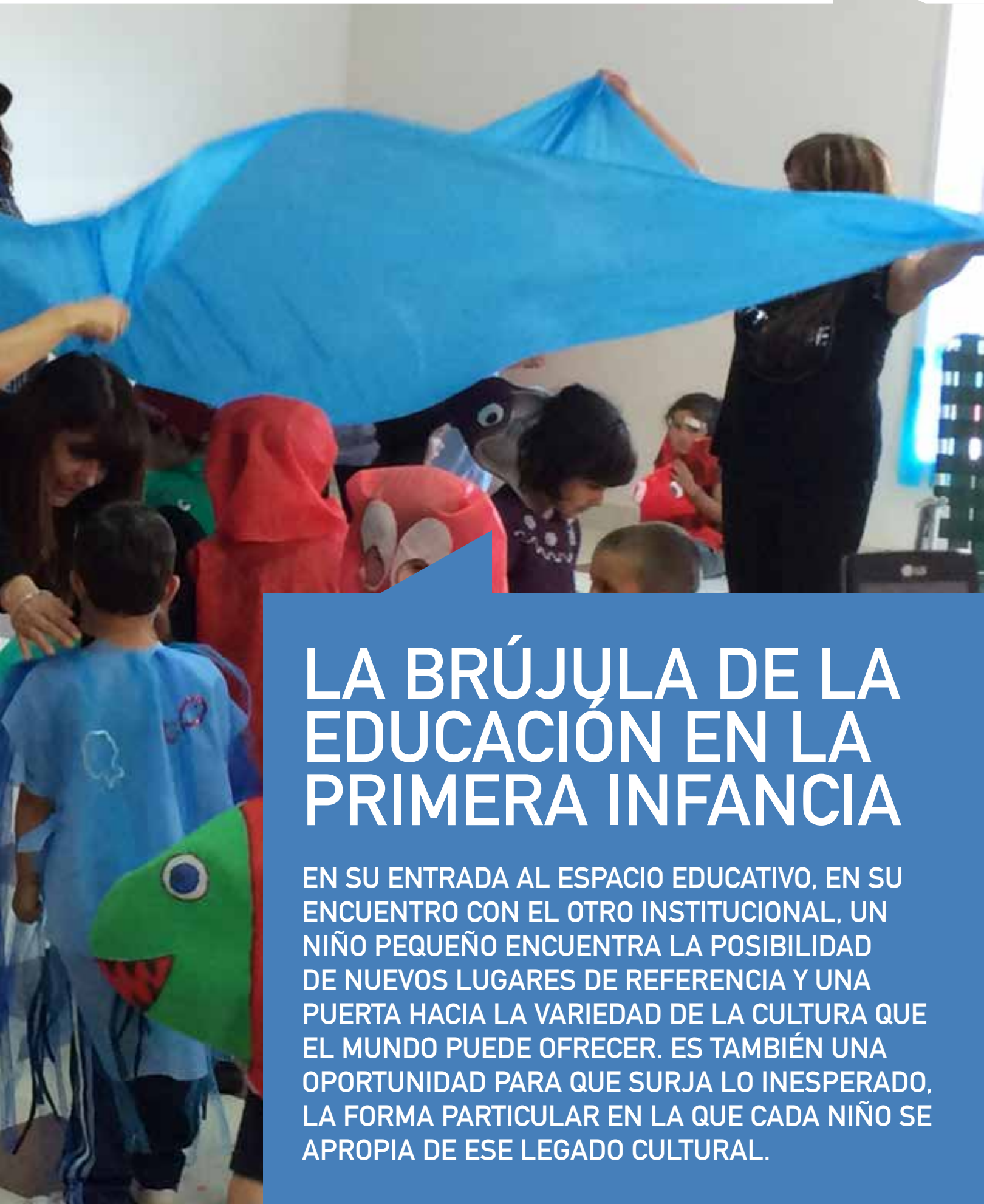


por **CECILIA BALBI**. *Psicóloga clínica, psicoanalista. Integrante de los equipos del Proyecto Primera Infancia, y del Programa Reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos con sobriedad en el Nivel Primario, Ministerio de Educación del GCBA. Colaboradora docente del curso “Presentación de enfermos. Un tratamiento posible con las psicosis” en el Hospital Municipal Dr. Braulio A. Moyano. Miembro de la Red INFEIES (Red Internacional Interuniversitaria de Estudios en Infancia e Instituciones), y del Comité Editorial de la Revista INFEIES; y del equipo del Programa en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas, en FLACSO. Desarrolla su práctica clínica en el ámbito privado*





