

Graciela Frigerio
Gabriela Diker
(comps.)

La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos.

Un concepto de
la educación en acción

Graciela Frigerio - Laurence Cornu - Sandra Carli
Norma Barbagelatta - Patricia Brizuela, Patricia Rosales,
Cynthia Wierna y Luis Páez - Mariana Karol - Brigitte Frelat-Kahn
Daniel Korinfeld - Violeta Núñez - Silvia Alderoqui
Alejandro A. Cerletti - Eduardo Corbo Zabatel - Alondra Díaz y
Olga Grau - Ricardo Baquero - Alais Ribeiro Ávila - Régine Sirota
Flavia Terigi - Sandra Alegre, Beatriz Greco, Marta Sipes y
Liliana Zacañino - Humberto Quiceno Castrillón - Gabriela Diker

Ediciones NOVEDADES EDUCATIVAS

Buenos Aires • México

centro de *estudios* multidisciplinarios
fundación

La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos : un concepto de la educación en acción / compilado por Gabriela Diker y Graciela Frigerio. - 1ª. ed. - Buenos Aires : Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.
232 p. ; 23x16 cm.

ISBN 987-538-115-2

1. Conocimiento-Transmisión 2. Sociología de la Educación I. Diker, Gabriela, coor. II. Frigerio, Graciela, coor.
CDD 306.43

1ª edición, noviembre de 2004.

© **Ediciones Novedades Educativas**

del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.
Av. Corrientes 4345 (C1195AAC) Buenos Aires - Argentina
Tel.: (54 11) 4867-2020 - Fax: (54 11) 4867-0220
noveduc@noveduc.com / www.noveduc.com

Ediciones Novedades Educativas de México S.A. de C.V.

Privada del Relox #20 - Colonia Chimalistac,
San Ángel, México D.F. - México - C.P. 01070
Tel./Fax: (52 55) 55 50-9728 / 55 50-9764
novemex@infosel.net.mx

I.S.B.N. Nº 987-538-115-2

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina - Printed in Argentine

La reproducción total o parcial de este material, en cualquier forma que sea, no autorizada por los editores, viola derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente solicitada.

Índice

Agradecimientos	7
Prólogo	9
Los avatares de la transmisión <i>Graciela Frigerio</i>	11
Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud <i>Laurence Cornu</i>	27
Imágenes de una transmisión: Lino Spilimbergo y Carlos Alonso <i>Sandra Carli</i>	39
Transmisión y duelo. Historias mínimas <i>Norma Barbagelatta</i>	51
Representaciones en la transmisión <i>Patricia Brizuela, Patricia Rosales, Cynthia Wierna y Luis Páez</i>	59
Transmisión: historia y arqueología <i>Mariana Karol</i>	71
Las figuras de la transmisión <i>Brigitte Frelat-Kahn</i>	83
Volver a contar. Memoria y transmisión <i>Daniel Korinfeld</i>	97

Políticas públicas y adolescencias: adolescentes y ciudades <i>Violeta Núñez</i>	109
Pasajes a la ciudad: el derecho a la herencia <i>Silvia Alderoqui</i>	117
La disrupción de lo nuevo: un lugar para el sujeto en la educación institucionalizada <i>Alejandro A. Cerletti</i>	127
Imposturas de la transmisión. Una experiencia en los bordes de la <i>polis</i> <i>Eduardo Corbo Zabatel</i>	141
Imaginario infantil en la formación de educadores. Trayectoria de una experiencia de innovación <i>Alondra Díaz y Olga Grau</i>	153
Sobre la experiencia educativa y el agotamiento de lo escolar <i>Ricardo Baquero</i>	165
Una crítica a las representaciones en el proceso de formación de sujetos <i>Alais Ribeiro Ávila</i>	175
El avatar de la transmisión: el niño <i>Régine Sirota</i>	183
La enseñanza como problema político <i>Flavia Terigi</i>	191
Escribir, narrar, nombrar: tres maneras de decir transmisión <i>Sandra Alegre, Beatriz Greco, Marta Sipes y Liliana Zacañino</i>	203
La guerra y el niño: cómo ser y dejar de ser <i>Humberto Quiceno Castrillón</i>	213
Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? <i>Gabriela Diker</i>	223

Agradecimientos

El equipo del **cem** agradece a todos los que han apoyado la iniciativa de concretar el *IX Seminario Internacional Infancias y adolescencias: los avatares de la transmisión*.

- A la Embajada de Francia en la Argentina y particularmente a Serge Fohr y Valerie Theio por la calidad de su interlocución y los modos en que garantizan que el intercambio intercultural pueda seguir llevándose a cabo, haciendo lo posible para que se concreten los encuentros y para que las necesarias traducciones garanticen el intercambio de ideas. A Elais Zapiola, siempre atenta asegurando las comunicaciones entre todos.

- A la Alianza Francesa por la generosidad con la que albergó el debate. A Francoise Cochaud por el modo en que acompaña los emprendimientos intelectuales y a Nicolás Peyre, quien siempre está atento a todos los detalles.

- A los *partenaires* del **cem** en el proyecto *das*: el Instituto C&A y en especial a Paulo Castro y Michelle Díaz Thomson.

- A las instituciones que nos alientan, apoyan y acompañan. Así como a los colegas que desde ellas nos estimulan: UNESCO / OREALC (particularmente a Ana Luiza Machado y Beatriz Macedo); OEI (especialmente a Darío Pulfer y Cristina Armendano); CREFAL (en particular a Jorge Rivas).

- A los colegas cuya presencia es siempre un estímulo.
- A los “amigos del *cem*”, como los llamamos, que han aceptado una vez más pensar con otros.
- A Cristina Lombardi, infatigable colega y colaboradora, siempre dispuesta a un gesto de solidaridad.
- A Ianina Augustowski por su apoyo en las tareas complejas de la organización.
- A Laura Lambert por la calidad de sus traducciones y la disponibilidad para mejorar las nuestras.
- A Horacio Gonzales, por su presencia en las *Jornadas*.
- A Daniel Kaplan, que una vez más nos ofreció la posibilidad de difundir lo realizado.
- A Daniel Korinfeld por su excelente trabajo de editor, a Luciano Amor por el diseño y puesta en página y al equipo de Novedades Educativas por su colaboración para que este libro llegue al lector.

Buenos Aires, agosto 2004.

Prólogo

Graciela
Frigerio

Gabriela
Diker

La cuestión de la transmisión hace al corazón de la problemática educativa (que como sabemos excede a lo escolar) y se encuentra en el centro de la vida y del tejido social, en tanto condición de construcción, inscripción e identidad cultural.

Como el título lo señala, no nos referiremos a la transmisión como un acto mecánico, sino como aquel que entre los sujetos de la palabra se lleva a cabo rodeado y atravesado de fantasmas, de requisitos a los que se les atribuye objetividad, y de condiciones que hacen a lo que no se deja comunicar totalmente, a lo que rehuye una razón y se resiste a la racionalización.

¿Es transmitir, como lo afirma Jacques Hassoun, un imperativo de las sociedades?; ¿se trata, cómo lo sugiere Jacques Rancière, de compartir lo sensible como una condición del mundo en común? ¿De qué modo inaugurar oportunidad discutiendo la noción de destino, es decir, considerar a la transmisión como emancipatoria? ¿Puede sostenerse ese *entre-dos*, entre el ya no más y el aún no, como un requisito de la transmisión? ¿Puede pasarse la herencia y aceptar que ese pase implica que otro decida acerca de ella? ¿Cómo se encadenan (y desencadenan) los imperativos intergeneracionales de inscribir en lo más de lo mismo y admitir la diferencia? ¿Qué imaginarios se despliegan o se pliegan capturando en el destino todo porvenir? ¿Qué de lo pedagógico está comprometido y se compromete con

esa transmisión? ¿Qué palabras de otras disciplinas podrían venir a dar cuenta de la complejidad de lo que parece jugarse entre dos e incluye muchos más? ¿Es la educación el modo político de una transmisión que no reniega de su necesidad psíquica?

Éstas y otras preguntas están presentes en el desarrollo en las contribuciones que les ofrecemos en este libro. Con esas preguntas por delante, los lectores encontrarán textos que se mueven en distintas escalas: los sujetos, las instituciones, las políticas; en distintos tiempos: los tiempos escolares, los históricos, los tiempos vitales; en distintos espacios: la ciudad, la calle, la escuela. Y en cada uno de los distintos cruces de esas coordenadas encaran el desafío de comprender cuáles son hoy los avatares de la transmisión.

Los avatares de la transmisión¹

Graciela
Frigerio

| Avatares

A lo largo de este ensayo haremos referencia a la transmisión como *fragmento*, *amor de transferencia* (o equívocos de un amor); como *arbeit* (trabajo); como emprendimiento quijotesco / *convicción*; como el intento del yo para elaborar una firma que lo vuelva reconocible para los otros y para sí.

Consideraremos a la transmisión como *ilusión* (la *imaginación no es la mentira*, asegura Pennac)² necesaria al ser y al ser con otros, y a las instituciones como encargadas de sostener esa ilusión esencial. De este modo, intentamos destacar la complejidad del tema, es decir, a la vez: lo no transmisible, las imposibilidades de una transmisión plena, los felices fallidos de la transmisión; como el carácter indispensable del intento de transmisión sin el cual no hay lazo social ni sujeto.

| Fragmento:³ a propósito de la noción

Para nosotros, abordar la *transmisión* implica imaginar un particular rompecabezas. Tenemos piezas que no encajan en los lugares disponibles, y a la vez hay espacios para piezas inexistentes. Esto significa admitir, de comienzo, lo que no es transmisible, lo que no se transmite, lo que al

transmitirse se transforma, lo que en la transmisión pasa y queda intacto, lo que en la transmisión se pierde.

Lo incompleto y lo inacabado permanentemente se harán presentes en el intento de construir una figura única de la transmisión a la que habrá que renunciar, sin por ello renunciar al juego de explorar el vaivén metafórico-metonímico, al que la noción invita.

A eso nos dedicaremos en este ensayo pensado al modo de un tropo (*figura de significación*) que presta a las ideas una forma extranjera que las disfraza sin ocultarlas, esperando que el sentido mismo del camuflaje sea crear condiciones para su develamiento.

Será cuestión aquí, en consecuencia, de metáforas y metonimias. La *metáfora* alude a una palabra sustituta, se funda en una *transferencia de denominaciones* por semejanza, elige designar, por parecidos estables, con un signo diferente al habitual. Por su parte, la *metonimia* trabaja por contigüidad entre polaridades. Como todo *tropos*, metáforas y metonimias potencian el concepto.

Como en todo *tropos*, entre la analogía y la contigüidad algo se desplaza y a la vez se pone en evidencia. El movimiento que elude, alude y, al aludir, algo deja escapar.

Será cuestión aquí de algunos desplazamientos, de modo tal que estaremos proponiendo pasajes entre transmisión / transferencia / educación, sin desconocer que los desplazamientos dejan fuera una parte, un fragmento, de la cosa en sí y de su representación. De esto justamente tratan los avatares.

| Hipótesis: la transmisión como fragmento

La noción de *fragmento* se destaca en la teoría freudiana: ésta sostiene que es mediante un fragmento que pueden llevarse a cabo modificaciones en la posición subjetiva; señala que los sueños ofrecen fragmentos de recuerdos⁴ y es también en términos de fragmentos que la teoría denuncia lo que queda como resto, aun allí donde el análisis ha hecho su trabajo.

Todo análisis es, será, análisis de lo fragmentado. Quizás toda transmisión también tenga esa forma, tanto *en lo que se ofrece*, como en lo que se significa y permite a otro hacer de lo puesto allí, *algo que deviene propio*.

Estamos sosteniendo, aquí, que la transmisión se lleva a cabo al modo en que Winnicott describe al *objeto transicional*. En consecuencia, puede comprenderse como una propuesta de rasgos parciales sobre los que se lleva a cabo la posibilidad identificatoria, propia a la siempre inconclusa producción de identidad.

El carácter fragmentario de la transmisión no debe aquí ser entendido como un déficit, sino como la renuncia a la pretensión totalitaria de que todo sería transmisibile y todo sería resignificado. Sostendremos que es donde la transmisión renuncia a ser imaginariamente total, completa, acabada, donde comienza y tiene lugar, tomando la forma de un registro simbólico que no reniega del imaginario, pero que en él no se ahoga (evitando así el trágico destino de Narciso).

Pensar la transmisión sin resquicios, sin intersticios, sin huecos, imaginarla como una memoria completa que se ofrece, sería confundir el trabajo de la transmisión con la omnipotencia. Esto no implica negar que en toda transmisión *puede ofrecerse aun aquello que no se tiene*, si uno desea inscribirse en una posición en la que pedagógicamente se confundirían los perfiles de Jacotot y de J. Rancière y que no se aleje de lo que J. Derrida⁵ sostiene: *es posible dar lo que no se tiene*.⁶

Propondremos pensar que es en este ofrecimiento de lo que no se posee, en este sostener lo que no se es, donde la transmisión se lleva a cabo. Diremos también que es la confusión entre transmisión y transferencia que los equívocos se vuelven fértiles.

Si la transmisión es de fragmentos, lo que puede esbozarse encuentra en la escritura la forma de un *ensayo*. Es decir, una búsqueda de las palabras que digan algo acerca de una particular experiencia, la que aproxima, sin terminar de superponer, el sentido del concepto de transmisión al de educación.

| Entre transmisión / educación: desenmarañando equívocos

Asociar transmisión a educación obliga a desenmarañar equívocos, así como a recordar el peso de las marcas inaugurales. Esto se vuelve paso obligado frente a la pregunta acerca de la pertinencia de retomar la palabra (transmisión) y frente a la necesidad de precisar cómo la significamos.

Se hará necesario tener presente que no en todos los tiempos, y no sino ocasionalmente, la noción estuvo asociada a la educación (a la formación y a la pedagogía).

Ha sido en los comienzos de los tiempos una particular transmisión la que interrogó al hombre: la transmisión *de pensamientos*. A esta inquietud, oscilando entre creencia y ciencia, se le adjudicaron distintos nombres. La adivinación fue uno de los modos de relacionarse con lo aún no sabido —lo aún no transmitido—. La manera de designar racionalmente aquello que

inexplicablemente accedía a la conciencia de alguien (estando en la conciencia o inconsciencia de otro) se llamó, en cambio, telepatía.

La física, como disciplina, tuvo y tiene maestría sobre el concepto y los infinitos desarrollos que lo aplican. Explicadora de lo que acontece y de los avatares por los cuales algo no acontece, tiene ciudadanía en la energía, el sonido, la luz, la potencia.

Por su parte, las teorías de la comunicación hicieron oportunamente, de la noción de transmisión, casi un fetiche identificatorio, con epicentro en la información.

Aquello que se transmite tiene en sus múltiples soportes, orígenes y destinatarios, variables que han sido objeto de atención y desarrollo. Anuncia casi todas las posibilidades y también denuncia los riesgos de lo que se propaga y amenaza (la transmisión de la enfermedad).

Vinculada al conocimiento, la transmisión tuvo épocas en las que nombraba un estilo de relación pedagógica que resultaba de congelar a los sujetos y compartimentalizar saberes, volviéndolos didactizables.

Estas propuestas hacían, de *lo pasable*, el centro de una escena imaginaria. Alguien tiene algo, lo pasa a otro, que lo recibe. Todo traspíe en el proceso, entendido como lineal, llevaba el nombre de fracaso. Esta perspectiva mecanicista hizo que, en ocasiones, la noción perdiera todo encanto y se volviera casi repudiable.

Recientemente puede observarse un regreso de la noción (evocada en proximidad de lo intangible) y asistimos así a numerosas propuestas pedagógicas y curriculares tituladas *la transmisión de los valores* (no se habla del valor como equivalente del coraje, se sustituye el valor de cambiar un estado de cosas injusto, para reinstalar sucedáneos, tranquilizadores de conciencias que sólo piden ser tranquilizadas). De este modo, la consigna es exitosa y prolifera, como intención o necesidad, a la vez que el coraje de construir un mundo más justo quedó relegado a ser una anécdota (poco recordada) de otros tiempos.

Algunos vocabularios y diccionarios de la educación han evitado hacer un apartado a la noción de transmisión como tal.⁷ Sin embargo, cabe recordar que ella no ha estado ausente en una interpretación clásica que aún se evoca, la que hacía de los pequeños del hombre sus destinatarios.

Nos proponemos algunas reflexiones y asociaciones (no del todo libres) por las cuales quisiéramos dar al concepto otra actualidad, quizás una oportunidad. La oportunidad para el concepto conlleva siempre una oportunidad para el pensar, a sabiendas que no todo pensar deviene un saber.

La oportunidad de pensar el concepto debe resistir la tentación de un elogio nostálgico⁸ o de una re-colocación desmemoriada;⁹ debe en consecuencia desentenderse de todo oportunismo y de toda amnesia y fundamentalmente desagregar transmisión de toda (de cualquier) idea de contenido.

En efecto, si *entre-dos* algo se transmite, esto no se dejará atrapar en una noción de contenido. Afirmaremos que si *entre-dos* algo se transmite, es aquello que resulta de una pedagogía que no reniega de la *transferencia*. Esto podría llamarse pedagogía de la transferencia sólo si, previamente, se renuncia a hacer de la transferencia una pedagogía.

Sostendremos que sin transferencia no hay transmisión y que, con ella, la transmisión alude a algo que desborda el contenido volviéndolo casi una excusa.¹⁰

Transmisión y transferencia (acerca de un amor tan pertinente como imposible)

El dato por concreto que sea, es ficción, la verdadera realidad está en el sentido de la experiencia.

PERCAS DE PONSETTI¹¹

La noción de *transferencia* tiene larga data y diferentes inscripciones. Alude a una *relación* (afectiva, jurídica, política, pedagógica), cuyo estatuto podrá registrarse en la conciencia cognoscible, o en el registro que el inconsciente lleva de las experiencias. Éstas siempre se concretan sobre la base de fragmentos desplazados y re significados.

Recordemos que la noción de transferencia no es originaria del territorio psicoanalítico¹² donde la re-encontramos en ocasión de estas reflexiones. Su transdisciplinariedad de origen alcanza realidades objetivables y figuras subjetivas.

Simplemente para hacer presente la multiplicidad de orígenes y sentidos, puntuemos:

- El concepto fue clave en el pensamiento de Hobbes,¹³ quien funda el origen de lo social en una transferencia que conlleva una renuncia (renuncia al ejercicio del poder a la letra). Renuncia que ofrece un beneficio secundario, ya que el desplazamiento de una parte de la libertad funda las condiciones de posibilidad del lazo.
- Por su parte, E. H. Weber¹⁴ encuentra que es la noción que mejor explica el desplazamiento de una capacidad de aprendizaje. Si una parte del

cuerpo se ve afectada por un trauma, transferirá su saber a otra parte (así una mano aprenderá a hacer lo que hacía la otra mano cuando ésta no pueda seguir ejerciendo ciertas actividades). Transferencia es aquí desplazamiento de función y de capacidad, a la vez reparación y sustitución.

- R. Kleinpaul¹⁵ (lingüista cuya producción Freud conocía) remite a la noción al destacar una lógica de la semántica de las lenguas que opera por transferencia (metáfora y metonimia).
- En otro registro, L. Feuerbach¹⁶ recurre a la noción para abordar la relación creencia-conocimiento, afirmando que es por re-apropiación de lo transferido (imagen de sí) a Dios, que el hombre tienen un saber sobre sí mismo.

Al encontrar los procesos de transferencia en la cura (y en la sin-cura) sea como obstáculo o como justificativo del trabajo, S. Freud le otorgará al concepto un sentido que va más allá de lo terapéutico, para advertir que *domina todas las relaciones de una persona con su entorno*.

Si el sujeto no es sin otro, los procesos de transferencia, es decir, lo que se deposita en el otro o en la relación (como resultante de desplazamientos de representaciones y de afectos) y los procesos de contra transferencia (las estrategias de réplica /respuesta) se vuelven algo fundante de lo humano.

La misma identidad resultaría así de los reacomodamientos de la transferencia (de su aceptación, rechazo, ignorancia; de su provocación; hasta de su eventual manipulación; de su deseable elaboración).

Podemos decir: en las relaciones algo se da con lo que se ofrece, que va más allá de la cosa en sí. Algo se pone en lo que se recibe, que agrega sentidos a la cosa en sí, un valor agregado.

¿Se trata de un valor intelectual agregado? Preferimos designarlo como un *valor deseante agregado*, queriendo de este modo indicar que no es ajeno a un amor acerca de cuya verdad hay discusión desde siempre. Amor acerca de cuyo origen se debate. *Amor de transferencia*.

Ese *amor desubicado (mal à propos)*, como gustaba definirlo Octave Mannoni,¹⁷ no es el obstáculo sino el soporte de la transmisión. Esto no significa que en sus versiones negativas no devenga en su impedimento.

Ese amor (de transferencia) debe plegarse a una regla fundamental: la de su renuncia. Una regla ética, una *regla de abstinencia*, impide toda respuesta en el plano real. En efecto, si bien un rasgo del personaje concreto podría identificarse como causa, se sabe que no se trata de él, sino de un **personaje interno** (con el cual el externo guarda sólo eventualmente alguna **relación**, ofrece un punto de semejanza).¹⁸

Estamos diciendo que en ese llamado *amor*, amor que no es tal (sin por ello dejar de serlo), la persona es la *equivocada*. Dicho de otro modo, el *amor de transferencia* sostiene la transmisión actualizando deseos inconscientes en el marco de una suerte de equívoco: alguien cree que el otro es lo que el otro no es, alguien elige un destinatario allí donde no hay nadie o donde hay un hueco.

Esta sumatoria de errores, resultantes de otros tantos desplazamientos, nos permite sentir que algo nos está singularmente dirigido cuando su destinatario es universal. Es así como la cultura, actos dirigidos a otros esparcidos en el futuro, tiene chances de encontrar a los contemporáneos.

Las figuras de la transferencia (desplazamientos, atribuciones que la figura del otro soporta o involuntariamente convoca) tendrán distintas escrituras en educación. La encontramos en lo que G. Steiner denominará *una suerte de salvavidas contra el vacío*.²⁰ Y la hallaremos en Castoriadis,²¹ cuando la describe con precisión como una suerte de *enamoramiento*.

Pontalis, investigador de los recovecos del alma, en un texto cuyo título no deja lugar a dudas, *Exactitudes*,²² afirma que la atracción o el rechazo a tal o cual campo del saber debe buscarse *en las cualidades que le prestamos*.

Insistamos. Precisemos. El amor del que se trata no es un amor interpersonal, es un verdadero / falso amor y tendrá por ley no ser nunca actuado ni correspondido, resulta de un desplazamiento que todo buen educador sostendrá, no aprovechándose de la confusión (y renunciando a la seducción), *haciendo que el afecto, la libidinización, pase, se desplace y alcance al objeto*.²³

El fragmento trans
—lo que está antes (el prefijo)—
deviene otra cosa

La metáfora del viaje es propia a los ritos de iniciación, a los mitos de la formación y a no pocas figuras pedagógicas. Sabemos que *trans* alude a aquello que sobrepasa un límite,²⁴ que no se contenta con un lugar sedentario o sedentarizante.

Que lo pre-fijado, lo pre-establecido, lo instituido, no ate, no limite, no encadene, tal vez sea la consigna de toda transmisión que se lleve a cabo bajo la figura del don.

Si el ritual social de transmisión es un imperativo; si es lo que cambia de lugar, lo desplazado, lo que hace al sujeto. El sujeto es lo que resulta de su trabajo con lo de antes, lo que parece pre-fijado.²⁵

El encuentro con *lo de antes* pasa en una época sin tiempos precisos, en la que suelen coincidir, con distintos nombres: los tiempos de los orígenes (siempre vigentes y acerca de los cuales pesará la ley del olvido); luego esa temporalidad inconclusa y no cronológica a la que suele llamarse infancia y, durante, más tarde y simultáneamente a todos los anteriores, el tiempo del ser.

Cada uno de los tiempos —y de las maneras de llamarlos— vuelve a pasar bajo la forma del *après-coup*;²⁶ o nos lo encontramos en esa confusión entre novedad y *déjà-vu* que es propia a la repetición. El encuentro con *lo de antes* no cesa de pasar en cada presente, volviéndose en cada ocasión otra cosa. Al decir de los nominados padres en la escritura de M. Duras²⁷ se inscriben semejanzas y diferencias.

“Lo que les interesaba cuando leían alguna biografía era en qué se empleaba el tiempo de una vida y no los accidentes singulares que la convertían en una existencia privilegiada o desastrosa. Además, a decir verdad, incluso aquellos destinos se parecían a veces entre sí. Antes de aquel libro, el padre y la madre no sabían hasta qué punto su existencia se parecía a otras existencias.

“Todas las vidas eran iguales, decía la madre, menos en lo de los chicos. Con los chicos nunca se sabe.

“Es verdad, decía el padre, con los chicos nunca se sabe.”

| Hipótesis: la transmisión / educación como Arbeit²⁸

Imposible avanzar sin exponer(nos) a definir el verbo educar. Diremos (volveremos a decir) describiendo su hacer, que significaremos educar como el *trabajo político de ofrecer a la pulsión un destino que no sea ni la inhibición, ni el síntoma, ni la angustia.*

Acerca del carácter político de la educación, en distintos trabajos hemos sostenido que el verbo enuncia la participación de más de un sujeto en el trayecto que hace de un *manejo pulsional un sujeto de la palabra*; y anuncia el devenir del *pequeño del hombre a sujeto social* mediante el enlace de las simultáneas y sucesivas filiaciones simbólicas que dibujan *la figura del otro como semejante.*

A los efectos del accionar del verbo, les dimos nombre: *función jurídica; función arcóntica; función económica.*²⁹

Esas funciones remiten claramente a lo político como acción / ocasión sometida a las reglas de una ética (un actuar con justicia y justeza) y una estética³⁰ (no cualquier estética, sino aquella a la que Rancière³¹ da el nombre de *la fábrica de lo sensible*,³² es decir, la constitución de un mundo sen-

sible común, de un hábitat común constituido por el entramado de una pluralidad de actividades.³³

De este modo, el trabajo político conlleva la actividad psíquica de apuntalar el despliegue de los sucesivos transvestimientos del enigma subjetivo y de sus libretos capitales, para ofrecerles un tratamiento institucional, un trámite no ajeno al lazo social que impone, como condición de existencia, la sublimación.

Trabajo político / psíquico identificable con la actividad cultural entendida, que ya mencionamos como *aquella que se dirige a otros fuera del alcance.*³⁴ Laplanche señala que se trata de otros esparcidos en el futuro, pero bien podría entenderse de otros esparcidos en distintos tiempos, para retomar la concepción de Derrida de la co-presencia fantasmática³⁵ que toda política de la justicia requiere en su confluente política de la memoria.

La noción de *trabajo* es aquí equivalente de *Arbeit* y, en consecuencia, señala proceso, camino, es decir, no tanto aquello consumado por alguien sino *lo que en alguien se lleva a cabo.*

Arbeit de transmisión viene entonces a enunciarse y aludirse en sintonía con nociones donde el sentido del trabajo se ofrece como equivalente al que queremos darle aquí (y nos referimos en particular al trabajo del sueño, trabajo de duelo, trabajo de interpretación, trabajo del análisis), sentido que inmediatamente nos dice algo que implica ir más allá de todo contenido³⁶ para atender a una experiencia.³⁷ Es decir, a una emoción / conmoción del mundo interno, que no nos dejará idénticos a nosotros mismos.

En ese *Arbeit* los otros no están ausentes: las generaciones sólo en una ilusión son pensadas (al modo de Durkheim) como sucesivas. En la existencia de cada sujeto, en sus opciones identificatorias, múltiples generaciones conviven, prestan voz y rostro a lo ausente. Los fantasmas de los antepasados muertos no dejan de sostener una oferta identificatoria (al entender de Kammerer, que los define como *prestadores de identidad*), cuando no están *squattant* al sujeto a *son insu* (como magistralmente lo relata Hamlet y la figura tradicional del *dibuk*).³⁸

En el mundo interno del sujeto, los antepasados dialogan, discuten, se disputan con los referentes que tomaron a su cargo las funciones de anfitriones e intérpretes de los nuevos (función materna / función paterna), se agregan a la conversación aquellas figuras contemporáneas cuya identidad vuelve tentadora a la identificación (por razones comprensibles y, sobre todo, por razones no elucidadas o, simplemente, por sinrazones).

Hipótesis: la transmisión como emprendimiento quijotesco³⁹ (convicción⁴⁰ y convencimiento)

Algo ocurre entre un sujeto y otro sujeto, algo que excede y desborda el algoritmo de su sumatoria. Colocados a proximidad o a distancia, en contacto desmienten el $1 + 1 = 2$ para dar lugar a otra cosa.

Quizás para abordar el tema importe reconsiderar una carta de amor (P. Salinas la considera *la mejor carta de amores de la literatura española*)⁴¹ que nos ilustrará con la extrañeza de su singular trayectoria, dado que no será escrita en el papel adecuado, no logrará ser transcrita, ni entregada, ni leída, ni respondida. El emisor sabrá que nunca alcanzó su destino y sin embargo recibirá una respuesta del personaje imaginario que cobró vida propia sin tenerla, cuya contestación retorna confirmando su existencia.

En esta historia ocurre que la misiva está dirigida a la persona equivocada. Sin embargo, alguien la escribe a sabiendas de que el otro no es lo que es (en su imaginario), a sabiendas también de que el otro es lo que no es (su invento).

Un enamorado envía un mensaje que *à la lettre* no llega (no podría hacerlo dado que el destinatario no sólo era inexistente, sino que en su inexistencia era identificado como analfabeto, y como tal estaba imposibilitado de develar las sutilezas del mensaje).

Recordemos la historia inventada⁴² (transmitida) por un inquieto narrador, Miguel de Cervantes Saavedra: Quijote desea transmitir a Dulcinea un mensaje de amor, no encuentra el buen soporte (una carta de amor no se escribe en cualquier papel), la escribe entonces donde puede y solicita a Sancho (encargado de transportarla al Toboso) que la aprenda de memoria, ya que, de extraviarse la misiva, el escudero / mensajero pueda dictarla a un escriba.

Gesto de confianza infundado, como Sancho mismo le señala al Caballero: su memoria no es algo con lo que se pueda contar. De todas maneras, Quijote insiste y lee la carta en voz alta para que sea recordada por su escudero.

El manuscrito en papel, sin embargo, no se perderá. Le ocurrirá algo peor que eso: quedará con el Caballero (ni Quijote ni Sancho que parte sin ella reparan en ese lapsus). Llegado a las Ventas, Sancho sin manuscrito intenta recuperar los fragmentos de recuerdos para dictarla al escriba. La reconstrucción del texto es completamente infiel al original, poco importa, la dama en cuestión, si existe, es iletrada.

Al re encontrarse con Don Quijote, éste le reclamará el relato de la recepción de su mensaje. Quiere conocer el efecto en su enamorada (aun a sabiendas de que la carta quedó en su poder olvidada por el mensajero).

Sancho, por toda respuesta, apuesta a la locura de su Señor e inventa una historia que evite reconocer los múltiples fracasos de la transmisión imposible. Entre ambos personajes se desarrolla un diálogo conmovedor, que da cuenta de la lucha entre delirio y razón (pero sería difícil adjudicar el primero al Quijote y la segunda al Sancho embustero).

Sancho inventa tanto o más que su mismo Caballero, pero su creación fantástica le confirma al hidalgo que si él cree en la hermosura de la campesina, ella cree en su amor aun sin leerlo.

De más está decir que nunca Sancho conversó con Dulcinea, que nunca le entregó la carta, que ésta nunca dijo que no la leería porque no sabía leer, que Dulcinea no hizo trizas el texto después de confiar en la veracidad del amor del Hidalgo, según insinuaran las palabras del mensajero que nunca existió.

De más está decir que el Hidalgo Caballero, de tanto desear ser amado, ha logrado el amor de la señora; de tanto desear que ella exista, ha creído el embuste del escudero que, de tanta mentira, ha construido finalmente una existencia.

Esta comedia de amor y equívocos, este empeño cervantino (si no quijotesco), pone en evidencia la *convicción*⁴³ que sostiene la transferencia y la transmisión: una carta nunca enviada llega a quien no es y no siendo recibida obtiene una respuesta.

Alguien ha sido tomado por lo que no es, algo ha sido dirigido a la persona equivocada, y a cambio (a sabiendas de la ficción, como Cervantes se encarga de evidenciar en la segunda parte de Don Quijote), algo ha sido recibido de lo que nunca pudo ser enviado: un mensaje (de amor).

| La transmisión: entre herencia y firma

Los poetas no cesan de afirmarlo de vez en vez y de época en época. Lo que afirma Goethe: *Lo que tus antepasados te han dejado en herencia, si quieres poseerlo, gánalo*,⁴⁴ encontrará correlato en la voz de René Char, *Nuestra herencia no está precedida por ningún testamento*.⁴⁵

Algo nos es dejado por otros, pero eso no alcanza para hacerlo propio. La herencia nos es menos legada que inventada. En todos los casos, la transmisión trabaja lastrando si se presenta al modo de obstinaciones duraderas,⁴⁶

sólo si nos dejamos atrapar por ellas, si nos volvemos sus cómplices.

Ganamos nuestras herencias. Las inventamos. Pura negociación fantasmática y elaboración de las lealtades invisibles.

El apellido se hereda, el nombre es adjudicado. Sólo la firma tiene algo de lo propio. La firma es la traza del intento de devenir singular y hacer de lo recibido otra cosa, algo que como marca será reconocida en el borde, no podrá ser borrable e instalará el trabajo entre *marcado por* a la vez que *diferente a*.

El sujeto podrá pensar, decir, escribir: *firma*, con-*firma*. Todas esas expresiones dan cuenta de la aparición del *yo* que, en la firma, *afirma* continuidad e inauguración. La ilusión de la continuidad es una ilusión necesaria al *yo*, como le es fundamental la inauguración. Ambas, ilusiones y necesidades, nos vuelven propietarios de nombres asignados y apellidos recibidos.

La transmisión alberga esa ilusión en cuya realidad trabajamos ganando herencias nunca legadas, legando herencias de las que no somos dueños.

Es en la firma, como señal de identidad, donde en la manualidad del trazo, en el ritmo personal con el que se desplaza la pluma, en el débito de la tinta que no se deposita por igual en todos los signos, el *yo* halla refugio y se aloja.

| La transmisión imposible: un intento existencial

El *yo* necesita una lengua para hablar en su nombre y aquí, Derrida nos inquieta cuando escribe *No tengo sino una lengua y no es la mía*.³⁷

Puede decirse ¿la lengua que hablo no es mi lengua? ¿No me pertenece? ¿No me la transmitieron?

El *yo* necesita pensar, decir: *mi* lengua. Necesita hacer / crear suya la que en efecto no lo es, volver propio lo que considera transmitido, enseñado, aprendido. Necesita albergar la lengua y que ella lo habite y lo cobije.

No hay una verdad en la afirmación de Derrida, tampoco es errada. La expresión trabaja como una advertencia: la lengua que hablamos es la del otro, la lengua no nos ha sido dada (aun cuando...) y ella no será jamás totalmente nuestra (aunque...).

La transmisión (no sólo de la lengua) es tanto lo ofrecido como lo buscado, lo eventualmente hallado, lo perdido, lo traducido, lo que se pasa, lo que nos pasa, lo que no nos ha sido pasado.

La transmisión es aquello *imposible*³⁸ de llevar a cabo y, simultáneamente, aquello que, sin su intento perseverante, nos deja siendo nadie. Es acerca de la imperiosa necesidad de su intento que la educación trata. Son los avatares de los intentos los que nos ocupan, nos marcan, nos constituyen.

Notas

1. Este texto se elaboró al mismo tiempo que un artículo para la revista *Le Télémaque*, la semejanza entre ambos es casi total. Aquí se incorporan reformulaciones y elementos complementarios. Ambos textos contaron en Laurence Cornu con un interlocutor cuya generosidad e inteligencia quiero agradecer.
2. Pennac, *Señores niños*, Bogotá, Norma, 2000.
3. Recordamos el texto de Freud a propósito del Pequeño Hans, cuando señala que ese joven investigador descubrió tempranamente que todo saber es fragmentario y que cada vez que se sube un escalón en la escalera del conocimiento un residuo no resuelto permanece (*Cinq psychanalyses*, París, Puf, 1979, pág. 165).
4. Sobre este punto en particular remitimos al historial del hombre de los lobos, Freud insiste allí sobre el valor del *fragmento clínico*.
5. Derrida, J., *La fausse monnaie*, París, Galilée, 1991.
6. Sobre estos aspectos, ver en la revista de *Cuadernos de Pedagogía Crítica* de Rosario (2003) nuestro artículo sobre la transferencia, en el *dossier* dedicado al trabajo dedicado a J. Rancière.
7. En diccionarios y enciclopedias de la educación y de la formación (tanto en español como en francés), la noción de transmisión carece de un tratamiento propio (ver por ej.: Nathan, 1994).
8. George Steiner y Cécile Ladjali, *Eloge de la transmission*, París, A. Michel, 2003.
9. Ver al respecto el texto de Edgard Morin, *Eduquer pour l'ère planétaire*, en el que parece (omitiendo cualquier referencia a toda historia) resituar la noción dándole una novedad vulgarizante que sólo resulta de la ausencia de recordatorios (París, Ballard, 2003, pág. 133).
10. *No queremos banalizar la significación de los contenidos en los vericuetos del inconsciente; en esa traducción, en el desplazamiento de significados, ciertos contenidos despertarán apasionadas búsquedas*. Aun cuando sepamos que éstas no son sino sustitutas de un enigma subjetivo, reconocemos que cada sujeto las tramita de modos singulares (no siempre racionales, ni razonables).
11. Percas de Ponsetti, "La cueva de Montesinos", en Haley, G., *El Quijote*, España, Taurus, 1987, pág. 160.
12. Donde sufre numerosas resignificaciones desde los fundadores y contemporáneos de Freud hasta Lacan (que le dedica un Seminario) y singularmente en los trabajos de Laplanche.
13. Th. Hobbes, *Le Léviathan*, París, Sirey, 1983.
14. Weber Ernest (1795-1878). Fisiólogo y anatomista alemán.
15. Kleinpaul será de los primeros en imaginar una suerte de inconsciente lingüístico común. Kleinpaul, R., *Das Leben der Schprache*, Leipzig, W. Friedrich, 1910.

16. L. Feuerbach, *L'essence du christianisme*, París, Maspero, 1979.
17. O. Mannoni, *Un commencement qui n'en finit pas: transfert, interprétation, théorie*, París, Le Seuil, 1980.
18. Al respecto, Graciela Frigerio, "A propósito del maestro ignorante y sus lecciones. Testimonio de una relación transferencial". En la *Revista del CEDES*, Brasil, 2003.
19. Laplanche, J., *La prioridad del otro en psicoanálisis*, Buenos Aires, Amorrortu, 1996.
20. Steiner, George, *Errata. El examen de una vida*, Madrid, Siruela, pág. 64.
21. Ob. cit., pág. 211 (la traducción es nuestra).
22. J.-B. Pontalis, *Fenêtres*, París, Gallimard, 2002. Todas las citas corresponden al capítulo "Exactitudes" y han sido traducidos de las págs. 114 y 115.
23. Estas referencias han sido trabajadas en el artículo: Frigerio, G., "Elemental Watson", Santiago de Chile, UNESCO-OREALC, 2003 (en prensa).
24. Escribe Pontalis: *Confiance en quoi? en ceci: une traversée, si longue, si éprouvante, si périlleuse qu'elle puisse être, se fera. Traversée des apparences, passage des frontières, traversée du temps, traversée des lieux, des images, des événements du jour et de ces événements de la nuit que sont les êves, déplacement des souvenirs et des figures imaginaires (en existe-t-il d'autres?), traversée surtout des transferts (deux mots qu'on pourrait tenir en synonymes)*. J.-B. Pontalis, "Ce temps qui ne passe pas", *Folio / essais*, France, 2001, págs. 60-61.
25. Ver al respecto Frigerio, G., "La (no) inexorable desigualdad", en revista *Ciudadanos* N° 718, Buenos Aires, FAI, julio 2004.
26. Es decir, no sólo en diferido, no sólo como desplazamiento del efecto, ni como su condición o condicionamientos, sino como resignificación o adjudicación primera de sentido.
27. Marguerite Duras, *La lluvia de verano*, Madrid, Alianza, 1990, pág. 10.
28. Al respecto: Frigerio, G., "Los sentidos del verbo educar", conferencia dictada en la Cátedra J. T. Bodet y publicada por el CREFAL, México, 2003.
29. Función que debe llevarse a cabo bajo la modalidad del don (no asistencia, no donativo); *sesión et partage* generoso que no reclama contrapartida alguna, es decir, lo que no constituye deuda.
30. Habíamos aludido a estos conceptos en el trabajo presentado en el Seminario anterior: *La habilitación de la oportunidad*, co-edición Ensayos y Experiencias/CEM, tomo 52, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2004.
31. Rancière Jacques, *Le partage du sensible: esthétique et politique*, Francia, La fabrique, 2000.
32. Rancière, J., ob. cit., pág. 66.
33. *Ibidem*.
34. Laplanche, J., ob. citada. Remitimos aquí a la página 178 de la versión en español, que se compone de una selección de trabajos. La traducción de esta referencia, como de las otras de este texto, ha sido hecha por nosotros. Para las citas trabajaremos sobre los textos en español. Indicaremos aquellos casos en los que nos atenderemos a la publicación francesa.
35. Derrida, J., *Spectres de Marx*, París, Galilée, 1993.
36. Aun en el caso del sueño, Freud nos indica que lo que importa en el sueño es más, es otra cosa, que su contenido latente o manifiesto, es el trabajo del sueño. Esa arquitectura de fragmentos recuperados y omitidos, incluso ese lugar donde la interpretación no llega o no alcanza.
37. Algo que nos afecta y aludimos así a lo que del mundo interno se conmueve y no nos deja idénticos a nosotros mismos.
38. Acerca de la cual Regine Sirota trabaja.
39. Este apartado es deudor de la generosidad de Osvaldo Álvarez Guerrero, quien siempre me regala lecturas sorprendentes. Fue su lectura de la carta la que me permitió esta hipótesis.
40. La convicción no es objetiva, pero tampoco arbitraria ni caprichosa, está para la teoría freudiana asociada a un testigo (Zeug). Freud así lo deja entrever en "Fragmentos del análisis de un caso de histeria" (texto de 1905). Será en *De la historia de una neurosis infantil* (1918) donde señale que lo único que se espera (de una publicación) es aportar algo nuevo a aquellos que por su propia experiencia *ya se han procurado convencimientos*.
41. Al respecto, ver Haley, G., *El Quijote*, ob. cit., págs. 109 a 121.
42. Cervantes Saavedra, M. de, *El ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, Barcelona, Vergara, 1969. Arts. XXV y XXVI. Primera parte.
43. Freud dirá *Überzeugung* para definir la convicción, el convencimiento.
44. Tomamos la traducción de los versos de Goethe: *ce que tes aïeux t'ont laissé en héritage, si tu veux le posséder, gagne-le* (682-3), de *La nuit, Faust 1811*, París, Flammarion, 1984 (XVIII 355). Citados por Freud en reiteradas ocasiones.
45. *Notre héritage n'est précidé d'aucun testament*.
46. Como J. P. Sartre las denomina en *Les mots*.
47. Derrida, J., *Le monolingüisme de l'autre, ou la protèse d'origine*, París, Galilée, 1996. *Je n'ai qu'une langue et ce n'est pas la mienne*.
48. Los oficios imposibles de Freud aclaraban este punto.

Graciela Frigerio. Educadora e investigadora, Presidenta del cem.

Transmisión e institución del sujeto.

Transmisión simbólica, sucesión, finitud

Laurence
Cornu

Traducción:
Laura
Lambert

Transmitir: un nombre, un apellido, una herencia, conocimientos, una historia, “valores” —un secreto, un mensaje, una información—, una enfermedad. En los múltiples “objetos” que “pasan” de un ser a otro, y en las diversas formas de traspaso, cabe resaltar algunas paradojas: la transmisión puede ser tanto acto consciente de una última voluntad como impregnación desapercibida —y hasta desconocida— en lo *insabido* del secreto. Puede ser solemne o clandestina. Puede resultar de un proyecto determinado o de una propagación imprevisible. Hoy nos inquieta la transmisión de valores, la transmisión de “la cultura”, de la memoria... Ahora bien, ¿podemos hacer algo, visto que no podemos hacerlo todo?

En la transmisión humana que nos preocupa creemos identificar tres términos estables: el objeto de transmisión, el “transmisor”, que se piensa decisor y consciente, y aquel a quien se le transmite, ése al que a veces se tiene por culpable cuando la transmisión parece no hacerse. Pero a este esquema cómodo le faltan algunos aspectos del proceso, y en particular lo que se constituye entre sujetos y que por eso mismo se transmite como “construcción del sujeto”. Se trata entonces de considerar ese “entre”, porque ese *entre-dos revela ser, más que una voluntad unilateral, inductor.*

Ante todo, debemos hacer constar lo siguiente: el “transmisor” es un pasador que a su vez recibió. No es que tenga que borrarse para que “eso pase”: eso pasa a través de él. Pero eso que lo inscribió como sucesor le significa, por la misma razón, su *finitud*. Si hoy la transmisión es difícil, problemática, pero a la vez vital y coextensiva a la humanidad, quizá debiéramos leer en ella una dificultad contemporánea relativa a la sucesión y la finitud.

Así, lo que distingue a la transmisión de la “comunicación” no es sólo (ni puede ser exactamente) la unilateralidad (contra la supuesta reciprocidad de la comunicación), sino la inscripción en una temporalidad irreversible y en lugares disimétricos. La “comunicación” (o la ilusión correspondiente y sus avatares mediáticos) puede jugarse en un espacio de lugares equivalentes, y en un presente. La transmisión supone objetos frágiles y seres mortales, y entre esos seres supone una estructura de lugares a la vez temporal y simbólica, como también una palabra que signifique que otro puede venir *a su vez*: hacerse adulto en su momento, padre o madre a su hora, o profesor, siguiendo a otros. De ese modo, la polisemia antes citada puede decantarse alrededor de un tema, y ese tema es el de una estructura y un traspaso de lugares. Finitud: nos pasamos un objeto, un lugar, porque se nos pasará el tiempo de tenerlo en nuestras manos y también lo pasaremos. Pero no se trata tanto de pasarle un objeto a un “destinatario” como de que el destinatario *se transforme a su vez en sujeto*. ¿Habría condiciones para ese “devenir sujeto”? Acabamos de decirlo: una estructura simbólica y (de) la palabra. ¿Pero y entonces?

Hoy muchos deploran las dificultades de transmisión. Pero por otra parte nos focalizamos en los objetos a transmitir: saberes, maneras, usos –los valores “se pierden”–. Pero al focalizarnos en esa forma no vemos que la transmisión es una modalidad de relación con el objeto, y una modalidad de relación con el otro sujeto, inseparablemente.

Modalidad de relación con el objeto: no es ni la matemática ni la historia lo que se transmite como un “paquete” de saber. Es la pasión o el fastidio, y es, al mismo tiempo que el objeto, una manera de arreglarse las, de tomarle(s) el gusto y de tomarle(s) el gusto con método (tampoco hay método vacío), lo que *hace transmisión*: el objeto de transmisión será transmitido con, e incluso *según*, la manera en que se haga. No se trata de una “valija”, pero, aun cuando así fuera, también contaría la manera en que tomamos la manija y las fuerzas que debemos aplicar para alzarla, y la necesidad (o la prohibición manifiesta) de examinar el contenido.

Modalidad de relación con el otro sujeto: transmitir una misiva es constituir al otro como destinatario. Transmitir un apellido es *reconocer* a un niño, reconocerle esa filiación que lo humaniza. Transmitir un “saber”, transmitir conocimientos, es reconocer en otro sujeto la capacidad de saber ese saber, de desearlo, de entenderlo, de desarrollarlo. “Construir” al sujeto es primero plantearlo/presentarlo como tal, reconocerlo sin justamente pretender fabricarlo de pies a cabeza como si fuera un objeto. Es no sólo despertar su curiosidad, su espíritu: es instituirlo como sujeto del conocer.

Modalidad de relación con el sujeto y el objeto; recordemos esta frase: “lo que has recibido como herencia debes conquistarlo”. Por un lado, este re-asir activo emprendido por el sujeto que recibe es lo que hace pasaje. Pero, a su vez, esto que podría ser el resabio de una vieja sabiduría es llevado a un agudo punto de crisis, si estamos en tiempos de “pérdida de referencias”: “Nuestra herencia no está precedida de ningún testamento”.¹ A nosotros nos toca inscribir lo que podemos recibir, o reconocer lo que ya hemos inscrito, antes de buscar aquello que “nos gustaría” transmitir a golpes de voluntarismo. A nosotros nos toca interrogar aquello que “no pasa”, y antes que nada interrogarlo en nosotros mismos.

Sucesión, finitud, reconocimiento del otro, requerimiento de sujetos “en su propio nombre”; tales son, en forma muy sumaria, los rasgos de la transmisión humana.

| Sujeto, direccionamiento, reconocimiento

Bien, ¿pero qué entendemos por “sujeto”? Mil cosas complejas y problemáticas. Un sujeto, usted, yo, una persona: todo ser humano, sí, ¿pero en qué sentido?, ¿con relación a qué? Tomemos la expresión más común y corriente: usted y yo en la medida que usted puede, igual que yo, decir “yo”. El sujeto es el sujeto del verbo que usted conjuga en primera persona, o en segunda persona. Esos dos pronombres tienen una extraña característica: no tienen referente estable, único, exterior a quien habla.² Sólo hay “yo” y “tú” si alguien habla, se dirige y actualiza el sentido disponible en esos pronombres. ¡Es que hay sujeto sólo cuando alguien habla! Sólo hay sujetos en primera persona, o en segunda persona, *en relación de direccionamiento*. Uno se presenta, se plantea [como] sujeto cuando se dirige a otro, y uno mismo es presentado y planteado como sujeto cuando algún otro se dirige a cada uno de nosotros. No hay sujeto sin *reconocimiento recíproco*, sin enunciación dirigida. No hay sujeto sin palabra. Ni sin len-

gua. La lengua es estructura. La palabra es la puesta en obra de la lengua por un locutor. No hay sujeto sin actualización de la estructura en frases dirigidas, pero tampoco hay sujeto fuera de la ley de la lengua. El sujeto es el sujeto hablante.

En el momento de hablar, y desde el momento en que estamos de acuerdo en hablar y hablarnos (hablar es inseparable de escuchar), estamos sometidos a la ley de la palabra, que es la ley de la alternancia. Y a la ley del lenguaje, que es la temporalidad sucesiva; y a la ley de la lengua, que es la ley de la gramática. El sujeto de la gramática es libre y al mismo tiempo está sometido a la ley de aquello que hace estructura sucesiva y gramatical. Es instituido en esa ley de la lengua en la cual puede jugar y hacer jugar los sentidos, y combinar y crear todas las oraciones que quiera; hay libertad en esa ley, hay vitalidad inventiva gracias a dicha estructura. No hay sujeto hablante sin esa institución de su creatividad. Es sujeto quien habla y juega el juego de la lengua.

A medida que habla, el sujeto toma conciencia gracias al lenguaje; nombra objetos, reconoce, combina, prevé. Pero no siempre sabe lo que dice, cómo lo dice, ni tampoco de qué manera él mismo se revela a través de su palabra: ha sido inscripto en el lenguaje, él mismo ha sido “hablado” antes de hablar, “objeto” de direccionamiento y lugares inconscientes. El sujeto hablante instituido desarrolla conciencia a través del lenguaje, que permite constituir una *vivencia interna* como objeto de comunicación (decimos nuestras emociones pese a sentirlas inefables), y construir categorías para concebir el mundo. Pero sus gestos están habitados de sombra y desconocimiento, y esa sombra *insabida* de sus intenciones conscientes está también, dicen, “estructurada como un lenguaje”, enigma secreto de sus deseos, de sus desdichas y de sus carencias, que esculpe lo pleno y la falta de sus actos.

En esas sombras está el juego de privaciones reales, frustraciones imaginarias, y castraciones simbólicas, que “forjan” la historia del sujeto: manojos de faltas que hace marca. Pero el sujeto no es sólo, o no exactamente, el resultado de un “determinismo” de esas faltas infligidas. Desde luego, aquí podríamos oponer el sujeto transparente a sí mismo de una tradición idealista a ese sujeto desasido y oscuro, ese no-sujeto, juguete de las sombras, y preguntarnos cómo superar dialécticamente la oposición. Oposición artificial de superación retórica. Tal vez el sujeto experimente ese clivaje, nacido de su imaginario narcisista, pero sujeto no es quien sueña con ser amo y señor de sí mismo, sino aquel que se pone a jugar, que acepta la sombra de

la luz en que se mantiene, y el hecho de la palabra, objetivo de inteligencia y efecto de resonancia. Sujeto es quien con un objeto simboliza el mundo, la pérdida y el encuentro de ese mundo, sujeto es quien crea la “presencia-ausencia”. Sujeto es el que juega con la falta caída, falta significada no tanto como frustración sino como límite que lo proyecta en la función simbólica.

Que haya sujetos está en relación con que haya institución simbólica, estructura de lugares diferentes y reconocimiento de otros en esos lugares. De ahí puede deducirse también que esa humanización, vital, es también asunto de límites, aceptada y habitada. La “construcción” de sujetos es transmisión de límites humanizantes, lo cual limita al mismo tiempo el accionar sobre el otro, vista la necesidad de renunciar a modelarlo según nuestros propios sueños, puesto que a ese otro le corresponde en última instancia el acontecer de su devenir sujeto, el advenir de su *subjetivación*. El sujeto es entonces también sujeto actuante, advenido desde ese actuar (¿de qué verbos de acción somos sujetos hoy?).

¿Puede todo esto conducir a una ética? ¿Es enunciable una ética de la transmisión? La cuestión así formulada proviene, en lo que a mí concierne, de una suerte de precaución que expondré antes de pasar a hacer algunas propuestas.

| El afán de un actuar justo

Se habla mucho de ética, y hay cierta propensión a engalanarse con un discurso cómodamente consensual. Es posible desconfiar de proclamas de buena conciencia o de alma bella, pero también del voluntarismo o la ilusión tecnicista capaz de dar en un “hay que” ideal, o en un miope “no hay más que...”.

Sin embargo, hay una búsqueda ética legítima y necesaria, dado que habría búsqueda de una cualidad/calidad del actuar, búsqueda de un *actuar justo*, afanoso de justeza y de justicia. A diferencia de cualquier moralina abstracta, esta ética busca justeza en situaciones que sabe singulares: no es codificable y puede ser silenciosa.

Su formulación no puede venir de un discurso “dominante” que enuncie desde afuera, y desde arriba, qué hace falta o qué “sería suficiente” hacer. En realidad, esa ética invita a un discurso *reflectante* que se meta en la escuela de las prácticas, que busque decir cuáles son sus sentidos; no una teoría de los deberes, sino una “ética aplicada”, un muestrario de principios vivientes actualizados en actos justos.

Pero el hecho es que la explicitación de una “postura ética”, o anunciada como tal, siempre puede ser tramposa por la misma racionalidad del enunciado, a la vez en una abstracción ideal de alma bella y en efectos de enunciación tan pronto complacientes como proselitistas, de “postura” moralizante.

Pero todavía hay otra cosa: cuando se buscan los grandes rasgos de una transmisión que instituya sujetos en su finitud, su sucesión y su coexistencia, es posible indicar algunos conceptos razonados, pero se tratará de un mapa y no del territorio; mapa surgido de un muestrario a la vez sensible y racional que invita a la experiencia. Pero no por eso resulta experimental el retorno a la experiencia efectiva. La “prueba” de ese trámite reflexivo atento a la experiencia humana no es “científica”, ajena y erudita, reservada a los expertos. Sólo puede ser subjetiva, no exactamente en el sentido de particular o irracional o privada. Es subjetiva en el sentido de remitir no tanto a pruebas “objetivas” como a *pruebas* personales (subjetivas, pero de un universal subjetivo). La prueba le “asigna” a cada cual como sujeto dos maneras de “hacer la prueba”: por un lado, a la experiencia de su propia subjetivación, de su propio devenir sujeto, y por otra parte, a la aventura de reconocimiento intentada; una ética del direccionamiento sólo puede ser *confiada* a cada sujeto. Su enunciado se atestigua en enunciaciones que son prueba de experiencias “en primera persona”, y esa “primera persona” no es ni el cógito solipsista, ni el ego capturado en el espejo, sino esa misma que se reconoce locutor dirigiéndose a un alocutor, y que por eso mismo también está en el tiempo.

En esas condiciones pueden proponerse algunas referencias y posibles principios de una ética de la transmisión, o mejor, de una *ética en la transmisión*, afán del actuar justo de una transmisión instituyente. El nombre, el apellido, el decir, el direccionamiento, el responder, y la hospitalidad.

| El nombre, el apellido, el decir, el direccionamiento, el responder

El sujeto lleva un nombre, un apellido. El nombre propio dice qué lugar se ocupa en un parentesco, y también dice que en ese lugar vinculante hay un recién llegado. El nombre propio dice acerca de la transmisión de una filiación y la presentación de una singularidad frágil, prometida a advenir. El nombre propio es la metáfora de un lugar vinculante y disponible, y el anuncio del “quién” del “¿quién soy?”, pregunta que encuentra respuesta sólo en

acto y que, en todo caso, nunca la encuentra haciendo el inventario de “eso” que soy.³ El sujeto es el acontecer de un nombre. Tal vez debiéramos interrogar a las pasiones identificatorias y miméticas de nuestras sociedades: en esas diferencias reivindicadas y cristalizadas que cristalizan “otros” muy ajenos, domina, hostil, “lo mismo”; la endogamia parece seducir y las fidelidades parecen estar a la orden del día. El frenesí de “afiliaciones” podría estar ligado a la dificultad de nuestras sociedades para reconocer filiaciones, para instituir las y para reconocerlas. ¿Dificultad en darles el “nombre del padre” a los hijos y dificultad para proteger en su nombre a desconocidos y extranjeros? El psicoanálisis mostró la importancia del “nombre del padre” y la función separadora que ejerce la “metáfora paterna”, y también abrió la posibilidad de una reflexión sobre el porvenir del patriarcado; ¿qué otra interpretación del nombre del padre, qué caminos metaforizantes somos capaces de inventar, cuáles de ellos se tejen desde ahora en la inventividad surgida de cosas ya transmitidas? ¿Qué caminos acogedores al “quién” de los “nuevos”?

Hay dos significaciones posibles para el término identidad. ¿Quién soy? Pregunta infinita, identidad indefinida, secreta, siempre por inventar, potencial desconocido que se vincula a través de una historia; identidad abierta y “narrativa” gestada por el nombre propio, y el reconocimiento. Están, además, las identidades categoriales, los nombres “comunes” de las pertenencias, las atribuciones y las clasificaciones de que echan mano las sociedades, sobre todo en tiempos de inquietud. De todo ello hacen uso las “sociedades” mediáticas. Entonces debe decirse que esas identificaciones cómodas y sumarias son ruinosas para el reconocimiento de la singularidad y el secreto inclasificable de la identidad del sujeto, según el primer sentido, porque ésta, forzosamente, en su fragilidad misma, atípica, intempestiva, es asunto de revelación, de acontecimiento, de recusación de identidades asignadas. En las sociedades mediatizadas, lo que corre riesgo de ser aplastado por las miradas categorizadoras es la posibilidad de ser *reconocidos si no nos parecemos a nada*; la posibilidad de lo desconocido, es decir, de los *recién llegados*, la posibilidad que tiene una sociedad de renovarse por obra del nacimiento.⁴

| El decir, el direccionamiento

Es sujeto aquel a quien nos dirigimos, ¿pero estamos lo bastante atentos a ese direccionamiento, a ese reconocimiento del otro como sujeto hablante, confiando en el otro como quien tiene que hablar, aun cuando todavía no sepa o

no haya hablado? Eso es instituirlo en la palabra separadora, la misma que permite despegarse como sujeto y representarse el mundo. Pero hablarle al otro (y no sólo de él, en tercera persona) es también abrir(se) a la reciprocidad.

Dirigirse es también decir lo que se tiene que decir, es portar/gestar lo que tenemos que significar en una relación de presencia, y no sólo decir que en algún lugar hay leyes escritas. Las leyes no escritas tienen otras “inscripciones”: en la mirada, en la voz, en el gesto. Para el sujeto, la cuestión es encontrar “alguien con quién hablar”. Me impresiona esa dificultad del decir, y ese refugio en las leyes, los reglamentos, es decir, ese refugiarse en cuestiones de procedimiento. ¿Tendríamos nada más que la inscripción reglamentaria para hacer lazo y límite?

