Duschatzky y C. Corea <sup>(53)</sup> como aquello que hace referencia a *«una posición de impotencia, a la percepción de no poder hacer nada diferente de lo que se presenta»*. No hay cabida para ellos en el seno de la sociedad, como tampoco la hay para sus padres, desocupados en su gran mayoría, desalojados de los escenarios públicos o no reconocidos en sus derechos. En nuestra comarca andina, por ejemplo, los niños provenientes de familias de los pueblos originarios cuyas modalidades de comunicación son diferentes, pueden ser muchas veces diagnosticados y rotulados en los legajos escolares con diagnósticos de “mutismo selectivo y/o “pobreza de vocabulario”, solo por ser mirados desde la cultura hegemónica que el maestro trae.

Cuando un niño sufre estas marginaciones corre el riesgo de ser desalojado también de ciertos modos de compartir con otros, niños y adultos, en su ámbito social. Sin estos espacios no es posible una saludable constitución subjetiva. Varios factores complejos intervienen en estos procesos de exclusión, pero también la escuela contribuye a conformarlos.

Esto es así pues existe cierto “cortocircuito” entre la lógica de los sistemas de pensamiento, del lenguaje, de los valores, de las

costumbres y normativas de los niños “marginados” y los que la escuela transmite culturalmente

Si la subjetividad está en riesgo, la escuela tiene, junto a las familias, un compromiso ético ineludible y primordial. En la era de la información que desinforma, en el tiempo del vértigo y la fluidez, pensar reflexivamente junto a otros, repensar los modos de sufrimiento que nos aquejan, construir juntos con confianza, respeto por el otro y solidaridad pueden ser herramientas válidas para el cambio social y el paulatino, pero profundo, cambio en las prácticas educativas, en todos los niveles de la educación, para enfrentar lo devastador que se viene produciendo.

Como testimonio de esta oportunidad de la escuela, Ada -docente de jardín de infantes- nos relata:

*“Una mañana llega al jardín Mariana, hija de una familia de evangelistas, lugareña de la zona, y acercándose a la maestra le dice: “seño, tengo que contarte algo, pero en secreto...hoy es mi cumpleaños, cumpla seis”.*

*La sala del jardín realizaba la formación con la escuela primaria y como era habitual, les cantaban el feliz cumpleaños, ese día le tocó a Mariana.*

*Al entrar a la sala, la maestra le preguntó si iban a festejar en su casa. “En mi casa no festejamos los cumpleaños”, dijo. La respuesta de la niña interesaba a la docente para compartirla con los demás compañeros. No obstante, ella conocía ya a la familia, por la entrevista personal que había hecho a comienzos del año.*

*Vale aclarar que entre las preguntas de la entrevista inicial, algunas estaban referidas a la historia del niño. La ficha constaba*

*de interrogantes acerca de las prácticas familiares respecto de la medicina, la religión y la alimentación. El objetivo de dichas preguntas era saber con qué grupo, dentro de la diversidad cultural de la zona, iniciaba la docente su propuesta, y, así pensar cómo encarar y formular su propósito anual de trabajo*

*De acuerdo a las circunstancias culturales manifiestas, la docente trataba de evitar “levantar alguna bandera o emitir preconceptos”, dando lugar al respeto por las diferencias no sólo sociales, sino religiosas y éticas, para establecer vínculos sostenidos en la confianza en sí mismos, y la unidad. Entonces, era de vital importancia, crear momentos de intercambio, donde pudieran manifestarse las diferencias.*

*El concepto de unidad establecía un compromiso, aceptar la diversidad sin indicios de comparaciones o calificativos que crearan sentimientos de inferioridad o superioridad respecto a lo social, racial o religioso.*

*Fue importante este suceso con Mariana porque ofreció a la maestra una oportunidad de reflexión individual y grupal. Los niños se interesaron en la conversación, expresando interés por las prácticas que cada uno narró sin temor al rechazo.*

*Mariana contó que en su casa no festejaban cumpleaños ni fiestas patrias. Otro niño contó que su mamá y papá meditaban a la mañana; otro que sus padres leían la Biblia; otro que en su casa rezaban y asistían a la Iglesia los domingos.*

*Luego de la charla, un nene dijo: si en la casa de Mariana no le festejan el cumpleaños ¿por qué no se lo festejamos en el Jardín?*

*En el aula siempre hay imprevistos, pero ¿cómo se seleccionan y priorizan para trabajar, esos imprevistos? .En este caso la respuesta al interrogante estaba referida al diagnóstico inicial del grupo que se había realizado.*

*Asistían a la sala niños de diferentes pertenencias religiosas e ideológicas: padres estudiosos de la Biblia, católicos, seguidores de la Vedanta y maestros hindúes, científicos cristianos, testigos de Jehová, agnósticos y naturalistas.*

*Plantear en grupo cuáles son los hábitos de cada familia, conocerlos, compartirlos, vivenciarlos, usarlos en la cotidianidad de la sala, nos llevaría al natural respeto por el otro.*

*El mayor desafío que debió enfrentar la maestra, fue percibir en sí misma sus propias tendencias y actitudes frente a los hechos cotidianos que no coincidieran con su manera de pensar. Procuró no engañarse y enfrentar la situación desde un lugar de aprendizaje y, descubrió un aspecto fundamental para desarrollar la experiencia: el auto respeto para actuar con sencillez y sin resentimientos.*

*También descubrió que en su propia búsqueda tenía un método o técnica de conocimiento y realización personal. Se evidenciaba un trabajo interior.*

*Este método llevó a la maestra a darse cuenta que las religiones también son formas de desarrollo interior, espiritual. Una manera de enfrentar la vida.*

*De esta manera se coincidía en el desarrollo de valores como: compasión, respeto, amor al prójimo y toda la creación, gratitud por la vida etc. Y, esa fue una razón de utilidad para que la docente*

*hiciera una propuesta pedagógica interesante a través del arte y las ciencias.*

*Se realizaron talleres de yoga, se construyeron máscaras, pinturas... en donde se reflejaba la valoración del sí mismo, y del silencio. Hubo caminatas por el campo, los alrededores de la escuela, con propuestas de observación y descripción de la naturaleza; como así también el estímulo consecuente de escuchar y percibir los sonidos de pájaros, otros animales y ruidos propios de las manifestaciones climáticas (lluvias, vientos, etc.).*

*El recurso reveló un grupo de niños con individualidades muy diferentes pero unidas por valores comunes como la belleza, el amor a todos los seres vivos, al silencio, la armonía y otros valores tan vitales para una convivencia en paz.*

*Por tal motivo el aprendizaje de la maestra ese año fue: el de la importancia de aceptar y practicar la libertad de cultos. Así también se dio cuenta de que la espiritualidad no es pertenencia de ninguna línea ideológica, religiosa o racial. La espiritualidad no es propiedad de nadie en particular y sí de todos. No es personal, psicológica, emocional, política, religiosa, es todo esto y mucho más: es ese vínculo que se establece con uno mismo. Es esa aventura interior que realizamos en la intimidad para comprender la vida y nuestro pasaje por ella. Este viaje que cada uno transita tiene algo en común con todos, el mismo desafío: enfrentar el miedo...”*

*(“Una búsqueda de unidad” Experiencia en una sala de 5 años)*

Lo primero es “ver-tomar conciencia”. Cuando TzvetanTodorov afirma: “¡hemos descubierto a la bestia en el hombre!”

reflexionando, alertando, informándonos con testimonios acerca de los aberrantes crímenes cometidos durante el “descubrimiento” de América, convoca a la importancia del otro y su mirada. Afirma. *“el conocimiento de uno mismo pasa por el conocimiento del otro”*, instando también a esa co-búsqueda solidaria y confiable del semejante, de modo empático, base de toda ética.

