

Cine y Formación Docente 2007

Jueves 8 de noviembre en Río Grande y viernes 9 de noviembre en Ushuaia, provincia de Tierra del Fuego.

Apostar a la transmisión y a la enseñanza. A propósito de la producción de infancias

Por Perla Zelmanovich

Buenos días. Es un gusto para mí estar aquí con quienes tienen en sus manos la educación de los más chiquitos. Espero poder aportar algunas ideas que vengo trabajando y que voy a poner a disposición de ustedes.

El título que elegí tiene que ver con una preocupación central: pensar nuestro oficio, que está vinculado, ni más ni menos, a la transmisión y a la enseñanza. Voy a tratar de dar cuenta de por qué me parece importante poder situar ambos términos y de la riqueza y la enormidad de lo que hacemos cuando estamos en cada momento con cada niño y con cada niña en particular.

Voy a empezar con la primera palabra, por la palabra apostar. Y digo "apostar" porque al hacerlo, hablando de la infancia, hay un punto de partida: estamos implicados. El que apuesta está implicado, y los que estamos apostando somos nosotros. Digo esto porque me parece importante situar los pensamientos y las reflexiones en torno a nuestros pequeños y pequeñas siempre con una implicación del lado del adulto, sea el docente, el padre, la madre o quien cumpla la función adulta. Y aquí ya estoy arrojando otra idea, la de la *función*. Más allá del rol que nos toque a cada uno en la institución en la que estemos (en la institución escolar, el rol podrá ser el de maestro o maestra de música, director, directora; en la familia, será la madre o el padre), me interesa distinguir el rol de la función. La función adulta que implican, o a la que están llamados estos roles, no necesariamente va de la mano, no es algo que va de suyo; tener el guardapolvo puesto o haber parido a un hijo no necesariamente implican el sostenimiento de la función adulta. Es una función que puede no ser sostenida por quien asume un rol, o ser sostenida por distintos roles.

Retomando lo de la apuesta, la apuesta tiene que ver con la función adulta *función adulta* más allá del rol que se esté portando. Para extremar un poco esta suerte de desabrochamiento entre el rol y la función,

estoy pensando en que, por ejemplo, la función paterna la puede cumplir una abuela, aunque tenga ese rol en la familia, sabemos que esto pasa mucho últimamente en los nuevos contextos, o la función materna la puede cumplir una tía o una hermana mayor. Entonces, desabrochar la función del rol, por un lado, nos permite aceptar la diversidad de quienes están llamados hoy a cumplir la función y, por otro, pone en el foco, en la mira, de qué se trata cumplir la función adulta, de qué se trata apostar desde la función adulta.

En el apostar hay una particularidad: cuando alguien apuesta, puede ganar o puede perder, en la apuesta hay una confianza a futuro, confío en que algo bueno puede llegar a pasar. Puede que sea como lo imaginé o no necesariamente. Y subrayo esto porque hay algo en la función adulta que es necesario y tiene que ver con los ideales, con aquello que nosotros queremos para el otro. Ahora bien, el riesgo está en que en esa apuesta, en esa confianza, haya sólo un camino posible, y el ideal sea tan cerrado de nuestro lado que haya poco margen para alojar toda la diversidad de niños, niñas y familias que hoy recibimos en nuestras escuelas. Subrayo la idea de apostar con esta doble vertiente: por un lado, el estar implicados, el poder pensar a los niños y niñas en una relación, no en lo que les pasa a ellos, sino en lo que nos pasa con ellos y ellas; y, por otro, más allá de la situación en la que esté cada niño o niña que llega a nosotros, hay una apuesta a futuro, una confianza a futuro que puede implicar algún riesgo de frustración –tanto hemos apostado y no hemos logrado lo que queríamos–, que es algo que nos ocurre frecuentemente o nos puede ocurrir en nuestra tarea.

Comenté que la apuesta está vinculada a un ideal que supone una confianza. Hay una filósofa, Laurence Cornu, que propone algo que me interesa mucho para pensar la confianza en la educación. Dice que hay un tipo de confianza que está basada en lo que

conocemos del otro, en el pasado. Puedo confiar, por ejemplo, en que este nene va a andar bien porque viene de una familia de ciertas características, o confío como directora en esta maestra porque sé que viene de trabajar en tal escuela y la directora me dijo que es una buena maestra... Sin embargo, Cornu aclara que hay una confianza que es una confianza a futuro, que no se basa en lo que conozco, sino en aquello que confío que el otro va a poder. Es una confianza que subraya el futuro. Es una apuesta, una confianza de que algo bueno puede llegar a ocurrir, aunque no tengamos la certeza. La confianza basada en el pasado sólo pretende asegurarse de que aquello que uno va a apostar es seguro y va a ganar. En cambio, la confianza a futuro es una apuesta a ganar, por supuesto, pero sin seguridades.