La cuestión del decir es la cuestión del interdicto que hace estructura, que limita, que protege y que humaniza. Conocemos los dos interdictos “fundamentales”: los respectivos interdictos del asesinato y del incesto. Debemos agregarle ahora, al sentido primigenio de ambos, todo aquello por cuyo intermedio se traducen y se metaforizan. Con respecto al nombre, es el caso decirlo, el primer interdicto remite a la humillación, ese asesinato de la dignidad. Con respecto al intercambio, el segundo pone en guardia acerca de la confusión de palabras y de espacios, incestos simbólicos. Está claro que quien los significa está sometido a ellos, y que quien los recibe está protegido por ellos. Por eso, una cuestión propia del tiempo actual sería preguntarnos acerca del retorno de una concepción represiva y punitiva de la ley jurídica o de una concepción puntillosa (fetichista) de los “reglamentos”, lo cual oculta por completo que la razón de ser de la ley es precisamente la de ser protectora, y que la primera razón de un sujeto para aceptar los límites que la ley le impone a su deseo de omnipotencia es que ese límite lo protege, le permite existir y coexistir.

No hay sujeto sin institución simbólica, sin límites. Ahora bien, ¿cómo instituímos? ¿Con qué resortes de los sentimientos, las emociones y los afectos humanos jugamos? Por decirlo en otros términos: ¿cuáles de ellos conducimos, cultivamos, transmitimos? ¿Confianza o desconfianza, comunicación de confianza o contagio de desconfianza? Transmitimos huellas, atmósferas, relatos. ¿Podemos tomar conciencia de todo ello? ¿Podemos reapoderarnos de todo ello? Y si no hay más que una manera de instituir, el “cómo” actualiza una ambición: ¿con vistas a qué instituímos? ¿En un sometimiento avasallante o por y para la institución de sujetos libres? Ahí es donde “la ética” confirma ser también política, si su punto de mira son los sujetos “responsables”.

| El responder

Una ética de la responsabilidad se preocupa por las consecuencias de los actos⁵ y por la manera en que podemos hacernos presentes en lo que sigue, y hacernos garantes de otros actos, y por la palabra; los actos no son necesariamente faltas ni errores, sino *iniciativas*, inicios que exigen continuación. En la educación, Hannah Arendt ve una responsabilidad exigida por el nacimiento, es decir, por la venida al mundo de recién llegados, lo cual entraña, según ella misma lo dice, una doble responsabilidad: responsabilidad de y por el pasado, que podría verse arruinado, por ignorancia, en razón de la llegada de los nuevos.⁶ Pero responsabilidad por esa novedad venidera, que puede ser destruida por la dureza de aquellos que ya están, por su reticencia a darles cabida, por su fuerza o su impaciencia.

Esa responsabilidad consiste de hecho en hacerse garante, protector, de lo frágil —viejo o nuevo—, al que muchas fuerzas tienden a aplastar, sobre todo en sociedades mediáticas donde la ilusión del presente, en el frenesí cotidiano de la información, hace zozobrar lo desechado por novedades perimidas, mirando todo lo que se presenta con ojos hastiados. Sólo que esa responsabilidad también se inscribe en la finitud, y por eso mismo instituye un límite que permite sucesión y cambio de lugar. Pero además, para nosotros, es transmisión democrática aquella que se preocupa no sólo de transmitir “lo mismo” (por tradición), sino la posibilidad de que exista “lo otro”. Esa transmisión no puede prejuzgar acerca de lo otro de ese/eso otro, sino permitir el relevo; ya en la confianza que depositamos en el niño en tantas situaciones, estamos renunciando a actuar en lugar de él, con lo cual en cierto modo hacemos un don puntual de libertad.⁷ La transmisión se hace entonces invitación a tomar lugar, a inventarse la propia subjetivación, la propia *emancipación*.

| El don y la hospitalidad

Sin duda aquí va anudándose el tema del don, no del don dominante, condescendiente y caritativo, sino del don como *intercambio simbólico*, en el sentido en que lo estudió el sociólogo Marcel Mauss. El don circula, el don no calculado, ni descontado, ni ilimitado; el don en su generosidad y su simbólica es el que hace circular solidaridades, el que establece relaciones entre personas y/o grupos, el que mantiene, en el juego diferido de dones y contradones, una forma de lazo social simbólico. En la educación,

el don es transgeneracional, no se entrega sino que se “dona” a algún otro lo que fue donado, y se dona algo que no nos pertenece, se dona también algo que no se tiene, y sin saberlo. Hay en lo que humaniza un don de la falta, del lugar vacío.

Es que se trata de *hospitalidad*: de un lugar para alguien nuevo. Cuestión de acogida y cuestión de lugar.

Cuestión de acogida: si es cuestión de sucesión y de cambio de lugar, se podría imaginar que una ética de la transmisión, es decir, de institución simbólica, se preocupe de los pasajes simbólicos que, en la infancia, o de la infancia a la adolescencia, o de la adolescencia a la edad *mayor* (“más grande”), hacen hacer la prueba del atravesamiento de una “línea de sombra”.⁸ Línea de franqueamiento impresionante, prueba de irreversibilidad que, en sociedades distintas de las nuestras, eran objeto de ritos de pasaje donde se significaba el orden al que habrían de someterse los recién llegados. ¿No podrían pensarse ritos de pasaje sin sumisión ni carácter humillante, ritos de pasaje “democráticos”, profanos, sin adscripción religiosa? ¿No podría pensarse en trasponer umbrales, en fiestas de bienvenida sin inmovilismos ni fidelidades? ¿No podrían pensarse acaso ritos de *hospitalidad*...?

Lo político como experiencia de acto en común, de acción libre, y de posibilidad para los nuevos de cumplir su libertad, como posibilidad de un espacio común, invita también a reconocer en la educación una dimensión prepolítica: ¿qué modalidades de lazo social, qué sociabilidad transmitimos? ¿De qué sociabilidad, de qué humanidad, de qué institución antropológica y simbólica somos el relevo?

Cuestión de espacio tanto como de temporalidad; de espacio en la casa común, cosa difícil y quizá tan decisiva en nuestros días, donde todos los lugares están previstos u ocupados, y todos los territorios por conquistar, mientras que aquí se trata de un espacio “entre”: de espacio para respirar, de espacio libre, y de lugar también para lo indeterminado.

Notas

1. Char, René, *Fureur et mystère, Feuilles d'Hypnos*, 62, París, La Pléiade, 1983, pág. 190.
2. Benveniste, Emile, “La nature des pronoms”, *Problèmes de linguistique générale*, París, TEL, 1985.
3. Arendt, Hannah, *Condition de l'homme moderne*, París, Agora, 1988, pág. 236.
4. Arendt, Hannah, “La crise de l'éducation”, *La crise de la culture*, Folio, así como en *Condition...*, ob. citada.
5. Tal es la definición de responsabilidad que brinda Max Weber en *Le savant et le politique*, París, Folio, 1995.
6. Arendt, Hannah, “La crise de l'éducation”, ob. citada.
7. Cornu, Laurence, “La confiance”, en *Revue Le Télémaque*, N° 24, Presses Universitaires de Caen, noviembre 2003.
8. La novela de Joseph Conrad, *La ligne d'ombre*, traducción al francés de Odette Lamolle, Autrement, 1996, ofrece de ello una extraordinaria metáfora marítima. (N. de la T.: desconocemos el título en castellano.)

Laurence Cornu. Filósofa, profesora del IUFM de Poitou, miembro del Comité Académico del cem.

Imágenes de una transmisión: Lino Spilimbergo y Carlos Alonso

Sandra
Carli

| Introducción

Me propongo abordar la cuestión de la transmisión a partir del análisis de un caso. Me refiero a la relación entre el maestro Lino Spilimbergo y su discípulo Carlos Alonso. Pensar los rasgos de la transmisión a partir del análisis de una *experiencia de formación* en el campo de las artes plásticas, puede permitirnos despojarnos de los lenguajes técnicos que han invadido el pensamiento sobre la educación. En un contexto caracterizado por el vaciamiento de sentidos y por la incertidumbre, pero a la vez por cierta caducidad de los lenguajes y las categorías con las que durante estas últimas décadas se “ nombra ” la educación, el relato de una experiencia puede propiciar modos de comprensión y sugerirnos la complejidad que todo vínculo entre generaciones supone.

Este caso me provee de un conjunto de imágenes que permiten *encarnar* esa transmisión: imágenes presentes en las obras de estos artistas argentinos, en las fotografías de la época, en aquellas que imagino. Fue, en particular, a partir de las pinturas de Carlos Alonso en las que el gran pintor argentino retrata a Lino Spilimbergo, su maestro, pocos años después de su muerte, que la cuestión de la transmisión se hizo carne, esas imágenes tocaron mi sensibilidad a la vez que habilitaron un pensamiento vinculado con la relación entre un maestro y discípulo, con los misterios de la transmisión.

Antes de detenerme en esos rasgos de la transmisión, en sus elementos constitutivos, en sus desafíos actuales, quiero empezar por un relato, por hacer una historia de esa relación entre un maestro y un discípulo, en tanto es desde esa biografía individual y a la vez colectiva, que supone un pasaje por distintas épocas, que he podido pensar la cuestión de la transmisión. En esa relación se puso en juego una transmisión de la herencia, de la tradición, del pasado cultural, pero esa transmisión no eliminó sino que incluyó el respeto por la libertad de aquel que recibe una herencia de apropiarse de ella de una manera propia y singular. Ese vínculo trasciende la historia de la enseñanza, para permitirnos pensar en forma más amplia la relación entre generaciones, la tensión entre transmisión y apropiación, y la relación entre tradición y creación. El encuentro entre Lino Spilimbergo y Carlos Alonso nos muestra también algo de la historia de la Argentina, con su épica y su tragedia, con sus horizontes siempre enrarecidos y sus dilemas irresueltos.

| La experiencia de formación

Comencemos por el relato de esa escena formativa. Carlos Alonso fue discípulo de Lino Eneas Spilimbergo cuando éste estuvo a cargo, a partir de 1948, del área de plástica de la Escuela Superior de Pintura del Instituto Superior de Arte de la Universidad Nacional de Tucumán, que dirigió hasta 1952. Entonces se jubila y renuncia por disconformidad con la política oficial. Alonso fue alumno de las clases de Spilimbergo entre 1949 y 1952.

Presentemos brevemente a estas figuras. Lino Eneas Spilimbergo fue un pintor argentino nacido en Buenos Aires en 1896, que muere en Unquillo, Córdoba, en 1964, que ha sido considerado como un gran artista y maestro de artistas, y cuya trayectoria ha merecido tanto el reconocimiento nacional como internacional. Carlos Alonso, nacido en 1929 en Mendoza, es hoy quizás el mayor artista vivo de la Argentina.

Pero volvamos a relatar esa escena de formación. Spilimbergo recayó en Tucumán, luego de un importante reconocimiento como pintor pero también como maestro de jóvenes pintores.¹ Entre el 1° de abril de 1948 y el 28 de febrero de 1952, fue profesor de dibujo, pintura y composición, a cargo de la Sección Pintura del Instituto Superior de Arte de la Universidad Nacional de Tucumán. Mientras dictaba sus clases, continuó realizando exposiciones individuales y colectivas en distintos lugares del país.

Alonso llegó a Tucumán cerrando un ciclo de actividad en su provincia natal, Mendoza, luego de abandonar sus estudios académicos por la situa-

ción conflictiva planteada en la Academia de Bellas Artes por el nombramiento de José de España como nuevo director. Profesores de Alonso, como Ramón Gómez Cornet y Lorenzo Domínguez, habían partido a Tucumán. Alonso, luego de la muerte de su padre, consigue un empleo en una tienda, pero decide no presentarse y trasladarse a Tucumán en tren junto a Orlando Pardo, siguiendo el camino de sus profesores. Esa decisión interrumpe la deliberación sobre los futuros posibles del joven pintor, e indica un curso de acción que sería crucial en la vida de este artista. De la Mendoza natal a Tucumán en tren, el largo viaje a la búsqueda del encuentro con una experiencia de formación. Cuando llega, gracias al escultor Domínguez, le otorgan una beca para clasificar cronológicamente un material sobre pintura egipcia, que aprovecha para su estadía en la provincia. La beca como sostén institucional, gesto habilitante de un aprendizaje, le permite al joven pintor permanecer en ese espacio de formación por unos años, ponerse en contacto con una enseñanza. Tomó entonces clases con Spilimbergo, formando parte del grupo dirigido por él, en el que se nuclearon otros pintores (Miguel Dávila, Eduardo Audivert, entre otros).

¿Qué sabemos de esa escena de formación? Sabemos que las clases se dictaban en el teatro General Belgrano, que fue reciclado como taller y lugar de exposición, que cada alumno ocupaba con su caballete un palco. Sabemos también que, además de las clases, profesores y alumnos compartían tertulias en los bares de San Miguel de Tucumán.

Diana Wechsler² describe el contexto de la época y la significación de esa escuela. A partir de 1946, se había producido un giro en la política académica oficial con relación a las escuelas de Bellas Artes, a partir de que el ministro Oscar Ivanisevich tomara una posición excluyente en materia de arte, rechazando las vanguardias, y generando una serie de cambios en el plantel directivo y docente de distintas instituciones. La Universidad de Tucumán, en ese marco, aparecía como un nuevo polo cultural, con la presencia del director del Instituto Superior de Arte, Guido Parpagnoli, que convoca como profesores a artistas expulsados de otras academias.

Me interesa transcribir aquí el proyecto presentado por Spilimbergo para hacerse cargo de la cátedra de Pintura:³

"Tiene como finalidad lograr la perfección estética, teórica y práctica, valiéndose de todos los recursos de la investigación, de estudiar los secretos de las leyes de la pintura y la práctica de la composición mural, con experimentación de todos los materiales nuevos, modernos, utilizables para los estudiantes. (...)

"Se constituirán equipos capaces de realizar pinturas murales a fin de esta-

blecer el contacto con el pueblo por medio de obras de calidad artística. Se decorarán, por ejemplo, los muros de hospitales, los de salas de conferencias, bibliotecas populares, escuelas, campos de deportes, etc., todo edificio que el pueblo frecuente.

“Los temas serán tomados de nuestro pasado histórico, de noble contenido y de acontecimientos más representativos del momento actual, etcétera.”

El proyecto de Spilimbergo nos muestra varias cosas. En primer lugar, que es presentado a la Universidad Nacional de Tucumán para el acceso a una cátedra, para hacerse cargo de un trabajo de enseñanza. Esa transmisión se pondrá en marcha entonces en un lugar institucional, una universidad nacional. El proyecto perfila, en sus contenidos, una política de transmisión que sitúa cuestiones claves: el conocimiento de la tradición de la pintura y sus leyes, la experimentación, la creación de proyectos colectivos, la selección de temas significativos. Los alumnos debían conocer las leyes, pero también experimentar con ellas, recibir a través de la enseñanza del maestro la tradición, pero también experimentar otras técnicas y métodos. La experiencia formativa, por otra parte, no se reduce al maestro y el alumno con su tela en el espacio cerrado del teatro, sino que excede ese espacio, incluye el proyecto colectivo, la relación entre pares que ponen en marcha una acción conjunta que se instala en otro espacio: el espacio público. Arte mural y calidad artística ligados, indisolubles, que habilitan un trabajo colectivo, una experiencia pictórica y el contacto con la realidad, la realidad del Tucumán de los años 40.⁴

¿Qué recuerda Alonso de aquella experiencia en la Universidad Nacional de Tucumán?

“La Universidad de Tucumán (...) era una especie de isla donde se respiraba otro clima. Allí, en contraposición con una línea de chatura cultural, se anunciaba un gran movimiento de renovación de las artes plásticas (...). Spilimbergo había anunciado la creación de una escuela muralista. Varios jóvenes (...) formamos un equipo de trabajo. Lo fundamental que transmitía Spilimbergo es el ejercicio de la libertad del artista.”

¿Que dicen otros pintores sobre esa experiencia formativa y en particular sobre Spilimbergo? Muchos pintores argentinos importantes han pasado por esas clases. Existe un generalizado reconocimiento de Spilimbergo como maestro de una nueva generación de pintores. En varios catálogos se recuerda el primer reconocimiento que colegas y discípulos de Spilimbergo le hicieron en 1931, cuando, habiendo sido excluido del reconocimiento oficial que suponían los premios del Salón Nacional, un grupo de

artistas, críticos e intelectuales organizó un homenaje a Spilimbergo, comprando su obra Figuras y donándola al Museo Nacional de Bellas Artes, como reparación ante la indiferencia oficial. Según Hugo Grifo, Spilimbergo “ejerció gran influencia en varias generaciones de jóvenes para quienes era un modelo, no sólo por el valor de su arte, sino también por su conducta ética de artista entregado a su obra” (2004). Su particular compromiso con el arte mural, pero también hechos como su participación, siendo profesor de la Universidad Nacional de Tucumán, en una manifestación de protesta por el asesinato del obrero Aguirre, son reconocidos por sus discípulos.

Distintos críticos reconocen que ese maestro-pintor tuvo como “discípulo” a Carlos Alonso. Discípulo como aquel que se somete a una “enseñanza, educación, disciplina”⁶ o “persona que sigue las lecciones de un maestro”. Alonso señaló, en un artículo periodístico en el que se refiere a los retratos de Spilimbergo de 1967: “Yo no lo elegí a Spilimbergo, Spilimbergo me eligió a mí”,⁷ gesto fundador del maestro en esa transmisión que convierte al alumno en discípulo.

| El proceso de transmisión

Todo proceso de transmisión supone el contacto con una herencia, en este caso con la tradición de la pintura. Encontramos esa relación con la tradición tanto en Spilimbergo como en Alonso y en el vínculo que se tejió entre ambos, en el que el primero deviene en un transmisor de esa herencia cultural que es una compleja amalgama de elementos (pintura clásica, vanguardias modernas, las nuevas tendencias latinoamericanas, las polémicas en el campo de las artes plásticas, el contacto con la realidad local y con las tradiciones).

Se señala que la formación de Spilimbergo combinó tanto la enseñanza clásica como la nueva estética propia de las vanguardias, uniendo las formas clásicas y decimonónicas con las concepciones más modernas del arte. Julio Payró lo definió como “clásico moderno” por la voluntad de la forma, por la precisión del dibujo, como dique de contención a un lirismo exasperado, a una pasión que por momentos parece desbordarlo; otros destacaron “la convivencia entre los aspectos arcaizantes de la obra y su sentido moderno, acorde con los lenguajes expresivos de la hora” (Fevre, 1999:17). Esta combinación, en su formación, de la pintura clásica con la vanguardia daba cuenta de una posición propia; sostenía Spilimbergo que “el arte debe tener esas necesarias tensiones y rupturas entre el rigor y la audacia y entre lo permanente y lo nuevo”.

En todo proceso de formación se produce alguna forma de viaje que separa al aprendiz de lo propio-conocido-familiar y lo pone en contacto con lo desconocido-lo extranjero-el mundo, acontecimiento que para los jóvenes pintores suponía el conocimiento de la tradición universal de la pintura. El viaje a Europa era entonces un acontecimiento iniciático, una experiencia de autoformación inigualable. Según los datos de su biografía, Spilimbergo, en 1925, viajó a Europa, donde permaneció durante tres años, en los que participó de las tendencias dominantes de ese momento (expresionismo, surrealismo), impactándole el gótico, el renacimiento, los primitivos italianos y el descubrimiento de la pintura moderna. Se señala en particular la asistencia al taller de André Lhoté, que dio lugar a la codificación de un método de enseñanza de la experiencia cubista.

El contacto con la tradición también es experimentado por Alonso, quien en 1954 realizó su primer viaje a Europa, donde permaneció seis meses. Alonso recuerda: *"En Europa comienzo a acumular influencias (...) Pinto un cuadro como Picasso, otro como Toulouse Lautrec, absorbo innovaciones, analizo estilos (...) Es como un súbito enamoramiento de todos los pintores que me van emocionando y me golpean y me sacuden. La segunda exposición que realizo (...) es el resultado de aquel viaje. Pero entonces se opera en mi interior una transformación dramática y violenta. Comprendo que debo lanzarme a la búsqueda de mi propia definición, de lo mío"*.⁸

"Muchas veces me han preguntado y yo mismo me he preguntado —confiesa— por qué esa tendencia a revivir a partir de obras de otros autores; por qué esta necesidad de apoyarse en obras del pasado, ya consagradas y respetadas. Puedo decir que es la necesidad indudable de ese respaldo para poder pegar un salto al vacío; sentir que uno es parte de una cadena, un eslabón de una cadena, que viene de atrás y que uno aspira que siga hacia adelante; una forma de tomar aliento, de tomar fuerza."

Según Sylvia Saïtta: *"Alonso se adueña de la gran tradición del arte occidental para incorporarla a la pintura argentina y al mismo tiempo para incorporar su obra en una serie que la contenga"*, pero también completa esas pinturas ajenas, las corrige o se desvía de ellas, realizando muchos de los movimientos que Harold Bloom indaga en *La angustia de las influencias* a propósito de los poetas que lo precedieron (Saïtta, en *Carlos Alonso*, 2003:13-14). Otra crítica coincide con esta hipótesis sobre la relación de Alonso con los pintores, cuando señala que *"sigue sus biografías y sus trayectorias con el apasionamiento de un heredero"* (Malossetti Costa, en *ibidem*).

Pero esa herencia que se recibe y de la que Alonso se apropia da lugar, en una segunda instancia, a un salto al vacío. Hay apropiación singular y reinención. Tal como señala Debray: *"heredar no es recibir, ni transmitir es transferir, es reinventar-alterar"* (1997:46). Hay una búsqueda propia que se produce a partir de un salto al vacío, en palabras de Alonso.

Pero en tercer lugar, la tradición se revisa también a partir del contacto con el lugar propio. En Spilimbergo, pero en buena medida en todo pintor argentino, se produce el *"doble acoso de responder a la iconicidad planteada por la pertenencia a un lugar, dador de identidad y de destino, y la necesidad de ser moderno a través de los lenguajes expresivos de la hora"* (Févre, 1999:18). Si la experiencia del viaje a Europa ponía a los jóvenes pintores en contacto con la tradición de la gran pintura, como experiencia iniciática, el viaje al interior del país los ponía en contacto con lo local, con el lugar de pertenencia, con sus hombres, sus paisajes, sus temas, sus tragedias. Quiero mencionar en este sentido los viajes a Termas de Río Hondo, realizados en 1959 con Lino Spilimbergo, Carlos Castagnino, Antonio Berni y Lea Dublín, mencionados en las biografías, que indican que Carlos Alonso se instaló por un tiempo en Río Hondo. Un idioma propio de la pintura argentina se modularía así en la compleja relación entre las tendencias mundiales y las miradas de las realidades locales.

| La mirada del maestro

Me interesa indagar la mirada del maestro Spilimbergo que construye Alonso en su propia pintura. Lino Spilimbergo muere en 1964, en la ciudad de Unquillo, en Córdoba. Carlos Alonso, unos años después, en 1967, expone en Art Gallery International la serie "Variaciones para un retrato de Lino Spilimbergo". Fueron en total 43 cuadros. Esos cuadros nos comunican la experiencia de una transmisión. En el mismo artículo en el que Alonso señala que Spilimbergo lo eligió como discípulo, recuerda cómo surgieron: *"... y jugando, un día llegó a una gran tela el retrato de Lino Spilimbergo, así, casi sin querer"*.¹⁰ Ese "sin querer" con el que la imagen del maestro apareció en la pintura de Alonso, ese aflorar del rostro de Spilimbergo, es analizado por Alberto Giudici, quien destaca que el rostro del maestro estaba escondido detrás de otro.

"El entrañable Don Lino, el más amado de los artistas argentinos, está ahí, dramáticamente presente en la fachada de otro. Y es Petrone y es Don Lino, lacerado, consumido por el alcohol, solitario en su casita refugio de Unquillo, donde fue halla-

do muerto en la mañana del 14 de marzo de 1964. El mandato le llegó a Alonso desde el fondo mismo de su destino de artista” (Giudici, en *Carlos Alonso*, 2003).

Los cuadros que Alonso pinta sobre Spilimbergo muestran a un hombre en su vejez, atravesado por el dolor, lo muestran pintando en su casa en Unquillo, con sus manos vendadas, son cuadros con plenitud de colores, en los que la expresión en alguna medida sombría del maestro se destaca.

Esa forma de retratar al maestro mereció entonces furibundas críticas de Leónidas Barletta, entonces director de la revista *Propósitos*, quien en “Injuria al maestro” cuestionó mostrar a Spilimbergo como “un adefesio mal pintado”, y que provocó la salida de Alonso del partido comunista (véase Giudici, en *Carlos Alonso*, 2003) Sin embargo, según hace constar Giudice, otros críticos valoraron en la época la mirada de Alonso, entre otros Fina Warschaver y Juan Carlos Castagnino.

En esa mirada, Alonso evita construir un emblema del maestro, crea una nueva visión del objeto y no su reconocimiento. No hay una actitud reparatoria ni redencionista del pasado (del maestro), sino humana, que incluye una dimensión trágica.

Alonso explicó su mirada del maestro: “A Spilimbergo lo vi en Unquillo, azotado por la enfermedad (...). Sentí que alguien tenta que decir eso, que no estaba el gran maestro, adorado por sus discípulos, consagrado por la crítica, comprado por los coleccionistas, ¡¡no!! Había una ruina, algo que era finalmente el propio destino de cada uno”.¹¹

“Cuando pinté a Spilimbergo puse énfasis en sus vendas. Durante los últimos años de la vida de Don Lino le salió un eczema en los pies y en las manos. Tuvo que andar con vendas. Y las vendas lo convertían en una especie de fantasma.”¹²

Hay algo que parece desbordar la imagen que el discípulo tiene del maestro y remite a lo desconocido del otro, que Alonso refiere como “el destino individual”. Alonso confió a alguien que pintó al maestro “para sacarme el fantasma de encima”. Elementos conscientes e inconscientes de una transmisión, el fantasma de Lino rondando los cuadros del pintor Alonso, que ya era un pintor que contaba con un reconocimiento significativo como artista. Esa mirada era el camino para un desprendimiento, e incluía una interpretación sobre la trayectoria y el enigma del artista-maestro:

“Sin embargo, sigo sin entender por qué muere en él la pintura antes que su cuerpo. Quiero explicarme con estos cuadros por qué un hombre de semejante talento no logra redondear su pintura. Creo que lo que pasa es que él sufre mucho su relación con el medio, por eso abandona su modo de expresión —la pintura—, que no es una forma de gloria sino de comunicación que no debe decaer.”¹³

| Algunas reflexiones

Los cuadros de Alonso sobre Spilimbergo fueron el punto de partida, el viejo maestro pintado con la intensidad del azul en un cuarto miserable. Fue esa intensidad la que me transmitió el interés por ese vínculo que los cuadros de distinta manera comunicaban. Como señaló Alonso en un artículo periodístico,¹⁴ en la relación del pintor con su obra se juega, entre otras cosas, la experiencia de “estar atado al cuadro”, y esa experiencia también se produce en el espectador al contemplar ciertos cuadros. Este artículo intenta desatar esa experiencia, pensar en ella. La reconstrucción de los avatares del vínculo entre Spilimbergo y Alonso, sobre el que indirectamente refieren esos cuadros, la hemos hecho con insumos diversos y fragmentarios (catálogos, artículos de distintos críticos, y las palabras de Alonso dispersas en textos y en pocos artículos periodísticos). No nos animó un interés historiográfico, sino una sensibilidad.

Quisiera terminar este texto identificando, entonces, algunos elementos para pensar la transmisión que este caso evoca y nos muestra.

En primer lugar, lo que denominamos como una política de la transmisión, en el sentido del conjunto de decisiones que se ponen en juego a partir de la existencia de una voluntad de fundar un acto de transmisión. El proyecto pedagógico de Spilimbergo o la propia reflexión de Alonso respecto de que fue el maestro el que lo eligió a él, ofrecen elementos para pensar las dimensiones políticas y singulares que en toda transmisión se construyen. La enseñanza (con sus contenidos y sus métodos propios) puede ser pensada y valorada entonces como trabajo de la transmisión, a partir de una mirada retrospectiva.

En segundo lugar, esa política de transmisión trasluce algo que Debray caracteriza como la naturaleza militante y sufriente de toda transmisión (1997:19). La importancia de la actividad docente en la trayectoria de Spilimbergo como artista, actividad que no quedó reducida al espacio de la academia y de la enseñanza a jóvenes pintores, sino a la intervención más amplia en el campo de las artes plásticas (museos, publicaciones, etc.), muestra la complejidad de esa tarea que combinó a la vez pasión y sufrimiento. Transmisión que es siempre una operación polémica (Debray, ob. cit., 20) en tanto en Spilimbergo, como en otros pintores, como Antonio Berni, implicaba un conjunto de posicionamientos políticos e ideológicos, sobre los cuales no nos detuvimos,¹⁵ pero que definen la impronta de estos artistas.

Si la naturaleza de esa transmisión fue militante y sufriente, cabe señalar también la naturaleza *conflictiva* de todo aprendizaje. El “sufrimiento más el deseo de la forma” caracterizan la obra de Spilimbergo,¹⁶ es decir, la compleja relación que en el terreno de la representación se produce entre un contenido social y la forma de expresarlo. Pero también en Alonso ese aprendizaje es conflictivo, como él mismo señala, es “violento y dramático”, constituye “un salto al vacío”.

Esa política de la transmisión sostiene, construye una cadena, una filiación, en la que el discípulo se reconoce, pero de la que deberá desprenderse para construir su camino, recuperando algo de la experiencia de la libertad también transmitida.

Esta relación nos vuelve a mostrar que todo vínculo educativo está atravesado por intentos de humanización y deshumanización del otro. Es un lugar en el que algo del orden de la sensibilidad, esa sensibilidad tan presente en la obra plástica, pero combinada por el rigor y la exigencia del aprendizaje, por la disciplina adquirida por el discípulo, se hace presente. La pasión por el conocimiento de las tradiciones, de la herencia cultural, los constituye, aunque más no sea para traicionarlo. En los cuadros que Alonso pinta sobre Spilimbergo irrumpe lo fantasmático, una lealtad invisible que va más allá de la muerte. Irrumpe así el enigma que es todo maestro, toda generación precedente, toda transmisión. Pero hay enigma también en todo aprendizaje, en el camino pavimentado con laboriosidad por la generación siguiente. Como dice el poeta alemán Stefan George, “de lo que tú pendes tú no lo sabes”, pero también “siempre sabrá otra boca futura lo que no sabemos” (citado en Gadamer, 1993:55).

Cada cultura es, ante todo, una experiencia del tiempo y no es posible una nueva cultura sin una modificación de esa experiencia, señala Agamben (2001:131). El Alonso adulto de los años sesenta, el que se desprende del maestro al retratarlo insistentemente, vive otra experiencia del tiempo histórico, una experiencia generacional, social y política, que en el terreno plástico dará lugar a la narración pictórica de su propia contemporaneidad, pero que siempre tiene las huellas de una herencia. Esa nueva narración se construye como continuidad y diferencia de ese capital heredado. Hay alternativas cuando hay capital heredado, dice Puiggrós en un texto reciente (2003:35); en otras palabras, Silvia Bleichmar dice algo similar cuando afirma que “somos hijos de las representaciones de las generaciones anteriores” (2002:34). Y la historia argentina se encuentra en gran medida tejida en esa tensión entre herencia y nuevas escrituras.

Ética y estética, tradición y creación, transmisión y apropiación, enseñanza y aprendizaje, como dilemas de todo acto cultural que se modula en el vínculo entre las generaciones.

Notas

1. Diana Wechsler sostiene: “*La crítica pone de relieve la poderosa influencia que ejerce Spilimbergo sobre los artistas jóvenes. Este influjo se da en las aulas de la Academia, pero sobre todo desde su práctica artística, sus muestras periódicas, sus intervenciones en el campo. Logró convocar como maestro*” (Fondo Nacional de las Artes, 1999).
2. Véase Cd “Carlos Alonso y el arte contemporáneo”.
3. Citado parcialmente por Wechsler, en Fondo Nacional de las Artes, 1999.
4. Recordemos la fuerte relación que unió a Spilimbergo con el pintor mexicano Siqueiros, quien en 1933 dirigió el Ejercicio Plástico en la quinta de Natalio Botana y en el que participaron Spilimbergo, Berni, Lazaro y Castagnino. Spilimbergo lo recordaría como una “experiencia decisiva”. En 1944 fundó con Berni, Urruchua, Colmeiro y Castagnino el Taller de Arte Mural, que llevó adelante la pintura de la cúpula de las Galerías Pacífico.
5. *Siete Días*, 10/2/1982, citado en *Carlos Alonso*, 2003.
6. Otro alumno de esas clases, Albino Fernández, recuerda “estábamos doce horas diarias trabajando con él, lo que, por otra parte, nos permitió conocer su sentido humano” (en Fondo Nacional de las Artes, 1999, 217).
7. *La Nación*, 5 de noviembre de 1967.
8. Citado en *Carlos Alonso*, 2003, 243.
9. Citado en Saítta, *Carlos Alonso*, 2003, 13.
10. *La Nación*, 5 de noviembre de 1967.
11. Citado por Alberto Giudici, en *Carlos Alonso*, 2003, 65.
12. En “Carlos Alonso. La soledad del artista”, en *La Opinión Cultural*, 27/10/1974, citado en *Carlos Alonso*, 2003, 246.
13. *La Nación*, 5 de noviembre de 1967.
14. *La Opinión*, 26 de enero de 1974.
15. Spilimbergo fundó, en 1933, el Sindicato de Artistas Plásticos, y participó activamente en el AIAPE, organismo del Frente Popular con sede en distintos países. Alonso se afilió al Partido Comunista en 1945 y se retiró en 1967.
16. Con esta frase de Thomas Mann, se tituló la película sobre Spilimbergo dirigida por Jorge Rodríguez Macario en 1959.

Bibliografía

- AA. VV., *Carlos Alonso. (auto) biografía en imágenes*, Buenos Aires, Roediciones, 2003.
- AGAMBEN, G., *Infancia e historia*, Buenos Aires, Adriana, 2001.
- BLEICHMAR, S., *Dolor país*, Buenos Aires, El Zorzal, 2002.
- CARLI, S., "A través de Berni. Infancia, cultura y sociedad en la Argentina", en *Cuaderno de Pedagogía*, Rosario, año IV, N° 9, octubre 2001.
- DEBRAY, R., *Transmitir*, Buenos Aires, Manantial, 1997.
- FEVRE, F., "Arcaísmo y modernidad", en *Spilimbergo*, Buenos Aires, Fondo Nacional de las Artes, 1999.
- GADAMER, H.-G., *Poema y diálogo*, Barcelona, Gedisa, 1993.
- GIUDICI, A., "Todo Lino, el dolor de la creación" en *Carlos Alonso. (auto) biografía en imágenes*, ob. citada.
- GIUNTA, A., *Vanguardia, internacionalismo y política. Arte argentino en los años sesenta*, Buenos Aires, Paidós, 2001.
- GRIFFOI, H., "Lino Eneas Spilimbergo. Pasión, voluntad y sensibilidad". En *El Arca digital*, 6 de abril de 2004. www.argenpress.info
- La Opinión Cultural*, "Los contactos de un plástico argentino con el Nuevo Realismo. Carlos Alonso propone la investigación de una nueva dimensión pictórica a partir de la realidad concreta", 26 de enero de 1974.
- MALOSETTI COSTA, L., "Alonso entre Courbet, Renoir y Van Gogh", en *Carlos Alonso. (auto) biografía en imágenes*, ob. citada.
- PUIGGRÓS, A., *El lugar del saber*, Buenos Aires, Galerna, 2003.
- SAITTA, S., "Un diálogo que no cesa", en *Carlos Alonso. (auto) biografía en imágenes*, ob. citada.
- VALENZUELA, L., "Entrevista de Luisa Valenzuela a Carlos Alonso", en diario *La Nación*, 5 de noviembre de 1967.
- WECHSLER, D., "Spilimbergo y el arte moderno en la Argentina", en *Spilimbergo*, ob. citada.

Sandra Carli. Pedagoga, profesora de la UBA, investigadora del Conicet, miembro del Comité Académico del cem.

Transmisión y duelo.

Historias mínimas

Norma
Barbagelatta

El tiempo en el que vivimos es el presente. El tiempo del transcurrir actual produce las terribles paradojas del instante; sabemos de ellas, de su trama de imposibilidad respecto de la palabra, que no es ajena al tironeo, que desgarrar, entre pasado y futuro.

Nos interesa pensar ese punto donde el desgarrar o la densidad constituyen el presente. A veces se espesa con los saberes que las generaciones anteriores nos han legado respecto del mundo, se espesa en la medida en que ese saber no es "metá opinión", discurso vacío, sino que es inscripción, adquiere cuerpo singular en aquellos que lo habitan. Entonces, el presente se vive sintiendo un cierto estado de "presencia", "plenitud", "fecundidad".

Es decir nos interesa, entonces, la posibilidad para vivir el presente, disponibilidad, apertura, donde los matices de lo que hay son puertas a lo que hubo y proyectos para lo que habrá.

Esto dependerá de "lo que pasa" y de "cómo pasa" aquello que le pueda dar confortabilidad, espacio. La arquitectura de sus lugares, está dada por la palabra y sus intemperies.

Cuando en la transmisión de la historia algo importante, fuerte, intenso, queda sin significar, queda imposibilitado de entrar en el juego de las significaciones, el presente se empobrece. Encontramos pobreza en la expresión, en el entendimiento. Pobreza en la imaginación, pobreza en la

percepción, en la afectividad en la indignación, el adelgazamiento de la presencia en cualquiera de estos aspectos o en todos juntos.¹

Por otra parte, nos encontramos en una época de adelgazamiento de las presencias y tal vez esto tenga que ver con la imperiosa interrogación que nos hacemos acerca de la transmisión.

La transmisión permite un modo de existencia del pasado en el presente. La existencia del pasado, la posibilidad de su supervivencia, es contingente. La desoladora contingencia² de lo que pasa, de lo que nos llega como restos que la marea deja. Restos que sirven para "un presente" que debe con eso protegerse de la misma intemperie, siempre otra, y siempre renovada.

Es la sorpresa de advertir que "eso nos fue dado", que estábamos grávidos, de eso, sin saberlo, y que "eso" es a la vez potencia y limitación. Lo que aparece está allí y poder tomarlo depende del monto de excitación con que irrumpe en nuestras vidas. Cuanto más "arde la zarza", más temple hay que tener para ir hacia ella. En muchos casos la magnitud del trauma deja una larga secuela de inhibiciones inexplicables, a veces algo permite o algo obliga a enfrentarnos con ella. Un día eso estalla en su presencia, ese día recordamos algo de ese pasado, que hasta el momento del recuerdo no era tal. No tenía la característica palidez de lo sido, sino que era un siendo silencioso, un siendo callado que, como agujero negro, devoraba palabras, gestos, actos, placeres...

Algunos recortes clínicos que retornan como preguntas acerca de los modos en que un trauma colectivo sigue devorando la historia de algunos sujetos. Como una línea para seguir algunas palideces de nuestro presente.

Dos casos para pensar esta emergencia de eso que no era recuerdo.

María, licenciada en Economía, llega a análisis por un problema que ha surgido en medio de una vida tranquila y ordenada (el orden y la limpieza es el lugar privilegiado de los encuentros y desencuentros con sus hijas). El problema que la trae (del que es plenamente consciente) es típico: casada, ama a su marido, tiene dos niñas pequeñas, trabaja bien, tiene un grupo grande de amigos, practica deportes con la familia..., pero el problema es que se siente enamorada de uno de los amigos del grupo. Padre de un compañero de su hija, se siente correspondida, y los encuentros entre ambos avanzan. Esto pone en peligro su vida, la tranquilidad sobre la cual se asienta su vida y no entiende, no quiere y sufre por lo que le está pasando.

Una historia sencilla como tantas... Se presenta como una mujer moderna, segura, interesada por el crecimiento económico de la familia. Y sobre todo por que todo esté ordenado y como debe ser.

En esa primera entrevista, y restándole toda importancia, dice que al venir caminando para el consultorio se le ocurrió una tontería. Que tal vez estaba entre dos hombres porque había tenido dos padres. Pretende cerrar allí el comentario.

Este comentario banal será el punto sobre el que girarán los años de tratamiento. "Uno" de sus padres es "un desaparecido". Su padre biológico. También un desaparecido de su vida, de sus afectos, de sus recuerdos. Cuando ella tiene poco más de diez años... una noche no vuelve... llega un amigo que la lleva a ella a otra casa, no dice nada. No pregunta nada.

El "desaparecido" retorna en el padre de un compañero de sus hijos y la enamora... el paso de "desaparecido" a "padre vivo", a poder recordar lo vivido con él, las razones de su muerte, la distancia "ideológica" con que ella ha situado su vida "a resguardo" respecto de la vida de ese padre, porque eso lo condujo a ser un padre muerto, irá sin otras intervenciones debilitando ese amor atormentador que ponía en peligro su vida, y le permitirá reconocer que tuvo un padre y que "ése" estaba muerto.

¿Qué entendemos por "transmisión"? Las enseñanzas positivas que ese padre había dado respecto de la vida, de las razones por las cuales vale la pena vivir, de las ideas que sostenían sus actos, parecía que no existían para ella. Como sino hubiera tenido padre, como si nada de lo que él había sostenido hubiera sido de valor para ella. "Nunca he ido a una marcha." Nunca le interesó saber nada de lo ocurrido.³

Esta barrera a la transmisión era efecto de una "retención" del duelo, de no haber podido dejar ir al padre y poder tener los recuerdos y las huellas de él. En muchos casos, el odio por el abandono se desplaza al odio sobre las actividades que provocaron el abandono.⁴ Este amor retenido es el que retorna como sufrimiento.⁵

Tener memoria de "lo sido" es perder el espesor vital "ontológico" de lo vivido. Pero la pérdida del vigor ontológico de lo vivido se recupera en intensidad y potencia en lo que se está viviendo. La negación, o la imposibilidad en el caso de esta paciente, se había anudado al terror en el que transcurrieron esos años, a la prohibición de hablar, recordar, preguntar acerca del padre y al odio que produjo el abandono, esto se mantuvo así durante más de veinte años.⁶

Freud dice: "cuando la realidad da su veredicto de que el objeto no existe más"; frase desafortunada, la realidad nunca termina de dar su veredicto respecto de la inexistencia del objeto. La realidad jamás puede decir de la inexistencia. Dice de la ausencia, no de la inexistencia. Nuestra paciente

recuerda un día en casa de su tía, hermana del padre, tenía entonces alrededor de quince años, y la tía le dice con mucha firmeza: "tu padre no va a volver más". Podemos pensar que allí algo se registró, pero que el amor retenido por ese padre volvió recién en el amor al padre de los compañeritos de sus hijas, y sólo después de haber vuelto a repasar la historia de la existencia y de la mezcla de represión y negación que ella había hecho de lo que él le había dejado, pudo volver a disponer de una capacidad de jugar y divertirse con sus hijas que iba mucho más allá de expresarlo a través de las preocupaciones por el orden y la limpieza.

En este sentido es que la posibilidad de perder el objeto produce al mismo tiempo una ganancia identificatoria, algo de ese objeto perdido es recuperado en el yo, además de la libido que el objeto retenía.

La identificación no es la mimesis, que a veces encontramos en algunos militantes que parecen pensar, vivir y sentir del mismo modo que lo hacían los jóvenes de los años setenta. La identificación que el duelo libera al permitir la separación del objeto es una identificación que permite modificaciones, que hace mixturas con los otros rasgos que el sujeto ha ido incorporando a lo largo de su vida.

Los casos que vamos a desplegar traen modos diferentes de la memoria y del olvido. El primero la represión y el retorno de lo reprimido, el síntoma neurótico. En el segundo, la emergencia del recuerdo y los modos del síntoma tienen un costado real, fuera de marco, es la letra y su paso de signo a significativo, es el borramiento de un sentido único para la emergencia de una letra en tanto fuera de significación.

En este caso, la paciente trae un recuerdo que tiene el espesor de una construcción elaborada con restos de relatos y de algo vivido, que le permite reordenar ciertas dificultades para sostener su palabra, su posición en las instituciones en las que trabaja.

Esta paciente está en análisis desde hace seis años, jamás apareció en su análisis nada que hiciera mención a los años negros vividos en nuestro país. El problema que la trajo era un dolor insostenible producto de una relación de pareja, estaba embarazada y resultaban ambas cosas un lugar de permanente dolor, dolor que la llevaba a estallidos de violencia incontrolables, la llevaba a romper objetos, a sensaciones de impotencia, dudas acerca de sus impulsos asesinos respecto de su pareja (¿tomé un cuchillo para intentar agredirlo?).⁷ Dificultades de aceptación para ese hijo que llevaba consigo, especialmente si era una hija. Dificultades en su desarrollo profesional, no podía darse un lugar, en ninguna parte, ni con la pareja, ni con la hija. No pue-

de apropiarse de lo que estudia, lo que la lleva siempre a sentirse menos que los demás, dice tener mala memoria. No puede acordarse de lo que lee.

En la sesión anterior a la del recuerdo, trae unos cuadros pintados y cuenta que está yendo a un taller de pintura. Me sorprende que haya traído y mostrado esos objetos en la sesión, los miro y me queda la pregunta acerca de por qué la necesidad de poner los objetos a la vista.

En la siguiente sesión, destaca dos temas: una disputa más con su ex pareja a causa del dinero. Esta vez es por el pago de un taller al que manda a la niña. Cuando ella le recrimina el dinero tal como habían pactado, él contesta "no acordarse".

El otro tema es su trabajo en el hospital, el ambiente tenso en el que se encuentra a causa de haber marcado posiciones críticas respecto de lo que se está haciendo. Retomo su decir acerca de los costos que hay que pagar cuando se toman posiciones. Cuando doy por terminada la sesión, dice entonces: "Esperá un poquito, hay algo que quiero contarte, cuando tenía diez años vi como mataban a un hombre, no tengo afecto de eso".

Frente a semejante formulación, espero sorprendida por la emergencia de algo aparentemente dislocado respecto de todo lo que había hablado ese día, y de todo lo que había hablado siempre. Nunca nada de lo escuchado me hizo calcular, imaginar, la existencia de una vivencia así.

Continúa: "cuando estaban los militares, había un taller a la vuelta de mi casa de gente joven y la policía los enredó, sentimos como cohetes, era cerca de Navidad, lo hieren a él y le pide a la chica que lo mate, y la chica lo mató, y ella se mató con una granada, me hacían señas para que me fuera, 'date vuelta', me decían".

"Cuando me apareció el deseo de pintar me vino este recuerdo." Aparición de un deseo nuevo, de hacer "obra". "La Cosa, el vacío (que está en el centro de la 'obra'), es aquello que no se historiza, lo que queda referido a lo imposible de decir."⁸ Este vacío, este "imposible de decir", estaba obturado por esta escena vivida que no era recuerdo, al historizarlo desaloja "lo traumático" en tanto actual.

De su recuerdo queremos destacar que aparece cuando la sesión está dada por finalizada. Es decir, ese umbral que señala la conclusión da empuje al pedido formulado bajo el modo de una escucha "extra". Cuando lo cuenta llora, y dice que es la primera vez que le pasa esto. Da algunos detalles más, que no la mandaban al taller porque en el barrio se sabía que eran militantes y que ella desobedecía la orden familiar y a veces iba de visita, pero no recuerda nada de esas idas.

¿Qué de esa escena fue vivido? ¿Cuántas cosas de su vida quedaron retenidas por esa escena? ¿Y qué fue reconstruido con imágenes producidas por el relato de otros? Podemos deducir que después del suceso durante algún tiempo se habló en su casa, entre los amigos del barrio, lo que había pasado, qué había visto cada uno, por qué había pasado lo que pasó. Y también que pronto se extendió un extraño silencio sobre eso.

Ella destaca ver todavía la cara del muchacho, sobre todo ver la mirada de él, estando ella encaramada en el tapial. La afirmación de este ver no es suficiente para que supongamos que realmente haya visto. Puede haber construido a partir de las imágenes que tuvo sobre lo escuchado, y luego confundirlo con algo percibido. Lo que da verosimilitud a la vivencia es el gesto de los jóvenes para que ella se fuera. Que se retirara del lugar.

Esto tiene consecuencias, porque en un momento último, estos jóvenes se preocuparon por ella. Suponemos que ella se retira. Allí hay un corte en su memoria, y luego se acuerda de estar en casa de la amiga refugiada debajo de la mesa por la intensidad del tiroteo que se desarrollaba en la calle. En ese corte, lo que queda olvidado es cómo y cuándo y qué recorrido hace al retirarse de la escena. ¿Se retira de la escena y nunca más puede volver a sentirse en su lugar? Nos importa tanto lo que aparece como recuerdo, como lo que queda fuera de la escena del recuerdo, lo que le hace marco, lo que se recorta como el fondo respecto de la imagen.

La sensación de haber vivido toda la escena, es decir, la subjetivación de todo, incluido lo que puede ser de otros⁹ y que, muchas veces ocurre; siempre hay razones para esta identificación.

La clave está en lo que termina diciendo: "yo siempre dije que soy hija del Proceso". Lo dice sorprendida, como escuchando por primera vez lo que siempre dijo, como dándose cuenta por primera vez desde dónde venía una afirmación que tal vez por una cuestión que creía cronológica ella repetía. Tampoco nunca había hecho esa afirmación en análisis, siempre había sido hija de ese padre amado y odiado, de esa madre con la que tenía una relación de reclamo y rechazo. Muchos dicen: yo fui criado en el Proceso, pero decir "fui hija del Proceso" es darle al Proceso algo que tuvo que ver con el lugar donde algo comienza. Inicio de un síntoma, no poder "ser una intelectual", tener dificultades de memoria (que aparecían como inhibiciones, pasan a ser síntomas) y surge la posibilidad de permitirse disfrutar de ir a un taller y mandar a talleres a su hija.

Eso que la hace "hija" del Proceso es ver cómo mañan a un hombre en tanto implica ver la aplicación de un castigo a jóvenes que se atrevían a

vivir pagando los costos de sostener sus posiciones. Haber sido cuidada, resguardada en un momento donde pareciera que ya no pudieran aparecer pensamientos "para cuidar a los otros". Transmisión en acto de una falta. Huella que volverá significantes sus "dificultades".

La manipulación social del olvido influyó en el tiempo en que cada sujeto pudo permitir la emergencia de las marcas que estos sucesos dejaron en sus vidas. Creo que en esta paciente, su recuerdo pudo emerger por las contingencias de la vida. El trabajo con los inundados en Santa Fe produjo un arrasamiento de defensas en muchos, es decir, el agua no sólo se llevó las pertenencias, también se llevó algunos miedos y algunos prejuicios. El ejercicio comunitario, el encuentro con la solidaridad y la angustia social, le dieron un sentido de lo social y de la política, del modo de realizar el trabajo profesional que conectaba con una historia que estaba sepultada.¹⁰ Produjo el encuentro con la invasión de algo que estaba "fuera de la escena" y con sus víctimas.

Desliga, en el espacio público, representaciones como "responsabilidad", "compromiso", "intelectual", "política", de la muerte como destino.

El recuerdo no cumple su función del mismo modo si es un rumiar solitario que si es un texto escrito a otros o si es un encuentro con otros. Tampoco es igual si la justicia o la injusticia se asocian a lo perdido. Si es así, el trabajo que se haga sobre la verdad y la historia será el camino menos mutilante para los sujetos. Nuestra existencia es memoria de ser en otros, Sócrates es inmortal porque su existencia permanece entre nosotros.

Notas

1. "Lo traumático posee un sentido económico, pues designa a aquellos sucesos que, aportando a la vida psíquica en brevísimos instantes un enorme incremento de energía, hacen imposible la supresión o asimilación de la misma por los medios normales y provoca de este modo duraderas perturbaciones del aprovechamiento de la energía", Freud, "Lecciones introductorias al psicoanálisis", Conf. XVIII, t. II, Madrid, Biblioteca Nueva, pág. 2295.
2. Lyotard, *Lecturas de infancia*, pág. 64.
3. Al punto de que, después de haber sufrido reiterados olvidos, de agenda, cartera y pérdidas, quejándose de su mala memoria, advierte que estamos en la "semana de la memoria". Es allí que comenta que nunca fue a una marcha.

4. El duelo requiere ser pensado en lo que produce en el nivel del yo y en el nivel del sujeto. El yo queda comprometido por la pérdida amorosa, y en tanto imagen, la pérdida del objeto la altera hasta la destrucción, ya que el objeto amado es siempre parte del yo. Hay que llegar a "construir" otro "yo", donde el objeto quede en la marca identificatoria que hace de lápida interna que es a la vez tapón de la hemorragia narcisística, y posibilidad de vida: sigue viviendo y haciendo vivir al que amó con esa nueva posibilidad. Los que toman las banderas de las luchas de los seres amados lo pueden hacer de muchos modos, con o sin verdadera elaboración del duelo y esto es clínicamente visible.
Esta operación del yo implica una operación conjunta del universo simbólico del sujeto, que le permite "relanzar la metonimia del deseo que había quedado anonadada en el primer momento de conmoción por la pérdida.
5. Como dice Allouch, el psicoanálisis puede pensarse como el trabajo de duelo de separación en todos los casos.
6. El papel de "lo público" para la tramitación de los duelos es fundamental. En la semana de la memoria tiene síntomas reiterados de olvidos y pérdidas de objetos.
7. "[La violencia] no es la palabra, incluso es exactamente lo contrario. Lo que puede producirse en una relación interhumana es o violencia o palabra." "La violencia sólo se podría reprimir si accede a la estructura de la palabra a una articulación signifi-cante", Lacan, *Seminario V*, 1957, pág. 150. Es la identificación edípica la que permite trascender la agresividad constitutiva de la primera identificación.
8. Jorge Alemán, *La experiencia del fin. Psicoanálisis y metafísica*, Málaga, Miguel Gómez, 1996.
9. Después de la emergencia del recuerdo, le pregunta a la madre por lo vivido en ese momento, ella le confirma los recuerdos y le cuenta del temor que tenía la propia madre de que la vinieran a buscar porque había visto.
10. "Así quedaron sepultados en la tierra y en la memoria nuestros pueblos indígenas, nuestro pueblo negro, nuestras peonadas vencidas, nuestros niños hambreados, nuestros combatientes masacrados. Memoria arrasada, historia arrasada, subjetividad arrasada", José Topf.

Norma Barbagelatta. Psicoanalista, profesora de la Maestría en Educación de la UNER, miembro del equipo del cem.

Representaciones en la transmisión

Patricia
Brizuela

Patricia
Rosales

Cynthia
Wierna

Luis
Páez

Este trabajo da cuenta de algunas cuestiones referidas al proyecto de investigación “Representaciones en la transmisión”, que está siendo llevado a cabo¹ por un equipo interdisciplinario conformado con profesionales de los campos pedagógico y psicoanalítico. Se realiza en una escuela pública de educación básica (ciclos 1 y 2) de la ciudad de Ushuaia, y toma como población a alumnos de dos cohortes de sexto año, sus docentes y los directivos de la institución. Es una investigación de tipo *exploratorio*, con un enfoque de corte *cualitativo*, y en la que anhelamos habilitar un diálogo entre psicoanálisis y pedagogía.

| Viñeta: “Caída del escenario”²

Extraída de una de las entrevistas grupales trabajada con los niños de 6º año (los nombres de los niños son ficticios).

Los alumnos intercambiaban a partir del siguiente pedido, por parte de los entrevistadores: “Dibujen un momento importante que hayan vivido en la escuela, que los haya conmovido, que recuerden”.

Un alumno –Juan– eligió: “El primer día que entraba a la escuela”. Él se encontraba en el patio, puntualmente en el escenario de la escuela.

María recuerda cuando ella se cayó y se desmayó (en realidad la empujaron) y la tuvieron que llevar al hospital

donde le costó que la atendieran, por cuestiones de la Obra Social, dice “no me aceptaban”. A partir de allí surge un chiste, “Después quedó así”, a lo que María intercala “sigo inteligente”, y le contestan: “no, más burra que antes”.

Más adelante, Juan especifica que llegó tarde y por eso estaba solo en el patio, dice: “me quedé en el patio”.

María retoma su caída cuando comenta la temática del dibujo que realizó sobre el momento en que casi se le cae la bandera.³

Tras el súbito ingreso al escenario escolar, les proponemos pensar la transmisión como aquello que se presenta de modo inasible. Esta temática no suele avizorarse en lo cotidiano de la tarea docente, diríamos que requiere de cierto esfuerzo para ser presentada, para que tome cuerpo, tal vez un detenimiento en la tarea de todos los días, al decir de Graciela Frigerio, un cierto *après coup*, un a posteriori de...

Puntuemos algunos de los aspectos que hemos considerado con relación al concepto de *transmisión*.

La escuela ha sido considerada un ámbito de socialización, de transmisión cultural, de proyección social, de alfabetización, de encierro y de disciplinamiento. En todos estos sentidos, la escuela aparece como aquella institución en la que *algo pasa* entre las generaciones. Algo del orden del encuentro debe acontecer para que haya escuela. O tal vez debiéramos plantearlo así: la escuela como ámbito de encuentro intergeneracional se constituyó en la experiencia de un pasaje, pasaje que involucró a unos adultos —diferentes de los padres— y a unos niños que, confiados (y confinados),⁴ asistían para *conseguir* un legado que los transformaría en otra cosa.⁵

La transmisión es un hecho de *lazo*, es constituirse en Otro y dirigirse a otro. Hay en juego algo del orden de una filiación. En la transmisión hay un *legado*, algo que, en tanto perteneciente “a los viejos”, permite “a los nuevos” *inscribirse* en una *tradición existencial*. Esto nos conduce, inevitablemente, a pensar en la *filiación* como proceso de inscripción en una cadena generacional. Filial es incluir, inscribir, anotar, dar lugar, hogar, acogida, nombre, deseos y palabras a ese nuevo que arriba. Es, siguiendo a E. Antelo, en cierto modo, encadenar.

La transmisión es un hecho de lenguaje, ésta sería una de las cuestiones que convocan tanto a la pedagogía como al psicoanálisis. Sabemos que las palabras no pueden dar una idea acabada o agotada de su complejidad, pero son el medio a través del cual intentaremos asirla.

La transmisión ha sido definida como un transporte en el tiempo, como una prolongación, en el cual la educación ha operado como un

soporte privilegiado para la construcción de una memoria. Pero justamente sabemos que la memoria tiene un carácter selectivo, no opera de la forma en que lo haría una fotocopiadora. J. Hassoun (1994) sostiene que en la transmisión de cultura, así como ocurre con la herencia, siempre hay pérdida de una parte. El olvido que comanda la memoria permite que, a partir de la repetición, la diferencia pueda ser recibida. La transmisión, entonces, se dirige más hacia la *diferenciación* que hacia la especificidad. Transmitir no es transferir (una cosa de un punto a otro), sino *reinventar*, por lo tanto *alterar*.

Decíamos recién que la transmisión puede pensarse como un pasaje, en ella importa más el acto de pasar que aquello que se pasa. Es conveniente entonces someter a reflexión las relaciones entre transmisión y enseñanza. Si bien podemos pensar que en los procesos de enseñanza puede darse algo del orden del pasaje de la transmisión, debemos aclarar que transmisión y enseñanza no nombran lo mismo. La enseñanza es, a diferencia de la transmisión, una actividad reglada y fuertemente normativa que, como lo sugiere Gabriela Diker, se fija propósitos y atiende a un contenido, mientras que la transmisión requiere de la *alteración* y de la reinención de lo que se transmite, se fija un punto de partida aunque no de llegada, sus efectos no pueden regularse.

En los interrogantes de investigación planteamos el concepto de *representación*, adentrémonos ahora en cómo lo hemos pensado:

La temática de las representaciones es sumamente compleja. El término fue utilizado clásicamente en filosofía y psicología para designar “lo que uno se representa, lo que forma el contenido concreto de un acto de pensamiento” y “especialmente la reproducción de una percepción anterior” (Lalande, A., 1951).

Concebimos a la representación en su acepción psicoanalítica, por lo que nos interesa señalar el uso que hace Freud del concepto, en tanto introduce cuestiones originales al respecto.

