



Lecturas

EDUCACIÓN INICIAL
FORTALECIMIENTO DE LA TAREA EDUCATIVA EN INSTITUCIONES MATERNALES

Apostar al cuidado en la enseñanza

Conferencia de Perla Zelmanovich

La conferencia incluyó la proyección de la película *Camino a casa* (Lee Jeong-Hyang, Corea, 2002, 85')

Un niño de siete años es enviado por su madre junto a su anciana abuela. Sus mundos son tan diferentes que la relación entre ellos no pareciera tener chances de progresar, sobre todo por el carácter del niño, pero la tranquilidad y la naturalidad de la anciana irán abriéndose camino en el corazón del pequeño.



Perla Zelmanovich

Psicoanalista y educadora, con experiencia clínica con niños en el Hospital Durand y en el Equipo de Niños del Hospital Español. Se ocupa en la actualidad de investigar el vínculo intergeneracional. En la compilación *Enseñar hoy*, de Silvia Finocchio e Inés Dussel, aborda las cuestiones de la intemperie, el amparo y el desam-

paro. También produjo, junto a Diana González, Silvia Gojman y Silvia Finocchio, *Efemérides, entre el mito y la historia*. Es autora de numerosos artículos en revistas y libros especializados. Trabaja desde hace muchos años, sobre las articulaciones entre psicoanálisis y educación.

PRESENTACIÓN A CARGO DE PATRICIA REDONDO

Para comenzar, les queríamos contar que todo el itinerario que tenemos pensado para este año versará sobre cómo, desde otros lenguajes, como es el caso del cine, nos vamos apropiando de una mirada, que ya venimos construyendo en este proyecto de trabajo en los Jardines Maternales. Otra mirada sobre la infancia. Cómo las imágenes nos permiten entrar desde otro lugar a pensar aquello que nos ocupa todo el tiempo –y las ocupa a ustedes fundamentalmente–, que es cómo mejorar, cómo ampliar las oportunidades educativas de los niños que tenemos en nuestras manos.

Hoy nuestra invitada es Perla Zelmanovich. Psicoanalista y educadora, con una experiencia muy importante, en otros años, en la clínica con niños, en el Hospital Durand, participando en los equipos de estimulación temprana, desde su posición como psicoanalista. También, en el Equipo de Niños del Hospital Español, con una pasantía de la Universidad de Buenos Aires de la Cátedra de Clínica con Niños.

Perla tiene muchos campos de trabajo, que no vamos a ampliar

en este momento, pero uno la puede encontrar en el tema de las Ciencias Sociales, y seguramente ustedes hayan leído otros textos suyos en otras temáticas, pero hoy, su particular preocupación recae sobre el vínculo intergeneracional, el lugar de los adultos en su relación con los niños, particularmente mirando la escuela. En esa dirección, hay un texto de Perla que ha tenido muchísima resonancia a lo largo del país, que pertenece a la compilación Enseñar hoy, de Silvia Finocchio e Inés Dussel. Allí sitúa las cuestiones de la intemperie, el desamparo y el amparo. Este texto sigue teniendo resonancia por su vigencia, por las situaciones que la infancia atraviesa en nuestra sociedad, y por momentos, la mirada casi indiferente en relación con los niños, y particularmente con respecto a los niños más pequeños, donde la vulnerabilidad se acentúa.

Le damos la bienvenida a Perla a nuestro espacio. Y después vamos a ver la película Camino a casa, que ella va a introducir en su exposición y que después de verla retomará para pensarla con ustedes.

Perla Zelmanovich

Tratar este tema, para mí es encontrarme con un aspecto de mi trayectoria, de mis pensamientos y de mis preocupaciones que me es especialmente caro, por lo que significa encontrarse con un bebé, con un niño tan pequeño que es pura promesa.

Yo le puse como título a esta charla con ustedes: "Apostar al cuidado en la enseñanza". Quiero empezar por contarles por qué yo pensé en este título. En primer lugar, por qué el apostar. En el apostar hay algo que convoca a quien realiza la apuesta. Y en ese realizar una apuesta, uno se sostiene, uno confía en que va a "ganar" – como una apuesta en el juego –, aunque también haya un riesgo de perder. En una apuesta no hay un final cierto y seguro, pero uno igual la hace, y va con todo el entusiasmo, aun sabiendo que es posible que haya avatares, que no gane tanto, que pierda, que pierda un poco y gane otro tanto. Lo que importa es la confianza en que algo bueno puede ocurrir.

En el apostar hay algo que convoca a quien realiza la apuesta. (...)
En una apuesta no hay un final cierto y seguro, pero uno igual la hace, y va con todo el entusiasmo, aun sabiendo que es posible que haya avatares...

¿Por qué me parece que el apostar es importante? Porque queda del lado nuestro. Como decía Patricia, a mí me preocupa especialmente en este tiempo, pensarnos con los niños, es decir, no pensar sobre el niño, como nos pasó en gran parte de nuestra formación, en que de lo que se trataba era de hablar y de estudiar acerca del niño, sobre los estadios y su evolución. No digo con esto que no sea en alguna medida necesario. Pero me parece que en esta época, por los problemas particulares que hoy atravesamos y sobre los cuales me voy a detener luego, es relevante subrayar cómo nos ubicamos frente a ellos.

En este sentido, y en ánimo de pensarlos a ellos con relación a nosotros, es que la apuesta puede ser una manera provechosa de hacerlo, porque en la apuesta estamos nosotros. Es decir, están ellos, pero a través de nosotros.

¿En qué sentido digo que estamos nosotros? En el sentido de sostenernos allí. En la actualidad, si bien Patricia hablaba de la vulnerabilidad de los niños, creo que es importante situar también nuestra propia vulnerabilidad. Estamos en una época en la cual el desamparo también nos toca a nosotros como adultos. Y es difícil sostener a otro cuando uno mismo está desamparado, cuando uno mismo está jaqueado, cuando uno mismo

está vulnerado. Entonces, lo que yo invito a pensar, a poner a consideración y a discutir, es en qué medida sostenernos en una apuesta compartida entre educadores/as –y también, en alguna medida con las familias, pero particularmente pensando al interior de las escuelas o de otros espacios educativos –, nos puede ayudar a trabajar sobre nuestro propio desamparo en función de ellos, en función de los niños. Entonces, esa es la primera cuestión de mi título: "el apostar".

