

N NIÑO PEQUEÑO, DUÉRMETE YA... **Ser docente en el jardín maternal¹**

Por María Emilia López

¿Qué fantasías se juegan a la hora de iniciar el trabajo con bebés o niños pequeños?
¿Qué espera encontrar en su tarea cotidiana una maestra o un maestro de jardín maternal?
¿De qué disfruta? ¿De qué se cansa? ¿Cómo se forma?

Seguramente para cada uno de nosotros hubo razones valiosas a la hora de elegir nuestra profesión, razones conscientes y tal vez también razones inconscientes. Los frutos de esa decisión a veces se nos hacen visibles, disfrutamos de ellos, nos refuerzan en el acierto de la elección profesional. Otras veces, en cambio, no cumplen la fantasía de “¡qué lindos los chicos!”, sino que nos ponen a prueba, nos descolocan, nos exponen a nuestras propias tinieblas. Porque ser docente en estos tiempos no es tarea fácil, y menos aún en el jardín maternal, donde el nivel de sensibilidad y responsabilidad que se juega es tan fuerte, aquí van estos apuntes que intentan pensar algo de esa especificidad de la función docente con niños pequeños.

Es casi un lugar común que la tarea docente aparezca asociada a la función materna, y entonces el rol de “segunda mamá” gana protagonismo. Desde el pensamiento pedagógico muchas veces combatimos esta posición, porque la maestra también está para otras cosas, porque no hay que confundir los vínculos, porque no es sano que un docente sienta que tiene derechos de segunda mamá. Sin embargo, hay algo de esta equiparación entre rol materno y rol docente que puede resultar interesante desandar

¹ Este artículo fue publicado en la revista de educación inicial *Punto de partida*. Año 1. Nº 7. Septiembre 2004. Buenos Aires, Editora del Sur.

para pensar la función del maestro o la maestra de jardín maternal.

Podríamos comenzar por resaltar aquellas cuestiones que el rol tiene de específicas en contraste con el jardín de infantes. La primera diferencia es la edad de los chicos. Quienes concurren al Jardín maternal tienen entre cuarenta y cinco días y dos años de edad. Ese breve lapso de apenas dos años en la vida humana es uno de los más vitales de toda la existencia. Ese niño pequeño que ingresa al jardín se encuentra en estado de máxima fragilidad, necesita cuidado y atención personalizada, acompañamiento, ternura, y sobre todo, comenzar a entrar en *vínculo*.

Me gustaría detenerme aquí para pensar por un lado cómo llega el niño al vínculo y por el otro como nos vinculamos con él quienes lo acompañamos en el jardín.

Su majestad “el vínculo”

¿Qué sabe el niño sobre el vínculo al nacer? Podríamos aventurarnos a decir “nada”. Aún no se ha vinculado con nadie, aún no ha necesitado a nadie, no ha recibido caricias, no le ha sido imprescindible demandar porque todas sus necesidades se satisficieron espontáneamente.

Inmediatamente debe atravesar situaciones sumamente exigentes para él como tener hambre y ¿qué hacer?, tener frío y ¿qué hacer? Aparecerá la madre que calmará, alimentará, abrigará, y con la que tendrá que ir regulando los intercambios y aprenderá sobre el placer de la satisfacción y la tolerancia a la frustración. Si la madre no puede contener, el bebé se desorganizará. Esa desorganización que hace al vínculo, para él es “todo desorganización”, porque aún no puede auto-resguardarse ni auto-contenerse.

No hay nada que capte más la atención de un bebé que la aparición de un rostro; el bebé rompe con esa modalidad de la mirada en nuestra cultura que hace que dos personas no se miren a los ojos más que escasos segundos, y luego la

comunicación continúe por otras vías. Como dice Daniel Stern (1), *“la mirada mutua es un potente acontecimiento interpersonal que aumenta en gran medida la atención en general y evoca intensos sentimientos y acciones potenciales de algún género, que dependen de los sujetos que interactúan, así como de la situación. Raramente persiste más de algunos segundos, a no ser que se vaya a luchar o a hacer el amor. No sucede así entre madre e hijo, los cuales pueden permanecer mirándose mutuamente a los ojos durante mucho más tiempo”*.