LA BRÚJULA DE LA EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA

EN SU ENTRADA AL ESPACIO EDUCATIVO, EN SU ENCUENTRO CON EL OTRO INSTITUCIONAL, UN NIÑO PEQUEÑO ENCUENTRA LA POSIBILIDAD DE NUEVOS LUGARES DE REFERENCIA Y UNA PUERTA HACIA LA VARIEDAD DE LA CULTURA QUE EL MUNDO PUEDE OFRECER. ES TAMBIÉN UNA OPORTUNIDAD PARA QUE SURJA LO INESPERADO, LA FORMA PARTICULAR EN LA QUE CADA NIÑO SE APROPIA DE ESE LEGADO CULTURAL.

La llegada de un niño al espacio educativo

Este artículo presenta notas de la conversación que sostenemos, desde hace casi diez años, en el campo educativo, con maestros y otros educadores que reciben a niños desde los 45 días hasta los 4 años. Esta práctica nos ha permitido hacer decantar y producir una lectura de algunas de las representaciones desde las cuales se construye la idea de un “jardín de infantes” o de una “sala para la primera infancia” o “del nivel inicial”; del rol que toca a estos distintos profesionales (maestros, pedagogos, científicos de la educación, trabajadores sociales), y de la función que sostienen en relación con la enseñanza; así como también ir bordeando la idea de niño desde la cual se recibe a los que llegan, e interrogar el sentido de los hábitos y apuestas que hacen al trabajo cotidiano, y en particular las dificultades, entre crianza y enseñanza.

Podría distinguir cuestiones que hagan a lo etario, a las diferencias entre un bebé y un niño. Pero elijo plantear algunas cuestiones lógicas que se ubican más allá de la cronología o el desarrollo y pueden servir para pensar lo que se pone en juego cada vez respecto de un “recién llegado” a un espacio educativo para la primera infancia.

En el *período de inicio*, comienzo de año entre inscripciones, entrevistas a las familias y recibimientos, que los maestros de este nivel conocen tan bien, hemos ido escribiendo algunas preguntas que luego, al ir disponiéndolas en el trabajo cotidiano, han trazado una orientación particular para la práctica.



¿Qué toca hacer respecto de esa separación del niño de lo familiar en el ingreso al espacio educativo, en tanto resulta ser este, para muchas familias y niños, el primer espacio institucional de acogida distinto del familiar con el que se encuentran? ¿Qué hacer con la información sobre el niño y la vida de las familias? ¿Cómo disponer el trabajo entre crianza compartida con las familias—particularidad de este nivel inicial— y enseñanza? *Qué puede aportar al desarrollo de un niño pequeño la posibilidad de entrada a un ámbito en contacto con otros adultos y niños diferentes a los de su entorno familiar*, es la pregunta que he recibido como invitación a producir este escrito.

Inicio diciendo que, sin dejar de considerar las singularidades, el comienzo de la escolaridad implica la inclusión de los niños a un nuevo ámbito, un campo —educativo— como tal regulado, con normas que le son inherentes, un “para todos” que es el supuesto que sostiene y ordena a una institución. Se espera que los niños vayan paulatinamente participando de esta legalidad y esta, a su vez, recibéndolos. Esta nueva legalidad que puede ser pensada como nueva disposición, nueva y diferente a la parental, introduce además la posibilidad y aún más, la necesidad de nuevos vínculos, otras figuras de referencia y de la autoridad, lo que irá enmarcando, construyendo, un espacio y un tiempo que se dará a la adquisición de otros saberes de la cultura, a la variedad cultural. De esta trama son partícipes aquellos que llegan, los niños, junto con los que los acompañan, las familias, y aquellos que los recibirán, los maestros o educadores. Pero también a la inversa, los que llegan reciben a aquellos que están llamados a recibirlos y se pone en juego lo que se espera de uno y otro lado, lados que podemos pensar móviles.