Ahora bien, agrego a esto otra proposición: sostenernos a nosotros en una apuesta en función de ellos, pero "en el cuidado". ¿A qué me refiero con cuidado? Vale la aclaración ya que, como todas las palabras, ésta también es polisémica, y puede significar muchas cosas diferentes en contextos diversos. El sentido que le doy al cuidado en esta ocasión, es el de estar atentos al sujeto en el niño, es decir, qué hay de sujeto en el niño. Y cuando digo sujeto, que parece una obviedad, digo qué hay de particular, qué hay de singular, en cada uno. También el cuidado refiere a qué hay de particular y de singular en cada uno de nosotros, en esa apuesta en la cual sostenemos nuestro trabajo, que es desde algún deseo particular y singular. Aun cuando tengamos una apuesta colectiva, para que se haga carne en cada uno, requiere ser atravesada por algún

deseo personal; que alguna fibra se nos mueva personalmente. Y en el cuidado hacia el niño, esto es crucial. En este sentido, hay una reciprocidad. Cuidar es apostar y estar atentos al sujeto que hay en ese niño, a su particularidad, desde un deseo singular y particular de nuestro lado.

Cuidar es apostar y estar atentos al sujeto que hay en ese niño, a su particularidad, desde un deseo singular y particular de nuestro lado.

Finalmente, agrego al hecho de apostar al cuidado, que sea "en la enseñanza". Porque "zapatero a tus zapatos"– para eso se nos convoca, y es en la enseñanza. Nuestra tarea no es de cuidado como son los cuidados de una enfermera en un hospital, que también son cuidados, pero de otro tipo. Nuestros cuidados son de un orden "simbólico". Aunque hagamos tareas "materiales", y muchas, aunque cambiemos pañales, aunque brindemos una mamadera, aunque lavemos unas manitos, nuestro cuidado – y ésta es la dimensión que me parece importante no perder de vista, sea cual fuere la tarea que nosotros hagamos concretamente– tiene una orientación hacia lo simbólico. Y la enseñanza tiene que ver con eso, con una orientación hacia lo simbólico.

Esa orientación hacia lo simbólico, que está vehiculizada por la enseñanza, en el caso de los más pequeñitos, desde mi punto de vista, tiene tres grandes pilares. Uno de ellos es –por el momento de constitución de esa ternura, de esa arcilla tan fresca con la que estamos trabajando– **el cuidado de la filiación**, de la producción de un amarre. Es un sujeto que, en esta etapa de la vida –no solamente, pero especialmente en esta etapa de la vida–, está construyendo un amarre a un Otro, que es indispensable para su supervivencia. Otro de los pilares es el **cuidado por la construcción del no**, de la distinción entre lo prohibido y lo permitido. Y un tercer pilar es **el cuidado por una separación**, por la producción de un sujeto que pueda descompletarse de un Otro. Que pueda separarse de una mamá, que pueda separarse de una abuela, que pueda separarse también de una maestra para poder relacionarse con otras y con otros chicos. Entonces, sitúo estos tres pilares que sostienen la enseñanza en esta etapa, que son de un orden constitutivo para el sujeto, y agrego que en esta etapa de la vida se vehiculizan fundamentalmente a través del juego y de la ficción en general.

Entonces, la filiación, el no y la separación, que valen también para otras etapas de la vida, son de particular relevancia en ésta, por cuanto se trata de la producción de esos cimientos. Y cuando digo **vehiculizados por el juego y**

la ficción, me refiero a la literatura, al arte, a todos los contenidos de la cultura que podamos imaginar y con los cuales ustedes trabajan y les ofrecen cotidianamente a los chicos. Desde ponerles a disposición esos estímulos visuales, los mejores posibles, esas imágenes de Miró que podemos colgar en las salas, hasta hacerlos escuchar no sólo las canciones infantiles, sino a un Paco de Lucía haciendo sonar su guitarra. Se trata de una producción de sensibilidades estéticas, que tiene todos los soportes que podamos imaginar y que son la materia prima con la cual se sedimentan esos tres pilares.

Situadas las tres cuestiones que incluye el título de esta convocatoria –la apuesta, el cuidado y la enseñanza–, sostenidas en esta etapa de la vida en los tres pilares que acabo de mencionar –la filiación, el no y la separación–, que requieren de un soporte particular –el juego y la ficción–, me voy a detener ahora en el primer asunto, el de la apuesta. Porque es un modo de empezar por abordar el problema de nuestro propio desamparo en esta época, y en tanto es allí donde podemos encontrar algún amparo para nuestra tarea educativa.

Comienzo por ubicar algunas cuestiones con respecto al desamparo. Una es que nosotros, como adultos, seamos más o menos concientes de ello, estamos sostenidos en un determinado discurso. Y cuando digo discurso me refiero a los enunciados que estabilizan significados

en una época, en determinado momento socio-histórico y en cada contexto particular. ¿A qué me refiero? Por ejemplo, un discurso sobre la escuela o un discurso sobre los docentes puede ser: "los docentes son el ejemplo" o "las maestras que trajo Sarmiento eran la avanzada". Estos enunciados expresan un discurso de una época con relación a un asunto determinado. Y no es nimio, porque produce efectos en la persona que es aludida por ese discurso. Otro discurso en relación al mismo tópico puede ser "los docentes tienen que actualizarse porque no saben". Claro que esto ubica al docente en otro lugar. "Los docentes no cuidan a los niños" o "los docentes son los que deben cuidar a los niños". Son todos discursos que no son ajenos a lo que nos pasa cotidianamente y que, de algún modo, en mayor o menor medida nos condicionan.

Podríamos pensarlo en otros temas. Los jóvenes de Malvinas en un momento histórico determinado eran los héroes, los héroes de Malvinas; después fueron las víctimas. Para un sujeto, no es lo mismo ser nombrado como héroe que ser nombrado como víctima. "Los ancianos son los sabios, son aquellos a quienes hay que consultar", o "los ancianos son una carga". Vemos que para el mismo sujeto, no da lo mismo. Entonces, en el sentido en que lo estoy planteando, el discurso tiene una eficacia que voy a llamar *eficacia simbólica*. Eficacia simbólica porque incide en el

modo en que nosotros nos paramos en la vida, en el modo en que nos situamos frente a nuestra tarea. Estar advertidos de cuál es el discurso o los discursos por los cuales estamos atravesados, nos lleva también a darnos la oportunidad de posicionarnos de una manera o de otra, a saber que estamos lidiando con un determinado discurso de época frente al cual algo podemos hacer. Es un discurso eficaz en la medida que forma parte de aquello que condiciona nuestro trabajo y es por eso mismo necesario de ser considerado a la hora de pensar nuestro quehacer cotidiano.

