

# **D**IDÁCTICA DE LA TERNURA\*

## Reflexiones y controversias sobre la didáctica en el jardín maternal

Por María Emilia López

Etimológicamente el término didáctica proviene del griego *didastékene* que significa: *didas*-enseñar y *tékene*-arte, entonces podríamos definirla como el arte de enseñar. ¿Qué se enseña?, ¿cómo se enseña?, ¿todo es enseñable...?, son preguntas previas importantes a la hora de abordar el tema central de este artículo: la didáctica en el jardín maternal. Vamos a circular especialmente por algunas preocupaciones sobre las prácticas que involucran a la didáctica, aquellas que la reclaman y aquellas que parecen necesitar despojarse de sus influencias.

Si entendemos la didáctica como “teoría de la enseñanza” -más allá de los matices diferentes que le otorguemos al enseñar- probablemente nos queden por fuera muchas situaciones que también necesitan estrategias de acompañamiento específicas, pero que no son específicamente situaciones de enseñanza. Podríamos extender la definición de didáctica a “teoría de la intervención”, en un sentido más amplio, y desde allí, la didáctica del jardín maternal encuentra un lugar más genuino.

Hay un riesgo que atraviesa al jardín maternal en su condición de institución educativa, y que consiste en perder de vista su especificidad, en el traslado de las variables didácticas y de los objetivos y metodologías de otros niveles a éste. Sobre ese riesgo se apoyará el intento de definir una didáctica específica para el nivel, o de circunscribir un terreno propio con objetivos propios y metas esenciales a su condición. Porque es importante circunscribir algo

más: los niños y los padres que llegan al jardín maternal no van en búsqueda de la enseñanza, se acercan y se incluyen en una institución de la que esperan el cuidado del niño mientras los padres desarrollan otras tareas, en su mayoría trabajar. Claro que la mayoría también está interesada en que esos cuidados sean lo más acertados posibles, que sus hijos reciban buenos estímulos, que encuentren riqueza en los aprendizajes que van a realizar. Nadie ignora que en el jardín maternal se aprende (o se puede aprender), pero todos sabemos también que en su constitución como lugar alternativo de la crianza lo que está en juego fundamentalmente es el apuntalamiento social / grupal de una función que ya no es posible de ser absorbida únicamente en la familia de origen.

Ahora bien, hablábamos de los cuidados, el ambiente estimulante, el acompañamiento. Para que esos cuidados y esos ricos aprendizajes sean posibles, tanto en el seno de la familia como en una institución educativa hace falta una gran tarea que atraviesa todas las experiencias en todo momento, y que consiste en *acompañar la construcción subjetiva de los chicos*. Aquí estamos poniendo en primer plano otra dimensión distinta a la enseñanza: *la construcción de la subjetividad*, es decir el hacerse humanos, construir aparato psíquico, construir capacidad de pensamiento, integrarse, ingresar en el terreno del aprendizaje, comenzar a significar el mundo, aprender el vínculo, relacionarse afectivamente, aprehender el lenguaje, integrarse a la cultura, definir su individualidad, todas ellas funciones que hasta hace unos años ocurrían casi exclusivamente en el ámbito familiar, por lo menos hasta los dos o tres años de edad. Pero esas experiencias ahora también ocurren en el ámbito del jardín maternal, porque los chicos muy chiquitos viven largas horas por día allí.

Entonces, ya aparece ante nosotros una función básica y específica del jardín que no estaba contenida en los otros niveles del sistema educativo.

Alguien podría objetar que la subjetividad se construye a lo largo de toda la vida, y estaría en lo cierto, pero estos primeros años, especialmente los dos primeros, en los cuales el sujeto humano padece la máxima fragilidad física y psíquica, en que depende de los otros para poder ser y sobrevivir, son algo así como el cimiento subjetivo.

---

\* Este artículo fue publicado en la revista de educación inicial *Punto de partida*. Año 2. Nº18. Octubre 2005. Editora del Sur, Buenos Aires. Luego una versión abreviada en el Diario Página 12 (10 de agosto de 2006, Buenos Aires).

Los tiempos cambian y con ellos muchas estructuras se modifican; pero por ahora pareciera que los bebés siguen llegando al mundo con la misma indefensión de hace muchos años atrás. Por lo tanto, esta variable que no era tenida en cuenta por los demás niveles del sistema, en el jardín maternal es imprescindible y estructural para poder ofrecer a los niños que allí concurren algo cercano a los cuidados y al acompañamiento que necesitan.

