



UNL • FACULTAD
DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS

**Doctorado en Sentidos, Teorías
y Prácticas de la Educación**

Año Académico 2023

VENIR DESPUÉS*

Acerca de la *orfandad* en los estudiantes universitarios.

Doctoranda: Estefanía A. Fantini

Directora: Dra. Diana Sperling

Sobre el título (*)

La expresión “venir después” pertenece a Jean-Bertrand Pontalis. Así se titula la cuadragésima octava lectura de su libro *Ventanas*. En ese breve desarrollo, el autor hace mención de aquello que Bloom denominó “angustia de saberse seguidor”. No somos los iniciadores de un camino: solamente seguimos, siempre, las huellas que un anterior ha dejado.

A Vicky,
porque *me sigue*.

ABRAZAR LA DEUDA

En primer lugar, agradezco profundamente a la universidad pública que me ha permitido transitar el camino por el grado y el posgrado con libertad de pensamiento y de acción. En sus aulas, pasillos, patios y bancos aprendí, entre tantas cosas, el valor de las instituciones y el solemne respeto que, orgullosamente, les debo.

A Laura Tarabella, Bárbara Mántaras, Fabián Mónaco, Esteban Kaipl, Sara Scaglia y Victoria Baraldi por habernos acompañado día a día como primera cohorte de este Doctorado, dando cuenta del compromiso insistente de la FHUC-UNL para con todos nosotros.

A Graciela Frigerio por haberme dado la oportunidad de hacer este camino, acompañándome desde el primer día con diálogos y devoluciones generosas. Por sacarme de todas las pequeñas desesperaciones de ser tesista y, sobre todo, por haberme acercado a las manos de Diana: siempre estaré en deuda por semejante ventaja.

A todos los profesores a cargo de los Seminarios del Doctorado. Por habernos entregado tantos textos, guías, mapas, lecturas y claves. En especial a Germán Prósperi por la calidez de su palabra y la generosidad de sus explicaciones.

A todos mis compañeros del Doctorado, particularmente a María Silvia Covián por sus lecturas minuciosas, sus comentarios incisivos, su cabeza-biblioteca y su facilidad para explicar, tan propia de las buenas maestras. A Facundo Rodríguez Arcolia por la inmensa generosidad que tuvo al entregarme el trabajo cuasi filológico realizado sobre la biblioteca del CEM, a partir del cual, hallar conceptos y categorías claves fue para mí tanto más fácil. A Laura Corral por su entusiasmo constante, sus comentarios, sugerencias de lectura y su empuje para seguir siempre adelante. Y para mis compañeros de recorrido, sobre todo a Emilia Fraile, Emiliano Fallilone, Milagros Sosa Sállico, Maia Sviatek y *las uruguayas* (Guadalupe Cabo, Leticia Berruti y Jessica Dagnone), por tantos cafés, catarsis de tesis y charlas compartidas en cualquier pasillo o mesita del bar.

A los equipos de cátedra de mi querida Casa, la FADU-UNL: Isabel, María, Nidia, Martín, Mariana, Juan Bautista, Eugenia, Matías, Laura y Florencia. Por haberme hecho el aguante de manera absoluta con el cariño y el acompañamiento propios de los grandes amigos.

A Nidia, mi maestra del grado, mi compañera de cátedra y mi amiga intelectual de referencia. Por sus explicaciones lentas, exactas, tantas veces emotivas y por encontrar siempre el modo de ponerse en mis zapatos cada vez que me vio cansada y en peligro de claudicar.

A Isabel, mi primera maestra del posgrado, sinónimo de empuje constante y de ese optimismo que solo nace de la generosidad. Por sus incansables palabras de ánimo, sus observaciones rigurosas y a tiempo y su enseñanza *buena*. Sin el paso por su mano, esta tesis no hubiera empezado.

A Silvia Calosso, referente de los estudios del mundo antiguo. Por invitarme a su casa verde y fresca en medio de un verano santafesino infernal para contarme de griegos y latinos, de caracteres y hombres, con esa simpleza jubilosa que da la erudición.

A los docentes entrevistados: Carmen Albrecht, Laura Badella, Rodrigo Goldsack, Graciela Imbach, Virginia Kummer, María del Valle Ledesma, Nidia Maidana, Marcelo Molina, Mercedes Nicolini, Juan Bautista Nieva e Ignacio Riboldi, por darme su tiempo con confianza en una serie de charlas que se salían *del formato*.

A mis amigos: Laura, Florencia, Mariana, Juan y Nacho por apuntalar mi corazón.

A mi familia: Germán, Victoria y Ana por soportar mis enojos conmigo misma, mis silencios, mis reclamos tantas veces malhumorados –*¡bajen la radio, estoy pensando!*– y todas las vicisitudes del carácter que implican *escribir una tesis*.