La confianza es aquello que cotidianamente expresamos en la *enseñanza*, con nuestra música, con nuestros relatos, con nuestras ficciones, con aquello que entregamos a los niños, con aquello que planificamos para ellos, cuando confiamos en que algo podrán hacer con eso. Sin embargo, la *transmisión* intenta connotar algo menos visible, ese río subterráneo que está en la enseñanza, que muchas veces a nosotros mismos nos sorprende, que circula de manera silenciosa, pero que tiene efectos. Son aquellas cuestiones que no están necesariamente en el plano de la conciencia, pero que se transmiten. En la escuela, uno está hablando y, al mismo tiempo, está transmitiendo con los gestos y las actitudes cosas quizás contradictorias. Hay algo en este don nuestro de la educación que corre por este río de la enseñanza y que, al mismo tiempo, incluye un río subterráneo que es del orden de la transmisión y que va por los gestos y por las actitudes, por nuestros propios deseos, nuestras propias dificultades, nuestros propios rechazos, por qué no, ya que muchas veces nos ocurre que no tenemos un enganche, por así decirlo, con algún niño o niña, y eso se transmite. Estos dos campos, estos dos ríos que corren, uno más visible y otro no tanto, se juegan con todos los componentes de nuestros deseos, que pueden ser contradictorios.

Hay algo en la institución escolar que es interesante y es que somos varios, no son sólo una mamá, un papá o quien cumpla la función materna o paterna, los que tienen la posibilidad de tramitar estos ríos subterráneos y estos ríos que están más en la superficie. Porque aquello que a algunos les resulta más difícil de tramitar con un niño, a un colega le

puede resultar más sencillo. Entonces, hay una composición entre varios. No es una idea mía, sino que tomo la experiencia que se viene realizando hace más de veinte años en Bélgica e implementado en otras instituciones, que se llama *práctica entre varios*. Puede sonar muy parecido al trabajo en equipo –y, en un sentido, puede serlo–, pero, en realidad, se refiere al modo en que distribuimos la apuesta de la que hablaba antes, la función adulta, entre varios, teniendo en cuenta la complejidad que implica la enseñanza y la transmisión, porque quienes estamos cumpliendo la función también estamos atravesados por múltiples circunstancias personales, que están siempre articuladas a lo social.

Entonces, presentado este cuadro más general, me voy a detener en este segundo punto: cómo y en qué dimensiones se juega esta apuesta de la transmisión y la enseñanza a propósito del segundo tópico de mi título, la producción de infancias. Verán que no estoy hablando de la infancia como algo natural. Las infancias, en plural, no son naturales, son una producción que depende de la apuesta de la función adulta, que está inscripta en un marco social. Entonces, partimos de esta premisa de que, si estamos pensando en una apuesta, estamos pensando que la infancia no es algo natural, sino algo que se produce. Un hijo no llega, sino que se va produciendo en ese trabajo de quienes cumplen la función materna y paterna. Ese niño que llega se va convirtiendo en un hijo y, a partir del trabajo que nosotros hacemos en la escuela, en un alumno. Me gusta presentar la idea de que no llegan a la escuela alumnos y alumnas, sino que, con suerte y a partir de nuestra apuesta, logramos producir alumnos en la escuela.

Esto nos pone en un campo de mucha fertilidad y mucha responsabilidad, porque hace a nuestra propia implicación en este proceso. Nos ubica en un campo que yo voy a imaginar como de dos dimensiones y una intersección. Vamos a imaginar que estamos dibujando dos diagramas de Venn, como en la matemática moderna, con una intersección. Éste es el modelo -un poco esquemático tal vez, pero me sirve para hacer más explícita la idea- con la cual intento pensar esta apuesta a la transmisión y la enseñanza en la producción de infancias, aquello que nosotros hacemos todos los días en la escuela. Entonces, uno de los diagramas representa la constitución del sujeto, la constitución psíquica, y el otro, la dimensión social. Los que apuestan y cumplen la función adulta, las madres, los padres, abuelas, tías, están del

lado de la dimensión social. Pero no están sueltos, sino inmersos en una época y en un contexto sociocultural particular. Por eso, su apuesta no está en el aire: es una apuesta desde un lugar, en una trama social y cultural particular y singular.

La intersección es el punto crucial, porque la constitución psíquica del sujeto, que llega para producirse como hijo en la familia o como alumno en la escuela, se da con otro que está atravesado por todos los avatares de sus propias circunstancias. En esa intersección, está la tarea educativa: la enseñanza, la transmisión y, llevado a un plano muy específico que es central en este Nivel Inicial, la ficción y el juego. En esa intersección es donde voy a ubicar estos articuladores estupendos, la ficción y el juego, que son los modos de la transmisión y de las enseñanzas.

