

SOBRE UNA FORMA DE ACOMPAÑAR EN LOS CENTROS EDUCATIVOS PARA LA PRIMERA INFANCIA

*ON ONE WAY OF OFFERING SUPPORT
IN EDUCATIONAL CENTERS
FOR EARLY CHILDHOOD*

*SOBRE UMA FORMA DE ACOMPANHAMENTO
NOS CENTROS EDUCACIONAIS
PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA*

Virginia Varela Zitta

Asociación Uruguaya de Psicoterapia Psicoanalítica

Montevideo, Uruguay

Correo electrónico: virginva14@gmail.com

ORCID: 0000-0002-8267-170X

Recibido: 8/8/2021

Aceptado: 1/9/2021

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

VARELA ZITTA, V. (2021). Sobre una forma de acompañar en los centros educativos para la primera infancia. *Equinoccio. Revista de psicoterapia psicoanalítica*, 2(2), 101-120.

DOI: doi.org/10.53693/ERPPA/2.2.6.

Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

Resumen

Este trabajo reflexiona sobre el quehacer de los psicólogos en los centros educativos para la primera infancia. Con el marco que ofrecen los aportes de D. W. Winnicott acerca del desarrollo emocional, explora los sentimientos de confianza en la vida, en los recursos personales y en los otros, que un ambiente educativo dedicado y pensado para la atención de las necesidades infantiles contribuye a consolidar.

Palabras clave: educación, infancia, confianza, transicionalidad.

Abstract

This work proposes reflection on the work of psychologists in early childhood educational centers. Within the settingwork provided by the contributions of D. W. Winnicott about emotional development, this paper explores the feelings of trust in life, in personal resources and in others, which a dedicated educational environment designed for the attention of children's needs contributes to consolidate.

Keywords: education, childhood, trust, transitionality.

Resumo

Este trabalho reflete sobre a tarefa dos psicólogos nos centros educacionais da primeira infância. Considerando o quadro das contribuições de D. W. Winnicott sobre o desenvolvimento emocional, explora os sentimentos de confiança na vida, os recursos pessoais e nos outros, que um ambiente educacional dedicado e pensado para atender as necessidades das crianças contribui para consolidar.

Palavras-chave: educação, infância, confiança, transicionalidade.

INTRODUCCIÓN

El escenario educativo para la primera infancia es, desde hace ya un buen tiempo, un lugar donde los psicólogos desplegamos un *hacer* cuya especificidad se ha construido continua y laboriosamente. Nutrido de diversas referencias teóricas, las conceptualizaciones psicoanalíticas sobre el desarrollo emocional temprano ocupan un lugar especial como sustento de dichas prácticas. ¿Dónde poner lo relevante sobre la especificidad de una tarea que deviene singular precisamente a propósito del escenario en el que se constituye? En lo personal, la construcción de esta dimensión identitaria derivó de la inserción en el ámbito de la educación privada y pública. Asimismo, coexistió con el surgimiento de la tarea clínica con niños, niñas y sus familias.

En el presente trabajo daremos particular relevancia el pensamiento de D. W. Winnicott (1896-1971). Sin embargo, y aunque parezca obvio, el campo educativo nos enfrenta a desafíos diversos de los abordados en la clínica. Surgidos de ese territorio particular, requieren de posicionamientos específicos, sobre los que intentaremos exponer algunas observaciones y experiencias. También cabe señalar que origina la necesidad de buscar referencias conceptuales provenientes de la pedagogía para, así, ampliar perspectivas y ajustar enfoques.

CRIAR Y EDUCAR EN LOS PRIMEROS TIEMPOS DE VIDA

... solo cuando existe un buen comienzo todo lo que se realiza en las etapas posteriores puede ser efectivo.