Finalmente, a Diana Sperling, segunda maestra del posgrado. No me alcanza con agradecerle sus lecturas *a la letra*, su mirada erudita, la precisión de sus palabras o todas las explicaciones que esta *huérfana* de tantos campos intelectuales y de tantas lenguas recibió como un privilegio excesivo. Cuando atravesé el umbral de su casa supe que ya estaba en deuda. En realidad, le agradezco asumirla, de por vida, como mi acreedora.

Yo partiría de la idea esencial a la genealogía: no hay autofundación. Para que la especie sea reconocida, es necesario organizar la certidumbre de la descendencia, es decir, instaurar el principio de filiación como principio garantizado.

Pierre Legendre, 1985 [1996].

La transmisión es aquello imposible 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.

Graciela Frigerio, 2004.

ÍNDICE

1. LO NEGATIVO DE UN CONCEPTO	10
Los definidos por la negación	16
2. ACERCA DE LA ORFANDAD	23
No hay transmisión sin falla	31
<i>Cuando me convierto en padre invento la paternidad</i>	<i>41</i>
3. FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	51
El afuera <i>inevitable</i>	52
<i>De aquello que pasa</i>	<i>53</i>
<i>Escena: palabra y acción</i>	<i>60</i>
<i>Contra la cancelación</i>	<i>63</i>
<i>Experiencia y lenguaje o notas sobre el magma informativo</i>	<i>68</i>
<i>Matar el tiempo o la ilusión del exitismo contemporáneo</i>	<i>77</i>
<i>La oferta vacante y el desprestigio de la memoria</i>	<i>83</i>
El huérfano revela la orfandad	95
4. UNA VIÑETA ENTRE TANTAS POSIBLES	108
5. LA DELIMITACIÓN DE UN CONCEPTO	109
Acerca de la filiación	112
<i>La paradoja del lazo</i>	<i>114</i>
Genealogía y filiación	123
Acerca de la ley ¿por qué una referencia?	127
<i>El devenir del tiempo y la herencia</i>	<i>130</i>
6. LOS HIJOS HUÉRFANOS DE LA EDUCACIÓN	135
La cultura como capital	139
<i>Un desvío teórico y el eclipsamiento de la transmisión</i>	<i>144</i>
¿Qué marca la diferencia?	161

7. TRANSMISIÓN, PASAJE Y MITO	174
Razón de ser: aproximación al mito de origen	180
Ritual y pasaje	185
<i>Los ritos de pasaje</i>	<i>187</i>
<i>Ritual y sujeto de la educación</i>	<i>190</i>
 8. TRANSMISIÓN Y ORFANDAD EN EDUCACIÓN	 194
Educación no es transmisión	194
A condición de transmitir	206
Amor de transferencia	222
 9. CONTRA LA ORFANDAD: EDUCAR, SOSTENER, EMANCIPAR ...	 243
Viajeros sin mapa	249
<i>Acerca de los maestros</i>	<i>250</i>
<i>Maestro emancipador</i>	<i>253</i>
<i>Acerca de los estudiantes</i>	<i>272</i>
<i>Acerca del objeto de conocimiento</i>	<i>281</i>
<i>El proyecto como objeto de conocimiento</i>	<i>282</i>
<i>Acerca de las instituciones</i>	<i>293</i>
 FINAL DEL JUEGO	 302
Abandonos	302
¿Por qué esta tesis?	307
<i>Autopista y sendero</i>	<i>314</i>
<i>Contra el absoluto</i>	<i>323</i>
Final de juego	327
 BIBLIOGRAFÍA	 329
Sitios web consultados	346
 ANEXO. Entrevistas	 347
Mg. LDCV Ma. Laura Badella	349
Dra. Virginia Kummer	363

Mg. Graciela Imbach	377
Dra. María del Valle Ledesma	402
LDCV Ignacio Riboldi	413
DGCV Rodrigo Goldsack	424
DGCV María del Carmen Albrecht	434
Prof. Nidia Maidana	447
Mg. LDCV Mercedes Nicolini	457
Arq. Marcelo Molina	470