Cada vez, pensar cómo se diseña el recibimiento de un niño trae a la mesa de conversación ese saber-hacer del trabajo educativo en la primera infancia: entrevista inicial con los padres, dar tiempo al período de inicio y el establecimiento de un vínculo con el niño, pensarlo como parte del grupo, etc., que además de proponer regulaciones o normas, suponen una oferta de inscripción del sujeto en un lazo particular con el Otro, más allá de lo familiar. Se produce lo que algunos colegas ubican como una *desfamiliarización*.

Vamos a decir también que no se tratará de un *desarrollo* o progreso —al menos del niño—. Proponemos considerar que de lo que se trata es de atender a lo fundante del lazo, y que los tropiezos, los desacoples, lo disarmónico y el malentendido en el encuentro-desencuentro con el nuevo ámbito —este Otro institucional— pueden ser leídos como una oportunidad para el sujeto. La separación de lo familiar —que, claro, no es definitiva, sino un vaivén que producimos a lo largo de toda la vida— como una oportunidad de *otro lugar* para el sujeto.

Podría distinguir cuestiones que hagan a lo etario, a las diferencias entre un bebé y un niño. Pero elijo plantear algunas cuestiones lógicas que se ubican más allá de la cronología o el desarrollo y pueden servir para pensar lo que se pone en juego cada vez respecto de un "recién llegado" a un espacio educativo para la primera infancia.

Recibimiento/Separación

Les pido que me acompañen en la presentación de algunas elaboraciones que aporta el psicoanálisis a la pregunta por la constitución subjetiva, o ¿cómo se fabrica el "ser hablante"? Los argumentos que siguen refieren a la enseñanza del psicoanalista francés Jacques Lacan y su relectura de los textos de Sigmund Freud; para algunos resultarán una novedad, y para otros pueden aportar a ubicar algunas referencias a las que dirigirse para seguir pensando.

¿Qué es el hablante? Formulémoslo al modo de un relato. Hay un recién llegado, un infante; un bebé llega al mundo en estado de inermidad que hace necesario –siempre es así para lo humano, y no para otras especies– que alguien encarne la función de los cuidados por un tiempo extendido. En ese enlace, lo que podemos ubicar como necesidad o suponer como instinto se va perdiendo justamente en ese pasar por las palabras que el Otro irá donando. En esa entrada del sujeto al lenguaje algo se cede —hay *un empuje* que en parte se cede—, para encontrar un lugar en el mundo. Este acontecimiento es traumático, pero no en el sentido de la catástrofe sino, muy por el contrario, es una entrada traumática al mundo que abre la posibilidad a lo por venir; se trata de una apertura al mundo. Un pasar por las palabras para poder tomar la palabra en el nombrar las cosas y lo que rodea... No todo, claro.

Es el encuentro con el Otro del lenguaje que inaugura así la posibilidad para el sujeto de creación de un guión ficcional con el que –cada uno– vela lo traumático de origen; guión que funcio-



na al modo de defensa contra la irrupción de lo pulsional, contra lo desregulado en los embates que vienen del propio cuerpo, de la naturaleza y del encuentro y desencuentro con los otros –que Freud enuncia como *malestar en la cultura*–. En ese guión ficcional, el sujeto va produciendo un saber que estabiliza, que hace de soporte, que sostiene el lugar del cuerpo, del sí mismo entre los otros, y de los objetos.