D. W. Winnicott (1989a, p. 31)

Nuestro país posee una rica historia en cuanto a la institucionalidad educativa para la primera infancia, cuyo desarrollo excede los propósitos del presente trabajo. No obstante, cabe señalar que, a partir de la Ley General de Educación (N.º 18437, del año 2008), se creó el Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia (CCEPI),¹ con el encargo específico de promover una educación de calidad, la profesionalización de los educadores, la supervisión y la orientación de los centros infantiles privados (por el Ministerio de Educación y Cultura), así como también de coordinar a nivel nacional proyectos y políticas educativas para la primera infancia. Con una amplia participación interinstitucional e intersectorial, el CCEPI coordinó el proceso de discusión y elaboración del Marco Curricular vigente, en donde se establecen criterios generales para orientar las acciones y las intervenciones educativas hacia niños, niñas y sus familias, en sus diferenciadas etapas (de 0 a 3 y de 3 a 6 años) desde una perspectiva de derechos. Allí se refleja una representación de infancia caracterizada por su potencialidad de desarrollo y su activa participación en él, y no por sus debilidades y carencias (Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia, 2014).

Así planteadas las cosas, los centros infantiles se instituyen como territorios de múltiples confluencias disciplinares, en cuya tarea principal

1 Este consejo está integrado por representantes del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), el Ministerio de Salud Pública (MSP), el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), centros de educación infantil privados y educadores en primera infancia.

entraman objetivos educativos, de salud, de cuidado y de crianza. Esto exige el trabajo coordinado de personas que, haciendo uso de sus formaciones específicas, puedan responder a las necesidades infantiles desde el conocimiento de los relevantes procesos de desarrollo de los que participan y sobre los que tienen responsabilidad.

EL DESARROLLO EMOCIONAL TEMPRANO DESDE LA PERSPECTIVA DE WINNICOTT

... el ser es el comienzo de todo, sin el cual el *hacer* y el *ser objeto de* carecen de significado.

D. W. Winnicott (1989a, p. 30)

Winnicott es un reconocido autor en el mundo de la educación infantil por sus contribuciones acerca de nuestro desarrollo emocional. Su práctica pediátrica y psicoanalítica lo expuso a la observación directa del niño y su ambiente de crianza, lo que permeó sus teorías sobre la constitución del psiquismo, la etiología del enfermar y el proceso de curar. Por ello se dirigió a un público más amplio y comunicó sus ideas en conferencias y espacios radiales. Así, madres, padres, educadores, trabajadores sociales, pediatras, personal de enfermería, ministros religiosos y políticos conocieron sus planteos sobre el proveer para la salud de los procesos que tienen lugar en el infante.

Concibió los inicios de nuestro funcionamiento psíquico desde una radical dependencia de los cuidados y la protección ofrecidos por el ambiente. Planteó que heredamos potenciales de desarrollo que están en condiciones de transformarse en diversas capacidades, siempre que nos reciba un ambiente que sostenga y facilite estos procesos. La posibilidad de sentirnos vivos, reales, creativos, firmemente consustanciados

con nuestro cuerpo, en contacto con una realidad compartida y en relación con otros, capaces para la elaboración imaginativa, el juego, el humor y la experiencia cultural, no viene dada ni puede darse por sentada. Resulta de la conjunción de esas disposiciones, con la contribución atenta y dedicada de un entorno humano y humanizante, un entorno capaz de ver en ese bebé una manera personal de presentar sus necesidades y apetencias.

Winnicott (1989a) tomó a la madre como la representante natural de esos cuidados, mediante el arribo a un estado psicológico que llamó *preocupación maternal primaria*. Plenamente identificada con las necesidades de su bebé, la madre se consagra devotamente a sus cuidados y deja que sea él quien lidere el proceso. También reconocido por el uso de paradojas para explicar algunos fenómenos, Winnicott llamó *unidad-dual* a esa unidad indivisible madre-bebe en la que «ella es el bebé y el bebé es ella» (Winnicott, 1989a, p. 23). Gracias a esta adaptación personal, humana, precisa, cargada de afectos y sutilezas en el cuidado, el bebé tiene la experiencia de ser y sentirse real.

Caracterizó el apoyo materno en términos de sostén (*holding*), manejo corporal del bebé (*handling*) y presentación de objetos. Estos reflejan tres procesos de capital importancia en el bebé: integración, personalización y realización, que a su vez acompañan la progresión hacia una mayor autonomía de esos cuidados, nunca total, por cierto. La integración alude a la vivencia de unidad a partir de un estado inicial no integrado. La personalización refiere a la firme conexión con el propio cuerpo, delimitado por la propia piel. Y la realización sería «el proceso de contacto y relación con la realidad exterior al adquirir el niño las coordenadas espaciotemporales» (Anfusso et al., 2009, p. 69).