Yo soy psicoanalista y docente desde hace muchos años. Desde los años setenta, vengo lidiando con estas cuestiones. Si bien me dedico a la clínica, estoy abocada también a la producción de una clínica socioeducativa que tiene el corazón puesto allí, en la transmisión y la enseñanza. Quería comentarles en qué fundo esta suerte de esquema que estamos construyendo para pensar la producción y la apuesta en la enseñanza. Hay un concepto que Freud acuñó en el siglo pasado, allá lejos, en 1929, que es el título de un texto: "El malestar en la cultura". Plantea que hay un malestar inevitable, irreductible e imposible de disolver, pero que, allí mismo, en esa imposibilidad y en la aceptación de esa imposibilidad de reducción total y absoluta, se puede recortar alguna posibilidad de hacer algo. Por ejemplo, está la posibilidad de educar no todo, de psicoanalizar no todo o de gobernar no todo, las tres profesiones que él nombraba como imposibles.

¿Qué significa que es imposible, que es irreductible ese malestar? Para entenderlo nos va a ayudar este esquema de círculos, el diagrama de Venn. Freud plantea que lo que es irreductible es el conflicto entre ese mar de pulsiones inherentes a un sujeto, a un humano, que ubico en uno de los círculos, y la cultura, que ubico en ese otro círculo, cultura que es llamada darle un destino a las pulsiones. Parte de lo irreductible del conflicto radica en que ese encauzamiento de las pulsiones humanas no es sin un otro, y ahí estamos nosotros, en la intersección, con nuestras apuestas de juego y de ficción, como educadores. Y lo imposible es dominar allí todo, ajustar todo a las formas que adopta la cultura. Algo se escapa, y es necesario que se escape y aceptar que se escapa, alivia nuestra

omnipotencia, al mismo tiempo que nos abre un campo de posibilidades.

Ahora bien, hay que actualizar en cada momento histórico de qué modo la cultura se las arregla para procesar este encauzamiento de las pulsiones y el conflicto que supone. Se pueden situar cuáles son las características de la cultura y de la época que hacen que, por ejemplo, haya más niños que cierran la boca y no se dejan alimentar, o más niños impulsivos que es difícil mantener ocupados con la cultura.

Voy a poner un ejemplo muy banal. Cuando uno le dice a un chico: "No pongas los dedos en el enchufe", está tratando de encauzar en la cultura esa pulsión de ir a tocar y mirar todo, mediada por quien cumple la función adulta. Hablamos de pulsión y no de instinto porque el presupuesto que está en la base del malestar en la cultura, y ahí está un punto de imposibilidad, es que en el humano no hay un plan instintivo que esté marcado y diseñado para todos, de manera automática. El devenir de las pulsiones de un sujeto va siendo dominada y encauzada por la cultura, eso es lo que hacemos cotidianamente en la escuela. Entonces, este plan instintivo está en los animales, pero no en el humano. En el humano, todo aquello que parece instintivo, como puede ser la necesidad de alimentarse, no lo es, no es natural, es pulsional, y no se da sin el atravesamiento por otro. Si no, no se entendería cómo puede ser que un humano que tiene a disposición el alimento se niegue a recibirlo y hasta pueda llegar a morir de anorexia, por ejemplo. Es que allí nos encontramos con la pulsión de muerte, inherente a las pulsiones humanas. El de la alimentación es un buen ejemplo de aquello que se supone que es instintivo y está en este plano de la constitución de un sujeto. Pero cómo entender a los nenes que cierran la boca o a los nenes que no logran dominar sus esfínteres, ya que si fuera un plan natural esto estaría dado.

Entonces, el punto de imposibilidad del malestar en la cultura es que ese trabajo que la cultura hace con las pulsiones, entre las que está la pulsión de muerte, para que estos nenes se alimenten requiere el pasaje por ese otro, y ese otro somos nosotros, que venimos atravesados por todas nuestras condiciones sociales. Ahora, ¿cuáles serían las operaciones, para decirlo esquemáticamente, que, de este lado de la constitución psíquica, son necesarias para que efectivamente el humano, el niño, se pueda constituir como tal, para que pueda arribar a ser un niño, un humano?

Voy a introducir otra idea: el concepto de desamparo *desamparo*, que desligo o diferencio del de abandono. A los efectos de pensar nuestra tarea en este punto de intersección, el abandono viene del lado de lo social, de lo material. Por supuesto, está entramado con el otro aspecto, que es el desamparo simbólico. El desamparo simbólico también lo tomo de un concepto que trae Freud, que en alemán llama *Hilflosigkeit*. Es el desamparo con el que llega el humano –ese desamparo que después Lacan nombra–, la prematuración del cachorro humano: esos nueve meses no alcanzan para que sea un sujeto independiente. En Animal Planet, por ejemplo, vemos un cachorro de jirafa que a las pocas horas puede estar arreglándose para la búsqueda del alimento y demás. Pero el cachorro humano es prematuro, siempre es prematuro, en cuanto a la autosuficiencia para poder constituirse y sustentarse como humano.