Volviendo a nuestro primer ejemplo, un discurso que sitúa al docente como aquel que no sabe, como aquel que debe actualizarse porque no sabe, marca una diferencia con un discurso que lo considera como aquel que se actualiza con el afán de tener viva la necesidad de acompañar los cambios de los tiempos en que desarrolla su tarea. En un caso es situarlo desde el déficit, por lo que no puede, y en el otro es situarlo por lo que sí podría, por aquello por lo cual hay que seguir para adelante para poder acompañar los cambios de la época. Entonces, situarnos frente a un discurso u otro, de una determinada manera o de otra, nos puede dar la ocasión de construirnos con una posición frente al encargo social de saber de qué se trata eso de atender a los niños pequeños en esta época y dar señales de esto.

Tal vez es muy lineal el ejemplo que les estoy dando, pero quiero connotar la idea de que no es menor estar advertidos de cuáles son los discursos circulantes, porque hay versiones de los discursos con relación a la docencia y a la escuela, que hablan por ejemplo, de cierta desconfianza – todos la vivimos cotidianamente –. Entonces, ¿qué hacer frente a esa desconfianza?

Hay muchas posibilidades. Una es construir una posición defensiva y abroquelarnos. Entonces, será "ellos y nosotros", lo cual nos deja en la misma lógica, la de la desconfianza. Distinto es ubicarnos en una posición de producción desde aquello que sí podemos hacer. Ni defensiva, ni al ataque, sino propositiva. Se perfilan así tres alternativas posibles para ubicarnos frente a un discurso, pero es la última la que nos puede involucrar en una propuesta activa, desde algún deseo singular y personal.

En un registro más general, un aspecto del discurso de la época que hace a nuestro propio desamparo, y en el cual también el discurso más particular de la desconfianza encuentra su sustento, es el debilitamiento de los lazos sociales, una de cuyas formas es el "ser necesario para el otro". Ubico este aspecto del lazo, que me parece importante: el ser necesario para el otro. No ser descartable, en el sentido de que, si se cae uno viene otro en su reemplazo. Esto lo vemos muy difundido hoy en el mundo del trabajo y Richard Sennet lo tra-

baja de manera muy elocuente en su obra *La corrosión del carácter*. Allí no habría sujeto, sino un objeto que es intercambiable. Esto hace a nuestra propia vulnerabilidad, en tanto conlleva por ejemplo, hacernos y gestionarnos muy en solitario la vida cotidiana; aunque la docencia es uno de los espacios laborales en los que todavía contamos con una cierta estructura que nos permite y nos da la oportunidad de poder hacer lazo y construir una tarea compartida.

Un aspecto del discurso de la época que hace a nuestro propio desamparo (...) es el debilitamiento de los lazos sociales, una de cuyas formas es el “ser necesario para el otro”.

Otro aspecto que hace a nuestra vulnerabilidad es el trastocamiento de la temporalidad en lo que hace a la transmisión entre generaciones. Hay un texto muy interesante al respecto, escrito en 1969 por la antropóloga Margaret Mead, que se llama *Estudios sobre la ruptura generacional*. Ella sitúa allí tres tipos de culturas generacionales. Las culturas post-figurativas, en las cuales el pasado es el que prima en la transmisión, y se corresponde con las sociedades tradicionales, en las cuales es necesaria la presencia de los ancianos y de los

adultos para transmitir. El caso extremo es el de las culturas en las cuales no es la escritura la que permite vehiculizar las transmisiones sino que es necesario el adulto de cuerpo presente. Allí los ancianos son los sabios.

En cambio, en aquellas culturas generacionales que ella llama co-figurativas, los adultos aprenden entre sí de sus coetáneos, producto de los grandes cambios culturales, de los avances científicos y tecnológicos. Podría ubicar aquí, por ejemplo, a la generación de mis padres, que fue la primera generación de la televisión, de la llegada del hombre a la Luna, o del satélite, que permitió tener información al instante, producida en espacios físicamente alejados entre sí. Entonces, es un trastocamiento de la temporalidad que hace que ya no se aprenda sólo de la experiencia de la generación anterior –mi mamá no aprendía sólo de la experiencia de mi abuela sino de la vecina–. Se trata de un aprendizaje entre los contemporáneos. Y, finalmente, un tipo de cultura generacional pre-figurativa en la cual aprendemos del futuro encarnado en los jóvenes y los niños que saben más que nosotros de algunas cosas, porque tienen una experiencia que no tuvimos y nos resulta difícil aprehender, imaginar. No así a ellos. Y de esto tenemos evidencias. Acá hay muchas generaciones, pero aun así podemos sentir esa incertidumbre que nos genera el desconocer mucho de la experiencia que tienen los jóve-

nes y los niños. Digamos que aquí lo que está reposicionado es el futuro, no sólo que desconocemos, sino sobre el cual hay una gran incertidumbre. ¿Cómo repercute esto en nosotros como educadores de niños muy pequeños? Hace veinte, treinta años, cuando nacía un niño, según cada sector social, según cada cultura, había una trayectoria imaginada hacia el futuro. Hoy, esa trayectoria imaginada se dificulta, también para nosotros mismos. ¿Qué imaginamos para estos chicos? ¿Qué imaginamos para nuestros hijos? ¿Qué imaginamos para ellos? ¿Qué prefigurarán ellos respecto de ese futuro que a nosotros se nos torna difícil aprehender?

Sin embargo, una idea que se me dibujaba al respecto esta mañana, revisando lo que iba a conversar con ustedes era: ¿qué estamos cuidando cuando cuidamos a este bebé, a este nene? Estamos cuidando un futuro, el de todos nosotros, porque ellos son el futuro. Y con una particularidad: que es un futuro sin demasiadas certezas. Entonces, recae sobre nuestras espaldas –individuales– estar preguntándonos aquello que ya estaba dado por un discurso colectivo, por ejemplo, cuando yo entraba a la escuela, allá lejos y hace tiempo. Y aun antes, cuando llegaron los inmigrantes –nuestros abuelos, o bisabuelos, para algunos de ustedes–, estaba claro que cuando mandaban a sus hijos a la escuela era para integrarlos a esta sociedad, y era para aprender el

idioma, para aprender la geografía y la historia nacional; el sentido era construir la nación, estábamos construyendo una nueva nación. ¿Hoy cuál es ese sentido?