“Ver-tomar conciencia”, que pudiera ser esclarecedor en nuestra humanidad golpeada, nos remite sin embargo a un fenómeno que oscurece paradójicamente nuestra comprensión. Nos referimos al fenómeno del “doble ciego”, esto es decir: “no vemos que no vemos”. Fenómeno que, en lo familiar violento y en la cotidianeidad violenta escolar, no nos permite “darnos cuenta” de la repetición en la que caemos, una y otra vez, en sus formas sutiles o brutales.

Se despiertan sentimientos de culpa, inconscientes ellos la mayoría de las veces, pues la sumisión a ciertos “deberes” nos ha conducido a inhibiciones, baja estima y aceptación de sermones “moralizadores” que no nos permiten “ver” la compulsión repetitiva mencionada más arriba.

Una repetición de matrices de aprendizaje que son “memoria corporal-neuronal” de lo incorporado a lo largo de nuestra “formación” (o debiéramos decir: “deformación” en muchos casos), en el sistema que padecemos (social, familiar, escolar).

Se sostiene -y acordamos con ello - que la crueldad que genera miedo, parálisis, inhibición, promueve “rigidez de pensamiento”. Para acercarnos a su comprensión podríamos oponer a este fenómeno el de la capacidad reflexiva. En efecto, reflexionar acerca de lo que oímos, vemos, observamos nos permite construir una “voz propia”, explícita o no, acerca de aquello vivenciado. Por ello el

encarcelamiento en formas estereotipadas de transmisión de saberes y contenidos muchas veces “encorseta” el libre pensar. Por el contrario, la contención, el amparo, la escucha, la mirada alientan a los sujetos a una mayor productividad simbólica.

La imaginación, la oportunidad de romper con lo instituido y organizarlo en forma instituyente, es decir en una nueva realidad psíquica, propia, creativa y creadora potencia nuevas realidades, propicia autorías de pensamiento.

Es Alicia Fernández quien describe “*modalidades de aprendizaje y autorías cercenadas o favorecidas*”. Mencionábamos más arriba las modalidades “hiperacomodativas-hipoasimilativas” como las clásicas en nuestras prácticas docentes. Esto es así cuando no se permite al niño hacer la experiencia y tener la vivencia de satisfacción de haberlo logrado por sí mismo. El aprender supone una transformación de la realidad. Si el niño lo vivencia como peligroso porque el adulto lo trasmite y/o no lo acompaña en el descubrimiento, o bien hace la búsqueda y responde por él, cuando este niño trate de recurrir a su experiencia para incluirla en un nuevo aprendizaje no podrá, pues no la ha incorporado como vivencia propia.

Se apaga la energía transformadora, dice Alicia Fernández, y a este fenómeno nocivo lo llama “hipoasimilación”. Y por su parte el niño tratará de compensar esa hipoasimilación con “hiperacomodación” es decir, tratando de modificar lo mínimo posible el objeto de conocimiento para aprenderlo (por copia, imitación o rigidez repetitiva) El aprender “de memoria” es un ejemplo típico de este proceso.

Utilizado de modo inteligente por el maestro, el deseo promueve en el niño la búsqueda de placer y, cuando lo obtiene, inicia una mayor autonomía.

Decía Freud : *“una de las funciones principales de nuestro pensar es la de dominar psíquicamente el material del mundo exterior”* Recordemos aquí el juego de su nieto, ya relatado, donde se observa la pulsión de dominio y el placer consecuente de ser el autor de la presencia-ausencia de sus padres, dominándola a su antojo simbólicamente.

La hipoactividad por obediencia al adulto (o al televisor) puede ser luego diagnosticada de hiperactividad, su contracara paradójica, por ejemplo, o de inhibición cognitiva en otros casos.

En una observación efectuada en una Jardín Maternal <sup>(citada en 8)</sup>, la observadora se acerca a la ventana de una salita de niños de 3 años, con curiosidad porque sabiendo que había niños allí, le llama la atención el silencio reinante. Descubre en un espacio pequeño una mesa rectangular, que prácticamente lo cubría todo, a un grupo de aproximadamente 12 niños sentados en sus sillitas cual soldaditos disciplinados, sosteniendo sus mochilitas, en silencio y sin adultos presentes. Sorprendida por tal escena, ve avanzar por el pasillo unos largos minutos después, a la adulta a cargo de la sala quien con su celular en mano parece estar escribiendo un mensaje de texto. Cuando ingresa a la sala, profiriendo gritos de “¡a guardar, a guardar!” , continúa con su teléfono en mano, sin advertir que no había absolutamente ningún material de juego u otro disponible para los niños. Su tono imperativo, hostil y desconectado de la realidad, además de confuso y psicotizante, produjo perplejidad e indignación en la observadora, quien se preguntó cuánto de frecuente sería este maltrato para lograr esa obediencia

*inmóvil y silenciosa de niñitos pequeños, necesitados de contención, respeto de sus necesidades, exploración, búsqueda y movimiento.*

Cuando Mario Rovere <sup>(54)</sup> nos habla de deconstruir las organizaciones dominantes, donde los modelos jerárquico burocráticos predominan, nos ofrece un modelo posible de cambio paulatino, muy interesante para tener en cuenta. El llamado “modelo de redes” para la prevención en salud fue puesto en marcha en Córdoba, Argentina entre 1983 y 1991. Y en 1996 en Rosario. Con la idea de articular, conectar, democratizar a un numeroso grupo de personas (3800), se desarrolló un programa que fue permitiendo: compañía social, apoyo emocional, ayuda material y de servicios, guía cognitiva y consejos, regulación social, acceso a nuevos contactos. Constituyéndose en grupos interconectados, las personas fueron “emponderándose” (poder y autodomínio para enfrentar problemáticas comunes), logrando constituirse en actores, verdaderos generadores de recursos y acciones de mutua ayuda.

Estos **encuentros** fueron permitiendo, a través de diferentes medios y soportes, avanzar en aprendizajes compartidos, profundizando vínculos, creando condiciones para soluciones comunes. De esta manera se constituyó el grupo como “*posibilitador de alegría*”, como diría A. Fernández.

¿Por qué no pensar en algún **modelo de redes**, adaptado al sistema educativo, reuniendo a docentes, directivos y supervisores, que nos ayude en el desafío de los cambios necesarios en las escuelas?

Este **modelo de redes** se vuelve particularmente necesario si continuamos reflexionando acerca del sistema educativo, su historia y sus trazas vigentes:

Alice Miller <sup>(55)</sup> denuncia en sus textos, especialmente en “Por tu propio bien”, las aberrantes prácticas de la llamada “Pedagogía negra” en las décadas anteriores al surgimiento del nazismo en Europa. Y vincula estas prácticas familiares y educativas con la “obediencia ciega” de tantos miles de fanáticos seguidores de Hitler y su furia genocida. Hechos que también podemos vincular en nuestro país con la tortura y desaparición de personas durante la dictadura militar (1976-1983) y tantos otros procesos de exterminio en otros sitios del planeta (Argelia, Vietnam, Irak, Palestina, por mencionar sólo algunos)

Miller llama “*semilleros de odio*” a estas prácticas e intenta mostrar las “*raíces del odio*”, que sólo unos pocos pueden ver, preguntándose por qué suelen ser sólo unos pocos y tantos otros son arrastrados por la ciega obediencia, la negación y las innumerables coacciones de cada día.