Vuelvo a insistir en la implicación y en la centralidad que tiene la función adulta: este desamparo requiere de ciertas operaciones de parte de quien cumple esa función. En esta edad de la vida, particularmente, voy a situar tres pilares que hacen al trabajo de amparo que está en el punto de intersección. Les voy a poner un marco, un título general, a estas tres operaciones: la *filiación*.

La primera operación es la constitución de un sí para el sujeto, es decir, de un lugar simbólico, que implica, a su vez, determinados ideales para ese sujeto (qué espero para este sujeto). Ideales que, al mismo tiempo, tienen ciertas características, en cuanto a su grado de flexibilidad o de rigidez, en su apertura o no a lo diferente. Este punto, desde el psicoanálisis, lo nombramos como un primer momento de *alienación*. Es un momento necesario para la constitución del sujeto. Una segunda operación es la de producción de un no, es decir, situar una diferencia con ese otro al cual el sujeto necesita desde un primer momento estar aliado. Es un momento de *separación*. Nosotros, en el Nivel Inicial, les propongo pensar, estamos trabajando en la producción del sí, de ese lugar simbólico, y también en la producción de ese no. El tercer pilar es el de la *inscripción*.

La filiación requiere, para ser pensada, al menos, de dos grandes funciones. Una es la que describimos y que da lugar a la inscripción, y estar inscripto requiere de esas otras dos operaciones que son la alienación y la separación, y la otra función es la del reconocimiento. Voy a tomarlo por el lado inverso, por la negativa: ¿qué pasa cuando

estas funciones no están dadas? Voy a hacer referencia a un texto que tal vez algunos de ustedes transitaron, que es de René Spitz. Comenta esa experiencia de los bebés que son abandonados en hospitales –simbólica y materialmente– y que son alojados por el hospital y, aunque reciben todo su amparo material, a pesar de que reciben alimentos, medicina, etc., terminan muriendo. Califica a estas muertes como ocasionadas por un marasmo, al que yo le agrego marasmo simbólico, porque no están operando estas funciones desde un lugar simbólico. El desamparo, entonces, es un desamparo simbólico. De eso estoy hablando y sobre eso pienso que estamos operando y trabajando, ese es nuestro oficio, esa es nuestra materia de trabajo. Y nuestra herramienta es la eficacia simbólica.

Voy a apelar ahora a Lévi-Strauss, el antropólogo francés. En su antropología estructural, acuña esta idea de la eficacia simbólica, que toma a su vez del sociólogo Mauss, y es a la que estamos aludiendo todo el tiempo, esta idea de una función que no es natural en nosotros, los humanos. En sus estudios antropológicos comenta Lévi -Strauss una experiencia de sujetos en algunas comunidades. Cuando la comunidad considera que un sujeto está embrujado, le va quitando los lazos de filiación, y el sujeto termina muriendo. Un sujeto que estaba sano físicamente, sin embargo, termina muriendo. Lo que está operando es la eficacia simbólica.

Entonces, repetimos, el desamparo originario e inevitable del sujeto, sumado a sus pulsiones que requieren siempre de un otro a quien ligarse, produce necesariamente estos desajustes, estos puntos de imposibilidad de los que hablábamos, porque la cultura que viene a hacer algo con eso llega a través nuestro, que encarnamos la función adulta, que también estamos atravesados por ciertos desamparos. Y esta idea del amparo simbólico y de la eficacia simbólica apuesta a producir una filiación, porque no hay humano que se sostenga sin una filiación, que implica inscripción y reconocimiento.

La inscripción alude a varios tópicos. Podemos hablar de una inscripción primaria, ese sí del que yo hablaba, en una genealogía; de una inscripción que es jurídica, estar anotado en una escuela, que nos parece tan naturalizado, pero no es menor que un sujeto pertenezca o no a una institución (sabemos cómo pujan muchos por pertenecer a tal o cual escuela o por formar parte de tal Estado o de tal otro). Hay una inscripción que es social. El nene puede estar inscripto en ese listado, pero si un

día falta y falta otro día más y nadie se da cuenta, hay una des-inscripción social. Hay una película japonesa terrible, *Nadie sabe*, que les recomiendo, que está basada en un hecho real y tiene que ver con esto. Además de estar anotado es necesaria esta otra inscripción, que es una inscripción social, que hace al lazo social y es indispensable para poder hacer algo con ese desamparo.

En cuanto al reconocimiento, me interesa subrayar una dimensión del reconocimiento que implica la filiación. Ricoeur, un filósofo, tiene un libro que a mí me gusta mucho, *Tiempo y narración*. Trabaja con el tema de la narración y de la ficción, esa herramienta de la que yo hablé anteriormente. Dice que el reconocimiento es el que le abre paso al conocimiento. Noten qué importante es esto para pensar en la enseñanza y la transmisión, y cómo juega la filiación. Nos preguntamos, entonces: ¿qué pasa cuando un nene no puede aprender? ¿Qué pasa cuando un nene cierra la boca, cierra los oídos o cierra los ojos, cuando está inhibido para dejarse invadir, en el buen sentido, por la cultura que nosotros le ofrecemos? ¿Qué del reconocimiento y de la inscripción, con esas tres operaciones de las que yo hablaba, está en juego en la transmisión y en la enseñanza?