¿Qué estamos cuidando cuando cuidamos a este bebé, a este nene? Estamos cuidando un futuro, el de todos nosotros, porque ellos son el futuro. Y con una particularidad: que es un futuro sin demasiadas certezas.

Hoy el futuro es algo incierto, y nos puede desestabilizar porque no hay referencias tan claras, pero tenerlo como sentido de orientación al mismo tiempo, y ubicar qué podemos leer que se va prefigurando sobre el mismo en cada niño que atendemos, que educamos, puede ser una oportunidad para construir una orientación anclada en nuevos sentidos en construcción. Una oportunidad de poder construir y pensar juntos qué futuro –qué futuros, en plural– queremos para nosotros, para y con nuestros hijos y alumnos.

El plural que agrego habla de otro signo de la época, y es que no hay tal homogeneidad, que hoy no vamos todos detrás de aprender la lengua castellana para formar una nación, como a

fin del siglo XIX y principios del XX. ¿Detrás de qué vamos hoy, en el XXI? Bueno, hay muchos futuros posibles, tal vez, y en cada colectivo se trata de poder pensar cómo articulamos, cómo nos articulamos entre nosotros, haciéndole lugar también, insisto, a aquello que nos van prefigurando los niños y los jóvenes. Esta idea de pluralidad la podemos agregar a las tres cuestiones que señalé y que nos permiten pensar el propio desamparo, que son: las dificultades en la producción del lazo social, en particular el sentirnos necesarios para otro; la transformación de las relaciones temporales, entre pasado, presente y futuro en los procesos de transmisión; y junto a esto último, la incertidumbre con relación a los sentidos que no se dibujan como orientación clara.

Voy a incorporar una cuarta cuestión: el papel de la mercantilización en la gestión de nuestras vidas. Los objetos que el mercado ofrece cumplen una función que viene a intentar reponer ilusoriamente un sentido.

Son al menos esas cuatro cuestiones, que me parece importante situar para nosotros mismos, y que nos pueden ayudar a ubicar las manifestaciones producidas en los propios adultos y que se traducen en padecimientos que tienen alguna marca de la época. Porque cada época construye sus propios síntomas y sus propios padecimientos. Las depresiones, los llamados ata-

ques de pánico, el estrés, las adicciones, las impulsividades, son parte de los padecimientos con los que nos tenemos que ver en esta época y que son expresión de nuestro propio desamparo.

Frente a ellos, hay recursos diferentes que la propia sociedad se va dando para afrontarlos. Una de las formas ilusorias es el consumo. Otra es la medicalización. La medicación que se supone va a traernos ese remanso y ese alivio, que puede ser para poder dormir o para poder calmar a los niños. Y hago acá una acotación alarmante sobre –no sé si ustedes lo ven en sus propias instituciones– lo que es el suministro de Ritalina a niños cada vez más pequeños, frente al llamado síndrome de desatención –ADD–, con o sin hiperactividad.

Ahora bien, ¿cuál es la función de estas respuestas ilusorias? Son modos de intentar reponer algo en el lugar del sentido. Pero nosotros, que tenemos otras herramientas, que son simbólicas, sabemos que esa necesidad de producir sentidos para un humano no se salda con objetos sino que, a diferencia de cualquier otro cachorro de cualquier otra especie, el ser humano se constituye siempre en relación con Otro, y es con esa mediación que es posible producir sentidos. Ejemplo de ello es el ya clásico trabajo de Spitz, cuando relataba –allá lejos y hace tiempo– la experiencia de niños huérfanos, que eran muy bien atendidos en

hospitales por enfermeras, pero sin una filiación singular, que por ello terminaban muriendo de lo que él llamaba marasmo. Marasmo, que podríamos llamar simbólico, porque no había un Otro con un deseo particular hacia ese sujeto singular. Marasmo simbólico, desamparo simbólico.

Entonces, esto que hace a nuestra condición humana, nos ubica hoy, en este panorama de desamparo, ante una apuesta doble. Por un lado ante el desamparo de época, pero que se inscribe en un desamparo estructural, constitutivo para el humano, y que requiere de esa mediación que conlleva el amparo simbólico. Siempre, en cada época, hay un malestar. Si bien no me voy a explayar al respecto hoy, quiero señalar que ese malestar puede ser también el motor de un impulso. Es eso que falta y nos impulsa a una búsqueda. Entonces, la apuesta que yo propongo es convertir este malestar, este desasosiego y este desamparo personal nuestro en una apuesta en lo simbólico, para el cuidado de los niños que llegan al mundo con ese desamparo constitutivo y que requieren de una mediación, siempre encarnada en Otro que cumple la función adulta.

Ahora bien, esto puede sonar a una declamación muy linda y muy interesante. Sin embargo, tener en cuenta las particularidades de la época y sus discursos, nos puede orientar en la pregunta acerca del mediador, del Otro ne-

cesario. ¿Cuál es el Otro que necesita hoy cada sujeto?

Todo el mundo vive apurado, y no hay ni tiempo como para conversar. Esa pausa para detenerse en cada uno, en ese diálogo, en ese estar atento. Hoy el sujeto necesita de un Otro que construya una pausa y un estar atento. Estar atento a qué necesita ese sujeto singular. Vemos así que la atención o la desatención queda de nuestro lado y nos convoca a estar advertidos que, así como nosotros estamos atravesados por determinados discursos, también los niños, la infancia está atravesada por determinados discursos de la época. Estar atentos y advertidos que detrás de las impulsividades, de las desatenciones, hay un niño que aparece con una impostura –esto para los niños más grandes, como el que vamos a ver en un rato en la película– que aparece con una impostura de un niño terrible, odioso, frente al cual puede surgir un “más vale démosle la pastillita o enchufémoslo el playstation” para que se calme, porque no lo soportamos. Sin embargo detrás de esa forma de presentarse hay un niño en estado de necesidad. El punto es que es más trabajoso para nosotros, en esta época, hacer que el niño consienta con que nosotros tenemos algo para darle, aceptarnos como mediadores, como ese Otro necesario, ya que es más inmediato satisfacerse con los objetos de consumo. Esto tal vez, en los más pequeños se traduzca en las di-