En estos tiempos iniciales de *dependencia absoluta*, el atento cuidado materno permite la experiencia de omnipotencia por la que «el bebé vive en un mundo subjetivo» (Winnicott, 1991b, p. 337). No existe algo

exterior a él. En esa unidad dual, el bebé tiene la ilusión de haber creado lo que en verdad su madre le presta con su propio yo, para ser hallado. Para Winnicott (1991b), son los tiempos del objeto subjetivo, paradoja con la que alude al dominio mágico del mundo. El mundo es lo que el bebé necesita, de modo que no existe para él por fuera de esa necesidad. Todo ello contribuye con la emergencia del *verdadero self*, relacionado con el sentirse vivo, real y con una identidad personal. Ubica en la base la confianza y la esperanza de que es posible encontrar/crear en el mundo aquello que se necesita; crear y creer a partir de la repetida y confiable experiencia de ser sostenidos física y emocionalmente por ese primer ambiente humano *suficientemente bueno* que responde a sus necesidades. Este es un sostén ininterrumpido que no se permite fallas más allá de lo tolerable por el bebé; fallas que, según Winnicott (1991b), como resultado quebrarían la continuidad de su existir y lo obligarían a la reacción y al establecimiento de defensas extremas, para lidiar con las angustias impensables.

Por *privación ambiental* o *falla* Winnicott (1991b) alude a la inconsistencia o discontinuidad de los cuidados o a la no contingencia con las necesidades del bebé, en donde prima la necesidad del ambiente-madre, lo que puede derivar en comportamientos intrusivos para con el bebé. Seguidamente, en una dependencia relativa de la provisión ambiental, los procesos en el bebé experimentan una transformación. Los progresivos fallos ambientales, ahora tolerables para un bebé que evoluciona, han ocasionado en él su repudio. En tanto el ambiente que frustra y genera rechazo también vuelve, permanece y sobrevive a esos intentos de destrucción, sin venganzas y tomando también los buenos gestos del bebé, le es posible comenzar a percibirlo en su exterioridad. Antes solo *concebía* al ambiente, con sus personas y sus objetos, ahora los *percibe* al otorgarles existencia por derecho propio.

El mundo fue objetivado (Winnicott, 1991a). Esta primera separación entre yo y no yo, plena de consecuencias, deja al bebé dispuesto a concebir que hay algo exterior a él que resiste su dominio mágico. Por tanto, se configura un interior y un exterior, delimitados por la propia piel. Están unidos (bebé y ambiente/madre/otros) dos elementos que recién ahora se experimentan como separados. Se instala la capacidad de imaginar y jugar, lo que Winnicott (1991a) enuncia como *elaboración imaginativa*. El mundo de los objetos y de las personas ahora se domina mediante el hacer, el tocar y toda la gama de experiencias que derivan del uso de la propia motilidad. Esta desilusión gradual de la omnipotencia inicial y el advenimiento del objeto transicional inauguran un amplio territorio de experiencias y fenómenos potenciales, que se caracterizan por no ser totalmente interiores ni exteriores. En estos tiempos de diferenciaciones yo - no yo, fantasía-realidad, interno-externo, subjetivo-objetivo, Winnicott ubica el jugar, el humor, la creatividad y la experiencia cultural (Anfusso et al., 2009).

En adelante, se dará un tiempo *hacia la independencia*, caracterizado por una creciente autonomía de los cuidados ambientales primeros, que Winnicott (1984) vincula con la adquisición de la marcha y el lenguaje. Se irá consolidando la relación con una realidad que puede ser percibida en grados mayores de consenso con otros, poblada de objetos y personas exteriores al yo y que este no puede controlar. Desde esa realización o darse cuenta, el bebé también podrá beneficiarse de la mutualidad y la cooperación de y con su ambiente, ya que puede enunciar sus intenciones, necesidades y desacuerdos más claramente aún. Asimismo, puede comprobar los efectos de su comportamiento sobre esa realidad, lo que dará paso a la incipiente capacidad para la preocupación (Winnicott, 1984).

