

# Escenas omitidas de la didáctica. La dimensión subjetiva en la educación infantil.

*Entrevista a Ester Beker y Cristina Benedetti*

*La mirada sobre la subjetividad del docente habilita una dimensión desde que la es posible acceder a los problemas escolares desde la complejidad. Aparecen así desafíos movilizantes como el de indagar en la propia vocación para construir el lugar del docente.*

**Existe una crítica habitual al pensamiento didáctico en el sentido de que tiende a omitir la dimensión subjetiva de la situación de enseñanza-aprendizaje, que opera como una suerte de reduccionismo a lo técnico ¿Cómo ven ustedes esta idea?**

Ester Beker - la didáctica inspirada en un modelo de formación positivista busca lo general, las leyes universales, lo idéntico y repetido. Se mira al grupo etéreo -los niños de 2 años, de 3 años,- y se normatiza lo esperable para el grupo. Por eso se omite lo subjetivo, en tanto cada sujeto es único y distinto. La consecuencia de la normativa- de lo normal y esperable-, es una mirada descontextuada de las conductas de cada niño, de sus reacciones.

Nuestra experiencia indica que el desarrollo de un niño, sus conductas, tienen que ser comprendidas "en vínculo". Por ejemplo, es común entender que un niño puede estar caprichoso porque nació un hermanito. Pero no se incluye en el mismo nivel de comprensión, porqué hoy, con estos compañeritos y conmigo docente, tuvo estos caprichos en particular.

O sea que el pensamiento positivista predomina en el análisis de la situación y no contempla cómo administra el docente *su propia persona* y en consecuencia, no se lo incluye en su formación.

Cristina Benedetti – Nos estamos refiriendo a la calidad/cualidad de vínculo que pueda llegar a establecerse. Hay un estilo, una manera de llevar adelante una clase, una actividad, que está más allá de la planificación escolar y que guarda relación con aspectos tan sutiles como la mirada, el gesto, la intención. Son aspectos que habitan en el docente y que surgen "a espaldas" de su voluntad y sus intenciones programadas. Esta dimensión vincular es una relación de edificación, de construcción en el tiempo. Y a pesar de que hay acuerdo en su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, normalmente queda librado a procesos de "ensayo y error" y no a una formación sistemática que contemple la reflexión del docente "sobre sí mismo".

La mayor parte de las veces el docente no puede anticipar los efectos que tiene su modo de ser, sobre el niño y su familia. De alguna manera desde la propia forma de posicionarse ante la multiplicidad de hechos que transcurren en el aula se da destino al otro, y es por eso que es preciso revisar "hacia adentro" estos procesos. El hecho de

reconocer la importancia de hacer un recorrido sobre la propia persona como parte de la curricula formativa es por esto, una necesidad ética.

E.B – La responsabilidad del jardín es destacable, además, porque es el primer contacto del niño con lo extra-familiar. En general se evalúa sólo al niño: si se adaptó o no, si se socializó o no, si juega o no juega con otros chicos. Y no se mira la responsabilidad del docente como aquella primera figura significativa para el chico, que se encarga de mostrarle qué otras formas de vínculo existen fuera del mundo familiar.

**En ese primer encuentro, cuando se habla de la "adaptación", los docentes planifican la conformación de un vínculo, y se enuncia en términos de objetivos: establecer un vínculo afectivo con el niño, de tal modo primeramente, de tal otro modo en una instancia posterior... Y una pregunta que en este foro se ha volcado recurrentemente es: ¿se puede "planificar el vínculo"?**

E.B – Nuevamente el pensamiento positivista orienta esa pretensión de cómo planificar el vínculo del docente con el alumno. Subyace la idea de que el vínculo puede descomponerse en unos "pasos" estables, abarcables desde lo técnico, y entonces es posible pensar qué acciones precisas, premeditadas, podrán favorecer el vínculo. Se perfila la idea del docente como una "máquina de crear vínculo", donde si se aprieta un determinado botón irá a suceder tal cosa, y si se pone en marcha tal recurso, va a suceder tal otra cosa...

No es que esto esté mal. No es que no pueda planificar acciones para este encuentro para poder darle un marco intencional, pero la cuestión es que el encuentro "real" va a estar atravesado por un modo de hacer que va a estar ligado a lo que le pasa al docente, por "qué afectos le despierta" cada chiquito.