### **Sujeto del vínculo / sujeto del aprendizaje**

Pensemos en un niño que juega con un par de botellitas rellenas con elementos sonoros, situación muy habitual en un jardín maternal. Ese niño de ocho meses está compartiendo el espacio con otros cinco pares. Una de sus maestras está cambiándole los pañales a alguno de ellos. El bebé golpea la botellita contra el piso, la sacude, la chupa. Los demás gatean o reptan por la sala. La maestra que los está acompañando canta para dos de ellos la canción del cangrejito de coral. Los otros se acercan al escucharla y palmotean, sacuden la cabeza. Uno de ellos palmotea sobre las piernas de la maestra y la abraza, la maestra lo abraza también, se ríe, golpea con sus manos en el piso marcando el ritmo de la canción, los bebés festejan con más palmoteos y risas. El que estaba sacudiendo las botellitas, las suelta y se acerca a los cantores. Todos aplauden.

*Hagamos un planteo didáctico: ¿qué clase de situación es ésta?, ¿hay alguna estrategia didáctica en juego en la actividad que se relata?, ¿qué cree la maestra que está haciendo con estos niños?, ¿ese juego es parte de lo planificado?, ¿en qué lugar de su planificación se incluirá esta situación?*

Alguien podría preguntarse por qué la maestra no está acompañando la exploración de las botellitas, por qué no pone palabras a las acciones que ese niño hace. La maestra está ocupando su lugar desde la voz y el cuerpo, se dispone corporalmente sentada en el piso, para que los bebés accedan a ella, la toquen, la acaricien, marquen ritmos sobre sus piernas, la abracen... La misma maestra que ofreció botellitas para jugar, en lugar de estimular la exploración canta. Podríamos pensar que no está cumpliendo con lo planificado, si lo planificado es la exploración.

Podríamos pensar también que lo planificado es la exploración, pero la mayoría de los chicos eligió reptar o gatear, investigar el espacio, y la maestra entonces ofrece su cuerpo al ras del piso. Podríamos pensar que lo planificado es ofrecer materiales para la exploración, pero también y antes que nada acompañarlos en sus gestos espontáneos, dar libertad de movimiento en un lugar seguro (pensemos que todos están aprendiendo a gatear o caminar), contenerlos en la situación grupal, ofrecer apoyos psíquicos envolventes para ayudarles a transitar la distancia de sus mamás y papás, para tolerar la falta de exclusividad en el vínculo con el adulto, cosa que en el jardín es parte de la condición de vida.

La maestra canta, abraza, palmotea, juega, dialoga, marca ritmos. La maestra hace vínculos, se ofrece al vínculo, teje vínculo. A la maestra le importa mucho que los chicos de su grupo aprendan, por eso canta, vincula, se vincula, acaricia, abraza y se deja abrazar, también ofrece botellitas de distinto tipo y sonido. Pareciera que esos niños están pensados tanto desde el lugar de sujetos del vínculo como desde el lugar de sujetos del aprendizaje. Pareciera que el vínculo o las posibilidades intersubjetivas son los aspectos que prioriza esta maestra en la situación.

*La maestra envuelve con la voz y con el cuerpo. ¿Qué significan el cuerpo y la voz del otro para un bebé o un niño pequeño? ¿Qué hace significar la ausencia de voz y cuerpo que contengan?*

Innumerables estudios sobre los bebés y su desarrollo subjetivo dan muestras de la importancia fundamental del vínculo en los primeros meses y años de vida. Desde los planteos de Winnicott<sup>1</sup> acerca del *desarrollo emocional primitivo*, cuando distingue tres procesos que comienzan muy temprano en la vida anímica del niño: a) la integración, b) la personalización, c) la comprensión (del tiempo, del espacio y de la realidad), todos ellos asistidos por los cuidados atentos de la madre o el adulto sustituto en el acompañamiento, todos ellos andamios de la capacidad de fantasear, de imaginar; hasta los estudios posteriores y últimos de muchísimos especialistas del desarrollo temprano, la coincidencia en la presencia del otro