Voy a nombrar algunos rasgos de la época para actualizar este malestar en la cultura que nos hace más difícil producir transmisiones y enseñanzas, hacer que cada vez más sujetos puedan subirse al carro de la cultura, de la humanización, porque, desde mi punto de vista, educar y humanizar son lo mismo, son sinónimos. Lo hacemos en la escuela, pero se puede hacer en otros espacios también. En la escuela, cuando educamos, estamos operando sobre este andamiaje de desamparo, porque así llegamos al mundo, desamparados y la educación viene a hacer algo con ello. La educación requiere de ese otro que es el mediador. Ahora voy, entonces, a los rasgos que habría en el campo de ese otro, de lo social, en el cual estamos nosotros. Hoy en día, tiene algunos rasgos que también nos desamparan a nosotros como adultos. Y sobre este punto nos parece importante estar advertidos y preguntarnos cuáles serían los modos de ampararnos entre nosotros en el mundo de los adultos para poderlos amparar a ellos. Porque somos pasadores de ese alimento simbólico indispensable, por supuesto, junto con las familias.

Uno de los rasgos de la época es una marcada dificultad en la producción del lazo social. Dificultad que atenta, justamente, al corazón de lo que estoy diciendo, porque toda

la apuesta es al lazo, a la producción de un sujeto que se ligue a otro, y eso es un lazo. ¿Por dónde pasarían algunas claves para entender esta dificultad en la producción del lazo? Este mundo globalizado, hiperconectado, llamativamente hiper-enlazado, tiene una particularidad que está muy de la mano de los desarrollos de la ciencia y de la tecnología y, en particular, de las tecnologías de la información y de la comunicación, que nos dan esta posibilidad de estar conectados, si queremos, las veinticuatro horas del día. Y nos ofrece la ilusión de que es posible hacer ese trabajo de la cultura, que es posible que la cultura haga sus marcas en cada sujeto sin necesidad de mediación de otro: puedo entretenerme sin necesidad de que haya otro, puedo educarme sin necesidad de que haya maestros.

Pero esto es ilusorio. ¿Por qué? Porque hay una ilusión de que puede haber aprendizaje por fuera del orden del reconocimiento, hay algo que no me da la máquina, cuando entro al Google, aunque me pueda enterar de un montón de cosas, y bienvenido sea. Lo que no me puede dar es ese reconocimiento que requiere de un trabajo de ese mediador que es el maestro. Es allí donde nosotros y, ahí sí, desde la educación escolar podemos hacer un trabajo calculado en cuanto a la apuesta, aunque incalculable en sus efectos, atendiendo al malestar que genera esta particularidad de la cultura que ofrece la ilusión de que es posible prescindir del otro, que es posible eludir el conflicto que supone dejarse tocar por la cultura a través de un otro. Esa ilusión impacta, por ejemplo, en una hiperproducción de niños desatentos. En la intersección en la que disponemos de los recursos de la cultura es donde está nuestro amparo, y es allí donde también se producen sujetos con los síntomas que la cultura genera en esa dialéctica, entre los dos círculos, porque la producción de infancias a la que me estoy refiriendo, genera un modo de transitar las infancias y también modos de padecerlas.

Entonces, ¿con qué se atiende la desatención? Por un lado, se supone que la desatención está en el sujeto, es del chico, el chico es desatento, es ADD. Pero podemos hacer una lectura de época y decir que los síntomas tienen su época. En la época en que Freud construye su teoría, las mujeres histéricas, tenían síntomas de conversión, se les paralizaba el brazo, por ejemplo. Hoy el ataque de pánico, el trastorno bipolar, la depresión son los diagnósticos que circulan (están en un librito que se llama *DSM4*, que está producido en el Norte, y que junto con los

laboratorios promociona esos objetos como la ritalina, es decir, la medicación). Al niño que está hiperactivo, desatento o inhibido podemos leerlo desde este campo que estoy invitando a pensar, podríamos pensarlo desde esta lógica y tener en cuenta que vivimos una cultura en la cual se pretende que el lazo social sea suplantado por objetos, por la tecnología y también por los productos de la ciencia. Aclaro, bienvenidos sean los desarrollos de las tecnologías y de la medicina; el problema es cuando producen la ilusión de la que una pastilla va a lograr que el niño se cure de su desatención. Porque deja afuera este trabajo de amparo simbólico y esta mediación necesaria del cachorro humano.

Otra lectura posible es la que hace Elena Lacombe, una psicoanalista que viene trabajando sobre este tema. Ella escribió un artículo que tiene este título: "La desatención del Otro". Es una manera de dar vuelta el asunto: estamos desatentos con respecto a aquello que le está pasando al sujeto en su necesidad de una inscripción, es decir, de tener un sí, un lugar simbólico que, si falta, produce este marasmo del que hablamos. Podemos pensar que hay dos tipos, al menos, de manifestaciones frecuentes en la actualidad —ustedes dirán después con qué manifestaciones se encuentran—: los niños hiperactivos y los desatentos.