En el artículo “Más allá del principio del placer” (1920), Freud, en su indagación respecto del decurso de ciertos procesos anímicos y la pregunta por lo que insiste y se repite siempre del mismo modo (los sueños traumáticos, por ejemplo), inserta una viñeta que presenta la observación del juego de un niño:

“(…) no lloraba cuando su madre lo abandonaba durante horas; esto último a pesar de que sentía gran ternura por ella, quien no sólo lo había amamantado por sí misma, sino que lo había cuidado y criado sin ayuda ajena. Ahora bien, este buen niño exhibía el hábito, molesto en ocasiones, de arrojar lejos de sí, a un rincón o debajo de una cama, etc., todos los pequeños objetos que hallaba a su alcance, de modo que no solía ser tarea fácil juntar sus juguetes. Y al hacerlo profería, con expresión de interés y satisfacción, un fuerte y prolongado «o-o-o-o», que, según el juicio coincidente de la madre y de este observador, no era una interjección, sino que significaba «fort» {se fue}. Al fin caí en la cuenta de que se trataba de un juego y que el niño no hacía otro uso de sus juguetes que el de jugar a que «se iban». Un día hice la observación que corroboró mi punto de vista. El niño tenía un carretel de madera atado con un piolín. No se le ocurrió, por ejemplo, arrastrarlo tras sí por el piso para jugar al carrito, sino que con gran destreza arrojaba el carretel, al que sostenía por el piolín, tras la baranda de su cunita con mosquitero; el carretel desaparecía ahí dentro, el niño pronunciaba su significativo «o-o-o-o», y después, tirando del piolín, volvía a sacar el carretel de la cuna, saludando ahora su aparición con un amistoso «Da» {acá está}. Ese era, pues, el juego completo, el de desaparecer y volver”.

Transcribo el recorte de la viñeta para quienes no la conozcan; es lo que los psicoanalistas conocemos como *el juego del “Fort-Da”*. Freud observa allí un hacer del niño que pone a jugar la presencia y la ausencia de la madre, pero que, además, en la repetición hace emerger algo de otro orden, que configura esa brecha, una distancia. El juego que se repite va marcando un trayecto, ubicando un ritmo, que se acompaña de la palabra que se profiere y produce allí una discontinuidad, un tiempo entre lo que se añora y se espera. Y es en el juego que el tiempo se hace. Pero también en la composición del juego se vela lo acontecido –¿la partida de la madre?– en el placer y la tensión del juego mismo. En esa actividad, en lo que se ficciona a través del juego del carretel y en lo gozoso que el juego conlleva, el niño se sostiene. Algo se despliega, se realiza.



Notarán que, en el deslizamiento del juego, se hacen pasar las cosas a través de las palabras, y estas palabras van trazando un recorrido. La viñeta muestra que el juego en su hacer constituye un funcionamiento lógico –la realidad psíquica–, que no es máquina u organismo, en tanto se sostiene en un vacío, al que se responde con una invención singular, con una creación. Vamos entonces hasta aquí bordeando la pregunta: ¿cómo un organismo se vuelve humano? Es por el deseo del Otro –con toda su opacidad– que hay un recién llegado, y es por la mediación del deseo del Otro que ese recién llegado accederá a la sociabilidad y a los objetos del mundo. El humano se fabrica en una mediación cultural.

Esta hipótesis respecto del ser hablante ubica un margen para la particular invención del sujeto (no hay máquina), en tanto el deseo del Otro es siempre una pregunta, un enigma, que da lugar a la elaboración de supuestos, como posibilidad de respuesta a la pregunta: Me dice eso ¿pero qué quiere?, ¿qué quiere de mí, o en mí...? ¿Qué quiere este Otro, que me posa aquí o allá, frente a esto, frente a aquello, o frente a otros? En esas preguntas se desliza un deseo que señala el mundo, orienta hacia las palabras, los otros amables o no, y los objetos que siempre se inscriben en un fondo cultural, y en un ambiente de época; los otros, opacos para el sujeto allí donde dirigen su interés hacia otras cosas. Ese saber que comienza a desplegarse inaugura puntos de anclaje, permite configurar un sitio para sí, y producir enlaces con los otros.



La educación como práctica de discurso

¿Cómo se construye mundo? ¿Cómo se crea mundo? Podemos leer que el vínculo o el “lazo” al otro conlleva intrínsecamente un entre palabras, un entredicho, lo dicho y lo no dicho, y es por esa vía, por la vía de la variedad de las palabras y el mundo, que se va trazando lo habitable. En la discontinuidad se abre un campo de significatividad, en el uso del lenguaje, en el interés por las personas, en el encuentro con el semejante, con los otros adultos de referencia, y con los objetos de la cultura.