<sup>1</sup> WINNICOTT, Donald. *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Paidós. Buenos Aires, 1999

adulto acompañante y continente como soporte y partenaire imprescindible para sobrevivir y crecer en sentido amplio es una constante. Daniel Stern<sup>2</sup> pensará en la *envoltura narrativa*, es decir la membrana que produce la palabra significando las acciones de la vida de los niños, envoltura narrativa que no se arma con cualquier voz ni con cualquier palabra: son las voces amorosas y las palabras apropiadas las que tejen envoltura. Sin envoltura narrativa el niño pierde la posibilidad de estructurar las constantes de espacio y tiempo que hacen su historia, y que serán estructurantes de su ser. Pero para que una palabra sea pertinente en esa construcción hay que estar en una situación de empatía con ese niño, de lo contrario el riesgo de la violencia de la interpretación -siguiendo a Piera Aulagnier<sup>3</sup>- amenaza. Una interpretación violenta lejos está de otorgar sentido y de contener. Una interpretación violenta sería por ejemplo una lectura simplista de la situación, la imposibilidad de percibir qué le pasa o qué necesita un niño en particular. Muchas veces, aunque reine la mejor intención, hacemos interpretaciones violentas, por dificultad en la escucha, por apuro, por no haber llegado a percibir la importancia de sostener el pensamiento abierto y ágil a las diferencias, por la preocupación puesta en las botellitas.

Por eso en este juego que relatamos, como en cada una de las situaciones que se generan en el jardín maternal, el cuerpo, la voz y la escucha disponibles de la maestra se convierten en un factor fundamental de la planificación: en los *objetivos*, en las *acciones* y en los *materiales*. Como objetivos: contener, integrar, entender, envolver, observar, significar. Como acciones: abrazar, acariciar, cantar, jugar, estar en el plano para que puedan acceder a ella cuando lo necesiten. Como materiales: voz sonora, amorosa por conocida y cargada de significaciones afectivas, generadas cada vez que la maestra cantó para dormir, para calmar un dolor, para consolar, para jugar y divertirse; cuerpo piernas/brazos/manos cargados de significaciones porque abrazaron, acariciaron, fueron soportes para pararse, bailaron compartidamente la música que tanto placer les dio. Ojos y oídos receptores, atentos, entregados.

Tal es la envergadura de la presencia corporal de la maestra, de su escucha y su disponibilidad.

Dice Didier Anzieu<sup>4</sup> que *“Un yo pensante no pensaría si no hubiera estado sometido, desde el principio de la vida, a un baño de pensamientos. (...) El ser humano piensa, en principio, con los pensamientos de los demás”*. Las maestras que acompañan a este grupo en algún sentido “piensan por ellos”, cuando se anticipan en las acciones a aquello que creen que podría suceder, o se disponen flexiblemente a acompañar lo espontáneo de la necesidad de cada uno de los bebés, cuando se preocupan por entender qué les pasa a ellos en particular, más allá de las definiciones generales de los libros, qué necesita cada uno en su diferencia. Entonces los “bañan” de pensamiento, porque las acciones que ejercen están atravesadas por esa preocupación mental y afectiva, que es a la vez fruto y condición de la ternura. Estas maestras ejercen, por sobre todas las cosas, *ternura*.

En un texto muy bello de hace ya unos cuantos años, Fernando Ulloa pensó a la ternura de esta manera: *“La invalidez infantil es un tiempo sin palabras aún, en consecuencia con pocas posibilidades de pensamientos susceptibles de ser rememorados de forma consciente con ulterioridad, aunque todo lo que se inscriba entonces será constituyente del continente inconsciente del sujeto. Podríamos decir que es merced a la invalidez infantil que el niño recibe no sólo la historia de la humanidad sino la humanización misma. (...) Pero no se trata de confundir esta etapa de invalidez con incapacidad y menos con cosificación del niño. La invalidez infantil está presidida por la ternura parental. La ternura es instancia típicamente humana. (...) Dos habilidades propias de la ternura: la empatía, que garantizará el suministro adecuado (calor, alimento, arrullo-palabra) y como segundo fundamental componente: **el miramiento**. Tener miramiento es mirar con amoroso interés a aquel que se reconoce como sujeto ajeno y distinto de uno mismo”*<sup>5</sup>.