Freud pasa a segundo plano un aspecto prevalente en la filosofía clásica, el de representarse subjetivamente un objeto (imagen mental de la percepción de cosas en el mundo).⁶

Como Koop señala, “Freud la arranca de esta tradición para aislarla en su función”. ¿En qué consiste el giro conceptual que le da? En ubicarla como *Vorstellungsrepräsentanz*, o sea, representante de la representación, ligando este concepto al de pulsión. Lo que implica que no habrá representación que cubra el campo de la *Vorstellung*, es decir, de la representación. Los límites (del afuera y el adentro) se desdibujan a partir y a través

de lo pulsional, que indefectiblemente se sustrae a ser representado. Esta postura, entonces, interroga la posibilidad de trabajar con “percepciones” de las situaciones,⁷ como si pudiesen presentarse no asidas a lo pulsional del sujeto y no constituyesen en sí una lectura, es decir, también, una particular delimitación del afuera-adentro.

El psiquismo se constituye a partir y a través de representaciones. Esta afirmación supone más de una cuestión. Por un lado, plantea que el sujeto se constituye (no está dado desde los orígenes), y lo hace en el encuentro con Otro que, como afirma Mariana Karol, tomando palabras de Silvia Bleichmar (1995), “propiciará mediante una serie de actos un exceso, un plus de excitación que no encontrará derivaciones y que obligará al aparato a un trabajo de religazón, de organización, de metabolización”. A un trabajo de representación.

Por otro lado, este Otro primordial lo que ofrece también son representaciones, a través y a partir de ellas circulan las ideas, las imágenes, se proponen lugares. Vale en este punto señalar que las representaciones suponen el juego de la presencia-ausencia, como bien lo describe Freud en el juego del *fort-da*. La representación supone una ausencia (algo se presenta en tanto algo se ausenta). Juego que posibilitará el despliegue pulsional del sujeto.

| Presentación de escenas

Aquí viene a insertarse uno de los ejes más fuertes en la consideración psicoanalítica de la representación, la representación en principio no es reproducción, extremando nuestros términos, es efecto de lectura.

KOOP

Luego de finalizar el armado del corpus documental básico de la investigación, comenzamos a pensar las posibles modalidades de análisis que podríamos realizar en un momento lógico del trabajo, en el que predomina, más que el encuentro, un reencuentro con el discurso de los sujetos.

En una primera lectura del material obtenido nos interesó formular algunas anticipaciones hipotéticas. Pensamos en realizar una presentación bajo la forma discursiva de escenas en relación con las que desplegar dichas hipótesis. Ellas nos ofrecen una hendidura propicia para lo conceptual que deseamos abordar en este desarrollo.

Bajo el nombre de escenas confluyen determinados recortes del discurso de los sujetos investigados, que presentan situaciones de la vida escolar

reales o imaginarias. En las escenas señalamos núcleos significativos que las abren en una diversidad de sentidos.

En el momento en que intentamos hacer comunicable la tarea que nos ocupa se nos interpone el concepto de *Dastellung*, “presentación” o “figurabilidad”. Instancia en la que ponemos a jugar esa función de “colocar delante” las imágenes que enuncian los sujetos en su discurso, autorizándonos a tomar de la representación su carácter fuertemente *visual*, sin dejar de reconocer otros aspectos de ella.

Hemos tomado algunas secuencias de escenas para ordenar el material, aunque entendemos que podrían considerarse individualmente.

- Viñeta presentada inicialmente “Caída del escenario”.
- Secuencia de la fábula “El elefante travieso”: experimentación-incendio-expulsión.
- Secuencia de la fábula sin nombre: revolución-incendio-reconstrucción.

| Viñeta “Caída del escenario”

Con respecto a ella, nos planteamos tres hipótesis e interrogantes:

- a. Podríamos pensar que el discurso de estos niños va figurando, a través de palabras, lo que denominamos: “La entrada al escenario de la escuela”, donde ocurren, a su vez, una serie de acontecimientos, se describen situaciones particulares, se inventan historias, es decir, se suceden una serie de escenas.
- b. Pensamos como “Una escena de peligro en la escuela”, la posibilidad de caerse, de salirse de uno de sus escenarios. Particularmente en este relato, la salida es a modo de algo que irrumpe o sobreviene al sujeto.
- c. La caída parece generar transformaciones, por la caída, por el golpe, se pasa de abanderada a burra; nos preguntamos: ¿“ser burro” es una posible caída del escenario?

| Secuencia de escenas de la fábula: “El elefante travieso”

*Había una vez un elefante que era alumno de la escuela N°...
El elefante era muy travieso, y le gustaba hacer experimentos en el laboratorio, pero su maestra le prohibía realizar cualquier experimento sin su permiso.*

Un día pasó por afuera del laboratorio y vio varios materiales encima de la mesa, no se pudo resistir y enseguida entró y comenzó a hacer un experimento. Sin darse cuenta derramó ácido en el piso, un fuego repentino empezó a envolver el laboratorio. El elefante desesperado salió corriendo a avisarle a su maestra, la señora Jirafa.

La señora Jirafa se enojó mucho, llamó a los bomberos. Al elefante lo expulsaron. Fin.

Moraleja: "Nunca hay que desobedecer a un adulto, y no hay que hacer las cosas sin permiso".

Reconstruimos, a partir de las palabras de los niños, cómo se fueron armando estas secuencias escénicas:

- La primera cuestión presentada es la *experimentación*, a este personaje le gustaba hacer experimentos, en el intercambio con los niños aparece:

Entrevistador: *Entonces este elefante ¿por qué haría eso?*

Entrevistado: *Porque sos valiente. ¡ Por que tenía una obsesión con las cosas de...! Y por curiosidad también por que hay algunas personas que también tienen pero...*

Podemos señalar que aparecen tres aspectos ligados a la experimentación: la primera ligada a la curiosidad, otra a la obsesión y una tercera al atreverse.

- La consecuencia de esta experimentación es el incendio. Qué dicen los niños:
Juan: *Un fuego repentino... y después, ¿qué va a fumar, eh che? ¡ después se prende fuego el mundo. Se prende fuego la China...*

María: *...que empezó a envolver*

Juan: *fuertes llamas que empezaron a envolver a la escuela... Unas fuertes llamas empezaron a envolver al laboratorio.*

La experimentación enciende y abraza. Se presenta como algo repentino para el sujeto.

- De la experimentación al incendio y como final la expulsión. Esta secuencia se resuelve con final del orden de lo inesperado. Los entrevistados nos dicen sobre esto:

Juan y Pedro: *Te sacan de la escuela.*

Ana: *Acá en... lo tienen como bruto, todos los maestros.*

¿Qué nos invita a pensar esta secuencia en la fábula?

El personaje elegido merece una alusión, un alumno elefante en todas sus acepciones: torpe, grande, bien valdría traer ese dicho popular: "un elefante en un bazar". Y esto se dimensiona, se exagera ante este deseo imperioso de

experimentar. Tal vez frente a lo nuevo, lo que desconocemos, ¿no tendremos algo de torpeza? Si partimos de que no sabemos cómo tratarlo, siempre el encuentro tendrá algo de impericia, de inhabilidad. Luego aparecen los efectos: el incendio y la expulsión, dos grandes cuestiones a abrir, a pensar.

Algunas hipótesis e interrogantes desde una lectura del campo pedagógico:

- Podría pensarse que en la producción de esta fábula, y en el discurso de los sujetos, se expresan determinadas formas simbólicas propias del disciplinamiento escolar (obediencia, necesidad de subordinación al orden establecido, respeto a la autoridad del adulto), que produjeron efectos disciplinantes en los sujetos.
- Y por otro, ¿habilita el dispositivo pedagógico un lugar para el despliegue de la curiosidad y de lo novedoso?

Desde una lectura psicoanalítica, nos planteamos estas hipótesis e interrogantes:

- El fuego aparece ligado al interés por lo nuevo, al cambio y al tiempo subjetivo que transcurren los niños (*fuego repentino*).
- *Fuego envolvente*,⁸ un fuego que cubre, cubre un experimento que no debió ser hecho por un niño y que ofrece la excusa para la expulsión. El fuego envolvente en principio cubre todo el mundo hasta un punto lejano como la China, la escuela, luego, se circunscribe al laboratorio. Un cambio para el mundo, para la escuela, pero finalmente se ciñe al contexto de la experimentación y del experimentado.
- ¿Podríamos pensar la expulsión como exclusión? Ya no hay "calda" (como en la viñeta presentada al principio), sino una cierta violencia, un deseo de sacar excluir, por bruto (¿animal?), castigar a través de una exclusión que sentaría las bases de futuras exclusiones. Los niños dicen: "No lo echaron, se fue y volvió / lo echaron de la uno, la tres y..." (refiriéndose a los números de las escuelas).
- Por último, hay un no saber asociado a la exclusión. Los niños dicen: "piensa ser un bruto, tonto, torpe, no lo hace de malo, no sabe acercarse, comunicarse".

Secuencia de escenas de otra fábula

(refiere a la fábula realizada por otro grupo de niños, sin nominar por parte de los sujetos)

El último párrafo de la fábula relata:

Era el aula más tranquila era de los chanchitos valientes de 1ro. B. Hasta que un día hubo una revolución estudiantil y quemaron la

escuela, apareció un búho sabio y les dijo a los estudiantes: ¿qué tan importante era el estudiar?

Y les contó una historia sobre la escuela y los conmovió y deshicieron la revolución estudiantil y juntos reconstruyeron la escuela. Y todos fueron felices estudiando hasta el burro. Fin.

Moraleja: "Sin la escuela no hay futuro para el día de mañana y lo que nos espera".

¿Qué nos invita a pensar esta secuencia en la fábula?

Este párrafo condensa varios núcleos interpretativos, uno de ellos podría ser el *cambio en la escuela*, que se inicia en la búsqueda por parte de los sujetos de cómo nominarla (entonces ensayan: huelga-rebelión-revolución-revolución estudiantil) para profundizarse y confirmarse en el incendio y finalizar en la reconstrucción.

Otro de los núcleos que identificamos refiere a la circulación del saber personificado en la figura del búho sabio.

Formulamos las siguientes hipótesis e interrogantes:

- Pareciera que para estos sujetos, el fin de su escolarización en el segundo ciclo de la educación básica representa un corte importante que marca un cambio seguido de incertidumbre, también implica un duelo con aquello que dejan.
- El saber atraviesa diversos núcleos de significación, uno de ellos es la tensión entre rebelión y obediencia (disciplinamiento), otro la tensión entre destrucción-construcción.
- La reflexión de la importancia de la escuela está ligada a un saber "externo" a los sujetos (es un búho sabio quien pone a circular ese "saber" en la fábula), que tiene efectos subjetivos: un saber que "con-mueve", con el que se mueven a deshacer la huelga-revolución y a estudiar. ¿Esto podría hablarnos de una vivencia del orden de la transmisión?

| Cuestiones con respecto a la cocina de la investigación

Un breve itinerario por nuestros interrogantes.

En el proceso de trabajo, el encuentro con los sujetos contribuyó a problematizar nuestros interrogantes de investigación. Por ello pasamos de una pregunta de los inicios: ¿qué representaciones circulan en el ámbito escolar, en directivos, docentes y alumnos, acerca de lo que la escuela

transmite?, a otra que aún hoy sostenemos: ¿cómo se representan los sujetos la transmisión en la escuela?

Creemos que la ganancia de una pregunta a otra tiene que ver con:

- por un lado, con el abandono de una visión cosificante de la representación, y
- por otro, el desalojar a la escuela como sujeto (que transmite) otorgándole el lugar central a los sujetos, protagonistas al fin de la transmisión, con todo lo que ello implica: imágenes, palabras, deseos, sufrimientos, preguntas. Ganancia al fin para los sujetos que son quienes nos interesan.

| Acerca de nuestra lógica de investigación?

La tensión analítico-pedagógica que atraviesa tanto lo conceptual como lo metodológico.

Reflexionando acerca del lugar que como investigadores fuimos construyendo, nos preguntamos por el aporte que la relación psicoanálisis-pedagogía hizo a dicha construcción. Relación que durante el trabajo de investigación hemos pensado en términos de *tensión*.

La tarea ha sido y resulta aún compleja, vivenciándose a menudo más como tensión de opuestos que como franco diálogo. Con relación a ello, la revisión del trabajo teórico, así como la intervención de la directora de la investigación, operaron como corte que ha posibilitado reposicionarnos. Una de nuestras preocupaciones ha sido formalizar el status de lo subjetivo del investigador como parte de su posicionamiento epistemológico, no entendido como lo que sesga o limita el conocimiento, sino como aquello que, en tanto forma parte del dispositivo (y se pone en palabras), posibilita atender a la compleja cuestión de los registros que los sujetos tenemos de las cosas.

Para ello resultó de utilidad poner en juego el concepto de *transferencia*¹⁰ como proceso presente tanto en los vínculos docente-alumno como en los desarrollados entre sujeto investigador-sujeto investigado.

Este concepto operó como sustento para extremar los cuidados con respecto al material recabado, atentos a que lo allí producido excede "lo conscientemente planificado", tanto por ellos como por nosotros.

A su vez, permitió poner de relieve "*la inquietud de saber*" de los sujetos involucrados en la investigación. Su interés por "saber" ha sido tan o más importante que el nuestro,¹¹ lo que nos ha permitido transitar este tiempo "escuchando" a los sujetos, y a partir de allí ir tomando decisiones con respecto al curso del proceso de investigación.

Como investigadores y también como sujetos en los que el paso por la escuela ha dejado su huella, procuramos sostener (en el proceso de investigación) una actitud de vigilancia epistemológica respecto de aquello que fuimos focalizando / construyendo como interrogantes de investigación, en lo que se jugaban, entre otras cosas, nuestros supuestos de sentido común y aquellos teóricos, como improntas de la formación.

Consideramos que el dispositivo de investigación:

- llevó a interrogar el lugar del analista, en el sentido de plantearnos cómo operativizar la escucha de lo singular en un ámbito grupal;
- el lugar de pedagogo fue interrogado por el discurso de los niños y por el dispositivo analítico;
- la ética del investigador se vio enriquecida por la ética analítica (en función de no movilizar en los sujetos cuestiones que no fuesen factibles de ser abordadas).

| Conclusión

Consideramos que el poner en tensión nuestras expectativas e intereses, respecto de lo que queríamos investigar y de cómo entendíamos y esperábamos abordar el trabajo, habilitó la posibilidad de la diferencia, de dar lugar a lo otro no pensado (ni esperado). Creemos que esto operó favorablemente en el vínculo que como investigadores mantuvimos con los sujetos y con lo institucional, así como también en el despliegue, por parte de los actores, de cuestiones no atendidas inicialmente en el dispositivo de investigación.

Incursionar, entonces, en los avatares de la transmisión implica tal vez aceptar el desafío de habilitar esa posibilidad.

Hasta aquí lo que quisimos esbozar sobre el encuentro con los sujetos y sus relatos, así como sobre los problemas o cuestiones de nuestra investigación: Llega el momento de concluir, mas no de plantear resoluciones de índole interpretativa. El tiempo que estamos transitando no lo permite. Sostengamos entonces las preguntas para desplegar el material presentado y rescatar la experiencia en su riqueza y apertura.

Notas

1. La duración de la investigación se estima desde septiembre de 2002 a septiembre de 2004.
2. La viñeta ha sido titulada por nosotros.
3. Más adelante analizaremos esta viñeta.
4. Desde un análisis foucaultiano, recordemos que en un sentido la obligatoriedad escolar remite a cierto confinamiento en esa institución de encierro.
5. Intentamos con este término marcar el papel de los sujetos en la apropiación de lo que se les lega, dado que ésta no implica una posición pasiva.
6. Esta concepción en Freud no se presenta de manera unívoca, en tanto sigue los avatares de su obra, y nos abre, a través de sus elaboraciones, a la dimensión del inconsciente.
7. Lo percibido se representa; desde las representaciones aparecen los signos de cualidad para establecer las diferencias con la percepción. ¿Cómo pensar-apresar lo percibido sino es a través de sus cualidades, a través de su representación?
8. Envolverte: el diccionario define “envolver” como cubrir completamente, ocultar, disimular, complicar un asunto.
9. Utilizamos el concepto de lógica de la investigación en el sentido que lo hace E. Achilli (2001), cuando refiere a los modos de articulación que se dan en un proceso de investigación entre el cómo se van concretando las distintas opciones metodológicas que se van tomando a lo largo de él y su relación con la teorización del campo social a estudiar.
10. Transferencia, según el *Diccionario de Psicoanálisis* de Laplanche y Pontalis (1981), “designa el proceso en virtud del cual los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos, dentro de un determinado tipo de relación establecida con ellos y, de un modo especial, *dentro de la relación analítica*” (el destacado es nuestro). En nuestra investigación nos interesará determinada conceptualización de la transferencia (podríamos decir que es una conceptualización en sentido amplio) como proceso presente en numerosas relaciones establecidas entre los sujetos, y más específicamente entre docente-alumno, en el interior del dispositivo pedagógico, como en los procesos de investigación social.
11. ¿Cómo, de otra manera, ingresar algunas de nuestras preguntas de investigación en el universo de los sujetos de una escuela?

Bibliografía

- ACHILLI, E., "Metodología y Técnicas de investigación", en *Programa de formación docente: Postítulo en investigación educativa*, Módulo III, Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2001.
- ANTELO, E., *Autoridad y transmisión*, Buenos Aires, FLACSO, material del Diploma en Gestión de las Instituciones, 2002.
- CARLI, S. (comp.), *De la familia a la escuela*, Buenos Aires, Santillana, 2000.
- , "Los dilemas de la transmisión en el marco de las diferencias generacionales", mimeo, Buenos Aires, FLACSO, 2002.
- , "El alumno como invención de riesgo", en G. Frigerio y otros, *Políticas, instituciones y actores en educación*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- FREUD, S., *Pulsiones y sus destinos. Obras Completas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1973.
- FRIGERIO, G., "Après coup - después de hora", en *Revista del Centro de Estudios de Pedagogía Crítica de Rosario. Lo que queda de la escuela*, junio 2003.
- HASSOUN, J., *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1996.
- KOOP, G., *Freud: la densidad figurativa*, Rosario, Homo Sapiens, 1996.
- LARROSA, J., "Dar la palabra: Notas para una dialógica de la transmisión", en Larrosa, J.; Skliar, C. y Azúa, F., *Habitantes de Babel: políticas y poéticas de la diferencia*, Barcelona, Laertes, 2003.
- , J., *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, Endimión, 1995.
-

Patricia Brizuela, Patricia Rosales, Cynthia Wierna y Luis Páez. Profesores e investigadores del Instituto de Formación Docente Ameghino (Ushuaia).

Transmisión: historia y arqueología

Mariana
Karol

La temática de la transmisión nos lleva a abrir interrogantes que tienen que ver con el olvido, el recuerdo, la herencia, la historia y la significación. ¿Es verdad, como dice el dicho popular, “que lo heredado no se quita”? ¿Es posible que la subjetividad se constituya sin un saber sobre el pasado que le permita la enunciación de un futuro? ¿Será, como dice Soriano en el título de su libro, que las penas van del lado del olvido? ¿Se trata de recordarlo todo? ¿No es necesario el olvido para poder recordar? ¿No corremos el peligro del apego a una memoria sin mañana, como nos advierte Kristeva sobre el tiempo melancólico? ¿Todo acontecimiento es transmisible?

Éstos son algunos de los interrogantes que el complejo tema de la transmisión nos plantea, y que intentaré desplegar.

Para toda sociedad, transmitir resulta un imperativo constante. En el texto bíblico está el mandamiento de transmitir y recibir una transmisión. Dios le dijo a Abraham “*Estableceré mi pacto entre nosotros, y con tu descendencia después de ti, de generación en generación: un pacto eterno, seré yo tu Dios y el de tu posteridad*”. La circuncisión aparece como la marca de dicho pacto en el cuerpo: “*Serán circuncidados el nacido en tu casa y el comprado con tu dinero, de modo que mi pacto esté en vuestra carne como pacto eterno. El incircunciso, el varón a quien no se le circuncide la carne de su prepucio, ese t al será borrado entre los*

suyos por haber violado mi pacto".¹ En un hermoso libro de Schilnk, el protagonista de uno de sus cuentos se pregunta: "¿Qué clase de religión era aquella que no se conformaba con una ofrenda simbólica, sino que exigía que la ofrenda fuera física e irrevocable, de modo que, aunque la cabeza se eche atrás, el cuerpo permanece fiel eternamente?".²

Que la cabeza se eche para atrás simbolizando para sí la marca en el cuerpo, huella, acontecimiento, inscripción y ritual que carecen de sustitución. No es un trabajo de arqueólogo el que deberá desarrollar el sujeto, sino de historiador, resignificando sus propias marcas. Sin embargo, dicha marca deberá encontrar una oferta de sentido que acompañe aquella marca irrevocable, y esa oferta, como todo primer relato, no dependerá del sujeto sino de aquellos significativos que le puedan contar sobre él. Ya volveremos sobre esto.

También hay ofertas más simbólicas de transmisión en la Biblia. Dice Dios: "Pondré mi Ley en su interior y sobre sus corazones la escribiré, y yo seré su Dios y ellos serán mi pueblo".³ La fuerza de una escritura invisible, el trabajo de traducción y escritura, la inscripción como punto de fijeza en la transmisión.

Dice Yerushalmi que los judíos no fueron virtuosos de la memoria, pero que sí fueron receptores bien dispuestos y soberbios transmisores. La palabra *Zajor* en hebreo tiene una significación mucho más amplia que recordar; según este autor, en hebreo recordar es también un acto... Y así también define Legendre a la transmisión: "La transmisión se define como el acto de transmitir... Es decir, el fondo mismo de la transmisión en la humanidad, marcado según las culturas de los estilos más diferentes, es el acto de transmitir. La puesta en juego de una transmisión fue muy bien percibida en el derecho clásico romano a propósito de la sucesión testamentaria: el ciudadano romano no debe morir sin testamento y lo esencial de ese acto consiste en la institución del heredero; el testador proclama con solemnidad: 'Tito... sé mi heredero...', esto nos pone en presencia del hecho de que una transmisión no se funda en un contenido, sino ante todo en el acto de transmisión, es decir, en definitiva, en los montajes de ficción que hacen posibles que un acto así se admita y se repita a través de las generaciones".⁴

Dicho sea de paso, nuestro código civil establece la categoría de heredero forzoso, un padre no podrá desheredar a un hijo salvo causas de indignidad como homicidio, acusación criminal, etcétera. No se puede vivir sin herencia y, a su vez, la vida no es de uno en tanto no exista un margen de libertad para hacer de la herencia un escrito nuevo, no el mandato de clonación de lo habido.

Volviendo a Yerushalmi, la memoria de los judíos en la Edad Media se transmitía prioritariamente por el ritual y por el relato. Aún hoy, muchos de los rituales dispuestos no sólo tratan de una evocación del pasado, sino de una fusión entre pasado y presente; lo que se solicita no es el recuerdo —que en tanto recuerdo significa una distancia con el acontecimiento—, sino un pedido de reactualización, de actuar hoy lo que fue ayer. Un ejemplo de esto es el *Seder* de Pascua. Como veremos más adelante, la reactualización incesante del pasado en presente, su no inscripción en una temporalidad distinta, es lo que no permite al Yo invertir al futuro, no recuerda su pasado, vive allí. Sin embargo, en la ceremonia del *Seder*, nadie cree que es aquel que está empíricamente saliendo de la esclavitud, liberado, etc., pero el ritual está armado para que cuando se levanta una pieza de pan sin levadura se diga: éste es el plan de la aflicción, que nuestros antepasados comieron en la tierra de Egipto. Pero, como nos advierte Hassoun, la tradición no garantiza transmisión. Por el contrario, puede operar obtaculizándola. En hebreo, la palabra *Massora* —tradición— viene del verbo *Lismor*, que quiere decir transmitir. Recuperar la tradición como vehículo de transmisión y no como fin, yendo más allá de crear una pertenencia. Pensarla como andamio posibilitando a los futuros sujetos ingenieros transformar sus formas y contenidos. Sacralizar la memoria puede ser, también, una manera de hacerla estéril.

Para terminar con esta parte bíblica, una última cuestión que nos permita empezar a pensar que la memoria no está del lado del acontecimiento sino de quien lo reconstruye y lo transmite. Dice en la Biblia: "El día de mañana en que vuestros hijos os preguntarán: ¿qué significan estas piedras para vosotros? Entonces les diréis: Es que las aguas del Jordán se separaron delante del arca de la alianza del Señor, cuando atravesó el Jordán" (Josué, 4:6-7) y dice Yerushalmi: "Si se ha de invocar el recuerdo empotrado en la piedra para que las generaciones subsiguientes lo vivan nuevamente, lo decisivo no es la piedra, sino el recuerdo transmitido por los padres. Si no hay regreso al Sinaí, entonces lo que sucedió en el Sinaí debe ser guardado en los conductos de la memoria, para aquellos que no estaban ahí ese día".⁵

La memoria no es patrimonio de lo inconsciente, no se trata de que allí exista una verdad, un acontecimiento que haya que develar, exhumar, descubrir... No se trata de una arqueología desprendida de la historia, como diría Lapanche. No es la piedra en que hay que picar para que se resignifique la historia, en el inconsciente sólo existen marcas, huellas, rasgos de lo histórico vivencial. Lo que se inscribe son restos desgajados del objeto,

no totalidades. Bajo la legalidad de lo primario, el inconsciente no habla. Es a partir de las relaciones de comercio y conflictos entre los sistemas y sus retranscripciones que el preconsciente-consciente recupera, metaboliza, lo inscripto primariamente. Y parte del inconsciente, que permanece como sus fondos, como sedimentos que tienen como condición quedar bajo la barrera de la represión para que podamos constituirnos como sujetos.

| Transmisión y repetición

Concebimos la transmisión como una construcción permanente por parte del sujeto y no como un hecho único y acabado. Transmisión que no se impone como propuesta de repetición, sino, al decir de Hassoun, como *“aquello que permita al sujeto apropiarse de una narración para hacer de ella un relato nuevo”*.⁶ Se tratará de un acto de inscripción que permita la diferencia, una filiación que no se reduzca a la pertenencia y que nos aleje de la repetición. La construcción de un sentido por parte del sujeto nos aleja de una interpretación de una historia que se impone, para poder pensar en un relato que se cede y que presupone, por parte del sujeto, una interpretación activa y permanente de lo heredado.

No hay herencia sin que una parte se pierda y no hay transmisión si no se soporta la pérdida. No hay ni recreación ni posibilidad de inscripción en los que nos preceden si quienes transmiten no están dispuestos a que sus textos originarios sean traducidos, que lo recuperado sea metamorfoseado. Sólo así, y bajo esta condición, el sujeto podrá recrear, y no sólo repetir, aquello que le es cedido.

Dice Hassoun: *“La transmisión constituiría ese tesoro que cada uno se fabrica a partir de elementos brindados por los padres, por el entorno, y que, remodelado por encuentros azarosos y por acontecimientos que pasaron desapercibidos, se articula a lo largo de los años con la existencia cotidiana para desempeñar su función principal: ser fundante del sujeto y para el sujeto”*.⁷ Quisiera resaltar algunas cosas que me parecen nodales de las planteadas aquí, por un lado, que la transmisión presupone la voluntad del acto en quienes nos rodean y que la apropiación sólo es posible si se admite el duelo de la pérdida y la aparición de un nuevo enunciante que modifique la pieza. No se trata de un acto de contenido, sino del acto mismo de la transmisión.

Entre lo nuevo y lo viejo, entre la continuidad y las discontinuidad, entre la certeza y la duda, entre lo social y lo individual, entre la psique y el mundo, se juegan los procesos de transmisión. Volvamos a Hassoun:

“Porque si la repetición inerte implica con frecuencia una narración sin ficción, la transmisión reintroduce la ficción y permite que cada uno, en cada generación, partiendo del texto inaugural, se autorice a introducir las variaciones que le permitirán reconocer, en lo que ha recibido de herencia, no un depósito sagrado e inalienable, sino una melodía que le es propia”.⁸ Dos cuestiones a señalar: por un lado, la reescritura se posibilita en tanto exista texto inaugural sobre el cual hacerla, la ausencia de dicho texto atenta contra las posibilidades de constitución subjetiva, como veremos enseguida. Por otro lado, sobre la ficción. La representación del pasado por parte de la memoria siempre es reconstrucción, interpretación, no es una foto estática de ella. Nuevamente, no se trata de un afán arqueológico, de recibir un álbum de fotos, un museo de objetos que dé cuenta de nuestro linaje, sino de la capacidad narrativa, historizante, que se realice sobre ellos. Los museos no son sustitutos de la memoria.

Semprún, en su maravilloso libro *La escritura o la vida*,⁹ nos advierte sobre las dificultades de transmisión de hechos aberrantes –recordemos que se trata de un sobreviviente de los campos de concentración– si no es a través de la ficción. En un debate interno sobre las posibilidades elaborativas o mortíferas de la escritura, dice: *“Necesito, pues, un Yo de la narración que se haya alimentado de mi vivencia, pero que la supere, capaz de insertar en ella lo imaginario, la ficción... Una ficción que sería tan ilustrativa como la verdad, por supuesto. Que contribuiría a que la realidad pareciera real, a que la verdad fuera verosímil”*.¹⁰ Semprún insiste en la necesidad de poner lo ocurrido en un registro ficcional; la transmisión debe contener este punto de ficción. Más adelante volveremos sobre las dificultades de transmisión en traumatismos severos y sobre los límites de la transmisión.

| El sujeto y la transmisión

Sobre su origen el sujeto nada sabe, las primeras páginas de su historia serán escritas por una mano extranjera, están inscriptos en una memoria que no es la suya. Relato estructurante del Yo que se define por la entrada en un tiempo historizado, un saber sobre el pasado que le permita enunciarse en un tiempo futuro. Dice Piera Aulagnier: *“La historia por la cual un sujeto se cuenta y se asume como tal exige, al igual que toda historia, que el primer capítulo no sea una serie de hojas en blanco; a falta de ellos el conjunto de las demás correría el riesgo de que una palabra, al inscribirse, las declarase pura falsedad. Su particularidad establece que ese capítulo sólo pueda*

escribirse aprés coup y gracias a los testimonios de aquellos que pretender saber y ser los únicos que recuerdan lo que el autor ha visto, percibido, escuchado, en ese tiempo lejano en que se lo escribió".¹¹ Lugar fundante de la transmisión en la voluntad de escribir las primeras páginas en la historia de este niño, ausencia que atenta contra las posibilidades de constitución subjetiva, saber sobre su origen, del cual el sujeto todo lo ignora.

Si el Yo es un intérprete en búsqueda de sentidos, deberá transformar sus documentos fragmentarios en una construcción histórica que le aporte la sensación de una continuidad temporal. No hay autoengendramiento para el sujeto psíquico, el Otro es condición de posibilidad de su existencia. No es la supervivencia del cuerpo biológico la única tarea de quien lo asiste; es, sobre todo, la implantación de la pulsión, la función libidinizante y narcisizante de la función materna lo que devendrá como motor de complejización psíquica. Será el Otro quien codifique, quien le nombre los afectos sentidos que hasta ese momento carecen de nominación y quien le permita convertirse en un enunciante, en un teórico...

Escritura de una mano extranjera sobre el origen para que el sujeto pueda asentar un futuro y, sobre esta condición, la de la enunciación de futuro, garantizar la existencia de su Yo. Cuando se resquebraja el proyecto, el Yo no es un invitado que permanece impasible ante el derrumbe, es el Yo mismo el que se siente desvanecer. Entre el Yo y su proyecto insiste la distancia, como garantía de movilidad yoica y prueba de la castración.

Decíamos que la temática de la historización es indisociable de la constitución del Yo. Dice el psicoanálisis "recordar para poder olvidar", construir un presente que resignifique el pasado y que no nos deje enquistados en él. Recuerdo y olvido son aspectos inherentes a la memoria..., ciertas formas de olvido son constitutivas de la memoria. Todorov nos alerta en un sugerente libro *Los abusos de la memoria*;¹² allí advierte sobre los peligros de un elogio incondicional a la memoria y una condena ritual del olvido. Distingue entre una memoria "literal" y una memoria "ejemplificadora". La primera permanece intransitiva y no conduce más allá de la reminiscencia del dolor, que desemboca en la subordinación del presente por el pasado; la otra, elaborativa, casi como un trabajo de duelo, no borra la huella, sino que la inscribe en el pasado.

En una de las *Cinco conferencias sobre psicoanálisis*, de 1910, Freud propone pensar los monumentos con que adornamos nuestras ciudades como símbolos mnémicos. Nos relata sobre dos monumentos de Londres que conmemoran distintos acontecimientos: uno destinado a la Reina Eleonor, en

el siglo XIII, y otro que perpetúa la memoria del incendio que en 1666 estalló en las cercanías y destruyó gran parte de la ciudad. Nos pregunta Freud. ¿qué pensarían ustedes de un londinense que todavía hoy permaneciera desolado ante el monumento recordatorio del recorrido fúnebre de la Reina Eleonor? ¿O de otro que llorara la reducción a cenizas de su amada ciudad, que empero hace mucho tiempo que fue restaurada con mayor esplendor todavía? Nos contesta: los histéricos y los neuróticos se comportan como esos dos londinenses no prácticos. Y no es sólo que recuerden las dolorosas vivencias de un lejano pasado; todavía permanecen adheridos a ellas, no se libran de ellas y por ellas descuidan la realidad efectiva y el presente.

Para el psicoanálisis, convertir la historia en pasado no es borramiento ni tachadura, es permitirle al futuro que no sea pura repetición. Como dice Laplanche, al lado de la vía arqueológica que prevalece sobre el descubrimiento del objeto-recuerdo hay que contraponer la vía histórica, que es la vía de la reconstrucción, de la síntesis del pasado, de establecimiento de conexiones significativas.

No se trata de que la aparición del recuerdo implique per-se su propia elaboración, no es cierto que baste descubrir un recuerdo penoso para disiparlo. En todo caso, la pregunta sería qué se hace con él. Ni siquiera el relato implica una modalidad elaborativa, en todo caso, es el relato la modalidad bajo la cual el sujeto puede significar su historia y emprende el camino de la autoteorización. Como dice Laplanche: "*Historizar es hacer entrar en una historia, hacer entrar en la historia... la historia no versa solamente sobre los acontecimientos pasados, la historización es un hecho cotidiano, no existen primeros hechos en bruto, vividos y luego una historia que venga a explicarlos. La historización es algo que versa sobre el presente. No existe el acontecimiento puro*".¹³ En sus propias palabras, no se trata de ser arqueólogos del viejo cuño, enamorados del objeto o de la escena, sino de subordinar el aspecto arqueológico a la historia.

En otro registro, la pregunta sería: ¿al servicio de qué estará dicho recuerdo que deberá encontrar vías de simbolización que lo alejen de la repetición y de la pulsión de muerte? Volvemos a insistir en la característica del Yo como historizante en la búsqueda de sentido, de sucesivas metabolizaciones que le permitan, mediante la complejización de su actividad representativa, traducir al estatuto de decible aquello que, hasta entonces, carecía de representación en el plano de las ideas. Sólo lo "decible" tiene cabida para el Yo, lo cual no quiere decir que no sufra los efectos de aquello que queda desgajado del registro secundario.

| Transmisión, escritura y ficción

Quisiera plantear un último punto que tiene que ver con las dificultades de transmisión y representabilidad en traumatismos muy severos. En un trabajo anterior, presentado también aquí, compartíamos la pregunta de Rachel Roseblum: ¿se puede morir de decir?¹⁴ ¿Se puede decir la catástrofe sin morir por ello? ¿Pero cómo decirla? ¿A quien decírsela? ¿Cuáles son los relatos buenos? Ella trabajó sobre los casos de dos sobrevivientes del Holocausto, como fueron Primo Levi y Sara Kofman —brillantes intelectuales que terminaron suicidándose—, trabaja sobre sus escritos y se interroga sobre la capacidad elaborativa de ciertos relatos y distingue entre “escrituras salvadoras” y “escrituras fatales”, entre escrituras sublimadas que se quedan a distancia del trauma y aquellos relatos que parecen barrerlos, aniquilarlos a estos escritores sobrevivientes.

En lo traumático algo queda sin representación, se desprende del mundo simbólico y se presenta como imposible de ser dicho. Tiene un efecto “desimbolizante” que obliga al aparato a complejos procesos de ligazón y resimbolización. Dice Luis Horstein: “La capacidad de transformar la vivencia interior en algo representable y transmisible es lo que diferencia entre producción científica o artística de los síntomas”.¹⁵ La sublimación como destino de la pulsión, como aquello que implica las vías de la sustitución, esa parte de la energía pulsional que en el Yo se pone al servicio de la actividad de pensamiento y de la creación, implica una simbolización, el reemplazo de los placeres de órgano por los placeres de la representación.

Me parece que es interesante compartir con ustedes algunas de las cuestiones planteadas por Semprún en cuanto a las posibilidades elaborativas de la escritura y sus diferencias con Primo Levi. No pretendo aquí realizar un análisis sobre sus textos, pero sí encuentro importante cotejar las distintas maneras en que la escritura y el intento elaborativo de lo pasado se presentan en ambos autores.

Por otro lado, me parece que debemos tomar algunos recaudos sobre ciertas ideas que otorgan un poder mágico a las palabras que, más que trabajar sobre la base de un movimiento de elaboración y simbolización, derivan en una descarga *lingüajera* y por un rodeo, casi obsceno, por las piezas arqueológicas del dolor. Al dolor también le cabe el derecho a su recato, que no es sinónimo de silencio ni la exposición es sinónimo de ligadura, por el contrario.

En una serie de reportajes,¹⁶ Primo Levi recuerda haber vuelto del Lager con “una carga narrativa incluso patológica”, cito textualmente. Que cuando iba en tren por Italia en 1945, buscando trabajo, recién llegado del campo, le contaba a quien se sentaba a su lado lo que le había pasado, y dice: “Si usted me pregunta por qué quería contar, no se lo sé decir. Probablemente era un instinto bastante justificado: quería liberarme de aquello”. Contar lo que había sucedido, escribirlo y narrarlo aparecen como “ese gozo liberador”. Cuarenta años después de escribir *Si esto es un hombre*, dice haberlo hecho “sin ningún plan, de un tirón, sin reflexionar”, y repite que en ese entonces tenía una necesidad patológica de escribirlo.

Primo Levi plantea que ese libro está escrito tal como hablaría un testimonio. “Mi intención de escritor era entonces exclusivamente la de contar los hechos que había vivido personalmente”. La periodista interrumpe, hay que ser un hombre fuerte para contar las experiencias que él ha contado. Y Levi responde que él no es un hombre fuerte, al contrario, contar era una necesidad, hay que tener fuerza para no escribir, para no hablar de ello, y dice: “Paso largas temporadas de desequilibrio ligadas quizás a mi experiencia en el campo de concentración. Me enfrento bastante mal a las dificultades. Y eso nunca lo he escrito”.

Sin embargo, a pesar de la connotación “liberadora” que le otorga a la escritura, en 1986 afirma: “Pero es cierto que, a una hora incierta, estos recuerdos vuelven. Soy un reincidente”. Se refiere también a la inefabilidad del instrumento, la escritura, en tanto el lenguaje es humano y nació para describir cosas en dimensiones humanas. Y, en este movimiento pendular entre la creencia y la sospecha de que la palabra pueda capturarlo todo, dice: “Mi modo personal de convivir con la memoria ha sido éste: exorcizarla, si se quiere, escribiendo”. Entre él y su experiencia, sus libros operan como memoria artificial, de sustituto de la memoria.

En la entrevista realizada en 1986, Primo Levi piensa que teóricamente hay que contarlo todo y, sin embargo, con sus propios hijos la experiencia fue muy distinta. Han leído sus libros, lo saben todo, “pero nunca me han permitido hablar del tema”. Regalan sus libros a sus amigos, le piden a él que los firme, pero le prohibieron hablar del tema en casa y “esta casa está saturada de persecución”.

Para Semprún, las cosas se presentan de manera diferente. Así como para Primo Levi la escritura aparecía como una experiencia salvadora, liberadora y el esfuerzo era para no contar, para no decir, para Semprún la escritura es un recurso que lo deja atrapado en el dolor y en la muerte.

Dice: “Corriendo el riesgo de no salir victorioso del empeño, de prolongar la muerte, llegado el caso, de hacerla revivir incesantemente en los pliegues y recovecos del relato, de ser tan sólo el lenguaje de esta muerte, de vivir a sus expensas, mortalmente”.¹⁷

Lejos de lo que Primo Levi expresa como una necesidad patológica de contar, Semprún se coloca en las antípodas, opta por un silencio durante muchos años que lo protege del “lenguaje asesino de la escritura”; escribir, en ese entonces, consistía en negarse a vivir. Para él, el tiempo post-campo significó una prolongada cura de afasia, de amnesia deliberada, para sobrevivir. Dice una frase muy conmovedora al respecto: “Me convertí en otro para poder seguir siendo yo mismo”. No se trata de un silencio afectado, temeroso o culpable, habla de “un silencio de supervivencia”.¹⁸

Para él, la dificultad de transmitir lo que había pasado en los campos no se presentaba porque aquello fuera indecible, sino porque “ha sido invivible”. Así como Primo Levi insiste en su lugar de testificante, llegando a decir que se ha convertido en un profesional del testimonio, para Semprún es la ficción, el trabajo del testimonio bajo una modalidad artística, lo que permite su transmisión. Lo dice así: “No obstante, una duda me asalta sobre la posibilidad de contar... Algo que no atañe a la forma de un relato posible, sino a su sustancia. No a su articulación, sino a su densidad. Sólo alcanzarán esta sustancia, esta densidad transparente, aquellos que sepan convertir su testimonio en un objeto artístico, en un espacio de creación, o de recreación. Únicamente el artificio de un espacio dominado conseguirá transmitir parcialmente la verdad del testimonio”.¹⁹

Al igual que Primo Levi cuando habla de la inefabilidad del lenguaje, Semprún advierte sobre un margen de lo inexpresable, un margen de la experiencia como intransmisible y de recuerdos que existen, más allá del olvido, en una reserva de recuerdos inéditos que sólo podrán narrarse si se impone la necesidad. Sin embargo, dice Semprún que no consigue narrar la experiencia del campo en presente, “como si existiera una prohibición de la figuración en presente”, se empieza antes o después y en el momento de “dentro” dice: “la escritura se bloquea, me alcanza la angustia, vuelvo a sentirme en el vacío, en el abandono... Para volver a empezar de otro modo, en otro lugar, de modo distinto”.²⁰ Parafraseando a Kristeva, podríamos decir: “vuelvo a comenzar, no de cero, sino de nuevo”.²¹ Es muy interesante la ubicación temporal que logró Semprún en sus relatos, un antes y un después que permiten que el relato se estructure en un tiempo que no es actual. A esto alude cuando dice que necesita un Yo de la narración, “que

se haya alimentado de mi vivencia, pero que la supere, capaz de insertar en ella lo imaginario, la ficción”.

Recordemos lo que Levi nos dice en *La Tregua*: “Una cosa así había soñado yo, todos lo habíamos soñado en las noches de Auschwitz: hablar y no ser escuchados, encontrar la libertad y estar solos”.²² Semprún nos habla de una dialéctica entre el tiempo de la memoria y el tiempo de la capacidad de escuchar que escapa a la voluntad de los testigos. Algunos autores han trabajado el concepto de marcos sociales de la memoria que permitan transmisiones simbólicas en los traumatismos sociales. Para que alguien hable, debe haber alguien que escuche..., y de esto el psicoanálisis da cuenta cuando el dispositivo privilegiado es la transferencia.

Por último, quisiera compartir con ustedes una pregunta que se formula Semprún sobre Primo Levi: “¿Por qué, cuarenta años después, sus recuerdos habían dejado de ser una riqueza? ¿Por qué había perdido la paz que la escritura parecía haberle devuelto? ¿Qué había sucedido en su memoria, qué cataclismo en aquel sábado? ¿Por qué le había resultado de repente imposible asumir la atrocidad de sus recuerdos?”²³

Podríamos terminar volviendo a traer la problemática introducida por Laplanche, acerca de si el psicoanálisis debe ubicarse del lado de la arqueología o de la historia: “Todo ser humano busca unificarse, comprenderse, sintetizarse, dar un sentido a su vida o hacer que vuelva a tener sentido algo que lo ha perdido. En eso consiste, al lado de la historia, la parte irreductible de arqueología: saber reconocer los límites de la integración y de la historización... De tal modo que el psicoanálisis es doble, y su aspiración se ubica desde ambos lados, a la vez histórico y arqueológico: integrar, como la historia, aquello que es integrable; localizar, exhumar y respetar aquello que es irreductible. Es a la vez una ciencia, que empuja a lo más lejos los límites de la comprensión, y una sabiduría que admite la existencia de escenas, de objetos, de recuerdos vívidos, con los que uno debe acostumbrarse a vivir, que uno debe aceptar mirar de frente”.²⁴

No seamos arqueólogos sin historia y dejemos que la historia recupere sus objetos a fin encontrar continuidad. Volviendo a la pregunta de Roseblum, si se puede morir de decir, reconozcamos que el olvido no es un error y que la adoración a la memoria puede ser una manera de no tramitarla, de quedar detenido allí. También se puede morir de no decir, se trata de un decir elaborativo que permita la inscripción en un pasado y el desafío por un futuro.

Notas

1. Génesis 17, 1-4.
2. Schlink, Bernhard, *Amores en fuga*, Buenos Aires, Anagrama, 2002, pág. 231.
3. Jeremías 31, 31-34.
4. Legendre, Pierre, *El inestimable objeto de la transmisión*, México, Siglo XXI, 1996, pág. 44.
5. Yerushalmi, Yosef Hayim, *Zajor. La historia judía y la memoria judía*, Barcelona, Anthropos, 2002, pág. 10.
6. Hassoun, Jacques, *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, de la Flor, 1996, pág. 178.
7. Hassoun, Jacques, ob. cit., pág. 121.
8. Hassoun, Jacques, ob. cit., pág. 178.
9. Semprún, J., *La Escritura o la vida*, Buenos Aires, Tusquets, 1995.
10. Idem, pág. 182.
11. Aulagnier, Piera, *Un intérprete en búsqueda de sentido*, México, Siglo XXI, 1994, pág. 225.
12. Todorov, Tzvetan, *Los abusos de la memoria*, Barcelona, Paidós, 2000.
13. Laplanche, J., "El psicoanálisis: ¿historia o arqueología", en revista *Trabajo de Psicoanálisis*, vol. 2, N° 5, México, 1984, pág. 157.
14. Rosenblum, Rachel, "¿Se puede morir de decir? Sara Kofman, Primo Levi", en: *Dolor Social*, Buenos Aires, Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires, 2002.
15. Horstein, Luis, *Cura Psicoanalítica y Sublimación*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1988, pág. 98.
16. Primo Levi, *Entrevistas y conversaciones*, Barcelona, Península, 1998.
17. Semprún, J., ob. cit., pág. 26.
18. Idem, pág. 244.
19. Idem, pág. 25.
20. Idem, pág. 182.
21. Kristeva, Julia, "Memoria y Salud Mental", en: "¿Por qué recordar?", Barcelona, Academia Nacional de las Culturas-Granica, 2002, pág. 102.
22. Levi, Primo, *La Tregua*, Barcelona, Muchnik, 1997, pág. 52.
23. Semprún, J., ob. cit., pág. 269.
24. Laplanche, J., ob. cit., pág. 163.

Mariana Karol. Psicoanalista, miembro del equipo de docencia e investigación del cem.

Las figuras de la transmisión

Brigitte
Frelat-
Kahn

Traducción:
Laura
Lambert

El título elegido, "las figuras de la transmisión", indica de entrada el sentido de estas palabras: afirmar que no hay una sola forma de transmisión. La transmisión entabla o instrumenta relaciones con el mundo, distintas y a veces opuestas: la temporalidad, la alteridad, la diferenciación. También implica una categorización lógica diferente. El título podría haber sido, igualmente: "las figuras de una transmisión imposible". Porque si bien es cierto que hay transmisión, que siempre la hubo y que efectivamente hay continuidad de generaciones, bienes y apellidos, como tal, la transmisión es difícil de pensar. Con mayor razón hoy, cuando, según parece, podría dar la sensación de que nuestro tiempo, donde tanto lugar le damos a la historia, se vive también (en todo caso en algunos de sus aspectos) en el cuestionamiento del marco donde el mundo en que todos nosotros hemos nacido se construyó progresivamente. Significa entonces que el tema de la transmisión no podría agotarse en el examen metódico de sus modalidades (cómo transmitir), ni en la especificación de sus objetos (transmitir qué), y menos aún en la variedad de sujetos comprometidos en una operación de transmisión (quién transmite y a quién transmitir). Decididamente, aquí el análisis entiende incluir lo político, ya que intenta categorizar elecciones o visiones del mundo.

Ésta es una reflexión abstracta; juega con arquetipos sin lugar a dudas reconstruidos, pero con el solo fin de aclarar un poco la situación que nos conduce, precisamente hoy, a hacer de la transmisión un tema. Porque, después de todo, hay contextos donde como tal, no es un problema.

Además, sin ninguna duda debemos precisar ese “nosotros”. “Nosotros” somos los de esta generación de europeos que efectivamente envejece, que debe reconocerse como artesana de una construcción económica y comunitaria: la de esa Europa que entendía sobrepasar ese marco histórico, político e ideológico que, sin embargo, había constituido las referencias de su propia educación y la estructura de su relación con el mundo.¹ Agreguemos también que los diez países que el pasado 1º de mayo entraron en la Unión Europea son un síntoma en ese sentido. Esos países, que fueran del bloque comunista anteriormente, hoy son redefinidos no sólo en sus principios constitutivos, sino también en sus supuestas fronteras y sus afirmadas identidades históricas, religiosas y culturales. Es decir que la situación a la que llegamos, y acerca de la cual efectivamente decidimos, aparece no tanto como nueva, sino como el resultado de una reconstrucción sobre las ruinas de aquello que en los dos últimos siglos fue vivido como ideales. Los nostálgicos verán lo peor en esto.

Pero esta interrogación a propósito de la transmisión también puede analizarse como efecto del empuje democrático, de una democracia de individuos. Y en ese sentido, la transmisión se vuelve difícil en el mismo lugar que la exige. Porque, en sentido estricto, en una sociedad democrática, vale decir, una sociedad sin condiciones –otro nombre de la igualdad de condiciones–, donde todo es posible, es donde la transmisión, al romper con la tradición, cuestiona.

En el fondo, la transmisión es, profundamente, desigualdad; parece ser una excepción a la generalización de la forma mercancía, el intercambio y el contrato: supone un don. Incluso está mucho más cerca de quien da que de quien recibe. Pero eso no es todo: la prescripción esencial de la transmisión hace al hecho de dejar y de dar más que lo que se recibió. Empuje democrático que, haciendo de la regulación de conflictos y el ideal de paz exigencias y valores, sólo puede chocar profundamente con la historia, realidad que justamente está en el principio de lo que hoy nos empuja a negarla, en caso de no poder reprimirla. En su última y movilizante obra, *Les penchants criminels de l'Europe démocratique* [Las tendencias criminales de la Europa democrática], Jean-Claude Millner escribe: “La metáfora de la página en blanco da la clave de la unificación europea. Más ampliamente,

fundado un método generalizable (...)

- de la historia sólo puede venir lo peor, es decir, la guerra;

- quien quiera la paz debe rechazar la historia;

no cuenta ni debe contar nada de lo que precede a la reconciliación”.²

Y el método histórico, nuestra relación con la historiografía, haría su entrada, muy en particular en Francia a partir de la escuela de los Anales; primero se hace la historia de las sociedades y las mentalidades, “no historia de lo que divide, sino historia de lo que a término debe unir; no historia de muertes, sino historia de vidas”.³

Tal es la complejidad que debe ser interrogada, complejidad tal que, al mismo tiempo que por todas partes se nos conmina a un deber de memoria, nos confrontamos con una parte creciente de la joven generación que se niega a oír hablar de esa historia. Se usa distinguir entre historia y memoria; la primera, dicen, es cuestión de verdad, mientras que la otra es asunto de fidelidad.⁴ Pero, si bien puede parecer que la transmisión está en crisis, no es tanto por estar funcionando mal, sino tal vez, más profundamente, porque la estaríamos rechazando, porque viviríamos como ilegítimo, no la educación en sí, sino lo que se trata de transmitir. En todo caso, rechazaríamos lo que pueda tener de colectivo y común, aceptando, desde luego, si cuadra, las celebraciones privadas. Sí, Europa, incluso unida, está vieja, y quizá tanto esa historia como esa edad que le pesan la determinan y la especifican, fundando de ese modo, si no una excepción, al menos una singularidad con fines de ilimitación y totalización. Única sacralidad en un espacio secularizado, la historia, con toda la gravedad de su efectividad trágica, vendría a ser la excepción. Las dificultades percibidas en materia de transmisión responderían tal vez a contradicciones difícilmente superables entre algunas de sus formas propias.

Para aclarar esta complejidad tomaré algunas figuras emblemáticas del pensamiento occidental.

Primera figura: transmisión en vez de territorialidad. Transmisión, identidad y comunidad. De la supervivencia del judaísmo.

Segunda figura: la modernidad. Cuando la transmisión le cede lugar a la formación. El dominio cartesiano.

Tercera figura: nuestro tiempo. Abrogación del pasado a favor del origen; afirmación de identidades en vez de trabajo sobre la alteridad, ya sea entre sí y el otro o dentro de sí (amor por la mezcla). Búsqueda de identidad de sí a sí como coincidencia entre extraterritorialidad y extratemporalidad. Relativismo pragmático posmoderno.

Primera figura. Transmisión, identidad y comunidad: estudio en vez de territorialidad

En carta a Martha del 23 de julio de 1882, Freud apunta: “dicen los historiadores que si Jerusalem no hubiera sido destruida, nosotros los judíos habríamos desaparecido como tantos otros pueblos antes y después de nosotros”. Freud retoma aquí una concepción que, sobre todo en Herder, vincula el judaísmo a la historia, haciendo de la destrucción de templo de Jerusalem, metáfora del exilio y de la diáspora, el principio mismo de la supervivencia, la perpetuación y la transmisión del judaísmo. Vista la destrucción del templo, ben Zakkai, en exilio hacia Yabne, pide permiso a las autoridades romanas para abrir allí un escuela de estudio de la Torá. La pérdida de la tierra, la pérdida de la identidad nacional, harían del estudio, del estudio de la Torá, residencia y patria. Ésa sería la respuesta esencial al tema de la supervivencia del pueblo judío. “Sólo después de la destrucción del Templo visible, pudo ser construido el invisible edificio del judaísmo.”⁵

En esta primera figura se afirmaría el lazo indefectible entre transmisión y estudio, y más el estudio que el saber. Falta precisar la naturaleza y las modalidades de tal estudio. Porque si bien la transmisión se refiere al tiempo de una historia, el tiempo, al sustituirse a un espacio perdido, a un territorio prohibido, es propiamente atemporal: no conoce distinción entre pasado y presente. Transmisión quizá sea aquí todo lo que, en la actualidad del acto mismo de transmisión, hace a la efectividad de la elaboración del pasado. Así pudo interpretarse ese “¡Zakhor!” que, según parece, se presenta ciento sesenta y nueve veces en la Biblia hebrea:⁶ orden sin contenido, pura forma. “¡Recuerda!” Sí, ¿pero qué? El objeto precisamente está por entero, en la experiencia de seguimiento de la prescripción, mediante lo cual, reconocimiento e identidad, la totalidad de la memoria presente constituye el hecho mismo de la transmisión; continuidad transgeneracional, como también el vínculo y la identidad de una comunidad. La memoria, porque no podría estar fijada, porque siempre está siendo capturada, recapturada, estudiada, vuelta a decir, es precisamente lo que permite existir. La transmisión se efectúa en el preciso instante en que transmitimos. Por eso el estudio es más importante que el saber, por decirlo francamente. Una real continuidad vincula entonces a los lectores, comentaristas y protagonistas del relato bíblico. El comentario, la interpretación, la adaptación, son incesantemente agregados a los textos bíblicos, a la exégesis, al Talmud, al Midrash. En ese sentido debe entenderse ese chiste de Martin Buber que

pasó a ser patrimonio del humor judío: “¿Cómo es posible, se le preguntó un día a rabí Levi Yitzhak, que en el Talmud de Babilonia, en cada tratado falte el primer folio y que todos empiecen en la página dos? El estudioso, respondió el rabí, cualquiera sea la cantidad de páginas que tenga leídas y meditadas, nunca debe perder de vista que todavía no llegó siquiera a la primera página”.⁷

Sin demasiada insistencia pueden retenerse algunos elementos de esta figura. Esa transmisión, transmisión de una memoria y no de un territorio, está fuera de la temporalidad histórica. Construcción de un presente ininterrumpido, la memoria es transmisión en acto. Es que el relato, que es todo pasado aunque que se dé y se efectúe en el presente, es de orden sagrado. Si el estudioso nunca debe perder de vista que todavía no llegó a la primera página, paradójicamente, para un moderno es porque el pasado nunca está acabado. Pero también que la transmisión se instituye en el espacio de un texto que se trata, no de tomar como depósito de un sentido constituido, sino como una búsqueda sin fin de otras lecturas.⁸ La transmisión, atemporal aquí, ignora la distinción moderna entre pasado y presente. Sustituto de la tierra y de la patria, la transmisión hace vivir una identidad y una singularidad. Cuando se está en situación de exilio, ante la prohibición del propio espacio sagrado de una historia efectiva, ella hace, del común estudio de un relato y un texto, el territorio donde los semejantes se reconocen.

Éstos son los rasgos salientes de esta figura arquetípica de la transmisión de una comunidad como tal. Transmisión sin historia, más aún, transmisión donde el olvido de la historia real es el operador mismo de la unidad y de la supervivencia. Transmisión de un relato y una lengua, de un texto que debe tomar cuerpo en la multiplicidad de sentidos que se despliegan cuando se vuelve oral,⁹ lengua consonántica que se hace visible sólo a condición de ser interpretada. Esa transmisión imperativa no se ofrece a la elección. Esa transmisión no proviene tampoco del don sino de la alianza; no tiene que ver con bienes ni cosas, pero permite la identidad; para ser francos, incumbe menos a la memoria que a una atemporalidad correlativa a una extraterritorialidad.

Segunda figura. La formación como rechazo de la tradición

Muy distinta es la visión de la modernidad, y singularmente de la modernidad de las Luces. La segunda figura podemos encontrarla en Descartes, iniciador de una corriente constructivista muy característica de las Luces a la francesa.¹⁰

Extraña idea, podría decirse, la de tomar a Descartes como figura de la transmisión, justamente él, que no hizo de la historia ni de la educación objetos de interrogación o análisis. Y, sin embargo, Descartes redacta un *Discurso sobre el método* que debía constituir el prefacio a la publicación de tratados científicos portadores de un espíritu nuevo.

Las reglas propiamente dichas del método aparecen en el curso de una larga narración, donde nos propone una exposición de su vida "como en un cuadro". El autor se ofrece como ejemplo; su intención es "hacer ver en cierta forma" de qué modo "intentó conducir su razón". La primera escena del cuadro es su educación, que tiene gran interés para nosotros. Porque, en materia de transmisión, que, repito, no es su objetivo, nada dice de su infancia. Descartes asimila educación y estudio. La narración despliega el tiempo transcurrido entre sus diez y veinte años de edad. Ni una palabra sobre lo que precedió a su ingreso en el colegio de La Flèche (1606). No hay lugar para esa infancia que, precisamente porque queda olvidada, nos constituye y nos singulariza. Y si en alguna forma es cuestión de transmisión, es por ser un tratado de conocimiento y de saber. Más aún: el relato no sólo no aborda lo que excede el estricto campo del estudio, sino que no se trata tanto de la relación del sujeto con lo que se le enseña como de los objetos de enseñanza. Y en esta materia la crítica no se queda atrás: si bien fue excelente, selecta y brindada en condiciones óptimas, la enseñanza recibida no le trajo ningún beneficio. El único resultado fue la duda, que en Descartes abre la teoría del conocimiento: la cuestión fundamental ya no es conocer lo que es bueno y verdadero, sino "aprender a distinguir lo verdadero de lo falso". La instrucción como transmisión de lo elemental y lo venerable le cede lugar a la cuestión analítica de un criterio demarcatorio con el cual fundar la posibilidad de conocer.