¿Qué función para la educación? Y ¿qué función para los educadores en edades tempranas?

La educación es una práctica de palabras, y el lenguaje está hecho también de entonaciones, de gestos, miradas, y referencias a las cosas, y este hacer puede producir transformaciones en la vida de un niño. En el vínculo al otro, pero también a los objetos, los juguetes, lo sonoro en el relato de cuentos y el canto, en la música, el cuerpo y el danzar, el teatro y el juego dramático, el trazo en el dibujo y en las manchas..., se va construyendo –siguiendo a Heidegger– un espacio habitable.

El trauma infantil es *un trauma benéfico*, dice la psicoanalista Colette Soler, por doloroso que sea tiene efectos de separación respecto del Otro parental. Hay una separación, una hiancia, un espacio abierto en el centro de la dialéctica del sujeto y del Otro que posibilita que una palabra venga al lugar de alguna cosa, y una palabra trae la otra, o una palabra se desliza y establece un

recorrido, o pone un punto cuando el niño dice: no; o indica lo que sí le gusta, y elige, o insiste respecto de determinado juego o ese cuento al que siempre le gusta volver, o comienza a trazar la escritura de su nombre.

En el cuento “Reportajes supersónicos” de la escritora argentina Syria Poletti, Lilín, de 4 años, que vive en Buenos Aires en una calle sin árboles y con muchos semáforos, le pide a su tía periodista e inventora de cuentos que le regale un patio *de verdad verdadera*, un patio para colgar de la ventana, o poner en la cocina del departamento de un séptimo piso donde viven... “Un patio como un mundo”, piensa la tía a quien Lilín le pide el regalo en ocasión de su cumpleaños; ese día Lilín recibe un grabador azul último modelo. “Mira –explicó la tía–. No pudimos comprar un patio. Ese espacio es caro. Pero te regalamos un grabador azul, último modelo. Es supersónico. Y con él puedes grabar entrevistas a personajes visibles e invisibles: a todos los que están en el espacio. Es como un patio abierto”. Y en este gesto, este “una cosa por otra”, un patio como un mundo, Lilín es invitada a asomarse a un nuevo espacio, otro ámbito que la familiaridad.

¿Enseño o *me vinculo* con los chicos? es una pregunta que los educadores suelen formular. Y la crianza en su relación con los cuidados, dimensión particular que caracteriza el trabajo educativo en este nivel, redobla muchas veces esta pregunta que parece excluir una función de la otra. En este “vincularse” se hace referencia a: conocer la historia y los hábitos familiares, conocer