Describe las técnicas del condicionamiento temprano, destinadas a que no advirtamos aquello que nos ocurre, durante nuestra vulnerable temprana infancia porque lo naturalizamos, disociamos o negamos.

Los efectos de esta lucha contra los sentimientos y deseos espontáneos son tan funestos porque se inician ya en el período de lactancia, es decir antes de que el yo del niño haya podido desarrollarse. Y hoy sabemos con fundamentos neurocientíficos que, mientras se “olvidan” conscientemente los sucesos traumáticos, se “fijan” en las redes de conexiones sinápticas las vivencias inconscientes, que repetimos.

Circulaba en la Europa de fines del siglo XIX una frase muy común: “*Quiere a tus hijos, pero no se los demuestres nunca*”, confundiendo demostraciones de amor con debilidad de carácter e impedimento

entonces de la obediencia debida y del “respeto ciego”. Además existe un efecto devastador-psicotizante del doble mensaje implícito (te quiero-no te quiero en simultáneo), condicionante a su vez de obediencia ciega, por el temor de perder el amor de los padres.

Circuito perverso en lo vincular que nos cuesta reconocer, pero ha sido así en la educación de nuestros padres, abuelos y en nosotros mismos.

La obstinación, testarudez, resistencia e intensidad de los sentimientos infantiles siempre han sido una preocupación de padres y educadores. Inculcar el amor al orden y la sumisión en los primeros tres años de vida, afirmaban, sólo se podrá lograr de forma mecánica, *“ya que presentan la ventaja de que podemos emplear la violencia y la coerción, despojándolos de su voluntad y vitalidad y nunca volverán a recordar que tuvieron una”* *“Si quiere salirse con la suya, adelante con los golpes, y a darle hasta que grite: basta, papá, basta”* (cita Miller)

Y *“vuestro hijo querrá arrebatáros la autoridad y vosotros estáis autorizados a responder a la violencia con violencia para consolidar vuestro prestigio...habrá que convencerlo de que vosotros sois sus amos...si la primera vez se declara vencido, ya no le quedará valor para rebelarse nuevamente”* *“Podemos también hacerlos caminar descalzos en el frío o hacerles pasar hambre o agarrándolos de sitios donde más les duela”*

Una paciente adulta me revela con crudeza:

*“...siempre sentí allá, muy cerca, o en el ser, un lugar muy aislado y dentro mío una inalterable protección, era infalible y segura...”*

*La primera paliza fue en Corrientes. Era una niña desobediente, rebelde y audaz. En una intensa siesta de verano, inmersa en el juego y el placer de una casita bajo chapas, las amenazas de mi padre eran “lejanas” para ese momento pleno, que sólo el juego de una nena de 5 años podía vivenciar.*

*Hasta que la presencia de un cinto, en el cuerpito mojado por haber estado bañándome en un fuentón, resbalaba uno tras otro en mí por la espalda y los brazos.*

*Mi madre me sacó de entre los cintazos y me secó con cuidado. Estaba lastimada. Dormí la siesta, (cumplí con la orden de papá). A la tardecita mamá eligió un vestidito cerrado, para no exponer las marcas del cinto. Era celeste con una corbatita a cuadros roja y blanca. No volví a jugar en la casita de chapa, me parecía fea.*

*Sucedieron las palizas periódicas. Agresiones y exigencias verbales y físicas. Siempre obedecí por temor. Pero allá adentro nada ni nadie podía tocarme. Era mi refugio.*

*Soy hija mayor y en mí estaba puesta la expectativa de una pareja con problemas de relación, padre alcohólico e infiel, madre sufrida y esforzada, no sumisa.*

*Los años fortalecieron el optimismo y el entusiasmo de, alguna vez, “volar” de ese escenario.*

*La actitud de sostener, de hacerse responsable y sentir culpas por los climas de violencia, despertaron la conciencia en mí, de saber que yo era sólo una parte de esa familia, no era la salvadora. Años de búsqueda por caminos psicológicos y otras terapias, abrieron panoramas de comprensión, abandonando la justificación y la resignación.*

*El hallazgo de métodos de conocimiento del si-mismo, abrieron puertas y ventanas para ampliar esta comprensión y “borrar” el resentimiento.*

*Estuve muy atenta en no repetir la historia. Aprendo “por contraste”. Elijo ahora por amor y no quiero responder por temor.*

*Ir más allá de la historia personal y las secuelas psíquicas y emotivas me despertó a una nueva conciencia, a una nueva historia, la verdadera. Donde, aceptar la violencia como un hecho “o anécdota”, llevó mi ser a la no violencia, al amor, la ternura, y el mejoramiento psíquico se reflejó en libertad para tomar decisiones independientes. Una acción constante de preguntas existenciales”.*

*(“Hacia la no violencia” Relato extraído de mis notas clínicas)*

El poeta uruguayo Mario Benedetti<sup>(56)</sup> escribe: “Cosecha de la nada” en “El olvido está lleno de memoria”<sup>(2\*)</sup>

El poeta está en lo cierto y no sólo Freud lo ha mostrado y demostrado en su teoría y clínica psicoanalítica, sino que la Neurociencia lo comprueba hoy, reiteramos: **Mientras se olvida conscientemente lo sufrido traumáticamente, se fija fuertemente el recuerdo inconsciente.**

Su repetición como intento elaborativo o de descarga es la causa de las repeticiones del fenómeno violento en sus dos “modos”:

---

<sup>2</sup> “ Hay quienes imaginan el olvido/ como un depósito desierto/ una cosecha de la nada y sin embargo/ el olvido está lleno de memoria.....en el olvido encallan buenas y malas sombras/huesos de compasión/ sangre de ungüentos/ resentimientos inmisericordes/ ojos de exilio que besaron pechos” (Fragmentos de “Cosecha de la nada”)

identificarse con el victimario haciendo sufrir a otros, o continuar en el lugar de víctima, sufriendo una y otra vez; o con alternancias, muchas veces sutiles.

En demasiadas ocasiones se ha utilizado y se utiliza la palabra “educación” y “guía hacia el bien” para nombrar estas prácticas. El ejercicio del poder por parte del adulto y algunas prácticas ahora “refinadas, sutiles”, por el bien del niño, siguen en vigencia.

Las manipulaciones engañosas que implican que el niño no se dé cuenta, o para que no despierten en él sentimientos de indignación o rabia, suelen ser frecuentes. En estas manipulaciones sólo puede surgir temor, vergüenza, inseguridad o desamparo. *“La máscara de la amabilidad ayuda a ocultar aún mejor la crueldad del tratamiento”*, escribe Miller.

Estas palabras nos convocan a la lectura del artículo de Freud, S “Lo ominoso” (o Lo siniestro”)<sup>(57)</sup> donde define justamente aquello familiar o cercano por conocido que se vuelve terrorífico.

Una observadora , que se acerca a una Institución Terapéutica para personas con capacidades diferentes, relata asombrada: *“me hizo ruido que las profesionales, a pesar del buen trato observado y las buenas prácticas con los pacientes, nos hablan de ellos , su situación y cuidados mientras ellos escuchan , cerca pero ignorados , como si se sobreentendiera “que no entienden”* . Es muy común que esto ocurra en las familias y en las escuelas, hablando temas adultos impropios delante de niños pequeños (*“total! Si no entienden todavía...”*) Descalificación sutil pero profunda que, de ser frecuente, coloca al sujeto-niño en un lugar de no reconocimiento, cual objeto desubjetivado.