Podríamos decir, esquemáticamente, que el desatento se repliega y trata de sustraerse de un otro invasivo: por ejemplo, esa madre que lo está presionando para comer. Sabemos que el niño cierra la boca porque está intentando producir un no, esa separación necesaria. Lo mismo vale para los aprendizajes. Y podemos pensar que el hiperactivo, el que está todo el tiempo tirándonos de la pollera, que se nos sube, nos invade, podría estar expresando una dificultad en la producción del sí e intenta hacerse un lugar, a la fuerza, en el otro, agujereando al otro para ubicarse allí en un intento desesperado.

Llegué a este punto al comentar ese rasgo de la época vinculado a la ilusión de que otro no sería necesario, que podría estar incidiendo en nuestro propio desamparo como adultos, y por lo tanto en el de los pequeños a nuestro cargo. Y ahora voy a señalar otro rasgo más: el impacto que tienen los vínculos intergeneracionales que hacen al proceso de filiación, que siempre se produce en una cadena que supone más de dos generaciones. Margaret Mead, en los estudios sobre la cultura generacional, que ella publica en la década del setenta, plantea que ingresamos en una época en la cual, a diferencia de las

culturas tradicionales, son los jóvenes y los niños los que nos van a enseñar a nosotros, porque ellos nacen en esta cultura de desarrollos de la informática y de la comunicación, para los cuales nosotros no tenemos referencias para entenderlos, para usarlos, para pensarlos —fíjense qué visionaria—. Entonces, vuelvo a una idea que planteé al comienzo, que ante este panorama de desamparos, se hace necesario pensar cómo construir referencias en el mundo de los adultos, entre varios, para poder alojar a estos nuevos, a estos sujetos, a estos niños que, a pesar de los cambios de la época, tienen esta necesidad de constitución del sujeto, sobre los pilares de los que hablaba. Porque, a pesar de las variaciones de la época, esa necesidad es algo que permanece invariante.

Ahora bien, cuando la cultura promueve ciertos ideales, cuando se habla de un perfil del alumno, se corre el riesgo de situar un ideal en el cual algunos no encuentren donde alojar su singularidad, dónde construir su sí. El perfil puede llegar a ser una apuesta, una confianza, a que este sujeto pueda subirse al carro de la cultura, pero cada uno lo hará de acuerdo a su singularidad y trayendo lo nuevo que cada uno tiene. Entonces, hay un punto en este perfil del alumno, que podemos llamar ideal o mito que, según las particularidades que tenga, le puede dar lugar o no al sujeto. Y este lugar simbólico que constituyen los ideales, dadas las dificultades que tenemos hoy en la producción de lazos por nuestros propios desamparos como adultos, propongo que los pensemos en la posibilidad de tramitarlos entre varios.

Preparé para ustedes un compilado de escenas de una película, *Jinete de ballenas*, que voy a tomar como una metáfora fílmica que nos ayude a pensar juntos. La idea es poder pensar una historia singular contemplando también la lógica de lo social en la que se construyen los ideales que tenemos con respecto a los sujetos, a nuestros hijos, a nuestros alumnos. La pregunta que surge es: ¿cómo juega la función de filiación y el ideal, cada uno de los personajes adultos, en esta película y qué pasa con la inscripción del sujeto, en este caso, la niña maorí que es la protagonista? Me interesa trabajar con ustedes los efectos que se producen en la búsqueda del lugar simbólico cuando el ideal está atravesado por los problemas de la época y por una tradición que no se deja perforar por lo nuevo que traen los sujetos.

El jinete de ballenas es parte de una leyenda, de un mito de la cultura maorí. Se supone que la ballena va a salvar al pueblo y que el jinete

es quien va a traer a la ballena y conducir al pueblo hacia la felicidad. La condición que tiene el jinete es que tiene que ser varón y primogénito. En la película, hay un nacimiento en el que muere la parturienta y nacen mellizos, un varón y una nena, sobrevive la nena y muere el primogénito varón. Entonces, vamos a ver los avatares, pero también las posibilidades, porque en la imposibilidad está la posibilidad de encontrar un modo, quizás entre varios... Por eso, quiero que se fijen qué función cumple, en estas operaciones de las que yo hablaba, cada uno de los personajes; qué posiciones diferentes vemos en quienes cumplen la función adulta, en la familia y también en la escuela; cómo están en juego estas tres operaciones de las que yo hablaba en este campo de la filiación, es decir, de la constitución del sujeto; qué lugar cumple la escuela en este sentido, con la ficción.