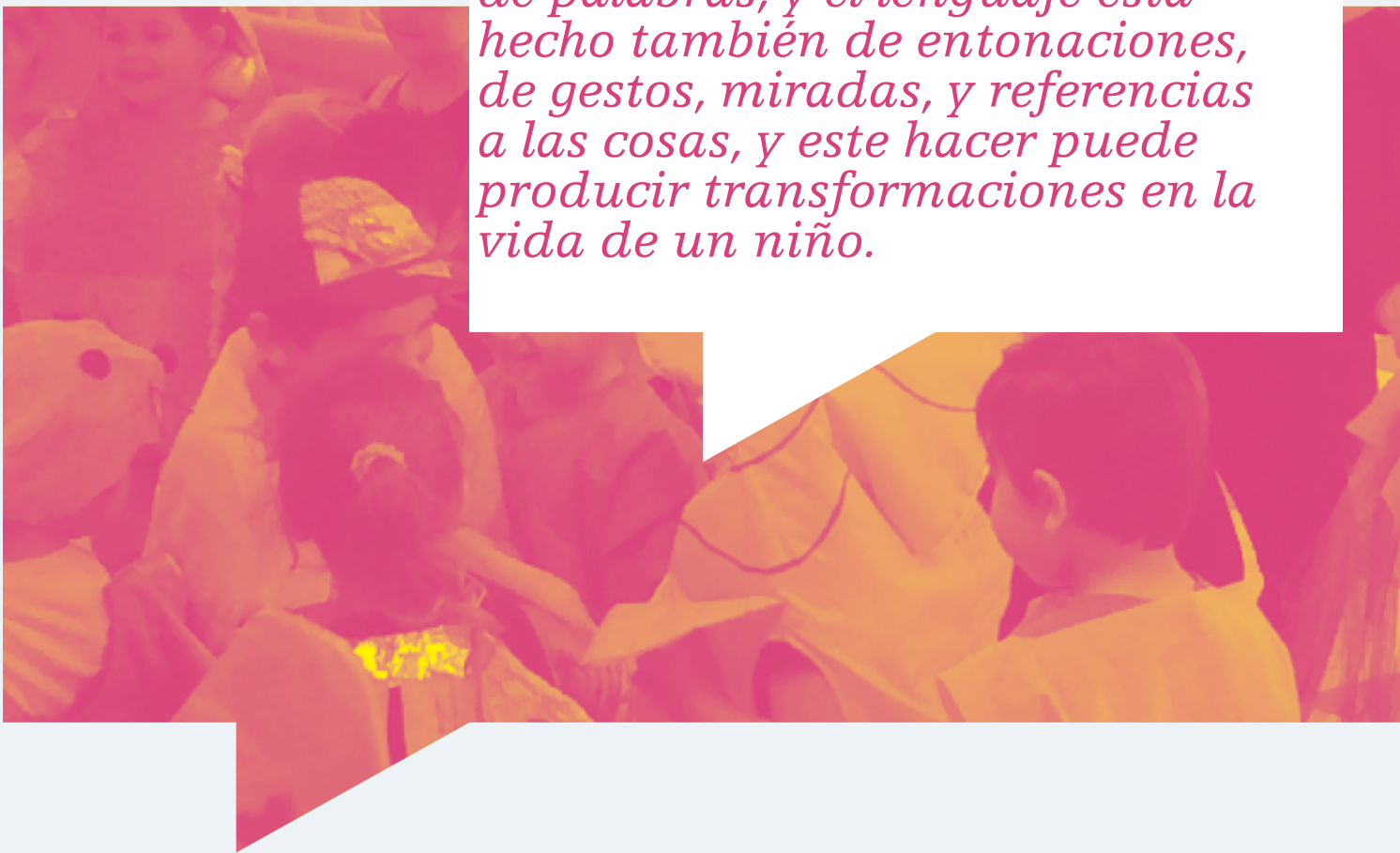
cómo viven y cuáles son las rutinas de crianza en ese hogar; saber más acerca de la vida del niño para dar una continuidad a dichos hábitos.

Vamos a decir que no es sin esta información que recibimos a un niño pequeño, pero que en el recibimiento se trata de poner también en juego una cierta ignorancia, considerar que hay las marcas de la vida familiar pero hay también la posibilidad de un ir por otra vía que ese mapa ya trazado; esto será ocasión de una discontinuidad.

Lo que en las entrevistas con las familias se presenta sirve para conocer aquel guión que orienta y organiza la crianza familiar, y que dispone un particular lugar para ese niño en esa familia. En la entrada a este otro ámbito, algo del orden de la separación –de ese guión– se transita. Opera una separación que para cada niño será singular y no podemos anticipar cuál será su modo de responder a esta discontinuidad. Lo que sí podemos es disponer las coordenadas que se ofrecerán para acompañar dicho tránsito. Disponer una particular oferta: la educativa, la

oferta de “una cosa por otra”, de la variedad del mundo y de las palabras.

Entonces, una idea paradójica: en este particular tipo de vínculo (que es el educativo), como lazo que une pero a la vez separa, se produce como condición un encuentro en torno a un objeto particular que no es el “tú”, o al menos por tratarse de lo propio educativo no puede quedar solo en esa dimensión, inclusive en el trabajo con niños pequeños que convocan a los cuidados. Pero al mismo tiempo es un vínculo que, claro, necesita que alguien lo encarne. Sabemos que la acción educativa está dirigida por ideales; proponemos pensar la diferencia que supone que la acción del que educa se dirija a ofrecer algo de aquel recorte del mundo que “lo mueve”, poner en función la transmisión de un legado cultural, a quedar detenido en aquello del niño que toca lo propio –lo personal, suelen decir los educadores: la propia historia o posición en relación con la infancia, o ideales en relación con “la familia”–. De esta manera podemos considerar que la educación en su brújula tiene una función filiadora con lo social.