1. LO NEGATIVO DE UN CONCEPTO

Esta tesis se inició en 2018 cuando me puse a escribir un borrador de tema de investigación para aplicar al Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación (DSTyPE / FHUC-UNL) que abría su primera cohorte en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL. Lo cierto es que yo estaba esperando defender mi tesis de Maestría en Didácticas Específicas en la misma Facultad y enfrentarme a la instancia doctoral se me hacía cuesta arriba. No sé si fue un golpe de suerte pero ese agotamiento hizo saltar mi lado más pragmático y decirme a mí misma: “no busques tanto, el tema de investigación está ahí, lo ves todos los días cuando das clases... es eso que te incomoda, que no sabés como manejar, que te hace creer que es necesario *maternar* estudiantes y tesinistas y lidiar con la culpa de nunca dar abasto porque es imposible e inaceptable hacer de ese vínculo, un vínculo familiar”. Eso que es incógnito, inasible e inexplicable, que es un núcleo duro y escurridizo que habita a los chicos, que generalmente ni siquiera ellos detectan y que se revela en la imposibilidad de hacer algo con la epopeya del aprendizaje. Eso que para mí *rankea* dentro de *los grandes temas* (¿o son *causas perdidas*...?) –como una vez lo fueron las identidades de ciudad o el currículo universitario–, eso que es *como un vacío*, *como una falta*... Para empezar, le puse un nombre: *orfandad* y comencé a plantear un recorrido en el que sigo hasta hoy. Con Graciela y María Silvia la cosa fue tomando forma. Luego vino Diana con su generosidad infinita y me mostró cómo hacer del borrador, una investigación.

Dedicaré el apartado que sigue a la delimitación conceptual del término ‘orfandad’ pero antes quisiera focalizar en una característica *general* del concepto que se ha filtrado en todas las instancias de mi investigación: desde la búsqueda de teoría hasta las decisiones metodológicas. Se trata del carácter *negativo* del término ‘orfandad’, algo que noté hace relativamente poco tiempo, teniendo en cuenta que mi recorrido en esta investigación arrancó hace más de cinco años. Si pudiera hacer una lista de palabras, separándolas entre *negativas* o *positivas*, ‘orfandad’ caería ineludiblemente en la primera columna. Su definición tracciona de manera inevitable un imaginario de dolor: la literatura, los *mass media* y la tradición religiosa nos han entrenado sobradamente el ojo y la cabeza para poder construir en pocos segundos la imagen de un huérfano siempre relacionada con la desgarradora idea del desamparo. Por otra parte, si esa lista de palabras se redujera solo a

aquellas que tienen que ver con lo educativo, probablemente el término *orfandad* ni siquiera figuraría. Hipotetizo que, justamente por ese imaginario desolador vinculado con los huérfanos, el campo no ha retomado esta palabra para utilizarla en sentido metafórico en relación con determinados procesos y situaciones de enseñanza y/o aprendizaje.

El 14 de marzo de 2022, el Archivo General de la Nación (AGN) publicó en su perfil de *Instagram* una fotografía de 1925 a la que titulaba con la etiqueta “*#Infancias*. Los niños del Patronato de la Infancia”. Veintitrés pequeños de no más de cuatro años forman una fila contra una pared con ventanales vidriados. Sus cuerpecitos permanecen de perfil pero sus rostros miran idénticamente al lado derecho donde está la cámara que los inmortaliza. Llevan una suerte de enterizo de tela cuadriculada, medias y zapatos negros o azules y extienden sus brazos hasta tocar los hombros de su compañero de adelante en el gesto de *tomar distancia*. Ninguno sonríe. Todas sus cabezas están rapadas. Haciendo una veloz revisión en el perfil del AGN, esta es una de las publicaciones que más *me gusta* y comentarios suscitó. La mayoría de las opiniones tienen que ver con la sensación de tristeza que transmite la fotografía sobre todo por la expresión de los chicos y, en ciertos casos, alguna mención a la actual ley de adopción en Argentina y todas sus falencias, como enfocando desde el presente ese ajeno pasado. Lo cierto es que el Patronato de la Infancia se creó en Argentina a fines del Siglo XIX para alojar a los hijos de inmigrantes –mayoritariamente europeos– que, por el tipo de trabajo que conseguían sus padres quedaban generalmente en la calle y no asistían a la escuela. Obviamente desconozco los pormenores de la institución pero es probable que muchos de los niños de la fotografía no hayan sido huérfanos de padres aunque –y lo diré a riesgo de cometer el mismo juicio presentista de los comentaristas de la foto– sí son evidentes los rasgos del desamparo.