En otra escena:

Preguntando a un maestro cómo había conseguido la obediencia de sus alumnos, relató que *“suelo premiar al obediente con miradas y consideración “especiales”, dándole un tratamiento preferencial, mientras que si comete alguna falta, envío al niño al último banco y no lo miro ni le hablo, actuando como si no estuviera allí.”* *“A veces les causa tanto sufrimiento, que se les escapan lágrimas”*, testimonia con orgullo de su poder el docente convocado para una encuesta.

Silvia Bleichmar afirma: ***“una de las formas primeras de ejercer la impunidad es la invisibilización de la víctima, la víctima deja de ser visible”***.

Veamos otro modo de ejercer la estigmatización desde el “prejuicio” en una escena en la escuela: *dos niños se besan y abrazan bajo una mesa. La maestra los mira y grita, aterrada y alterada: “¿¿¿¿¿Qué están haciendo????? !!!”* Los otros niños se ríen y burlan. Los *“culpables”* de tal demostración afectuosa, salen corriendo avergonzados y temerosos del castigo que les caerá por tal gesto espontáneo de sus cuerpos y emociones. Esta escena ha sido actualmente observada en una escuela en el primer ciclo primario.

O, veamos una costumbre recurrente en una familia: *“espiamos al niño cuando se va a dormir, en el primer sueño, sin que se dé cuenta y acomodándole las mantas disimulamos y vemos dónde tiene las manos colocadas, a veces repetimos esto a la mañana, antes de que despierte”* Si su comportamiento secreto es *“incivilizado”*, hablaremos con él-ella y *“sólo la humillación podrá ayudar en este caso”*, mostrando la inmoralidad de tales prácticas.

Desde la clínica, traemos al presente un relato del consultorio. *Unos padres, mayores ellos, consultan por su hija de 9 años, enviados por la escuela al psicólogo porque la niña no logra aprender, se niega a saber y a conocer.*

*Luego de la entrevista con los padres, en otra sesión la niña dibuja. Es llamativo ver en sus expresiones gráficas, repetidamente, dos casas, dos árboles, dos niñas, dos familias.*

*Consultados los padres, mencionan la adopción pero advierten, con severidad, al terapeuta que la niña no debe enterarse. Cuando el terapeuta relaciona la producción gráfica con este ocultamiento, y su relación con el “no querer saber en la escuela” (extendido como síntoma a todo saber posible), y la consecuente necesidad de un paulatino esclarecimiento de la verdad, los padres lo niegan y se retiran, informando que no continuarán con las consultas.*

Manifiesta y escondida a la vez, es la crueldad de estos padres, que vulneran el derecho de la niña de saber, conocer su identidad, su origen biológico, su historia de vida. Niña que inconscientemente sabe y lo muestra en sus dibujos pero está imposibilitada de hablar y saber manifiestamente, conscientemente. Clausura de áreas del pensamiento, la creatividad, la curiosidad, la confianza y seguridad afectivas, causa simultánea de las dificultades escolares. Alicia Fernández diría: *“la culpa por conocer hecha síntoma”* y simultáneamente señalaría impedimentos en la *“autoría de pensamiento”*.

Cuando a un niño se le impide ser autor de su historia, la primera manifestación que aparece es la rigidización de su modalidad de aprendizaje. *“lo más importante que el sujeto autor produce no es un conocimiento para sí, sino la transformación en él y en quienes lo*

*circundan*”. Aquí vemos la importancia subjetivante del aprendizaje. *“Aprender supone un sujeto que se historiza y una flexibilidad o alternancia entre la asimilación y acomodación, donde el preguntar sea valorizado y el elegir, posible”*.

Hablemos ahora de la “*disciplina*” y la “*puesta de límites*”, palabras tan frecuentes en el ámbito escolar y muchas veces no reflexionadas adecuadamente.

Como dice el Antiguo Testamento, disciplina es fundamentalmente castigo, acción y cuando se manifiesta en palabras no es enseñanza, sino orden.

Dice M Foucault <sup>(58)</sup> *“A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad es a lo que se puede llamar “disciplinas”, fórmulas generales de dominación”*. Y continúa: *“el momento histórico de las disciplinas es el momento en el que nace un arte del cuerpo humano que no tiende al aumento de sus habilidades...sino a la formación de un vínculo que, en el mismo mecanismo, lo hace tanto más obediente cuanto más útil y viceversa”* Menciona “formatos militares” que en el ámbito de las cárceles, la iglesia, el ejército y la escuela se repiten y condicionan los cuerpos y emociones humanas. Desubjetivación progresiva, diría Silvia Bleichmar.

Estos “formatos” tienen como objetivo “enderezar conductas”. Entonces el éxito del poder disciplinario se basa en instrumentos tales como: la sanción normalizadora, la inspección jerárquica, el examen. Acompañando y reforzando cotidianamente estas prácticas de sometimiento, con formatos de espacio y tiempo en los que cada sujeto tiene un orden, un lugar y unos ritmos impuestos por la

jerarquía dominante, *la disciplina “cuadricula”*, dice Foucault *“cada uno en su cuadrado y un cuadrado para cada uno”*.

Podríamos citar conductas con esta modalidad, practicadas hasta hace un tiempo atrás: tomar “distancia” exacta (la longitud del brazo), formar filas al ingresar al establecimiento escolar, marchando hacia las aulas en orden estricto, de menor a mayor. A la orden “entren”, “sentarse”, cumplirla en silencio. Destinar el tiempo a la tarea sin distracciones y casi sin diálogo. No permitir opiniones o disenso. Penalidades y censuras si estas prácticas no se cumplen. Sistemas de gratificación (privilegios) y sanción permanentes para quien cumple y quien no cumple. El castigo disciplinario será correctivo para reducir las “desviaciones”, se decía.

*“La voluntad descarriada ha de ser quebrantada”* Arrogándose el adulto la definición de “descarriado”, cuando muchas veces debiera poder verse: creatividad, libertad de imaginar, hacer y establecer vínculos con otros, diálogo, ayuda mutua.

**La crueldad no es solamente el ejercicio malvado sobre el otro, sino que es también la indiferencia ante el sufrimiento del otro.**

La del docente es quizás la primera mirada significativa, humanizante, fuera del ámbito familiar, que percibe el niño. Es la primera vez que el niño ama a alguien que no es su objeto primario (madre o alguien que cumple esa función) Pero habrá un proceso de humanización, si lo que circula es amor y respeto por los derechos del niño. Se pregunta Oscar Salzano <sup>(59)</sup>: *“¿se ve al niño o sólo al alumno en la escuela?”*.

Hay hoy en día una enorme necesidad de instancias protectoras, de amparo. Estamos inmersos en una sociedad en la cual cada vez se

hace más difícil creer en el otro. Es en este sentido también que la función de **la escuela como “constructora de legalidades”**, donde el respeto por el otro y la confianza y seguridad básicas se establezcan e instalen, permitiría acompañar el desarrollo de sujetos éticos, futuros ciudadanos de sociedades más justas. **“Y no se puede instaurar una ley si quien la instaure no es respetado y amado”**.

He aquí la gran diferencia entre la “puesta de límites” y la “construcción de legalidades” como principio educativo. Y esperamos quede referida con cierta claridad la relación íntima que existe entre crueldad y rigidez de pensamiento o pensamiento mecánico, repetitivo. Los conceptos de Ruth Harf <sup>(60)</sup> respecto a “La autoridad pedagógica y el “cómo” del enseñar”, son también esclarecedores al respecto, ya que pone el acento en los modos respetuosos, considerando al niño y escuchando sus intereses en la escuela.