La educación es una práctica de palabras, y el lenguaje está hecho también de entonaciones, de gestos, miradas, y referencias a las cosas, y este hacer puede producir transformaciones en la vida de un niño.

La educación: entre regulación y poesía

¿Cómo ofrecer esa ficción que es la palabra?

Thiago tiene 2 años. Ingresa a la sala en el mes de septiembre. Es recibido y se diseña un período de inicio con el acompañamiento de la mamá. Cada día llega y, de manera desorganizada, entra y deambula. Las maestras señalan cierta torpeza en el manejo de su cuerpo y dificultades en el lenguaje. Dicen las maestras: Emite sonidos como un zumbido, y en algún momento suelta alguna palabra que se enuncia con claridad sorprendente; es como si se tratara de un lenguaje paralelo, como si con él las palabras quedaran en el aire.

Hasta aquí resulta poético: recibir a un niño y hacerle un lugar en el mundo; pero sabemos que no siempre los niños consienten a las referencias que les ofrecemos. Hay algunas “fuerzas” que nos mueven más allá de la voluntad. Y esta cuestión oscura, en el sentido de que resulta un enigma, también habita en los niños. Para cada uno hay algo que invade e insiste.

El niño convoca a un lugar que le es familiar. Y en la entrada al

nuevo ámbito se encuentra con otra legalidad; con nuevos rituales, referencias, orientaciones y disposiciones que evidencian las exigencias de lo social. Cualquier institución supone la estabilización de ciertos sentidos que en las regulaciones operan como referencia, pero también como frontera en el sentido del sostén. Hoy los educadores reciben de las familias la preocupación respecto de que los chicos se resisten más que en otros tiempos a esas referencias, límites o recorridos que les ofrecemos: “no me lleva el apunte”, “le digo una y otra vez y es como si nada”, o “no para y se termina golpeando”.

Es importante tener en cuenta que, respecto de los límites o referencias, cada niño se posiciona de diferente manera; y allí se muestra el detalle, el estilo de cada uno, lo que a cada uno le gusta o rechaza, o aquello con lo que cada niño no puede. Esto ocurre también en la sala, o el jardín... Es muy difícil, es cansador, y a veces provoca mucho malestar a padres y educadores, no saber qué hacer con un niño que no se queda quieto, por ejemplo. E introduciré una cuestión de época: en la actualidad es cada vez más una recurrencia que aparezcan allí los diagnósticos o nombres del discurso médico, que acompañan al niño. Siempre la sugerencia es interrogar los diagnósticos, especialmente en niños pequeños; no porque no pueda haber algo de la dificultad e inclusive la consulta a otras disciplinas o saberes, sino porque la mayoría de las veces esos diagnósticos no nos dicen qué se podría hacer para calmar a ese niño que no se queda quieto.

Dando vuelta el guante, porque no se trata del enfrentamiento entre discursos o prácticas, debemos decir que muchas veces la indicación del pediatra en estos casos es la inclusión de ese niño pequeño en un espacio educativo. Algo saben otras prácticas de la posibilidad del discurso educativo de tomar a cargo la dificultad en el niño, para hacerlo derivar en algo de otro orden.

Creo que debemos volver a la idea que planteamos antes: reubicar la función que toca sostener en relación con la enseñanza.

Lo educativo en su posibilidad de detenerla inercia, no la inercia en tal o cual familia, sino la inercia que lleva a cada uno a repetir siempre lo mismo y de la misma manera, o la inercia de lo desregulado.

Los educadores, en esa posición de referirse a la variedad del mundo, resultan una oportunidad para un niño de enlazarse a otros nombres que establezcan en relación con otras referencias, que produzcan otras marcas; son los que pueden ir mostrando otros recorridos, que con este niño sucedan otras cosas que no sean la inquietud, o el capricho, o la inhibición. La posibilidad del discurso educativo de detener, de hacer pasar lo que se fija, de reorientar, de orientar a otros recorridos.

Luego el niño se despide para iniciar una nueva aventura, otros encuentros.