<sup>2</sup> STERN, Daniel. *El mundo interpersonal del infante*. Paidós. Buenos Aires, 1997

<sup>3</sup> AULAGNIER, Piera. *La violencia de la interpretación*. Amorrortu. Bs As, 1985

<sup>4</sup> ANZIEU, Didier. *El pensar. Del yo-piel al yo-pensante*. Biblioteca Nueva, 1995

<sup>5</sup> ULLOA, Fernando. “La ternura como fundamento de los derechos humanos”. En *Novela clínica psicoanalítica*. Paidós. Buenos Aires, 1995

Envoltura de cuidados y envoltura narrativa, envoltura sonora mediada por la ternura. Un niño que ingresa al jardín maternal está necesitado específicamente de esos cuidados envolventes, que a su vez le permitirán pensar y aprender. El aprendizaje es un objeto que emerge en una trama vincular psico-social. Pareciera entonces que la didáctica del jardín maternal, más que a una teoría de la “enseñanza”, debería remitirse en una primera instancia a una teoría del “vínculo”. El vínculo y la ternura: dos grandes contenidos. La ternura como portadora de aquellas atribuciones de las funciones maternante y paternante: contener, envolver, organizar, procesar los sentimientos indiscriminados que a veces agobian a los bebés. La ternura como sostén para atravesar ese espacio de tiempo y de historia en que el niño inaugura su condición humana. El vínculo como trama en el que se sostiene la posibilidad de construir su subjetividad<sup>6</sup>.

### **¿La ternura se aprende? ¿Se enseña a prodigar ternura?**

Podríamos decir que el jardín se produce produciendo vínculo, y no administrando relaciones previamente constituidas. Los chicos que llegan al jardín maternal sufren aun cierta “invalidez” en la posibilidad autónoma de establecer vínculos, por su misma condición de humanos tan pequeños. Los padres que traen a sus chicos delegan parte fundamental de su tarea de crianza, muchos sufren “cierta invalidez” al dejar a sus hijos al cuidado de otras personas. Algunos toman la decisión rápidamente o llegan al jardín con la decisión tomada. Pero otros no. Registrar si los padres dejan a sus hijos con temor, o si los dejan sin asumir que los dejan, o si “decidieron” dejarlos, suelen ser apreciaciones importantes.

Un punto central en la experiencia del jardín maternal es que ninguno de los términos de esa situación está producido previamente, sino que se van produciendo en la serie de proyectos que los involucran. Dejar a un niño al cuidado de una institución es una cosa, “decidir” dejarlo a ese cuidado es otra. Muchas veces el

trabajo más fuerte con los padres remite a estas instancias “fundacionales”, de alguna manera, que implican el contrato entre la familia y la institución, un contrato de tipo narcisista<sup>7</sup>, es decir que en él se juegan las posibilidades e imposibilidades de los padres con respecto al niño (y por ende los de la institución en la que se delega), los legados sociales acerca de los modos de crianza, el proyecto que esos padres tienen para ese niño, lo que suponen que la sociedad espera de ellos, y lo que la institución supone que los padres esperan de ella. Por eso cuando expreso que en el jardín maternal ninguno de los términos de esa situación está producido previamente, me refiero precisamente a esta “individualidad” del contrato entre la familia y el jardín.

Nuevamente aparece aquí como un obstáculo darle un carácter únicamente pedagógico al jardín maternal. Ninguna nominación más inapropiada para nombrar a los niños que concurren a estas instituciones que la de “alumnos”. Sabemos que las nominaciones no son inocentes, pensar en un alumno remite al enseñar, a poner el foco en los contenidos curriculares; yo me pregunto: ¿se puede curricularizar la experiencia de los padres que llevan a sus hijos al jardín maternal? ¿Es curricularizable la experiencia subjetiva de los bebés y niños pequeños que durante 8, 9 o 10 horas viven en el jardín? ¿Todo es “curricularizable”? Por suerte, pareciera que no, aunque a veces dé la sensación de que los únicos avales en la relación con un niño son los contenidos pedagógicos en juego en cada marco nacional, provincial, privado, etc., y no advertimos la necesaria e imprescindible plasticidad de los vínculos con los niños pequeños y con sus padres en una institución que pocos aprendizajes podrá andamiar si no logra advertir su especificidad, y continúa intentando legitimarse a través de la pertenencia única a un sistema que muestra poca capacidad para hacer más plásticos sus objetivos, por eso que sea “educativo” no es para el jardín maternal una garantía de éxito.