*“Quise vivir espontáneamente... qué difícil me fue”*, escribe en el

Demián, Herman Hesse

|                                          |
|------------------------------------------|
| <b>A modo de “Conclusión preliminar”</b> |
|------------------------------------------|

Cuando Walter Benjamin <sup>(61)</sup> establece una relación directa entre la pérdida del “experienciar”, el vacío de lenguaje y el abandono del arte narrativo, nos habla de un fenómeno actual, que **“nos afecta”, que nos desensibiliza: “el pasaje histórico del lenguaje narrativo al lenguaje de la información”**, justamente vivimos en un mundo que nos desensibiliza. Por ello más énfasis debiéramos poner en la reflexión acerca del valor de lo sensible.

En este sentido si consideramos los Nuevos Paradigmas: F. Capra: paradigma ecológico- E. Morin: paradigma de la complejidad, tendremos huellas para enfrentar el desafío que nos convoca hoy.

Fritjof Capra, doctor en Física teórica de la Universidad de Viena, describe el cambio de paradigmas contemporáneo en sus textos fundamentales: “El tao de la Física. Una explicación de los paralelismos entre la física moderna y el misticismo oriental” (1975) y “La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos” (1996). Nos explicita, con fundamentos científicos muy documentados, el cambio fundamental en nuestros puntos de vista sobre el mundo, en la ciencia y en la sociedad, que nos lleva a una profunda transformación cultural y un cambio de consciencia. Hasta hoy hemos apoyado un paradigma inadecuado para tratar con los problemas de nuestro mundo superpoblado e interconectado. Tanto investigadores como diversos movimientos sociales están desarrollando una nueva visión de la realidad, que formará la base de nuestra futura tecnología, nuestro sistema económico y de nuestras instituciones sociales.

Hubo un paradigma que dominó nuestra cultura durante varios cientos de años y que está en retirada. Un cierto número de ideas y valores, entre ellos considerar al universo como un sistema mecánico, compuesto de ladrillos elementales y básicos, el concepto del cuerpo humano como una máquina, el concepto de la vida como una lucha competitiva por la existencia, la creencia de un ilimitado progreso material y la creencia de que la mujer está en todos los aspectos sometida al hombre, como algo natural.

El nuevo paradigma podría denominarse holístico o ecológico. Considera al mundo más como un todo integrado que como una reunión de sus partes. Reconoce la interdependencia fundamental de

todos los fenómenos y la integración de los individuos y las sociedades en procesos cíclicos de la naturaleza.(\*)

(\*) Dice Capra "...desde Bacon, el conocimiento suele ser utilizado para dominar a la naturaleza... y propósitos dañinos y peligrosos...el cambio de visión tendrá que incluir...un profundo cambio de valores...una actitud de cooperación y de no-violencia...el misticismo está siendo tomado más en serio, incluso entre la comunidad científica. El enfoque de los sistemas de auto-organización...confirma los paralelismos hoy, entre la física y el misticismo oriental..."

Recientemente ha ido emergiendo un nuevo lenguaje para la comprensión de los complejos sistemas vivos (teoría de la complejidad, la dinámica de redes, la teoría de los sistemas dinámicos, etc.)

Por su parte, Edgar Morin, filósofo y sociólogo francés, coincidente con estos criterios en numerosas publicaciones: "El método" (1977) "Introducción al pensamiento complejo" (1990) "La cabeza bien puesta:<-> reformar la enseñanza (para) <-> reformar el pensamiento", "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro" (2000), afirma desde el **Pensamiento Complejo** una particular interpretación, que ha llamado transdisciplinariedad (\*)

Los suyos son, en la actualidad, asideros epistemológicos que nos ayudan a comprender los fenómenos inéditos de esta nueva visión de la humanidad, la vida, la existencia, el conocimiento y las disciplinas, el desarrollo humano, la sustentabilidad de la especie humana, la educación y las reformas profundas que deben abordarse para suscitar nuevas esperanzas.

Edgar Morin, el Pensador Planetario, nombrado así por la Unesco y el Ministerio de Educación de Francia, piensa que el estudio de cualquier aspecto de la experiencia humana es multifacético. Sólo hay mentes encarnadas en cuerpos y culturas. Lo social se abre por una parte al cuerpo en su materialidad física y por la otra a lo

imaginario en sus expresiones individuales y sociales.

---

\*El concepto “*transdisciplinario*” es concebido por E. Morin. En una de sus obras: “*Introducción al pensamiento complejo*”, postula la necesidad de unidad de la ciencia, el afrontar lo entramado, la solidaridad de los fenómenos entre sí, la incertidumbre y la contradicción. Aspira a un pensamiento multidimensional, a una perspectiva *transdisciplinaria* de los fenómenos, ya que afirma: toda pretensión de frontera o monopolio no es científica y propone una integración de las realidades, expulsadas por la ciencia clásica. Además encuentra fecunda la noción de *auto-organización* para la articulación de lo físico, lo biológico y lo cultural.

Considera la noción de “autoorganización” valiosa para articular lo físico, lo biológico y lo cultural, incluyendo siempre las preocupaciones éticas. Invita y desafía a pensar complejamente como metodología cotidiana, aboliendo fronteras y compartimentos entre disciplinas.

¿Seguimos jugando con las palabras para intentar construir nuevas realidades? ¿Podremos sentir plenamente ese murmullo que recorre nuestro cuerpo? ¿Pensar la ternura como andamio del pensamiento?

¿Saborear los saberes que vamos tejiendo entre todos? Esa alegría nutriente de sentirnos autores...los niños con nosotros... un encuentro... esa posibilidad cercana...

Nos dice María Emilia López, respecto del Jardín:

*“Aquí estamos poniendo en primer plano otra dimensión distinta a la enseñanza: la construcción de la subjetividad, es decir el hacerse humanos, construir aparato psíquico, construir capacidad de pensamiento, integrarse, ingresar en el terreno del aprendizaje, comenzar a significar el mundo, aprender el vínculo, relacionarse*

*afectivamente, aprehender el lenguaje, integrarse a la cultura, definir su individualidad,”*

*“La maestra canta, abraza, palmotea, juega, dialoga, marca ritmos. La maestra hace vínculos, se ofrece al vínculo, teje vínculo. A la maestra le importa mucho que los chicos de su grupo aprendan, por eso canta, vincula, se vincula, acaricia, abraza y se deja abrazar... Pareciera que esos niños están pensados tanto desde el lugar de sujetos del vínculo como desde el lugar de sujetos del aprendizaje”.*

Con estas palabras de María Emilia, podemos pensar en equivalentes de la ternura en otras edades, estilos vinculares y niveles educativos.

Por otra parte, nos comenta Linda Hendler <sup>(62)</sup>, psicóloga asesora del Equipo del Jardín Maternal: *“Es importante el reconocimiento de los maestros de sus propias emociones, dado que para el trabajo con los niños tan pequeños, que no pueden poner palabras a sus sentimientos, es un modo de acceder a lo que les ocurre. Reconocer sus emociones, verbalizarlas y trabajarlas”*

Destaca la importancia de los usos preventivos del Método de observación de lactantes (Esther Bick <sup>63</sup>). Por un lado en lo que hace a la formación de los docentes, pero también en cuanto a las familias.” *Permite proporcionar un “espacio de reflexión” en especial para la madre, o ambos padres, en el caso de las observaciones domiciliarias...*” Ha podido comprobar también la utilidad de la observación de bebés para el trabajo con los docentes.