ACOMPañAR, CONFIAR, ENRIQUECER

Las ideas de Winnicott ofrecen un marco posible para tener presente aquello que está en juego cuando, en los centros infantiles, recibimos a bebés y sus familias o a niños en sus primeros 6 años de vida. Dimensionar estos procesos ayuda a situarnos en la idea de continuar con una provisión ambiental lo *suficientemente buena*. Permite entender que, en las relaciones con otros (no familiares), los niños pueden seguir esa misma progresión desde una dependencia inicial mayor hasta crecientes niveles de autonomía en el sentir, hacer, pensar; hasta un conocimiento de sí, de los otros y del mundo circundante que resulte del hacer por sí mismos en compañía de otros y del hacer con otros, sostenidos por adultos que, con regularidad y previsiblemente, respondan a sus necesidades de afecto, de protección y cuidados básicos, de juego y de experiencias ricas con el mundo (Lobo Aleu, 2002).

Dispuestos a colaborar con esos procesos, nos congregamos allí unos adultos cuyos *oficios* —palabra elegida por Graciela Frigerio (2017)— comparten una tarea: la de *hacer lazo* trabajando en los *entre* como educadores, psicólogos, talleristas de expresión, trabajadores sociales, psicomotricistas, educadores alimentarios. Estos *oficios del acompañamiento* «se expresan con especificidades que importa tener tan presentes como lo que comparten» (Frigerio, 2017, p. 44). Se trata de acompañar en reciprocidad para hacer entrar al recién llegado, al que no se quiere dejar solo, en compañía de la humanidad (Cornu, 2017).

¿Qué nos concierne a los psicólogos? Ante todo, y junto a otros, el establecimiento de la confianza de los niños y sus familias en nosotros. En principio desconocidos, allí estamos dándonos a conocer (el centro y sus integrantes, sus espacios, su funcionamiento). De este modo, surgen los primeros reconocimientos del niño, sus referentes familiares, su dinámica vincular.

A propósito de la confianza, es necesario precisar que esta se establece al otorgarla. No la caracteriza solamente el modo en que un niño se vincula con un adulto, sino también la forma en que este se dirige al niño. Un niño que se percibe mirado y respetado en sus capacidades, sus modos de hacer y sus ritmos por ese adulto de quien depende, establece modos de relación donde la confianza se hace presente para sí mismo y para los demás. Es una confianza que le ha sido dada por un adulto dispuesto a no abusar de la asimetría de poder que se dibuja en la dependencia del niño para con él (Cornu, 1999).

Desde estas plataformas de confianza, nos convoca sostener la promoción de experiencias que faciliten el desarrollo integral de los infantes, el fortalecimiento de las capacidades parentales y de cuidado familiar, y la participación oportuna en la detección temprana de dificultades, con la consiguiente orientación a familias y la derivación a consultas específicas para su atención. La nuestra es una tarea de promoción de condiciones para la vida, la salud y los aprendizajes, que, algunas veces, resulta de la observación ocurrida en entornos siempre *móviles y viajeros*, al decir de Frigerio (2017), por donde pasa la vida cotidiana de los niños: la sala, el patio exterior, el juego y el taller de expresión. Otras veces, dicha promoción resulta de la realización de actividades planificadas con atención en lo observado como necesario para un grupo o de momentos de especial interés: inicio y cierre del año, cambios de educadores, el ingreso y egreso del centro, talleres con familias.

En algunas ocasiones, el oficio exige la mirada sobre situaciones individuales a partir de inquietudes y consultas de cualquiera de los integrantes de la comunidad educativa. La entendemos, finalmente, como una tarea relacionada con una concepción de centro infantil «como ese espacio especial donde el niño puede escenificar la transicionalidad tal cual la entiende Winnicott» (Guerra, 1998, p. 9). En estos territorios y

para facilitar estos tránsitos, transiciones e intermediaciones, es que nos parece que nuestro hacer cobra sentido.

SOBRE LOS MALOS MOMENTOS

La vida es difícil, esencialmente,
difícil para todo ser humano.