ficultades para consentir con recibir el alimento. No sé si ustedes se encuentran, a veces, con estas situaciones de niños que son reacios a recibir el alimento o a quedarse sentaditos en el lugar que los aloja en la mesa, en la sala. Entonces, estar atentos y estar advertidos de que ahí hay un niño, queda de nuestro lado. Avancemos un paso más sobre la pregunta “¿qué Otro necesita?”. Necesita de un Otro que no baje su programa de ofrecer aquello que un adulto tiene para darle. Porque el primer reflejo suele ser el rechazo. Entonces, esta persistencia y esa obstinación de la que Patricia [Redondo] habla en su artículo del mismo libro al que hizo referencia al comienzo, esa obstinación sé que muchas veces no es fácil de sostener. Sin embargo, vale la pena recordarnos cada vez, que tenemos algo para darles. Aunque muchas veces hay un discurso que nos desautoriza, y los mismos niños lo hacen, estar advertidos de ello permitirá tal vez volver a autorizarnos en aquello que tenemos para darles, para ofrecerles. Ese cuadro de Miró, esa música de Paco de Lucía, o ese juego.

¿Qué Otro necesita? Quizás más que en otros tiempos, estar advertidos de que el juego, asunto del cual ya hablamos un poco y sobre lo cual ustedes vienen conversando y practican desde hace mucho tiempo, es constitutivo para tejer esa malla simbólica que le permite al niño anclarse en algún lugar en el mundo. Es una herramienta para nuestra

mediación que recubrimos de ficción, con la cual es más seguro que encontremos allí una chance para que el niño consienta con lo que nosotros le estamos ofreciendo, con la cual al mismo tiempo estamos construyendo un soporte simbólico, un anclaje simbólico.

Entonces, ese Otro que necesita hoy un niño es un otro que le provea, mucho más que en otras épocas, de estos recursos simbólicos mediados por el juego y la ficción, como ya advertimos al comienzo.

Un aspecto para señalar es la necesidad de un Otro que no se erija omnipotente, que se puede traducir en que se deje enseñar también por el niño.

Un último aspecto para señalar es la necesidad de un Otro que no se erija omnipotente, que se puede traducir en que se deje enseñar también por el niño –prefigurativamente, poniendo a jugar la categoría que nos ofrece Margaret Mead–. Lo vemos en cuánto disfrutaban los niños cuando nos dejamos dar de comer por ellos, o con los más grandes, cuando nos dejamos enseñar cómo funciona la Internet o cómo se usa un programa de computación, y que no nos

quita autoridad, sino por el contrario, nos legitima. Es un sí previo necesario, que puede habilitar luego un no. Porque para que haya un no, para que un no sea aceptado, es necesario que haya primero un sí. Un sí de aceptación al sujeto, a eso nuevo que trae y que tiene para ofrecernos. Allí donde el sujeto se siente aceptado con su don, allí puede consentir y puede aceptar un no. Digamos, que el no tiene un requisito previo, que es un sí.

Vamos a dejarnos llevar ahora por la metáfora fílmica para pensar qué Otro necesita el sujeto en esta época. Digo metáfora porque no es lo mismo ver una película acá que verla en el cine. Yo la elegí como una metáfora para poder pensar qué posibilidades tenemos de constituirnos en ese Otro necesario que pueda incidir con su eficacia simbólica en la relación con los niños en las particularidades de esta época, que se traducen en discursos particulares, que llamaré también climas sentimentales. Ustedes van a ver que esta película, que se filmó en el año 2002 y se estrenó en la Argentina en el año 2003, es una de las pocas y primeras películas filmadas en Corea del Sur, y van a ver que allí están jugando dos climas sentimentales hacia la infancia, dos discursos simbólicos en relación con la infancia muy distintos. Uno, que viene de la mano de la mamá; y otro, que viene de la mano de

una anciana, que por ahora voy a llamar sólo anciana. Bajo la idea –que yo planteo– de que alumnos no *llegan* a la escuela, los alumnos *se producen* en la escuela, como efecto de una operación de filiación; que hijos no nacen, nacen bebés y los hijos se producen –y esto vale para los sobrinos, para los nietos, etcétera–. Las preguntas con las que invito a mirar la película son: ¿qué se produjo en esos dos meses durante los cuales transcurren las situaciones que nos muestra la película? Y luego, ¿qué Otro fue ese adulto, que es el protagonista de la película; qué operaciones hizo, en qué lugares se ubicó, qué cualidades tuvo ese posicionamiento de ese Otro para ese niño, para que se produjera algo allí?

Después de la proyección las retomamos.

(Proyección de la película Camino a casa.)

Yo los había invitado a ver la película con un par de preguntas. Una, qué pasó en estos dos meses. Qué se produjo. Y la otra, cuáles fueron las condiciones y la posición de este Otro para que algo de lo que vamos a ver que se produjera, se pudiera producir. Entonces, abramos un poquito el juego para ver qué es lo que ustedes vieron, porque seguramente vieron otras cosas.

DOCENTE. YO NOTÉ, DESDE UN PRIMER MOMENTO, QUE LA COMUNICACIÓN ENTRE MADRE E HIJO ERA MUY DIFERENTE A LA COMUNICACIÓN ENTRE ABUELA Y NIETO. NO HABÍA PALABRAS DE POR MEDIO, HABÍA MUCHOS GESTOS. O SEA, LA GRAN DIFERENCIA ESTÁ ENTRE LA COMUNICACIÓN MADRE-HIJO Y ABUELA-NIETO. SI BIEN EN LA DE MADRE-HIJO HABÍA PALABRAS DE POR MEDIO –ENTRE COMILLAS PALABRAS, PORQUE NO HABÍA MUCHAS, MÁS BIEN HABÍA MUCHOS GESTOS; LA MADRE COMO QUE NO TENÍA MUCHO INTERÉS DE ACERCARSE A SU HIJO A VER QUÉ LE PASABA, Y COMO QUE QUERÍA SACÁRSELO DE ENCIMA Y SE LO LLEVÓ A LA ABUELA–, EN LA RELACIÓN ABUELA-NIETO, MIENTRAS AL PRINCIPIO ERA TODO LO CONTRARIO –NI SIQUIERA LA TENÍA EN CUENTA COMO ABUELA, SINO COMO UNA PERSONA A LA CUAL NO CONOCÍA–, TERMINA LA PELÍCULA ESTABLECIÉNDOSE UN LAZO.