Winnicott creía que cada uno de nosotros inicia la vida como una serie de islas dispersas, no integradas, que sólo pueden aunarse a partir del sostén que provee el cuidado materno. “La capacidad para estar solo”, desde su punto de vista, sólo se funda en el ser humano si ha tenido la experiencia previa en su etapa de bebé, de “estar solo” pero en presencia de la madre o persona que lo cuida. Esta paradoja -estar solo mientras alguien más está presente- da sus frutos si la presencia de esa madre es confiable, si ofrece seguridad, si envuelve con su mirar. El niño entonces puede jugar y desplegar su actividad “aparentemente” solo, ganando cada vez mayores espacios psíquicos propios (2).

La mirada, el sostén, el sostén de la mirada, parecen herramientas imprescindibles para comenzar a transitar el aprendizaje del vínculo. El vínculo parece condición primordial para aprender a estar solo en el sentido positivo, es decir como manifestación de madurez en el desarrollo emocional.

Si volvemos a hacer foco en la edad de los chicos que concurren al jardín maternal, la necesidad de profundizar en el vínculo se torna inminente. Si los bebés y niños pequeños necesitan como garantía de su integridad el vínculo con el adulto, los maestros deben convertirse en sus garantes, porque los chicos están a su cargo durante muchas horas. Entonces la función materna y la función docente llegan a un punto de confluencia.

Pero ¿qué ocurriría si la maestra o el maestro abandonaran el intento de contener a un bebé porque les resulta muy difícil? Para

los docentes no siempre es accesible contener a un niño pequeño. Si recogemos lo que venimos pensando acerca del vínculo, podríamos decir que los maestros llevan a cabo en el jardín maternal 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 instituyendo subjetividad.

Las vicisitudes del rol

Variemos el punto de vista. ¿Qué sentimientos atraviesan a los maestros cuando realizan estas funciones?

La experiencia nos demuestra que las cosas que les ocurren a los maestros son bastante parecidas a las que sienten las madres y padres. La alternancia entre los sentimientos de ternura y el agobio, el desconcierto o el temor de no estar ofreciéndole al niño lo que necesita, de realizar una interpretación violenta, son comunes a unos y a otros.

Por otro lado, el maestro y la maestra también tienen su *“lugar de las cosas salvajes”* (3). Esta es una expresión de Joan Raphael-Leff, una psicoanalista que nomina de esta manera a las cosas informes que están dentro de cada uno de nosotros, las cosas no procesadas, apasionadas, caóticas, que anidan en lo profundo y que irrumpen en situaciones de exigencia psíquica, por ejemplo cuando un niño termina con la paciencia de su maestra o su mamá o su papá, por desafío a un límite, por su llanto, por su demanda.

Cito un párrafo del texto: *“Un encuentro cercano con un bebé nos lanza a lo más profundo, en medio de las cosas salvajes primitivas, violando todas las reglas. Al desarmar las defensas adultas, un bebé obliga a su madre o padre a reexperimentar lo que es sentirse impotente, necesitado, frustrado, furioso, atormentado, abandonado, traicionado. Benedek describe cómo cada niño, a través de su propia fase evolutiva, moviliza en el*

progenitor procesos intrapsíquicos y conflictos evolutivos inconscientes equivalentes. Podríamos decir entonces que la interacción entre ellos se convierte en un compromiso negociado entre las necesidades sin procesar del bebé y la capacidad del progenitor para responder a ellas. Para funcionar adecuadamente ante las señales emocionales del infante, el progenitor debe permanecer empáticamente receptivo y por lo tanto debe mantener abierta la frontera entre ellos. Pero si el progenitor es demasiado vulnerable a las cosas salvajes que son evocadas en su interior, él o ella ya no podrá funcionar eficazmente”.

Estas conceptualizaciones de Raphael-Leff nos resultan de mucha utilidad para pensar los sentimientos que van surgiendo en la tarea con los chicos. Permiten también legitimarlos y a partir de esa legitimación, transformarlos.