Si uno piensa en la crianza temprana en unas condiciones en que la familia está muy fragmentada, en que los padres pasan mucho tiempo sin sus hijos, es inevitable cuestionarse cuál es la figura del

---

<sup>6</sup> LÓPEZ, María Emilia. “Los bebés en el jardín”. Revista *Punto de partida*. Año 1. Nº 2. Abril 2004. Editora del Sur, Buenos Aires.

---

<sup>7</sup> AULAGNIER, Piera. Op. Cit.

jardín en esa relación, de cuántos chicos puede hacerse cargo un maestro, qué esperan de él los padres y los niños, o más bien qué necesitan de él y de la institución que aloja a sus hijos. También hace falta una enorme empatía de los maestros y los directivos con los padres para poder acompañarlos en ese tránsito por el jardín. Nuevamente la ternura, que parece que no es patrimonio de los vínculos con los niños. A veces los esfuerzos no dan buenos resultados, y el entendimiento es difícil, pero seguro que es necesario el intento, desde el mismo momento en que nos ofrecemos como continente alternativo de la familia y los chicos. Yo creo que nadie tiene el saber previo sobre el niño ni sobre los padres, cada relación vincular familiar / institucional va marcando pautas, intereses, deseos, perspectivas desde su propia historización.

Ignacio Lewkowicz, intentó historizar el desamparo. Decía al respecto: *“El desamparo en la desolación es no poder pensar lo que efectivamente hay. El desamparo en la desolación es no poder pensar el modo en que se constituye el vínculo. El desamparo en la desolación es suponer que hay un vínculo, y por lo tanto, no imponerse construirlo. El vínculo en la desolación es lo que uno puede pensar con otro”*<sup>8</sup>. Seguramente para quienes transitan por jardines maternos habitualmente, la idea de desamparo resuena fuertemente. Pero no sólo el desamparo ontológico, o ese que acecha a un bebé por inmaduro, sino fundamentalmente ese otro que se percibe desde el desvínculo, desde la dificultad para pensar, para dialogar, para acariciar. ¿Cómo será para un niño pequeño la experiencia de vivir cuando es doblemente desolado, por estructura y por la condición en que le tocó crecer? ¿Somos conscientes de la precariedad de muchos jardines maternos donde todos sufren, grandes y chicos, aunque los grandes a veces ni siquiera registren su propio sufrimiento, y tal vez tampoco el de los chicos? Y no hablamos necesariamente de jardines con bajos recursos económicos, la carencia subjetiva es tan amplia como la material cuando no hay capacidad de observación, de “miramiento”, de pensamiento sobre los que habitan la situación. Porque otra diferencia importante entre el jardín maternal y los otros niveles

educativos, es que en el primero los destinatarios no son sólo los chicos, también lo son los padres. ¿Entonces habrá que pensar una didáctica para padres? ¿Acaso hay que “enseñarles” algo? ¿O se trata de otra cosa?

Winnicott planteaba la necesidad de una madre suficientemente buena para que un niño pudiera devenir en el mundo en condiciones de salud. Ignacio Lewkowicz acota: *“Una madre puede ser suficientemente buena en un reino suficientemente sólido; pero si el reino deja de ser suficientemente sólido, si es un reino de incertidumbre, la práctica de la crianza tiene que tener algo de profético si quiere estabilizarse sobre base de predicciones. Porque las certezas sobre el porvenir se han licuado; se han desarticulado los regímenes de repetición capaces de producir esas estabilidades requeridas para que el saber pueda suponer”*<sup>9</sup>. Admitir que lo que hay no es necesariamente lo que nos gustaría, puede ser un buen primer paso para intervenir en la situación. El pensamiento crítico, en este caso, cobra operatividad, si en vez de anclarse en la denuncia ofrece modelos alternativos, inventa otros modos de estar en la situación, activa alguna posibilidad de pensamiento. Desde ese punto de vista, ponerle un nombre a la didáctica del jardín maternal, intentar nominarla buscando su especificidad, me parece una intervención que tiende a la creación, porque hace visibles (o al menos lo intenta) rasgos significativos de lo que podría ser un buen cambio de perspectiva, al menos un camino para explorar, y para aquellos que ya lo hemos explorado, un compromiso de dar cuenta de la diferencia. Propongo pensar entonces, para el jardín maternal, *una didáctica de la ternura*.