Se entiende entonces que si, siguiendo su ejemplo, se busca un criterio de demarcación, la cuestión central En ningún caso puede ser saber cómo se adquiere el conocimiento, ni tampoco entender cómo se lo transmite; la cuestión central son las condiciones en nombre de las cuales puede decirse que un conocimiento es un conocimiento. Y sabemos que en Descartes esa búsqueda pasa por la eliminación, provisoria desde luego, de todo lo que le fue transmitido, "de todo lo que (él) recibió hasta este momento como más seguro", para escuchar sólo la razón natural totalmente pura en sí misma. La transmisión, en cierta forma puesta del lado de la tradición, se halla desacreditada; sólo debe darle cabida a la verdadera instrucción, que puede venir nada más que de uno mismo. Descartes sustituye la tradición por la refor-

ma del entendimiento. En orden a derecho, deberíamos ser enseñados por nuestra propia razón y aprender sólo de ella. El mejor maestro es ejercer el dominio de nuestra propia razón. Por supuesto, "hemos sido niños antes que hombres"; por supuesto, "entramos al mundo ignorantes" y debemos esperar para disponer "del uso entero de nuestra razón". Así, dentro de nuestra incapacidad de ser completamente por nosotros mismos, debemos ser instruidos, educados. Por eso, aceptar la férula de los maestros sigue siendo la mejor manera de no desviarse por completo. Ésa es la marca de impotencia de la infancia.

Aquí, entonces, la transmisión no sólo es impensada sino radicalmente expulsada. Porque, ¿no fue para contrarrestarla, para luchar contra la institucionalización del acto de transmitir e instruir que Descartes escribe el *Discurso sobre el método* en francés y no en latín, de modo tal que, según dice, hasta las mujeres puedan entender? Más ampliamente precisa: "Si escribo en francés, que es la lengua de mi país, más que en latín, que es la lengua de mis preceptores, es porque espero que quienes se sirven de su sola y pura razón natural juzguen mejor mis opiniones que quienes sólo creen en los libros antiguos".

Imposible mostrar rechazo más fuerte del orden de la transmisión. Hasta cierto punto, el *Discurso sobre el método* está escrito en contra de los defensores de la autoridad y la tradición. Se dirige a quienes saben conducir su razón, pero, en parte, tratando de protegerlos de los portadores de la transmisión (entendamos enseñanza, institución y tradición) que inundan la imaginación con "infinidad de falsos pensamientos" antes de que la razón esté en condiciones de manejarse sola y rectamente. Descartes escribe contra los portadores de la tradición y para el uso moderno de la única y recta razón.

Tal es entonces el pensamiento de la modernidad, edificada sobre el rechazo de la tradición y que reemplaza transmisión por formación. Es que la modernidad se instaura en un doble reconocimiento.

- Por un lado, se afirma la efectividad de la temporalidad y de la historia. Y es aquí donde Descartes se vuelve interesante. Espíritu revolucionario de haber sido político, prescribe volver a fojas cero, reconstruir a partir de los cimientos; lo pasado pisado. Peor: conservarlo dificulta el advenimiento de una verdad planteada como moderna.
- El otro reconocimiento se relaciona con la proclama de igualdad entre los hombres y la afirmación de la universalidad de la razón. "El sentido común es la cosa mejor repartida del mundo": hay una sola especie humana, una sola razón (*mens*), y eso explica que Descartes escriba el

Discurso sobre el método y que lo escriba en francés. Existen varios tipos de hombres, por supuesto, varios tipos de espíritus (de los cuales el más logrado es el *ingenium*), pero en Descartes, como sabemos, en cierto modo eso responde a lo que cada cual hace de sí mismo, a la aplicación del espíritu, a la voluntad.

Tal es entonces esta segunda figura donde la transmisión se borra a favor de la formación. Esta segunda figura supone una fuerte ruptura entre pasado y presente, y tal vez hasta rechaza el pasado como riesgo perturbador del presente. Esa dualidad, al mismo tiempo principio de una reflexión sobre la línea de demarcación entre lo verdadero y lo falso, marcha junto al reconocimiento de una universalidad humana fundadora de una igualdad natural entre los individuos. Aquí la identidad proviene de la reducción de cualquier forma de alteridad en la unidad de la especie. La comunidad hace a la universalidad de la razón, sólo reconocida si se rechaza toda tradición que distinga y particularice. Entre los hombres no hay ningún otro radicalmente otro, salvo que cada cual haya erradicado aquello que hacía de él una irreductible singularidad.

Y, sin embargo, esa modernidad que en Descartes se vive en la ruptura con lo anterior desarrolla una visión acumulativa de la historia. En ese sentido, el progreso por cuya vía se piensa la continuidad de verdades y de hechos también halla su origen en esa representación cartesiana de la verdad, para la cual todo el conocimiento es una cadena o una grilla donde cada una de las verdades se instala, como eslabón o baldosa, en una estructura ya establecida. ¿Qué más representativo de ese pensamiento de la modernidad que el modelo preformista que piensa la sucesión de tiempos y generaciones como revelación de una realidad ya presente y en ciernes? La transmisión, propiamente formación entonces, dispuesta en forma predefinida, queda a la vez reducida a dimensión cuantitativa. La transmisión es acumulación. Visión acumulativa de la sucesión que, reduciendo el tiempo al espacio, se da como voluntad de dominio del mundo y el tiempo. Ahí es donde la transmisión pretende ser formación: transmitir la forma de una exigencia, presentarse "como dueño y señor de la naturaleza". Operador de demarcaciones y discriminaciones, el hombre a formar deberá mantenerse a la altura de los tiempos y hacer progresos, inscribirse en la continuidad acumulativa de las generaciones.

Esta segunda figura de la transmisión sitúa bien la dificultad de transmisión en una democracia. La exigencia de verdad, de una verdad accesible

a todos siempre que cada cual se tome el trabajo de quererlo, hace que la tradición no pueda obligar. El pasado, como tal, está definitivamente terminado. Y en esta lectura de la temporalidad, la discriminación entre pasado y presente tiene menos que ver con la historia que con la epistemología. Incumbe, no a la sucesión de acontecimientos, sino a la discriminación de lo verdadero que, como tal, forma parte del presente.

Sólo que, desligados de obligaciones con el pasado, en esta concepción no estamos libres y abiertos a ilimitados posibles. Así pueden entenderse las características del racionalismo constructivista, tan propias de las Luces a la francesa: en un mismo gesto desligar el presente de las trabas del pasado, abolir los privilegios, procurar instaurar un nuevo orden político, pues, según la instrucción de Condorcet, "*tolerar un error sería complicidad; no consagrar altamente la verdad sería traicionarla*".

Verdad obliga, y con ella la objetividad, es decir, un orden de cosas esencial que precisamente se intenta construir. Orden segundo, orden artificial, pero el único capaz de restablecer la naturaleza en sus derechos. Así pasa con el individuo que, obligado a renunciar a todas sus características particulares y singulares para acceder a la autonomía de una individualidad racional propiamente humana, deja de ser propiamente un individuo. Así pasa con la sociedad que se intenta construir en contra de lo que ella misma es, tal como debe ser. Así pasa con el tiempo que se intenta repensar, después, con relación a la efectividad del presente.

La tercera figura entiende desligarse de toda obligación y toda exterioridad.

Tercera figura. La búsqueda de identidad de sí a sí como coincidencia entre extraterritorialidad y extemporalidad

A partir de Tocqueville se suele presentar al pensamiento democrático como si hubiera surgido de dos modelos rivales: la democracia en América y la Revolución Francesa de la vieja Europa. Al mismo tiempo, todos concuerdan con Tocqueville en observar que esa vieja Europa se acerca progresivamente a la igualdad de condiciones característica de América. Entre los factores que pueden explicar el actual movimiento hacia el "modelo americano", es determinante la fuerte y trágica contradicción entre las dos primeras figuras tratadas. Porque la afirmación de las Luces acerca de una universalidad unificadora del espacio de lo político contribuyó evidentemente a suprimir como tales las memorias identitarias, entendidas como

lugar de reconocimiento de “naciones” particulares. ¿No es en ese sentido que Clermont-Tonnerre, campeón de la emancipación de los judíos durante la Revolución, proclama: “*hay que negarles todo a los judíos como Nación en el sentido de cuerpo constituido y acordarles todo a los judíos como individuos (...) Es necesario que en el Estado no hagan un cuerpo político ni una orden, es necesario que sean individualmente ciudadanos*”?¹¹

En cierto modo, así debe comprenderse que la *haskalah*, movimiento de los judíos alemanes ilustrados, cuyo inspirador fue Moisés Mendelssohn, se entendiera como el proceso por el cual la asimilación de los judíos, asimilación a la *Aufklärung*, se hiciera en detrimento de la herencia cultural del judaísmo. Quizás entonces la tercera figura, que parece desligarnos de toda obligación respecto de un exterior en cierta forma trascendental, puede parecer la solución pragmática que, enviando a cada sujeto a sí mismo, le evitaría asumir, con la responsabilidad del mundo en que nació, el reconocimiento de los errores y horrores de la herencia y el legado. Después de todo, retomando la expresión de Tocqueville: “*Los americanos no leen las obras de Descartes¹² porque el estado de su sociedad los aleja de estudios especulativos (...) En medio del movimiento continuo que reina en el seno de una sociedad democrática, el vínculo que une a las generaciones entre sí se afloja o se resquebraja y cada cual pierde fácilmente la huella de las ideas de sus ancestros, o no se preocupa*”.¹³

La transmisión vuelve a ser cuestionada: “*Cada cual se encierra (...) estrechamente en sí mismo y desde ahí pretende juzgar al mundo*”.¹⁴

En esa perspectiva puede situarse una tercera figura de la transmisión en un filósofo norteamericano, Richard Rorty, que expresa radicalmente el rechazo conjunto de la tradición comunitaria y de una universalidad trascendente. A elegirlo para representar la figura americana nos invita el propio autor, que se define como filósofo norteamericano y define asimismo el espíritu norteamericano, la filosofía norteamericana, a través del pragmatismo. Porque “*América siempre fue un país orientado al futuro, un país siempre alegre de haberse inventado a sí mismo en un pasado relativamente reciente*”.¹⁵ Por eso el país y sus filósofos más distinguidos nos sugieren (ellos) que en política podemos “*poner la esperanza en lugar del saber*”. La distinción entre América y el viejo continente pasaría así por el pasado y la transmisión: “*América le confía pragmáticamente al futuro su justificación y su éxito*”,¹⁶ y el pragmatismo puede ser afirmado como “*una apoteosis del futuro*”.¹⁷

Las determinaciones que Rorty le asigna al pragmatismo van en el sentido de una crítica de la transmisión y quizá también de la formación.

Porque si hay una caracterización de la filosofía pragmática de Rorty es su rechazo de cualquier esencia que guíe nuestra búsqueda y cualquier afán de verdad, su rechazo conjunto de toda distinción de hechos y valores. En resumen, Rorty exhibe un rechazo de la coacción externa y trascendente, para afirmar el carácter contingente de todos nuestros puntos de partida. Libres, pero desnudos, sin duda, nosotros, que sólo encontramos guía en el intercambio y la conversación con los demás hombres (dos nociones que la lengua francesa designa con la palabra “comercio”). “*Nuestro honor reside en la contribución que aportamos a proyectos humanos fallibles y transitorios, y no en nuestra obediencia a coerciones permanentes y ajenas al hombre*”.¹⁸ La democracia sería a condición, o al precio, de rechazar la transmisión y la objetividad. Se instauraría sobre un real desencanto del mundo y la secularización de la cultura, proclamando que “*el desencanto común y público es el precio a pagar por la liberación individual y privada*”.¹⁹

Pero esa invitación a la libertad individual no podría ser confortable ni sostenible. Hace de la democracia una experiencia sin seguridad, siempre en busca de sí misma. Es, no sólo como una nave obligada a repararse sin base de carenado, sino como una nave que acepta el carácter contingente de sus puntos de partida; inevitablemente debe pensar que puede encallar y no quedar nada.

Tal vez aquí el pragmatismo —como el escepticismo— no podría ir hasta el fondo sin confesar su inviabilidad. Porque incluso el pragmático no podría evitar preocuparse por lo que deja atrás. No, desde luego, para obligar a quien nos suceda, sino más propiamente para sí, para la imagen de sí. Rorty puede muy bien decir que “*está permitido pensar que nuestros descendientes recuerden que las instituciones sociales pueden ser consideradas experiencias de cooperación más que tentativas destinadas a darle cuerpo a un orden universal e independiente de la historia*”.²⁰ Claro que eso no le impide pensar que hay algo bueno en América y en el pragmatismo americano.

Si la historia ya no obliga, si la memoria como expresión de lo sagrado es deslegitimada, es decir, si las bases de este presente que vivimos y por el cual inventamos el porvenir son contingentes, quedaría entonces, muy paradójicamente en democracia abierta, el etnocentrismo como horizonte. Quizá así deba interpretarse después de todo el patriotismo norteamericano, que consiste mucho más en un modo de vida, en un conjunto de valores compartidos y en reflejos que en un territorio. La figura del pragmatismo sería así la figura de la coincidencia entre extratemporalidad y extraterritorialidad. Y probablemente como tal merezca que reconsideremos

mos esa visión de Tocqueville que pensaba en un irresistible movimiento hacia el modelo político y social de una democracia de individuos.²¹

| De las imposturas de la transmisión

Al término de este itinerario, que en algunos aspectos tiene cierto aire histórico-narrativo, podría decirse que las afirmadas imposibilidades de la transmisión en el fondo tienen que ver con una toma de conciencia acerca de las imposturas que contiene. Así, eso que designamos como “crisis de la transmisión”, no sería más que la confesión de nuestra impotencia, confesión mediante la cual nos volveríamos apenas razonables. Dos rasgos dominan nuestro tiempo, y cada uno de ellos puede aparecer como impostura:

- la primera se relaciona con la indebida pretensión de ejercer algún control sobre lo que se quiere legar, sobre las modalidades de lo que se trataría de dejar tras de sí. Formidable pretensión de los modernos que se imaginan poder ser dueños de lo que son;
- la segunda hace al rechazo de cualquier lugar que constituyera un vínculo entre individuos diversos, entre generaciones sucesivas. Impostura de la ilusión de una individualidad como tal.

Por contraste, e invitando a una mayor modestia, puede aparecer sin duda la diversidad de contextos, de inscripciones culturales y narrativas de la transmisión. Diversidad que trata no de reducir a una sola forma, sino de entender cuáles son sus principios para prevenir contradicciones trágicas.

Notas

1. Así es hoy la Unión Europea: cuenta con veinticinco estados miembros, ciento ochenta y ocho regiones, cuatrocientos cincuenta millones de ciudadanos y veinte lenguas oficiales.
2. J.-C. Millner, *Les penchants criminels de l'Europe démocratique*, París, Verdier, 2003, págs. 64-65.
3. *Ibid.*, pág. 64. Desde luego se puede pedir más moderación, incluso se pueden rectificar más ampliamente los análisis de Millner recordando que en materia de transmisión escolar las cosas son más complejas. Recordemos simplemente la instauración, en nombre de Europa, en cada estado miembro a partir de 2003, de una “Jornada de memoria del Holocausto”, conmemorada en Francia el 27 de febrero, aniversario de la liberación del campo de Auschwitz; jornada de la memoria que, según lo establecido en la circular ministerial, “deberá hacer tomar conciencia de que el mal absoluto existe y que el relativismo no es compatible con los valores de la República. Al mismo tiempo debe mostrarse que el horror se inscribe en una historia que conviene enfocar con método, sin deriva ni error. Por eso le corresponde a nuestra institución hacer reflexionar a los alumnos acerca de la Europa del siglo xx, con sus guerras y sus tragedias, pero también con sus tentativas de síntesis en torno del valor de los derechos humanos y su marcha hacia la unidad”. Véase Nota de Servicio (DESCO), del 10 de diciembre.
4. Véase F. Bedarrida, alocución pronunciada en la Sorbona durante la entrega del premio “Memoria de la Shoah”, que le fue otorgado el 16 de noviembre de 1992. Texto publicado en *Esprit*, julio de 1993, págs. 7-13.
5. Georges Zimra, *Freud, les juifs, les allemands*, París, Erès, 2002, pág. 12.
6. Véase Josef H. Yerushalmi, *Zakhor*, La Découverte, 1984.
7. Citado en M.-A. Ouaknin, *Lire aux éclats, éloge de la caresse*, París, Quai Voltaire, 1992, pág. 27.
8. Véase en este punto la distinción entre el libro oculto y el libro quemado, en M.-A. Ouaknin, *Le livre brûlé. Lire le Talmud*, París, Le lieu commun, 1986.
9. De escritura consonántica, los textos bíblicos sólo encuentran sentido en la interpretación de la vocal faltante. Sin contar la *gematria*, lectura que intenta leer estableciendo correspondencias entre cifras, números y letras.
10. F. A. Hayek, *Droit, législation et liberté*, París, Puf, 1995, vol. 1, pág. 6.
11. Discurso ante la Asamblea Constituyente del 20 de diciembre de 1789.
12. Tocqueville agrega que eso no les impide “seguir de la mejor manera los preceptos de Descartes: cada americano apela al esfuerzo individual de su razón”. Tocqueville, *De la démocratie en Amérique*, tomo II, capítulo 1, Garnier-Flammarion, pág. 9.

13. Ibid., págs. 9-10.
14. Idem.
15. R. Rorty, *L'espoir au lieu du savoir: introduction au pragmatisme*, C. Cowan y J. Poulain (trad. y edición), París, Albin Michel, 1998, pág. 13.
16. Ibid., pág. 21.
17. Ibid., pág. 23.
18. "Pragmatisme, relativisme et irrationalisme" (1980), en *Conséquences du pragmatisme*, traducción de J.-P. Cometti, París, Seuil, 1993, pág. 309.
19. "La priorité de la démocratie sur la philosophie", en *Objectivisme, relativisme et vérité*, traducción de J.-P. Cometti, París, Puf, 1994, pág. 220.
20. Ibid., pág. 222.
21. Tocqueville, *De la démocratie en Amérique*, tomo 1, Introducción, Garnier-Flammarion, pág. 58. "*Una gran revolución democrática se opera entre nosotros; todos la ven pero no todos la juzgan de la misma manera. Unos la consideran una cosa nueva y, tomándola por un accidente, esperan todavía poder frenarla; mientras que otros la juzgan irresistible porque les parece el hecho más continuo, más antiguo y más permanente que se conozca en la historia.*"

Brigitte Frelat-Kahn. Filósofa, especialista en Filosofía de la Educación, profesora universitaria y del IUFM de París.

Volver a contar.

Memoria y transmisión

Daniel
Korinfeld

| UNO. Poemas de amor

La entrevistadora pregunta:

— ¿Nunca llevaste un diario contando lo que te pasaba?

El entrevistado responde:

— No. Pero una de las cosas más duras de cuando estuvo esa gente en casa, fue que esos tipos, esos hijos de puta, abrieron una cajita fuerte que yo tenía y donde guardaba un diario. Y allí se reunieron entre todos y lo leyeron en voz alta. Eso fue lo más duro, emocionalmente, de lo que me pasó. Ellos se cagaban de risa. Tenía poemas de amor y ellos se reían. Fue muy duro, muy duro. Creo que después nunca más volví a escribir poemas de amor.¹

Apenas algunos párrafos antes, Enrique cuenta las vicisitudes de la irrupción de diecisiete tipos encapuchados, una típica madrugada de 1976, en Buenos Aires, Argentina.

Cuenta que estaba durmiendo y se despertó con el cañón de la ametralladora puesto en la sien y pensó que se trataba de una broma que le hacían para despertarlo, para levantarlo a la mañana y tomó el cañón de la ametralladora y lo apartó para seguir durmiendo. Agrega que siempre había fantaseado una cosa así, porque siempre había sido

miedoso, tal es así que dormía con la puerta abierta y mirando esa puerta... Era su fantasía de miedo infantil y se dormía así, mirando hacia la puerta, hasta que se le cerraban los ojos, y esa fantasía, dice, se cumplió... Cuenta también cómo le pegaron, mientras le preguntaban por sus hermanas mayores y por su querida amiga de quince años que fue quien, obligada por los diecisiete tipos con pasamontañas, pidió al padre de Enrique que abriera la puerta de la casa, con la certeza de que quienes ellos buscaban ya no estaban ahí.

La nariz rota, los golpes en el cuerpo, la pistola en la sien, los sucesivos disparos sin balas; y las discusiones: “¿lo llevamos?, ¿lo matamos acá mismo?” Enrique cree que, a pesar de su negativa a dar los datos requeridos y al hecho de su militancia incipiente, fue su “pinta de ser más chico de lo que era” lo que lo salvó. En un determinado momento, uno de esos tipos se sacó el pasamontañas. Recuerda la cara, era un rubiecito, aunque no podría identificarlo. Lo miró a los ojos, no sabe qué pasó, pero insistió en que no lo llevaran. Se fueron amenazándolo que iban a llamar todos los días a las cinco de la tarde y que si él no estaba en la Argentina iban a matar a sus padres.

Enrique partió al exilio con sus recientes diecisiete años; veintiséis años después daba este testimonio.

Más adelante, a propósito de su partida al exilio, cuenta que dejó todo, que eso le *partió el alma*. *Lo que más le dolió fue dejar a su primera novia*. Recuerda que para el día siguiente de esa noche tenía grandes planes y expectativas en una salida, que la última noche en el país se escapó de donde estaba escondido para verla: “*Dejaba a mi novia, dejaba a mis amigos y yo sentía que mi vida se partía, que vivía un momento muy especial de mi vida*”.

Pero de *esa noche*, Enrique recuerda con dolor esas palabras hirientes, esas miradas burlonas, la amenaza detrás de cada carcajada, el desprecio, el resentimiento en esas voces, la humillación, la cabeza gacha, la invasión, el capricho, la contaminación de algo tanpreciado y ajeno a la vez como su propio cuerpo, que todavía no había crecido. Esas cartas de amor ocultas en un diario –tal vez protegiéndose de eso femenino que en un adolescente varón en los setenta se agazapaba detrás de tantas cosas–. La intimidad del sujeto adolescente, la constitución de esos espacios –y tiempos– a resguardo del exterior, de los otros que perturban, amenazan o dañan; pliegue que permite esa extraña y acelerada mutación de los niños hacia ese otro estado que llamamos adulto.

¿En qué manual de contrainsurgencia estaría escrita esa escena? ¿Se trata de un saber para tajar la identidad del otro?, ¿hundir ahí la daga del

desprecio? La productividad de la represión y del poder en acto se hacen presentes con toda eficacia. ¿En qué transmisión se inscribe ese saber sobre el mal, sobre el daño?

El acto de sufrir el dolor siempre tiene una dimensión histórica, sostiene Ivan Illich a propósito de su estudio sobre el dolor corporal, y sin dificultades podríamos extenderlo al dolor psíquico; y agrega Illich, cuando se sufre dolor se formula una pregunta.²

¿Cómo se rememora la experiencia del dolor? ¿Qué es el dolor para cada quien? ¿Y el dolor psíquico? ¿Cómo se termina de formular esa pregunta? ¿Es formulable? ¿Cuándo y cómo es posible enunciarla? ¿Hacia quién va dirigida? ¿Quién es capaz de hacerle un lugar?

No vamos a saber de qué se trata ese *nunca más volví a escribir poemas de amor*. ¿Restricción de la sensibilidad y de su capacidad expresiva? ¿Prematura expulsión del mundo adolescente? Enrique da pistas en su testimonio, también menciona el privilegio de haber cursado un psicoanálisis... Nos alcanza ahora con observar las marcas que el sujeto que hoy relata plantea con relación a una escena disruptiva que ha experimentado en su juventud.

Situación disruptiva preferimos decir, diferenciando del trauma una noción que desde la psicopatología categoriza una determinada escena o situación, adjudicándole la producción de enfermedad psíquica. Lo disruptivo, según Benyacar (2002), permite reemplazar el término “traumático”; cada vez que hablamos de los hechos y de las situaciones que ocurren en el mundo externo, “*disruptivo será todo evento o situación con la capacidad potencial de irrumpir en el psiquismo y producir reacciones que alteren su capacidad integradora y de elaboración*”.³

Una situación disruptiva porta un potencial traumatizante; con ese modo de nombrarlo no se descuenta el sujeto en los modos singulares en que ha de afrontar esa experiencia que efectivamente altera, conmueve, desregula, desestabiliza su presente.

| DOS. Diario

“*Espero confiártelo todo como hasta ahora no he podido con nadie, confío también que serás para mí un gran sostén*”; así iniciaba su diario íntimo, con este anhelo básico inscribía sus primeros trazos esta adolescente. Todavía caminaba y paseaba libremente por la ciudad bordada por hermosos canales que la había alojado, ya la estrella amarilla era un extraño estigma que debía lucir en su ropa, y sus trece años eran un revuelo de ideas, de sentimientos,

de sensaciones y excitaciones que pugnaban por acomodarse en su cuerpo en plena metamorfosis. Corría el año 1942, su nombre ya lo saben: se llamaba Ana; poco tiempo después de iniciado su diario íntimo, los perseguidores la obligaron a esconderse, junto a sus padres, hermano y a una familia amiga, en el Anexo. Recordemos que así llamaban al traspasado de la oficina en el centro de Amsterdam que Otto Frank, su padre, había preparado como escondite ante el incremento de las restricciones y persecuciones que ya los habían hecho emigrar de su ciudad natal, Francfort.

Arminda Aberastury, pionera del psicoanálisis con niños en la Argentina, en una compilación de textos de los principios del setenta, toma el *Diario de Ana Frank* para analizar, en los términos del psicoanálisis kleiniano, las características y mecanismos del proceso adolescente. La irrupción de la sexualidad adolescente, las ambivalencias que trae esta metamorfosis, expresadas en ideas y sentimientos respecto de sus padres, la amistad, el amor y la construcción de su visión del mundo son aspectos centrales que Ana tematiza en el diálogo con su diario, un "otro" hecho a su imagen y semejanza que le permite decir "yo" sobre la línea de la escritura, armando una cohesión imaginaria, que sostiene la fragmentación propia de su transformación en curso (todo relato arma un yo transitorio, inestable). Otro del que espera todo, que calme y acompañe su soledad, que necesita como tiempo de barbecho para vivir, que sea su *sostén* con relación a un *nadie* que la muchacha precisa postular.

Una adolescente que puede construir el pliegue de su intimidad —probablemente al uso de otros jóvenes de la época de su mismo medio—⁴ y a través del cual procesa la doble conmoción por la cual debe transitar. La triangulación imaginaria que permite el diario y o el amigo invisible que había inventado, posibilita, fluidiza, el pasaje de una re inscripción simbólica, ese *sostén* del que habla Ana en su diario. Ana construye su refugio en su refugio: el Anexo.

| TRES. El Anexo

Doce años antes de esta historia, en Viena, Sigmund Freud, en el ya clásico *Malestar en la cultura*, escribía: "El sufrimiento nos amenaza desde tres lados: desde el propio cuerpo, que, condenado a la decadencia y a la aniquilación, ni siquiera puede prescindir de los signos de alarma que representan el dolor y la angustia; del mundo exterior, capaz de encarnizarse en nosotros con fuerzas destructoras, omnipotentes e implacables; por fin, de las relaciones con

otros seres humanos. El sufrimiento que emana de esta última fuente quizás nos sea más doloroso que cualquier otro".⁵

Las relaciones con otros seres humanos en las situaciones relatadas se envuelven en esa tensión que tan bien describió Freud entre lo más cálidamente familiar y lo más horrorosamente siniestro; como señala Silvia Frendrik, *lo simbólico y lo diabólico construyen el lugar donde viven los habitantes del lenguaje. Por eso ningún sujeto está a salvo del retorno a formas primitivas devastadoras del odio y del miedo del semejante no idéntico*.⁶

Son muchas las diferencias entre los relatos presentados, pero el tránsito por la adolescencia los emparenta, así como la vivencia de situaciones disruptivas, aunque con distinto final. Y el Anexo se convierte en una figura para pensar distintos procesos.

La violencia padecida y el exilio en la adolescencia se instalan como marca indeleble y su configuración en cada sujeto está sobredeterminada y abierta a su vez a diversos aspectos interrelacionados: las pérdidas con su calidad afectiva singular, la historia personal y familiar, su estructura psíquica, los recursos con los que se disponen para la contención, el contexto social y cultural donde este proceso de desarrolla.⁷

Esto significa que los modos de elaboración se despliegan en alguna relación de subordinación, oposición, compromiso con los diferentes discursos que se imponen y tejen sobre los hechos sociales en cuestión.

Y que, como señala Kordon, la afectación es multigeneracional (varias generaciones han sido afectadas simultáneamente), intergeneracional (se traduce en conflictos entre generaciones) y transgeneracional (sus efectos reaparecen de diversos modos en las generaciones siguientes).⁸

Desde esta perspectiva, la puesta en relato se inscribe como una escena de transmisión.

Leonor Arfuch sostiene que: "el contar una (la propia) historia no será entonces simplemente un intento de atrapar la referencialidad de algo 'sucedido', acuñado como huella en la memoria, sino que es constitutivo de la dinámica misma de la identidad: es siempre a partir de un 'ahora' que cobra sentido un pasado, correlación siempre diferente —y diferida— sujeta a los avatares de la enunciación".⁹ Cualidad de la escritura en la que contar la historia de una vida da vida a esa historia, sabiendo que el relato retrospectivo será indecidible en términos de su verdad referencial.

Dos formas de lo que se ha dado en llamar *el espacio biográfico*,¹⁰ el diario íntimo y el testimonio, se inscriben en el marco de innumerables registros que van de la literatura a la televisión, del cine a la academia, del video al tea-

tro: correspondencias, autobiografías, memorias, entrevistas mediáticas, por sólo nombrar algunos de ellos, forman parte de ese estallido y proliferación de lo *biográfico vivencial* en los géneros discursivos contemporáneos.

Ahora bien, ¿no tiene el testimonio del que fue perseguido, víctima entrecomillas —y las comillas instalan la discusión sobre la pasividad que conlleva la noción de víctima—, un carácter *performativo*? El relato adquiere fuerza performativa, el relato se convierte en testimonio, el testimonio en acto: ¿una demanda, un acto de denuncia, una propuesta de diálogo, la búsqueda de una identidad, la reconstrucción de una identidad?¹¹

Quien acepta testimoniar, a veces y en alguna medida siempre, sin saber del todo lo que hace o lo que dice, se incluye en ese juego que interroga a los otros.

Lo que se pone en juego es una identificación para el sujeto, en ese interlocutor supuesto, lector imaginado, otro, que en ese *momento autobiográfico* se identifique, reconocimientos imaginarios, modos en los que cada uno se ve, se va viendo, se habrá visto a sí mismo, se ve mirado y reconocido.

Pero volvamos a la figura del Anexo, que podemos asociar a esta otra que nos brinda el film “¿Quieres ser John Malcovich”; el protagonista, titiritero, va en busca de trabajo y llega a un monumental edificio en Manhattan, para su sorpresa se da cuenta de que el piso al que tiene que subir ¡es el ocho y medio!, un piso “entre”, cuya altura no supera el metro y poco más, de modo tal que una vez superado un ingreso dificultoso, observa cómo, con absoluta normalidad, los oficinistas que allí trabajan lo hacen con la cabeza agachada (luego va a enterarse de que esa rareza es efecto del capricho e interés de su poderoso dueño). Cuando nuestro personaje llega a este extraño lugar donde abunda el malentendido, la recepcionista no sólo le trastoca el nombre —por uno latino—, sino que le pregunta “¿qué necesita usted archivar?”

El *piso ocho y medio* parece aquello que queda fuera de escala humana —producto del capricho de un poderoso y/o de sus ambiciones de acumulación— y que propone una vida restringida, orientada a “mantener agachada la cabeza”.

Hubo “Anexo” para Enrique, no sólo para Ana, aunque libre y protegido de la muerte; ese “nunca más escribí poemas de amor” plantea cierto efecto de aislamiento, congelamiento, parálisis, fijación en la escena disruptiva y sus consecuencias; la vida en las condiciones de exilio, es decir, el refugio, el escondite, pensado desde lo que aísla obligadamente, bajo amenaza, hace invisibilidad. El Anexo, en su dimensión de fijación, de tiempo suspendido —que incluye el aspecto defensivo, protectorio—. Piso

ocho y medio, subjetividad restringida, en cierta medida amputada, amenazada, siempre en peligro.

Es posible leer en relatos de exiliados una atribución de prioridades y de asignación de significatividad social para con el “deber de memoria”, según la cual se adjudicaría un primer lugar a los desaparecidos, luego a los sobrevivientes de los campos, los presos políticos y los familiares.¹² La creencia en la existencia de una suerte de jerarquía, según el grado de sufrimiento y los dolores sociales e individuales padecidos, resulta sintónica de un determinado imaginario social construido sobre el exilio, pleno de prejuicios y de mitos —herencia a su vez de una determinada política del poder militar sobre los opositores, los desaparecidos y los exiliados—. Estos aspectos, articulados a los propios procesos subjetivos que sostienen al sobreviviente exiliado como un privilegiado, parecen haber inhibido o retrasado su constitución como objeto de debate, de construcción de memoria, de reconocimiento como fenómeno vivido por miles de sujetos y por la sociedad toda.

CUATRO. Condiciones para volver a contar-ser contado

Alfredo Zitarrosa, uruguayo, cantor rioplatense, escribe y logra grabar en 1977, en Madrid, segundo territorio de su éxodo —que no será el último—, *Guitarra Negra*.

Desde las tinieblas de la melancolía, en el *universo postizo del destierro*, Zitarrosa palpita su ausencia; denuncia el desgarramiento del exilio, un desgarramiento en el cuerpo, fragmentos que pugnan por volver a ligarse.

Escribe y recita, con fondo de milonga *Contracanciones*. Y dice en su parte III:

Hago falta

Yo siento que la vida se agita nerviosa si no comparezco, si no estoy.

Siento que hay un sitio para mí en la fila

Que se ve ese vacío

Que hay una respiración que falta

Que defrauda una espera.

Siento la tristeza o la ira inexpresada del compañero

El amor del que me aguarda lastimado

Falta mi cara en la gráfica del pueblo

*Mi voz en la consigna, en el canto, en la pasión de andar,
mis piernas en la marcha, mis zapatos hollando el polvo.*

*Los ojos míos en la contemplación del mañana.
Mis manos en la bandera,
en el martillo, en la guitarra.
Mi lengua en el idioma de todos
El gesto de mi cara
en la onda preocupación de mis hermanos.*

Es explícito en su demanda, es él el que falta, faltándole su tierra y su gente, faltándole a su tierra y a su gente. Las partes de un cuerpo desalojado de su hábitat, que busca, en esa clásica metáfora de la comunidad como cuerpo, un lugar del cual fue desalojado como castigo —al precio de conservar su vida—.

Un sueño de angustia característico de muchos exiliados ha sido el de un sorpresivo regreso a su país y la sensación de horror que se apodera del soñante cuando descubre el no reconocimiento de sus seres queridos.

Nicolás Casullo escribió sobre el regreso de su exilio mexicano a la Argentina: “yo parecía un sujeto invisible”.¹³ Nuevamente lo familiar y lo siniestro.

I CINCO. Transmisión

Las dificultades para vivir no son patrimonio de quienes han vivido situaciones disruptivas de orden social, anticipadamente llamadas traumáticas, lo que sí parece cierto es que esas marcas piden un *suficiente* registro de relato, y con eso decimos la reversibilidad que hay en contar y ser contado en esa trama de demanda y reconocimiento sin el cual la marca es pura herida.

Jacques Hassoun planteó el hecho de que la transmisión se ha vuelto tema y problema en la actualidad y cómo abandonó la naturalidad que aparentaba, y explicitó que se presenta de modo más candente cuando un grupo o civilización ha estado sometido a conmociones más o menos profundas.¹⁴ El lazo social amenazado, herido gravemente, convoca a pensar la transmisión. Roseblum¹⁵ agrega que *las grandes catástrofes históricas se reconocen por el silencio que dejan en su estela*.¹⁶

~ A estas alturas, la asociación de estas notas con las problemáticas de las infancias y adolescencias en situaciones existenciales complejas, espero que resulte transparente. La relación entre las marcas y efectos del terrorismo

de estado en la Argentina y la situación actual de los derechos ciudadanos, las condiciones de vida de las mayorías, y específicamente la situación de niños y adolescentes, es evidente.

Estamos trenzando los lazos con el pasado, con el presente y con el futuro. Y decimos que no fue sólo el fundamento sangriento de una política, sino que esa política conlleva una modalidad de relación con el otro descarnada, una idea de sujeto sometido e invisible.

Esa historia no fue sino una nueva siembra del miedo y ese miedo insilado, respirado, forma parte de la transmisión operada.

Una suerte de *Anexo* parece ser el destino programado para las grandes mayorías, para esos sujetos aparentemente invisibles.

La transmisión que *hace falta*, no en el sentido imperativo, no se trata de una prescripción más, no es lo *por hacer*, sino más bien la interpelación de las generaciones que están en el *Anexo*, en el traspatio. La transmisión que *hace falta* es la que nos interroga; es la que nos pregunta si no nos hacen falta, la que nos puede empujar al límite de nuestras capacidades y posibilidades. Una transmisión que haga lugar a la falta, que no sea pura tradición, que no será la que completa, la que fija sentidos, sino la que multiplica, la que liga sin atar.

¿Qué será una transmisión lograda? Tomando este término de Hassoun, ¿habrá tal cosa? No es sencillo, al menos podemos decir lo que no es, no es el silencio, no es la máscara, ni la ceguera; no es el parloteo, ni la profusión; no son los consejos, ni las moralinas, ni las tablas. ¿Una transmisión lograda da cuenta del pasado y del presente, atisba algo de los deseos para el futuro?

No parece productivo pensar la transmisión como una operación consciente, voluntaria, calculada, sino más bien involuntaria, profusamente inconsciente, discontinua, caótica y ambivalente —lo que no quiere decir que una política de la transmisión no se construya paciente, pero no ingenuamente, que no haya legados—, a menos que creamos saber siempre y sí o sí adonde van las palabras.

¿Qué sería una transmisión lograda? ¿Pero de qué estará compuesta una transmisión? Podemos imaginarla compuesta de relatos de una historia, de los anhelos, las esperanzas y los deseos, las tradiciones y las transgresiones, de leyes, de caricias, de nuevas instituciones, palabras, gestos, riesgos, incertidumbres, de novedades y prohibiciones, de las heridas y las alegrías, los amores y los horrores, por fin, los deseos de consecución y devenir subjetivo y social. Que le dé palabras a la ferocidad de la historia, palabras y políticas. Que lo mire al otro, que lo cuente en la fila o en el círculo.

Un discurso no es una botella arrojada al mar, escribe Rosemblum a propósito de los testimonios de los sobrevivientes, es un discurso que interpela a un interlocutor que pueda hacerle un lugar y constituirse como tal. Y se refería al discurso de la culpabilidad, al de la vergüenza. Es decir que no alcanza con que se formule una demanda, si no hay alguien que, al menos, la reconozca como tal.

Para que las mayorías invisibilizadas de la infancia y la adolescencia en el Anexo, en el traspatio o en el piso 8 y medio, *vuelvan a contar y ser contadas* —en esa reversibilidad que proponemos, para un nosotros siempre en construcción— retomamos las preguntas: ¿cómo se construye ese interlocutor social que haga falta? ¿Cómo se teje esa trama de cuentos, ese relato que falta, que hace falta? Algo sabemos: no es el interlocutor del silencio, el de la indiferencia social, el del rechazo, el de la neutralidad aséptica, tampoco es el de la identificación masiva, o el de la conmiseración. Con Hassoun preguntamos: ¿cuál es el sostén, en qué diario se escriben, en qué espejo se miran, con qué andamio construyen su estructura, en qué deseo se inscriben?

Notas

1. Testimonio en Guelar, D.; Jarach, V.; Ruiz, B., *Los chicos del exilio. Argentina (1975-1984)*.
2. "Matar el dolor", en *Némesis Médica*, Iván Ilich, México, Joaquín Moritz, pág. 191.
3. Benyakar, Mordechai, *Lo disruptivo. Amenazas individuales y colectivas: el psiquismo ante guerras, terrorismos y catástrofes sociales*, pág. 30.
4. El diario íntimo como género, confesión, autoexamen y hasta un antiguo —y no tanto— programa terapéutico.
5. Freud, S., *El malestar en la cultura*, pág. 3025.
6. Silvia Frendrik, "Postfacio", en Hassoun, Jacques, *Los contrabandistas de la memoria*, pág. 188.
7. Barenblit, Valentín, "Prólogo", en Guelar, D.; Jarach, V.; Ruiz, B., ob. cit., pág. 22.
8. Kordon, D.; Edelman, L., *Impacto psíquico y transmisión inter y transgeneracional en situaciones traumáticas de origen social*.
9. Arfuch, Leonor, "Problemáticas de la identidad", en *Identidades, sujetos y subjetividades*.
10. Arfuch, Leonor, *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, pág. 51.
11. Tal como sostiene J. B. Pontalis a propósito del texto las confesiones de Rousseau, ob. cit., pág. 43.
Es necesario recordar, como indica Judith Filc, que las características de "relato público" de los testimonios de los afectados por la represión en la última dictadura militar en la Argentina se despliega en un determinado presente social (Filc, Judith, "El relato público de la experiencia privada: entre la biografía y el documento", en Pablo Dreizik (comp.), *La memoria de las cenizas*).
12. En Guelar, D.; Jarach, V.; Ruiz, B., ob. cit., pág. 17. La culpa por la sobrevivencia es una de las vías para indagar sobre esta posición.
13. Casullo, Nicolás, "Fragmentos de memoria, la transmisión cancelada", en Guelerman, Sergio (comp.), *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*, pág. 221.
14. Hassoun, Jacques, *Los contrabandistas de la memoria*, pág. 12.
15. Rosemblum, Rachel, "¿Se puede morir de decir? Sarah Kofman, Primo Levi", en *Dolor social*, revista de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires, pág. 147.
16. ¿No se observa una *mutación en la transmisión* cuando asistimos y participamos del estallido y proliferación de lo biográfico o de las narrativas del yo, lo vivencial, lo testimonial? ¿No se conformó la idea de falla en la transmisión vincu-

lada a la de exceso y multiplicación, diversificación de canales y mensajes, como podría desprenderse de las tesis de Umberto Eco? Profusión que ciega, ensordece, anestesia, insensibiliza, neutraliza (Eco, Umberto, "La memoria del mundo", *Radar libros*, Suplemento literario de *Página12*).

Bibliografía

- ABERASTURY, A., "El mundo del adolescente", en *Adolescencia*, Aberastury y otros, Buenos Aires, Kargieman, 1971.
- ARFUCH, L., "Problemáticas de la identidad", en Leonor Arfuch (comp.), *Identidades, sujetos y subjetividades*, Buenos Aires, Prometeo, 2002.
- , *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2002.
- BENYAKAR, M., *Lo disruptivo. Amenazas individuales y colectivas: el psiquismo ante guerras, terrorismos y catástrofes sociales*, Buenos Aires, Biblos, 2003.
- CASULLO, N., "Fragmentos de memoria, la transmisión cancelada", en Guelerman, Sergio (comp.), *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*, Buenos Aires, Norma, 2001, pág. 221.
- FILC, J., "El relato público de la experiencia privada: entre la biografía y el documento", en Pablo Dreizik (comp.), *La memoria de las cenizas*, Buenos Aires, Patrimonio Argentino, 2001.
- FRANK, A., *Diario*, Buenos Aires, Porrúa, 1997.
- FREUD, S., *El malestar en la cultura, Obras completas*, vol. VIII, Madrid, Biblioteca Nueva, 1974.
- GUELAR, D.; JARACH, V.; RUIZ, B., *Los chicos del exilio. Argentina (1975-1984)*, Buenos Aires, Ediciones del País de Nomeolvides, 2002.
- HASSOUN, J., *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1996.
- KORDON, D.; EDELMAN, L., *Impacto psíquico y transmisión inter y transgeneracional en situaciones traumáticas de origen social*, 2002 (en prensa).
- ROSEMBLUM, R., "¿Se puede morir de decir? Sarah Kofman, Primo Levi", en *Dolor social*, revista de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires, vol. XXIV, N° 1-2. Buenos Aires, 2002.

Daniel Korinfeld. Psicólogo, coordinador de actividades de formación del **cem**.

Políticas públicas y adolescencias: adolescentes y ciudades

Violeta
Núñez

| Punto 0

Considero pertinente –antes de entrar propiamente en la materia de mi exposición– dar cuenta del lugar desde el que hablo. Intento siempre parcial, lacunario, pero a cuyo esfuerzo de formulación debemos sentirnos convocados. Si uno no trata de precisar desde dónde habla, parecería ocupar *todo* el lugar de la *verdad*: un lugar con pretensiones de absoluto.

Por el contrario, he de decir que hablo desde un cierto y acotado lugar teórico. Se trata de una disciplina *nueva* en el campo de las ciencias de la educación, campo que, siguiendo a los buenos maestros, llamaremos de la pedagogía.

La disciplina a la que hago alusión da en llamarse *pedagogía social*. Para algunos no deja de ser un *invento español*. En parte, yo también así lo creo...

No obstante, como buena *novedad*, la pedagogía social tiene su historia. Comienza hacia mediados del s. XIX en Alemania, con Paul Natorp en su *Curso de pedagogía social*. Avanza tortuosamente en las primeras décadas del siglo que acaba de terminar.¹ Su actualización se realiza después de la Segunda Guerra Mundial, tanto en Alemania como en Francia, donde hay dos trayectorias con ciertas diferencias teórico-técnicas: las escuelas de Trabajo social, Pedagogía Social en el primer país; las de Educadores Especializados en el segundo.

La pedagogía social, como disciplina teórica con sus modelos educativos en la realidad social, es, sin duda, la peculiaridad y la aportación de España. Pero tampoco se trata aquí de un campo homogéneo, sino de un campo estructurado (en el sentido establecido por Pierre Bourdieu)² según diferentes posiciones paradigmáticas. Muy sumariamente, diremos que son tres: positivista, crítica, estructural. Debo asimismo agregar que yo hablo desde esa última posición que, en España, tiene carácter emergente, no hegemónico.

Desde ese lugar, nos planteamos a la pedagogía social como la disciplina pedagógica que trabaja, teórica y prácticamente, en las complejas fronteras de la inclusión / exclusión. Así, se trata de un trabajo de ampliación –en lo teórico y en lo político– de las dimensiones de las responsabilidades públicas en educación. En el sentido de que el momento actual y sus desafíos nos llevan, en educación, a pensar y a actuar más allá de la escuela o, dicho en otros términos, allá donde hoy la escuela (para poder constituirse como espacio de efectivo ejercicio democrático) requiere de otros *partenaires* sociales.

De esta manera, postulamos a la pedagogía social como un espacio para pensar cuestiones que tienen que ver con la igualdad y los derechos, en el marco de las nuevas condiciones económicas, con respecto a la cultura, a la participación social y a la dignidad de las personas.

Algunas de estas consideraciones son las que quisiera hoy compartir aquí, enriqueciéndonos en su debate y su discusión.

| Adolescencias y ciudades

Enfatizamos el empleo del plural para dar cuenta de lo múltiple sin degradarlo. Si hablásemos de “el adolescente”, estaríamos suponiendo una especie de “normalidad”, que en realidad consiste en nuestro propio ideal. Frente a tal ideal, todo lo que a él no se ajuste pasa a ser adjetivado: adolescente de la calle, en la calle, absentista, violento... Por tanto, hablaremos de los adolescentes, de las adolescencias, para utilizar las categorías de manera no segregativa. Proponemos alojar lo múltiple entretreído en lugares múltiples, intereses múltiples, patrimonios múltiples. Puede que este momento histórico, en el que dominan las lógicas de redes, sea propicio para dar cabida a lo diverso sin degradarlo.

Comenzaremos planteando ciertas cuestiones acerca de las ciudades, para ver seguidamente sus relaciones con las adolescencias, desde el discurso de la pedagogía social.

En primer lugar, hay que subrayar que son las ciudades las que habilitan el ejercicio del estatuto de ciudadanos. Habitar, entonces, las ciudades; hacernos cargo de sus complejidades; construirlas en tanto espacio público transitándolas, dando paso a los encuentros, a las sorpresas y al azar. Las ciudades como lugares de libertad y de anonimato; de ejercicio de derechos y deberes individuales y, también, de construcción de identidades colectivas. Ciudades en tanto espacios públicos, los que ordenan las relaciones entre los elementos construidos y las múltiples formas de movilidad y de permanencia de las personas. Espacio público, cualificado culturalmente, que proporciona continuidades y referencias, hitos urbanos e, incluso, entornos protectores.

Ciudades pensadas para contribuir también, al igual que la educación, a la redistribución social y cultural y a la cohesión ciudadana. Ciudades monumentales y tramas subjetivas; trayectos cotidianos e irrupciones de nuevas configuraciones de ciudad. El espacio público “*tiende fundamentalmente a la mezcla social, hace de su uso un derecho ciudadano de primer orden, así el espacio público debe garantizar, en términos de igualdad, la apropiación por parte de diferentes colectivos sociales y culturales, de género y de edad*” (Borja, 2003a:19).

Ahora bien, en “*la medida en que la ciudad posee, es, espacio público, hay más ciudadanía, pero también más conflicto sobre el uso de este espacio*” (Borja, 2003b:23). Por ello hay que plantear el debate acerca de los lugares que estamos dispuestos a abrir a los jóvenes, a esos “*recién llegados*” que, quizá para muchos, vienen “*a reeditar la imagen legendaria del bárbaro: el extraño que se ve llegar a las playas de la ciudad y en el que se han reconocido los perfiles intercambiables del naufrago y del invasor*”, para decirlo apropiándonos del texto de Manuel Delgado (2002:15).

¿Qué lugares, entonces, estaríamos dispuestos a abrir y a sostener? Por ejemplo, ¿sería posible la articulación de espacios para usos adolescentes de la ciudad, sin provocar el escándalo o la queja de otros ciudadanos? *Graffitis*, conciertos, deportes urbanos, espacios abiertos a los encuentros... Ciertos usos y costumbres o adquieren carta de ciudadanía (nunca mejor dicho), o pasan a ser criminalizados sin demasiados trámites.

El mundo ha cambiado. También el mundo de los adolescentes. La noción misma de *adolescencia* que suele emplearse se transforma en el principal obstáculo epistemológico para pensar nuevas maneras de sostener la responsabilidad pública ante las nuevas generaciones, de hacerles, efectivamente, lugar. Podríamos atarnos a la nostalgia de pasados fabulados. Pero entiendo que se trata de realizar un esfuerzo de invención para un siglo nuevo.

El tema se inscribe en la encrucijada de los nuevos modelos de control en esta *modernidad líquida*, para emplear la metáfora de Zygmunt Bauman. Y allí, en esa encrucijada, el interrogante que quiero enfatizar cae del lado de las políticas públicas, pues se trata de pensar qué apuesta se realiza. Actualmente, la población suburbana es el doble o el triple que la urbana. Y “*el mundo suburbano puede convertirse en un mundo salvaje, de guetos y de tribus, injusto y violento, excepto en los centros protegidos que tenderán al autoritarismo. [...] Pero una tendencia, por fuerte que sea, no es un destino obligatorio. [...] Construir la ciudad del siglo XXI es tener un proyecto de ciudadanía, ampliar los derechos de tercera generación, el derecho al lugar y a la movilidad, a la ciudad refugio y a la identidad local*” (Borja, 2003a:130-131).

Si, por el contrario, la mirada se fija en los adolescentes, éstos pasan a primer plano, oscureciéndose la trama ciudadana que los produce y, lejos así de albergarlos, los expone como des-lindados, casi como peligro público o como adolescentes *en riesgo*. Se habla, por ejemplo, en Barcelona, de las bandas urbanas: de los *Latin King* o de los *Guinardo's Power*...

Para ciertas adolescencias suburbanas se abren las viejas fórmulas del control que suponíamos periclitadas, pero que hoy vuelven con inusitada crudeza, como, por ejemplo, los re-denominados *educadores de calle* que, en ciertas ciudades, incluso funcionan en *guardias nocturnas*. Sea bajo estas modalidades en “medio abierto”, sea en ciertos centros, se trata de sustraer a los adolescentes de las calles o de controlarlos *in situ*. No hablaremos aquí de educación social, ya que estos dispositivos de control no suponen para los adolescentes nuevas articulaciones sociales, esto es, una nueva intelección del mundo. En efecto, para ciertas adolescencias, sólo se abre el vacío del tiempo y del espacio, repetidos *ad infinitum*: la nada. La nada, ya se trate de un otro de cuya excesiva presencia sólo cabe esperar el intento de un control sin fisuras, o de un otro literal y absolutamente borrado, como magistralmente muestra Gus van Sant en su película *Elephant*. Los adolescentes, librados a sí mismos, entre el vacío del control mortificante y la nada de la prescindencia, quedan —como nos lo recordaba María Zambrano— *atrapados en sus propios laberintos, donde la violencia se agazapa*.

No obstante, las ciudades pueden brindar puntos de fuga, maneras de escapar a esta suerte de destino irremediable. La oferta urbana (incluida la educación social) puede comportar una incitación a la aventura, en lugar —por ejemplo— de criminalizar toda transgresión.

Ser considerado ciudadano comporta el derecho a sentirse protegido, pero también la libertad de vivir la aventura. Las ciudades pueden aquí

hacer sus apuestas por los recién llegados y constituirse en “*mezcla de conocimiento cotidiano y de misterio, de seguridades y de encuentros, de libertades probables y de transgresiones posibles, de privacidad y de inmersión en la vida colectiva*” (Borja, 2003a:131).

Por ejemplo, es posible pensar en otros soportes educacionales en la empresa de promoción cultural de los más jóvenes (particularmente, de los sectores más vulnerables social, cultural y económicamente). Propuestas que se aparten de las estrategias del control capilarizado del territorio, ofertando lugares de trabajo pedagógico articulados en redes, que construyan circuitos, con relación a los cuales los sujetos puedan mapear, cartografiar, otras posibilidades sociales: nuevas tramitaciones, nuevas bifurcaciones devienen entonces posibles. Y, asimismo, deviene posible que cada adolescente, de manera individual y grupal, construya sus particulares estrategias de recorridos ciudadanos multiformes para no quedar pegado, fijado, en los planos inhóspitos de las ciudades.

Habrà que establecer cuáles son los núcleos fundamentales de acción educativa y cómo se podrían abordar para brindar a los adolescentes las oportunidades de culturalización y de construcción de la socialidad que cada uno requiera. Se trata de promover y facilitar su articulación en el espacio social y en el escolar con la elaboración de nuevas narrativas, que les posibiliten posicionarse en los lugares hegemónicos y no hegemónicos de la cultura. A este desplazamiento entre redes, que generan escenarios, dramas y actores, Marc Augé lo denomina *trayectorias vitales*. Pearce habla de *formas de serpenteo* que, podríamos interpretar, posibilitan escapar de la exclusión (entendida como confinamiento en un gueto), para desplazarse en un mundo segmentarizado, fragmentado, sin quedar irremediamente atrapados en sus fisuras.

Tal vez el reto de la actualidad consiste en cómo cada sociedad, en sus ciudades, pueda atender a las infancias y a las adolescencias para que las penalidades actuales no confisquen, también, lo por-venir.

Quizás pase por otorgarles estatuto de sujeto. Sujetos de derecho, con quienes es posible convenir propuestas, propulsar proyectos, discutir alternativas. La educación social puede aquí iniciar su andadura, alejada de las tentaciones y de los fantasmas del control, productor y sellador de los guetos barriales, suburbanos.

Podríamos pensar, asimismo, en cómo dar soporte a la escuela para que re-centre su función en la transmisión de los valiosos legados culturales y trabaje en red con otras instituciones, para que los adolescentes puedan realizar sus experiencias de movilidad y confrontación.

Entendemos que es responsabilidad pública en la tarea culturalizadora, particularmente en lo que atañe a la educación social:

- proporcionar a los sujetos recursos de acceso a las redes sociales atravesadas por la lógica de las tecnologías de la información, con relación a las cuales las ciudades devienen escenarios de amplias posibilidades;
- elaborar diseños referenciales para las redes de prestaciones educativas, que operen como límite a la discrecionalidad del control y a la fragmentación incesantes y propicien y vertebren el ejercicio de una transmisión cultural responsable;
- ejercer de garante del derecho a la educación, promoviendo los soportes requeridos para hacerla efectiva.

Así planteada, la responsabilidad estriba en garantizar que los niños y adolescentes accedan a la escuela desde ciertos umbrales de justicia. Tomando en cuenta que hoy asistimos al declive de la función familiar, y considerando también el lastre que han supuesto y suponen las políticas neoliberales de arrasamiento de lo social y de lo escolar, habrá que atender de otras maneras a las adolescencias.

Entendemos también que esto es un *otro* nombre de la justicia, de la lucha contra las desigualdades, que tiene en las jóvenes generaciones una población cautiva, salvo que hoy tomemos otras cartas en el asunto, renovando los contratos intergeneracionales antes de que caduquen...

La responsabilidad pública, cuando abre las posibilidades de trabajo social educativo con las nuevas generaciones, suele realizar una opción política que la sitúa más allá de las posiciones higienistas y familiaristas en la atención a las infancias y a las adolescencias. El higienismo entiende a las familias que se apartan del ideal del discurso hegemónico como contaminadoras, como "mal ejemplo", y es requisito apartar de ellas a los niños y a los adolescentes. El modelo familiarista, complementario del anterior, entiende que nunca se estará mejor que en familia, pues el ideal indica que allí reside el amor verdadero y, por tanto, nunca considera excesivo el precio a pagar...

La apuesta por la educación social supone otra posición: otorgar a niños y adolescentes (tal como señalamos más arriba) el estatuto de sujetos de derecho. Postulamos que la labor educativa ha de aportar a la nueva construcción de *la ciudadanía*, es decir, contribuir a una definición política que pueda reunir a diversos actores, propiciando la construcción de redes de texturas y densidades variables: plataformas en las que sostener algo *sólido* en esta *modernidad líquida*.

En definitiva, se trata de convocar a la educación para que *vuelva a inventar un cruce* entre las políticas públicas y el trabajo de culturalización de las nuevas generaciones. Sus escenarios habrán de abrirse a y en múltiples tejidos urbanos; sus protagonistas serán los *recién llegados* y sus derechos al ejercicio de la ciudadanía; sus guiones restarán, cada vez, por escribir...

Notas

1. En la Argentina hay una publicación, cuyo hallazgo debo a mi estimada colega Graciela Frigerio, que data de 1916. Es un libro cuya autora, Raquel Camaña, es heredera de las maestras norteamericanas traídas aquí por el presidente Sarmiento. Su título: *Pedagogía Social*.
2. Bourdieu, P., "Le marché des biens symboliques". En: *Année Sociologique*, París, 1973, 49-126. Allí el autor establece la noción de *campo* en tanto *campo de producción y circulación de bienes simbólicos*. Se constituye como un espacio estructurado según un conjunto de posiciones, independientemente de quienes las ocupen, de carácter hegemónico o subordinado.

Bibliografía

- ARENDET, H., *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Península, 1995.
- BAUMAN, Z., *Modernidad líquida*, Buenos Aires, FCE, 2002.
- BORJA, J., *El espacio público: ciudad y ciudadanía*, Barcelona, Electa / Diputación de Barcelona, 2003.
- , *La ciudad conquistada*, Madrid, Alianza, 2003.
- DELGADO, M. et al., *Exclusión social y diversidad cultural*, San Sebastián, Gakoa, 2002.
- NÚÑEZ, V., *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*, Buenos Aires, Santillana, 1999.
- TIZIO, H. (coord.), *Reinventar el vínculo educativo: las aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*, Barcelona, Gedisa, 2003.
- ZAMBRANO, M., *La vocación del maestro*, Madrid, Ágora, 2000.

Violeta Núñez. Profesora de la Universidad de Barcelona, especialista en Pedagogía Social, miembro del Comité Académico del cem.

Pasajes a la ciudad: el derecho a la herencia

Silvia
Alderoqui

Hay barrios enteros que revelan su secreto en los nombres de las calles.

WALTER BENJAMIN

Cuadros de un pensamiento

Hay que recorrer la ciudad en sus profundidades, lo que vale decir en el infierno de sus nombres, para dar un sentido a los paseos de la superficie.

MARTÍN KOHAN

Zona Urbana. Ensayo de lectura sobre Walter Benjamin

Los objetos y fenómenos urbanos por sí mismos no hablan. Lo que nos reúne, lo que nos interroga sobre las acciones a desarrollar con las nuevas generaciones y con los que no saben, es la convicción de que la mirada necesita estar instruida; el código para mirar necesita ser transmitido.