PZ. En diferentes escenas podemos apreciar cómo se produjo ese lazo. Tomemos la escena en la que el chico descubre un bicho, se asusta y clama por el insecticida en un medio rural despojado. Es interesante para nosotros porque allí la anciana, luego devenida en abuela, primero da un sí y accede al pedido del chico, que estaba asustado por la presencia del bicho. Primera operación: advierte que allí hay un niño en estado de necesidad, a pesar de su rechazo, de su impostura inicial. Pero hay algo a lo que ella no consiente y es a matar al insecto. O sea, en ese gesto hay una enseñanza. Esto que vos llamas "en acto". Ella no baja su programa, digamos, su oferta; ella ahí persiste. Aquí va otra operación que produce lazo: el persistir en la oferta, en la obstinación, que se traduce en un no, pero sobre un sí previo. Ayudarlo a sacar al bicho es el sí a aplacar el miedo; sobre esa base hay un no luego aceptado: devolver el bicho a su lugar.

En relación con otra escena, en la que el chico reclama el pollo, "*chicken*", el primer gesto de la abuela fue mostrarle que no tenía dinero para comprarlo. Pero igual intentó satisfacerlo, a su manera. Y esa docilidad –vamos a llamarlo así–, pensando en qué Otro necesitó este niño para que se produjera algún lazo y de su mano algún conocimiento, permitió establecer una relación entre su necesidad inicial, su demanda, y luego su deseo de comer, cuando accedió a comer el pollo que ofreció su abuela, que no era *chicken*. Pudo reconocer el esfuerzo que hizo para satisfacerlo, pero a posteriori.

Hay otra escena que señalás como un punto de filiación, donde hay un indicador de que ahí se estableció un lazo, y es con la ropa colgada. Hoy descubrí algo que no había visto en otras oportunidades, y es que cuando el nene se da vuelta varias veces para ver la ropa colgada, en realidad, lo que intenta es ubicar la ropa en el mismo lugar que lo había hecho la abuela. Bueno, a mí se me había perdido ese detalle. Leo allí un primer movimiento de situarse en el campo del deseo de quien empieza a ser reconocida como abuela. Lo que había leído antes, era lo que habías leído vos también. Que es en esa escena en la cual el nene comienza a devolver, comienza a producirse una suerte de reciprocidad. Devolver algo que da cuenta de que primero hubo algo que él recibió.

Como una condición del dar, que requiere previamente de un recibir. El ser necesario para el otro sobre lo cual se construye el lazo, decíamos al comienzo. Es importante pensar esta cuestión en esta etapa de la vida con la cual nosotros trabajamos, en donde el recibir tiene una relevancia tan importante y que sienta las bases de la posibilidad de que el niño después pueda dar.

DOCENTE. ES INTERESANTE TAMBIÉN ESA ALTERNANCIA DE LA ROPA COMO TESTIGO DE LA TRAMA. Y ESTAS VUELTAS A MIRAR PARA ATRÁS LA TRAMA.

PZ. Es muy interesante esta lectura que hacés.

DOCENTE. A MÍ ME LLAMÓ LA ATENCIÓN EL TEMA DE IR AL BAÑO, CÓMO LO RESOLVIERON LOS DOS. PORQUE ÉL LO DESTRUYÓ CUANDO ESTABA ENOJADO. PRIMERO LE DIJO QUE SE FUESE, CUANDO ESTABA HACIENDO CACA. LE DICE QUE SE VAYA. LO ROMPE, PERO DESPUÉS, CUANDO VUELVE A TENER LA NECESIDAD, ENCUENTRA EL OTRO ESPACIO. NO SÉ SI LA ABUELA LO CONSTRUYÓ, SI LO TENDRÍA O QUÉ, PERO ÉL LE PIDE QUE SE ACERQUE.

DOCENTE. SIN EMBARGO, EN LA PRIMERA ESCENA, ELLA NO SE FUE, SE QUEDÓ. NO ACCEDIÓ AL PEDIDO DEL CHICO.

PZ. No accedió a su pedido. También esto es importante destacar. No es una docilidad de sometimiento la del adulto, es una docilidad que va acompañando, atento a la particularidad de ese sujeto, pero no sometiendo al capricho. Para el trabajo que hacemos con los niños pequeños también es importante el ser dócil. La escuela ofrecerse esa docilidad de no poner por delante la norma y la estructura, sino que la norma y la estructura se flexibilizan y se docilizan al servicio de acompañar, de no hacerle obstáculo al aprendizaje que el niño va haciendo, estando atentos, que es una de las posiciones la que ahora sí podemos llamar abuela, en el film. Llegó un niño y había una anciana, pero no había una abuela y un nieto desde el vamos. Abuela y nieto se produjeron a partir de esos movimientos y esas operaciones que hizo la abuela –al principio la anciana y luego la abuela–, que permitieron ir produciendo estos puntos de anclaje que son los que hacen a la filiación.

Me detengo un poco en esto. La filiación requiere de al menos dos operaciones: una es la inscripción; la inscripción, que va teniendo estos puntos de anclaje. Inscripción que la podemos pensar en distintos planos. Una inscripción que es jurídica –el tener un nombre–, no es lo mismo estar anotado que no estarlo, tener documento que no tenerlo, estar en la lista de la escuela que no estar. Una inscripción social: este nene pertenece a la salita verde, y cuando falta, nos damos cuenta y nos preguntamos qué pasó que no vino, y no es que da lo mismo que haya venido o que no. Y una inscripción en una genealogía: ser abuela de, ser nieto de, ser alumno de.

Recuerdo ahora una anécdota que me contaron hace poquito, que me llamó mucho la atención. Hablando ya de chicos más grandes, de adolescentes. Un chico judicializado, que llama a la directora de la escuela estando en la cárcel y le pide que le guarde la vacante. Digamos, ahí hay un punto de inscripción, un punto de anclaje, aunque sea mínimo. Pensarlo en los gestos y en los detalles, que construyen grandes cosas, como en este ejemplo.