Lo que me interesa resaltar es que esa es la imagen de huérfano que atesoramos. Si nos remitimos al campo semiótico podríamos decir que los chiquilines del Patronato de la Infancia reúnen todos los ‘rasgos pertinentes’¹ que un *huerfanito* debe tener: expresión

¹ En *La estructura ausente*, Umberto Eco recupera la noción del campo de la lingüística para componer su desarrollo en torno a los códigos visuales. El ‘rasgo pertinente’ circunscribe una serie de elementos que son definitorios para la identificación de un objeto determinado y que se revelan en la representación de dicho objeto. Un ejemplo muy tradicional es la síntesis de la imagen del Che Guevara a partir de la reconocida fotografía que le toma Alberto Díaz (Korda) el 5 de marzo de 1960. Guevara aparece mirando hacia un punto lejano en el horizonte con su boina estrellada y el cabello largo asomando por los lados. Esa imagen

de tristeza, ceño contraído –casi al borde del llanto–, uniforme de internado y una actitud menguada del cuerpo... Las cabezas rapadas coronan el conjunto. Quizá haya también una cuestión gráfica que imprime en la fotografía lo doloroso de la representación: el grano producido por los medios técnicos con los cuales se realizó la captura y el blanco y negro hacen que la imagen remita a otros huérfanos: los de las guerras mundiales y sus indescriptibles horrores. En la actualidad, la problemática de las migraciones produce sus propias filas de huérfanos, lo mismo sucede con las guerras, las invasiones y los enfrentamientos civiles alrededor del mundo. Como otra cara de la misma moneda, las adicciones y su mercado descarnado producen huérfanos, así como lo hacen la desnutrición y las enfermedades en lugares de la Argentina que no resultan tan lejanos. Como sea, el niño huérfano constituye una herida que horada hasta las fibras estructurales de lo humano. Verlos es en algún punto *insoportable* pero es inaceptable no hacerlo.

Este es el motivo por el cual la *orfandad* como concepto se tiñe con las trazas de lo negativo. A mí me interesa pensar el término con una perspectiva analítica que permita utilizarlo en un sentido no tan lineal. Es por eso que esta investigación se centra en echar luz sobre algunas encrucijadas entre lo educativo y la transmisión como dimensión estructural. En el campo de la enseñanza el término *negativo* ha sido utilizado para caracterizar un tipo de educación muy particular nacida con Rousseau. En *Emilio o De la educación*, el pedagogo propone una enseñanza basada en la comprensión de las necesidades de los niños como elemento estructurante de toda la práctica educativa que pretenda construirse. Para conseguirlo plantea la idea de una ‘educación negativa’ por oposición a una ‘positiva’ propia de las instituciones de la época:

La primera educación debe ser, pues, puramente negativa, la cual no consiste en enseñar ni la virtud ni la verdad, sino en librar de vicios el corazón y el espíritu del error. Si pudierais no hacer nada, ni dejar hacer nada, si lograrais tener sano y robusto a vuestro alumno hasta la edad de doce años, sin que supiera distinguir su mano derecha de la izquierda, desde vuestras primeras lecciones se abrirían los ojos de su entendimiento a la razón sin baches ni preocupaciones; nada habría en él que pudiera obstaculizar el buen resultado de vuestros afanes. De este modo, en

fotográfica, con el paso del tiempo, va *descarnándose* y lo que permanecen son los ‘rasgos pertinentes’ que immortalizan al *Che* en la Plaza de la Revolución en La Habana pero también en remeras, banderas, carteles, pancartas, calcos y toda pieza gráfica que busque representarlo.

vuestras manos se convertiría en el más sabio de los hombres, y omitiendo toda intervención en un principio, realizaríais un prodigio de educación.²

La idea de que la naturaleza era el elemento primordial para la enseñanza, que era menester alejar a los niños de la civilización para educarlos *en la bondad* y partir del supuesto de que todo hombre *nacía bueno* le valió duras críticas por parte de quienes formaban a los niños en la educación tradicional religiosa y en las ciencias que desvelaban a *las luces*. Su pedagogía se basaba en separar la vida del niño en etapas y, de acuerdo a las necesidades que éste tenía conforme crecía en edad y contextura, brindarle las enseñanzas consideradas indispensables. No voy a tomar ningún elemento de la perspectiva educativa de Rousseau –tan controversial como su figura– pero considero relevante exponer qué tipo de pensamiento acerca de la educación se valió de la negatividad como categorización de una pedagogía que hasta el día de hoy se recupera en los debates del campo experto.

Otro punto que me parece clave para detectar algunos visos sobre la negatividad proviene del psicoanálisis. Dado que es un campo del cual conozco solamente elementos muy particularizados, recuperaré de manera absolutamente descriptiva algunos aspectos desarrollados por Freud en el artículo “La negación”. Aclaro también que, por supuesto, la transferencia del concepto de uno a otro campo no es lineal, sino que me valdré de ese enfoque psicoanalítico con el objetivo de descubrir un matiz que me brinde referencias sobre la cuestión de lo negativo. Entonces y de acuerdo con el planteo de Freud, “decir *no* es la primera afirmación”,³ ya que:

Un contenido de representación o de pensamiento reprimido puede irrumpir en la conciencia a condición de que se deje negar. La negación es un modo de tomar noticia de lo reprimido; en verdad, es ya una cancelación de la represión, aunque no, claro está, una aceptación de lo reprimido.⁴

Compleja cita que me plantea más dudas que certezas. Diré que la negación funciona como un principio de libertad para el sujeto por cuanto, en los términos de Freud, pone a

² Jean-Jacques Rousseau. *Emilio o de la educación* (1762 [1972] España: *De bolsillo*), E-book.