D. W. Winnicott (1989b, p. 149)

La agresión entre niños es una preocupación recurrente para quienes trabajamos en centros infantiles. Un breve relato puede ejemplificar las intermediaciones antes referidas, esta vez entre una niña de 2 años, su educadora, sus compañeros de sala y su familia.²

En un intercambio conmigo —la psicóloga del centro—, la educadora de Fiore ha dicho: «Fiore está brava porque les pega a los compañeros, les arrebató juguetes, quiere imponer su voluntad todo el tiempo... ¡No sé qué más inventar! No sé, pero no está entendiendo el no».

En un encuentro de juego que tengo con Fiore, ella expresa: «¡Hola Vir!, ¡quiero dibujar!». Mientras dibuja, canta la canción de saludo³ que han entonado junto a su maestra y compañeros para ir conociéndose. Cantándola me participa: «¡Qué tal! ¿cómo te va?... ¿Cómo te va, Vir?», y celebra cuando escucha: «Estoy bien, aquí jugando con Fiore».

2 Los nombres de las personas involucradas en este relato fueron alterados para resguardar su identidad.

3 Una canción de saludo es una práctica muy común con la que se da comienzo a la jornada. Así se visualiza a los niños presentes y se identifica a los ausentes. Resulta muy placentera, ya que promueve el encuentro y favorece la pertenencia al grupo. Colabora con la experiencia de anticipar algo de lo que acontecerá y da seguridad a los pequeños.

Observo un dibujo controlado, de trazos cortos y pequeños círculos que rodean a dos figuras humanas pequeñas, incipientes, de esas en las que la cabeza es también cuerpo en el que se implantan ojos y boca y del que salen extremidades. Las nombra. Una es su hermano mayor, la otra es su padre. Toda su producción queda emplazada del lado derecho de la hoja y sobre el borde inferior, que oficia de línea de base. Ha usado la cuarta parte del espacio disponible en la hoja. Me pregunta qué estoy escribiendo y le respondo que escribo lo que jugamos, así no lo olvido. Acto seguido, dibuja en la hoja donde realizo el registro. Le digo que «me dejó una huella, la huellita de Fiore, así ella también se asegura de que no la olvide», pero que ella tiene su hoja y yo la mía.

Se ríe y se dirige a una caja, de la que toma un cerdito y un caballo. Los choca entre sí mientras grita: «¡Al ataqueeee!». Relata que son una mamá y un papá. No contesta mis intentos por saber de ellos ni de lo que están haciendo. Por el contrario, me cuenta que sabe nombrar los colores de los marcadores que han quedado en la alfombra: «Me enseñó María [su maestra]. Este es rosado y este es negro, negro...».

Se dirige a un bebé que hay entre los juguetes disponibles y toma un pañal: «Vamos a poner esto al bebé [se lo pone con cuidado]. ¿Sabés, Vir, que uso *bombata*? ¡Pero es muy difícil, muuuy difícil la *bombata*, Vir!». Le comento que seguro es muy difícil usar la bombacha: «Capaz que necesitás que todo sea más fácil, como cuando usabas pañales... Los pañales te los pone y te los saca otra persona, mamá, papá, la maestra... ¡Pero la bombacha es cosa tuya!». De inmediato me pregunta: «¿Vos qué usás, Vir?».

A la hora de despedirnos, Fiore se niega a irse, dibuja mi hoja, se agita y protesta: «¡No y no!». Se calma cuando le reafirmo que es hora de irnos y le recuerdo, una a una, las cosas con las que sí jugó y jugamos juntas. Más serena, acepta mi mano para salir y dirigirnos a su sala. Noto,

aliviada, que podemos recuperarnos juntas, a pesar de su intensa negativa. Fiore se lleva su dibujo consigo para compartir en casa.

Al posterior intercambio con su educadora llevé un manojito de impresiones. Sugerí que Fiore podía estar sintiendo el peso de la exigencia de estar en un lugar nuevo, fuera de casa, vinculándose con otros niños y adultos, a quienes necesita cercanos todo el tiempo, aunque más no sea para pelearlos y para que la frenen. Que tal vez le fuera necesario ensayar, una y otra vez, ciertas acciones y fórmulas para conocerlos y encontrarlos, dejarles su huella, ver sus reacciones, y también para definir sus límites y sus diferencias con ellos. Le presenté una Fiore con enigmas sobre la naturaleza del vínculo entre sus seres significativos (padres, hermano); con preguntas surgidas por la constatación de las diferencias sexuales; desafiada por el control de esfínteres, para lo que estaría pronta y no, algo que la enfrenta a la añoranza de sus pañales, de su ser bebé cuidada por otros, y también a la riqueza de seguir creciendo: todo «muuy difícil», según sus propias palabras. Finalmente, destaqué que, al parecer, necesita que le sea reconocido todo aquello que está construyendo y sabiendo hacer, junto a lo que no.