Entonces, filiación implica inscripción; un proceso de inscripciones. Y también, de reconocimiento. Acá hubo un proceso de reconocimiento; reconocimiento de que ahí había un sujeto con otros saberes, con otras experiencias, que ella no conocía. Otros tiempos. Me parece muy interesante para pensar, además, cómo movernos en un marco de desconocimiento de lo que hay del otro lado. Abrirnos. Digamos, transitar del estigma –toda la primera parte y hasta ya bastante avanzada la película, uno podría rápidamente situar un estigma para este chico: es un hiperquinético, un insolente, un maleducado- al reconocimiento de un sujeto.

DOCENTE. ÉSE ES EL APORTE QUE YO QUIERO HACER. LA SABIDURÍA DE ESA ANCIANA, QUE FUE LA ABUELA, Y QUE TODAS LO CREÁAMOS, PORQUE EN ALGÚN PUNTO NOS AFECTABA TAMBIÉN ESE JUEGO DE ESE NENE, QUE NO TENÍA NADA QUE VER CON LA REALIDAD DE ESA ANCIANA, QUE VIVÍA EN UN ESPACIO TOTALMENTE SERENO, DIVINO, Y CÓMO PERMITIÓ QUE ESE NENE SEA. ESE JUEGO QUE ÉL HACÍA, DE LLAMAR LA ATENCIÓN, DE PROVOCAR, Y QUE ELLA PERMITIÓ QUE ÉL LO DESARROLLARA. Y CREO QUE TODAS NOS REÍMOS PORQUE, EN ALGÚN PUNTO, CUANDO ESE JUEGO SE TORNA UNA PROVOCACIÓN, UNO INTERFIERE, ANULÁNDOLO, NO PERMITIENDO QUE ESE CHICO SE EXPRESE.

PZ. Uno no termina de ser dócil –ahí está la docilidad–, de dejarse llevar, acompañar, pero no consentir con todo. Y lo que vos decís, me hace pensar en algo que me parece importante. Si pensamos a la abuela como una metáfora de la escuela y a la mamá como una metáfora de las familias, dimensionar el desarraigo cultural que siempre, en cualquier caso, a veces más y a veces menos, significa entrar en la cultura escolar. En esta escena que vos señalás y que me parece interesante: el nene con sus patines, con sus *rollers*, y la abuela ahí, con su horizonte. Ahí hay dos universos, que requirieron de determinados movimientos de este adulto.

Patricia Redondo. Yo pensaba en algo que a mí, por lo menos, me llamó la atención. Esta disposición de la abuela. Esta disposición para darle lugar al nieto, que tampoco conocía, que venía de un lugar que ella desconocía. Y pensaba, respecto de lo conocido y lo desconocido, cuánto nosotros hacemos conciente lo desconocido que es para un niño muy pequeño ingresar a un Jardín Maternal, y lo hartamente conocido que

son para nosotros los lugares de trabajo en los cuales estamos cotidianamente. Los espacios, los olores, las ambientaciones, las voces, los adultos que circulan. Para nosotros está tan naturalizado ese espacio en el cual transcurre una parte de nuestra vida, aunque sea la vida laboral, que a veces me parece que no advertimos el movimiento que representa para un niño, más allá de su edad, entrar a una temporalidad, a una interacción y a un espacio absolutamente distinto del que habitualmente vive y vivencia. Entonces, pensaba en esto de las experiencias infantiles, y cuánto hay que poner a disposición. Pensaba en cómo, en el nivel inicial, la puesta a disposición se cristalizó como en el período de adaptación y en una lógica de cantidad de tiempo. Como que esta idea de un proceso se estereotipó en una cantidad de tiempo que, además, se congeló: una semana y media. Esto ha generado, y sigue generando, cada vez más desconfianza de las familias, en relación con la justificación de tiempo, cuando a veces, la familia en tiempos laborales no los tiene. No me refiero en esta edad, me refiero, por ejemplo, a una sala de cinco años con Experiencia. Pensaba en cómo preguntarse sobre los niños que uno recibe, que recibe todos los días, abriendo este puente entre lo desconocido y lo conocido. Y cuánto uno tiene que poner a disposición frente a familias que uno no conoce, y que no va a llegar a conocer plenamente. Y pensaba en que quizás, el puente que transitamos ahí, en un espacio educativo compartido con las familias, esto de lo conocido y lo desconocido, como un lugar para construir buenas preguntas en relación, a veces, con problemas que se cronifican en las instituciones de nivel inicial.

PZ. Yo quiero retomar esto. Me das pie, porque tomás el tema de la adaptación, y creo que alguien habló del adaptarse de la abuela. Ahí estuvo invertido.

Les quiero leer un fragmentito de un artículo que se llama "Jardín de Infancia Patinete, encontrar su camino". Dice así: "En edades tan tempranas, nos planteamos la llegada de un niño al Jardín de Infancia no tanto en términos de adaptación a la institución, sino en términos de incorporación a un espacio nuevo". Que es un poco lo que vos planteabas. "La adaptación queda de nuestro lado. Es la institución la que ha de encontrar la estructuración necesaria para poder flexibilizarse ante las particularidades de cada niño".

Digo, en esto de la relación adulto-niño, que a veces es difícil de pensar por la cultura escolar, es necesario romper esa cultura, que está muy arraigada y naturalizada. Pareciera que siempre fue así y así va a seguir siendo, que es natural. Sin embargo, abrir preguntas, como decía Patricia [Redondo] recién, con relación a esos momentos que hacen al desarraigo —como la patineta, el chico con sus patines, en ese escenario tan distinto—, lo que significa, y todos los puentes y esas zonas de intercambio.

"La adaptación queda de nuestro lado. Es la institución la que ha de encontrar la estructuración necesaria para poder flexibilizarse ante las particularidades de cada niño".

Por ejemplo, la puerta del jardín puede ser ese espacio de intercambio. En el artículo que les mencioné, es muy interesante el lugar que le dan a la puerta como ese lugar donde se está atento a escuchar a la familia, a quien trae a los niños. Y la escena que se da. Estar atento y advertido acerca de por dónde le va a este sujeto en particular. Y que, de algún modo, esto que parece por momentos tan difícil porque tenemos tantos chicos, y parece muy difícil hacerle lugar a la particularidad de cada uno, sin embargo, vemos que después esto revierte en favor también de nuestra propia tarea, porque lo que logramos es que el niño consienta, que dé su sí a recibir de nosotros, como pasó en la película. Al principio era un no, porque no había un sí previo. Sin embargo, esa construcción permitió que nuestro protagonista en la película consintiera, por ejemplo, a la caricia. Cuando la ve a la abuela, ahí aparece el niño; esa impostura del nene malo se cae y en el llanto aparece el niño.