Pensar con convicción afectiva que cuidar los modos y tonos vinculares tempranos en su armonía predominante es la “llave” para el paulatino cambio social nos esperanza, aún en un contexto mundial cada vez más difícil.

La ética está presente siempre en nuestra función docente, recordémoslo y actuemos coherentemente, cuidando que nuestras actitudes y gestos espontáneos vayan siendo adecuados y coincidentes con nuestros mensajes verbales a los niños y nuestras expectativas respecto de ellos.

***La función subjetivante del docente incluye la detección de problemáticas y la consulta para la intervención terapéutica temprana.*** Ofrecemos aquí una **Guía de Indicadores**<sup>(64)</sup> para la observación, detección e intervención precoz cuando sea necesario. Aclaramos también que estos indicadores pueden tener equivalentes en distintas edades y ser asimilables a las prácticas docentes en el vínculo adulto-niño, adulto-joven, adulto-adulto.

*Algunos indicadores hacia la salud  
Desde la función materna-paterna*

- *Conoce a su bebe y lo entiende. Se adapta a sus necesidades e intereses. Inicia y mantiene conductas de ligazón, atención cara a cara, comunicación empática, posibilitando el apego.*
- *Inicia y mantiene un diálogo tónico en distintos canales sensoriales: visual, sonoro, sostén y contacto piel a piel, acaricia a su bebé, el abrazo es seguro y confiable.*
- *El diálogo afectivo entonado es estable, predecible, coherente. Facilita acciones y respuestas del bebe. Maximiza los estados de alerta con un adecuado estímulo. Regula adecuadamente los estados afectivos.*
- *Frustra cuando es necesario.*

*Desde el bebé*

- *Conoce a su madre y padre. Inicia y mantiene conductas de apego. Se amolda al cuerpo de la madre.*

- *Mira y enfoca con atención el rostro de la madre y muestra expresividad en el contacto ojo a ojo. Se comunica con distintas señales preverbales: sonríe, emite sonidos, gestos e iniciativas de contacto.*
- *Tono corporal ni hipo ni hipertónico.*
- *Responde a los cuidados con anticipación, por ejemplo tiende los brazos al alzarlo o muestra animación antes de ser alimentado.*
- *Tiene los ciclos de sueño y alimentación regulados.*
- *Presenta temperamento tranquilo y activo. Desarrolla iniciativa, interés y conexión con el ambiente. Demuestra expresiones de placer: goce de ser llevado, deleite, sosiego.*
- *Expresa una atención mayor hacia las personas que hacia los objetos.*

#### *Algunos indicadores hacia la perturbación*

##### *Desde la función materna-paterna*

- *Madre no disponible ni predecible, o ausente. Impide la consumación del apego.*
- *Alimentación como acontecimiento no compartido. Pueden darse conductas operatorias en otras áreas.*
- *No se cumple la función protectora. No logra conocer a su bebe ni entenderlo. No desarrolla ligazón.*
- *Frustra inoportunamente. Evita el contacto piel a piel y ojo a ojo. Acaricia poco al niño. Sostén nervioso o flojo.*
- *Marcada ambivalencia con predominancia hostil, a veces sádica.*
- *Excesivo control, miedos intensos, ansiedad y/o angustia severas. Disincronías-desentonamiento-desregulación afectiva.*
- *Confusiones marcadas con relación al hijo, actitudes incoherentes.*
- *Sobre-estimulación.*

- *Sentimientos de ineficiencia o depresión marcados. Señales de rechazo y desagrado*

#### *Desde el bebé*

- *Tono corporal flácido o hipertónico*
- *Falta de atención e iniciativa en el contacto con personas. No desarrolla apego. Suele faltar respuesta anticipatoria.*
- *Ausencia de amoldamiento al cuerpo de la madre. Se resiste a ser sostenido. Frecuentes arqueos de espalda apartándose del contacto.*
- *Falta de animación e interés hacia el rostro de los padres. Actividad reducida: mayor somnolencia, menores demandas. Apatía, afecto reducido.*
- *Mirada perdida, no enfocada, expresiones sin vitalidad. No hace seguimiento visual o evita la mirada de las personas. Sonríe poco.*
- *Temperamento irritable, absorto en sí mismo o perplejo.*
- *Movimientos corporales no coordinados y fragmentados. Hiperactividad. Impulsividad. Disfunciones como trastornos de la atención. Solicitaciones permanentes allí donde no hay respuesta parental (aferramientos adhesivos).*
- *No sostiene su postura, demoras en el sostén de la cabeza, en la posición sentada y en la marcha.*
- *Llanto frecuente e intenso que transmite desamparo o desesperación.*
- *No responde al pecho, no se interesa, no hay reflejo de búsqueda.*
- *Tendencia a la somatización. Malestar crónico.*

Considerando, por último, que en las Instituciones educativas nos movemos siempre grupalmente, sería necesario agregar a nuestras

premisas de trabajo, la referencia a lo grupal y su incidencia en las prácticas de cuidado- crianza, educativas. Es trascendente en el tema que nos ocupa: la constitución de subjetividad desde el docente y la escuela, que el Director pueda sostener sus encuadres y claridad de criterios en el seguimiento-asesoramiento de la Institución de la que forma parte.

En estos sentidos, María Emilia López, ha escrito especialmente acerca del particular lugar del director de un Jardín. En su texto “Niño pequeño duérmete ya”, se pregunta:

*“¿Qué sentimientos atraviesan a los maestros cuando realizan estas funciones? Y ¿Con quién piensa un maestro lo que le ocurre?”*

Para los docentes no siempre es posible contener a un niño pequeño. Si recordamos lo que venimos trabajando acerca del vínculo, podríamos decir que los maestros llevan a cabo en el jardín maternal ciertas “funciones sustitutas” de la maternidad y paternidad. Cuando el maestro o la maestra acuna, alimenta, juega, lee cuentos, está cumpliendo mucho más que funciones pedagógicas, está construyendo trama vincular, está acompañando la integración psíquica, está construyendo subjetividad.

Ante situaciones difíciles, ¿quién sostiene al maestro? ¿Quién piensa **con** él?

Nos dice María Emilia:

*“ Pensar implica crear una zona de incertidumbre. El pensamiento, como la poesía, crea penumbras, zonas borroneadas de sentido, porque pensar es necesariamente suspender la certeza, movilizar la estructura; si todo ocurre dentro del marco de la lógica habitual, más que de producir pensamiento se trata de “ubicar” lo que existe, por eso vale la pena suspender por un rato los marcos teóricos, que*

*muchas veces funcionan más al modo de fronteras que de escenarios para el pensamiento, y encontrarse con uno mismo y con el otro. Para ello se necesita de una espontaneidad que el marco del rol no siempre permite, “escuchar” al otro y escucharse son en ese caso también desafíos a la apertura de pensamiento de cada uno.*

*Evidentemente, desde esta perspectiva supervisar la tarea significa no sólo mirar la planificación y revisar las propuestas pedagógicas, sino también pensar las dificultades subjetivas de las que hablábamos, los vínculos, las problemáticas de los chicos, las estrategias de intervención”.*

*//*

*Una buena posibilidad es intentar construir una **constelación** en la que nos alojemos todos los que hacemos la tarea del jardín, por ejemplo docentes y coordinadores o directoras.*