En un artículo anterior compartíamos el caso de una beba que permanecía llorando gran parte del día en el jardín, y cuya maestra tenía serias dificultades para contenerla (4). (Llamaremos Miriam a la maestra de Sofía). Miriam decía no tener “feeling” con Sofía, esa era la razón por la cual no podía acercarse, contenerla, jugar. Aparecía con mucha claridad la dificultad de Miriam para “ser maestra de Sofía”, pero también la dificultad para registrar que tenía que hacer algo con eso, y si no aparecía pensamiento al respecto, la nena quedaba a la deriva. El problema es que Miriam también estaba a la deriva, sólo que con más estructura para generar mecanismos defensivos, entonces no lloraba por lo que no podía o no le salía, o por su hartazgo, pero lo jugaba.

Agrego algunos datos al relato que compartimos en aquel momento: Mariana, la alumna que estaba haciendo su residencia en ese grupo, conmovida por la situación había hecho algunas intervenciones que calmaron a Sofía. Al principio Miriam la había censurado. Pero con el correr de los días, en tanto Sofía fue encontrando -a través del sostén que le proveyó Mariana- algunos buenos modos de “estar sola”, es decir jugar, reírse, gatear, Miriam comenzó a acercarse de a poquito. Alguna vez le

lavó las manos, le dirigió la palabra con más fluidez, comenzó a “mirarla”.

Mariana entonces me contaba: *“ahora se acerca [Miriam] un poquito más, igual sigue manteniendo eso de “no tengo feeling con la nena”. Pero hoy cuando le fue a lavar las manos y la cara después de comer reaccionó de otra forma. Antes le lavaba la cara y la dejaba. ‘Bueno, ahora ya te lavé, ni se te ocurra ponerte a llorar’, le decía y la mandaba a dormir. Pero hoy tuvo reacciones mejores, ahora por lo menos crea un diálogo con Sofía aunque sea mínimo”-*

Y a mí se me ocurrió decirle esto: *“en realidad es muy importante lo que vos hiciste ahí, Mariana. Vos funcionaste como matriz de apoyo para la maestra, no sólo para Sofía. Por un lado la apoyaste a Sofía y así pudo hacer todas estas transformaciones como gatear, jugar. Y por otro lado la estás aliviando a la maestra. Es verdad que Miriam no se puede hacer cargo de esto todavía, pero vos pudiste acompañarla a Sofía y esto para Miriam va a ser muy significativo. Probablemente también se va a poder relacionar con Sofía de otra manera, cuando no le demande como le demandaba hasta ahora, con el llanto y con la impotencia. No sabemos qué cosas le despierta Sofía a Miriam, pero tal vez el hecho de que llorara tanto era algo que ella [Miriam] no podía tolerar, y ahora que puede hacer otras cosas, como jugar, tal vez logre acercarse más y rever esta cuestión que aparecía tan definitiva con ‘el feeling’”-*

La empatía, esa capacidad de aprehender la vida anímica del prójimo, no parece tarea fácil ni necesariamente natural. Para Miriam era sumamente difícil volverse empática con Sofía, identificarse con sus necesidades, proveerle cuidados en función de su vida anímica. Esto que le ocurría a Miriam puede pasarle a otros maestros, tal vez no tan en extremo, tal vez no con todos los chicos; seguramente no con todos, porque la empatía o la apatía no suelen ser generalizadas, ya que se producen en resonancia con aspectos de nuestra propia vida anímica

inconsciente, y en cada uno y de cada uno resuenan cosas diferentes.

¿Podríamos decir que Miriam no era una buena maestra con Sofía? ¿Dónde estaba la carencia de Miriam? En esa densa textura psíquica que constituye la experiencia del sí-mismo, probablemente algo de Sofía evocaba experiencias previas de Miriam, algo de su mismidad entraba en crisis con la impotencia y la demanda de Sofía. Lejos estamos de diagnosticar el problema de Miriam, simplemente su dificultad nos invita a pensar qué hacer con los sentimientos no necesariamente amables y muchas veces hostiles que surgen en el ejercicio de esta función docente que tiene tanto de las materna y paterna, cuánto del mundo interno de cada uno de nosotros se pone en juego, más allá de los conocimientos teóricos y racionales que nos acompañan a la hora de enfrentar nuestra profesión. Porque para ser un buen docente hace falta ser una persona equilibrada, con el mejor humor posible y con capacidad de contención, con conocimientos específicos, con capacidad para la ternura, buena escucha, creatividad, y además apertura para detectar los propios puntos débiles. Si un docente puede hacerse cargo de su dificultad, si puede detectarla, está mucho más cerca de elaborarla o de reparar.