Tres imágenes acerca de los *pasajes* organizarán el relato:

1. El pasaje como *responsabilidad*: la transmisión de la memoria y del presente de la ciudad es una obligación de los más grandes para con los nuevos y los novatos (aprendices).
2. El pasaje como *territorio*: en el siglo XIX, los Pasajes o Arcadas eran espacios privados y senderos públicos donde se exhibían las mercaderías de la modernidad.

3. El pasaje como *viaje*: los pasajes preanuncian viajes de ida o de retorno en la propia ciudad hacia el conocimiento de algo.

El abanico de la memoria (pasaje como responsabilidad)

Sin el concepto de *ciudadanía* y sin la práctica de ciudadanía en todos los niveles, es inútil tratar con el patrimonio y las cuestiones de la identidad, y sus operaciones de transmisión. La *ciudadanía cultural* se organiza no sólo sobre principios políticos, sino también a partir de una cultura formada en las interacciones cotidianas. Cuentan que una vez Cortázar se preguntó: “¿Qué es un puente?”, y se respondió: “un puente es una persona cruzando un puente”. Las ciudades, al igual que los puentes de Cortázar, son personas caminando sus calles. En otras palabras, el patrimonio urbano no es una cuestión de piedras, sino de *carne y piedras*, parafraseando el título de un libro de Richard Sennet; no es un listado de edificios y monumentos en su dimensión arquitectónica y arqueológica reconocida, sino que implica el reconocimiento de la sociedad en cuyo contexto se produjeron y construyeron, y de los efectos identitarios que se han ido elaborando alrededor de ellos. No es una identidad que sólo trata de la supervivencia de las tradiciones, sino de una identidad en constante construcción e intercambio. En otras palabras, el ejercicio de la ciudadanía activa requiere del conocimiento de la ciudad y su patrimonio para estar en condiciones de elaborar explicaciones e interpretaciones acerca de la realidad y para optar y actuar en forma autónoma en la construcción del espacio público para ejercer el derecho a la ciudad.

Los ciudadanos y ciudadanas estamos enclavados en algún sitio, calle, barrio, y eso es lo que une la idea de justicia (reconocimiento y respeto de los derechos) con la idea de pertenencia. En cada sitio al que pertenecemos, la forma urbana también in-forma y esa información es parte de la identidad de cada lugar; así se construyen mitos y ritos que son imprescindibles para la representación colectiva de la identidad cultural de la sociedad. Pero la inmediatez del barrio y de la calle no son suficientes, ser ciudadano de una gran ciudad significa pertenecer simultáneamente a otras escalas: a una metrópolis, a una región, a una provincia, a un país, a la ciudad global de los flujos y redes. La convivencia compleja entre estas distintas escalas y sus correspondientes identidades e identificaciones tiene un alto poder educativo y produce cohesión social. Por lo tanto, es necesario huir de la idea de

una identidad cerrada y defensiva para construir identidades múltiples, dinámicas y proyectadas al futuro (Vilarrasa Cunillé, 2004).

Vayamos por partes. Vivimos en una época con declaraciones, obsesiones y prácticas acerca de la memoria colectiva y de la protección y transmisión de patrimonios y herencias a las nuevas generaciones. Las ciudades, los barrios, los edificios históricos y las casas son reciclados, rehabilitados, protegidos, los objetos se musealizan, la meta parecería ser, según el crítico alemán Andreas Huyssen (2000:19), la del *recuerdo total*. Se pregunta: ¿estamos construyendo museos como sino existiera el mañana? ¿Es el miedo al olvido el que dispara el deseo de recordar o es a la inversa? ¿Pero de qué clase de memoria se trata? Para unos, el pasado vende más que el futuro porque permite revivir las glorias pasadas, algo así como un oasis frente al caos del mundo exterior: las prácticas de rescate de la memoria brindarían formas tradicionales de identidad cultural al sujeto moderno desestabilizado; para otros, las prácticas de musealización y simulación representan la agonía de lo real. Sin embargo, todas éstas son explicaciones y discursos regresivos y compensatorios de algo perdido que no alcanzan a explicar este *deseo de recordar*.

Porque la “memoria pública comercializada y mediática” no basta y se olvida mucho más fácil que la *memoria vivida*, preferimos pensar con Huyssen (2000:35) que hay algo en juego en nuestra cultura que genera todo ese *deseo del pasado* y que la musealización y las prácticas con la memoria son algo más que una compensación contra los estragos de la modernización acelerada. Este autor defiende su tesis de que la memoria cumple una importante función en las actuales transformaciones de la experiencia temporal, una dimensión benéfica y productiva. Señala que la insatisfacción cultural en las sociedades occidentales surge a partir de una sobrecarga en lo que hace a la información y la percepción, que se combina con una aceleración cultural que nuestra psiquis y nuestros sentidos no están preparados para enfrentar. Y se pregunta: ¿cómo se supone que superaremos el cambio vertiginoso y la transformación? No hay una respuesta simple a este problema complejo, pero, afirma, la memoria (individual, generacional, pública, cultural y también la nacional) forma parte de la respuesta. La memoria vivida es activa: tiene vida porque está encarnada en lo social —es decir en individuos, familias, grupos, naciones y regiones. Éstas son las memorias necesarias para construir los diferentes futuros locales en un mundo global. En las ciudades fragmentadas social y económicamente, estas memorias colectivas pueden proporcionar al ciudadano una respuesta

a su continua y frustrada búsqueda de referencias, siempre y cuando posibiliten que cada cual las experimente con modalidades propias.

En esta dirección, el primero y el noveno punto de las "Recomendaciones para la enseñanza del patrimonio del Consejo de Europa", de 1998, establecen el *reconocimiento del derecho a la herencia*, y afirman el deber cívico de pasaje del patrimonio a las nuevas generaciones. Aunque no se trata ni de transmitir ni de recordar todo, es decir, de ser depositarios de un archivo literal y prisioneros del pasado. Como afirma Mariana Karol (2003), toda sociedad necesita transmitir su memoria y su pasado saliendo de la condena de la repetición para provocar una memoria liberadora. Una memoria que nos proteja de la repetición, que incorpore en su transmisión la diferencia e interpretación de lo heredado cargado de sentido propio. Sólo es posible recordar aquello que dejó huella y marca, aquello que fue transmitido en este sentido.

Hablando de huellas y marcas, cito a Walter Benjamin¹ en *Crónica de Berlín*, que nos acompañará por esta deriva urbana: "Hay hombres que creen encontrar la clave de su destino en la herencia biológica; otros, en el horóscopo; otros muchos, en la educación recibida, etcétera. Yo creo que si pudiera hojear de nuevo mi colección de tarjetas postales podría llegar a encontrar en ella alguna explicación para mi vida posterior. La gran creadora de esta colección fue mi abuela materna, una señora emprendedora de la que estoy seguro haber heredado tanto el placer de regalar como el de realizar viajes".

Responsabilidades individuales y colectivas. Estos pasajes y transmisión de memorias son un compromiso social para que la identidad no quede atrapada en el mundo privado, para que la identidad se inscriba en forma pública y compartida, para poder ejercer el derecho a la herencia. Desde la actividad educativa, estos pasajes de relato, esta transmisión de patrimonios, especialmente en lo que tiene que ver con la inclusión en un relato compartido a los que quedan fuera de él, tiene que ser cuidadosa y responsablemente elaborada.

| Iluminaciones profanas (pasaje como territorio)

El concepto *iluminaciones profanas*, acuñado por Benjamin en oposición a las *iluminaciones religiosas*, muestra, en el trabajo poético de la imagen, la unión de elementos aparentemente lejanos, cuyo encuentro produce una revelación y un impulso de reconversión del tiempo histórico. El mismo Benjamin nos advierte acerca de que "hay elementos de la naturaleza, algu-

nas plantas, cuya fuerza, según afirmaban los antiguos, pasa a quienes las miran desde lejos. Así también hay lugares que poseen una fuerza interior parecida. Pueden ser balnearios abandonados, el palenque de una estación, etc., pero, sobre todo, los umbrales" (1995:41). En otro texto, completa esta idea con la experiencia del aura que reposa en "la transferencia de una reacción normal en la sociedad humana a la relación de lo inanimado o de la naturaleza con el hombre. Quien es mirado o se cree mirado levanta los ojos. Advertir el aura de una cosa significa dotarla de la capacidad de mirar" (1999:68-69).

¿Cuáles son las mercaderías y mercancías que se exhiben en el siglo XXI? ¿En qué pasajes? ¿Cómo encontrar "iluminaciones profanas"? ¿Dónde se exhibe la memoria de la ciudad? Recurriremos al encadenamiento, modelado y composición de citas para responder estos interrogantes.

La memoria de la ciudad dialoga con nuestras actividades. Así dice Marc Augé: "Las ciudades tienen una memoria que dialoga con la nuestra, la provoca y la despierta. Tienen una memoria histórica: en la concepción moderna de la ciudad, los monumentos se añaden para dar al paisaje su dimensión temporal y el ciudadano está confrontado cada día a las huellas de un pasado que su propio recorrido reencuentra, recubre y supera. Los lugares y los monumentos, los nombres de plazas y calles, las estaciones de metro que los transportan a las profundidades del subsuelo, hablan de la historia de los hombres (...) A lo largo de sus itinerarios, de sus paseos o hasta de los trayectos que los conducen a su trabajo e inversamente puede cruzar sus recuerdos, acordarse de épocas en las que no tenía la misma edad, donde su vida social, profesional o personal era diferente" (1998:240). Por ejemplo, además de los itinerarios clásicos, recorriendo las calles de Buenos Aires se pueden encontrar huellas de la lucha anarquista en la Plaza Martín Fierro (ex fábrica Pedro Vassena, en La Rioja y Cochabamba), la Semana Trágica de enero de 1919 o en el sitio donde se detonó una bomba en el teatro Colón cuando éste celebraba su centenario; podemos recorrer también itinerarios vinculados con la dictadura y la defensa de los derechos humanos a partir del Parque de la Memoria en la Costanera Norte, el Atlético en la avenida Paseo Colón y autopista... y continuar de esquina en rincón recorriendo calles y viejos cafés, interrogando placas de edificios, monumentos, relatos y testimonios... De este modo se reconoce la pátina, generalmente invisible, que la historia ha dejado sobre las calles de la ciudad y que expresa, más allá de los hombres que han vivido y de los hechos que sucedieron, las ideas, los conocimientos, las sensibilidades, las esperanzas, es decir, los valores en los que hacen creencia las sociedades (Villarrasa, 2004) y también, por oposición, lo que se oculta.

¿Qué nos aporta Ítalo Calvino en la misma clave? *“La ciudad contiene su pasado como las líneas de una mano, escrito en los ángulos de las calles, en las rejas de las ventanas, en los pasamanos de las escaleras, en las antenas de los pararrayos, en las astas de las banderas, surcado a su vez cada segmento por raspaduras, muescas, incisiones, cañonazos”* (1974:20).

Así las ciudades se cuentan. La narración de la ciudad no es lo mismo que la ciudad, pero toda ciudad tiene un relato sobre sí misma. Volvamos a Calvino: *“Más allá de seis ríos y tres cadenas de montañas surge Zora, ciudad que quien la ha visto no puede olvidarla más. Pero no porque deje como otras ciudades una imagen fuera de lo común en los recuerdos. Zora tiene la propiedad de permanecer en la memoria punto por punto, en la sucesión de calles, y de las casas a lo largo de las calles, y de las puertas y de las ventanas en las casas, aunque sin mostrar en ellas hermosuras o rarezas particulares. Su secreto es la forma en que la vista corre por figuras que se suceden como en una partitura musical donde no se puede cambiar o desplazar ninguna nota”* (ob. cit., 24).

Sin embargo, la historia en la ciudad permanece invisible para el observador ignorante, para el no iniciado. Sólo la mirada poética, el deambular con ideas, acompañado del estudio riguroso, puede en última instancia relatar y leer la ciudad: los vestigios, la traza, las formas, los monumentos, los edificios, incluidos en sus entornos, permanecerán silenciosos y siempre mudos si nosotros no sabemos interrogarlos, si no sabemos suscitar su respuesta. La ciudad es un texto complejo, por la polisemia de los mensajes, por la complejidad de las “grandes imágenes urbanas” que mezclan prehistorias, memorias y leyendas, por las habilidades y códigos que requiere de sus lectores. Porque además, como nos advierte García Canclini (1997:95), hay que tener en cuenta la estructura y la propiedad de los medios de producción y comunicación cultural como parte de los dispositivos por medio de los cuales se conforman patrimonios compartidos, y también las divisiones entre los patrimonios de unos y otros sectores de la ciudad. En este sentido, el espacio urbano resiste la historia hegemónica tanto como distintos grupos coexisten como deudores de diferentes herencias del pasado. Beatriz Sarlo (2001) completa esta imagen urbana: siempre hay gentes que andan de un lado para el otro; siempre hay una historia que se está perdiendo y una memoria que trata o no trata de construirse; siempre hay sujetos partidos que no terminan de reconocerse en ninguna parte; siempre hay sujetos que se las ingenian para usar el espacio construyendo sentidos; siempre el uso del espacio construye sentidos, resemantiza las prácticas, se inventa prácticas nuevas; siempre hay algo que

pasa a lo privado y algo que vuelve a lo público con nuevos usos. Una historia de ciudad nunca es una garantía de veracidad, siempre puede haber otras posturas. Pensar la ciudad como categoría abstracta o el edificio como objeto inmutable no nos sirve. Es importante remarcar que no se trata de un fetichismo que sustrae a la ciudad de su dimensión política ni de su complejidad, sino por el contrario de una identidad que no es sólo visual sino olfativa y auditiva en su especificidad cultural y no solamente turística. Un monumento, o un edificio, siempre es una vía para partir hacia una comprensión de modos de vida, de relaciones sociales, de fuerzas productivas. Un objeto exhibido en un museo también habla acerca de lo que no está en exposición.

Se trata entonces de una transmisión que presente la historia de la diferencia, de lo particular, que pueda ser revisada críticamente, que preserve y provoque una memoria activa con una narrativa que supere los puntos de vista únicos.

Dicho de otro modo, allí donde el patrimonio es objeto de estudio y de institucionalización importa (para no ser un simple visitante o turista pasivo) reflexionar acerca de qué es lo que convierte a las piedras de un edificio admirado en dignas de nuestra mirada, pero también qué es lo que vuelve digna a nuestra mirada para poder ver esas piedras. Se trata de una doble dignidad (Tsiomis, 1998:18) que debe ser meditada sobre todo cuando el patrimonio se convierte en objeto de aprendizaje y materia de enseñanza, objeto de transmisión.

| La mirada instruida (pasaje como viaje)

Benjamin llamaba a la mirada de los surrealistas “la mirada de la Medusa”, cuyo ojo ilumina lo inusual y lo particular con la certeza de que allí hay una clave. La mirada de la Medusa captura lo fugitivo, luego el rigor histórico restituye la espesura a ese detalle microscópico. ¿Cómo instruimos, educamos y enseñamos esa mirada de Medusa? ¿Cómo transmitimos una forma de mirar que posibilite ver el *aura* de los objetos? ¿Cómo habilitamos y nos habilitamos para ser autonautas y viajar a través de la cosmopista que une un punto con otro de la ciudad, al modo que Julio Cortázar y Carol Dunlop recorrieron desde París a Marsella tardando un mes para un trayecto que se hace normalmente en unas cuatro horas?

Sigamos con Benjamin. Cada ciudad sobre la que escribió nos permite extraer algunas iluminaciones a la hora de pensar cómo conocer y hacer

conocer ciudades y patrimonios. De París, el arte de pasearse, de *flanear* los lugares de intercambio de mercancías, un todo que nunca será completado como su libro acerca de ella; de Berlín, la necesidad de aprender a perderse: “No orientarse en una ciudad no significa mucho, pero perderse en una ciudad como uno se pierde en un bosque requiere de un entrenamiento”; de Moscú, la idea de la ciudad como laberinto, en ella la necesidad de aprender a orientarse. Sus escritos acerca de Nápoles sugieren muchas ideas acerca de cómo trabajar en las grandes metrópolis americanas. ¿Cómo conocer una ciudad aprendiendo a reconocer sus delimitaciones internas, o mirándola desde la altura? ¿Cómo conocer una ciudad o una zona sin elementos salientes de referencia? ¿Cómo reconocer todas las ciudades que hay en una ciudad? Por el cruce de códigos, por la exclusión y los excluidos, las aglomeraciones, el ruido y la movilidad, por la porosidad de usos donde se mezclan la pereza, la mendicidad, el trabajo, el comercio, el arte, la fiesta y el espectáculo, la prosperidad y la decadencia, lo sagrado y lo profano, por lo enigmático e ilegible, por lo que no da pistas y muta todo el tiempo, por lo público y lo privado, porque no es posible la caminata y la contemplación de “obra de arte en obra de arte” como en Roma; por los largos e incómodos trayectos de un lado a otro de la ciudad, por el cansancio y la fatiga. Sobre estos particulares se ha explayado Néstor García Canclini (2001). Las ciudades no se dejan conocer del todo. Siempre queda un resto que se excluye y que corresponde justamente a los excluidos de la propiedad (Kohan, 2004).

Para Benjamin, la tensión oscila entre mirar, recordar y reconocer la ciudad y a su vez ser mirado, reconocido y recordado por la ciudad. El conocimiento de una zona se mide por la capacidad que tenga el visitante de regresar premeditadamente a un sitio en el que ya estuvo antes y por la constante de los elementos que reaparecen. Experimentar una zona es para él ingresar y abandonar el lugar por los cuatro puntos cardinales; comenzar por los bordes y márgenes y sólo después el centro. Se trata de construir una modalidad perceptiva para la ciudad propia por medio de la cual se pueda captar aquello que normalmente está reservado a quien la visita. Es decir, asumir la mirada del viajero en la ciudad propia como si fuese una ciudad a la que se llega y no una ciudad en la que se está. Preservar cierta lejanía para poder conocer los objetos y fenómenos de la ciudad y poder reconocer lo tradicional, lo original, lo irrepetible, lo que perdura y resiste a la sorpresa pura de la primera mirada: las huellas del pasado en el presente.

Algunos *pasajes* para instruir la mirada y transmitir el patrimonio... Transmisión que siempre es una conversación entre la narrativa del que trans-

mite y la narrativa del que recibe. La mirada necesita estar instruida para, de acuerdo con Benjamin, poder vivir la transferencia entre lo inanimado y el hombre y así poder sentir el aura de una cosa, es decir, el poder de hacernos levantar los ojos, de conferirle la capacidad de levantar la mirada.

- Enseñar a mirar los fragmentos, lo inusual, lo particular, el sedimento, la miniatura, el intersticio, no porque renunciemos a la totalidad, sino para buscarla en los detalles casi invisibles: la vidriera, los afiches, los transeúntes, las medianeras, las grietas.
- Construir conocimiento sobre la ciudad a partir de lo excepcional, usando el contraste como iluminación, como revelador.
- Buscar evidencias históricas en imágenes urbanas que condensen elementos lejanos.
- Conocer lo futuro por lo viejo por medio de una capacidad poético/política.
- Leer el pasado donde lo viejo perdura como ruina y lo nuevo emerge como fragmento.
- Promover la percepción del aura de los objetos: su singularidad de acontecimiento único.
- Caminar por la calle mirando los primeros pisos.
- Dibujar en un plano la organización biográfica geográfica de cada uno.
- Iniciar una colección de tarjetas postales de lugares de la ciudad o ciudades que dejaron marcas en sus vidas, con la idea de transmisión a los más jóvenes.
- Identificar fachadas de edificios donde encontrar las miradas de la infancia.

Y de este modo, recorrer la ciudad en sus profundidades puede dar sentido a los paseos en la superficie.

Notas

1. Escritor y ensayista alemán, 1892-1940.

Bibliografía

- ADORNO, T., *Sobre Walter Benjamin*, Madrid, Cátedra, 1995.
- ALDEROQUI, S., “Viajes sin salir del lugar” en *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares*, Buenos Aires, Novedades Educativas-CEM, 2003.

- AMENDOLA, G., *La ciudad postmoderna*, Madrid, Celeste, 2000.
- AUGÉ, M., "Lugares y no lugares", en Maderuelo, Javier, *Desde la ciudad. Arte y Naturaleza Huesca*, 1998, Diputación de Huesca, 1998.
- BENJAMIN, W., *Sobre algunos temas en Baudelaire*, Buenos Aires, Leviatán, 1999.
- , *Personajes alemanes*, Barcelona, Paidós, 1995.
- , *Cuadros de un pensamiento*, Buenos Aires, Imago Mundi, 1992.
- , *Dirección única*, Madrid, Alfaguara, 1987.
- , *Diario de Moscú*, Madrid, Taurus, 1987.
- BUCK-MORSS, S., *Dialéctica de la mirada. Walter Benjamin y el proyecto de los Pasajes*, Madrid, Visor, 1995.
- CALVINO, Í., *Las ciudades invisibles*, Buenos Aires, Minotauro, 1974.
- DIDI-HUBERMAN, G., *Lo que vemos, lo que nos mira*, Buenos Aires, Manantial, 1997.
- DUNLOP C. y CORTÁZAR J., *Los astronautas de la cosmopista o Un viaje atemporal París-Marsella*, Buenos Aires, Muchnick, 1983.
- GARCÍA CANCLINI, N., *Imaginarios urbanos*, Buenos Aires, Eudeba, 1997.
- , *La ciudad de los viajeros. Travesías e imaginarios urbanos en México 1440-2000*, Méjico, Grijalbo, 1996.
- GUIDERI, R., *El museo y sus fétiches. Crónica de lo neutro y de la aureola*, Madrid, Tecnos, 1997.
- HUYSEN, A., *En busca del futuro perdido*, México, Fondo de Cultura Económica, 2002.
- KAROL, M., "La transmisión: entre el olvido y el recuerdo, entre el pasado y el futuro", en *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*, Buenos Aires, Novedades Educativas-CEM, 2004.
- KOHAN, M., *Zona urbana. Ensayo de lectura sobre Walter Benjamin*, Buenos Aires, Norma, 2004.
- MICHAVIDA, F., "Las calles de París", en diario *El País*, Madrid, 9 de febrero de 2004.
- SARLO, B., *Siete ensayos sobre Walter Benjamin*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- SENNETT, R., *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*, Madrid, Alianza Editorial, 1997.
- TSIOMIS, Y., *Ville-cité. Des patrimoines européens*, París, Picard, 1997.
- VILARRASA CUNILLÉ, A., "El carrers de la ciutat", en Guix, *Coneixement de la ciutat*, Barcelona, Grao, 2004.

Silvia Alderoqui. Educadora, especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales (Secretaría de Educación, GCBA), profesora del cem.

La disrupción de lo nuevo: un lugar para el sujeto en la educación institucionalizada

Alejandro
A. Cerletti

*Para la filosofía cualquier materia es buena,
con tal de que sea extraña.*

ALAIN

¿Con qué derecho puede uno obligar a un ser humano a alzar el listón de sus gozos y sus gustos? Yo sostengo que ser profesor es arrogarse este derecho. No se puede ser profesor sin ser por dentro un déspota, sin decir: Te voy a hacer amar un texto bello, una bella música, las altas matemáticas, la historia, la filosofía. Pero cuidado: la ética de esta esperanza es muy ambigua.

GEORGE STEINER¹

Un problema filosófico en el corazón de la educación

Hay ciertos problemas que han acompañado el desarrollo de la filosofía desde su origen griego. Como eje de este trabajo, me interesa destacar uno de ellos, que es posible retrotraer hasta Heráclito y Parménides, y que podríamos resumir en el interrogante “¿cómo es posible la novedad?” Esta cuestión recorre, de diversas maneras, toda una serie de planteos fundamentales de la filosofía, reconocibles históricamente a partir de algunas oposicio-

nes emblemáticas: lo mismo y lo otro, lo uno y lo múltiple, la necesidad y la libertad. En virtud de ello, el interrogante “¿cómo es posible la novedad?” puede querer significar también: “¿cómo algo diferente puede surgir de lo mismo?”, “¿cómo de la unidad puede discernirse una multiplicidad?”, o bien, “¿es posible eludir el determinismo a través un acto *libre*?” Podríamos resumir estas cuestiones en otra, no menos emblemática: ¿cómo puede evitarse la repetición de lo mismo?

La pregunta “¿cómo es posible la novedad?” está enlazada, a su vez, con otra, que es, en última instancia, fundante: ¿es posible *pensar* la novedad? Abordar esta cuestión supone interrogarnos sobre qué recursos teóricos se deben poner en juego para dar cuenta de la eventual aparición de algo diferente a lo que hay o sobre las limitaciones que se tienen para tal emprendimiento. El problema así planteado no sólo significa un desafío a las posibilidades materiales de realización de un suceso novedoso, sino que también —y fundamentalmente— constituye un desafío a las posibilidades del propio pensamiento de dar cuenta de “lo otro”.

En este trabajo, me interesará dejar sólo planteada la compleja cuestión teórica que supone el problema de la aparición de lo “nuevo”, entendido como aquello de lo que no se puede dar cuenta con los recursos existentes hasta entonces, en una situación dada. De todos modos, presentaré, esquemáticamente, algunos elementos conceptuales que permitan entrever una posible vía de acceso para encarar la cuestión de *pensar* la novedad. Esto permitirá abordar un cuestionamiento específico, que es el objetivo central de esta presentación: ¿cómo es posible la novedad en los contextos institucionalizados propios de la transmisión educativa (paradigmáticamente, la escuela, y también las universidades)? Más específicamente, el trabajo se desarrollará comenzando por la explicitación de algunas dificultades que surgen de pensar la educación en términos exclusivos de reproducción. Se continuará con la exposición de algunos análisis que focalizan la problemática de la novedad en las instituciones educativas, tratando de ubicar los diferentes conceptos o nociones con los que se vislumbra una posible elucidación de ella. Luego, se mencionará la posibilidad de contar con algunas categorías filosóficas (o, más precisamente, ontológicas) que podrían servir para establecer un marco conceptual para pensar la posibilidad de “lo otro” en “lo mismo”. Finalmente, se volverá sobre la cuestión educativa para ofrecer algunas breves conclusiones, producto del recorrido realizado.

| La reproducción de lo mismo

El ideal moderno de la educación se ha organizado alrededor de dos propósitos centrales que se encuentran en tensión. Por un lado, se promueve la formación de un sujeto libre (a través de la adquisición de conocimientos y el desarrollo del pensamiento crítico) y, por otro, se aspira a que éste sea gobernable (a través de la conformación de un ciudadano razonable); se pretende el desarrollo de las personalidades en autonomía y, al mismo tiempo, se procura la transmisión de la cultura dominante. Para Dubet y Martuccelli (1998), tradicionalmente esta contraposición no ha sido vista como tal, ya que ha dominado la creencia de que la subjetivación y la socialización son, en última instancia, identificables o, mejor dicho, que hay una continuidad inexorable entre ellas. En este sentido, la escuela era concebida —de manera ingenua, para estos autores— como una institución que transformaba los valores (dominantes) en normas (principios universales) y éstas permitían hacer emerger personalidades libres. La educación aseguraba entonces, simultáneamente, la integración de la sociedad y la promoción del individuo. Esta concepción de la función de la educación ha sido fuertemente criticada desde diversas posiciones. A partir de los años '70, se puso en el centro de la atención política sobre la educación la cuestión de las condiciones de la producción y la reproducción de la sociedad capitalista.² En ella, el sistema educativo, se decía, cumpliría una función decisiva en la constitución de la subjetividad, contribuyendo a formar, o consolidando, el orden social imperante. Aquellas posiciones han sido agrupadas y caracterizadas en bloque con el nombre simplificador de “reproductivistas”. El “reproductivismo”, que ocupó un lugar importante en los debates educativos y pedagógicos de hace unos años, hoy ha pasado a una suerte de segundo plano. Este desplazamiento de las teorías reproductivistas se debió en gran medida a las fuertes críticas —y acusaciones— de que fueran objeto y del progresivo surgimiento de otros planteos que, de diferentes modos, fueron reintroduciendo la importancia y la necesidad de la participación de los “sujetos” en la dinámica social escolar.³ En general, el abanico de objeciones que les fueron formuladas podría sintetizarse señalando que aquellas teorías: no percibieron la existencia de conflictos y resistencias en las instituciones educativas; no dejaron espacio para la actividad humana (la importancia concedida a los aspectos estructurales fue en detrimento del protagonismo del sujeto en la dinámica social); fueron catalogadas como funcionalistas, reduccionistas, economicistas o, en síntesis, como determi-

nistas; no tuvieron en cuenta la cotidianidad educativa (lo que pasa en la escuela y dentro del aula); han considerado a los educadores como poco menos que ciegos ejecutores de los mandatos de la clase dominante; han perdido de vista a la escuela como posibilidad de desplazamiento social (un aspecto fundamental de las concepciones liberales de la escolarización), etcétera.⁴ Sin entrar en detalles acerca del alcance o la pertinencia puntual de cada una de estas críticas y teniendo en cuenta lo expresado al inicio, podemos decir que se ha llegado a un punto en el que es factible afirmar dos tesis significativas:

1. No es posible justificar que la mera adquisición de ciertos conocimientos sea la garantía para conformar sujetos (libres).
2. En las instituciones educativas hay un lugar para el sujeto.

De lo que se trata, entonces, es de ver qué significa esto, cómo puede darse la irrupción subjetiva en el interior de una estructura (como la escolar), difusora de saberes, prácticas y valores; cómo la tarea de administración de una herencia cultural, o de socialización a través de la transmisión del conocimiento, no obtura el espacio de la subjetividad; cómo es posible algo diferente a la reproducción de lo mismo. En definitiva, cómo la “clonación” de individuos no es el destino último de la actividad educativa.

| La disrupción de lo nuevo

Vamos a sostener que si hablamos de la posibilidad de constitución de subjetividad en un sentido estricto, para que ello suceda debería darse, en alguna medida, algo diferente a lo esperable, o sea, a lo prefigurado por una regularidad o “normalidad”. Toda estructura (o institución) queda delimitada por un conjunto de pautas (normas, reglas, leyes de constitución, etc.) que, entre otras cosas, definen un “adentro” y un “afuera”. El “adentro” está regulado —es regular y regularizador— y su clave es asegurar las condiciones que permiten su reproducción. En otras palabras, administra la persistencia de lo mismo. Hemos señalado más arriba que el desafío será pensar la aparición de lo nuevo, esto será, entonces —siguiendo con la figura del adentro y el afuera—, elucidar qué debe suceder para que se pueda constituir un “afuera” en un “adentro”, para que formando parte de algo se lo pueda transformar y transformarse. En definitiva, para que lo nuevo emerja en el interior de lo viejo. Castoriadis ha dado la medida de esta dificultad poniéndonos en alerta sobre el riesgo de que lo nuevo ter-

mine siendo una variante de lo anterior. Para Castoriadis (1993), refiriéndose a un orden social, lo nuevo no aparece sino sobre los restos del orden anterior. Ese “resto” puede afectar lo “nuevo” hasta el punto de lograr asegurar su continuidad. Nos preguntamos: ¿podrá ser lo nuevo algo diferente, no subsumible a un resto de lo anterior? o, por el contrario, ¿con los restos de lo viejo se puede hacer lo nuevo sin quedar atrapado en el intento? ¿Podrá establecerse una novedad en sentido radical?

Diversos autores, cada uno desde su punto de vista, han vislumbrado la posibilidad de pensar la disrupción de la novedad en el marco de la educación y las instituciones escolares. Es posible encontrar, entonces, algunas aproximaciones teóricas que nos muestran qué podría significar la inscripción de lo otro en lo mismo o de un afuera en el adentro. A continuación intentaré explorar algunas de estas propuestas, de modo que nos permitan echar alguna luz sobre la cuestión.

Graciela Frigerio ha utilizado la noción de *extranjería*⁵ para dar cuenta, en un sentido genérico, de una figura (el extranjero) que en cierto momento aparece y cuya llegada produce un desconcierto en el (buen) orden establecido. Esta disrupción singular pone en juego prácticamente todos los recursos de la estructura de normalidad (por caso, una institución, que es lo que aquí me importa destacar) para intentar “administrar” su eventual inclusión o justificar su exclusión. La forma de recepción de “lo que viene de afuera”, la acogida de “lo otro”, la asimilación de “lo extraño”, definirá cómo lo instituido se pone frente a frente con los límites de su propia capacidad estructurante. Y es un límite porque se tiene que cuestionar, radicalmente, la ficción constituyente de poder dar cuenta de todo. Ahora bien, si el/lo otro es *verdaderamente* otro (es decir, si no es lo mismo transfigurado o si no es una variante disimulada de la propia identidad) no podrá ser reconducido o reelaborado por las experiencias o los saberes propios (ya que si lo fuera, no consistiría, en última instancia, más que en un emergente, reelaborado, de lo mismo, o un “resto” de lo anterior, como nos alertaba Castoriadis). Esto nos pone, aparentemente, en una encrucijada: o “el extranjero” se adapta (y, por lo tanto, pasa a ser lo mismo) o no se adapta (y, en consecuencia, no puede estar “adentro”). ¿Cómo salir de esta encrucijada? Tal vez deberíamos encarar el problema desde otro punto de vista. Tendríamos que encontrar, por ejemplo, la posibilidad de que en algo de lo mismo exista un punto en el que ese algo se desliga. Si nos hacemos cargo de que la idea de totalidad es ilusoria, entonces, consecuentemente, cualquier “adentro”, o “lo mismo” no pueden constituir

un todo. La existencia de ese punto de fractura o de desligamiento interno hace que cuando se intenta hablar de un “todo” (cerrado y compacto) sólo se lo pueda hacer a costa de obturar “eso” que es constitutivo y que, en última instancia, define su ser. De lo que se trata, entonces, es de cómo nos las vemos con ese “vacío” constitutivo, inefable desde lo mismo, que quiebra, en definitiva, la lógica del adentro y el afuera. ¿Cómo lo reconoceremos? ¿Qué se puede hacer a partir de su eventual irrupción? Las formas en que se suelen dar los conflictos con el extranjero exhiben, ejemplarmente, que el problema no es, en última instancia, “el otro”. El problema crucial es qué hacer con lo insostenible que hay en uno mismo, con aquello que resulta insufrible y de lo que no se puede dar cuenta sino anulándolo con la imagen tranquilizadora de un otro malo, o de un afuera siempre amenazante y hostil.

He mencionado que diversos autores han puesto de manifiesto, de diferentes maneras, la posibilidad de hacer inteligible la aparición de la novedad. También han mostrado —a veces sin tematizarlo explícitamente o bien expresándolo con otros términos— la tensión que supone que haya algo de lo que no se puede dar cuenta, pero que es fundamental para la comprensión de una situación o de los efectos que produce. Me referiré a algunos de estos autores, retomando la idea sugerida al comienzo: la constitución de subjetividad está marcada por el estatuto de la novedad.

| Estructura institucional y sujeto

Para Frigerio no se podría hablar de sujeto si no se lo considera en relación con un extranjero (que aparezca como realmente otro) y, además, si no se puede pensar como resultante de un exilio.⁶ Estos dos aspectos, si bien están estrechamente relacionados, comportan matices que conviene observar. La noción de extranjero, como se indicó, apunta fundamentalmente a la presencia de un otro (en una institución, en uno mismo, en una estructura, en general) que, de alguna forma, desacomoda el orden configurado, ya que interpela la ley o la norma instituyente. La figura del exilio remite más bien a una renuncia, a lo que hay que abandonar para poder inscribirse de pleno derecho en una (nueva) legalidad o normalidad.⁷ Es interesante ver cómo operan estas dos ideas (extranjería y exilio) en el marco específico de la institución educativa y qué tipo de articulación es posible establecer con la noción de “transmisión” (de una herencia cultural, en sentido general; de conocimientos y prácticas específicos, en sentido particular), verdadera clave de bóveda de la educación institucionalizada.

Marcelo Caruso e Inés Dussel sostienen que la institución educativa impone, de entrada, una renuncia en la enseñanza y en el aprendizaje: “*Todo vínculo pedagógico surge en el lugar de una renuncia: a aprender por cuenta propia, a producir el propio camino de conocimiento, a enseñar según las demandas de los que aprenden*” (Caruso-Dussel, 1996:59). Y no es una renuncia menor. Tanto el que enseña como el que aprende están renunciando a tomar una posición subjetiva respecto del conocimiento. Deben dejar de lado las decisiones que habrían debido tomar frente al abismo del no-saber, deben anular los desafíos que supondría tener que construir el vínculo entre los nuevos conocimientos y sus trayectos personales. A propósito de esto, los autores nos recuerdan la prédica nihilista de Nietzsche, denunciando el retiro del sujeto que puede llegar a consumir la acción educativa: “*La educación procede generalmente de esta manera: procura encaminar al individuo, mediante una serie de atractivos y de ventajas, hacia una determinada manera de pensar y de conducirse que, convertida en hábito, en instinto, en pasión, se apodera de él y le domine contra su conveniencia, pero en bien general*” (Nietzsche, 1984:47-48). Pero estas renunciaciones ¿clausuran efectivamente la subjetividad o bien ponen ante otras (nuevas) decisiones, frente a otras apuestas subjetivas? O, más radicalmente aún, ¿esta renuncia es inevitable para la educación? O, desde otro punto de vista, ¿la institución puede efectivamente conducir el pensar del otro?

Ahora bien, ninguna ley puede normarlo todo. Como señalamos, pretender dar cuenta de todo —del *Todo*— es una ficción. Siempre está la amenaza de los intersticios, siempre hay huecos que dan por tierra toda intención totalizante y totalizadora (y totalitaria, dicho sea de paso). En esos intersticios se despliega el poder de cada miembro de la institución. La manera en que cada institución haga frente a lo que pasa en y alrededor de los intersticios definirá su fisonomía. En el mismo sentido, toda transmisión implica también huecos, disrupciones en la continuidad de su efectuar. Así como es una ficción la totalidad, también lo es la continuidad. No es posible que todo pase de un lado a otro sin alteraciones, y es justamente esa disfuncionalidad lo que permite la novedad, que alguien decida suplementar esas discontinuidades. Esa infidelidad en la herencia es lo que habilita nuevos caminos (Hassoun, 1996). Tampoco hay posibilidad de adquirir conocimiento sin estar confrontados con aquello que se nos escapa (lo que no conocemos), sin deseo de lo extraño.⁸

Llegados a este punto, e intentando integrar las ideas que hemos venido desarrollando hasta aquí, querría sugerir, a modo de tesis, la siguiente

proposición: la “novedad” –en el sentido en que la hemos caracterizado– *se da, paradigmáticamente, en el lugar de la irrupción del pensamiento del otro. Esta disrupción hace un “hueco” en los conocimientos transmitidos, interpela la norma instituyente y abre la posibilidad de una constitución subjetiva.* En última instancia, la institución educativa debe enfrentarse con la pregunta ¿qué hago con el pensamiento del otro?

Pensar interrumpe la aplicación mecánica de la regla. Pensar hace brecha, hueco (Arendt, 1999). Pensar supone el deseo de lo extraño, el reto de abrirse a lo nuevo. Así como podemos decir que la mera difusión de conocimientos puede ser, en cierta forma, controlable, administrable –ya que al deseo de conocer lo no-conocido (por el alumno) siempre se le puede contraponer la simple “explicación” de lo conocido (por el profesor y la institución: los contenidos prescriptos), verdadero *modus operandi* de la escuela tradicional–, pensar implica atravesar, apropiarse o confrontar con los conocimientos, de una manera inédita. En las instituciones educativas, más que promover el pensamiento lo que se suele hacer es transmitir el pensamiento de otros (usualmente cristalizados en la forma de “conocimientos”). Ahora bien, la institución ¿admite el pensamiento activo (del otro, del extranjero, de lo extraño de lo nuevo)? Las ideas, cuando se presentan como interrogaciones –o desafíos–, pueden aparecer como intrusas, como un intento de conmover no se sabe qué en el interior, en el “adentro” cuidado y reglado. ¿Es posible la *hospitalidad* (en términos de Derrida) hacia ellas? ¿Qué *hospitalidad real* puede haber? Parecería que siempre prima el temor, la creencia de que en el “afuera” siempre hay algo malo que no se sabe cómo manejar y, en consecuencia, se lo excluye.

Mireille Cifali y Francis Imbert han remarcado el cuidado de Freud por hacer notar la reacción que suelen tener los poderes instituidos frente a toda expresión del deseo, vinculándolo con el conocer y la habilitación al pensar. A propósito de ello, señalan que: “Al deseo de saber del niño, como al del investigador y, de manera más general, al de cada uno, las autoridades oponen su deseo de sujetos sujetados, sometidos a una ‘prohibición de pensar’ [interdit de penser]. *La liberación del yugo de las autoridades es el precio a pagar para desligarse del infantilismo y de las mutilaciones intelectuales y afectivas*” (Cifali-Imbert, 1998:24). La referencia a Freud nos hace presente su célebre caracterización del educar como una de aquellas profesiones imposibles (Freud, 1996:3216), porque, en última instancia, nunca se podrá completar. Nunca se puede realizar totalmente, de allí su persistencia. Un particular enfoque de nuestro problema lo propone María Eugenia

Toledo Hermosillo, quien ha emparentado la constitución de la subjetividad –específicamente, en la institución escolar– con la invención en el aula (con el surgimiento de algo nuevo). Considera que cuando el maestro da lugar a la subjetividad, puede surgir algo inesperado, tanto para él como para el alumno. Es decir, se debe tratar de establecer relaciones inéditas entre los conocimientos y cada uno. Los contenidos no deben ser el vehículo de la repetición sino que deben ser “pre-textos” para que el otro pueda construir sus propios textos (Toledo Hermosillo, 1998). Un espacio escolar, sensible a la recepción de lo nuevo, debe constituirse en un ámbito de búsqueda. En esas condiciones, quizás se pueda hablar de que lo nuevo no correrá el destino de la domesticación y permitirá decisiones subjetivas que posibiliten recorrer nuevos rumbos. El “maestro ignorante” de Rancière nos puede dar una lección: “*Quien busca siempre encuentra. No encuentra necesariamente lo que busca, menos aun lo que es necesario encontrar. Pero encuentra algo nuevo para relacionar con la cosa que ya conoce. (...) Maestro es el que mantiene al que busca en su rumbo, ese rumbo en que cada uno está solo en su búsqueda y en el que no deja de buscar*” (Rancière, 2003:48). Siguiendo a Violeta Núñez, podemos remarcar que la constitución de la subjetividad en la educación está estrechamente vinculada con la decisión personal que supone embarcarse en ella y con la necesidad de hacer algo con lo otro que hay en cada uno: “*Para que el sujeto de la educación se establezca como tal, ha de plantearse, de alguna manera, la decisión de trabajar para conseguir (o, mejor dicho, perseguir, aun cuando nunca lo alcance plenamente) lo que, de alguna manera, se le aparece como falta*” (Núñez, 1999:51). En definitiva, la educación, si hay apuesta subjetiva, no puede dejar de ser, en última instancia, autoeducación. En términos de Dubet y Martuccelli: “*Los actores se socializan a través de estos diversos aprendizajes y se constituyen como sujetos en su capacidad de manejar su experiencia, de devenir, por una parte, autores de su educación. En ese sentido, toda educación es una autoeducación, no es tan sólo una inculcación, es también un trabajo sobre sí mismo*” (Dubet-Martuccelli, 1998:14).

En este breve recorrido por diversas posiciones, hemos registrado que la cuestión del sujeto, en el ámbito de las instituciones educativas, tiene una vinculación directa con la cuestión de la aparición de una novedad en un estado (normado) de cosas y de la manera en cómo se administra dicho acaecer. Queda la tarea filosófica pendiente de justificar *ontológicamente* cómo es posible la aparición de algo diferente en lo mismo, que surja de eso mismo y, sin embargo, que no quede reducido o atrapado por él.

Dijimos que esto suponía la tarea compleja de resolver qué significa *pensar* la novedad, en un sentido radical. Si bien avanzar en esta línea excede el marco de este trabajo, intentaré mostrar algunas pistas para vislumbrar una posible resolución del problema. Pensar la novedad significa hacer inteligible que dentro de lo que las cosas son (su ser) es posible que se produzca algo diferente de ellas (un acontecer). La cuestión será entonces hacer visible una dialéctica entre el ser y el acontecimiento que permita tener una base común para hacer comprensible la irrupción de lo otro en cualquier contexto.

| Algunas pistas

En *La invención del aula*, Inés Dussel y Marcelo Caruso proponen, a modo de hilo conductor del libro, una tesis sugestiva. Afirman que es posible trazar una analogía entre el gobierno de las sociedades y el gobierno del aula. Dicen, recordando también la sentencia freudiana de las profesiones imposibles, que: “Quizás educación, psicoanálisis y gobierno tengan estructuras similares” [el destacado me pertenece]. Y agregan, un poco más adelante: “Los problemas de la educación se entienden mejor si los enfocamos como parte de relaciones de poder y de estructuras de gobierno y de organización de la sociedad” (Dussel-Caruso, 2003:31-33). Por su parte, Arturo A. Roig, en su prólogo al libro de Patrice Vermeren: *Amadeo Jacques. El sueño democrático de la filosofía*, pone de relieve la lectura del hecho pedagógico en su relación con las formas del poder social y político: “Las relaciones educativas son expresión de relaciones sociales dadas más allá de las aulas” (Roig, 1998:17). Me ha interesado traer estas dos citas porque, de manera similar, abordan la cuestión educativa refiriéndola a otro marco, más general, del cual aquella sería alguna forma de expresión o actualización. Podemos postular, entonces, la existencia de un marco general —una estructura— y la posibilidad de que se vea desbordada —una irrupción y una suplementación—. Una de las maneras de encarar este enfoque es, como se adelantó, tratando de encontrar una lógica general que rija los estados de cosas y sus disrupciones, para poder comprender luego sus situaciones específicas. Alain Badiou ha desarrollado, especialmente a partir de *Théorie du sujet y L'être et l'événement*, un intento sistemático de explicar la aparición de la novedad en el seno de situaciones estructuradas, sin tener que adoptar un planteo metafísico, o sea, sin necesidad de recurrir a ninguna trascendencia donadora de sentido o fin último de los actos (sin un “afuera” o un “otro” absoluto). Se trata, entonces, de organizar la arquitectura de un

pensamiento que permita dar lugar a la novedad de manera *inmanente*. La teoría del ser y el acontecer de Badiou es compleja, ya que ubica la cuestión del sujeto en una resignificación general de lo que *hay* y lo que *puede haber*, valiéndose de una nueva ontología. Obviamente, no es pertinente desplegarla aquí, pero vale mencionarla en tanto que, a mi juicio, constituye una de las perspectivas más vigorosas para encontrar respuestas a algunos de los interrogantes fundamentales planteados en este trabajo.

| A modo de cierre

Me ha interesado abordar la cuestión de la subjetividad en el marco de las instituciones educativas, tratando de vincularla con algunas problemáticas filosóficas. En este sentido, me pareció importante señalar el problema de lo mismo y lo otro (y sus diversas manifestaciones) como un punto clave en el que educación y filosofía se pueden emparentar y enriquecer mutuamente. En especial, se trató de mostrar que la constitución de la subjetividad debería estar ligada, de algún modo, a la aparición de algo diferente a lo que hay. Se utilizaron las figuras del exilio y el extranjero para intentar dar cuenta de la irrupción de lo otro, confrontando con la legalidad instituida. Asimismo, se propuso, como una suerte de tesis, que la novedad se da paradigmáticamente en el lugar de la irrupción del *pensamiento* del otro. Esta disrupción haría un “hueco” en los conocimientos transmitidos, interpelando la norma instituyente y abriendo, en última instancia, la posibilidad de una constitución subjetiva.

A decir verdad, a lo largo de este trabajo se han ido planteando más interrogantes que certezas, pero, de alguna forma, no ha sido mi intención cerrar el planteo sino más bien dejar abiertas una serie de preguntas que pongan de manifiesto la complejidad y riqueza del tema. Para concluir, una última pregunta, que, como la mayoría de las restantes, quedará abierta: ¿una institución que da cabida a un *otro radical*, en un sentido estricto, sigue siendo *la misma* institución?

| Epílogo

“El infierno de los vivos no es algo por venir; hay uno, el que ya existe aquí, el infierno que habitamos todos los días, que formamos estando juntos. Hay dos maneras de no sufrirlo. La primera es fácil para muchos: aceptar el infierno y volverse parte de él hasta el punto de dejar

de verlo. La segunda es arriesgada y exige atención y aprendizaje continuos: buscar y saber reconocer quién y qué, en medio del infierno, no es infierno, y hacer que dure, y dejarle espacio.

ÍTALO CALVINO
Las ciudades invisibles, pág. 171

Aspirar encontrar lo que no es infierno es apostar a que algo diferente puede existir. Enseñar es, fundamentalmente, invitar a pensar. Es invitar a compartir una actividad que supone un esfuerzo, es cierto, pero tiene la enorme perspectiva de llegar a enfrentarse con lo nuevo. Y cuando se posibilita la novedad, cuando aparece algo que antes no había, en alguna medida, hemos cambiado el mundo.

Notas

1. George Steiner, *La barbarie de la ignorancia*, p. 67
2. En especial, a partir de la publicación sucesiva de *La reproducción*, de P. Bourdieu y J.-C. Passeron (1970), *Idéologie et appareils idéologiques d'État*, de L. Althusser, *L'école capitaliste en France* (1971), de Ch. Baudelot y R. Establet, y un poco más tarde, *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life* (1976), de S. Bowles y H. Gintis.
3. Una variante de estas reacciones frente al supuesto "determinismo" que dominaba el reproductivismo han sido, por ejemplo, las llamadas, genéricamente, "teorías de la *resistencia*".
4. Cf., por ej., Puiggrós, A., *Volver a educar*, Buenos Aires, Ariel, 1995 (en especial el cap. IV, apartado 3, "Contra el reproductivismo pedagógico").
5. Véase Frigerio, G.; Diker, G., *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas-CEM, 2003 (en especial: Frigerio, G., "La figura del extranjero y algunas de sus resonancias", págs. 6-13).
6. *Ibíd.*
7. Por ejemplo, todo ingreso a una institución supone una forma de exilio, en tanto necesidad de un corte o distanciamiento respecto de otra ley.
8. Este mismo planteo le permite a Lyotard responder a la pregunta "¿Por qué filosofar?": "*He aquí, pues, por qué filosofar: porque existe el deseo, porque hay ausencia en la presencia, muerte en lo vivo; y porque tenemos capacidad para articular lo que aún no lo está; y también porque existe la alienación, la pérdida de lo que se creía conseguido y la escisión entre lo hecho y el hacer, entre lo dicho y el decir; y finalmente porque no podemos evitar esto: atestiguar la presencia de la falta con la palabra*" (1989:163-164).

Bibliografía

- ARENDET, H., *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*, Barcelona, Lumen, 1999.
- BADIOU, A., *Théorie du sujet*, París, Seuil, 1982.
- , *L'être et l'événement*, París, Seuil (trad. cast.: *El ser y el acontecimiento*, Buenos Aires, Manantial, 1988).
- CALVINO, I., *Las ciudades invisibles*, Madrid, Siruela, 2002.
- CASTORIADIS, C., *La institución imaginaria de la sociedad* (vol. 2, *El imaginario social y la institución*), Barcelona, Tusquets, 1993.
- CARUSO, M.; DUSSEL, I., *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Buenos Aires, Kapelusz, 1996.
- , *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana, 2003.
- CIFALI, M.; IMBERT, F., *Freud et la pédagogie*, París, Puf, 1998.
- DUBET, F.; MARTUCELLI, D., *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada, 1998.
- FREUD, S., "Prefacio para un libro de August Aichorn [1925]", *Obras Completas*, Madrid, Biblioteca Nueva (págs. 3216-3217), 1996.
- FRIGERIO, G., "Prólogo" en Núñez, *Pedagogía social. Cartas para navegar en el nuevo milenio*, Buenos Aires, Santillana, 1999.
- FRIGERIO G. et al. (comp.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1999.
- FRIGERIO, G.; DIKER, G., *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas-CEM, 2003.
- HASSOUN, J., *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1996.
- LYOTARD, J.-F., *¿Por qué filosofar?*, Barcelona, Paidós/ICE-UAB, 1989.
- NIETZSCHE, F., *La Gaya Ciencia*, Madrid, Sarpe, 1984.
- NÚÑEZ, V., *Pedagogía social. Cartas para navegar en el nuevo milenio*, ob. citada.
- PUIGGRÓS, A., *Volver a educar. El destino de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*, Buenos Aires, Ariel, 1995.
- ROIG, A. A., "El reencuentro de dos tradiciones", Prefacio a: Vermeren, P., *Amadeo Jacques. El sueño democrático de la filosofía*, Buenos Aires, Colihue, 1998.
- STEINER, G., *La barbarie de la ignorancia*, Madrid, del Taller de Mario Muchnik, 1999.
- TOLEDO HERMOSILLO, M. E., "Enseñanza: de la subjetividad a la invención", en Toledo Hermosillo, M. E. et al., *El traspatio escolar. Una mirada al aula desde el sujeto*, México, Paidós, 1998.

Alejandro A. Cerletti. Profesor de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Imposturas de la transmisión.

Una experiencia en los bordes de la *polis*

Eduardo
Corbo
Zabatel

En el *Seminario XI*, cuando Lacan se dispone a hablar sobre los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis, hace públicamente una pregunta: “¿En qué estoy yo autorizado?”¹ Ésta es una pregunta incómoda, porque implica que debe responder el que la formula, pero es al mismo tiempo una invitación sutil a que el interlocutor se pregunte lo mismo.

Me hago cargo de la primera parte. Las reflexiones que me propongo compartir se originan en una preocupación y una ocupación sobre un mismo problema: cómo la transmisión puede operar como una instancia de apertura o de obturación del sujeto.

Hablar de la transmisión implica un riesgo, el de la vaguedad. Porque, ¿de qué transmisión hablamos? Además, ¿debemos hablar de la transmisión o de las transmisiones?

En lo que me atañe, me propongo articular unas ideas heterogéneas en torno a las transmisiones que se producen en el campo de lo social, de las que la transmisión en educación es una buena metáfora, en tanto en ella se juegan, circulan, se ponen en acción, condiciones y efectos similares a otras transmisiones.

Una de estas ideas es la de que un encuentro como éste, en el que se ponen en el centro de la discusión y de la reflexión la transmisión y sus avatares, justifica plena-

mente que junto a ella se pongan en circulación los avatares del sentido de la transmisión.

Algunas palabras corren la suerte buena o mala de circular repentinamente y, como dice Alain Badiou en una casi humorada, “*como una solterona resignada que se transforma, sin comprender por qué, en estrella de una fiesta – de salir de repente al aire libre de los tiempos*”.²

La palabra en cuestión allí es ética y, si bien no está nada mal que ella resuene acá, en este ámbito, juzgo que lo que dice Badiou se puede aplicar a muchas otras palabras y conceptos que, a fuerza de ser citados, enunciados, trajinados, terminan vaciándose de contenido o llenándose de contenidos curiosos.

En los tiempos que corren, con la palabra *sentido* ocurre algo de ese orden. Se habla de sentido, se indaga acerca de él, se formulan propuestas que buscan recuperarlo, capturarlo, se diseñan sentidos *prêt à porter*.

Es un lugar común hablar de la crisis de sentido, pero ¿alcanza con enunciar la buena nueva de la pérdida de sentido?, ¿es legítimo hablar de la pérdida, de la ausencia de sentido sin proponer algo a cambio?, ¿por qué un cuestionamiento al problema del sentido tendría que ir acompañado de un menú de nuevas opciones?

En lo que a esta comunicación concierne, me interesa la cuestión del sentido con relación a la transmisión, a sus sentidos pasados y a sus sentidos posibles.

La pregunta por el sentido, bajo la forma del *¿para qué?*, abruma a quienes están en posición de transmitir algo a alguien, posición incómoda si las hay. La posición del que transmite es la del que tiene algo para dar sin que se sepa muy bien qué es ese algo, y es la de aquel que por el solo hecho de postularse en ese lugar será objeto de demandas muchas veces de satisfacción imposible.

Otra incomodidad resulta de pensar en la pérdida, la explosión, el abandono de todo sentido con respecto a la transmisión, tanto como es cómodo sostener sentidos que perviven como restos de un naufragio. La incomodidad nos lanza peligrosamente a la recuperación, a la restitución y a las múltiples acciones que el prefijo *re* puede admitir –y recuerden que este prefijo es repetitivo y también aumentativo–, nos lanza, digo, por un camino que nos es más o menos conocido –por lo tanto cómodo–, cuya meta sería el sentido finalmente recobrado. ¿De esto se trata?

Detengámonos un momento. Jean-Luc Nancy nos llama la atención sobre un hecho no menor: hablar de crisis de sentido conlleva la idea de la

posibilidad de su recuperación o, como mínimo, la posibilidad de “*jugar con los destellos, con las burbujas de un sentido a la deriva*”.³ Así las cosas, el problema se saldaría con un retorno a alguna antigua certidumbre. Ahora bien, el tema es completamente otro si en lugar de pensar en un sentido a recuperar, a recomponer, a entablillar, pensamos en un abandono del sentido en el que estamos inmersos. Convengamos que esta posición tiene algo de insostenible. Si el sentido es uno y éste entra en crisis, se pierde, entra en estado de abandono o se fragmenta, es tan riesgoso como la adhesión masiva a un sentido cualquiera, sobre todo si éste es provisto por un otro que lo fabrica y nos lo ofrece para consumo personal o masivo.

| Tiempos/destiempo, lugares y sentidos

Hubo momentos en que el sentido no aparecía como preocupación ontológica: la religión,⁴ luego la ciencia, fueron proveedoras de sentidos que funcionaron bastante eficientemente en otros contextos de orden y de previsibilidad muy distintos de los actuales. Transmitir, operación que no puede llevarse a cabo sin la inclusión del otro –y todos sabemos de cuántas maneras se puede incluir al otro!–, tenía casi sentido por sí misma. El que transmitía sabía por qué lo hacía y el receptor no osaba cuestionar ese sentido y lo hacía propio, en una muestra de la eficacia simbólica de ciertas prácticas en ciertos contextos.

¿Sigue siendo igual?

El devenir es el principio de todas las cosas, dijo Heráclito. Tres mil años después, Cioran dirá, escépticamente, que el cambio existe, pero que rara vez, en rigor nunca, es para mejorar. Todos sabemos que el cambio existe. La canción lo dice “cambia, todo cambia”, ¿pero cómo?

¿Podemos desprender el sentido de la transmisión de sus enclaves temporales-espaciales? ¿Hay algo que permanezca como constante en los diversos formatos que la transmisión ha ido asumiendo?

Creo que sí, que hay un dato, un carácter ínsito a la transmisión, especialmente apreciable en la transmisión pedagógica, que estaba presente en los tiempos, aparentemente remotos, en que el sentido de ella no estaba cuestionado, tanto como hoy, tiempos en que la pregunta por el sentido o los sentidos posibles, retorna machaconamente.

Tanto otrora como hoy, la transmisión lleva el sello de la impostura. Impostura como dice el diccionario: un engaño con apariencia de verdad, engaño no deliberado (salvo excepciones perversas), sino engaño, trampa,

resultante del equívoco constitutivo de la transmisión, equívoco que, no obstante tal, operaba, como lo dijimos, muy eficazmente.

La transmisión en la educación es paradigmática, comparte una condición y una confusión semejante a la que Lacan atribuye al amor. Por una parte, hace diferencia. Para el que transmite y para el destinatario de la transmisión, haber ocupado alguno de los polos correlativos a toda transmisión no es sin consecuencia. Al mismo tiempo, los efectos de la transmisión son siempre *après coup*, porque toda transmisión se sustenta en un equívoco de creencias: creemos que sabemos qué transmitimos, y además creemos que sabemos a quién. La realidad nos muestra constantemente que estamos equivocados, que el otro no es como, o quien, nosotros creíamos que era, y que se apropia, hace suyo, rechaza o transforma algo que no es lo que nosotros creíamos que era el objeto de nuestra transmisión.

No es ajeno a esto el hecho de que toda transmisión es en el tiempo y es a destiempo. Toda transmisión se despliega en los tiempos de las instituciones, de los sujetos, de los que transmiten y de los destinatarios y, por lo tanto, es un encuentro, un desencuentro, a veces un choque, de deseos, de racionalidades y de irracionalidades.