*Esta idea de constelación es desarrollada por Daniel Stern <sup>(65)</sup>, y aunque él se dedica a pensar específicamente “la constelación maternal”, propongo trasladarla al ámbito institucional del jardín. Stern sostiene que tras el nacimiento del bebé la madre entra en una nueva y única organización psíquica, que durará meses o años, que la predispone a nuevos modos de acción, sensibilidades, temores y deseos. Algunos de los temores que se instalan son si será capaz de alimentar y hacer crecer a su bebé, si será capaz de relacionarse afectivamente con él, si tendrá la capacidad de adaptar su personalidad para ceder ante las necesidades del bebé.*

*Aparece también una necesidad específica en la madre que consiste en crear, permitir, aceptar y regular una red de apoyo benefactora y protectora de manera que sus miedos no se vuelvan realidades.*

*Esto es lo que Stern llama “**matriz de apoyo**”, y dice al respecto: “Este tema de la matriz de apoyo no se puede evitar debido a las enormes demandas que tanto el bebé como la sociedad depositan en*

*la madre, pero no se le da en cambio la preparación y los medios necesarios para conseguirlo. La desaparición relativa de la familia funcional ampliada para ayudar a la madre no ha sido sustituida de forma adecuada por otra unidad social.”*

*Parafraseando a Stern, yo agregaría: este tema de la matriz de apoyo no se puede evitar debido a las enormes demandas que tanto el bebé como la sociedad depositan en el docente, pero no se le da a cambio la preparación y los medios necesarios para conseguirlo”.*

Entonces, sintetizando estos criterios: **“Dirigir, acompañar, compartir, escuchar”** puntualiza María Emilia:

*“Cuando pienso en mi ejercicio del rol como directora de jardín maternal, se me impone como condición imprescindible la creación de espacios grupales para pensar las dificultades, socializar las ideas, facilitar y sostener la creación de una constelación que nos aloje a todos y nos otorgue lugares, permisos, garantías de miramiento.*

*Si la formación es una transformación, es porque se permite superar la superficialidad de la inmediatez y generar un compromiso de cambio, que cada docente podrá hacer en la medida en que se registre necesitado, en la medida en que cuente con algunos medios propios y en la medida en que se sienta acompañado. Acompañar la función del docente es ofrecer posibilidades de sostenerse “constelado”.*

*En la vorágine de la tarea cotidiana, muchas veces gana la urgencia, otras la reproducción de intervenciones, como si fuera posible un funcionamiento automático frente a la singularidad de cada niño...”//*

*“Una directora, un equipo técnico que genera dispositivos de encuentro grupal, está cuidando la salud de los niños y de sus educadores.*

*Por otro lado, esos espacios de pensamiento colectivo nos ubican en un lugar de productores intelectuales que muchas veces queda*

*postergado o que ni siquiera está legitimado en la práctica laboral, algo así como una democratización del saber más la posibilidad de creación”.*

Hacemos referencia en este sentido a las publicaciones ya mencionadas de Daniel Suárez respecto a la narrativa de las prácticas docentes y su riqueza para la investigación y el cambio reflexivo de nuestro quehacer. Y convocamos a la lectura del capítulo acerca del fenómeno del burnout, donde el Dr Luis Mazzella trabaja la dimensión preventiva de los grupos de reflexión, en la salud de los docentes.

Hasta aquí, nos interesó primordialmente ofrecer modos de pensar y herramientas para reflexionar, como hemos dicho, acerca de las prácticas educativas. También, abrir un diálogo que intenta ser “democratizador”, para que en las instituciones se transiten las funciones docentes con comodidad, coherencia y bienestar para los niños y los propios docentes.

*“...Aprender a no quedarnos insensibles ante los que nos parece obvio. Debemos hacernos sencillos e ingenuos; preguntar consciente y expresamente por cuanto creíamos ya sabido y conocido, cambiar los grandes billetes de la comprensión consagrada por humildes moneditas; sólo así podremos llegar a la esencia de las cosas”.*

*Pffeifer, Johannes<sup>(66)</sup>*

---

## Referencias

- 1) Jaitín, Rosa “Apoyos grupales en la crianza infantil” Ediciones Cinco

- 2) Duschatzky, Laura “En busca del murmullo perdido” En “Experiencia y alteridad en educación” C. Skliar y J Larrosa compiladores. Flacso-Homo Sapiens, 2011
- 3) Meirieu, Philippe Entrevistado en el año 2008, por Laura Duclós
- 4) Skliar, Carlos en “Experiencia y alteridad en educación” Flacso Homo sapiens, 2011
- 5) Freud, Sigmund, “Proyecto de una Psicología para Neurólogos” (1895) en Obras Completas. Biblioteca Nueva Madrid, 1967
- 6) Aulagnier, Piera “La violencia de la Interpretación. Del pictograma al enunciado” Amorrortu , Buenos Aires1988
- 7) Observación efectuada en el Hospital General de Niños Pedro de Elizalde por Leticia B. López y Jessica Waisman, Buenos Aires, 2002.
- 8) Fragmentos del Registro de Observación en una Sala de Jardín Maternal, en el marco de la Cátedra Práctica docente y Trabajo de Campo II del IFDC El Bolsón, por Victoria Alfonso y otras observadoras.
- 9) Stern, Daniel “El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el Psicoanálisis y la Psicología Evolutiva” Paidós, Buenos Aires, 1991
- 10) Anzieu, Didier “El yo piel” Biblioteca Nueva, Madrid 1987
- 11) Kaës, Rene “El aparato psíquico grupal” Gedisa, México 1976
- 12) Pichón Riviére, Enrique “El proceso grupal” Nueva Visión, 2008
- 13) Winnicott, Donald “”Realidad y juego” Gedisa, 1985
- 14) Bowlby John “El vínculo afectivo” Paidós, 1997
- 15) Freud, S “Tres ensayos sobre una teoría sexual” (1905) en Obras Completas op.cit
- 16) Ainsworth, Mary (1913-1999) psicóloga estadounidense. “Patrones de apego y la situación extraña”

- 17) Fonagy Peter “Persistencias transgeneracionales del apego. Una nueva teoría” en Aperturas psicoanalíticas Revista on-line N°3, 1999
- 18) Freud, Sigmund “Metapsicología .La aflicción y la melancolía” (1913-17) en Obras Completas I, op.cit
- 19) Massie-H, Rosenthal J “Las psicosis infantiles en los primeros cuatro años de vida” Paidós, 1986
- 20) Larrosa, Jorge “Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación” Novedades Educativas, 2000
- 21) López, María Emilia “Didáctica de la ternura” Revista Punto de Partida,-Premio Pregonero- otorgado por La Fundación El libro- 2005. María Emilia López acuñó este concepto acerca de la didáctica. Es fundadora y Directora del Jardín Maternal de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Buenos Aires (1997). Escritora de varias publicaciones sobre pedagogía, arte e infancia. Entre ellas “Artepalabra. Voces en la poética de la infancia” Lugar Editorial, 2007.
- 22) Calmels, Daniel “Del sostén a la transgresión” Novedades educativas, 2001. ”Infancias del cuerpo” Puerto Creativo, 2009. “El cuerpo en la escritura” Noveduc, 2001.Buenos Aires.
- 23) Penchansky, Mónica “Sinvergüenzas. La expresión corporal y la infancia” Lugar Editorial, 2009
- 24) Doltó, Françoise “La imagen inconsciente del cuerpo” Paidós, 1986
- 25) Pain, Sara “Una psicoterapia por el arte” Nueva visión, 1995 “La psicopedagogía en la actualidad. Aportes para una clínica del aprender” Homo Sapiens, 2005
- 26) Cyrulnik, Boris “Del gesto a la palabra” Gedisa, 2004. “Los alimentos afectivos” Nueva Visión, 1994 “El amor que nos cura” Gedisa, 2004. Como médico neurólogo, psiquiatra,