¿Cómo y con quién pensar?

¿Quién acompaña a quién? ¿Con quién piensa un maestro lo que le ocurre? Pensar implica crear una zona de *incertidumbre*. El pensamiento, como la poesía, crea penumbras, zonas borronadas 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.

¿Cuándo y con quién pensamos estas cosas?

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 (5), 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.*”

Parfraseando 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.

Cuando le planteaba a Mariana mi hipótesis de que ella había funcionado como matriz de apoyo no sólo para Sofía sino también para Miriam, me refería a esta posibilidad de sostén que brinda otro que acompaña cuando la demanda es tan fuerte que no se puede tolerar. Es verdad que además están las condiciones de personalidad de cada uno, pero no es un “además”; somos humanos, por lo tanto siempre están las condiciones subjetivas en juego, el tema es qué hacer con ellas. Apoyarse unos a otros parece en principio un recurso efectivo. Vimos cómo funcionó en el caso bastante preocupante de Miriam, e incluso a pesar de que Mariana estaba haciendo sus primeras armas (era residente); pero Mariana tenía la ventaja de que podía pensar. Miriam, en principio, ni siquiera podía hacerse cargo de su dificultad.

Dirigir, acompañar, compartir, escuchar

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. La intervención de Mariana con Sofía y con Miriam, su maestra, fue pensada lateralmente, es decir en un espacio externo al jardín maternal al que asistía la niña y en el que trabajaba Miriam. Qué importante se vuelve generar espacios frecuentes y sostenidos para que todos los docentes puedan pensar y todos los niños ser pensados. Probablemente Miriam, acompañada por otros adultos capaces de identificarse con su problemática, habría podido modificar mucho más esa dificultad. 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.

El trabajo en equipo puede ser un gran sostén en nuestra tarea cotidiana. Y creo importante destacar algo más: es una responsabilidad tanto desde las direcciones de los jardines como desde los maestros, el sostenimiento del “funcionamiento constelar” a través, por ejemplo, de las prácticas descriptas (espacios de reflexión, compromiso con la supervisión de la tarea, trabajo sobre las propias dificultades subjetivas, apetito intelectual materializado en la lectura y en la búsqueda de respuestas nuevas).

Referencias bibliográficas

- (1) STERN, Daniel (1978) *La primera relación: madre-hijo*. Morata, Madrid.
- (2) WINNICOTT, Donald. (1993) *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Paidós, Buenos Aires.

- (3) RAPHAEL-LEFF, Joan (1994) *“El lugar de las cosas salvajes”*. En *Mujeres por mujeres*. Moisés Lemlij Editor. Biblioteca peruana de psicoanálisis. Fondo editorial Sidea. Perú.
- (4) LÓPEZ, María Emilia. *“Los bebés en el jardín”*. Revista Punto de partida. Año 1- N° 2. Abril 2004.
- (5) STERN, Daniel (1997). *La constelación maternal*. Paidós, Barcelona.

María Emilia López es especialista en Educación Temprana. Directora y fundadora del Jardín Maternal de la Facultad de Derecho (Universidad de Buenos Aires). Profesora de Posgrado en Primera infancia y en Gestión educativa. Asesora de Proyectos educativos dedicados a la primera infancia. Autora y coordinadora de Programas de Arte para niños. Autora de variadas publicaciones sobre primera infancia, arte, pedagogía, gestión educativa. Fue Directora-editora de la revista de educación inicial *Punto de partida* (Premio Pregonero 2005, otorgado por la Fundación El libro). Actualmente dirige la *colección del melón-libros que piensan la infancia* (Lugar editorial).