**Se diría que si se ha de poner la lupa sobre el vínculo no es razonable mirar sólo al alumno. Decíamos que no mirar el vínculo es una reducción a lo técnico, pero mirarlo mucho y atravesarlo por modos de hacer es también negativo... ¿cómo salir del círculo vicioso?**

E.B – Lo que hay que cambiar es el modo de pensar. Las tensiones no siempre hay que resolverlas, hay que sostenerlas. Lo que tenemos que saber es que uno está en medio de estas opciones, que puede dejarse tentar por la omisión de lo subjetivo, o que puede creer que tiene el vínculo atrapado en la planificación. Estamos muy acostumbrados a pensar que todo hay que resolverlo en lo inmediato, que hay una receta para cada situación, y en ese marco queda poca libertad para pensar y para pensarse: ¿Qué necesita cada chico? ¿Qué necesito yo en relación a cada chico?

C.B – No hay que olvidarse además que la relación con el niño pequeño siempre está mediatizada por la figura de los padres. El inicio de los chicos en el jardín está tramitado por los padres... Hay siempre tensiones que aparecen en el trato entre los adultos y que derivan en la posibilidad de sentir pena por un niño, o bronca, o ternura... ¿Cuál es el triángulo que se genera entre padres, docente y niño?

**Es interesante aquí la figura del triángulo, que en didáctica tradicionalmente se aplica al trío "enseñante, aprendiente, saber" ¿cómo se configuraría este otro triángulo?**

E.B – Ese triángulo está inmerso en una trama, en el sentido de que ese saber que se construye entre el "enseñante y aprendiente" está al mismo tiempo atravesado por el

vínculo del niño con sus padres y del docente con su historia formativa y el saber. El punto es saber dónde pueden encontrarse y desencontrarse, el niño y el docente, en esta relación. El jardín es también el lugar de inicio, o de continuación de la curiosidad del niño por aprender.

C.B – En esa trama, hay otras instancias que contribuyen a presionar al docente y dificultan su tarea en relación al vínculo. Una de esas instancias es la propia institución escolar, que exige al maestro una rutina que tiene que ver con el ideal de la escuela, o con determinados momentos que la institución atraviesa. Entonces, el docente está “tironeado” por múltiples demandas: la institución, respecto del trato de los maestros con los padres de los alumnos, y hay a la vez situaciones de demanda de los padres hacia el docente. No es banal la propia exigencia del docente respecto a su ideal. Esta complejidad vincular, se precipita en distintos modos de vínculo con el niño. La relación pedagógica, entonces, no sucede en una soledad, aislada, sino que se inserta en esta trama compleja, política, de presiones y también de situaciones aliviantes. Esto tiene que ser procesado por el maestro desde el entendimiento, desde la reflexión, y no desde lo *actuado*.

### **¿En qué sentido utilizás el término “actuado”?**

C.B - “Actuado” aquí significaría “respondiendo desde lo más visceral”, no desde la situación, no desde ponerse en el lugar del otro, o tratar de entender, sino desde la actuación ofuscada. En vez de ver las situaciones que rompen el encuadre como un emergente que sirve para entender la relación con cada chico, y afinar la posibilidad de comprensión, se *actúa* la respuesta

E.B – Hay una especie de cliché, que supone que el docente tiene que hacer determinadas cosas en determinados momentos del año escolar y ante determinadas situaciones. Estas normativas intentan llenar - insistimos -, lo que creemos que es un espacio incompleto en la formación: y que tiene que ver con el *cómo mirar los vínculos en los que su trabajo se desarrolla*. Entonces el docente queda librado a su intuición acerca de cómo vincularse con los padres, cómo acercarse a los chicos, cómo insertarse institucionalmente...todo esto con distintos resultados y aunque muy buenos muchas veces, implican un alto costo emocional para el docente, costo del que no siempre es consciente...

### **¿Cómo se encara, es decir cómo puede encararse, este aspecto en la formación?**

C.B – Nosotras decimos que los docentes pueden aprender, en su formación, a hacer un tipo de diagnóstico, saber el perfil de la institución en la que se trabaja, poder anticipar problemas típicos institucionales que se pueden dar allí, con una conciencia de hasta dónde puede llegarse con esto. Poder ver qué tipo de población acude a ese jardín, qué buscan esos padres de esa escuela... En ese sentido un buen diagnóstico ayuda a organizar la tarea, a pensar estrategias. Se da de ese modo la posibilidad de trazar un mapa de la situación, ver por ejemplo “con quién o quiénes cuento, y con quién no”, saber cómo preservar al niño de los efectos que puedan ocasionar los desacuerdos entre los adultos responsables. Y todo esto es útil para que frente a las diferencias de opiniones, las conductas que se adopten no creen “iatrogenia”, allí donde se intenta construir...