Toda transmisión se desliza en y sobre los destellos que se producen cuando algunos de estos tiempos se compatibilizan, cuando el tiempo del que recibe, que es decir su deseo, se cruza con el del que da o viceversa. Esto no significa que la transmisión consista en estar simplemente a la espera de la señal que indicaría *que ahora sí*, pero tampoco que no se deba estar atento a la emergencia de estos momentos de apertura y encuentro cuyas condiciones es necesario crear.

| De Atenas a Villa Soldati

Desde hace un año, con un equipo venimos trabajando con un grupo de madres en un asentamiento de Villa Soldati. Es uno de los tantos que florecieron en los 90, y adonde semanalmente nos dirigimos para reunirnos con ellas, trabajar juntos en una forma particular de la transmisión destinada a que esas madres puedan hacer algunos procesos individuales y colectivos, por efecto de los cuales a sus hijos les vaya mejor en la escuela.

Se trata de madres con varios hijos, con una educación promedio de tercer grado, con frecuencia cursado en Bolivia, Paraguay, Perú o en alguna provincia argentina, con maridos no siempre, sin trabajo casi siempre, con frecuencia beneficiarios de planes sociales, madres cuya vida transcurre den-

tro del acotado horizonte del asentamiento. Comen ellas y sus familias en el comedor comunitario, atienden su salud y las de sus hijos —de la forma en que conciben esta atención— también en el asentamiento.

Clases de apoyo escolar se dictan allí. Talleres en general breves sobre diferentes temáticas que el otro juzga como lo que estas madres necesitan, también se hacen allí; charlas diversas y hasta un trío de cuerdas, todo va allí.

En una especie de movimiento centrípeto de la *polis* al suburbio, muchos esfuerzos voluntaristas hacen allí una parada... y siguen. Resultado: en los bordes están y en los bordes se quedan.

| Bien del otro; política y ética

¿Qué está en juego acá?

Desde ya que una visión ingenua de lo social, desde ya que una voluntad de cambio que prescinde del deseo del otro y lo enuncia por él, pero sobre todo lo que está en juego es la despolitización de lo político, o sea otra impostura.

Si las transmisiones en el campo de lo social son impensables por fuera de lo político, lo son en tanto los procesos de transmisión pueden constituirse en oportunidad de habilitación del sujeto, o en una operación que obture su emergencia.

Ahora bien, para esta emergencia también hace falta que las transmisiones abarquen, incluyan, comprendan, al que está en los bordes. Ranciére retoma el término *prosodos* para referirse a aquel punto en que termina el camino,⁵ camino que tiene que hacer aquel que quiere asistir a la asamblea y participar en el debate que se celebra en el centro de la ciudad griega. Desandar ese camino implica que se tiene tiempo y que se puede desatender el trabajo, lo cual no es poco, pero también implica un plus de habilitación del sujeto que puede percibirse a sí mismo como tal, o sea, aquel del que se habla y sobre todo aquel que habla.

La nuestra, en los bordes de la *polis*, es, como se comprenderá, una intervención compleja: intervenimos, hacemos algo acá con estas madres para que repercuta allá sobre sus hijos.

Nos metemos en la vida de estas personas, con los recaudos del que, teniendo algún saber, sabe al mismo tiempo que poco sabe, con unos objetivos comprendidos en un programa de trabajo, jaqueado todo el tiempo por la emergencia de las preocupaciones de estas madres que no sorprenden, pero que no siempre están comprendidas en nuestro programa y a las cuales no obstante debemos hacer lugar.

La opción de enseñar a estas mujeres es siempre una posibilidad, el discurso del amo revestido de pedagogía es siempre tentador. La opción de enseñarles cómo es una buena madre está disponible, e incluso podríamos formularla en nombre del bien del otro, solo que —y esto sí lo sabemos— el bien del otro es siempre problemático y con frecuencia una expresión de un narcisismo que se disfraza de diferentes formas. El bien del otro es el bien que yo puedo llegar a pensar cuando pienso al otro como aquel que no puede pensar su propio bien, o cuando, pudiéndolo pensar, ese bien nos resulta inaceptable, insoportable, intolerable.

Así las cosas, ¿cómo inaugurar un espacio de transmisión que incluya el hecho de que hay algo para transmitir, algo para legar, pero que al mismo tiempo comprenda la construcción de ese legado en el proceso mismo de la transmisión?

Entendimos que un camino posible era y es con la palabra del otro, del destinatario, que con frecuencia es pensado como beneficiario. En este punto, parece fundamental resistir la tentación de hacerlo hablar y mucho más la de hacerlo decir aquello que quisiéramos oír como confirmación de que estamos en la buena senda. Pero ¿cómo podría tomar la palabra aquel que no cree que tiene algo para decir? ¿Cómo mover a que se pronuncie a quien cree que eso que puede decir carece de valor?; ¿cómo lograr que tomen la palabra padres de cuyos hijos la maestra observa, dice, se queja, de que no hablan, de que no participan en clase?

| Una operación necesaria

Consiste en recorrer algunos sentidos y en revelar algunas imposturas. La reducción de la transmisión a un *saber hacer*, una impostura más, lo que hace es degradar una intervención social fundante y escamotear aquella dimensión política y, más aún, encubrir la dimensión ética de toda transmisión. Para reducir la transmisión a una técnica, tenemos sobrados sopores teóricos que nos permiten aun disfrazar la práctica con ropaje progresista y, por qué no, revolucionario. Se trata sin duda de lo que Lacan ha señalado bien, que “*la técnica no puede ser comprendida, ni por consiguiente correctamente aplicada, si se desconocen los conceptos que la fundamentan*”.⁶

Aun así, pensemos en las transmisiones pedagógicas. Es un hecho que sabemos mucho de cómo se aprende, de cómo se enseña, de las condiciones de facilitación de esos procesos, y no obstante parece ser que no alcanza con eso.

Hace falta producir una torsión en todo ese conocimiento que lo ponga en serie con una variable que está comprendida en él, pero pasada por alto, la de la ética. En este punto volvemos al problema del sentido, porque el que queda por fuera de las oportunidades es víctima socialmente construida de las ocasiones, y esto es un problema ético. Insisto en un punto, si el sentido de la transmisión no puede ser pensado por fuera del lugar y el tiempo en que se lleva a cabo, aquí y ahora, ese sentido puede ser múltiple e, incluso en algunos aspectos, similar al de sociedades con menos urgencias, pero, entre nosotros, puede ser ese sentido muchas cosas, pero no puede no ser una instancia de interrupción de la repetición, una oportunidad de resistencia al cumplimiento de lo que esta inscripto como condena que por el momento se cumple con demasiada frecuencia.

Lo que las madres de Villa Soldati nos muestran cada semana es una historia hecha de migraciones, de pobreza y de repetición y, al mismo tiempo, nos hablan de una voluntad de interrupción de esa repetición. Es con esa voluntad que podemos generar un movimiento centrífugo como una alternativa posible y necesaria. Ello requiere el acompañamiento de esas madres en procesos subjetivos complejos, como por ejemplo pensarse como quien tiene derecho a pedir y recibir una explicación en la escuela donde aprende su hijo, a preguntar a una de las directoras de escuela —que van al asentamiento a participar de los encuentros— por qué sus hijos aprenden menos que los niños de otras escuelas, repensar su propia educabilidad retomando estudios primarios incompletos o iniciando la experiencia de la escuela media.

Otros desplazamientos se juegan en lo real, pero no por ello sin efecto simbólico: como subirse a un micro que, junto con otras tantas madres e hijos, los llevará al centro de la *polis* distante veinte minutos, donde alguien muestra, en espacios y formas hasta ese momento desconocidas, pinturas, esculturas, artesanías o fotografías.

Es con esa voluntad puesta en acto que las madres toman el espacio público que estos encuentros implican para resolver problemas comunes: juntar dinero para que otra madre pueda hacer una llamada telefónica a Paraguay, buscar recursos para que otra de ellas pueda seguir fabricando las colchas que hacía —hasta que le fue robada su máquina de coser— con retazos que junta en la calle en una zona de talleres de confección, intercambiar información sobre la tramitación migratoria que permite el acceso a una cierta legalidad, etcétera.

¿Es todo? No, pero no es poca cosa para una transmisión que convoca al sujeto allí, donde, en general, éste aparece en lugar del que sólo demanda, del que sólo espera que se le dé porque el otro le debe dar.

Probablemente, estos atisbos del abandono de la posición del beneficiario a favor de un sujeto que se piensa a sí mismo como con derechos, se relacione con una cierta forma de pensar lo que la transmisión no debe ser. Ella no puede ser pensada como el medio por el cual se presta algo a un beneficiario, sino más bien todo lo contrario, como el camino en cuyo recorrido se da, se distribuye, sin derecho a esperar que el que recibe haga algo en particular con eso que se da, y sin esperar nada a cambio.

Quizás la figura del heredero sea una de las que le va muy bien a las prácticas de la transmisión. Usualmente asociada a la molición del que ve que caer del cielo y gratuitamente un bien sobre sí, la del heredero es una posición más complicada. En primer lugar, porque recibe el legado de manera inconsulta, lo cual no significa que sea receptor pasivo de él; en segundo lugar, la herencia inscribe al heredero de distintas formas en distintos registros, respecto de los cuales aquel puede realizar diferentes operaciones, incluso la del rechazo del legado, que no borran la inscripción, sino que, en todo caso, la formulan de otra manera.

Derrida dirá que la idea de la herencia implica “*a cada instante, en un contexto diferente, un filtrado, una elección, una estrategia. Un heredero no es solamente alguien que recibe, es alguien que escoge y que se pone prueba decidiendo*”.⁷ ¿Decidiendo qué? Aun rechazar la herencia, en un intento de sustracción de sí a la propia historia, pero no sin antes reconocer a aquella, tenga aquella los contenidos que tuviere.

Si esto es así, será necesario soportar el gesto que rechaza, que no quiere lo que damos, e incluso la ausencia del gesto, y poder pensarlo en sus múltiples significaciones, entre las que podemos incluir desde la ingratitud hasta el desinterés, pero también la reafirmación del que resiste las significaciones del otro.

Si la transmisión es, como pensamos, una práctica de la palabra como otras, también puede con otras compartir la función de proveedora de ideales o, por un corrimiento saludable, dejar vacío ese lugar, no por que sí, sino por que ese lugar debe ser ocupado por el sujeto de la transmisión, sin que ello implique dejarlo abandonado a su suerte. Reconocer el deseo del que recibe eso que tenemos para dar implica reconocerlo como otro que no tiene por qué obedecer, lo cual no quita que tenga deberes que son en principio para consigo mismo. Nada podemos exigirle por lo que le hemos dado, ni agradecimiento, ni intereses ni compensaciones de otra naturaleza, porque hemos dado a quien nada nos ha pedido, pero a quien debemos, al mismo tiempo y paradójicamente, dar.

Una narración, dice Bruner, “*es siempre una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió*”.⁸ Para el caso intentamos una transmisión que cree condiciones para que estas mujeres tomen la palabra –y se producen cosas muy interesantes cuando esto pasa– y narren su propia historia, historia que siempre va a tener que ver con lo que se esperaba, sin que, por ello, eso que se espera tenga que augurar lo inexorable.

Introducía al comienzo la cuestión de la legitimidad de un cuestionamiento del sentido que no propone algo, y defendía al mismo tiempo el cuestionamiento por sí mismo, independientemente de cualquier gesto de voluntad propositiva.

No obstante ello, creo que podríamos pensar en la posibilidad, no de una transmisión, sino de transmisiones que no pueden ser desgajadas de las realidades en que se llevan a cabo: en este sentido, nos encontraríamos con transmisiones disciplinadoras, emancipatorias, liberadoras, condenatorias, todas ellas coexistiendo, todas ellas no sin consecuencia. Todas ellas dejando huellas, marcando un antes y un después, dejando heridas, y aun cicatrices, pero ninguna en vano, nunca sin consecuencia.

También podríamos pensar en transmisiones subjuntivadoras, y tomo acá con libertad el concepto que Bruner le pide a Todorov para plantear la cuestión en torno a modos verbales, en torno a las palabras. Se trata de pensar en la posibilidad de que los sentidos consolidados –el modo indicativo– fueran o fuesen de otra forma –el modo subjuntivo–, fueran o fuesen habilitadores de sujetos que, por efecto de una transmisión que no quiere el bien del otro, pueden tomar eso que se les lega y convertirlo en otra cosa, convirtiéndose a sí mismos en otro distinto a aquel que aparentemente estaban condenados a ser.

Digo más, si dejáramos de buscar la cuestión del sentido en el otro, podríamos pensar en una transmisión que restituyera –y no me contradigo, hay cosas que vale la pena restituir– el carácter de sujetos molestos, inquietos, perturbadores, de los sujetos a quienes la transmisión está destinada, lo cual exige que el que transmite no confunda su función con la del voluntarista restañador de las heridas que las políticas públicas de las últimas décadas, por presencia o ausencia, han ido dejando a su paso.

Insisto una vez más, si dejamos de querer el bien del otro y de preocuparnos por el sentido para el otro, quizá podamos generar transmisiones inaugurales y augurales que, sin optimismo ingenuo, generen las condiciones para que los sujetos puedan ser.

| Citas citables

Quizá nadie haya producido, enseñado, trabajado, en condiciones más adversas que Antón Makarenko, cuya transmisión fue en tiempos de convulsión política y social excepcionales, y de quien quiero citar en este final un párrafo: “*Por difícil que fuera, para mí la vida en aquel tiempo era una vida dichosa. Es indescriptible la expresión absolutamente extraordinaria de felicidad que se experimenta con la sociedad infantil que ha crecido junto a uno, que confía infinitamente en vosotros y que avanza a vuestro lado. En una sociedad así, hasta el revés no entristece, hasta el dolor y los disgustos parecen grandes valores*”.⁹

Sesenta años después, en otro escenario, convulsionado de otra forma, Freire dirá: “*Es necesario que sepamos que, sin ciertas cualidades o virtudes como el amor, el respeto a los otros, la tolerancia, la humildad, el gusto por la alegría, por la vida, la apertura a lo nuevo, la disponibilidad al cambio, la persistencia en la lucha, el rechazo a los fatalismos, la identificación con la esperanza, la apertura a la justicia, no es posible la práctica pedagógica progresista que no se hace tan sólo con ciencia y técnica*”.¹⁰

A riesgo de incurrir en un cándido *happy end*, quiero terminar con estas citas porque sintetizan las condiciones de una transmisión que resista al mal que encarna en lo inexorable, en el todavía no, y no bajo la enunciación de lo meramente deseable. Pienso en prácticas que, poniendo en el centro del problema las condiciones de cualquier transmisión alineada en el dar, no queden al mismo tiempo capturadas en una ideología del don que definiría a quiénes sí y quiénes no, sino en una transmisión o transmisiones a todos por igual y a todos diferente. Pienso en transmisiones que implican, sin duda, un saber hacer, pero que no se reducen a una técnica y articulan la dimensión política, ética y, por qué no, amorosa, de esta peculiar relación con el otro que instituye la transmisión.

Se trata finalmente de una transmisión o transmisiones que se constituyan en verdaderas políticas de los ausentes, ausentes actuales de los tiempos por venir. Hablo de transmisiones que, en cualquier campo, hacen suyo el imperativo de hacerse cargo de crear condiciones para que, en contextos especialmente adversos y difíciles, los sujetos se inscriban en un linaje individual y colectivo, inscripción que no se exprese como fatalidad, sino como alternativa a una escritura que, hasta el momento, prescinde de esos mismos sujetos.

Notas

1. Jacques Lacan, *Le séminaire Livre XI. Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, París, Seuil, 1973, pág. 7.
2. Alain Badiou, “La ética. Ensayo sobre la conciencia del mal”. En: *Batallas éticas*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1995.
3. Jean-Luc Nancy, *El sentido del mundo*, Buenos Aires, La Marca, 2003.
4. Nadie ha sabido captar mejor este hecho como Bertold Brecht. En un pasaje de su obra *Galileo Galilei*, en un diálogo entre un personaje identificado como el Pequeño Monje y el propio Galileo, acerca de los descubrimientos de éste último, Brecht le hace decir al Pequeño Monje, con respecto a sus propios padres: “*Se les ha asegurado que la mirada del todopoderoso está posada sobre ellos, y que todo el teatro del mundo ha sido construido a su alrededor para que ellos, los actores, desempeñen los papeles, grandes o pequeños, que les han tocado en la vida. ¿Qué sentirán si ahora yo, su propio hijo, les dijera que no, que viven en una pequeña masa de piedra, una entre millones y no de las más importantes, que gira sin cesar en el inmenso espacio vacío? ¿Para qué entonces tanta paciencia, tanta conformidad en su miseria? ¿Para qué las sagradas escrituras que todo lo explican y todo lo justifican —el sudor, la paciencia, el hambre, la sumisión, si ahora resulta que están plagadas de errores? Veo los ojos de mi gente llenarse de espanto, veo sus cucharas caer sobre la piedra del hogar, veo que se sienten traicionados, engañados. ¿Entonces nadie nos mira?, se preguntan. ¿Entonces tenemos que cuidar de nosotros mismos, ignorantes, viejos y cansados como estamos? ¿Nadie ha escrito para nosotros otro papel para después de esta vida miserable que llevamos en la Tierra? ¿Nuestros padecimientos no tienen, por lo tanto, ningún sentido? El hambre no es una prueba a la que nos somete el señor, es simplemente no haber comido. La fatiga no es un mérito, sino sencillamente agacharse y cargar... ¿Comprende, señor Galilei, lo que veo en el decreto de la Santa Inquisición? Veo una noble piedad material, una profunda bondad de espíritu*”.
5. Jacques Rancière, *En los bordes de lo político*, Madrid, Editorial Universitaria, 1994.
6. Jacques Lacan, “Función y campo de la palabra”. En *Escritos I*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1988, 4ta. ed., pág. 236. La cita es del todo pertinente, toda vez que de lo que viene hablando Lacan en este texto es del problema de la transmisión, particularmente de la transmisión de los conceptos freudianos y de lo que con ellos se hace.
7. J. Derrida; E. Rudinesco, *Y mañana qué...*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003, pág. 16.

8. Jérôme Bruner, *La fábrica de historias*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003, 1a. ed., pág. 31.
 9. Antón Makarenko, *Poema pedagógico*, Moscú, Progreso, 1960, pág. 233.
 10. Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI, 1997, pág. 115.
-

Eduardo Corbo Zabatel. Psicoanalista, profesor de la UBA.

Imaginario infantil en la formación de educadores.

Trayectoria de una experiencia de innovación

Alondra
Díaz

Olga
Grau

Queremos participar en este intercambio en nuestra calidad de educadoras y académicas vinculadas a la gestación y desarrollo de un nuevo curso de formación docente, cuyo eje es el estudio de los imaginarios infantiles, desde la perspectiva de adultos, niños y niñas, y desde la propia perspectiva de profesores, alumnos y alumnas de una carrera de pedagogía.

El proyecto de formación docente en el que participamos es una propuesta que integra la formación de un profesional para la educación parvularia con la formación para atender los primeros años de la educación básica, tendiendo a superar la tradicional separación entre educación de párvulos y educación básica, entre el profesor y el alumno. Se trata evidentemente de una iniciativa pionera que intenta mirar desde otro lugar la práctica pedagógica y aportar una nueva mirada respecto de los tensionados mundos de la educación pre-escolar y de la educación básica.

Esto ha significado, también, iniciar la búsqueda del modo de orientar la mirada hacia el niño-sujeto, cuyo desarrollo y aprendizaje opera en un continuo, para desde allí pensar la tarea educativa. Es por ello que los ejes que la constituyen son los niños, sus profesores y profesoras y los bienes culturales que transmite el ambiente educativo —*no la clasificación de los procesos educativos en niveles de complejidad*—, bajo la premisa de que se debe aprender y adquirir conocimientos y desarrollar ciertas competencias primero,

para abordar otras después. De allí que este proceso de formación adopta un enfoque *multicentrado* en el aprendizaje, en el desarrollo y en la enseñanza, entendida como construcción de mundo significativo (Molina, 2002).

Este enfoque intenta transgredir la tendencia que se aprecia en los diseños tradicionales de las carreras de pedagogía, cuyo supuesto básico parece ser que en la formación se debe actuar “sobre la profesión”, porque eso garantiza calidad en un “desempeño futuro”. El conocimiento disciplinar se recibe del especialista y está dado, sólo debe ser aplicado en situaciones específicas. Desde esta perspectiva, la formación (entendida como disciplinarización) precede a la profesión en un proceso basado casi exclusivamente en el hacer (*profesión como técnica, que se debate en el círculo de la repetición de un hacer que es ajeno a quien lo practica*) (Zeichner, 1993).

En educación, independientemente del nivel de que se trate, la administración del sistema tiende a constituirse en la norma que define las relaciones entre los expertos y los docentes, entre niños y educadores, entre la forma y el contenido del quehacer profesional. La afirmación de los educadores como intelectuales transformativos (Giroux) –coherente con la idea de los educadores como agentes activos en la producción de conocimientos, de *habitus* (en el sentido de Bourdieu), de estilos de relación que realizan o deben realizar permanentemente– difícilmente encuentra correlato en la práctica y presenta a los educadores como sujetos funcionales a una tarea pedagógica que les es ajena y les preexiste.

Según Santos Guerra (1993), frente a la perspectiva que considera al profesor como un ejecutor de las prescripciones y un aplicador de las teorías que otros elaboran, se encuentra la perspectiva práctica, que asigna a la didáctica un carácter de ciencia de la indagación y concibe al profesor como un profesional que reflexiona, diagnostica, investiga y actúa de forma autónoma y crítica.

Desde este punto de vista, la práctica docente se percibe como un proceso cargado de complejidad, empírica y moral, puesto que las decisiones acerca de lo que es educativamente valioso y las formas que adopta su transmisión se plantean en un contexto en el cual coexisten opiniones divergentes con respecto a la naturaleza de la educación y sus objetivos (Hartnett y Naish, 1988).

Lo expuesto exige de la formación una contextualización y un desarrollo profesional que no sólo trascienda la concepción tecnicista e instrumental de la profesión, sino que se ocupe de lo que Nora Elichiry ha llamado “el reduccionismo teórico” (clases frontales, cultura del apunte, de la fotocopia, falta de análisis compartido de lo que se estudia), en el que se ha estado formando a los educadores de aula, que bien podría entenderse como

un “*negar el acceso al conocimiento como generador de un pensamiento profesional crítico y creativo, que valora la experiencia, pero también la cuestiona a la luz de la ciencia*” (1991:25).

Desde esta perspectiva, los ejes vertebradores de las experiencias de formación docente en las que participamos son los temas y su debate, la articulación disciplinar con su relación con la experiencia, la observación constante del campo de trabajo, de los niños y niñas, y del actuar profesional, situación que constituye un desafío permanente para las instituciones de formación de educadores.

Podríamos preguntarnos: ¿por qué *imaginarios infantiles* como un curso de formación docente?, con el riesgo que eso entraña de pedagogizar el conocimiento; sin embargo, parece más riesgoso aún el continuar pensando a los niños como tablas rasas, como un espacio sobre el cual hay que intervenir. De allí que algunas de las preguntas que intentamos responder fueron: ¿cómo y a través de qué medios es posible impulsar la reflexión sobre la infancia y expandir su conocimiento?; ¿cómo crear oportunidades para hacernos conscientes, primero de la existencia y luego de la importancia, del conocimiento previo que comportan el niño y la niña y de cómo ellos construyen ese espacio propio de saber?

En el proceso de pensar el imaginario infantil como un curso nuevo en la formación inicial docente, lo concebimos como un dispositivo para generar conocimiento y comprensión de la infancia; pero también para movilizar pensamiento y reflexión (la nuestra y la de nuestros alumnos y alumnas) hacia el mundo propio, descubriendo las imágenes de infancia que lo habitan y la incidencia que ello tiene en las relaciones que establecemos con niños y niñas.

Iniciamos la experiencia de poner en marcha este curso definiendo el imaginario infantil como una trama compleja de representaciones que se constituye en las niñas y niños a partir de su particular sensibilidad de percepción de sí mismos y de su entorno próximo, de las interacciones que establecen con los demás y con el mundo que los rodea, y de las influencias directas e indirectas del mundo cultural en el que habitan.¹

En la consideración de las relaciones entre imaginarios y creatividad, destacamos los significados del imaginario en sus características de *acervo*, lo que lleva a suponer su existencia como un “banco” de imágenes posibles, pasadas, presentes y futuras; *proceso* que, dinámicamente, es responsable de la “producción” mental de imágenes, de su conservación y transformación; *singularidad* que reconoce preponderantemente lo individual, con sus atribuciones de elaboración personal; *construcción social* que refleja/representa

formas de entender y de explicarse un mundo compartido, a las cuales el individuo puede adherir o provocar transformaciones.

El concepto de *creatividad* nos sugiere una concepción de imaginario en su relación con el funcionamiento de la mente no consciente, la presencia de imágenes y la imaginación, básicamente los productos de la función imaginativa y la elaboración de metáforas como una de sus producciones relevantes.

Pensamos que podría también considerarse, dentro de este concepto de imaginario infantil, al conjunto de representaciones que nos hacemos los adultos y adultas del mundo subjetivo de niñas y niños, que tienen por efecto intervenciones en ese mundo a través de prácticas y creaciones culturales que los incluyen como sus principales destinatarios (modos de comunicación, procedimientos pedagógicos, cuentos, fábulas, comics, dibujos animados, publicidad, textos escolares, cuadernos para pintar o escribir).

Todo ese heterogéneo corpus de intervenciones manifiesta la presencia de determinados supuestos acerca de lo que los niños y niñas son y deberían ser. A través de estas intervenciones, también podemos reconocer las influencias que ejerce el mundo adulto en el imaginario infantil, no sólo en términos discursivos (niños y niñas dirán en muchas ocasiones lo que sus "confiables" les han dicho), sino que también, en el nivel gráfico, aparecerán las imágenes transmitidas por los adultos.

Uno podría preguntarse por el típico dibujo con que los niños y niñas dibujan una casita. En ese dibujo, que se repite generación tras generación, bien podría estar signado el proceso de la cadena de representaciones: ellos y ellas han visto esa representación (en un libro, por ejemplo) y la vuelven a reproducir. Lo que dibujarían sería tal vez una representación de una representación, más que la representación de la imagen que ellos mismos han constituido. Muchas veces, cuando la niña o el niño dibujan a su modo (por ejemplo una ballena roja), son instados por sus profesores a hacerlo del modo convencional, como correctivo a una fantasía desbordada que no se ajusta a la realidad. Los profesores que tienen esta tendencia parecieran moverse por un prurito de verdad y adecuación con un modo de concebir lo real, que quizás se inscribe en un mal entendido concepto de formación científica.

Nos hacíamos un conjunto de preguntas en el inicio de esta experiencia: ¿qué es el imaginario infantil?, ¿cómo acceder a éste? y ¿qué hacer con él desde la pedagogía?

Respecto de cómo acceder al imaginario de niñas y niños, y haciendo este planteamiento dentro de lo que significa el rol de educadores, sostenemos que una de las herramientas fundamentales para acceder a éste es a tra-

vés de la pregunta. No se trata de una pregunta cualquiera, sino de una pregunta que, desde un lugar de no prejuicio, indaga en los modos, formas y contenidos de las representaciones del mundo que niñas y niños conforman en esa red de relaciones aludida con anterioridad.

Las preguntas deberían permitir el despliegue de las representaciones infantiles y proporcionarles una vía para la exploración de las posibilidades asociativas que ellos y ellas son capaces de establecer a través de las preguntas. Las preguntas también pueden hacernos descubrir determinadas características de sus formas de percibir, razonar, pensar, sentir.

Las preguntas para acceder al imaginario infantil pueden ser de distinto tipo, es por ello que intentamos dar cuenta de distintos modos de preguntar:

- Preguntas para la descripción o cualificación de la apariencia de las cosas.
- Preguntas para la contextualización de cosas y hechos.
- Preguntas por la temporalidad.
- Preguntas por la significación afectiva y valorativa (moral y estética) de las cosas, personas y situaciones.
- Preguntas para la comparación: semejanzas y diferencias o distinciones.

Enfatizamos en la especial atención que requiere aquello que pudiera identificarse como asociaciones, en primera instancia laxas o flojas, que nos comunican las niñas y los niños, y descuidando el grado de penetración o profundidad que pudiera estar involucrado en esas asociaciones.

Nos propusimos también la comprensión, desde diversas perspectivas, de los procesos de constitución de los imaginarios de niñas y niños en contextos culturales particulares, mediados por los procesos de significación y simbolización y de constitución de sentidos que operan el lenguaje y la comunicación performativa en sus múltiples formas. Por otra parte, pretendió la reivindicación y el retorno a la infancia, en sus propias resonancias, como vías a su comprensión desde una reflexión, análisis y producción de textos relativos a dicha etapa de desarrollo.

Como propuesta formativa de curso, nos propusimos impulsar el desarrollo de la actitud de reflexividad empática hacia niñas y niños, a partir no sólo de la exploración de sus representaciones de una manera directa, a través de la observación y entrevistas, sino de lo que podríamos considerar un retorno a la infancia a través del recurso de la memoria, desde el género de la autobiografía (cuentos o relatos), relativa a episodios de infancia.

Para promover la reflexividad empática, hicimos uso de algunas herramientas, explorando sus propias representaciones y las de otros:

- Sostener un diálogo, en el que a través de sucesivas preguntas se iba profundizando con la niña o el niño respecto de su modo de concebir una realidad determinada. Este ejercicio pretende que los alumnos se ejerciten en los modos de preguntar indagatorios del imaginario de niñas y niños y realicen una evaluación de este aprendizaje hecho por ellos a través de un análisis de las repuestas de la niña o niño con quien sostuvieron el diálogo.
- Poner en juego escritura y remembranza: escribir un relato de infancia que tuviese relación con una situación vivida de significación actual.
- Revisar bibliografía en la que autoras y autores relaten su propia infancia.
- Seleccionar fragmentos para conformar una antología de textos de vivencias de infancia en que se manifieste el imaginario (retrospectivo) de quienes fueron y percibieron como niños, y que poseen un imaginario de su propia infancia. Aquí nos vinculamos con el tema de la memoria, con las huellas de las vivencias y con núcleos experienciales significativos presentes en cada imaginario.

Fragmentos y categorizaciones implican, indudablemente, un acercamiento mediado a través de la remembranza que se hace desde otra etapa de la vida; sin embargo, fue una experiencia de búsqueda a través de la lectura lo que permitió descubrir muchas cosas: *“Fue un acercamiento verdadero; siempre se teoriza mucho y no nos involucramos en buscar”*, *“Fue un proceso de redescubrirse a sí mismo a través de otros”*, fueron algunas de las expresiones de las alumnas.

Para experimentar y comprender la complejidad de la mente humana, profundizamos en referentes teóricos que ayudaron a conocer y a poner en práctica herramientas para explorar las propias representaciones y las de los niños; para aprender a tratar con la facultad imaginaria de la niñez a partir de la comprensión de los fenómenos biológicos, psíquicos y culturales que intentan explicar su existencia.

Desde esta perspectiva, pusimos en discusión la visión ingenua que en general tenemos los adultos sobre el juego y el jugar en los niños. El juego es una experiencia psicológica y cultural –muchas veces mal interpretada por los adultos– que se hace presente cuando intentamos inhibirlo o bien convertirlo en un recurso pedagógico. La postura de Huizinga (1954) define y explica al juego en su relación con el surgimiento de la cultura, y a los niños como protagonistas y exponentes de lo lúdico, actitud constituyente del modo de ser de la “criatura humana” y de la humanidad en su conjunto, más allá de la infancia.

También reflexionamos acerca de la naturaleza de la experiencia que una persona, adulto o niño, tiene de su mundo y de sí misma y cómo esto adquiere un sentido dentro de su marco existencial. Para entrar en esa experiencia, la fenomenología aporta una perspectiva de análisis y un método que permite estudiar cómo surgen las significaciones en los otros y cómo se organiza su mundo interior. En este “acercamiento al campo fenomenológico del otro”, simplemente se explora lo dado, no se presupone nada, no se juzga, sino que se observa cómo se configura ese mundo, cómo se configura ese imaginario.

Un ejercicio importante, en este sentido, fue revisar, explorar y compartir nuestra propia experiencia, para un análisis fenomenológico en aspectos claves tales como: la vivencia del tiempo y del espacio; las percepciones y las representaciones; los sentimientos; el mundo circundante entendido como el ambiente subjetivo; el mundo interior (mundo psicológico) mediado por el cuerpo que nos conecta con el mundo externo.

Leyendo el texto “Infancias”, relato autobiográfico de Francois Doltó, esos episodios de su infancia y su repercusión en la vida adulta nos enseñan que estos relatos se convierten en un medio que permite explorar la identidad individual a través de la memoria y el recordar. En este punto nos detuvimos a analizar la responsabilidad que nos exige el acercamiento a nuestro propio mundo interior y al del otro, en términos de la dificultad que experimentamos para no juzgar y para tomar esa información sólo como punto de referencia.

A través de algunos aportes de la psicología nos hicimos la pregunta acerca de las diferencias posibles entre el imaginario infantil y el imaginario adulto, teniendo como punto de partida el análisis de formas de pensamiento adulto e infantil (el modo de concebir la muerte, la amistad, el amor, entre otros). Logramos comprender el imaginario como un espacio para elaborar e integrar condiciones conflictivas del sí mismo y para integrar lo imaginativo y lo real en nuestro proyecto de vida.

Desde una perspectiva filosófica y considerando los elementos teóricos y prácticos que nos ofrece el Programa de Filosofía para Niños, relevamos la indagación, entendida como la habilidad para hacer preguntas que tienen su base en las necesidades y experiencias del niño y la niña. Esta propuesta repone la pregunta como un instrumento para comprender las subjetividades en su relación con el mundo social, económico y cultural.

Para las educadoras y los educadores, es necesaria una formación en la capacidad de preguntar, de generar buenas preguntas que permitan abrir las posibilidades de reflexividad sobre las experiencias, la búsqueda de

elementos significativos en ellas, y la oportunidad de considerar alternativas para la comprensión de lo vivido y para el descubrimiento de alternativas para la acción pedagógica basadas en la comprensión del niño y de la niña y sus representaciones. Así los educadores se constituyen en espectadores sensibles y con capacidad empática, otorgándole relevancia al cultivo de la palabra y del gesto como lenguaje expresivo.

Analizamos cómo, a través de la conformación de una comunidad de indagación (Peirce y Lipman), se estimulan el diálogo y la reflexión, la conversación y la apertura mental a los diversos puntos de vista en el contexto del respeto a las opiniones fundado en la honestidad intelectual, así como en el valor y reconocimiento de las diferencias; se toma conciencia de los aspectos de carácter emotivo involucrados en nuestras decisiones y nuestro comportamiento social; se desarrollan criterios de carácter ético para la consideración de las propias acciones.

De acuerdo con lo expuesto, fueron experiencias centrales la conversación filosófica, la entrevista sobre temas relacionados con género, amistad y otros; observaciones de lo que dicen y hacen niños y niñas en situaciones de juego o trabajo en sus espacios familiares y de práctica. Todo ello permitió explorar y, finalmente, poner a prueba nuevas ideas y formas de ver la profesión, los niños y sus relaciones con ellos y con el contenido escolar.

El curso "Imaginario infantil" nos llevó a pensar en la necesidad de colocarnos, como adultos, en posición de escucha de la palabra de los niños que, en tanto sujetos, despliegan su capacidad de expresar, "mientras haya quien los quiera escuchar" (Pinto, 1995); "para ser invitado por ellos a entrar en sus universos específicos y conversar con ellos sin miedo o angustias, se hace necesaria la complicidad, un cierto juego de miradas y significados comunes" (Rotta de Oliveira, 2001). Sin embargo, es también necesario reflexionar sobre nuestra condición de sujetos culturales en interacciones múltiples de transmisión, y sobre nuestras propias concepciones sobre la infancia. De otro modo, casi siempre terminamos adoptando posiciones ingenuas y nos quedamos en el ejercicio, en la técnica que nos es entregada desde otro lugar, que no asume la complejidad de los universos mentales y culturales que entran en juego en la experiencia educativa.

Notas

1. Reflexiones de las alumnas del curso "Imaginario infantil 2003", extraídas de "Imaginario infantil en la formación de educadoras y educadores de infancia", Ingrid Chac, Mariana Campos, Nancy Gallardo. Texto en proceso de edición. "En cuanto al desarrollo del curso, queremos destacar que hubo un componente dinámico e innovador que en un principio fue desconcertante para algunas de nuestras compañeras, acostumbradas como estamos al sistema clásico de educación donde los contenidos son entregados por el profesor, sin una participación activa del educando en la construcción de su propio saber. Nos referimos a que el concepto de imaginario infantil, por ejemplo, no nos fue entregado desde un principio; se nos permitió explorar antes de conocer otras definiciones formales del término, favoreciéndose que nosotras mismas construyésemos una conceptualización respecto del imaginario infantil. "El primer acercamiento al imaginario lo realizamos a través de diversos autores, para tener una visión general del mismo. Obtuvimos así un corpus teórico desde donde extrajimos otros conceptos epistemológicos que aportaron a la construcción del concepto en estudio, tales como: el imaginario y lo imaginario, objetividad y subjetividad, pensamiento primario y pensamiento secundario, lo real y la realidad, mundo interior y mundo circundante, entre otros. De esta forma podemos decir que abordamos colectivamente el concepto de imaginario infantil. "Al indagar en los imaginarios infantiles, constatamos que todos los niños son distintos entre sí y tienen su propia historia, por lo que se necesita de un adulto que entienda y respete sus pensamientos y que sea capaz de desarrollar aprendizajes significativos valorando la diversidad. En este sentido, tiene gran relevancia el conocer y reflexionar sobre nuestro propio imaginario, rescatando experiencias individuales y colectivas que nos permitan comprender de mejor forma cómo los niños perciben el mundo exterior y cómo se relacionan con él... Por este motivo, es importante que quienes han llegado a ser educadores/as de infancia no impongan su visión adulta sobre la infantil y permitan, a niños y niñas, significar sus propias experiencias. "Sabemos que el estudio del imaginario infantil no pasa sólo por definir ciertos conceptos e intentar enmarcarlos dentro de las necesidades de la carrera y de nosotras mismas en tanto educadoras, sino, más bien, por establecer un diálogo entre teoría y práctica en pos de una mejor comprensión del pensamiento y las conductas infantiles."

Bibliografía

- ALARCÓN, D. y DÍAZ, A., *Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial*, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, Santiago, 2001.
- AMAR, J., "Visiones sobre la formación de educadores". Presentación en el *Seminario de Estudio de la Primera Reunión del proyecto OEA*, Santiago de Chile, Universidad de Chile, 2002.
- BATALLÁN, G., "El Prekinder para los niños de cuatro años: demanda social y respuesta precaria", *Informe de investigación*, Santiago, PIEE, 1999.
- BOURDIEU, P., *La distinción. Crítica social del gusto*, Madrid, Taurus, 1988.
- DÍAZ, GRAU y ALARCÓN, "Imaginario infantil, una herramienta para la formación de educadores de infancia", *Informe de avance del proyecto OEA*, Santiago, Universidad de Chile, 2003.
- DOLTO, F., *La Causa de los Niños*, Barcelona, Paidós, 1996.
- ELICHIRY, N., *Alfabetización en el primer ciclo escolar: dilemas y alternativas*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1991.
- FULLAN y STIEGELBAUER, *El cambio educativo*, México, Trillas, 2000.
- GINSBURG, HERBERT y OPPERS, S., *Piaget y la teoría del desarrollo intelectual*, México, Prentice-Hall Hispanoamericana, 1977.
- GRAU, O., "Formación de educadores de infancia. Reflexiones desde la filosofía y los estudios de género". Presentación en el *Seminario de Estudio de la Primera Reunión del proyecto OEA*, Santiago, Universidad de Chile, 2002.
- , *Cosas y palabras*, Santiago de Chile, San Pablo, 1995.
- HUIZINGA, J., "La esencia y significación del juego como fenómeno cultural", cap. I en: *Homo Ludens*, México, Alianza, 1998.
- JEAN, G., *Bachelard, la infancia y la pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1989.
- LARROSA, J., *Pedagogía Profana*, Porto Alegre, Contrabando, 1998.
- MESSINA, G., "Sistematización del Taller de Reflexión sobre la Práctica", *Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, 2001.
- MOLINA, V., "Elementos de teoría del aprendizaje y desarrollo humano para pensar la educación", en *Desafíos curriculares para la educación parvularia: algunos antecedentes para un diagnóstico*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación-UNICEF, 1997.
- PARSONS, T., *Ensayos de teoría sociológica*, Buenos Aires, Paidós, 1967. (Citado por Amar, en *Visiones sobre la formación de educadores*, ob. citada.)

- SANTOS GUERRA, M. A., "La concepción del profesor", selección realizada del artículo "La formación inicial. El currículum del nadador", en *Cuadernos de Pedagogía* N° 220, diciembre 1993.
- Universidad de Chile, Proyecto *La formación de educadores de la infancia y la innovación pedagógica*, auspiciado por la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo IACD de la Organización de Estados Americanos OEA, Santiago de Chile, 2001-2005.
- WALLON, H., *Los orígenes del pensamiento en el niño*, Santiago, Lautaro, 1ª ed., 1965.
- ZEICHNER, K., "El maestro como profesional reflexivo", en *Cuadernos de Pedagogía* N° 220, diciembre 1993.

Documentos de Internet

- DOLTÓ, C., *Infancias. Prólogo*: www.psiconet.com
- MONTES, G., *Realidad y fantasía o cómo se construye el corral de la infancia*: www.redescolar.ilce.edu.mx
- PINTOR IRANZO, I., *A propósito de lo imaginario*: www.uia.upf.es/formats/formats3/pin1_e.htm
- ROTTA DE OLIVEIRA, A. M., "Entender al Otro", *Revista Electrónica del Centro de Estudios del Imaginario*, Universidad Federal de Rondonia, Brasil: www.unir.br/~cei/

Alondra Díaz y Olga Grau. Profesoras de la Universidad de Chile, miembros del equipo docente del curso "El Imaginario Infantil" de la Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial en dicha Universidad.

Sobre la experiencia educativa y el agotamiento de lo escolar

Ricardo Baquero

| Lo que queda y lo que hay

Ante la siempre generosa invitación del *cem* a intentar pensar el problema de la “transmisión” desde coordenadas precisas, desfilaron por mi memoria sabrosas discusiones de auténtico trabajo e imágenes más recientes y no tan gratas. La muerte de Ignacio Lewkowicz me sorprendió dolorosamente, como a todos, y me tomó en el momento de pasar en limpio las pobres ideas de que uno es capaz y siente inevitablemente torpes frente a la insistencia, provocación y envidiable sutileza de las de Nacho. Varias de sus provocativas formulaciones inquietaron la manera de pensar lo escolar y su “crisis” y nuestra manera de intervenir sobre ella y confluyeron con una serie de desarrollos diversos de otros campos o problemas, pero que reconocían un parecido de familia feliz –por la apertura y articulaciones que permitía–, pero, a su vez, hondamente preocupante por lo costoso que resulta valorar positivamente el efecto de *perplejidad e incertidumbre* que generan. Si las ideas de Ignacio Lewkowicz poseen cierta verosimilitud (y yo creo que la poseen) estamos sin duda en problemas.

Por supuesto no intentaré la presentación, de la que sería incapaz, de una articulación posible entre los múltiples desarrollos de Ignacio Lewkowicz y la cuestión de la experiencia escolar, pero sí me atreveré a tomar algunas de sus ideas, cuya discusión me parece central.

Tal vez una de las ideas más inquietantes (que compartía sin duda con varios pensadores) era la del agotamiento de los Estados nacionales modernos en tanto metainstituciones capaces de donar sentido al sistema de instituciones como conjunto. Las consecuencias de este planteo son múltiples y profundas. Por una parte, relocaliza la importancia relativa del mercado, que en la era del capitalismo financiero –globalizado y virtual– y del neoliberalismo, constituiría una suerte de ontología de la *fluidez* que se torna inatrapable e impensable para los parámetros modernos. Con ella se agotarían, se desfondarían, las formas de subjetividad –del ciudadano al consumidor, del pueblo soberano a la gente que opina–. La metainstitución estatal dio formas a prácticas institucionales caracterizadas esquemáticamente por “*la inscripción en un conjunto orgánico de instituciones*” y “*la organización vertical, racionalista, que supone un mundo calculable*” (Lewkowicz, 2004:44). “*Esta construcción –acota–, que hoy puede parecer un monstruo delirante, fue eficaz. Fue sumamente exitosa mientras el mundo resultó calculable o, mejor, mientras resultó calculable el conjunto de sus efectos como organización. Funcionó efectivamente mientras el proceso no fue un puro mito ideológico, mientras no fue un señuelo descarnado, sino un señuelo creíble*” (ob. cit., 45). Esto trae la inevitable consecuencia de la ruptura de los lazos sociales fundados en aquella ciudadanía y la irrupción de una suerte de modo de no-relación como la que el mercado ordena, que si bien conecta puntos y agentes con frenética velocidad y versatilidad, no genera lazo ni sentidos que ordenen una experiencia. Es más, se generan crueles formas de exclusión, que nada de envidia generan a las formas clásicas de explotación, que condenan a una suerte de no-existencia a la enorme masa de excluidos del pequeño mundo de los consumidores.

La razón de ser de las instituciones modernas parece desfondada y con ella la escuela, claro está, preparada para la producción de una ciudadanía agotada como forma de subjetividad. En línea con el pensamiento de Deleuze, habría una mutación de las formas de las sociedades disciplinarias –en el esquema foucaultiano– a las formas de control. En lo escolar, entre tantos efectos, se correspondería con un desplazamiento de la fina ingeniería de los procesos de disciplinamiento a la sofisticación de los mecanismos de control, sobre los propios productos, sobre los propios aprendizajes, con menor relevancia de la eficacia simbólica que portaba la legitimidad donada por el Estado nación en la formación de ciudadanía. De esta forma, aquel Estado nación muta en Estado burocrático administrativo y se localiza como una fuerza más operando en el inestable *fluir* del océano de los mercados.

La pregunta que con frecuencia estamos obligados a hacernos es la de qué ocurre en el múltiple y diverso cotidiano de nuestras instituciones escolares. Pregunta enunciada en un panorama que parece poner en pugna, por un lado, una suerte de inevitable entropía de la era de la *fluidez* que lleva a la dispersión y a la ruptura de los lazos, a menos que una perseverante acción configurante se establezca y persista, y por otro, una suerte de inercia de la institución escolar, en tanto tardomoderna, que, aun considerando aquel desfondamiento de sentido producto del agotamiento del Estado-nación, reúne e incita a trabajar según cierto régimen, bastante inmovible, a conjuntos de niños y de jóvenes.

Ignacio Lewkowicz gustaba denominar, provocativamente, instituciones galpones a estas instituciones modernas, que si bien reunían cuerpos, no eran capaces ya de provocar lazo, encuentro, experiencias. No constituían las condiciones para ser habitadas. Creo, en mi seguramente parcial comprensión de estos tópicos, que radica aquí un punto crucial con respecto a cómo pensar la experiencia escolar actual o, mejor, la potencialidad de una experiencia educativa habida cuenta del espacio/galpón escolar. Recuerdo que en el final de mi exposición sobre “educabilidad”, en el Seminario del cem de 2003, cerraba con ironía –aunque luego me autocensuré– con la idea de que, a pesar de la evidente y profunda crisis de lo escolar, “al menos nos quedan los galpones, si no entendí mal a Nacho Lewkowicz”, como si pudiera importar la materialidad de los edificios por sobre la pérdida de sentido de la experiencia escolar. Mi pobre broma hubiera tenido una réplica en el propio pensamiento de Nacho y su ironía. En *Pensar sin Estado*, cuando se esmera en diferenciar el concepto de *catástrofe* del de trauma y acontecimiento, persuadiéndonos acerca de la profundidad de la ruptura que implica el cambio del paradigma del Estado al del mercado, o de la solidez al *fluir*, advierte sobre dos fórmulas: “*Señalo una diferencia entre dos fórmulas. En la primera, estructural, pensar la catástrofe es pensar desde lo que queda. La segunda dice que pensar desde la catástrofe es pensar desde lo que hay. Lo que hay y lo que queda no son sinónimos. Lo que queda se enuncia como el resto de una operación de destitución; lo que hay desde el inventario que precede a una operación. Si la situación se habita desde la lógica previa, no queda casi nada; pero si se habita desde una lógica capaz de pensar en el fluido, entonces en lo que queda hay más que lo que queda: hay lo que hay*” (ob. cit., 160).

Lo que intento afirmar es que, en esta suerte de balance de lo que hay, penetra algo de lo que queda como inercia –si damos por supuesto el cese del motor metaestatal– del funcionamiento institucional. Comprendo que se tra-

ta de la inauguración de otra lógica para pensar la catástrofe, pero estoy simplemente jugando con los términos a efectos de ponderar qué límites o posibilidades impone o propone la inercia del desfondado dispositivo escolar moderno. Dicho de otra manera: la operación de reunión y el intento de regular un régimen de trabajo/aprendizaje, según coordenadas precisas, ¿ha cesado en su producción de efectos o producirá efectos que no somos capaces o no estamos en condiciones de capturar?

La presión disciplinante, el carácter regulatorio de la gradualidad, la simultaneidad, las políticas curriculares, la asimetría inevitable traficada en relaciones de sumisión o humillantes, la alta homogeneidad de los modos de organización de los aprendizajes, las formas de representación acerca del desarrollo y el aprendizaje de los sujetos —su educabilidad—, parecen poseer una vitalidad notable seguramente en la obturación de la posibilidad de pensar y practicar alternativas educativas más allá o por fuera de la matriz escolar moderna.

Es decir, parece crucial, en nuestro campo, discriminar aquel desfondamiento del sentido de la experiencia escolar, de la ausencia de sentidos en el cotidiano múltiple y disperso de la vida de las instituciones. Esto que puede parecer un exceso de cautela tiene a mi juicio dos caras a atender. Por un lado, puede estar sospechada la distinción de una suerte de nostálgico deseo de constatar la vitalidad de la institución escolar y entonces la incompletud aun, la vacancia del programa pansófico moderno que podría restablecerse. Pero, en verdad, si bien anima mi observación la necesidad de constatar efectivamente la dispersión de sentidos posibles que haya asumido la experiencia escolar, esto no radica tanto en la esperanza de ver viva a la lógica escolar moderna, sino, por el contrario, expresa el temor por la esperable inercia y pregnancia que posea para impedir u obturar la creación de experiencias educativas genuinas y seguir otorgando paródicas y violentas formas de identidad. Incluso, dado el terror a la no existencia que produce la exclusión, a formas crecientemente extorsivas de pertenencia que pasen desapercibidas a las buenas intenciones progresistas.

En verdad, esto no contradice el diagnóstico de Lewkowicz, quien no pensaba, desde ya, en el cese automático de toda eficacia de la inercia de las instituciones modernas, al menos mientras transitáramos, tal vez por ese motivo, la tardomodernidad. Aunque ya estuviera herida de muerte por su imposibilidad de respuesta a la ingobernable fluidez de los procesos, las instituciones modernas pueden, al decir de Lewkowicz, tornarse *pequeños mundos aislados*. Su encierro o aislamiento relativo pueden volverlas despó-

ticas en su interior así como anárquicas en su relación con el exterior. Esta pintura de la configuración de las instituciones ante la novedad, la incertidumbre y la ineficacia de su operatoria resulta efectivamente ilustrativa de lo que parece ordenar buena parte del cotidiano de muchas escuelas.

Por una parte, la institución se erige, en ausencia de aquel reconocimiento social de conjunto fundante, en la única donadora de identidad y, con ello, “*en la medida en que la institución deviene única instancia de producción de identidad o de existencia, la violencia extorsiva se multiplica o adentro o afuera. Lo que equivale a decir en el lenguaje extorsivo del donador único: o existencia o tiniebla*” (ob. cit., 48). Homologa el proceso a una suerte de neodarwinismo en el interior de las instituciones, ya que “*esta selección institucional es estrictamente interna, en la medida en que el reconocimiento mutuo de los miembros es el único procedimiento para constituir una identidad que socialmente se va disolviendo en el aire*” (ob. cit., 49). Las instituciones sin arraigo poseen como único efecto visible de su operatoria el reconocimiento mutuo de sus miembros. “*Pero si ése es el efecto, y el efecto se convierte en fin, la consecuencia es calamitosa para el pensamiento: el bloqueo del discurso. El discurso ya no piensa; se defiende. Ya no toma activamente un real; desestima ese real en favor de su consistencia interna*” (ob. cit., 49).

La ineficacia en la operatoria sobre lo real, por la intervención en un campo, reforzaría este enquistamiento; generaría, en lugar de nuevos efectos de discurso y producción de pensamiento, lazos establecidos a partir de un conjunto de rutinas determinadas. Esta cuestión se enlaza, a nuestro juicio, de una manera crucial con los efectos que generan el dispositivo escolar y sus rutinas y umbrales de normalidad en la definición, por ejemplo, de los grados y modos de educabilidad de los sujetos. Se comprenderá que la puesta bajo sospecha de la capacidad de los sujetos para ser educados —sea por la supuesta precariedad de sus cerebros o de sus condiciones de subsistencia— marca una sospecha brutal sobre la capacidad de pensamiento de esos sujetos, de nuevo bajo la figura de supuestos atributos de una sustancia más que de la potencialidad de las situaciones que habiten o no. Un efecto que excede la identidad sólo escolar de los sujetos.

Al decir de Lewkowicz: “*Todo ocurre como si la institución pudiera definirse exclusivamente desde sí misma: en lugar de concebir la institución como un órgano, como una organización que media entre un discurso que interviene en una situación y la lógica de la situación en la que interviene, las instituciones en vías de enquistamiento prefieren definirse desde sí mismas con prescindencia de un entorno que sólo provee, al parecer, impedimentos, hosti-*

lidades, animadversiones” (ob. cit., 50). Lo exterior, ya difusamente constituido, deja de ser *su* exterior para constituirse en *lo* exterior. Aquí se impondría una suerte de disyunción: o se maximiza la extorsión, otorgándose identidad a cosas de mínima existencia o se apuesta a una forma de organización “capaz de pensar y operar sobre un entorno en alteración, como la posibilidad de armar una subjetividad en el pensamiento, cuando se disponga a sí misma como el espacio en que se alberga una experiencia y ya no el espacio en que se asegura una existencia identitaria” (ob. cit., 51).

| Del experimento a la experiencia

La pregunta se afina. ¿Permitirá el espacio escolar actual albergar una experiencia, generar nuevos sentidos, ser habitado, permitir encuentro y no mera reunión?, ¿configurar una suerte de *nosotros*?

En el campo de la psicodidáctica, hemos caído con frecuencia en la trampa de confundir el sentido de la experiencia educativa con la producción de aprendizajes “significativos”. El malestar se licuaba y se licua con frecuencia en la aparente ausencia de aprendizajes significativos, sea por su irrelevancia extramuros o por su carácter inasimilable, dado el conocimiento o desconocimiento previo de los alumnos o su grado de desarrollo. Claro está que la producción de aprendizajes significativos no es contradictoria con la producción de sentidos, pero no se trata de categorías ni procesos que puedan equipararse. Al menos debería observarse que el carácter significativo no debiera agotarse en esas dimensiones *cuasi ausubelianas*. La noción está aún pregnada, en buena medida, de un modelo que reduce el aprendizaje a un proceso mental, cognitivo, individual, reducible a una suerte de sustitución de representaciones en un proceso que vive lo comunicativo casi como un obstáculo a salvar para una transmisión entendida como repetición de lo dado.

Cuando el aprendizaje o el desarrollo son tratados como maneras de describir componentes de procesos de cambio o novedad que guardan relaciones de inherencia con la multiplicidad de actividades humanas, aquellos cambios constatables en el plano de los individuos se revelan como efectos de su participación en vínculos específicos, mediados semióticamente, que involucran vivencial y plenamente a los sujetos. Lo que se transmite en una experiencia educativa genuina no radica meramente en la posibilidad de asimilar un conjunto de saberes disponibles en la cultura, sino en la posibilidad de participar de modo creciente y diverso en las

prácticas que la cultura propone y recrea. El aprendizaje o el desarrollo se entienden así como variaciones en las formas de participación —de ser parte— y de comprensión que los sujetos posean de la situación que habitan.

La dinámica, posiblemente desfondada y seguramente enquistada, de los procesos escolares, está ordenada básicamente bajo una lógica experimental o instrumental, difícilmente experiencial. La lógica experimental concibe al proceso de enseñanza como una suerte de configuración de situaciones de estímulo, de recursos, de instrumentos, que susciten cambios predecibles. La indagación de ideas previas, la propuesta de actividades lúdicas, los diálogos en clase, poseen un valor y significado básicamente instrumental como medios para producir un cambio de representaciones en la mente de los sujetos. Cambio que no debe ser incierto y de serlo se tratará como no suficiente o desviado del curso que debieron tomar los procesos de cambio. Buena parte del saber y el instrumental psico-educativo están orientados a hacer predecibles en detalle y eficientes en lo posible a los procesos instruccionales. Lo que quiere señalarse es que incluso la crítica constructivista usual a las prácticas escolares parece detenerse en los obstáculos a la producción de aprendizajes significativos, con escasa o nula ligazón del análisis de los procesos de construcción de conocimiento con la naturaleza de las prácticas escolares.

Permítaseme una vez más analizar un ejemplo. Sólo como pretexto para reforzar el llamado a la necesidad de generar experiencias educativas genuinas y la sospecha sobre los límites del formato escolar. Obsérvese la siguiente bienintencionada formulación de recomendaciones para dinamizar diálogos en clase.

“Tony Edwards ha sugerido que los profesores pueden considerar de manera práctica algunas de las siguientes técnicas cuando intenten empezar o alargar discusiones. Podrían por ejemplo:

- afirmar algo (abierto o provocativamente) que invite a réplicas o desacuerdos;
- invitar a la elaboración;
- admitir la perplejidad cuando ésta se da, tanto por el tema mismo como por la contribución de algún alumno;
- animar a que los alumnos hagan preguntas (raras en algunas clases);
- mantener silencio en los momentos clave. (Dillon, otro investigador de las clases, sugiere que de tres a cinco segundos pueden ser suficientes para solicitar la contribución de otro alumno o animar al hablante anterior a razonar sobre lo que se ha dicho.)” (Mercer, 1997:43).

Como hemos señalado en otro sitio (Baquero, 2003), parece un instructivo para desarrollar diálogos interesantes o, claro está, una suerte de parodia de un diálogo genuino. Resulta patética la necesidad de tales recomendaciones y sumamente ilustrativa acerca de la dinámica habitual del diálogo en clase. Qué lejos estaremos de un encuentro, de una invitación genuina a pensar, de un diálogo con expectativa genuina sobre su propio devenir, que es necesario que nos aclaren que debemos admitir nuestra perplejidad “cuando ésta se da”.

Precisamente, la recurrencia que mostramos habitualmente por retornar a la categoría de experiencia, enfatiza, siguiendo incluso aquella noción en Dewey —aunque no portara en él necesariamente una crítica a lo escolar—, algunos componentes o características que resultan críticos y ponen una razonable distancia con la mera idea de “significatividad”. Para Dewey, por ejemplo, una experiencia:

- no se restringe al conocer o, mejor, el conocer no es abstraído de su situación;
- no se relega a un elemento subjetivo: es un elemento objetivo del que forman parte las subjetividades;
- no se restringe al pasado o a lo dado: está abierta a lo que acontezca, es un intento por cambiar lo dado, es una proyección hacia lo desconocido, un marchar hacia el futuro;
- tiene cierto carácter holista: atiende a las continuidades y conexiones;
- implica pensamiento.

Más allá de Dewey, conviene enfatizar su carácter genuino —cuestión que si necesita ser aclarada es porque, como vimos, estamos en una escuela—, su grado de incertidumbre o indeterminación y su sensibilidad a la situación o contexto. La pregunta se repite: ¿podrán las prácticas ordenadas bajo una lógica escolar generar experiencias educativas? Un problema evidente es el de la tensión entre la necesaria singularidad de la experiencia educativa —si puede poseer ese atributo de experiencia— y la presión hacia la adquisición de logros homogéneos, así sea a través de estrategias heterogéneas. Debe primar, efectivamente, si no comprendimos mal, una implicación ordenada por el deseo de transmisión.

La incertidumbre, la esperanza, están situadas, en el grado de dispersión de las propias prácticas educativas/escolares y en la posible imposibilidad de formular un juicio genérico, al fin, en cierta forma, totalizante. Sin embargo, siguiendo las advertencias de Lewkowicz parece bueno el criterio insinuado: la necesidad de vigilar acerca de cuántos de nuestros

intentos de cambio obedecen a una respuesta a la demanda de un mercado y menos a una intervención decidida a generar espacios o lógicas alternativas para la inclusión de los sujetos, para habitar esos espacios. Entiendo que el desafío consiste en co-construir espacios que permitan una experiencia del sentido y de la libertad, espacios que no estaban en otro sitio ni resulten otra promesa dilatoria.