³ Agradezco esta frase a la Dra. Diana Sperling. (Comunicación vía e-mail, 25 de febrero de 2022).

⁴ Sigmund Freud. “La negación” en *Obras completas*, Tomo XIX, 1923-1925 (Argentina: Amorrortu, 1961 [1992]), p. 253.

jugar la cuestión del juicio mientras notifica al yo acerca de lo reprimido. Para comprender esto es necesaria una breve reposición de contenidos. El artículo citado se organiza a partir de la noción de ‘juicio’, elemento definido por su índole intelectual y de acuerdo con dos funciones: “atribuir o desatribuir una propiedad a una cosa y admitir o impugnar la existencia de una representación en la realidad”.⁵ Freud plantea que la simbolización del *no* atañe a las acciones de ‘desatribuir’ y de ‘impugnar’ en cada una de las funciones del juicio. Lo que anuda esos dos pares dialógicos es el vaivén que se da al interior del individuo entre el deseo y el deber.⁶ En este sentido, se introyecta todo lo bueno y se repele todo lo malo. Habría entonces una lógica que ordena *el adentro* y *el afuera* del yo, partiendo del supuesto de que todo lo que queda afuera sería lo malo, lo negado. Además de la estrecha vinculación con la dimensión del inconsciente –que en sus manifestaciones podría revelar la negación devenida en represión– me interesa volver sobre el imaginario infausto que se ciñe alrededor del *no*.

En el artículo “La negación: un recorrido en alemán. Aspectos metapsicológicos”, Ivana Baisplelt propone una relectura del desarrollo freudiano a partir de volver sobre el texto en su idioma original. El primer punto que me parece importante recuperar es la traducción del párrafo en el cual Freud describe ese procedimiento de *introyectar-expulsar*. En las traducciones al español más difundidas⁷ la cuestión queda planteada en los términos de *lo uno o lo otro* regido por la conjunción disyuntiva ‘o’: “quiero introducir esto en mí o quiero excluir esto de mí. Vale decir: Eso debe estar en mí o fuera de mí.”⁸ Lo que Baisplelt observa gracias a la lectura en alemán es que Freud vincula ambas partes de la dupla mediante la conjunción copulativa ‘y’: “eso lo quiero introducir dentro de mí, y aquello quiero aislarlo afuera de mí. Se trata de una operación de separación de dos cosas. *Esto sí y esto no*. Un proceso de selección”.⁹ Hipotetizo que este pequeño detalle abre la

⁵ Ibídem, p. 254.

⁶ “A la pregunta del juicio sobre “qué debo hacer”, subyace la respuesta de un yo incipiente que se pregunta “qué quiero hacer”. Este yo arcaico es quien recomienda o aconseja a la función del juicio. El “deber” responde al “querer” (Ivana Baisplelt, “La negación: Un recorrido en alemán. Aspectos metapsicológicos”, en *Actas del XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires), p. 28.

⁷ Entre ellas la de *Amorrotu* desde la cual trabajo el texto para esta propuesta.

⁸ S. Freud, op. cit., p. 254.

⁹ I. Baisplelt, Ídem.

posibilidad de pensar en la negación como una operación no totalizante. Por otra parte –aunque en estrecha relación con lo dicho– la lógica del *adentro-afuera* implica para el juicio una segunda operación de negación que consiste en discernir entre lo percibido y lo representado, entre aquello que es de la subjetividad y aquello que es del orden material, objetual. Toda representación es fruto de una percepción previa que implica la puesta en juego de los sentidos al tomar contacto con el mundo.¹⁰ Es decir que no hay representación sin percepción pero, a la vez, también es necesario aclarar que la representación no es fiel reflejo del objeto percibido sino que se encuentra modificado por ese mismo proceso perceptor que implica “contaminaciones de diferentes elementos”.¹¹

La dinámica pivotante de *lo que introyecto* y *lo que expulso* condensa el diálogo entre lo afirmativo y lo negativo. Al *sí* le corresponde lo que es elegido y asimilado; al *no*, en cambio, aquello que se rechaza. Es por ello que Freud sostiene que lo afirmativo condensa una ‘pulsión de vida’ y lo negativo su contrario. En el acto de juzgar se pone en juego una dinámica implícita que constituye ese discernimiento ya que “la afirmación –como sustituto de la unión– pertenece al Eros y la negación –sucesora de la expulsión–, a la pulsión de destrucción”.¹² En los términos de la clínica psicoanalítica el *no* que habita lo inconsciente dispara con su aparición los rasgos de lo reprimido, marcando un punto de inflexión que independiza al ‘yo’ de aquello que reprime.