### **¿Qué es la iatrogenia?**

C.B - Es un término médico que se refiere a los casos en que la cura deriva en otras formas de enfermedad. Es un efecto inesperado de la medicación, que al procurar salvar una situación produce otra mucho más grave.

**En esta trama compleja, ustedes trabajan con un dispositivo específico, el grupo Balint ¿quieren contar sobre esa propuesta?**

C.B - Claro. Son grupos de tiempo limitado y entre cuyos objetivos se destaca el de enseñar al profesional que se acerca al grupo a hacer diagnósticos, del tipo de los que venimos conversando. Dar herramientas para comprender...

E.B - Partimos de un paradigma no positivista, que tiene que ver con la teoría de la complejidad: pensar que los hechos son siempre complejos, y que el docente está siempre involucrado, que lo que pasa en la salita tiene en parte que ver con quién y cómo es el docente. Estamos refiriéndonos ahora a la subjetividad del maestro.

**¿Qué tipo de problemas aparecen en los grupos?**

E.B - Uno tiene que ver con lo que venimos hablando, la relación con los padres: desencuentros, desacuerdos, críticas veladas en cuanto a cómo crían a los hijos Otro muy habitual es el trabajo con los otros colegas, con la pareja pedagógica por ejemplo.

C.B - Hay también una cantidad creciente de padecimientos vinculados a una gran sobrecarga de los docentes cuando se ven con chicos con necesidades especiales dentro del aula, y se sienten sin recursos para actuar, o sin ayuda. Esto dispara muchas situaciones, incluso cuando hay una maestra integradora, porque lo que puede suceder allí es que la maestra del aula o de la salita no integre ni al niño... ini a su maestra integradora! Aparece con frecuencia el caso de la maestra integradora que, paradójicamente, es "marginada" por la misma escuela que la requiere para integrar.

**¿Qué pone el docente de sí mismo? ¿Hay algo reparatorio de lo propio en su tarea?**

E.B - Veámoslo desde el tema de la vocación. Hay puntos ciegos del trabajo docente, que tienen que ver con el hecho de que cuando uno trabaja con vínculos, con seres humanos, sólo somos conscientes de una parte de nuestras conductas y sentimientos. Pero existen aspectos "inconscientes", en el sentido freudiano del término, que están presentes pero le son desconocidos al docente.

¿Dónde se revisa, por ejemplo, la vocación? *Vocación* y *profesión* no son la misma cosa. Una vocación puede ser realizada a través de distintas profesiones. Por eso la gente puede cambiar de actividad, y aún así seguir siendo fiel a su vocación. Las profesiones nos permiten desplegar nuestras vocaciones. Alguien elige ser maestro por algún motivo. Hay datos en su historia que pueden conducirlo a elegir este lugar: para imitar, para cambiar lo que aprendió de niño, para reivindicar, etc... Tantas posibilidades como sujetos únicos somos. Pero si esto queda como puntos ciegos, el riesgo es que nunca se profesionalice la vocación, sino que sólo se actualice pasionalmente, como hablamos anteriormente.

**¡Qué interesante! Se habla mucho de "profesionalizar la docencia" ¿cómo es esto de "profesionalizar la vocación"?**

E.B – Habitualmente decimos que profesionalizar la docencia es “saber mucho”, adquirir un arsenal técnico sofisticado. Lo que nosotros decimos sobre *profesionalizar la vocación* es diferente, se refiere a buscar el modo de que lo vocacional sea encauzado, no salga sólo en forma pasional, sino que pueda ser, en parte al menos, conocido por el docente. Conocer el origen de la vocación, la búsqueda inconsciente que subyace a esa elección vocacional, ayuda a desgastar ese impulso y transformarlo en una posibilidad de ampliar la comprensión de la situación. Hay toda una cuestión en el imaginario escolar, especialmente en el nivel inicial, relacionado con esto de la “segunda madre”, del cuidado etc. que tal vez lleva a elegir la profesión. Revisar la historia propia en relación a esas representaciones ayuda a construir la identidad profesional.

### **¿Cómo es esa búsqueda?**

C.B - Se indaga la historia del docente con su vocación, con sus saberes, con sus figuras primarias. Y a través de la reiteración de determinada conflictiva, de la reaparición de un determinado elemento en el discurso se empieza a perfilar el modo en que el docente se ubica ante determinados conflictos, las posiciones que tiende a ocupar. Se puede querer ocupar recurrentemente, por ejemplo, un lugar de “salvador”, o un lugar de “aquel a quien todos le van a tirar piedras”, o de “víctima inexorable”... A partir de esta búsqueda surge un actor, un lugar que se intenta representar, un aspecto de la identidad que se pone en juego en esta profesión de ser docente de niños pequeños.