Bibliografía

- BAQUERO, R., "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La 'transmisión' educativa desde una perspectiva psicológica situacional", *Perfiles Educativos*, tercera época, volumen XXIV, N° 97-98, México, 2002.
- LAVE, J., "La práctica del aprendizaje", en Chaiklín, S. y Lave, J. (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu, 2001.
- LEWKOWICZ, I., "Tres observaciones sobre el concepto de subjetividad", en Corea, C. y Lewkowicz, I., *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*, Buenos Aires, Lumen, 2002.
- , *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez*, Buenos Aires, Paidós, 2004.
-

Ricardo Baquero. Profesor de la UBA y de la UnQui, investigador, especialista en Psicología Educativa.

Una crítica a las representaciones en el proceso de formación de sujetos

Alais
Ribeiro
Ávila

Traducción:
Michelle
Díaz
Thomson

Tuve la oportunidad de participar del intercambio de ideas que la Fundación cem viene fomentando en pro de la formación multidisciplinaria de profesionales, de distintas áreas del conocimiento, que se enfrentan a esta compleja tarea: el acto de educar. Compleja tarea, sobre todo, cuando se trata de la educación de niños y adolescentes provenientes de contextos adversos a su desarrollo personal y social, cuya gravedad de situación de vida cada día se hace más dificultosa, dada la existencia de un contexto socioeconómico de extrema perversidad. En este contexto se mueven millones de jóvenes latinoamericanos, considerando apenas una parte de esta América que abriga a los miserables y desprotegidos. También sabemos que problemáticas semejantes abundan por todo el mundo.

Me gustaría reiterar mi creencia en el poder de las representaciones y en la necesidad de su crítica, principalmente cuando se trata de establecer propuestas educativas para adolescentes y jóvenes en circunstancias especialmente difíciles: adolescentes víctimas de negligencia, maltrato, explotación, abuso sexual, crueldad y opresión, tanto desde la familia como desde el Estado y la sociedad. Parte considerable de este contingente encuentra abrigo en casas-hogares, organizaciones que instituyen medidas especiales de protección, atendiendo a los derechos amenazados y violados de niños, adolescentes y jóvenes. El

agravante de esta situación puede ser observado en instituciones austeras, que reproducen la violencia del encarcelamiento, cuando se trata de medidas privativas de libertad para jóvenes autores de un acto delictivo. Este modelo, escudado en procedimientos represivos, utiliza representaciones reductoras para justificar las “penas correctivas y disciplinarias” utilizadas. Son representaciones que fortalecen la antigua concepción de “domar el espíritu y el comportamiento vicioso”, amparándose en teorías ya superadas. Hay inclusive sectores de nuestra sociedad que luchan por reducir la edad penal, valiéndose del concurso de esas representaciones, homogeneizando igualmente el discurso en torno de lo representativo: “son delincuentes, son contraventores, son irrecuperables”. Lo cual nos hace preguntarnos: ¿esta idea corriente de considerar al joven privado de libertad como de alto costo para el Estado no será dar por sobreentendida una de las razones para la existencia de la pena de muerte? O sea, estas representaciones pasan a ser forjadas en el sentido de construir las razones que justifiquen el exterminio de adolescentes y jóvenes.

Lo que quiero aquí resaltar es que las instituciones austeras y represivas, que someten a este tipo de regímenes el desarrollo de la sociabilidad de los jóvenes, se hacen inviables para ellos cuando vuelven a la vida cotidiana, a su medio de origen. Se verifica, por fuerza de las representaciones que surgen a partir de determinada situación, un círculo vicioso. Al ganar la libertad, el joven reincide en el acto delictivo y vuelve a la antigua condición. Así, un punto relevante en medio del debate contemporáneo sobre formas de atención al adolescente en circunstancias especialmente difíciles es justamente la construcción de propuestas educacionales efectivas que consideren a este adolescente como un ser humano en desarrollo, con necesidades específicas, no sólo las peculiares de su condición biológica, sino las que corresponden a un ser que se define y se construye mediante condiciones históricas, sociales, políticas y económicas. La relación con la autoridad, donde las creencias y las reglas son impuestas y adoptadas sin cuestionamientos, difícilmente lleva a los adolescentes a una vida llena de iniciativas, con ideas propias y creativas, que les den seguridad para elegir, decidir, opinar, criticar etcétera. Son situaciones que, si no son superadas, conducen a los individuos a desequilibrios y ambigüedades, como si la moral fuera algo externo al sujeto, permitiendo, por lo tanto, representaciones que justifican, por ejemplo, el robo: “*porque todo el mundo roba, hasta un diputado roba, viviendo demasiado bien, ¿entonces, por qué el pobre no puede robar?*”¹

Una investigación² que llevé a cabo en una casa-hogar, residencia de jóvenes que habían pasado por las circunstancias aquí descritas, me llevó a constatar que contextos peculiares de educación permiten a estos jóvenes superar las marcas de aquella condición existencial de violencia y opresión, cambiándolas por una vida dotada de sentido.

Esta casa, conducida por *padres sociales* y educadores calificados para el soporte de las actividades educacionales ya existentes, no sustituye la función de la escuela, mas, al ser concebida como un espacio pedagógico, sus acciones son caracterizadas por una intencionalidad educativa. Por un lado, existe el reconocimiento de que los adolescentes y jóvenes allí residentes deben participar de procesos educacionales intencionales, sistematizados, planeados y oficiales, en fin, obtener el soporte de la escolarización, definida por la existencia de métodos, contenidos, lugares y condiciones específicas de educación. Y, por otro lado, en la casa también se realizan actividades formativas intencionales, planeadas, sistematizadas, aunque sin perder las características de la relación grupal, fundada en un modelo de familia. Algo que no les produzca inestabilidad emocional provocada por los recuerdos desagradables, que no les desfigure la noción de respeto a su privacidad, a su individualidad, el mismo del ambiente familiar de origen —que en sus representaciones transmitía sentimientos de rechazo, deslealtad y desamor—. La orientación indicada para esta situación, en la que niños y jóvenes se ven así afectados, es considerar que no siempre la residencia que parece buena lo es de hecho para el adolescente que en ella va a vivir. Hay un conjunto de situaciones que son determinantes —jóvenes que vivieron en hogares afectados por la absoluta miseria de sus familias; hogares marcados por la desintegración de los lazos entre sus miembros; hogares inestables, caracterizados principalmente por el abandono del padre— y que llevaron a los adolescentes a forjar representaciones destructivas con relación a las personas que conducirían su educación. Ninguna de estas situaciones facilita al adolescente el conocimiento de lo que debería ser un hogar.

La recomendación de Winnicott (1995:62) es que niños, y en este caso jóvenes, necesitan, por lo tanto, “*menos sustitutos para sus propios hogares que experiencias de un hogar primario que sean satisfactorias*”. Concebir un hogar primario es construir con el niño y el adolescente un ambiente favorable para su crecimiento y desarrollo. Por lo tanto, hay que mostrarles, en el día tras día de las relaciones interpersonales y grupales, el interior de una familia, qué es un hogar, para que desplacen las representaciones emanadas del sufrimiento vivido y fragmentado.

Así, la propuesta se basa en procurar que las opciones de la residencia sean lo más similares posibles a los trazos culturales del joven amparado, aunque sin reproducir los espacios donde se combinan condiciones crónicas de infra-estructura y extrema pobreza, tanto como el deterioro acelerado de las condiciones materiales de vida. Se buscó, en fin, construir un ambiente adaptado a las necesidades de crecimiento y desarrollo de los adolescentes, un ambiente placentero, estable, en el cual se pudiera, también, actualizar lo que existió de bueno en su experiencia pasada: los juegos, los cuentos, los bailes, etcétera. Éste es un dato significativo cuando se pretende constatar algunas apropiaciones que los individuos traen con respecto a su infancia, a los recuerdos del medio familiar, a las referencias propias de la vida comunitaria y demás relaciones de vecindad, como las fiestas de aniversario que ellos frecuentaban, los casamientos, etcétera. Tales recuerdos son vagos y hasta inexistentes en la vida de los jóvenes que, siendo niños, fueron a habitar las calles, privándose de la construcción de referencias importantes para la formación de su identidad.

También algunos puntos relativos a la función de los padres sociales fueron especialmente cuidados a fin de que los jóvenes no tuviesen la decepción de ver a “sus padres” ser cambiados innumerables veces, tal como acontece en algunas instituciones, debido a la gran movilidad de los profesionales. Esto hace inviable la creación de vínculos afectivos entre educador y educando, vínculos que son necesarios para el establecimiento de una relación de confianza que pueda predisponer al joven a cambiar. Es a través de la creación de vínculos afectivos como se puede reducir y hasta quitar las representaciones elaboradas en torno del rechazo a los padres, o de su omisión y negligencia para con los hijos. Nuevas representaciones pueden ser construidas cuando el joven convive con personas que le dan atención y seguridad en el trayecto que emprende para a su emancipación.

“Nosotros teníamos padres sociales, teníamos a Aurea y a Mauro [ellos] eran nuestra guta (...). Mauro fue un influenciador, una gran persona para nosotros, lo admirábamos mucho, lo veíamos realmente como un padre, él estaba siempre a nuestro lado cuando precisábamos algo. Porque para nosotros, principalmente para los jóvenes, fue más el espíritu humano de las personas que trabajan también. Sabemos que las personas que iban a trabajar a CEPROS, que ellos no sólo trabajaban por el salario, no era un trabajo simplemente, sino que aquellas personas estaban con nosotros. Ellos realmente estaban preocupados con nuestros cambios. Creo que el punto fundamental está ahí.” Exposición de uno de los sujetos de la investigación.

Este punto fundamental del cual habla el joven entrevistado —la existencia de personas comprometidas— era para los educadores de la casa la base estructural del “hogar primario”. La recomendación dada por Winnicott (1995:63) apunta a esta condición, la de tener, en el “hogar primario”, alguien específicamente orientado a las necesidades del niño. Sin esta/s persona/s, el niño no puede encontrar una relación operacional con la realidad exterior. Y sigue diciendo Winnicott: “*Sin alguien que le proporcione satisfacciones instintivas razonables, el niño no puede descubrir su cuerpo ni desarrollar una personalidad integral. Sin una persona a quien pueda amar y odiar, el niño no puede llegar a saber amar y odiar a la misma persona y, así, no puede descubrir su sentimiento de culpa ni su deseo de restaurar y recuperar. Sin un ambiente humano y físico limitado que él pueda conocer, el niño no puede descubrir hasta qué punto sus ideas agresivas no consiguen realmente destruir y, por consiguiente, no puede discernir la diferencia entre fantasía y realidad. Sin un padre y una madre que estén juntos y asuman juntos la responsabilidad por él, el niño no puede encontrar y expresar su impulso para separarlos ni sentir alivio por no conseguir hacerlo*”.

Los conocimientos obtenidos con experiencias significativas, tal como la experiencia de Winnicott, enriquecerán lo cotidiano de la casa, sobre todo por la acción de los *padres sociales* y de un reducido equipo que acompañe el proyecto. También contribuirán en la reflexión sobre la práctica, en cuanto a los procedimientos que se vuelvan eficaces en la resolución de problemas de determinados adolescentes, aunque no lo sean para otros. Así, contribuciones como las de Winnicott orientarán, sobre todo, la acción pedagógica de los *padres sociales*, en el sentido de criar abordajes innovadores para la resolución, o la conducción posible, de graves problemas de comportamientos delictivos. Para eso se parte de la noción de que el ser delincuente es un ser enfermo, que necesita de cuidados especiales para que sean revelados sus sufrimientos ocultos.

El taller de la oralidad fue una estrategia singular, creativa, para traer a la superficie la posibilidad del discurso oculto y que, en muchas ocasiones, por medio de su fuerza corrosiva, se descoloca en otros espacios representativos: la agresividad contenida dirigida a los compañeros, el acto perverso de maltratar animales, de robar a los colegas u objetos de su propia casa. Se descoloca hasta en las situaciones más graves, cuando el poder bloqueador de las representaciones inviabiliza para el adolescente cualquier posibilidad de superación de sus problemas. El taller del habla hace de la palabra un instrumento poderoso en la transmisión de los sentimientos de los jóvenes, al permitir que los sujetos se reconozcan en la relación dialógica que establecen uno con el otro.

Lo que representó el taller de la oralidad para los adolescentes del Proyecto es algo imposible de ser aprehendido en su totalidad. La gran experiencia fue la de poder vivenciar una situación de gran reciprocidad, en la que la angustia revelada de un adolescente era la extensión de los sentimientos de los demás, lo que creaba un ambiente extremadamente propicio para el fortalecimiento de los vínculos entre ellos, todos adolescentes. Había intercambios mutuos, también desentendimientos, que luego eran conducidos a situaciones reales de “charla” y no gritos o palabras desagradables con el fin de herir a los miembros del grupo. De ahí surgían sentimientos de seguridad y libertad entre los presentes, que permitieron que se desarrollaran las potencialidades favorables al crecimiento personal y grupal. Esto no implica la ausencia de conflictos, que tiempo después se expresaron en actos de extrema violencia provocados por determinados adolescentes que habían participado del Proyecto. Basta hacer notar que, al proponerse la atención de adolescentes en situación de extrema desventaja personal y social, los educadores contaban con la posibilidad de, además, sumar derrotas.

No obstante, en el cómputo general del “hogar” para adolescentes imposibilitados de volver a sus casas, las conquistas fueron significativas. En esta dinámica de correspondencias mutuas se mezclan los contenidos de afectividad y los contenidos de la racionalidad humana, que, en el Proyecto Adolescente, representaban la coherencia del grupo para garantizar la supervivencia de todos: reuniones diarias después de cenar, participación en la vida escolar, conmemoraciones festivas, en la casa y en la comunidad, actividades domésticas compartidas, organizadas en una escala de trabajo, y, posteriormente, el ejercicio del trabajo remunerado fuera del ambiente doméstico. Éstos fueron los elementos considerados fundamentales para instituir un grupo familiar.

La convivencia fundada en el diálogo frecuentemente permitió y minimizó sentimientos depresivos, sobre todo cuando eran analizados a la luz de la experiencia histórica y cultural de los pobres. Reflexiones en ese sentido ayudan a pensar en la propia historia de los padres, que también habrían sufrido privaciones, que también se sintieron impotentes frente a las dificultades de la vida:

“Es ahí cuando la gente puede analizar todas las partes, la gente ve que nuestros propios padres tuvieron una desilusión en la vida, tuvieron problemas que no fueron resueltos, familiares o no los tuvieron. Y cuando ellos llegaron a la fase de ser padres también, ellos no tuvieron el equilibrio necesario para que no dejaran de llegar adonde llegaron, como fue mi caso”. Exposición de uno de los sujetos de la investigación.

Lo que persiste explícito en el discurso de los jóvenes es que la subalternidad les provoca humillación y sufrimiento. Ellos pasaron por humillaciones en la familia, en las calles, en las delegaciones, en las instituciones, en las pocas experiencias de asistencia a la escuela y en las tentativas mal formuladas de pensar en la posibilidad de nuevos proyectos de vida. Son situaciones, de gran impacto en la vida de niños y adolescentes, que contribuyen a crearles el sentimiento de haber fracasado, de no tener valor operante en esta sociedad que se les niega, y para que se representen como el enemigo y el opresor a las personas que no son los “iguales” y a las instituciones sociales de un modo general, extendiéndose tal representación al mundo social como un todo. Muchos extraen de esto sus razones para el comportamiento delictivo.

Buscar atenuar el sufrimiento causado por el estigma fue al principio un ejercicio de gran complejidad para los educadores. Esta complejidad requería de ellos una aproximación a los sentimientos de estos jóvenes a partir del que fuera por ellos nombrado como de vergüenza y humillación. Este sentimiento estaba, por ejemplo, presente en la necesidad de ocultar a los vecinos su condición anterior de “chico de la calle”.

La propuesta inicial de esta reflexión fue la de demostrar que un proceso educacional intencional y sistematizado posibilita a los sujetos de la educación efectuar la crítica sobre su condición de existencia. La intención de la práctica educativa presupone este conjunto de influencias, hechos, acciones, procesos que actúan sobre la configuración de individuos y grupos, en las mutuas y complejas relaciones sociales, en un determinado contexto histórico-social. Para Libâneo (1999:74), *“cuando hablamos de configuración de la existencia humana, queremos decir que la educación debe tender al desarrollo y a la formación de los individuos, en sus relaciones mutuas, por medio de un conjunto de conocimientos y habilidades que los orientan en su actividad práctica de la vida social”.* En fin, tales procesos intencionales de educación van a permitir potencializar la actividad humana, tornándola rica, creativa, transformadora. Según el mismo autor (Libâneo, 1999:75), es preciso que haya ambientes organizados para el desarrollo de procesos intencionales de educación, los cuales se manifiestan por medio de la transmisión y apropiación activa de conocimientos, valores y habilidades. Es en el ámbito de tales concepciones que emerge la preocupación de los educadores del Proyecto Adolescente para identificar procesos educacionales activos que favorezcan en los jóvenes la apropiación de reglas, normas y valores imprescindibles para la vida social.

Notas

1. Expresión de uno de los adolescentes participantes del Proyecto Adolescente, de CEPROS, en una rueda de conversación en el cual el asunto era la moral en la política.
2. Investigación con adolescentes y jóvenes autores de actos delictivos, realizada entre 1995 y 2002, en el *Projeto Adolescente do CEPROS*, Goiânia, Goiás. Los procesos de educación y de trabajo desencadenados crearán momentos de reflexión y crítica para los adolescentes residentes, de modo de desvelar las representaciones que determinan sus vidas. Permitirán también, identificar las representaciones manipuladoras, que distorsionan los hechos, contribuyendo a la formulación de juicios parciales y equívocos, generadores de actitudes prejuiciosas, que contribuyen al fortalecimiento y legitimación de sus representaciones. El poder en torno a lo representativo se da mediante la capacidad del discurso de elaborar los argumentos afirmados en representaciones reductoras.

Bibliografía

- FOUCAULT, M., *Vigiar e punir*, Petrópolis, Vozes, 1998.
- GOFFMAN, E., *Estigma*, Río de Janeiro, Guanabara, 1963.
- GUARA, I. M. F. da R., *O crime não compensa: padrões morais de jovens autores de infração*, Tese (Doutorado em Serviço Social), San Pablo, PUC, 2000.
- LEFEBVRE, H., *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*, México, Fondo de Cultura Económica, 1983.
- LIBÂNEO, J. C., *Pedagogia e pedagogos, para quê?*, San Pablo, Cortez, 1999.
- , *Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos*, San Pablo, Loyola, 1985.
- WINNICOTT, D. W., *Privação e Delinqüência*, San Pablo, Martins Fontes, 2ª ed., 1995.

Alais Ribeiro Ávila. Miembro fundador del Centro de Estudios y Promoción Social-CEPROS, ONG de Goiânia, Estado de Goiás, Brasil. Actualmente ejerce la función de coordinadora de educación en el Instituto C&A.

El avatar de la transmisión: el niño

Régine
Sirota

Traducción:
Laura
Lambert

Frente a las interferencias e incertidumbres de los modos de transmisión en nuestra época contemporánea, se desarrolla una sociología de la infancia que, focalizándose en el niño y tomándolo como lente de aumento, interroga en otra forma esos fenómenos utilizando las categorías clásicas de la sociología.

Aquí ya no se trata de un discurso conminatorio que milite en las dimensiones sociales y políticas del acto pedagógico, sino de preguntarnos qué modificación introduce, en los esquemas teórico-sociológicos de la transmisión, el hecho de tomar en cuenta el lugar del niño.

Para eso voy a partir de la leyenda judía del *dibuk*.

Un *dibuk* es el alma de un muerto que vuelve reencarnada en el cuerpo de un ser viviente para lavar al muerto de la injusticia de que fue víctima. Para todo aquel en quien habite, el *dibuk* es un tormento que sólo un *tsadik* (un sabio) puede romper a través del exorcismo. De esta creencia popular, particularmente fuerte en la comunidad judía de Polonia, el escritor Sholmen An-ski sacó, a principios de la Gran Guerra, una obra que se convirtió en un clásico de la literatura y el cine yiddish.

La leyenda fue retomada por una autora contemporánea polaca, Hanna Krall, que trabaja mucho sobre la Shoah, en un cuento del mismo nombre cuya acción transcurre en la Nueva York de nuestros días, posterior al exterminio. Con el

tema del *dibuk*, Krzytof Warlikowski escribió una obra de teatro que, después de haber sido representada, en Cracovia fue reestrenada hace poco en París.

Adam S. está atravesado por el sufrimiento de un niño. Cuando el chico se siente mal, él también se siente mal; cuando el chico se enfurruña, él pone cara larga. El chico le habla en una lengua desconocida. Para poder hablar con su *dibuk*, Adam aprende polaco. Después estudia ingeniería, presenta su tesis y termina dando clase en la universidad. Enseña el arte de la construcción en una facultad tecnológica norteamericana.

Alto y de hermosos ojos azules, cuando sonrío deja ver sus dientes asombrosamente blancos. Tiene todo para ser un norteamericano y, sin embargo, el sufrimiento está.

Para sacarse de encima al *dibuk*, decide consultar a un monje budista, que no es otro que un judío convertido al budismo por un comunista alemán. El hombre, que cura por medio del tacto, está desconcertado: el cliente nació después de la guerra, él lo masajea y, pasada media hora, Adam S. estalla en sollozos: un niño llora dentro de él, un niño muerto de miedo y de agotamiento. El monje budista intenta atraer al *dibuk* hacia la luz. Adam S. se resiste.

— ¿Entonces quieres que se quede con vos?, le dice el monje budista.

— Pero si es mi hermano, murmura Adam S.

Ya en su casa, Adam S. llama por teléfono al padre, que vive bastante lejos, en el estado de Iowa, creyendo que el hombre va a sorprenderse dado que nunca le habló del hermano. Pero el padre no se sorprende en absoluto, escucha con atención y luego declara: “Conozco ese llanto, cuando lo sacaron del escondite se quedó en la calle sollozando, es su llanto, el llanto de mi hijo abandonado en la calle”.

Transmisión de una memoria y una historia que vincula pasado, presente y futuro a través de un devenir generacional de descifrado incierto. Así, para entender el dolor que lo embarga, para entender esa inscripción en su alma y en su cuerpo, Adam S. recurre a muchos sistemas de referencia. ¿Pero cómo se efectúan esas transmisiones y qué nos propone para leerlas una sociología de la infancia?

| Una transmisión vertical

Voy a partir de la definición clásica de Durkheim: “*La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que aún no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que reclaman de él*

tanto la sociedad política en su conjunto como el medio social al que está particularmente destinado”.

Aquí el niño es considerado un ser en devenir, un ser frágil. El estado a crear parece ser lo contrario del que nos es dado como punto de partida. La generación anterior se encargará del trabajo de transmisión y del trabajo educativo. Lo cual, en el marco de una visión estructural-funcionalista, dará una concepción del trabajo de transmisión realizado en instituciones —la familia o la escuela— cuya función es producir la generación siguiente, destinada a asegurar roles y valores relativamente definidos. Aquí los roles son claros y las fronteras estancas.

| Una transmisión interpretativa

A este esquema vertical, la sociología de la infancia le opondrá y le hará suceder la visión de una “socialización interpretativa”, según la expresión de W. Corsaro, donde el niño ya no es una tabla rasa sino un actor, un *partenaire* en proceso de socialización (James Prout). Respecto de esta ruptura paradigmática, Suzanne Mollo nos dice que en realidad se trata de reintroducir una banalidad largo tiempo negada o ignorada: “*Los chicos son actores sociales que participan de intercambios, interacciones y constantes procesos de ajuste que animan, perpetúan y transforman a la sociedad*”. En esta definición, los chicos tienen una vida cotidiana no reductible a los marcos instituidos. Ya dejamos el plano estructural-funcionalista y reconocemos una visión simmeliana. Es que la socialización, dice Simmel, se hace y deshace constantemente y se rehace una vez más entre los hombres en medio de un eterno flujo y una eterna efervescencia que vinculan a los individuos, incluso ahí donde ella misma no llega a formas de organización características.

Ahora estamos ante una definición de la socialización que, para A. Percheron, es “*el conjunto de procesos por los cuales el niño construye su identidad social, se vuelve un miembro autónomo de los grupos sociales a los cuales pertenece y, a través de ellos, de la sociedad en su conjunto*”. Ya no se trata simplemente de una transmisión vista como inculcación de valores y normas de una generación a otra, sino de considerar actor al niño, es decir: “*un ser en el presente*” dentro de un intercambio intergeneracional. Tampoco estamos en un esquema vertical descendente: ahora hay ida y vuelta, el proceso es reversible. Oficio de niño y oficio parental se construyen en paralelo; socialización y parentalización van de la mano y se las conceptualiza en términos de proceso continuo. Aquí el niño es concep-

tualizado a partir de un movimiento de la sociología general hacia un retorno al actor, que permite considerarlo un actor de pleno derecho, sobre la base de teorías de interaccionismo simbólico y tradiciones interpretativas y fenomenológicas.

| Una transmisión horizontal

Es lo que introducirá ya mismo otra visión de la socialización de esta clase etaria, ya no en términos de socialización vertical sino horizontal, donde el grupo de pares y el entre-niños cobrarán importancia en la visión del sociólogo. Éste ya no explorará sólo la escena principal, como decía Goffman, sino que también se pondrá a hurgar entre bastidores. En otras palabras: vamos del aula al recreo. Porque aquí ya no hay sólo transmisión vertical sino transmisión horizontal en el nivel del grupo de pares. Lo cual lleva a reconocer formas de sociabilidad propias de las sociedades infantiles y por eso mismo a reconocer al niño como actor colectivo con sus propias formas culturales, que reinterpretarán las formas institucionales de transmisión. Podemos dar dos ejemplos especialmente fuertes. Primero, en el nivel del oficio de alumno, a través de culturas de resistencia, según las caracterizaron los sociólogos educacionales de las escuelas conflictualistas, como Paul Willis.

En segundo lugar, en el nivel de la cultura mediática del niño telespectador, tal como la trabajaron los sociólogos comunicacionales a través de las teorías de la recepción. D. Buckingham o D. Pasquier muestran que en realidad los chicos no son tan tontos ni están tan alienados por las series televisivas. Mediante las sociabilidades que se instauran alrededor de los cu-lebrones y de los comentarios posteriores al programa, se elaboran los “mapas del amor” de la infancia contemporánea. Es posible considerar que se ponen a prueba códigos amorosos y formas de amistad por vía de ritos iniciáticos nuevos. Todavía falta entender cómo se construyen esas culturas infantiles, cómo se comparten esas culturas de la infancia y cómo se difunden esas culturas generacionales.

| Una transmisión estructural

Culturas de la infancia cuyas formas sociales cambian según las épocas y los lugares, pero que son parte de las formas culturales de toda sociedad. Porque aquí la infancia es vista como una construcción social variable en su forma (así lo demostraron muchos historiadores después de Ph. Ariès),

desde luego, pero ante todo como un componente estructural de toda sociedad. Forma por la cual pasa todo individuo, pero cuyos miembros cambian constantemente, y que por lo tanto nunca desaparece como tal (J. Qvortrup). Conviene entonces preguntarse por los modos de construcción de esa forma estructural como fabricación social.

| El moderno rompecabezas de la transmisión

Porque esta construcción está sometida a formalización social específica de la modernidad que complejiza y multiplica a los actores de la transmisión.

La infancia está capturada en una sociedad mercantilista que se dirige con predilección al niño consumidor y más específicamente aún al niño prescriptor. Así, el chico ya no es simplemente un *go-between* atrapado en un cara a cara entre instituciones educativas, se trate de la familia o de la escuela, donde se transmitirían normas y valores; ahora está inserto en una sociedad de consumo donde se multiplican los modos y las fuentes de transmisión de valores y normas, tanto a través de los medios masivos como de la publicidad. La multiplicación de tensiones y contradicciones caracteriza a esta socialización acompañada de desinstitucionalización. Ya no estamos en un esquema vertical u horizontal, sino en un rompecabezas de formas de referencia en el seno del cual se construye la experiencia social del niño. Experiencia social desde luego específica de la infancia, pero también común a la del individuo moderno, incierto, al que muchos sociólogos definen como alguien que debe producirse a sí mismo (Ehrenberg). Conminación que, si bien se aplica al adulto, se aplica mucho más a la infancia. Porque lo propio del oficio de niño es tener que producirse a sí mismo, como cualquier miembro de nuestras sociedades modernas, pero también con un estatuto peculiar: el de “igual paradójico”, discutido por la filosofía política y ratificado y producido al mismo tiempo por el derecho contemporáneo. Porque si bien desde ahora el niño es el igual de los adultos que lo crían y lo educan, también es ese igual paradójico que necesita de ellos para ser lo que es (A. Renault).

| Una transmisión en espejo

Esta idea toma lugar actualmente dentro de un espacio de reflexividad y protección particular. Porque es también a través de los discursos expertos que producen las ciencias humanas (la historia, la psicología, la sociología

o la filosofía) que se piensan y construyen políticas sociales e imaginarios de la infancia. La infancia moderna se construye bajo una constelación de miradas. Junto a las representaciones y prácticas de los actores, la fabricación social de la infancia se apoya a su vez en discursos doctos y teorías científicas. Así, socialización y transmisión se construyen en espejo de sus propias producciones.

En este punto, sólo podemos destacar el peso de la difusión y divulgación de teorías psicológicas a través de programas como el que tuvo Françoise Dolto en la radio francesa, y que hicieron reconocer no sólo al niño como ser de la palabra sino al bebé como persona.

| Una transmisión encuadrada

La reflexividad del discurso experto produce nuevos marcos simbólicos de administración social de la infancia, tales como la declaración de los derechos del niño y la adopción de nuevas legislaciones nacionales y/o internacionales que encuadrarán, en el plano simbólico, las modalidades de transmisión, sean patrimoniales, sociales o biológicas.

Por eso aparecerán nuevos marcos normativos que, dentro del que establecen las legislaciones sobre nuevos modos de nacimiento, le darán estatuto, no sólo al niño presente sino al niño por venir, por medio de decisiones judiciales relativas a embriones y fetos, en el marco de leyes sobre aborto, infancia discapacitada, parto anónimo, abandono o adopción de niños. Estos debates legislativos, ampliamente difundidos por la prensa sensacionalista, siempre ávida de "historias de vida", producen nuevas reglas de derecho destinadas a encuadrar progresos científicos atinentes al niño. De ese modo se borran todavía más las pistas, con lo cual el foco recae en los casos marginales y en las modalidades de transmisión que operan en ellos, tanto biológica como simbólicamente, pero que complejizan y confunden siempre un poco más normas y valores, orientando también políticas públicas y políticas sociales.

Es por eso que, para abordar estos fenómenos de transmisión, considero necesario no sólo superar clivajes disciplinarios, sino no quedarnos en la simple dimensión vertical que evoqué al principio.

Porque si bien los misterios de la transmisión nos superan, finjamos al menos, como decía Cocteau, ser los instigadores. Eso es lo que nos propone la posición reflexiva de una sociología de la infancia que intenta reunir, rearticular y romper con los campos disciplinarios tabicados.

Para que las representaciones de ese niño, que oscilan entre niño víctima y, por así decir, niño rey, no se transformen en el *dibuk* de una sociedad incapacitada para transmitir.

Notas

- * N. de la T.: el parto anónimo [*accouchement sous X*] es una libertad que el derecho francés otorga a aquellas mujeres que, por razones diversas, no pueden o no quieren hacerse cargo del recién nacido. Sus nombres no quedan registrados, ellas se comprometen a no reclamarlo y el niño pasa en la mayoría de los casos a la DDASS (Dirección Departamental de Acción Sanitaria y Social) hasta ser adoptado.

Bibliografía

- CORSARO, W. A., *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks, California, Pine Forge Press, 1997.
- KRALL, H., "Le Dibbouk", en *Preuves d'existence*, París, Autrement, 1998.
- PROUT, J. A. (ed.), *Constructing and Reconstructing Childhood*, Londres, Falmer Press, 1990.
- QVORTRUP, J., "Childhood as a social phenomenon revisited", en Du Bois, Raymond M.; Sünker, H.; Kruger, H.; *Childhood in Europe*, Nueva York, Peter Lang, 2001.
- RENAUT, A., *La libération des enfants*, París, Bayard, 2002.
- SIROTA, R. (ed.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, en prensa.
- , "L'émergence d'une sociologie de l'enfance: évolution de l'objet, évolution du regard?", *Education et société*, N° 2, 1998.

Régine Sirota. Profesora de la INRP, Universidad de París V, CERLIS. Especialista en Sociología de la Infancia, miembro del Comité Académico del cem.

La enseñanza como problema político

Flavia Terigi

| I

Imposible comenzar este escrito sin una referencia a la idea de transmisión, objeto de los trabajos de esta publicación. Pensamos en la transmisión como un acto de pasaje, un pasaje en el que la oferta de sentido que realiza el campo social (Karol, 2004) puede ser apropiada y, de suyo, transformada. La transmisión aparece así dándonos sentido de continuidad; inscribiéndonos en una genealogía; o, al decir de Vigotsky, terminando la filogénesis para dar lugar a la historia (Wertsch, 1988). En la perspectiva de la historia, una transmisión lograda es, de modo aparentemente paradójico, una transmisión interrumpida en algún punto que deja aparecer la diferencia; en términos de Hassoun, *“una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad”* (1996:17).

Pese a nuestros probables acuerdos con lo que se acaba de exponer, es necesario recordar que la idea de transmisión, inscripta entre las definiciones básicas de la educación, ha sido puesta en tela de juicio por la pedagogía hasta el límite del desprestigio. La idea de transmisión, en su utilización habitual en educación, aparece cargada de un sentido ligado a la repetición irreflexiva, a la reproducción de modelos de saber y de autoridad. Es necesario recordar este desprestigio en cualquier intento de sostener

un debate sobre la transmisión en el mundo educativo, tanto para que éste no sea descartado de plano como para no convalidar el regreso a posiciones conservadoras sobre el papel de la escuela en la transmisión cultural.

Sin desplegar una discusión a fondo sobre la idea misma de transmisión —que se desarrolla en otros trabajos de esta publicación que debaten la cuestión de mejor manera—, asumiré que la transmisión que socialmente le confiamos a la educación escolarizada se realiza o puede ocurrir en la enseñanza, y me ceñiré a ciertas reflexiones que estoy en condiciones de realizar sobre la enseñanza, dejando sólo sugeridas sus relaciones con la transmisión.

| II

Pretendo realizar un planteo que se me ocurre provocador: definir la enseñanza como problema político. La enseñanza, entendida y definida habitualmente como un problema didáctico; estudiada, en consecuencia, por especialistas en didáctica; diseñada a diario por maestros y profesores, es defendida aquí como un problema que requiere un nivel de reflexión y de propuesta en un plano en el que su aparición es inusual: el plano político.

Tiempo atrás, Justa Ezpeleta sostenía la necesidad de que la enseñanza accediera al rango de problema institucional en las escuelas, y fuera asumida como problema político. Escribía: *“las características del movimiento institucional tienden a asimilar los problemas pedagógicos al nivel de asuntos personales que, por ser tales, pueden reducirse al ámbito de lo doméstico. Y entonces surgirá la pregunta: ¿cómo lograr que un problema doméstico acceda al rango de problema institucional? Y junto a ello, ¿cómo lograr que un problema institucional sea asumido como problema político, como asunto de políticas educativas?”* (1997:210-211).

Reforma educativa mediante, llevamos en nuestro país una década tratando de que la enseñanza acceda al rango de problema institucional. Los (muy difundidos) discursos acerca de la “formulación del PEI” han sido expresión de la pretensión de instalar la dimensión institucional de la enseñanza. Es opinable si esta instalación ha sido lograda; en cambio, es menos riesgoso afirmar que ha sido mucho menor el énfasis en considerar la dimensión política del problema de la enseñanza.

Convendría explicar en qué sentido definir a la enseñanza como problema político es colocarla en un plano de análisis que le es extraño, habida cuenta de que un número importante de didactas¹ viene sosteniendo, desde hace tiempo, la profunda implicación de la didáctica en el proyecto político más

general acerca de la producción y circulación social del saber, y habida cuenta del compromiso de muchos maestros y profesores con el sostenimiento de una enseñanza que asegure a todos los derechos educativos que les corresponden.

Es cierto que existen importantes lotes de conocimiento didáctico que se han construido en total ajenidad con respecto al problema político de la escolarización y del proyecto social sobre la infancia que ésta implica. Una parte importante de la producción didáctica, denominada o evaluada como “tecnocrática”, se pretende “todoterreno”, precisamente porque omite el análisis de las condiciones sociopolíticas en que tiene lugar la escolarización; llega a creer, o por lo menos a afirmar, que existe una solución técnica para asegurar la transmisión cultural, cualquiera sea el contexto y los condicionantes sociopolíticos que afecten esa transmisión. Pero, pese a esta ajenidad que no dejamos de reconocer en cierto modo de producir el conocimiento didáctico, los últimos lustros han sido fecundos en la producción de teorización y de propuestas didácticas comprometidas con el análisis de los condicionamientos de la enseñanza y con la generación de formas de trabajo pedagógico capaces de cambiar la relación de los alumnos con el saber y de habilitarlos para dominar el saber y construir poder intelectual.

Si se nos permite la expresión, la enseñanza “se sabe” política: asume la responsabilidad social de lograr que todos los que asisten a las escuelas en calidad de alumnos alcancen las metas educativas que se consideran valiosas para el conjunto de la población. La didáctica (no toda didáctica, cabe insistir, pero sí buena parte de ella) “sabe” que en el nivel local de la práctica pedagógica se juega el proyecto político, y “sabe” que las propuestas de enseñanza no son inmunes a los condicionamientos que se presentan y que suelen analizarse en otros niveles. La didáctica “sabe” que, aunque existe cierto grado de autonomía para la enseñanza, proyectos didácticos alineados con la producción histórica de la igualdad encuentran serios límites en contextos institucionales segregatorios (Connell, 1997), y “sabe” que políticas igualadoras tropiezan inexorablemente con los límites que les plantea una enseñanza que no haya sido interpelada en sus supuestos homogeneizadores.

| III

Es en cambio en el nivel de las políticas educativas donde la enseñanza resulta un asunto extraño. Este aserto requiere alguna justificación, toda vez que, si algo esperamos de la política educativa, es que aparezca una y otra vez comprometida con el mejoramiento de la enseñanza. Sucede que hay una

forma dominante de entender las políticas educativas que identifica el problema del planeamiento con la definición de grandes propósitos y con la previsión de las condiciones organizativas, normativas, presupuestarias e institucionales –con una suerte de esqueleto organizativo de los programas y proyectos de política educativa–, de manera independiente, ajena e incluso ignorante (nótese la gradación casi desesperante que plantean estos calificativos) del modo en que *finalmente, efectivamente*, tendrá lugar la enseñanza.

La didáctica asume, en esta perspectiva, una función instrumental, de concretar en el plano de la enseñanza los propósitos de las políticas. Para muchos responsables del gobierno de la educación, la didáctica no alcanza siquiera el status de género menor en la política educativa: la enseñanza es un asunto que debe ser pensado *después, y por otros*. Se planifican las políticas en un nivel macro como si las definiciones pedagógicas que se toman en ese nivel pudieran ser independientes de las definiciones pedagógicas que se tomarán en niveles más próximos a la enseñanza como práctica; como si el planeamiento generara el escenario para que otros –docentes, capacitadores, didactas– encuentren, en el nivel micro, soluciones pedagógicas a los problemas que generaron el requerimiento de determinadas políticas.

En otro lugar (Terigi, 2004) analizamos un ejemplo (más) de esta escisión entre dos pretendidas dimensiones (política y didáctica) de la enseñanza, en los discursos a propósito de la “atención a la diversidad” y la “escuela inclusiva”. Afirmamos que, a pesar de tales discursos, pocas condiciones concretas de la escolarización han sido conmovidas. Por ejemplo, la escuela sigue siendo graduada, y ello no sólo en su dimensión organizativa sino, sobre todo, en el saber didáctico que sostiene la intervención docente: es graduada allí, en los saberes profesionales con que se piensa la programación didáctica. Bajo estas condiciones, la resolución concreta de la “atención a la diversidad” y de la “escuela inclusiva”, que no ha sido asumida como desafío por la política educativa y que los docentes enfrentan con lo que saben, ha quedado casi exclusivamente restringida a las propuestas de diversificación curricular en sala de clases, en un movimiento en el cual la responsabilidad por la atención a la diversidad termina transferida a los docentes.

“Lo que falta en el análisis político-educativo así entendido es un análisis correlativo de la enseñanza: falta someter a análisis las opciones que pueden realizar los docentes en el marco de las condiciones institucionales de la escolarización que la política plantea o deja intactas; falta hacer previsiones sobre las implicaciones de aquellas opciones posibles para el aprendizaje de los alumnos; se renuncia por defecto a forzar o modificar las condiciones cuando las opciones

que éstas habilitan a los docentes no hacen posible el logro de los propósitos que se persiguen. Al no producir un análisis correlativo de la enseñanza, la política entendida del modo en que lo acabamos de definir deja una gran responsabilidad a las escuelas y a los docentes, además de poner en riesgo sus propios fines” (Terigi, 2004:55-56). Bajo estas condiciones, no debería sorprendernos que las investigaciones muestren una y otra vez que no aparecen correlaciones evidentes entre los recursos puestos a disposición por la política y los efectos esperados en los aprendizajes de los alumnos; pero el análisis no debería recaer en la claudicación habitual de atribuir a una supuesta incompreensión de los docentes el desajuste entre lo propuesto y lo alcanzado.²

| IV

Tal vez porque el análisis político-educativo escinde obstinadamente los niveles que persiste en llamar “macro” y “micro”, el planeamiento es pobre en conocimiento fundado con respecto a las formas concretas en que la educación se convierte en experiencia de los sujetos; esa pobreza no resulta tanto de la ausencia de saber fundado, sino del persistente desconocimiento de ese saber por parte de muchos de quienes asumen la responsabilidad del diseño de las políticas. Hace más de tres décadas, Jackson iniciaba su poderoso análisis de la vida en las aulas invitándonos a reflexionar sobre el significado que tiene para los niños la experiencia cotidiana de asistir a la escuela (Jackson, 1990). Aquella invitación, que abrió el camino para un análisis reflexivo sobre las condiciones de la escolarización, debería retomarse cada vez que se pretende influir sobre el significado de la experiencia educativa, planteándole nuevos fines o simplemente procurando que logre los que se propone; es decir, toda vez que se pretenda hacer política educativa.

Cuando se analiza la enseñanza como problema central de las políticas educativas, una parte importante del debate acerca de la autonomía de las escuelas puede apreciarse bajo una nueva luz. Este debate enfrenta a quienes defienden a rajatabla la idea de restringir la acción del Estado al financiamiento y evaluación de las escuelas –dejando a sus equipos docentes total libertad de acción para definir sus propios proyectos pedagógicos–³ con quienes defienden (defendemos) la responsabilidad principal del Estado en el mejoramiento de la acción pedagógica de las escuelas. Por contrapuestas que resulten las posiciones, hay un punto en el que muchos de los argumentos se asemejan de manera alarmante: el desconocimiento de la enseñanza como problema. Si tradicionalmente las políticas educativas han

ignorado el nivel didáctico en el planeamiento de la gestión política, el discurso “pro autonomía” no hace sino prolongar ese desconocimiento, porque sigue apoyándose en la idea de que la definición pedagógico-didáctica se realiza en el nivel micro y *sólo en él*.⁴

La perspectiva de análisis que sostengo es diferente: creo necesario insistir con la idea de que la enseñanza es *el* problema que las políticas educativas deben plantearse desde el principio y resolver en el nivel máximo del planeamiento. La afirmación es delicada y debe ser explicada si se pretende (lo pretendo) desautorizar que quienes definen las políticas educativas generen tecnologías para controlar el accionar de los docentes e incautar la enseñanza.

Algo de esto pretendieron las políticas nacionales en los noventa: perplejas ante la dificultad de transformar la enseñanza a pesar del fenomenal esfuerzo de planeamiento (entre cuyos principales productos podemos enumerar los CBC, el sistema nacional de evaluación, y la capacitación para la “reconversión docente”), intentaron en determinado momento el camino del control de la enseñanza, por vía de los CBC “amigables”, las “orientaciones metodológicas” derivadas del análisis de las evaluaciones nacionales, y otras alternativas similares. Todas ellas partieron del reconocimiento de que la definición pedagógico-didáctica se realiza en el nivel micro (esto es, reprodujeron la escisión cuyos límites tratamos de mostrar aquí), y pretendieron ocupar ese nivel de operaciones con materiales que formatearan la actividad de los enseñantes.

Asumir la enseñanza como problema principal de las políticas educativas no es diseñar políticas “a prueba de docentes”. No se trata de que la planificación de un programa de política educativa se acompañe de materiales que respondan a una tecnología empaquetada de instrucción que plantee como alternativa antagónica su reformulación por parte de los maestros y profesores. En general, estas tecnologías sólo dan una respuesta coyuntural a los problemas didácticos, a un costo muy alto, y en desmedro de la instrumentación de los docentes para abordar situaciones análogas con las mismas u otras estrategias; pero además no es de esto de lo que estamos hablando. Lo que estamos sosteniendo es que el problema didáctico no aparece —y por tanto no debería plantearse— *al final* del planeamiento: aparece *al principio*, cuando nos preguntamos bajo qué condiciones pedagógicas va a ser posible que los chicos y las chicas aprendan.

Si planeamiento y enseñanza se escinden y se colocan en una secuencia, si primero se plantea el esquema general y se deja para el final —para quien pueda asumirlo— el problema de la enseñanza, se comete un grave error. En la perspectiva que sostiene nuestro trabajo, la enseñanza es el problema que

deben resolver las políticas, en un trabajo que: 1) analice con sumo cuidado las características del proyecto didáctico que se requiere para que los propósitos de las políticas puedan alcanzarse, y que 2) establezca —sobre la base del conocimiento fundado acerca de la enseñanza— las condiciones organizativas, institucionales, presupuestarias, normativas, para que ese proyecto didáctico pueda desplegarse. No se trata, por otro lado, sólo de una perspectiva de análisis; constituye una posición acerca del planeamiento que creo que puede desarrollarse desde el gobierno de la educación.⁵

IV

Cuando se piensa la enseñanza no como problema a ser resuelto por otros sino como asunto a ser atendido en el nivel del diseño de las políticas educativas, aparecen una cantidad de problemas que bajo otros enfoques del planeamiento no surgen. Me referiré brevemente a dos problemas concretos, con la expectativa de que la idea de la enseñanza como problema político quede mejor desplegada.

Un primer problema es el de *la escala del programa* de política educativa, en especial si se trata de una innovación pedagógica. Con frecuencia, el programa que estamos en condiciones de proponer, la innovación concreta que somos capaces de generar en el nivel del planeamiento, tiene un alcance menor que la envergadura que presenta el problema detectado en ese mismo nivel.

Analicemos, por ejemplo, la escala del Programa de Aceleración de la Secretaría de Educación del gobierno de la ciudad de Buenos Aires.⁶ ¿Cuál es la envergadura del problema? En 2001, más de 8.000 chicos y chicas que cursaban 4º grado en los colegios de gestión estatal de la ciudad de Buenos Aires presentaban la condición de sobriedad;⁷ es decir, tenían uno o más años de edad cronológica que la correspondiente a la edad teórica del grado que cursaban. De esos 8.000 chicos, más de 1.500 tenían dos o más años de sobriedad, lo que significa que encontrábamos, en 4º grado de la escuela primaria estatal, 1.500 chicos y chicas con 11, 12, 13 o más años de edad.

Ahora bien, en su edición 2003, el Programa de Aceleración alcanzó a unos 150 chicos de 4º grado a través de los grados de aceleración, y a unos 15 chicos a través de los grupos de aceleración; poco más del 10% de la población de 4º grado afectada por el problema. Ante un problema que afecta a 1.500 chicos, ¿es *acceptable* atender solamente a 165?

La preocupación es genuina, pero la pregunta que propongo formular es otra: ¿es *posible* atender a los 1.500? Afirmo que, bajo ciertas condicio-

nes, es necesario aceptar un desajuste importante entre la envergadura del problema y el alcance de la solución, al menos en los momentos iniciales de la atención del problema, porque partimos de un desajuste previo: entre la complejidad del problema que debe ser atendido, y la imprecisión de las estrategias y recursos pedagógicos con los que contamos, visto el saber acumulado en el campo educativo. Bajo esas condiciones, la política debe hacerse cargo de acumular el conocimiento que se requiere: conocimiento institucional, conocimiento pedagógico y en particular conocimiento didáctico. Algunos proyectos de política educativa tienen que asumir una escala que puede resultarnos *inaceptable* si sólo la evaluamos en relación con el problema a ser atendido, pero que se vuelve *ineludible* cuando la evaluamos en relación con la disponibilidad de saber, y con las condiciones que se requieren para construir el tipo de saberes que permitan después generalizar estrategias y realizar ampliaciones importantes de los programas.⁸

Las decisiones tomadas sobre la escala del Programa de Aceleración ejemplifican el tipo de decisiones que es necesario tomar cuando se pone la enseñanza en primer término. Otra sería la escala del Programa si se cayera en la simplificación del problema. Se podría haber realizado un cálculo sencillo: siendo 1.500 chicos, a diez chicos por grado de aceleración, se trata de designar 150 maestros, y que ellos definan cómo hacer para que chicos y chicas, con una trayectoria escolar signada por las dificultades inicien un proceso de avance intensivo en su escolaridad que les permita alcanzar los objetivos de aprendizaje que plantea el currículo en menos tiempo. En el enfoque sobre el planeamiento que estoy proponiendo, esa delegación de responsabilidades es inaceptable.

Un segundo problema que aparece es el de la *accesibilidad* didáctica de las políticas: el grado hasta el cual las implicaciones didácticas de una cierta medida de política educativa se hacen accesibles para los docentes, en función de su conocimiento didáctico. Al plantear la necesidad de cuidar la accesibilidad didáctica del programa pedagógico, sostenemos que la política educativa debe plantear un desajuste adecuado de las propuestas pedagógicas que realiza con respecto a las capacidades efectivas de los docentes para pensar y llevar adelante la enseñanza.

La cuestión de la accesibilidad didáctica puede analizarse en las decisiones curriculares tomadas para las escuelas de reingreso del Programa Deserción Cero. En el esfuerzo que está realizando la Secretaría de Educación del GCBA para generar escuelas de nivel secundario adecuadas para el reingreso de adolescentes y jóvenes que tuvieron algún pasaje por el nivel secundario, pero que

han interrumpido su escolaridad, se diseñó un tipo de escuela con un modelo organizativo, un régimen académico y un currículo específicos. Es interesante observar que, mientras que la organización institucional y el régimen académico resultantes son novedosos con respecto a los habituales, la propuesta curricular que finalmente se aprobó para estas escuelas lo es en grado mucho menor: sigue la lógica clasificada del currículo académico, con la salvedad de la inclusión de algunas materias originales y de algunas opciones entre las cuales se cuentan propuestas de formación laboral.

¿Por qué se tomó la decisión de moderar la innovación en el componente curricular de las escuelas? Desde luego, en la fase de planeamiento se planteó el requerimiento de un currículo más atractivo, con mayor carga de sentido, con contenidos novedosos con respecto al currículo habitual de la escuela media. A partir de este requerimiento, se analizaron propuestas innovadoras, algunas de las cuales compilan todo lo que probablemente deseamos para la propuesta formativa que la escuela secundaria podría poner a disposición de los adolescentes y jóvenes. Ahora bien, como en la misma fase de planeamiento (no después, sino en el planeamiento mismo) se planteó la cuestión de la enseñanza, se ponderó la cuestión de la accesibilidad didáctica del currículo y se concluyó la inconveniencia de una propuesta curricular extremadamente alejada con respecto a la acción pedagógica que los docentes están en condiciones de llevar adelante, vistas su formación inicial, su experiencia profesional acumulada y la tradición pedagógica de la escuela media. Se optó en consecuencia por planificar un currículo en el que los profesores no tuvieran que comenzar a enseñar cosas que no conocen, para las cuales no han sido formados. La opción por una alternativa accesible para los docentes fue una decisión estratégica del cambio curricular: se puso especial cuidado en que las expectativas sobre el desempeño docente que se tenían al cambiar el currículo no fueran tan sofisticadas que los desempeños esperados sólo fuesen posibles para profesores excepcionales.

| VI

Quisiera insistir, en la reflexión final, sobre la posibilidad material de definir políticas educativas que mejoren la enseñanza, planteándola del siguiente modo: la enseñanza tiene que empezar a ser tomada como un problema político. Demasiado habitualmente la enseñanza es tomada como un problema *doméstico*, como un problema *individual*, como un problema *didáctico*, en un uso peyorativo de este término que restringe lo didáctico al diseño

de estrategias de trabajo en el aula, a un problema de *metodología*, con el supuesto “todoterreno” de la visión tecnocrática o con el supuesto minimalista de que la enseñanza se encuentra al final de la cadena de transmisión que arranca en el motor de las definiciones políticas. Desde luego, la enseñanza es un problema didáctico; *pero la didáctica es un problema político.*

“La enseñanza no es un problema doméstico, no es un problema de estrategias: es un problema de condiciones de escolarización. Y la modificación de las condiciones de escolarización, la provisión de otras condiciones, es responsabilidad principal del Estado en el desarrollo de políticas públicas hacia la escuela. Muchos docentes son conscientes del destino de fracaso que espera a los chicos bajo las condiciones habituales de escolarización y quieren modificar este destino, pero no saben cómo hacerlo; o tienen idea de cómo hacerlo, pero no pueden proveer otras condiciones materiales para la escolarización, con lo cual tropiezan muy rápidamente con el límite de las habituales. Es en este punto donde entendemos que el Estado tiene que estar presente, proveyendo condiciones, generando capacidad para investigar problemas didácticos, generando saber comunicable en el marco de la experiencia de innovación, estudiando la forma en la cual unos logros pedagógicos obtenidos bajo ciertas condiciones pueden extenderse a toda la población potencialmente alcanzada por un problema” (Terigi, 2004:56). Como señala Bolívar, *“se trata de comenzar por qué entendemos que son buenas prácticas de enseñanza al aprendizaje, a continuación qué es preciso que ocurra para que acontezcan las prácticas que deseamos y, en tercer lugar, qué estructuras podrían apoyar la enseñanza y el aprendizaje que deseamos”* (Bolívar, 1996:248).

Notas

1. En especial aquellos que, trabajando en diversos campos de especialización, han abrevado en la renovación teórica y metodológica que supuso la didáctica francesa de la matemática.
2. No pretendo desresponsabilizar a los docentes ni afirmar que la actividad docente es inocente con respecto a los efectos de la enseñanza sobre el aprendizaje de los alumnos. Estoy enfatizando los efectos sobre la enseñanza del desconocimiento que de ella suele tener el planeamiento.
3. Según ese discurso, las escuelas tienen todas las potencialidades que se requieren para el desarrollo de proyectos de alta relevancia pedagógica; lo que en realidad obtura la formulación y el desarrollo de tales proyectos es el pobre margen de maniobra que les acuerdan las regulaciones estatales.
4. Quede claro que reconocer un punto de convergencia en las argumentaciones que se despliegan en el debate no significa valorar las posiciones de igual modo. En otro lugar hemos analizado las amenazas que los modelos de reforma basada en la escuela realizan a algunos de los sentidos más valorados que hemos sostenido históricamente para la escolarización de la población (Terigi, 1999). Existe, además, importante evidencia de que las políticas de reforma basadas en la escuela están lejos de resolver el problema de la calidad de la enseñanza. En su análisis de los fallos del movimiento de mejora de las escuelas, por ejemplo, Bolívar mostró que los discursos y estrategias para el desarrollo profesional y organizativo de los profesores —en los que este movimiento es prolífico— se realizaron y realizan sin ligazón con el mejoramiento de la calidad de la enseñanza (Bolívar, 1996).
5. Desde agosto de 2000 me desempeñé como directora general de Planeamiento de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, y desde mayo de 2003 asumí la Subsecretaría de Educación. En tales funciones y en acuerdo con otros colegas con quienes comparto responsabilidades públicas, me ha tocado diseñar, impulsar y evaluar programas y proyectos de política educativa, en relación con los cuales se ha procurado interpelar aspectos habituales de la enseñanza planteando, *desde el nivel del planeamiento*, condiciones pedagógicas que hagan posible que la expectativa de que todos y todas puedan aprender se cumpla.
6. Para una presentación detallada del Programa, véase Terigi, 2002. Disponible para su lectura en el CINDE (Centro de Información y Documentación Educativa) de la Secretaría (Bartolomé Mitre 1249, planta baja, Buenos Aires).
7. Estadísticas producidas por la Dirección de Investigación de la Dirección General de Planeamiento de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
8. Sin desconocer cuántas veces las restricciones en la disponibilidad de recursos materiales funcionan como límite, no estoy hablando aquí de restricciones presupuestarias, sino de falta de saber didáctico disponible, y de la responsabilidad de la política en la generación de tal saber.

Bibliografía

- BOLÍVAR, A., "El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización". En Pereyra, Miguel Ángel et al. (comps.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996.
- CONNELL, R. W., *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morara, 1997.
- EZPELETA, J., "Reforma educativa y prácticas escolares". En Frigerio, Graciela; Poggi, Margarita y Giannoni, Mario (comps.), *Políticas, instituciones y actores en educación*, Buenos Aires, CEM/Ediciones Novedades Educativas, 1997.
- HASSOUN, J., *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1996.
- JACKSON, P., *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 1991.
- KAROL, M., "La transmisión: entre el olvido y el recuerdo, entre el pasado y el futuro". En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.), *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*, Buenos Aires, CEM/Ediciones Novedades Educativas, 2004.
- TERIGI, F., "La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender". En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.), ob. cit.
- , "Bases pedagógicas de los grados de aceleración". Documento del *Programa de Reorganización de las Trayectorias Escolares de alumnos con sobriedad en el nivel primario*, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires / Secretaría de Educación / Dirección General de Planeamiento, 2002.
- , *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*, Buenos Aires, Santillana, 1999.
- WERTSCH, J., *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós, 1988.

Flavia Terigi. Profesora de la UBA (CEFIEC, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales), Subsecretaría de Educación GCBA.

Escribir, narrar, nombrar: tres maneras de decir transmisión

Sandra
Alegre

*No es al hombre al que hay que salvar sino al espacio
que reúne a los hombres, única garantía para resistir
la impronta del Totalitarismo.*

HANNAH ARENDT¹

Beatriz
Greco

Marta
Sipes

Liliana
Zacañino

Este relato da cuenta de un doble trabajo de transmisión, el de una escuela y el de un equipo de profesionales; relato que intenta escribirse, contarse –tal como lo hacemos en este momento– y que, sin embargo, no alcanza a terminar de nombrarse. La escuela que convoca a este equipo de profesionales se ha dado en llamar “la no graduada”, término que la diferencia, pero que no termina de nombrarla. Las acciones del equipo de profesionales que conformamos suponen un acercamiento a la realidad cotidiana de esta escuela y el propósito de influir favorablemente sobre ella, aunque venimos caracterizando la experiencia como de “no intervención”. Ambos, equipo y escuela, nos definimos en principio por la negativa.

La “no-graduada” es una escuela situada en la provincia de Buenos Aires, en un contexto castigado por la pobreza, donde el destino pareciera ensañarse decretando fracaso escolar, cerrando puertas, deshabilitando transformaciones.

Hace quince años, un grupo de docentes decidió desafiar el destino de estos niños, niñas y adolescentes y se propuso-reinventar la escuela. Desarmó los grados tradi-

cionales que los alumnos repetían o abandonaban sin cesar y creó grupos reunidos por logros alcanzados en diferentes áreas de conocimiento, repensó formas de evaluar y de promover según los avances realizados por cada alumno y alumna. Fundamentalmente, reformuló su posición como escuela ante quienes se acercaban, año tras año, a aprender en ella; transformó la mirada para habilitar el aprendizaje en cada uno desde sus posibilidades. En este nuevo contexto escolar, dejó de pensarlos carenciados, violentos, poco inteligentes, para hacerles un lugar novedoso, para confiar en ellos, para ofertarles formas de enseñanza respetuosas de sus tiempos de aprendizaje.