En relación con mi investigación me interesa subrayar que lo negativo se piensa, por su propia denominación, como un punto de angustia. Al plantear una tesis partiendo de un concepto negativo, presupongo –gracias a lo descripto– que la orfandad es una categoría de borde, una especie de *zona de exclusión* que notifica de aquello que ha sido eliminado. Y con esto advierto de algún modo a los lectores que no hay mucha luz en las páginas que siguen ya que intuyo que –por los derroteros cada vez más escabrosos que le tocan recorrer a la transmisión– tramitar la orfandad en educación resultará más y más difícil. Sin embargo, volviendo a la interpretación que Baisplelt hace de Freud al recomponer el

¹⁰ “Condicionada por múltiples aprioris del cuerpo y de la cabeza” dirá Schnaith en su desarrollo sobre la codificación visual (Nelly Schnaith “Los códigos de la percepción del saber y de la representación en una cultura visual”. En Revista *Tipográfica* N° 4 (Buenos Aires: 1988).

¹¹ S. Freud, op. cit., p. 256.

¹² Ídem.

escrito en alemán y hablar del ‘juicio de existencia’, me parece oportuno mencionar que la dinámica de lo percibido y lo representado otorga al yo la posibilidad de reatribución de sentido sobre aquello que alguna vez había sido eliminado y puede *reencontrarse*:

Hasta este momento, lo que había quedado del lado de afuera, era todo lo malo. Aquello que el *Lust Ich*,¹³ arrojó afuera: no lo quiso, y el juicio lo tuvo que arrojar hacia afuera. Pero ahora, el yo vuelve a tomar las riendas, y a través del juicio de existencia realiza una operación que implica reencontrar lo bueno afuera. Es importante destacar que Freud no dice “encontrar” sino “volver a encontrar”.

Hay en la cita una cuestión temporal, un antes de rechazo y un ahora que permite reencontrar algo *bueno* en eso que era *malo*. De alguna manera me recuerda a la expresión de Arendt cuando habla de la sucesión de generaciones en relación con la brecha que plantea el presente en medio del pasado y el futuro infinitos. Así, sostiene que una generación lega a otra un presente inasible desde el pasado: habrá señalamientos, cultura, tradiciones pero el tiempo presente de esta generación ya no le pertenecerá a la próxima que deberá, inevitablemente, “pavimentarlo de nuevo”.¹⁴ Si bien en Arendt no hay un juzgamiento que venga a procesar y discernir lo malo de lo bueno –como tampoco hay en Freud una apelación a lo genealógico– me parece sumamente potente remitir a esa resonancia que habilita dar cuenta de una instancia que se juega en terreno interpretativo. En este sentido, *repavimentar* como *reinterpretar*, como volver a buscar aquello de lo que nos habíamos despojado en un tiempo anterior para, en el presente, hacerle lugar.

Los definidos por la negación

Hay quienes la sociedad define por la negativa: los *nadie*, los sin techo, los sin tierra, los *homeless*, los ni-ni. En la universidad argentina, sin ir más lejos, existe la figura del *no docente* para referir al personal administrativo y de servicio. Obviamente no hay punto de comparación en relación con el acceso a la satisfacción de necesidades primarias y secundarias que los primeros *no*- tienen con los últimos. Lo que sí comparten es la definición por su contrario. Hay cosas *buenas* –para retomar el vocabulario freudiano– a las que muchos tenemos acceso y después están quienes no pueden llegar a ello y se definen,

¹³ Baisplelt lo traduce como *yo placer*, entiendo que se refiere al ‘yo arcaico’ atado al principio del placer que Freud menciona en el inicio de su escrito.

¹⁴ Hannah Arendt. *De la historia a la acción* (Paidós, Barcelona 1953 [1995]), p. 86.

no por la vacancia, sino por la anulación de lo afirmativo en una construcción que focaliza la *ausencia de-* en un único vacío. Es una forma de etiquetar y organizar al interior de un conjunto a determinados sujetos con determinadas características que los igualan, los masifican, los homogenizan de tal manera *que de lejos parecen moscas*.¹⁵