Cuando se mira detenidamente el material que el docente trae, así, aparecen determinados esquemas repetidos que dibujan y particularizan al actor al punto de poder ofrecerle una devolución, una percepción, que se le entrega para que la piense desde su propia historia.

### **¿En qué es distinto de una “terapia” convencional?**

C.B – Es una suerte de co-producción, una investigación compartida donde se van analizando los elementos que se van descubriendo, para seguir trabajando. El aporte de todos los integrantes del grupo, las experiencias diferentes, el provenir de distintas disciplinas, enriquece la mirada sobre los obstáculos y ofrece a cada integrante, un abanico de resoluciones posibles.

E.B – Es distinto de una terapia, además, porque los objetivos son otros. Uno se centra siempre en la tarea, en las situaciones de trabajo, y el análisis es sobre los obstáculos en la tarea. Hay también una diferencia en el nivel de profundidad con que uno trabaja las cuestiones inconscientes. Es decir, nosotros hacemos señalamientos, descripciones, teniendo en cuenta los fundamentos acerca del funcionamiento del psiquismo, - para lo cual nos apoyamos en un marco psicoanalítico -, y tenemos en cuenta que estos diagnósticos son siempre provisorios.

Usamos mucho el concepto de “estrategia” diferenciándolo de “programa”. Morin dice que el programa está ya estipulado, mientras que la “estrategia” se resuelve en cada momento en función de la situación.

### **¿Qué peso tienen los sujetos, y qué peso las instituciones en este análisis?**

C.B - Hay cosas que vienen dadas por el tipo de institución. Cada institución tiene sus características; si es privada pesa el hecho de ser privada y también qué tipo de institución privada, si acaso pertenece a una comunidad, qué lugar ocupa ese arraigo, y si es pública, qué historia trae “puesta”. Y no hace falta que el problema sea

económico en el sentido de que medie el salario, la cuota, etc. Pensemos en el ejemplo de las escuelas públicas, en los cambios a nivel de clase social que atravesaron en estos años la población tanto de alumnos como de docentes. Esto deviene en cambios al nivel de las subjetividades que esa escuela construye, que en ella se construyen, y no se enseña o se aprende del mismo modo cuando estas variables se mueven. Pero a los sujetos institucionales les resulta siempre muy difícil entender que no sólo es un escenario complejo, sino que ellos *son parte* de esa complejidad. Hay una resistencia muy fuerte porque al negar el hecho de que uno es parte, resulta una salida muy aliviante. El docente mismo es parte de una trama compleja que no se reduce a una relación "docente-alumno" tipificada.

E.B - Otra cuestión importante a destacar y en la que los grupos Balint constituyen una ayuda tiene que ver con los casos en que un diagnóstico ajustado – y comprometido – por parte del docente sobre el niño y su situación, evita una derivación a gabinetes o a instituciones asistenciales. A veces un movimiento del propio docente dentro del grupo produce un cambio positivo, aliviante, evitando llegar equivocadamente a "patologizar" al niño.

C.B – La derivación al gabinete se proclama como una medida para ayudar al niño, pero en muchos casos, sólo busca "ratificar" el diagnóstico del docente, que responsabiliza del problema al niño o a la familia. El grupo Balint busca los aspectos del problema que el docente sí puede reconocer y asumir...y es difícil también para los docentes recibir esta ayuda, aprender a aceptarla.

E.B – Porque tampoco desde el gabinete existe una tradición de ayudar al docente a que produzca cambios en el grupo, que trabaje en su relación con los chicos. También los profesionales que integran el Equipo de Orientación fuimos formados en el "modelo positivista"

### **Pareciera describirse en estas reflexiones una situación caótica, de muchos desencuentros...**

C.B – Vivimos tiempos en que la institución escolar experimenta una suerte de explosión. Allí donde en un tiempo operó como una fuerte mediatizadora social, en este momento no responde como antes a las mismas pretensiones de la familia y del estado. Hay, si, una suerte de desencuentro. No es sólo que los docentes no tengan buen trabajo en equipo (¡qué término! ¡cuánto *slogan* alrededor del trabajo en equipo, ¿no?!) y no recurran a las instancias de apoyo de las que disponen. También sucede que si a la directora "le van con problemas" se siente irritada porque no tiene herramientas para ayudar, y sucede lo mismo en los distintos niveles del sistema. Lo que se hace, finalmente, es funcionar *como si* estuviera funcionando, pero lo que se hace es tapar las deficiencias. Esto no sólo sucede en educación. También es algo muy propio del campo de la salud.