Docente: En mi lectura, pensando en la cuestión del género, vi cómo cambiaron los roles, las funciones, eso de que papá ahora cocine en casa, por ejemplo, o que es tradicional que sean solamente los varones los que ejerzan ciertas actividades y ahora sea una nena. Ella realmente está capacitada tanto como un varón. Me gustó mucho la escena en que ella llamaba a la ballena por su nombre, y la ballena venía, no era cuestión de sexo.

Perla Zelmanovich: Lo que la colega plantea acerca de la cuestión de género tiene mucho que ver o, por lo menos, yo lo ligo a lo que venía planteando. Tiene que ver con, justamente, el ideal que está construido, en el campo de lo social. Y las transformaciones en la cultura serían, en este caso, el lugar de la mujer, que no ingresa en el proceso de filiación. Los roles que, en este caso, son el rol femenino y el rol masculino, están, desde la perspectiva del mito, muy fusionados a las funciones. El rol y la función van juntos. En cambio, esta perspectiva de género desabrocha la función y el rol: también la mujer puede cumplir la función, en este caso, de hacer algo por la comunidad. Pretender ser también ella, como nena, heredera del Jinete de Ballenas, ser reconocida como parte de esa comunidad, y al mismo tiempo diferenciarse, precisamente porque es nena.

Docente: A mí este fragmento que hemos visto de la película me lleva a hacer una reflexión y una comparación. Me trajo a la

memoria la película *Camino a casa*. En esa otra película, la que inició este camino de vínculo, transmisión y filiación fue la abuela. En cambio, en esta película que acabamos de ver, por una cuestión cultural, la que inició este camino de vínculo y filiación fue la niña, no su abuelo.

Perla Zelmanovich: Muy interesante lectura, pensar que la filiación es un vínculo. Vos pusiste la palabra, y me parece que está muy bien. Es un vínculo y en ese sentido involucra a ambas partes; el punto es dónde se inicia. En la película *Jinete de Ballenas* hay algo que puja en la nena por inscribirse, que es esa necesidad imperiosa de tener un lugar para el otro. Es diferente a lo que pasaba en la otra película, en *Camino a Casa*, donde uno podría decir, si nos abstraemos por un momento del film, que es como en el caso de los chicos que se presentan hiperactivos, en que la dificultad para filiarse no se presenta como una demanda del sujeto. Allí hubo un trabajo de la abuela, que inicia, inconscientemente, un trabajo de filiación para producir esa operación del sí, de un lugar simbólico. Es muy interesante, porque da vuelta el tema de los chicos hiperactivos a quienes supuestamente habría que ponerles límites. Había un adulto allí que pudo ser dócil para trabajar sobre esa operación del sí, para producir una filiación, y fue eso lo que le puso un límite a lo pulsional. Ahora, en esta película que vimos hoy, en *Jinete de Ballenas* por una cuestión cultural, el personaje del abuelo, que encarnaría la tradición, el mito, ese ideal cerrado, no es dócil para hacerle un lugar a esa operación del sí, entonces, quien toma esa tarea a su cargo es la nena, es el sujeto quien tiene que hacerse un lugar. Claro que esto no es sin riesgos, como vimos en la película, en que la búsqueda la lleva casi a la muerte, al sacrificio. Saliendo de la metáfora fílmica y llevado a situaciones que tenemos cerca, puede ser el caso de los niños que se sacrifican no dejándose alimentar, o con el paco.

Y aparece la cuestión de las generaciones. La filiación nunca se produce de a dos generaciones, siempre requiere de, al menos tres. Incluso, Freud decía que, para producir un neurótico, hacían falta al menos tres generaciones y también para poder intervenir, para poder pensar lo que se le juega a un sujeto. En nuestra práctica cotidiana, en nuestra escuela, es importante tener presente, estar advertidos de que hay todo un entramado que excede la generación que se nos está presentando y viene a golpearnos la puerta.

Entonces, aquí la tarea la tomó a su cargo la nena, frente a otro que no logró docilizarse, flexibilizarse, frente a la necesidad de, por ser mujer, hacerse un lugar allí, en ese ideal. Ella construye una diferencia en relación con mito, (también las mujeres pueden ser jefas, y no tiene que ser uno solo, porque el jefe puede cansarse) sin embargo, en ningún momento abandona la necesidad de tener un lugar en el otro, es decir que no es sola que lo puede hacer.

Este es otro asunto para pensar: qué otros ayudaron a que pudiera hacer pie para producir algo, cuán sola hizo este trabajo de filiación, qué cuestiones intervinieron.

Por otro lado, vemos que hay una persistencia en ella para ser reconocida por el abuelo. Esto mismo lo podemos ver, es una lectura clínica, en los chicos –los grandes también, pero particularmente en el caso de los pequeños–, cuando el otro no les hace un lugar, ya sea porque los califica de violentos, de “chorros”, o les dice cosas como “no te da la cabeza”, “sos un boliviano”, todos los estigmas que vienen a ocupar el lugar del sujeto, cuando éste no entra en el ideal. A pesar de eso, está la necesidad de producir esa operación del sí, hasta allí llega el sujeto a sacrificarse. El sacrificio adopta distintas maneras: la anorexia, tajearse –esto lo vemos en los más grandes–, lacerarse, lastimarse. Es tener al otro de alguna manera, aunque sea de la peor manera. Esto es interesante para pensar que no se abandona nunca esta necesidad de tener un lugar para el otro.