Más allá de lo desalentador que resulta observar esto en términos sociológicos o culturalistas, me interesa hacer una breve deriva retomando algunos pasajes de la novela *No y yo* de Delphine de Vigan con el objetivo de dar cuenta de lo difícil de sortear que resulta el nombramiento por negación. El texto cuenta la historia en primera persona de una adolescente francesa de trece años llamada Lou Bertignac. Lou posee un coeficiente intelectual muy superior al esperable para su edad y, para cumplir con una tarea de la escuela, decide investigar la vida de las mujeres que viven en las calles y así lo presenta a su maestro: “los sin techo [...] voy a reconstruir la historia de una joven sin techo, de su vida, de su historia. Quiero decir..., cómo es que se encuentra en la calle”.¹⁶ La narración transcurre, sobre todo, en cuatro escenarios: la estación de trenes donde Lou conocerá a *No*¹⁷ –una joven de dieciocho años que vive en la calle– y las calles parisinas en sí, la casa de Lou quien vive con sus padres, la escuela en la que están los compañeros y el exigente profesor Marin y la casa de Lucas el gran amor platónico de Lou y de todas las chicas del curso. La historia cuenta el crecimiento de la amistad entre Lou y *No* hasta transformarse casi en una relación de hermanas a tal punto que Lou lleva a *No* a vivir a su casa. El desenlace es agri dulce porque, si bien el relato concluye felizmente para Lou, esa hermandad es imposible y *No* decide retirarse en una triste escena en la que no hay despedida, sino cierta forma de abandono.¹⁸

El primer punto que me interesa retomar tiene que ver con la posibilidad de que una niña de trece años plantee ante su escuela de clase media acomodada un tópico de investigación semejante. Más allá de su precocidad intelectual, la vida de Lou está atravesada por

¹⁵ Utilizo la categoría *n*) de la clasificación de los animales en el cuento “El idioma analítico de John Wilkins” (Jorge Luis Borges, 1942 [1989] *Otras inquisiciones*, en *Obras completas*. T.2. Barcelona: Emecé).

¹⁶ Delphine de Vigan. *No y yo* (Argentina: Anagrama, 2007 [2021]), p. 12.

¹⁷ Utilizaré la bastadilla para distinguir el sobrenombre *No* del adverbio ‘no’.

¹⁸ En la promesa de huir juntas a Irlanda, *No* deja a Lou en la estación de trenes sin que nadie note su alejamiento. En algún punto ambas sabían que sus vidas podían cruzarse pero no superponerse.

la orfandad lo cual le asigna, hipotetizo, una sensibilidad especial en relación con ciertos temas. Su madre está psiquiátricamente afectada desde hace cuatro años por la muerte de su bebé, sumida en un luto que le impide volver a su rol con la hija que le queda. Es un caso de la *orfandad del padre*, algo sobre lo que volveré en el próximo apartado. Lo intramitable de esa angustia cercena toda posibilidad de ejecutar un rol en la familia, ese *modo de orfandad* sin nombre elimina el corte instituyente que organiza la propia vida y la vida de los otros: hay madre pero ya no es madre o no puede ocupar ese lugar aun conservando a uno de sus hijos que a su vez –y por este estallido del rol– también se vuelve huérfano. El padre, por su parte, ordena su vida gracias al trabajo y al cuidado que le demandan su esposa y su hija. Esos cuidados son de índole casi administrativa pero, por el discurrir de la narración, notamos que hay una forma de amor en cada acto y cada práctica. En síntesis, Lou no es una desamparada pero conoce el tipo de dolor que genera el desamparo. Si bien a lo largo de la novela se compara con *No* solo para dar cuenta de sus privilegios, la trama demuestra que es ella quien busca –a veces desesperadamente– la permanencia de esa otra.

Se podría decir que la novela es *triste* y, varias veces, angustiante. Su lectura se posibilita gracias a la dulce narración que de Vigan logra interpretando la voz y el pensamiento de una niña. Constituye ese tipo de textos que nos hace rememorar el modo en que la mirada de la infancia se las apaña para filtrar el dolor. Magistralmente, la autora trama de manera sutil la estación de trenes con el punto de enlace y desenlace de toda la narración. Después de la escuela, Lou va a la estación de trenes de Austerlitz para ver a la gente despedirse o reencontrarse, ese es su pasatiempo: “ver la emoción de la gente [porque cuando] la emoción es muy intensa, es como si el aire se espesara, como si estuvieran solos”.¹⁹ En esa estación conocerá a *No* y en la de Saint-Lazare *No* se irá para siempre de su vida sin avisarle. Hay una metáfora vinculada con el viaje y con el pasaje de un estado a otro. La relación entre las chicas *hace crecer* a Lou porque la partida inesperada de *No* la *hiere* de una forma muy particular. No es el desgarró absoluto y total que sufre su madre ante la pérdida de su hija menor sino que es una suerte de corte que parece cicatrizar a lo largo de ese camino *de vuelta a casa* que Lou debe emprender sola pero ya sin miedo y que se narra en un pasaje que resulta una poética oda a la transmisión:

¹⁹ D. de Vigan, op. cit. pp. 14-15.