DOCENTE. A MÍ LO QUE ME LLAMÓ MUCHO LA ATENCIÓN FUE ESA POSTURA DEL NO SABER DE LA ABUELA, QUE DENTRO DE LA ESCUELA, JUSTAMENTE, NO ESTÁ ARRAIGADO. PORQUE NOSOTRAS SOMOS LAS QUE SABEMOS. POR EJEMPLO, LLEGA UN NIÑO Y YA DIAGNOSTICAMOS. O CREEMOS SABER LO QUE SUCEDE EN UNA FAMILIA. EN CAMBIO, ESTA ABUELA SE POSICIONÓ EN UN NO SABER; EN UN OBSERVAR Y EN UN TRATAR DE ESCUCHAR, MÁS ALLÁ DE QUE ELLA ERA SORDA. ME PARECE QUE ESO ES MUY SIGNIFICATIVO, EN UNA SOCIEDAD COMO LA NUESTRA, DONDE TODO ES MUY TECNIFICADO Y DONDE EL SABER ESTÁ MUY ARRAIGADO.

PZ. Y en donde hay una ilusión en un saber, que en realidad, deja afuera al sujeto. Me parece que el saber del cual nosotros no podemos desentendernos es el de la orientación, hacia dónde nos orientamos. Esto que yo planteaba al comienzo. Cuál es nuestra orientación en el trabajo con un niño. Hacia dónde orientamos ese trabajo. Yo decía: hacia el sujeto del niño. Esto nos orienta. Y todas las herramientas que tenemos están a disposición de eso. Por un lado, orientarnos con relación al niño, y también con relación a nuestra posición. Hay dos campos de preguntas que me parecen importantes. Uno, con relación a dónde está el sujeto, por dónde va. El otro campo de preguntas es en relación al Otro que necesita ese sujeto. Y acá podríamos decir, sintetizando las operaciones que hace esta abuela, que por un lado, está advertida de que ahí hay un niño, y se sigue sosteniendo en una posición de asimetría, no se pone en el plano simétrico en ningún momento, a pesar de que el niño la insulta y le dice que no sabe. Y es cierto que no sabe. Sin embargo, la pregunta es cómo sostenerse en una asimetría, en una autoridad, reconociendo que hay cosas que no sabemos, que hay muchas de las cosas que traen los niños que no sabemos. Y en este sentido, convertir este primer estigma –rápidamente: es un ADD, o es un niño hiperquintético, o es un niño terrible, en fin, todos los estigmas que conocemos–, para convertirlo en un enigma. Es decir, **transitar del estigma al**

enigma. Que para nosotros sea un enigma, y que en ese enigma podamos sostener nuestra apuesta. Porque la apuesta es poder encontrar dónde está la orientación, tratando de estar atentos. Entonces, éstas son algunas de las operaciones: estar advertida y sostener su asimetría. La otra operación es estar disponible. Digamos que el enseñar, el cuidado en la enseñanza, no es estar imponiendo todo el tiempo nuestro saber, sino estar también disponible. Recuerdan cuando en la película, en una de las primeras escenas, el nene intenta buscar algo en un estante alto, y la abuela está ahí observando, y se lo ofrece cuando ve que el niño no puede llegar a tomarlo. Entonces, ésta es una segunda operación: estar disponible, y al mismo tiempo, persistir –"Yo sé que la música es algo bueno para este sujeto, y aunque haya un rechazo, buscaré los modos". Esto de persistir como ella persistió con el bicho: no matarlo, hay que tirarlo, devolverlo a su habitat.

También hay una operación que es la del reconocimiento. Y el reconocimiento abre lugar al conocimiento. Este nene pudo conocer qué significa el gesto con el cual lo recibió la abuela, pudo conocer que es necesario para su abuela, que tiene una abuela que lo puede llegar a necesitar cuando esté enferma, a partir de un reconocimiento que esta abuela hace de él. Me parece que esta fórmula, de que el conocimiento tiene su motor en el reconocimiento, es una cuestión clave.

Y finalmente, el no erigirse omnipotente. Un adulto que se descompleta –vamos a llamarlo así–, que trabaja para mostrarle al niño que no puede todo –que a veces tiene los bolsillos vacíos–, y que habilita, de esta manera, enviarlo hacia otros y hacia otras cosas. Fíjense este movimiento de que, al no haber todo –al no haber pilas, al no haber dinero–, se abre la posibilidad de un deseo para este niño hacia otros niños, hacia otros adultos. Digamos, es como un adulto que está a disposición de un niño, pero que no es un niño para él. Entonces, esta cuarta operación me parece muy importante: un adulto que se descompleta, que no es omnipotente, y que abre lugar a otros.

En el artículo que comenté cuentan el caso de un nene con problemas, que una de sus actividades era abrir puertas todo el tiempo. Entonces, el maestro, el educador, hizo lo siguiente. Algunas puertas estaban abiertas y otras, cerradas. El maestro fue poniendo como un límite. Y sobre algunas puertas, le dijo: "La llave no la tengo yo, la tiene este otro maestro". Es decir, ahí hay otra operación. El ejemplo es con un niño autista, pero no importa; a veces los casos extremos nos ayudan a dimensionar lo que se juega en una relación de dos, que requiere siempre de una terceridad. Y la terceridad es algún otro maestro, porque los niños no son exclusivos. Se trata de "una práctica entre varios". Habilitar una práctica entre varios en donde los niños puedan ser pensados entre todos, y en donde los contenidos de la cultura –los juegos, la ficción– entran como ese tercero, porque uno no es completo, no tiene todo, como adulto.

La pregunta es cómo sostenerse en una asimetría, en una autoridad, reconociendo que hay cosas que no sabemos, que hay muchas de las cosas que traen los niños que no sabemos.

DOCENTE. CUANDO ENTRA EL TERCERO, ENTRA LA CULTURA Y ENTRA LA LEY. O SEA, DE UNA ENDOGAMIA VA A UNA EXOGAMIA.

PZ. Exactamente. Y en esa tarea estamos. Nosotros recibimos al niño en ese momento de transitar esa separación. Por eso yo decía al comienzo, que la nuestra es una apuesta que se funda en una práctica orientada por el no pero que requiere de un sí previo, que trabaja para una filiación, y al mismo tiempo, para una separación mediada por el juego y por la ficción.