Docente: Quería saber cómo nos podemos constituir en ese lugar del otro para contribuir a esta construcción del sujeto, teniendo en cuenta las características de docentes que tenemos, algunos rígidos, otros muy blandos, y también los padres que tenemos actualmente, que no se ocupan de orientar a los niños.

Docente: Pensaba algunas cuestiones que son de fuerte preocupación en la dirección y, obviamente, en los jardines. Cuando hablaste de las inscripciones, nombraste una que es la jurídica. En los lugares de mayor pobreza, tenemos dificultades respecto a la inscripción de los chicos con su identidad como argentinos, por falta de DNI y porque ha habido un cierre, en la década del noventa, que ahora se está revirtiendo, de muchísimos registros civiles en los hospitales. En el Nivel Inicial, además, tenemos el problema de los

padres menores que jurídicamente no pueden ser representantes de sus hijos. Legalmente tenemos dificultad, por ejemplo, para una autorización de una salida. Hay una devaluación, no sé si es la palabra más adecuada, de los padres, en el plano jurídico, por no ser legalmente reconocidos como adultos responsables.

Docente: Esto hace a los problemas que destituyen el lugar de la paternidad y la maternidad en otros planos. No todo se resuelve en lo educativo, hay otras destituciones que son favorecidas por no estar resueltas en otros campos.

Perla Zelmanovich: Estas cuestiones están en el campo de lo social, que presenta determinadas particularidades, y allí está nuestra tarea de actualizar el malestar en la cultura. Esta es la cultura jurídica, que hace que haya ciertas cuestiones que están dificultadas, es un problema que el sujeto no tenga una inscripción jurídica, es un problema para su constitución psíquica, además de los problemas materiales que trae. Y cuando la colega planteaba la duda acerca de qué se puede hacer desde la escuela con estos padres o con estos maestros, vemos que también están los límites de aquello que podemos hacer en el interior de las instituciones. Por ejemplo, en el campo de lo jurídico, están las distintas responsabilidades; podemos señalar, demandar, estar atentos, pero lo que yo diría, como una orientación, para responder a la pregunta, es que no debemos perder la direccionalidad hacia el sujeto, en un hacer entre varios. Este es el concepto que quería traer antes: hacer campo en el sujeto entre varios, no perder de vista que lo que se está jugando es toda la trama de inscripción, de reconocimiento y de filiación, que tiene sus particularidades. Con algunas podremos operar, con otras no. También están los límites, y creo que es importante entender que todo no lo podemos hacer desde nuestro lugar. Sí intervenir desde nuestro lugar, trabajar, hacer lecturas desde el lugar de la dirección de la escuela o desde el lugar que a cada una le toque. Cuando nos encontramos con dificultades, podemos hacer una lectura allí, ver qué andamiaje le podemos ofrecer a un sujeto, como en la película Jinete de Ballenas, donde la abuela retoma la iniciativa de la niña para ir construyendo una trama de distribución de la función adulta con el tío, con el padre, con la maestra, que funciona para que la operación del sí, dificultada para el

abuelo por el peso de la tradición en él, se pueda producir.

Algo interesante, y vuelvo sobre el comienzo de mi presentación, es el lugar de la ficción y del juego en esta intersección entre la nena y todos los adultos que la rodean. En la película, entre el tío, la maestra, el padre, el abuelo, se va produciendo esta posibilidad de alojar al sujeto, de distribuir la función entre varios. Y hay un trabajo que hace la escuela con la invitación a escribir, que no es cualquier cosa. Voy a agregarles, entonces, una idea: la función adulta es una función simbólica, y lo simbólico en el adulto, está hecho de palabras, de ficción, de juego, de pintura. La función paterna es una metáfora. Es más, conceptualmente, en el campo del psicoanálisis, se habla de metáfora paterna. La metáfora de la función adulta le permite al sujeto poder trabajar con los contenidos de la

cultura, con lo simbólico, que es nuestra gran herramienta. El juego y la ficción, de algún modo, producen la función adulta, es decir que es en el juego y en la ficción donde el sujeto puede hacer este trabajo de las pulsiones en su conflicto con la cultura. En la película que vimos hoy, a través de la metáfora a la que da lugar la redacción, se produce algo de esa infancia. Podríamos ubicar aquí que en el campo de la enseñanza, la nena puede poner a trabajar, en términos simbólicos, un mandato, una transmisión, representada en el mito del Jinete de Ballenas, que estaba absolutamente cerrado para ella y que clausuraba su posibilidad de filiarse desde una posición singular. En un entre varios habilitado por la abuela algo de esta singularidad se pudo desplegar. Gracias.