- psicoanalista y etólogo, se ha dedicado a la investigación sobre el fenómeno de la “Resiliencia”.
- 27) Todorov, Tzvetan “La conquista de América. El problema del otro” Siglo XXI, 2008
  - 28) Freud, Sigmund “Introducción al narcisismo” (1914) En obras completas, op.cit
  - 29) Winnicott, Donald “Papel del espejo de la madre y la familia en el desarrollo del niño” En “Realidad y juego”
  - 30) Observación efectuada por Leticia López durante la experiencia piloto para profesores de Observación de Bebés en la Escuela de Observación de lactantes de Fundaih, 1998 publicado en “Observación de bebés” “Aproximándonos al tema de la mirada” Landrobe, L Lopez; I Gaitan L Rubinstein I. Primer coloquio americano de Observación de bebés Compiladora N R Polanco. Plaza y Valdés, México, 2000
  - 31) Haag, Genevieve “La psychanalyse des enfants psychotiques” Le Centurión, 1988
  - 32) Fragmento del Registro de Observación efectuada por Silvia Schroh en una sala de Jardín Maternal. IFDC, El Bolsón Cátedra Práctica Docente II 2012.
  - 33) Ullúa, Jorge “La enseñanza en el Jardín Maternal como espacio de multitarea” Puerto creativo, ed. Buenos Aires, 2009
  - 34) Bombini Gustavo “Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva”, Mimeo, 2002 y Senna Carolina en ¿Jardín maternal o Educación maternal? Noveduc colección de 0 a 5, N° 77
  - 35) Johan Huizinga (1872-1945) filósofo holandés, publica en 1938: “Homo ludens” obra pionera en la temática.

- 36) Winnicott, D “El Proceso de Maduración en el niño”: ”La teoría de la relación paterno-filial” “La integración del ego en el desarrollo del niño” “Escritos de Pediatría y Psicoanálisis”: “Desarrollo emocional primitivo” “Preocupación maternal primaria” Ed. Laia Barcelona, 1975-1979
- 37) Fiorini, Héctor. Médico, profesor y psicoanalista argentino. Escritor, entre otras obras, de su investigación acerca del fenómeno psíquico de la creación: “El Psiquismo Creador” Paidós, Buenos Aires, 1995.
- 38) Freud, Sigmund “Más allá del Principio de placer”, 1920 En Obras Completas (op. cit)
- 39) Winnicott, D “Realidad y juego” Gedisa, 1985.
- 40) Winnicott, D En “Realidad y Juego”: “Objetos y fenómenos transicionales” (op.cit)
- 41) Bleichmar, Emilce Dio. Psicoanalista argentina residente en España, profesora de la Universidad Pontificia, Madrid. Autora de numerosas obras. Citamos especialmente aquí “Manual de psicoterapia de la relación padres e hijos” Paidós, 2005
- 42) Ulloa Fernando “La clínica a cien años de Tres Ensayos para una Teoría Sexual, de S. Freud. En Revista Topia ,octubre 2005”
- 43) Vigotsky Liev (1896-1934) “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”. “Pensamiento y lenguaje” 1934.
- 44) Schlemenson, Silvia (UBA) (UBACyT) “El placer de criar, la riqueza de pensar”, Noveduc, 2005. “Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica” Paidós, 2008.
- 45) Zelmanovich, Perla “Contra el desamparo” y Conferencia: “Violencia y desamparo” Buenos Aires, 2009
- 46) Ausubel, David (1918-2008) pedagogo estadounidense. “Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento” El Ateneo, Buenos aires, 1973. “Psicología educacional .Un punto de vista cognoscitivo” México, 1976

- 47) Piaget, Jean “La formación del símbolo en el niño” (1946) “Psicología de la inteligencia” (1947) “Seis estudios en Psicología” (1964) entre otras obras.
- 48) Rougier, Héctor “Pedagogía vincular. Confluencias, debates y bosquejos” Rosario UNR editora, 2000
- 49) Fernández Alicia. Psicopedagoga y escritora argentina. Entre sus obras “Los idiomas del aprendiente” Nueva Visión, 2007 “Poner en juego el saber” Nueva Visión, 2002. “La sexualidad atrapada de la señorita maestra” Nueva Visión, 2008
- 50) Bleichmar, Silvia. (1944-2007) Destacada psicoanalista argentina. “La construcción de legalidades como principio educativo” Conferencia en el Observatorio de violencia en las Escuelas Min. de Educación de la Nación, 2006 “Violencia social-violencia escolar” Noveduc, 2008. “Dolor país” 2003 “La fundación de lo inconsciente” Amorrortu, 1963 entre muchas obras.
- 51) Lacan, Jacques “La sublimación como proceso de desubjetivación del otro” Seminario 4.
- 52) Rosbaco Ines “En el camino de la desubjetivación: el desnutrido escolar” Rosario, 2010.
- 53) Duschatzky Silvia, Corea Cristina “Chicos en banda” Paidós, 2002
- 54) Rovere, Mario “Redes nómades, algunas reflexiones desde una práctica de intervención institucional” en “Prevención en Salud Mental, escenarios actuales. Elsa Wolfberg compiladora. Lugar editorial, 2002.
- 55) Miller, Alice “El trauma de la niñez”. “Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño” Ensayos Tusquets, 2009. “El cuerpo nunca miente”
- 56) Benedetti, Mario poeta uruguayo nacido en 1920. “El olvido está lleno de memoria” Seix Barral, 1995
- 57) Freud, Sigmund “Lo ominoso” en Obras Completas, 1974 <sup>(op.cit)</sup>

- 58) Foucault, Michel “Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión” siglo XXI editores, 2008
- 59) Salzano, Oscar. Maestro Lic. en Filosofía. Comunicación personal, 2012
- 60) Harf, Ruth Conferencia en CEPA Buenos Aires “La autoridad pedagógica y el cómo del enseñar” ,2010 Son un clásico con vigencia actual, sus obras sobre la Didáctica del Nivel Inicial.
- 61) Benjamin, Walter “El narrador” 819369 Ed Taurus, Madrid, 1991
- 62) Hendler, Linda- Ma Emilia López: “Pensando a un niño. El trabajo interdisciplinario en el jardín” Rev. Punto de Partida, 2005. Ed del Sur. “Observando a los bebés” L.Hendler- R.Kielmanowicz- M. Reingold- M. Rotman. Rev. Punto de partida, 2005.
- 63) Bick, Esther Psicoanalista inglesa, creadora del Método de Observación de Bebés. (Mayores referencias en el primer capítulo)
- 64) “Guía de indicadores hacia la salud y hacia la perturbación”, publicado en “Intervenciones en Primera infancia” capítulo 4: “Psicoanalista y Neuropediatra observando bebés. Oportunidades para la prevención” López, L Ubici,D .Waisman, J. Martino, G. Noveduc, 2005
- 65) Stern Daniel “La constelación maternal. Un enfoque unificado de la psicoterapia padres e hijos” Paidós,1997
- 66) Pffeifer, Johannes. “La poesía” México Ed Fondo de Cultura Económica, 2000