Explorando en el sentir de la educadora (y cotejándolo con el propio) apareció el enojo, la impotencia ante lo que escapa al propio control, el descontento con una niña que la interpela y demanda. Pensándolos juntas, son sentimientos que se volvieron disponibles para ser usados constructivamente bajo la forma de respuestas alternativas hacia Fiore. Se encontraron palabras y acciones novedosas que reflejaban el efecto negativo de su comportamiento en sus amigos, en su educadora, al tiempo que se reconocía a la niña que sabía hacer cosas constructivas, inspirada en sentimientos agradables.

Winnicott (1989b) afirma:

podemos pensar la primera infancia como ese proceso gradual de fortalecimiento de creencias. La creencia en la gente y en las cosas se construye poco a poco, a través de innumerables experiencias buenas. *Buenas* significa aquí “bastante satisfactorias”, es decir que la necesidad y el impulso ha sido satisfecho y justificado. Tales experiencias buenas se pesan en relación con las *malas*, palabras que utilizamos cuando la rabia, el odio y la duda se hacen presentes, como es inevitable que ocurra. Todo ser humano debe encontrar en sí mismo un lugar desde donde pueda actuar y construir allí una organización de los impulsos instintivos; todo ser humano debe desarrollar un método personal para vivir con tales impulsos en el mundo particular que le ha tocado en suerte y ello no es fácil. (pp. 145-146)

SOBRE LAS DESPEDIDAS... ¡A ZAMBULLIRSE!⁴

A poco de comenzar el año, en un grupo de niños de nivel 4 planteamos un juego para desarrollar entre ellos, la psicóloga (yo) y la maestra, quien se reintegraba luego de ser suplida por una licencia maternal. A propósito de esto, se suscitaron preguntas y comentarios de los niños: «¿Y cómo se llama tu bebé?», «¿Y quién lo cuida ahora?», «A mí me cuida mi abuela cuando no está mi mamá». «A mi bebito —contesta la maestra— lo cuida su padre y, cuando yo vuelvo de trabajar con ustedes, lo cuidamos juntos; también están sus hermanas..., todos lo cuidamos un poquito».

Al plantear este juego acordado con la maestra, nos animaba la idea de seguir presentándonos, procesando el cambio de maestra, colaborando

⁴ Esta es una experiencia que fue mencionada en el III Encuentro Internacional de Psicología y Educación para el siglo XXI, organizado por el Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República en agosto de 2017.

con esa transición. Ya había sido jugado con la suplente en la sala y también en el espacio de taller de expresión. Pensamos que esos juegos, repetidos en escenarios diversos y con personas distintas, nunca son tan repetidos y sí entrañan novedades dignas de destacar que, tanto niños como adultos, podemos ir descubriendo y, sobre todo, experimentando. Consistía en que cada uno debía dibujar un espacio propio, al que llamábamos *mi mundo, mi lugar*, sobre un papel con el que se había forrado enteramente la mesa. En ese *mi mundo, mi lugar* podían construir cualquier elemento con el que quisieran poblarlo, para lo cual contaban, además, con masa de modelar y bloques de madera. Los niños, primero, delimitaron áreas, territorios personales caracterizados por un tamaño y una forma únicos. Decían: «Yo voy a hacer un volcán», «Yo hago una víbora», «Mi lugar es mi cama», «Mi lugar es mi barco, está aplastado en el fondo del mar, pero ahora viene el arreglador de barcos», «Yo hago una piscina con tobogán». Entre risas y asombros al ver lo que cada uno hacía, recibieron una segunda invitación: cada uno podía salir de su mundo, si quería, trazar algún camino para ir al de un amigo cercano, pedir permiso para entrar y dejarle algún regalo, siempre que el destinatario quisiera recibirlo, porque, si decía que no, no se lo podía dejar. Comenzaron a trazar caminos, a pedirse para jugar juntos, a dejarse dibujos dentro del mundo del otro, alguna construcción con masa o bloques de madera. Apareció algún «¡No entres que estoy durmiendo!» y cosas que cada uno ensayaba por el puro placer de decir que sí y recibir sorpresas, o decir que no y ver qué venía después, en el ejercicio de su autonomía, libertad y poder de decisión. En un momento se dio lo que sigue:

NIÑO: Mirá, te dejo un pedacito de masa [de modelar] para vos [dirigiéndose a la maestra].