Hay una desestabilización general de las relaciones institucionales, que además están muchas veces atravesadas por estructuras laborales muy poco funcionales a las buenas relaciones. Muchas maestras simplemente se las arreglan como pueden para poder sobrevivir, y ese es un problema que genera mucha violencia que recae inexorablemente en los niños. Esa es una dimensión que el grupo Balint puede trabajar.

---

**Ester Beker** es Licenciada en Psicología (UBA/1970). Docente de Salud Mental de la Facultad de Medicina, en las carreras de Medicina y Fonoaudiología. Se hay

desempeñado como Docente de Programas de Actualización en Psicología para Profesores de Profesorados (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación) y como Coordinadora de grupos Balint de Posgrado, en la Facultad de Medicina, UBA. Es integrante de la Comisión Directiva del Capítulo de Psiquiatría Preventiva, de APSA y del Proyecto UBACyT "Exclusión Social y Nuevos Padecimientos. La Práctica en Dispositivos de Intervención Transdisciplinaria", dirigido por el Dr. A. Bialakowsky, del Instituto de Investigaciones Gino Germani. Co-Directora de la *Revista Claves en Psicoanálisis y Medicina. Hacia la Interdisciplina*.

**Cristina P. de Benedetti** es Licenciada en Psicología (UNLP/1969). Docente de Salud Mental de la Facultad de Medicina, en las carreras de Medicina y Obstetricia de la UBA. Ha sido Docente de Programas de Actualización en Psicología para Profesores de Profesorados (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación) y es Coordinadora de grupos Balint de Posgrado en la Facultad de Medicina, UBA. Integrante del Capítulo de Psiquiatría Preventiva, de APSA y del Proyecto UBACyT: "Exclusión Social y Nuevos Padecimientos. La Práctica en Dispositivos de Intervención Transdisciplinaria", dirigido por el Dr. A. Bialakowsky, del Instituto de Investigaciones Gino Germani. Es autora de numerosos artículos publicados en revistas científicas y Co-Directora de la *Revista Claves en Psicoanálisis y Medicina. Hacia la Interdisciplina*<sup>1</sup>.

---

#### **Para ampliar acerca del trabajo de las autoras, y sobre los grupos Balint:**

Entrevista a Zona Educativa

<http://www.zona.lacarabela.com/zona98/ZonaEducativa/Revista21/Reportaje2.html>

Artículo: "Violencia y Burnout en las instituciones educativas"

[http://perso.wanadoo.fr/jacques.nimier/violencia\\_y\\_burnout.htm](http://perso.wanadoo.fr/jacques.nimier/violencia_y_burnout.htm)

El dispositivo Balint

<http://www.revistaclaves.8k.com>

#### **Publicaciones de Ester Beker**

LA PAREJA HUMANA En colaboración con los autores Lic. Noemí Luchina y Dr. Isaac Luchina. -Editorial Nueva Visión- Bs. As.1984

LA PSICOLOGÍA AL SERVICIO DE LOS QUE ASISTEN. TIEMPOS POSMODERNOS.

Artículos en colaboración incluidos en el libro *BUSCADO.200 RESPUESTAS SOBRE REPRODUCCIÓN ASISTIDA*, de Becher, D. y Mammini,S. 1995

Compiladora y coautora del libro *ANOREXIA, BULIMIA Y OTROS TRASTORNOS DE LA CONDUCTA ALIMENTARIA*. Ed. Atuel. 1996.

Co-editora del libro: *Intervenciones en Situaciones Críticas*. Ed. Catálogos (En Prensa)

Autora de numerosos artículos publicados en revistas científicas.

#### **Publicaciones de Cristina Benedetti**

LA PAREJA HUMANA En colaboración con los autores Lic. Noemí Luchina y Dr. Isaac Luchina. -Editorial Nueva Visión- Bs. As.1984.

LA PSICOLOGÍA AL SERVICIO DE LOS QUE ASISTEN. TIEMPOS POSMODERNOS.

Artículos en colaboración incluidos en el libro *"BUSCADO.200 RESPUESTAS SOBRE REPRODUCCIÓN ASISTIDA"*, de Becher, D. y Mammini,S. 1995

---

<sup>1</sup> La revista Claves... puede adquirirse en Librerías Paidós y otras de orientación *psi*.

Compiladora y coautora del libro "ANOREXIA, BULIMIA Y OTROS TRASTORNOS DE LA CONDUCTA ALIMENTARIA". Ed. Atuel.1996.

\* \* [www.infanciaenred.org.ar/antesdeayer](http://www.infanciaenred.org.ar/antesdeayer) \* \*

Esta entrevista fué realizada en julio de 2005. Entrevistador: Daniel Brailovsky