### Los problemas específicamente didácticos

Hasta aquí nos hemos ocupado de aquellos aspectos que, desde este punto de vista, ingresan “forzados” -en cierto modo- al terreno de la didáctica. Hay otras temáticas que genuinamente corresponden a ese campo, pero que no por eso parecen encontrar sus modos específicos en el jardín maternal. Porque es importante aclarar que no estamos renegando de la didáctica en sí misma, sino intentando

<sup>8</sup> LEWKOWICZ, Ignacio. En: *Pedagogía del aburrido*. Paidós. Buenos Aires, 2004

<sup>9</sup> Ibidem.

delimitar qué responsabilidades le competen y cuáles otras es necesario revisar en el campo del nivel maternal.

Hagamos un cambio de foco. A fin de analizar estrategias de intervención específicamente didácticas, pensemos como ejemplo en las experiencias de lectura literaria.

Hace poco leía en una publicación bastante reciente sobre el arte y los bebés, la indicación de sostener el libro frente a los chicos en la posición en que lee un adulto, es decir con las páginas vueltas hacia el mediador y de espaldas al niño, con la justificación de que de esa manera los chicos incorporan los usos sociales de la lectura. Ese texto estaba diciendo que no hay que mostrarles las ilustraciones mientras se lee el cuento, agregaba además que la maestra o el mediador en general no debe ponerse el libro sobre el hombro, de frente a los chicos, como muchas veces hacemos, porque esa no es la manera real de leer de un lector.

Rápidamente me pregunto ¿de qué lector estamos hablando? Nuestro lector, antes de acceder a las convenciones del libro, debe lograr fascinarse con ese objeto sígnico para poder penetrar en él de alguna manera, y las letras y las palabras aun no le alcanzan para armar todos los sentidos que se necesitan para sostener una situación lectora. Entonces la didáctica de la lectura para un bebé o un niño pequeño no puede tomar los parámetros de los lectores de cuatro o cinco años (o de los adultos); la didáctica de la lectura para los bebés tendría que poder pensarse desde las posibilidades de un niño pequeño, y desde ese lugar tratar de garantizar la primera función de la literatura: atrapar al lector desde el lugar de la ficción y ampliar el mundo imaginario.

Trasladar las conceptualizaciones sobre los lectores adultos y los usos sociales del libro a la didáctica de la lectura para los niños pequeños sería la primera parte del problema. Pero hay otra variante que no es menor: muchos de los libros para los más chiquitos son libros-álbum, esto quiere decir que la ilustración y el texto funcionan como una unidad, donde la información está repartida. Sin el texto no puedo recuperar la idea del libro, y sin las ilustraciones tampoco. Cabe preguntarse si quien propone este tipo de relación con el libro ignora conceptualizaciones importantes sobre los libros infantiles, o ignora al destinatario de su propuesta didáctica. Por otro lado, esa

posición nos hace pensar en un cierto desprecio por la ilustración, como un olvido de que allí hay arte, arte plástico, tan importante y rico de leer como las palabras.

Tal vez la primera pregunta sería: ¿por qué introducimos la literatura y la plástica en la vida de los bebés o de los niños pequeños? ¿Qué valor le otorgamos? O ¿le otorgamos algún valor?

Muchas veces me llega otra pregunta insistente: ¿se puede trabajar la plástica con los bebés? El modo de presentar y mediar frente a los libros infantiles tiene mucho que ver con la respuesta a esta pregunta. Cuando un niño observa conejos tan bellos o cabras tan malamente maravillosas como los / las de *“El pequeño conejo blanco”*<sup>10</sup> y se apasiona con esa obra, y entonces la pide una y otra vez; cuando las ilustraciones de *“La hormiga que canta”*<sup>11</sup> le hacen sentir cosquilleos en todo el cuerpo, y el color, las texturas, las formas, le llegan a sus sentidos a través del talentoso trabajo plástico de Juan Lima, el ilustrador; cuando *Willy*<sup>12</sup>, el personaje estrella de los cuentos de Anthony Browne, le abre la perspectiva del mundo de los simios de tal manera, y además lo zambulle en mundos oníricos, surrealistas, que seguramente él no puede clasificar ni nombrar, estamos haciendo educación plástica. Estamos abriendo la percepción a las formas, al color, a las texturas, a la calidad de los materiales, a la representación, a la fantasía. Entonces ya no es lo mismo presentar cualquier libro ni cualquier ilustración oportunista, entonces tampoco da lo mismo negarle a un niño que escucha un cuento la ilustración para que así entienda que los adultos –que son los que hacen uso social de la lectura- leen los libros de frente, y ellos -que están empezando a aprender el uso de los libros y su función social- deben leerlos de espaldas al texto y a la ilustración.