MAESTRA: Bueno, lo guardo para llevárselo a mi bebé [la maestra lo coloca en su bolsillo].

PSICÓLOGA: ¡Cuánto se entiende, Julia, que estés recordando a tu bebé! Quizá haya sido difícil dejarlo hoy en casa, aunque sepas que va a estar bien cuidado por su papá... ¿Y si jugás un ratito con la masa aquí con nosotros y después se la llevás a tu bebé? [dirigiéndose a la maestra].

MAESTRA: ¡Pero claro, Vir! ¡Cómo estoy de distraída!, ¡seguro que es así! Miren [dirigiéndose a todos los niños], con la masa puedo hacer una maestra [la hace] y me zambullo por este tobogán a la piscina [el tobogán construido por el niño que estaba a su lado].

PSICÓLOGA: ¡Sí, Julia! ¡Zambullite que ahora estás con nosotros! ¡Después, todos volvemos a casa!

En conversaciones posteriores, continuamos nuestro mutuo acompañamiento. Cooperando entre niños, maestra y psicóloga, fuimos pensando esas múltiples transiciones: del hogar al centro educativo, de una maestra a la otra, de la maternidad a la práctica profesional. Surgieron proyectos de trabajo para el grupo, en donde se pidieron relatos familiares de los tiempos de bebé de cada niño, con la mediación de fotos, dibujos, modelados, literatura infantil. Poco a poco, todos nos fuimos sintiendo más seguros. Los niños siguieron preguntándole a la maestra por su bebé, atentos a su crecimiento, y recibiendo con interés sus comentarios y anécdotas.

SOBRE EL JUGAR, RECREAR, SIGNIFICAR

... no podemos vivir sin significado; esto impediría cualquier sentido de la identidad, cualquier esperanza o cualquier futuro.

Carlina Rinaldi (2001, p. 2)⁵

5 La traducción es mía.

Un juego singular fue visto en el patio de un centro educativo, en los días posteriores al retorno a la presencialidad a mediados del año 2020, en medio de la conmoción planetaria vivida por la pandemia por covid-19.⁶ Se trata de una mancha jugada espontáneamente por niños de 4 y 5 años. El jugador que mancha es el coronavirus. Cuando un jugador es manchado-tocado, debe toser y permanecer tosiendo en el lugar hasta que otro lo libere. Para liberar al manchado, otro jugador debe acercarse y rociarlo con un aspersor imaginario, semejante a los usados para la desinfección de ropa y ambientes. Este juego, por demás revelador, manifiesta con toda claridad la necesidad que tienen los niños de atribuir sentidos personales a las experiencias vividas. Juegan por y para ello. Jugando encontraron la forma de recrear, personal y colectivamente, sus ideas y sentimientos relativos a la pandemia, el confinamiento, las formas de contagio, los cuidados sugeridos. Con el uso de las figuras del huir, burlar, atrapar y liberar del contagio-mancha, documentaron que pueden encontrar sus propias soluciones a los problemas e inquietudes que los recorren.

Juegos como este nos llevan nuevamente a pensar: ¿qué necesitan los niños de sus adultos y educadores? Una ayuda respetuosa en sus búsquedas de sentido es un posicionamiento que, aunque deseado, quizá resulte más fácil de enunciar que de transformar en prácticas concretas. En los ámbitos educativos, los adultos podemos fácilmente quedar atrapados por instituidos que priorizan el carácter transmisivo de la educación; aquel encargo que antepone los modos y significados compartidos, por sobre lo que cada niño construye por sí, para sí y en cocreación con otros niños. La complejidad de la tarea requiere una observación y una escucha atentas de lo que los niños encuentran en el mundo que los rodea, motivados por su curiosidad y su impulso por entender y establecer relaciones.