A partir de una demanda realizada a quien conduce la cátedra, el equipo de profesionales que conformamos comenzó a trabajar con los docentes a quienes el compromiso con la tarea les abría numerosos interrogantes. Querían escribir acerca de su experiencia y no lograban hacerlo, deseaban revisar sus propuestas de enseñanza y no encontraban una forma de sistematizar ese proyecto, se les planteaban nuevos desafíos por las dificultades crecientes en el contexto social. Es aquí donde comenzamos a “no intervenir”, es decir, a trabajar junto a ellos diciéndole *no*:

- al supuesto de que un profesional externo —o equipo— especializado y poseedor de un saber sobre instituciones pueda operar sobre una realidad colectiva específica sin otra herramienta que su marco teórico y experiencia solitaria;
- al supuesto de que haya un modelo de funcionamiento que la escuela debería alcanzar y el equipo debería ofertar a través de una metodología particular;
- al supuesto de que un cambio —por tratamiento de problemáticas planteadas, anticipación de problemas a aparecer, gestión de acciones— pueda generarse sin la participación activa de los agentes que componen el sistema de actividad.

Entendemos que nuestro trabajo, así como el de los docentes de la “no-graduada”, supone un acto de transmisión en tanto abre un pasaje a otro lugar, se niega a la repetición, habilita la diferencia, recupera una memoria para otorgar sentido a partir de la historia.

| Situar la experiencia de la escuela y la del equipo

Formamos parte de la Cátedra II de Psicología Educacional de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires² y participamos de uno de

los equipos de extensión universitaria. El espacio de extensión universitaria, en cierta forma, implica también un modo de transmisión —del que hoy no nos ocuparemos— que tiene que ver con la posibilidad de que la universidad extienda sus alcances teóricos hacia la práctica, por fuera de la academia, por fuera de sus claustros, hacia la llamada comunidad, generando allí un puente que permita repensar las prácticas.

La escuela N° 57 de San Francisco Solano, del partido de Quilmes, demandó asistencia al titular de la cátedra. El pedido estaba motivado, en esa oportunidad, en la dificultad de la institución para:

- dejar registro escrito de la particularidad de su identidad, la no graduación,
- analizar los conflictos que aparecen en el tercer ciclo en relación con la no graduación,
- sistematizar y profundizar acerca de sus propuestas de enseñanza,
- repensar cuestiones ligadas a la convivencia escolar.

Como dijimos al comienzo, esta institución había decidido, hace ya unos años, modificar en parte la modalidad habitual de la división por grados para la escolaridad primaria. Es así que desde entonces es conocida en la comunidad educativa en general como “la no-graduada”.

Desde 2003 nos encontramos, un grupo de docentes de la escuela y este equipo de profesionales, con una frecuencia mensual. En ese espacio dimos lugar al despliegue de una memoria compartida, al relato, al registro escrito, al recorrido histórico del proyecto; nos transportamos a sus orígenes fundacionales, lo interrogamos, lo problematizamos, lo desempolvamos, lo sacamos del centro de la escena escolar para hacer visible otra trama. En el presente año (2004) nos hemos reunido en una oportunidad y entendemos que ya comenzaron a verse los efectos del trabajo anterior.

| De cómo fundamos un espacio de transmisión

Al iniciar nuestro trabajo nos preguntábamos: ¿cómo hacer lugar a la demanda de esta escuela?, ¿con qué herramientas?, ¿desde qué posición teórica y metodológica? Tal vez hubiéramos podido echar mano a lo que ya conocíamos, un modo cierto, un modelo de intervención, unas estrategias anticipadas para decir y actuar, para explicar y encauzar. Allí apareció nuestra negativa, tal vez porque, en este caso, teníamos clara confianza en lo genuino del encuentro que estábamos por inaugurar. Nos expusimos, en este caso, a lo inacabado e imprevisible que toda transmisión entraña.

Nos situamos, entonces, en el contexto de la escuela, en la apelación y la convicción de que gran parte de estos docentes no quieren reproducir modelos ni repetir el formato escolar que produce a los llamados “fracasados escolares”. Sabíamos de ellos que su acción escolar cotidiana pone en juego un quiebre, un desafío al destino de fracaso, una propuesta de invención, de emancipación a través de la enseñanza y el aprendizaje. Sabíamos que ellos también se exponen cada día con sus alumnos a lo inacabado e imprevisible que toda transmisión entraña.

Desde el equipo que conformamos, en el contexto de nuestro trabajo, el quiebre estuvo planteado por la no-intervención, la no-explicación, la no-capacitación. Había que interrogar los modelos existentes. No fue tarea sencilla: nuestras reuniones de equipo llegaban a puntos inciertos, plagados de sombras. Después de cada reunión en la escuela, volvíamos a hacernos las mismas preguntas, a repensar nuestra práctica, volvíamos insistentemente a plantearnos la contradicción entre transmitir explícitamente un saber o abstenernos, con el desvelo de intentar superarla. Tuvimos períodos de análisis, de síntesis, de inquietud, de cierta certeza. Entre nosotras el dinamismo ayudaba, pudimos escucharnos y contrastarnos, desdecirnos, una dialéctica ubicada en el terreno de la práctica. A modo de síntesis superadora, diremos: *sabíamos lo que hacíamos, pero no fuimos a decirles lo que sabíamos.*

Retomamos aquí algunas ideas de Norma Barbagelatta³ en relación con los conceptos de sublimación y elevación para articularlos con nuestra forma de pensar el trabajo de transmisión en esta escuela. Sublimación como una manera de “decir basta” para ofrecer otro lugar al pensamiento, como experiencia que nos conmueve y nos extraña... Sublimación como la posibilidad de experimentar un sentimiento de exterioridad con respecto al propio interior —en este caso la práctica—, de volverse extranjero de uno mismo, de extrañarse en el momento en que se piensa lo que se hace. Movimiento de sublimación generado por este espacio de trabajo entre la escuela y el equipo, donde se propone colocar una mirada diferenciada del cotidiano que tiene que ver con la interrogación, la perplejidad y la dignificación, en el sentido de que el acto de lo cotidiano —la práctica docente, nuestras prácticas— puede verse dignificado cuando se tramita la energía que aplasta al sujeto en su cotidianidad.

Sublimación como un modo de sustracción de peso, de elevación, donde la práctica queda aliviada, se sacude del aplastamiento al que nos someten, con frecuencia, las instituciones. Nuestro trabajo: ofrecer una organización externa que produzca movimiento en algunos aspectos de la

subjetividad de los integrantes de la institución; invitarlos a un movimiento de sublimación, producción de cierta elevación, aligeramiento, ingravidez que permita volver a la práctica con una mirada transformada.

A partir de esta invitación en nuestros encuentros, los docentes que asistían a ellos no sólo pudieron revisar sus prácticas, sino que invitaron a otros docentes que no podían asistir a las reuniones a sumarse al movimiento de revisión. Los temas tratados se retomaron en sala de maestros, en reuniones informales y formales, circularon entre asistentes y no asistentes los materiales teóricos que nuestro equipo proponía como lecturas.

A partir de esta invitación, se fundó entonces allí algo diferente, inédito, en el momento en que nuestro equipo tomó una posición de no saber y la escuela nos aceptó como “equipo ignorante”, parafraseando a Rancière y su “maestro ignorante”.⁴ En cierta forma nos declaramos ignorantes y la escuela habilitó este espacio inaugural para poner a circular lo que no sabíamos, un espacio de construcción conjunta desde la confianza, un espacio de construcción de identidades en nuestra tarea y la de ellos.

| El trabajo de transmisión desde el equipo

Es posible que nuestro trabajo de transmisión se haya centrado en el ofrecimiento de un marco, un encuadre para animar el trabajo de los otros, que haya otorgado una mirada de sostén, apuntalamiento, andamiaje necesario para que echara a andar un nuevo proceso en este grupo de docentes, subjetiva e institucionalmente hablando.

Dice Laurence Cornu: *“Confianza, verdad, hospitalidad, merecidas como memoria y de cara al futuro. La transmisión ocurre sólo cuando soslaya cualquier tentación de omnipotencia. Y tiene que ver con los lugares. No con los lugares a tomar, sino con aquellos a los que llegamos cuando nos toca el turno, al azar, y por tiempo limitado. Palabra presente y narración precisa de lo que fue, bordeada por las sombras y las atentas claridades del silencio, toda transmisión supone, primero, admitir como ley común, en soledad y solidaridad, su propia finitud”*.⁵

Nuestro trabajo de transmisión como equipo profesional supone reconocer sus límites, proponer un “hasta aquí”, en el tiempo y en sus alcances, de allí nuestra negativa a una metodología explicadora, sabedora del otro de antemano y de un saber a volcar en los encuentros. Implica, en cambio, moverse a tiempo, no tomar un lugar sino aceptarlo temporariamente, esperando el turno, apostando al trabajo del otro con confianza.

Escuchamos las palabras de los diferentes actores de la escuela, leímos sus discursos objetivados en actividades, en diagnósticos; resignificamos las palabras que venían del pasado; escuchamos narrar el mito fundacional poniéndolo en movimiento: recorría los pasillos de la escuela un fantasma fundacional. En los primeros encuentros, sus relatos permanecían fijados al pasado, situando la no-graduación como la piedra fundamental sobre la que se asentaban el sentido de solidaridad que caracteriza al grupo, el respeto por los alumnos, la confianza depositada en la posibilidad de cambios, todo lo que fueron y son, según sus dichos, tenía como causa primera la “no-graduación”.

Quedaba así amalgamado el sentido educativo, un modo de poner coto a la deserción, el abandono y el fracaso escolar con aspectos singulares de un grupo de trabajo comprometido entre ellos y con los otros.

De alguna forma se hizo visible que los integrantes más recientemente incluidos en la escuela quedaban prisioneros de aquel mito y los más antiguos no lograban abandonar la deuda con el proyecto de no graduación.

Unos sin pasado y otros sin poder hacer el trabajo de duelo de lo que ya fue.

Surcaba entonces el peligro del tiempo melancólico fijado en un pasado caduco, pero clavado y fiel, que de algún modo impedía hablar del presente, revisar las propuestas de enseñanza internamente y mostrarse ante la comunidad de referencia, ante las autoridades escolares, aun ante sus propios pares. Escuchamos decir en los encuentros:

- “*Quienes han participado desde la etapa fundacional pueden entender lo que ocurre mejor que ‘los nuevos’, por lo tanto se depende de ellos para resolver situaciones.*”
- “*El fantasma contra el que luchamos es que la no-graduada abandona el contenido.*”
- “*La comunidad no nos entiende, qué podemos hacer para lograr aceptación y consenso.*”
- “*También es un problema de uno, no lograr que los demás lo entiendan.*”

Aparecía con insistencia un conjunto de opuestos que la escuela venía sosteniendo para preservar su identidad como no graduada, para sostenerse en su diferencia, pero exponiéndola a un enfrentamiento con autoridades del sistema educativo, con otras escuelas, con algunos padres y madres. Algunos opuestos que aparecían claramente eran:

- *el afuera y el adentro*: el afuera como el lugar de la no contención, el no compromiso o desentendimiento y el adentro como microclima protec-

- tor fundador que marca la diferencia con respecto al sistema educativo;
- *la forma y el fondo*: en el devenir cotidiano la forma y el fondo aparecían entremezclados sin poder distinguirse ni priorizarse, llegando, por ejemplo, a descuidar el aspecto físico de la escuela;
- *los viejos y los nuevos*: entendiéndose esto como los que saben sobre el funcionamiento del proyecto, y por lo tanto pueden operar sobre los conflictos de manera coherente, y los que no;
- *los presentes y los ausentes*: a las reuniones, actos, eventos, etc., jugándose en cada caso el rótulo de comprometido o descomprometido;
- *las certezas y las incertidumbres*: la fuerza de la certeza en el cambio de dispositivo escolar opacando, invisibilizando y hasta obturando la posibilidad de preguntar acerca de aspectos pedagógicos pertinentes y propios de la tarea cotidiana.

¿Cómo dar cuenta de la diferencia sin enfrentarse conflictivamente, sin definirse por oposición a otros? ¿Cómo responder a las autoridades cuando las inspectoras escolares piden una lista de “alumnos con problemas de aprendizaje”, si la no-graduada no utiliza esta categoría para pensar a sus alumnos? ¿Cómo mostrar que la no-graduada se organiza según un orden diferente, alejado de formalidades, cuando la comunidad dice que en la escuela hay desorden o que allí concurren los “chicos locos” o que es una “escuela de locos”?

| Efectos de una transmisión

Dicen:

- “*Fuimos inquietados. Por ejemplo con respecto a los diagnósticos donde estábamos cómodos y se vio la necesidad de revisar.*”
- “*No hubo en las reuniones muchos participantes directos, pero hubo discusión generalizada, replanteo continuo. Provocación hubo.*”
- “*Una cachetada importante al dormirmos en los logros.*”
- “*Lo que impacta no es lo que dicen, que lo lees, sino cómo llega. Sincero, sin pedestal, gente seria que viene y ayuda. Buen inicio de algo.*”
- “*Sirvió para replantear la práctica.*”
- “*Cuesta, pero lo que nos charlaban lo puse en práctica.*”
- “*Sirvió soltarme, desestructurarme.*”
- “*Fue un desafío.*”
- “*El cambio implica replantear la didáctica, el dispositivo, la evaluación,*

etcétera. Se están produciendo movimientos de apertura entre padres, docentes, alumnos, áreas, proyectos...

La narración y la escritura en el marco de estos encuentros dieron lugar al despliegue de una historia y a una ubicación en un tiempo no lineal que liga pasado y futuro, operaciones fundamentales para empezar a crear una nueva historia.

Retomamos y revalorizamos la propuesta fundamental del proyecto de esta escuela: el hecho de que, más allá de la no graduación, hay en ella una manera de pensar lo educativo y lo escolar por fuera de las formas escolares, como lazo entre maestros y alumnos. Tomando palabras de Graciela Frigerio, a propósito de pensar en lo que queda de la escuela hoy: *“aquello que tuvo una manera de darse, recibirse y transitar siglos antes de tener edificio. Hablamos de un diálogo entre un maestro y un alumno; del vínculo intersubjetivo, de una relación con lo desconocido, de lo que alberga la transmisión, de lo que cobija encuentros; de lo que haciendo lazos, atándonos, nos emancipa”*. Graduada o no, es la concepción de este vínculo como habilitante, la concepción de transmisión inscrita en cada acto de enseñanza, lo que otorga identidad a esta escuela.

Retomamos y revalorizamos en esta propuesta una concepción distinta de pensar y actuar ante el fracaso escolar. Siguiendo el planteo de Ricardo Baquero en “Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual”, se hizo visible que es el cambio de mirada sobre el dispositivo escolar lo que distingue a la no-graduada. Desde la perspectiva de este autor, la concepción de fracaso escolar como efecto de la relación entre el niño y la escuela, *“emparentada tanto a los desarrollos de la psicología del desarrollo como educacional, insiste en la necesidad de modificar drásticamente las unidades de análisis que se delimitan para la explicitación tanto del aprendizaje exitoso como del fenómeno del fracaso masivo. Más allá de la existencia de las obvias diferencias individuales en el desempeño de los alumnos, debería contemplarse cómo estos rendimientos diferentes son significados bajo el signo de la deficiencia sólo en relación al sistema de expectativas escolares —en cuanto a tiempo, ritmo, secuencia, procesos y condiciones— que define sus propios criterios de normalidad. El fracaso escolar sólo puede dibujarse sobre la grilla de la interacción de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos en interacción con el régimen de trabajo escolar”*.⁷

La luz del foco alumbraba a la escuela y no al alumno, desde allí la marca de la diferencia se inscribe. Se hizo posible hacer permeable la barrera y notar que, graduada o no, el foco puede seguir alumbrando el mismo lugar.

El trabajo de transmisión que tiene lugar entre ellos y nosotras permitió una búsqueda de la exogamia necesaria. El hacerse visibles, reconocibles, llevar un nombre, volver a pensar el proyecto, comenzó a resultarles indispensable para relatarse a sí mismos en tiempo presente, ligados a un pasado que otorga un sentido histórico de apertura, que no detiene ni obstaculiza.

En el último encuentro empezaron a aparecer los efectos de esta narración colectiva, nos cuentan que han comenzado a hacer carteleros para circular información, que fueron por el barrio repartiendo volantes al llegar la hora de la inscripción, y que planean pintar la escuela y hacer que se vea más limpia con la ayuda de alumnos y padres. Asimismo, se generó un movimiento de cambio en torno a los diagnósticos escolares de cada alumno. Febrero de este año los encontró discutiendo acerca de esos diagnósticos, proponiéndose modificarlos y, por lo tanto, debatiendo acerca de sus ideas sobre el enseñar y aprender.

La narración conjunta pudo dar lugar a decirse de otra manera: *“Se puede ser diferente y construir desde allí”*.

Narramos, entonces, un entramado hacia la creación de un espacio común, hacia el reconocimiento de lo que hay de común en la diferencia.

Así, nombrar esta experiencia resulta un desafío: poner un nombre, llevar un nombre, la elección de un nombre, el de la escuela y el de nuestra actividad.

Huella, herencia, creación e identidad, eslabones de esta cadena. Como todo discurso tomará significación en el transcurrir. Tal vez, como un acto transferencial en paralelo, cuando ellos dejen de nombrarse “la no-graduada”, nosotras encontraremos un nombre para designar nuestra acción. Tal vez, sólo tal vez.

Notas

1. Arendt, Hannah, *Los orígenes del totalitarismo*, 1951.
2. Dirigida por el Lic. Ricardo Baquero.
3. Barbagelatta, Norma, clase desarrollada en el Centro de Estudios Multidisciplinarios, en el curso de posgrado 2003, "*Infancias y Adolescencias. Teorías y experiencias en los bordes*".
4. Rancière, Jacques, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*.
5. Cornu, Laurence, *Transmisión y temporalidad*.
6. Frigerio, Graciela, "*Après coup*. Después de hora".
7. Baquero, Ricardo, "Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual".

Bibliografía

- ARENDR, H., *Los orígenes del totalitarismo*, tomo II, París, Fayard, 1973.
- BAQUERO, R., "Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual". En Boggino, N., Avendaño, F. (comps.), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*, Rosario, Homo Sapiens, 2000.
- FRIGERIO, G., "*Après coup*. Después de hora", *Revista del Centro de Estudios de Pedagogía Crítica*, Rosario, junio 2003.
- KAROL, M., "La transmisión: entre el olvido y el recuerdo, entre el pasado y el futuro". En *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas-CEM, 2004.
- LUS, M. A., *De la integración escolar a la escuela integradora*, Buenos Aires, Paidós, 1995.
- PERRENOUD, Ph., *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Morata, 1990.
- RANCIÈRE, J., *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Barcelona, Laertes, 2003.

Sandra Alegre, Beatriz Greco, Marta Sipes y Liliana Zacañino.
Integrantes del Equipo de Extensión de la Cátedra II de Psicología Educativa,
Facultad de Psicología, UBA.

La guerra y el niño: cómo ser y dejar de ser

Humberto
Quiceno
Castrillón

Es que me han pasado unas cosas... (relato 1).

*Usted lo que quiere es que le cuente toda mi historia...
lo que (me) pasa...* (relato 8).

| Introducción

En la cultura griega, la transmisión, la comunicación, la palabra (dirigida al otro) y el decir, fueron temas y aspectos a los cuales se dedicaron con preocupación los sabios, filósofos y moralistas. El problema era cómo decir el "decir", cómo decirle al otro lo que uno sabía, sentía y quería. Los griegos entendían que hablar era un arte difícil porque comprendía varias cosas: lo que se quería decir, la forma de decirlo y lo que se espera de lo dicho. Tres aspectos, técnicas y formas de la palabra que nos explican lo que era entre los griegos el mito y lo que va a hacer el logos. El mito era una forma de la palabra que contaba una historia en donde el contador desaparecía o era colectivo. La historia que se contaba no era clara, de rápida comprensión, como si el efecto que buscara fuera otro distinto a entenderla. Se podía decir que el mito era una "visión iluminada y centelleante" de la divinidad. Detrás del mito habla el dios, por lo tanto lo que dice cae dentro de lo sagrado y así ha de ser tomado en cuenta en el cuento (Colli, 1996).

El logos fue otra forma de decir el “decir”. El logos fue la expresión lingüística de la filosofía, así como el mito lo fue de la sabiduría. En la cultura del logos alguien se adelanta a hablar; al hacerlo, quiere dar a entender que el que habla no es un dios sino un hombre y que lo que dice debe ser comprendido por la razón del otro que escucha o lee. En el logos ocurre como si el mito se deshiciera, como si lo extraño y enigmático se aclarara, como si lo incomprensible se volviera comprensible. En el logos todo ocurre “como si”, es decir, el logos deja la sensación de que la palabra es todavía mito, pero que tiene que ser lenguaje claro y comprensible. El logos es mito y un dejar de ser mito, todo a la vez. El objeto del logos, el referente del logos es el mito. El logos habla de lo que fue mito, mítico, místico, pero que ya no puede ser.

Los filósofos clásicos, y luego Nietzsche y Heidegger, tuvieron muy en cuenta este doble aspecto del lenguaje, esta forma de la comunicación y de la transmisión y a partir de ella crearon una filosofía que recuperara tanto la forma del mito como la forma del logos. Para hacerlo, volvieron a los escritores antiguos, a la discusión sobre el mito y el logos, volvieron al arte y a la filosofía antigua. En el *Origen de la Tragedia*, Nietzsche toma muy en serio el problema de la comunicación o de la transmisión de algo, de un sentido, una palabra, una idea, un sentir o una sensación, tal y como se presenta en la cultura griega. Para Nietzsche, existen dos culturas que se separan por esta forma de entender la comunicación: la cultura griega arcaica o presocrática, que comunica sus “impresiones” o su experiencia por medio del mito, y la cultura socrática, que lo hace por medio del logos. En la cultura arcaica, es el teatro la forma de la comunicación y en la cultura socrática es la filosofía —o si se quiere la dialéctica— la que comunica. El teatro es un compuesto de música, narración, coros y actores; lo que se comunica es producto de este compuesto, de este entrelazado complejo de formas. La dialéctica, por el contrario, es un compuesto de palabras, ideas, sentidos, es por medio de esta forma del lenguaje y de la lógica que algo se comunica. Aquí la transmisión opera por medio de la lectura, lo que se sabe es leído, no actuado, es racional, no sensorial, es lógico, no fragmentado, es formal, no tensional, es recepcionado no espontáneo. En definitiva, son dos formas de comunicación, la una mítica y la otra racional o apodíctica (Nietzsche, 1988).

Nietzsche, en su filosofía, quiso combinar estas dos formas y convertirlas en un estilo para poder decir su pensamiento. El lenguaje de Nietzsche es mítico o místico, y dialéctico o racional. Todo el *Zaratustra* es este estilo que combina la forma de aforismo y la forma del sentido. Un aforismo

es un texto corto, fragmentado, hiperbólico, complejo, y lleno de sentidos. El aforismo es una imagen, ya no del dios, sino de lo que se quiere decir, es una imagen del “como si”, pero además tiene otra forma-lenguaje que se desprende, como si fuera una luz, de la imagen, y es la que produce la comprensión. A Nietzsche se lo lee y se lo ve. Si sólo se reparara en lo que dice, quedaría incompleto, es necesario también ver lo que dice. Esto no sólo es válido para Nietzsche: en general es muy importante para entender lo que es la transmisión de algo y para poder saber transmitir.

Entiendo la transmisión como un “como si”. Cuando uno quiere “decir algo”, lo puede decir en un lenguaje que busque ser lógico, esto es, claro, evidente, sencillo, sin ambigüedades y racional. Pero este “decir algo” ha de buscar también (y es la enseñanza de Nietzsche que he retomado) ser enigmático, misterioso, mítico y místico. Para hallar este sentido no hay que buscar ser complejo, abstracto y simbólico, por el contrario, hay que apartarse del lenguaje, de la forma lenguaje que es el logos y buscar la forma del mito, que no está en el lenguaje sino que es un efecto teatral, que hay que encontrar en la visión. Lo claro no está en el lenguaje, sino en la visión, en la imagen que uno quiere transmitir. Algunos filósofos, entre ellos Spinoza, han planteado que el concepto de expresión es el que mejor define esta intencionalidad (Colli, 1999). Encontrar, pues, imágenes para poder decir “el decir” es hallar el “como si”.

Esta forma de entender la transmisión o la expresión la he aplicado a la lectura de ciertos relatos de niños que han estado en la guerra. Se trata del libro *Los niños de la guerra* (González, 2002). Cuando me veo ante los relatos de niños, cuando estoy ante las palabras de niños, sus narraciones, sus cuentos, sus historias, me sitúo en el problema del lenguaje que Nietzsche quería expresar y que él vio en la cultura griega. Estos relatos *me* producen sentidos, significados, sobre ellos me he hecho ideas, conceptos, también *me* han dado explicaciones. Pero también *me* han producido emociones, intuiciones, sensaciones. Para mí, estos relatos son formas expresivas del lenguaje y formas expresivas de imágenes, por una parte logos y por la otra, mitos. Es desde este cruce expresivo y transmisivo como me formulé una pregunta que es sobre la cual quisiera construir otro relato de explicación. El niño va a la guerra, por la fuerza o porque quiere, y la experiencia de la guerra puede ser, o una forma de liberarse de cierta condición infantil débil, o una forma de llegar a ser adulto sin la necesidad de tener que ser niño y de atender socialmente a lo que este estado, condición o situación implica. La guerra como la experiencia extraña, enigmática y violenta en donde se puede ser o dejar de ser.

| Relatos de niños y relatos de guerra

El libro *Los niños de la guerra* está construido por once relatos o narraciones hechas o pronunciadas por niños. Los niños no escribieron los relatos, éstos fueron grabados y después transcritos por Guillermo González. Primer problema: ¿quién es el autor de estos relatos? ¿González o los niños? Se podría apostar que González es el autor, pues es él el que aparece como autor, los nombres de los niños se borraron en la presentación del libro, no aparece ningún nombre y la identidad de cada uno ellos es difusa, casi diría que no existe. A pesar de todo, yo creo que los verdaderos autores son los niños, pues son ellos los que cuentan las historias. Ahora bien, preguntémosnos: ¿quién es el espectador de estos relatos? Yo creo que son los niños. Todo parece indicar que los niños nos hablan a nosotros, los lectores, al propio González, el autor de la grabación. Si estos relatos son leídos de este modo como relatos para adultos, hacemos una lectura dialéctica, esto es una lectura desde el logos. Pero si creemos que los niños no nos hablan a nosotros, sino que se hablan a sí mismos, hacemos una lectura mítica.

Pero más. Los niños no saben que son niños, no saben lo que es la infancia o la adolescencia. Si los niños supieran eso, si su mente ordenara el estado de la infancia, la vida infantil, sus contenidos infantiles, los niños serían adultos. Es como salirse de la infancia para hablar de la infancia. Los niños de estos relatos no pueden salirse de la infancia porque no la conocen, como están adentro nos comunican sus sensaciones más primarias, sus recuerdos y sus memorias, que es como estar frente a una obra de teatro. Pues bien, he querido leer estos relatos como obras de teatro, como fragmentos de instintos, de pulsiones, como datos no ordenados o contruidos desde alguna cosa que se pueda llamar saber o conocer. He leído estos relatos como una forma de comunicación (¿transmisión?) que tienen los niños de la guerra de contarse la forma de cómo llegaron a ser niños.

La forma de la comunicación de sus vidas es por medio del cuento, del contar o recordar. Los niños cuentan qué les pasó, es decir, qué atravesó sus cuerpos y sus almas. Eso cuentan. Cuentos que son como un aprendizaje del devenir o dejar de ser niños: "*Cuidado, no le des a un niño una definición de sí mismo, ni en lo bueno ni en lo malo. No le digas que es 'poco deportivo', o 'perezoso' o 'valiente' o 'generoso'. No le digas nunca cómo crees que es*" (Hanke, 1991:89).

Los niños no son objetos, cosas o seres definidos de antemano, tampoco son estados; los niños son relatos, que se cuentan sobre ellos o ellos mis-

mos cuentan. Los niños existen en sus relatos o narraciones propias, son los héroes, los protagonistas, las figuras, los símbolos en estos relatos. No existe diferencia entre los relatos y los personajes, el relato es el personaje y el personaje es el relato. Cuando el relato es poético, un cuento, literatura, ficción, el niño es una figura lírica, y cuando el relato es de guerra, cuando ese relato quiere nombrar lo real y los niños reales, el niño se vuelve una figura épica, como los relatos de la guerra, como el libro *Los niños de la guerra*. En este libro, los niños narran sus vidas, hablan de ellos, cuentan lo que son, los niños son los relatos, no es que existan por un lado los niños y por el otro sus relatos, los relatos son niños que hablan de niños, son pues, relatos-niños.

Los niños en estos relatos son seres épicos. ¿Qué queremos decir con esta expresión? Lo épico es un narrar las cosas en su propio movimiento, en su tiempo y duración. Las narraciones hablan del mundo que existe en torno de los niños, de las cosas que pasan, de los choques y uniones de objetos, de tiempos y afecciones. Las narraciones describen mundos, cosas, sensaciones, expresiones, palabras y lenguajes. Los niños son estos mundos descritos en los relatos, contados, dichos. Los niños son seres reales, pero que salen a la luz por estos relatos, ellos son la luz del relato, y si se mueven, actúan y hablan es por virtud del cuento del relato, sólo allí realizan o hacen epopeyas, gestas, luchas y guerras. Existen estos seres épicos y existen los relatos que hablan de ellos, que son también relatos épicos, pero también relatos cotidianos, diarios, ordinarios. Estos seres-niños están hechos de estos dos relatos, los ordinarios y los épicos, su unidad se da por la convergencia de los dos relatos. Los relatos épicos de los niños narran la forma cómo el paisaje, el entorno, los grupos, las personas, van produciendo dramas, luchas y tragedias, que envuelven a los seres, a los niños y a las cosas. Este narrar desencadena sentidos, figuras, símbolos, mundos y lenguajes que describen el mundo de los niños. Un mundo que narra el mundo exterior, el sucederse de las cosas, el ritmo de los acontecimientos.

Los niños existen pegados a las cosas, al mundo y al tiempo del mundo, no tienen una existencia aparte, por eso son niños-pueblos, niños-grupos, niños-armas, niños-luchas. Los cuentos describen la vida de los pueblos, de los grupos: cómo aparecen, se desarrollan, llegan a su máximo esplendor, así los niños, sus vidas, y destinos. El niño arma y el niño lucha en los grupos o pandillas y en los pueblos, sufre el vaivén, el sucederse de las cosas, la transformación del tiempo, su desgaste, su intensidad y duración. La infancia no es estado, ser o cosa; la infancia es el paso de un lugar a otro,

el paso de lugares, de tiempos, el sucederse del tiempo, es la velocidad, lentitud y la eternidad por ser o por llegar a ser.

¿Cómo dice un niño que no estaba en guerra, que luego fue a la guerra o lo involucraron a la fuerza, y que más tarde algo pasó y lo sacaron de la guerra? Lo dice en su propio relato, el niño habla de su experiencia, antes, en y después. El relato sólo se produce cuando el niño no está en la guerra; fuera de la guerra, el niño habla de su experiencia pasada. El relato no puede nacer en la guerra, nace después de la guerra, el niño relata la guerra, que es como decir que la guerra es una descripción, un acontecimiento literario, que nace de la voz, la imaginación, la memoria, y la puesta en escena por el niño.

Varias cosas asombran y me asombran de estos relatos. Una, que la guerra no es tan feroz, tan terrible, como que no es la guerra. Dos, que el niño vive diferentes estados más graves que los de la propia guerra, que incluso el ingreso a la guerra se produce por la vivencia de un estado peor que el de la propia guerra. ¿Efecto de la guerra o consecuencia de la vida? La guerra entendida como el paso de un estado a otro. Tres, que la guerra es un mundo que el niño espera que le resuelva sus problemas, la guerra como una esperanza. Cuatro, la guerra no es sólo la guerra abierta de ejércitos, es la guerra diaria, cotidiana, la gris, la peligrosa. Cinco, en la guerra, las fuerzas en conflicto tienen sus propias organizaciones: familias, grupos, jerarquías, mandos, socialización, vida individual, sexualidad, placer, experiencias. Seis, la guerra como la cosa, el mundo, la fase, el estado que hizo posible que ciertos seres anónimos llegaran a ser niños. Siete, el relato como la forma que saca del anonimato a seres invisibles y que sólo porque pueden hablar de ellos llegar a ser lo que ahora son: niños.

Se podría decir que los seres que cuentan estos relatos son niños, y lo son no porque eran niños antes de la guerra, sino porque llegaron a serlo en la guerra; ésta hay que verla como un estado, una fase, un lugar, un símbolo, una forma de vida que los llevó a ser niños. ¿Qué eran antes de la guerra? Criaturas abandonadas, seres sin nombre, sin identidad, sin cuerpo, seres que deambulaban de un lugar para el otro, de agresión en agresión. Uno no sabe si lo que son ahora, jóvenes, futuros profesionales o trabajadores, lo son por los institutos de protección del Estado o por que se salieron de la guerra, por dejar la guerra.

Lo que es evidente es que el dejar la guerra, el pasar al otro lado, los hizo niños, adolescentes y jóvenes. En este sentido, los relatos han de ser leídos como lo que son: relatos de niños, de adolescentes. Estos relatos cuentan que esos niños antes de la guerra no eran niños, eran seres que no

existían. ¿Qué los hace existir como niños? El relato que cuentan, la escritura, en donde ellos son protagonistas, la voz que comunica y nos dice que son niños. ¿Cómo comprobar esta tesis? El estado que pre-existe a la infancia es un estado de indefensión, de allí que estos seres cuenten que su vida era una lucha contra la casa familiar, contra la madre, los hermanos, o consecuencias de la vida de los familiares, tíos, primos, hermanos. Unos seres que deambulaban no en busca de su destino, de su ser, no eran seres, no sabían muy bien qué les pasaba, pero algo exterior y oscuro venía a sus vidas y cuerpos y tenían que huir, huir, salir, buscar, cambiar de casa, de amor, otros cuidados, otras protecciones, otros brazos.

Los niños cuentan lo difícil que era ser niños, cuentan este aprendizaje de llegar a ser niños, pero también cuentan cómo dejar de ser y cómo pasar a otra forma de vida, como si fuera un pasar de proyectos de vida, de cuerpos, de almas. Pasar a lo que podríamos dar el nombre de re-educación, socialización, inserción, mejoramiento, conceptos que se quedan cortos para dar cuenta verdaderamente de lo que pasó. ¿Qué pasó, qué les pasa a los niños cuando dejan la guerra? Es como un dejar de ser niños, otro aprendizaje y otra experiencia tan cruel y grave como la que los llevó a ser niños.

Uno observa que llegaron ser, y que si no hubiera sido por la guerra quizás se habrían perdido para siempre jamás. Traté de encontrar miedos, desgarros, fragmentaciones, sombras, y los hallé en las vidas que, solitarias, se sucedían antes de la guerra. Cuando estos seres están en la lucha armada, cualquiera que sea, a pesar de sus dependencias, de la forma como los tratan, a pesar de sentirse débiles, son seres que existen, tienen capacidad, iniciativa, fuerza y poder. En estas organizaciones, y no sólo en las organizaciones armadas, también en las milicias, en las pandillas y en los grupos de delincuencia, los niños existen, aunque hay que decir que son unos seres extraños: un híbrido construido entre niños, jóvenes y adultos. En el relato 6, el protagonista cuenta que no tenía edad, siempre se reconoció sin edad, fuera con el grupo armado que lo quería involucrar, fuera con el ejército oficial: siempre decía otra edad, la edad que no era, hasta el punto en que no sabía qué edad tenía, se había quedado sin edad. Lo que se ve es que estos niños no son niños por la edad, por lo que hacen, por lo que les hacen, por sus existencias errantes y sin identidad. *Son niños por lo que les pasó*, la infancia o juventud obedecen a estos cambios de vida, de identidad, de ser. Hay que ver a los niños como un devenir ser.

Más que hablar de niños debería hablarse de devenir-infancia, eso es lo que muestran los relatos de los niños de la guerra en Colombia. Los niños-

relatos describen cómo se pasa de un grupo familiar, cerrado, cercado y agobiado, a otro grupo, con otras normas, reglas, leyes y modos de vida. Cómo se pasa de la existencia familiar a la existencia dentro de una pandilla, su organización, existir, hacer, intensidad y frenesí. Cómo se pasa a la existencia de grupos armados, que tienen otras normas y leyes de conducta. La infancia es la descripción de la vida de un grupo, de grupos, de normas, de viajes, de intensidades y luchas, y en ellos, y con ellos, los niños.

| ¿Qué dicen los niños?

Ya lo hemos dicho, los niños dicen cómo han llegado a ser niños. Pero además dicen otra cosa. Enuncian otro decir que está hecho de muchos decires, que habla de otra guerra oculta, es la *guerra de la identidad*. Esta comunicación no es explícita, no se le habla al otro, es como si los niños nos dijeran lo que son, pero sin querer decir. La guerra de identidad está estructurada sobre el poder de volver iguales a niños y adultos, estrategia que lleva a la imposición del poder adulto: un niño dice “recuerdo mucho la guerra”. Otro dice “de la sangre que vi me volví alérgica al color rojo”, “me gustaba el sonido de las armas, parecía música”, otro más dice “entré y salí de la guerra por cosas del destino”, y otro “a mí me gustaría que la guerra fuera sin armas”, “lo que más recuerdo de mi infancia son cosas duras”. En estos relatos encontramos una sincera descripción del poder, la violencia y el horror que juntos forman lo que es una guerra. Pero vemos otra guerra, la que produce el adulto simplemente porque es adulto, porque el adulto es otro, otro ser. Es la guerra del adulto por volver adulto al niño.

Esta guerra de identidad tiene muchas expresiones y símbolos. Una de ellas es la lucha del adulto por cambiar los nombres de los niños. Cuando el niño sale de la casa por la fuerza, que es el primer signo de otra cosa, de su cambio, de su transformación, aparece el tener que cambiarle el nombre. Se lo quiere cambiar la monja que quiere ayudar, el tío, la patrona, el hombre abusador sexual, la pandilla, la guerrilla, los paramilitares y, finalmente, el programa de inserción o re-educación. No sólo se le cambia el nombre al niño, sino que se le produce otra apariencia distinta a la original, como si el adulto no pudiera usar y utilizar al niño en su forma-niño y tuviera que buscar darle la forma adulta aunque se mantenga la forma niño. No importa, es ya un adulto, la apariencia lo demuestra: tiene otro nombre, una ropa, otra imagen, parece tener otra identidad. Esta transformación hace parte de la guerra, aunque sea previa o posterior, es como la

entrada en la guerra, para lo cual, la misma guerra, sus poderes y fuerzas, obligan al niño a cambiar de apariencia.

La segunda transformación de identidad ya no afecta la apariencia o el nombre, sino su naturaleza como ser vivo, como ser sexual y como ser vital. Para poder usar al niño en la guerra, ésta tiene que cambiar la naturaleza infantil a la fuerza, violentamente, contra su querer. Es como un cambio de la conducta, del ser propio, que es producida por cualquier adulto, de cualquier condición, se trata de volverlos sexualmente activos y a la vez pasivos en la relación sexual. Activos, en el sentido de que sientan el sexo, sus impulsos, sus deseos, sus fuerzas, y pasivos para que acepten el sexo del adulto, la forma de su comercio, de su utilización, el mundo del desgaste, de la pérdida, que es al fin de cuentas el mundo de la muerte. Esta entrada a la otra identidad no la hace el poder militar, el poder de la guerra propiamente dicha, es una entrada asegurada por otros poderes, el de la familia, los abusos sexuales de los padres, padrastros, familiares, hermanos o tíos. La primera fuerza sexual para producir estos efectos es pues la familia. Después se desencadena sucesivamente una cascada de poderes sexuales que van desde el jefe de pandillas hasta el jefe del grupo armado. Como si la guerra exigiera e impusiera el cambio de condición sexual para poder usar del niño-adulto.

La tercera transformación es la del cuerpo, se requiere un cuerpo adulto, fuerte, desprovisto de afectos; un cuerpo máquina, un cuerpo sin sentimientos, un cuerpo dócil y una conducta servil. Esto no lo produce la guerra propiamente dicha; para estar en la guerra, este cuerpo infantil debe ser producido como cuerpo adulto; el grupo armado va a requerir de este cuerpo fuerte. Desde la vida de pandillas, este cuerpo se va produciendo: “*para atracar uno deja de poner cara de niña buena; se pone serio como si fuera malo*”; “*Lo que más recuerdo es cómo me enseñé a matar. Primero por una orden del comandante, después lo fue haciendo como un oficio*”; “*Como al año de estar allá me dijeron que tenía que matar a una señora. Si uno se hace paraco uno tiene que matar*”; “*Allá me cambiaron el nombre, me enseñaron a limpiar un fusil, también me enseñaron a parar los buses...*”; “*Llegué al campamento, me dieron uniforme, me mandaron a hacer entrenamiento militar, cómo tomarnos una base, como huir, salir; también nos daban clase de política... En el entrenamiento duramos tres meses antes de cualquier operación*”; “*En la guerrilla prestábamos guardia y hacíamos de comer. El resto era entrenamiento todo el tiempo...*”, “*Yo ingresé de once años y me acostumbré al monte, si me voy es como si me hiciera falta una parte de mí...*”.

La cuarta transformación tiene que ver con el espacio-tiempo. El niño vive en su espacio propio, la casa, sobre todo el cuerpo de la madre. Casi

todos los relatos nos hablan del desprendimiento materno. Como si la madre fuera la identidad. El rompimiento con la madre, producido por muchas circunstancias todas ellas a la fuerza y por la fuerza, lleva al niño a otra condición, entra –como dicen todos los relatos– en el azar del tiempo, que llaman, indistintamente, el destino, Dios, la vida: “*Entré a la guerrilla sin darme cuenta*”; “*estoy aquí porque el destino lo quiso así*”; “*Pienso que estar en la guerrilla es una experiencia que uno tiene, algo que nos ha pasado a más de uno*”.

La última transformación tiene que ver con la vida. La aparición del tiempo es la fractura entre el pasado y el futuro, y entre los dos tiempos, la vida. El recuerdo es lo que hace aparecer la vida. Cuando se recuerda, uno es, mide el tiempo, lo divide, establece la diferencia. Aparición del futuro, del proyecto, de la esperanza, el progreso y el mejoramiento. Los niños no ven su vida, aprenden a verla: “*la vida mía ha sido dura, es que me han pasado unas cosas*”; “*me gusta como soy y también como pienso*”; “*lo que más recuerdo de mi vida pasada, de esa vida anterior, es...*”; “*lo que pasa es que me da mucha tristeza hablar...*”

En esa tristeza creo reconocer esos dos grandes momentos de la vida: el verse niños y el dejar de ser. Pero la tristeza es también por dejar de ser niños a la fuerza, por abandonar rápidamente un estado que uno no quisiera dejar nunca.

Bibliografía

- AA. VV., “Los niños de la guerra”, revista *Summa Plus*, Bogotá, 1995.
 COLLI, G., *Filosofía de la expresión*, Madrid, Siruela, 1996.
 GONZALEZ, G., *Los niños de la guerra*, Bogotá, Planeta, 2002.
 HANKE, P., *Historia del lápiz*, Barcelona, Península, 1999.
 NIETZSCHE, F., *El nacimiento de la tragedia*, Madrid, Alianza, 1988.

Humberto Quiceno Castrillón. Profesor del Instituto de Educación y Pedagogía, Universidad del Valle. Miembro del grupo Historia de las prácticas pedagógicas en Colombia, miembro del Comité Académico del cem.

Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?

Gabriela
Diker

*Cuando el mundo tira para abajo
es mejor no estar atado a nada...*

CHARLY GARCÍA

Des-integración, des-enlazamiento, des-subjetivación son términos que, en los últimos tiempos, ocupan un lugar destacado en cualquier análisis sobre la situación social, política, cultural o educativa argentina. A la manera de conceptos “todo terreno”, funcionan tanto en el registro académico como en el registro mediático y su sola mención produce un efecto explicativo, aunque lo que se esté pretendiendo explicar sean fenómenos que aparentemente nada tienen en común. Que sean conceptos negativos los que adquieren tanta potencia explicativa y descriptiva no puede ser interpretado sino como un síntoma de la profundidad y extensión de las crisis actuales. También como un síntoma de nuestros límites para pensar qué es lo que hay allí donde el prefijo “des” indica que algo se ha perdido, o más bien, que algo se ha roto.

En los textos que componen este libro hemos pretendido suspender la certeza del vacío, de la ruptura, para abrir la pregunta por las condiciones bajo las cuales se configuran y reconfiguran hoy los procesos de subjetivación, de filiación, de constitución de lazos sociales. ¿Qué hay allí donde la mirada represivo-normativa indica que no hay

nada? ¿Cuáles son los nuevos modos de transitar las instituciones? ¿Sobre qué bases y bajo qué nuevas condiciones de tiempo y espacio los sujetos se relacionan con la autoridad y con la ley?

Para ello nos hemos propuesto reflexionar sobre un proceso que es, a la vez, condición y habilitación de aparición de lo nuevo: la transmisión. Según Hassoun, lo propio de la transmisión es que ofrece a la vez una herencia y la habilitación para transformarla, para resignificarla, para “*introducir las variaciones que permitan reconocer, en lo que se ha recibido como herencia, no un depósito sagrado e inalienable, sino una melodía que le es propia*” (Hassoun, 1996). Como ha señalado Mariana Karol, la transmisión no condena a un sujeto a la repetición sino que, una vez inscripto en una genealogía que le ofrece un soporte identitario, le permite construir la diferencia.

Esta habilitación a transformar lo recibido en el proceso de transmisión opera tanto en el registro subjetivo como en la escala de la cultura, capturando a la vez la dinámica de continuidad y discontinuidad, de conservación y cambio en la genealogía individual y social. Podríamos decir que la transmisión no pretende la fidelidad al pasado, sino que ofrece el pasado a la manera de un lenguaje que permite escribir otra cosa. Transmitir será entonces, dice Hassoun, “*abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo*” (Hassoun, 1996:17).

La integración, los lazos sociales, las identidades son entonces resultado, efecto de un proceso de transmisión, pero ni su forma ni sus contenidos pueden ser anticipados. La transmisión constituye la fuerza misma del lazo social, la fuerza que lo pone en movimiento y le da existencia, pero no como algo dado y fijo. El lazo social existe, en todo caso, en la medida en que un proceso de transmisión se activa, es decir, cuando hay traspaso de algo. En definitiva, transmitir no es otra cosa que “hacer llegar a alguien un mensaje”. Un mensaje transgeneracional que, bajo la forma del relato familiar y del discurso de la cultura, inscribe a los sujetos en una genealogía y los sitúa en una historia que es a la vez individual, familiar y social (de allí que, aun en el registro de la constitución psíquica de los sujetos, la transmisión constituye un problema de naturaleza política).

Capítulo a capítulo, nos preguntamos por los avatares de la transmisión, por las condiciones en que ese pasaje tiene lugar hoy, por los contenidos de la transmisión, por las formas de la transmisión, por los agentes de la transmisión. También por las consecuencias que devienen de la interrupción de la transmisión, tanto en el ámbito familiar como en el colectivo. Finalmente, por la responsabilidad política que nos cabe a la socie-

dad adulta de asegurar el traspaso y de habilitar al mismo tiempo que se haga con lo traspasado otra cosa.

Ahora bien, como pedagoga que soy me veo obligada en este punto a plantear una pregunta anterior: ¿por qué hablar de transmisión y no, simplemente, de educación? Después de todo, la educación —y particularmente la educación escolar— ya hace unos trescientos años había reivindicado para sí la tarea intergeneracional de asegurar la inscripción (la integración) de los “recién llegados” al orden social. Al respecto, pocas definiciones de educación son tan elocuentes como la clásica definición de Durkheim: “*La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado*”. En el lenguaje de los siglos XVII y XVIII, esos “estados físicos, intelectuales y morales” no eran otra cosa que la mismísima humanidad. Al respecto, Kant decía que “*educar es desarrollar la perfección inherente a la naturaleza humana. Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es si no lo que la educación le hace ser*”. Y antes Comenio, en la obra fundante del campo de la pedagogía, señalaba: “*conviene formar al hombre si debe ser tal*”.

De algún modo, se podría afirmar que la modernidad había resuelto ya, a través de la educación escolar, el problema de la transmisión en escala masiva y el control de sus efectos tanto en la escala de lo social como en el nivel subjetivo. Y no sólo eso. También podríamos afirmar que la pedagogía se configura como el único campo de saber cuyo objeto es la transmisión, y los docentes como los profesionales de la transmisión. Entonces, ¿por qué hablar de transmisión y no de educación? En relación con esta pregunta propondremos provisoriamente dos respuestas: 1) que el lenguaje de la transmisión no es el lenguaje de la pedagogía; 2) que, bajo ciertas condiciones, la enseñanza activa un proceso de transmisión.

El lenguaje de la transmisión no es el lenguaje de la pedagogía

Esto se registra en una primera constatación que nos trae la literalidad del lenguaje pedagógico: la pedagogía no utiliza siquiera el término transmisión (más que genéricamente). Los educadores hablamos de educación, hablamos de enseñanza, no de transmisión. ¿Por qué entonces insistir en incorpo-

rar esta palabra que es tan ajena a la tradición pedagógica? ¿Es que se trata apenas de una innovación en el vocabulario pedagógico, de una moda, de una sofisticación más del lenguaje del campo, de una palabra nueva para decir lo mismo? ¿Por qué deberíamos “darle entrada” a esa palabra extranjera, que viene de otros campos, disponiendo nosotros de un vocabulario específico para designar ese acto de “pasarle a alguien algo”? Si, en efecto, transmisión y educación designaran procesos de idéntica naturaleza, no tendría sentido forzar la incorporación de un concepto que no nos permitiría pensar nada nuevo y, que, como efecto secundario, contribuiría a degradar la especificidad conceptual del campo. Es más, yo diría que si ése fuera el caso habría que resistir tal intento de colonización. En el otro extremo, no hace falta argumentar mucho para sostener la futilidad de este análisis si transmisión y educación designaran procesos totalmente ajenos. Daría lo mismo hablar de transmisión o de cualquier otra cosa. Sin embargo, como señalábamos antes, la transmisión parece referirse a un proceso y a unos efectos que, desde hace varios siglos, son patrimonio de la pedagogía.

En lo que sigue intentaremos, entonces, mostrar que transmisión y educación no son lo mismo o, como señalamos recién, que el lenguaje de la pedagogía no es el lenguaje de la transmisión.

a) *La primera diferencia radica en lo que se espera que se haga con lo que se pasa.*

Como afirmamos más arriba, lo propio de la transmisión es que ofrece a la vez una herencia y la habilitación para transformarla, para resignificarla. Los educadores no esperamos ni habilitamos generalmente que el alumno transforme lo que se le enseña, básicamente porque el conocimiento no admite que se lo transforme / recree / resignifique, sino bajo ciertas reglas y desde ciertas posiciones (básicamente las del campo científico). Esperamos que aprenda. Y este aprendizaje supone, desde algunas concepciones, fidelidad a lo enseñado y que lo aprendido sea durable en el tiempo. De allí las expresiones “retener lo aprendido”, “apropiarse de los conocimientos”, tan familiares para nosotros, y que hacen referencia a la necesidad de lograr que se conserve aquello que se enseña (dicho sea de paso, retener es, según el diccionario, el antónimo de transmitir). Desde otras concepciones del aprendizaje, el acento no estará puesto necesariamente en que el alumno conserve fielmente lo enseñado, pero tampoco en que el alumno lo transforme. El acento está puesto más bien en la dirección y la forma en que aquello que ha sido enseñado transforma al alumno (cognitivamente, actitudinalmente). Dicho de otro modo, no se trata

tanto de lo que un alumno hace con lo que se le enseñó, sino más bien de lo que eso que se enseñó “hace”, “le hace” al alumno. Esto nos lleva al siguiente punto.

b) *Mientras que la transmisión carece de propósitos o direccionalidad, la educación opera siguiendo objetivos.*

Se podría señalar, sin embargo, que la conservación o, más bien, la recreación constante del lazo social, de las cadenas filiatorias, la inscripción de los sujetos individuales y colectivos en una historia, constituyen objetivos de la transmisión. Pero esto sería confundir los efectos con los propósitos. Por el contrario, sostendremos que por definición la transmisión no puede tener propósitos, no puede fijar una direccionalidad, dado que sus efectos (aun los de conservación) dependen de que se transmita la habilitación, la posibilidad de lo nuevo. Se podría decir que la transmisión lo que ofrece es un boleto para un viaje cuyo destino se desconoce, y este desconocimiento es condición para que la transmisión abra la posibilidad de la re-invencción, la re-creación del pasado en el futuro.

La educación, en cambio, persigue objetivos. Los educadores orientamos nuestras prácticas de acuerdo con una direccionalidad anterior al acto mismo de enseñar, que le da sentido a nuestra tarea (y esto vale aun en las concepciones situacionales de la enseñanza. En ese caso no carecemos de objetivos: estamos preparados para establecerlos, definirlos o redefinirlos en situación). Podríamos decir quizás que, mientras que en la educación lo que importa es el punto de llegada, en la transmisión lo que se ofrece es apenas un punto de partida. La evaluación como parte constitutiva del proceso de enseñanza es, quizá, el indicador más palmario de esta diferencia. Y no importa si lo que evaluamos es el resultado o el proceso; importa que podemos hacerlo en tanto disponemos de unos parámetros (más o menos abiertos, más o menos flexibles) que nos permiten establecer si nuestras acciones están correctamente direccionadas. Y esto opera tanto en el nivel de cada una de las prácticas de enseñanza particulares como en la escala política. Que hoy nos encontremos frente a la imposibilidad de determinar un “modelo de hombre” o un “modelo de sociedad” que constituyan objetivos o propósitos para el conjunto del sistema escolar, no significa que se pueda educar sin pre definir unos objetivos que direccionen nuestras prácticas. Significa, en todo caso, que se multiplican estos objetivos, que no pueden formularse en términos unívocos para el conjunto, no que éstos desaparezcan.

c) *Mientras que en la transmisión no es relevante el contenido que se pasa, en la educación el contenido ocupa un lugar central.*

Como ya hemos señalado, la importancia de la transmisión no se juega en aquello que se transmite. De hecho, esto puede ser transformado, desechado, resignificado. Lo que se transmite no constituye su condición de eficacia. La eficacia de la transmisión se juega, antes bien, en el acto mismo de enlazamiento, en ese movimiento de inscripción y des-inscripción que habilita, y en la creencia en la autoridad de aquellos que transmiten. No decimos con eso que la transmisión es un proceso “vacío”. Estamos diciendo, más bien, que sus efectos no dependerán del mensaje que se transmita. En la educación, en cambio, sí nos preocupa el contenido, hasta el punto de que la relevancia social de la acción educativa se va a medir justamente en relación con aquello que la escuela enseña.

d) *Por último, el acto de transmisión no está sujeto a reglas.*

Digamos que mientras que el acto de transmisión no está sujeto a reglas, la educación, más específicamente la enseñanza, es objeto de regulaciones múltiples más o menos explícitas: desde las normas curriculares hasta el calendario escolar, desde las leyes laborales hasta los sistemas de calificación y promoción de los alumnos, la enseñanza se desarrolla en el marco de un conjunto de regulaciones. Entre éstas, me interesan destacar las que la misma pedagogía, en tanto campo de conocimiento acerca de las prácticas educativas, impone. Toda una normatividad —derivada tanto del registro descriptivo como del explícitamente prescriptivo acerca de los alumnos, el aprendizaje, el método—, le da forma a la tarea de los educadores. Esta normatividad producida en el campo del saber pedagógico se ha condensado históricamente en la figura del Método que se ha constituido en la condición de eficacia de la tarea de enseñar.

Claro que el método constituirá una condición de eficacia siempre y cuando se lo respete “a la letra”. El docente asegurará el cumplimiento de los objetivos escolares a condición de no recrear, no resignificar, no modificar los procedimientos de enseñanza diseñados por fuera de las escuelas, sustentados en un saber que producen otros. Comenio se refería a este punto, en la *Didáctica Magna*, con una claridad casi brutal: “*todos serán aptos para enseñar, incluso aquellos que carecen de condiciones naturales, porque no ha de necesitar ninguno investigar por su propio esfuerzo lo que debe enseñar y el procedimiento para ello, sino que le será suficiente inculcar a la juventud la erudición que se le ofrece preparada, mediante procedimientos, que asimismo dispuestos, se ponen al alcance de su mano*”.

Así, la pedagogía a la vez autoriza y desautoriza al docente como actor principal de la acción educativa: queda autorizado para enseñar, toda vez que conserve fidelidad al saber acerca de cómo enseñar. Mandato de fidelidad que de algún modo anula la posibilidad de constituir al docente en agente de transmisión.

Sin embargo, hay ocasiones en las que la acción de enseñar activa un proceso de transmisión. ¿Cuáles son las condiciones en las que esto ocurre?

| La enseñanza como transmisión

Hemos mostrado hasta aquí que las condiciones que la pedagogía moderna y el sistema escolar han impuesto a la tarea de enseñar la distancian de las características y los efectos de la transmisión. Sin embargo, la enseñanza involucra, desata en ocasiones algo del orden de una transmisión. Esto ocurre y podrá ocurrir sólo bajo ciertas condiciones. Ocurre cuando:

- El docente se ubica en una posición de autoridad, de una autoridad que se basa no sólo en la delegación de un conjunto de saberes técnicos acerca de la enseñanza, a los que debe fidelidad, sino en la delegación de la posibilidad de recrear y refundar su propio saber acerca del acto de enseñar.
- En relación con lo anterior, cuando “lo que se pasa” no es un conocimiento objetivado, externalizado, sino una relación con ese conocimiento que es a la vez, como señala Charlot, una relación que “*involucra el conjunto de relaciones que un sujeto establece con un objeto, un contenido de pensamiento, una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, etc., ligadas, de algún modo, al aprendizaje y al saber; es también relación con el lenguaje, con el tiempo, con la actividad en el mundo y sobre el mundo, con los otros y consigo mismo, como sujeto más o menos capaz de aprender tal cosa, en tal situación*” (Charlot, 1997:94).
- Cuando junto con aquello que se enseña se transmite también la habilitación para recrear, resignificar lo recibido. Y esto no significa que 2 x 2 pase a ser 5 ó 18, sino que se habilite a poner a funcionar ese saber fuera de los universos definidos escolarmente y de los recorridos establecidos pedagógicamente.
- Cuando se les permite a los alumnos ser algo distinto de lo que las categorías (de la psicología, de la pedagogía) indican que son o que deben ser. Y esto no implica renunciar a establecer objetivos que orienten la tarea de enseñanza. Significa más bien despojar de normatividad estos objetivos y evitar que la elección de una dirección obture otras posibles.

Recordemos que la idea de método se asoció, en el siglo XVII, con la idea de “atajo”, y que, como señala Hamilton, “*metodologizar la enseñanza fue reorganizarla en una serie de atajos*”. Si es así, entonces hay otros caminos, quizás no tan rápidos, no tan directos, simplemente otros.

Pensar **la enseñanza como acto de transmisión**, como un acto que, a través del pasaje de un conocimiento, ofrezca un soporte (una filiación, una inscripción decíamos) desde el cual la diferencia pueda ser pronunciada, exige quizás despedagogizarla, despojarla de esa normatividad que obtura el reconocimiento de todo aquello que escapa a las categorías escolares. Al mismo tiempo, pensar **la enseñanza escolar como política de transmisión** nos pone por delante el desafío de imaginar una escuela que no se mueva en el dilema clásico inclusión-exclusión, sino, antes bien, en el horizonte de la filiación.

Bibliografía

- CHARLOT, B., *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, París, Anthropos, 1997.
COMENIO, J. A., *Didáctica Magna*, México, Porrúa, 1991.
DURKHEIM, E., *Educación como socialización*, Salamanca, 1976.
HAMILTON, D., “Comenio e a Nova Ordem Mundial”. En: *Pro-Posicoes*, vol. 4, Nº 2 (11), San Pablo, Unicamp, julio 1993.
HASSOUN, J., *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1996.
KANT, E., *Pedagogía*, Madrid, Akal, 1983.
-

Gabriela Diker. Docente e investigadora, profesora de la Universidad Nacional de General Sarmiento, vicepresidente del **cem**.

Esta edición de 2000 ejemplares
se terminó de imprimir
en Gráfica Guadalupe,
Avda. San Martín 3773,
Rafael Calzada, Buenos Aires,
en el mes de noviembre de 2004.