Esa publicación de la que les hablaba también hacía hincapié en preguntarles a los chicos *-¿qué es esto?-* o *-¿cómo hace el pato?-* y,

<sup>10</sup> BALLESTEROS, X. y VILLÁN, O. *El pequeño conejo blanco*. Kalandraka. Pontevedra, 1999

<sup>11</sup> DEVETACH, Laura y LIMA, Juan. *La hormiga que canta*. Colección libros-álbum del eclipse. Ediciones del Eclipse. Buenos Aires, 2004

<sup>12</sup> BROWNE, Anthony. *Willy y Hugo* (1993); *Willy el mago* (1994); *Willy el soñador* (1997); *Willy y sus pinturas* (2000); *Voces en el parque* (1999); todos ellos editados por Fondo de Cultura Económica. México

en el caso de recibir la respuesta correcta, asentir diciendo ¡muy bien! Pobre la literatura, pobre la didáctica, y pobre el niño si eso es todo lo que tiene para decir un texto especializado en literatura infantil. Esas preguntas surgen espontáneamente en cualquier acompañante de un niño en la experiencia de mirar libros, y desde ese lugar son totalmente válidas, pero quienes nos dedicamos a la infancia y al arte sabemos que hay mucho más para hacer y decir al respecto, que la literatura es otra cosa y que un buen vínculo con un niño permite muchísimo más intercambio que el estímulo-respuesta y la consecuente toma de exámen: *si dice lo correcto ya le enseñé*. Se puede fantasear, crear historias, inventar rimas sonoras, cantar, poner palabras, dialogar, escuchar, nombrar, observar; descubrir, metaforizar, todo eso es posible con un bebé en el intercambio de una situación lectora...

Volvemos al punto de partida. Tenemos dos problemas: despejar el objeto de la enseñanza, y construir una didáctica específica para ese destinatario de la práctica. En la situación narrada pareciera que el uso del libro y las competencias lectoras funcionan casi como un cliché. Es verdad que en los últimos tiempos los estudios sobre los modos de leer se han desarrollado mucho, y no sólo en cantidad de investigación sino también cualitativamente. Hoy todos estamos al tanto de la importancia de las lecturas en contextos lectores, de la función social de la lectura, etc. Pero si convertimos esas teorías en un aplicacionismo, volvemos al problema inicial: el traslado de objetivos y estrategias de intervención de un nivel a otro, cuando en realidad esos niveles y los destinatarios de sus prácticas son radicalmente diferentes en sus condiciones intelectuales y subjetivas. Entonces hay que pensar e investigar cómo leen los bebés y los niños pequeños, porque claro que leen, pero de una manera muy distinta a los adultos. Si no nos encargamos de averiguarla, estamos ignorando a nuestro interlocutor; allí no hay miramiento, no hay vínculo, no hay escucha. Allí no hay ningún arte en juego, ni el de enseñar, ni el de vincularse, ni el estético.

*La didáctica de la ternura* tiene a su favor algunas particularidades: que como mira y piensa al otro antes que ninguna otra cosa, rara vez le pasarán desapercibidas las competencias e incompetencias de sus destinatarios. Como está fundada en la empatía, pocas veces no llegará a producir una situación de encuentro. Y por último, como

exige vínculo, compromete integralmente a las partes, lo que mitiga en cierta forma la abrumadora condición de desamparo de los unos y / o de los otros.

*La didáctica de la ternura* es fundamentalmente dialógica, y por lo tanto construye una base democrática. Algo para nada desdeñable en la bravura de los tiempos que nos toca vivir.

Nos quedan por delante infinitas posibilidades de pensar las intervenciones ¿didácticas? Ojalá podamos encontrarnos en próximos pensamientos compartidos.