6 Agradezco a la tallerista Mariela Ordoqui por la observación aquí compartida y sobre la que expusimos en conversatorio para Fundación Telefónica Movistar (setiembre de 2020).

Abrir espacio a sus preguntas sobre qué, cómo, por qué, para qué, qué pasaría si... y qué habría pasado si... implica disponerse a un universo de posibilidades y alternativas, nunca supeditado a formas únicas de hacer o de decir. Requiere de adultos involucrados en la experiencia de igual modo que los niños, porque es desde allí que pueden encontrarse «significados más ricos, más plenos, más transmisibles» (Bruner, 2001, p. 75). *Entender*, para niños y adultos, significa desarrollar teorías que nos ofrezcan interpretaciones satisfactorias, que nos resulten convincentes y con las cuales ser escuchados por otros. Es la manera en que transformamos un mundo que no es intrínsecamente nuestro en algo compartido. Mediar para que los niños puedan negociar entre ellos, nutriéndose del intercambio, y documentar dichos procesos es parte del compromiso con el desarrollo de los niños en sus primeros años (Rinaldi, 2001).

Porque, como bien lo expresara Winnicott (1990),

a decir verdad, la mayoría de los procesos iniciados en la temprana infancia nunca se afianzan por entero en esa etapa de la vida, sino que continúan fortaleciéndose con el crecimiento... y este persiste en la niñez tardía, en la edad adulta y hasta en la vejez. (p. 122)

§

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANFUSSO, A., INDART, V. y KRECL, V. (2009). Comienzos de la creatividad: El objeto subjetivo. En A. Anfusso y V. Indart (comps.), *¿De qué hablamos cuando hablamos de Winnicott?* (pp. 67-77). Psicolibros.

- BRUNER, J. (2001). Una ayuda respetuosa. *Cuadernos de Pedagogía*, 307, 74-75.
- CONSEJO COORDINADOR DE LA EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años*. Oficina de Planeamiento y Presupuesto. <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Marco%20curricular%200%20a%206.pdf>
- CORNU, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi y D. Korinfeld (comps.), *Construyendo un saber al interior de la escuela* (pp. 19-26). Noveduc.
- CORNU, L. (2017). Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodríguez (coords.), *Trabajar en instituciones: Los oficios del lazo* (pp. 101-116). Noveduc.
- FRIGERIO, G. (2017). Oficios del lazo: Mapas de asociaciones e ideas sueltas. En G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodríguez (coords.), *Trabajar en instituciones: Los oficios del lazo* (pp. 41-100). Noveduc.
- GUERRA, V. (1998). Ponencia. En Asociación Psicoanalítica del Uruguay (ed.), *Educación y psicoanálisis: Encrucijada de disciplinas* (pp. 7-11).
- LOBO ALEU, E. (2002). *Educación en los tres primeros años*. Teleno.
- RINALDI, C. (2001). The pedagogy of listening: The listening perspective from Reggio Emilia. *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange*, 8(4), 1-4.
- WINNICOTT, D. W. (1984). El primer año de vida: Criterios modernos sobre el desarrollo emocional. En *La familia y el desarrollo del individuo* (pp. 15-28). Hormé.
- WINNICOTT, D. W. (1989a). La madre de devoción corriente. En *Los bebés y sus madres* (pp. 19-32). Paidós.
- WINNICOTT, D. W. (1989b). ¿Qué entendemos por niño normal? En *Conozca a su niño* (pp. 144-153). Paidós.

- WINNICOTT, D. W. (1990). El desarrollo de la capacidad de preocuparse por el otro. En C. Winnicott, R. Shepherd y M. Davis (comps.), *Deprivación y delincuencia* (pp. 121-127). Paidós.
- WINNICOTT, D. W. (1991a). Comentarios sobre mi artículo “El uso de un objeto”. En C. Winnicott, R. Shepherd y M. Davis (comps.), *Exploraciones psicoanalíticas* (vol. 1, pp. 284-286). Paidós.
- WINNICOTT, D. W. (1991b). Individuación. En C. Winnicott, R. Shepherd y M. Davis (comps.), *Exploraciones psicoanalíticas* (vol. 1, pp. 336-341). Paidós.