Volví a casa andando, no tenía billete de metro, no tenía nada, caminé mucho tiempo, no me di prisa, no pedí ayuda, no fui a pedir auxilio a la policía. Me dolían los pies. Acababa de pasarme algo. Algo cuyo sentido debería comprender, debería sopesar, durante toda la vida. No conté los semáforos, ni los *Twingo*, no hice multiplicaciones en mi cabeza, no busqué sinónimos de *inestado* ni la definición de *compleción*. Caminé mirando hacia adelante, acababa de pasarme algo que me había hecho crecer. No tenía miedo.²⁰

Ese *algo* que le había pasado era el abandono necesario por parte de *No*. Podríamos llamarlo un desenlazamiento instituyente, un corte que produce sentido, que notifica al sujeto de su propia autonomía. Es la negación de la mismidad en relación con dos vidas que no pueden fundirse en una sola. Lou no puede explicar lo que le sucede, más allá de decir que *ha crecido*. Y esto es así porque aquello que recibió de *No* no puede individualizarse en una acción o en una única serie de palabras. En algún punto, la transmisión también se define por un modo de volverse huérfano, por una orfandad necesaria y a veces deseada.

Otro elemento clave que organiza la narración y me habilita a realizar este análisis tiene que ver con el sobrenombre *No*. Su nombre completo es Nolvonn pero ella misma se presenta como *No*. Considero que la autora define a su personaje con la negación: *No* no tiene padres, no tiene casa, no tiene amigos, no tiene otra familia, no tiene donde dormir, no tiene para comer. Todo lo que le pertenece está en ruinas: su valija, su campera, su pantalón, sus palabras, su propio cuerpo. El tiempo en que es invitada a vivir en casa de Lou hay atisbos de una vuelta de la niña que fue y a la mujer que podría ser pero solo son *flashazos* que terminan de extinguirse cuando su madre –que la abandonó de pequeña– la rechaza por última vez. Esa es una gran escena: después de permanecer con la familia de Lou, *No* parece preparada para ir a buscar a su madre, para presentarse ante ella con una dignidad nueva: no solo la de su apariencia sino aquella que la propia madre de Lou le entrega al maternarla de un modo que también a ella la salvará. Toca a la puerta y al escuchar que alguien se acerca dice simplemente “soy yo, Nolvonn”. Nadie abre.

²⁰ *Ibidem*, p. 214.

En el discurrir de la trama, *No* revela que es fruto de la violación *en manada* de su madre: es una verdadera no-deseada que justifica más que ninguna otra cosa su sobrenombre. *No* no es hija: el rechazo por parte de su madre hunde sus raíces en un dolor radical, en una vergüenza que ha corroído de manera terminal toda su subjetividad. Esa no-madre es una persona traspasada por el estallido de su propia feminidad y, a partir de allí, cubrir el rol de la maternidad es una tarea imposible. En ese anunciarse frente a la puerta, *No* dice por primera y única vez su nombre completo: solo frente a su madre puede no-negarse, nombrarse trascendiendo la etiqueta, reencontrarse por fuera del imaginario de sí misma. A la vez, esa puerta no se abre nunca, ni siquiera se escucha una voz: el silencio es, en este caso, el mejor aliado de una orfandad intramitable. No hay lugar para que la palabra circule, ni siquiera la palabra del rechazo. Esa no-hija está negada desde *el vamos* y no hay nada más para decir.

En este punto vale preguntarse por las posibilidades que ha tenido *No* para sobrevivir en la ciudad. Podría hipotetizar, utilizando una fórmula algo trillada, que es una hija de la calle. Todo lo que sabe para moverse por la ciudad como una sin techo lo aprendió por los golpes de esa misma ciudad que se transformó en su hogar. Conoce los códigos para relacionarse con la gente, con la autoridad policial, con los demás sin techo que deambulan por París. Sabe también de qué trata toda la parafernalia administrativa que se requiere para conseguir refugio en un albergue público o en un comedor para personas sin hogar. Y, sobre todo, sabe sobrevivir al peligro latente que la persigue al caer la noche. Es decir, su saber completo está trenzado con la lógica de su definición negativa. Esas enseñanzas no llegaron solas: otros sin techo, generalmente más grandes, se las fueron mostrando a cambio de comida, tabaco, alcohol. *No* está entrenada para moverse en un mercado cuyo único valor en pugna es la supervivencia.

Considero que, sutilmente, de Vigan nos muestra que la transmisión funciona más allá de toda voluntad. ¿Quiso *No* aprender todas esas cosas? ¿Lo deseó? Probablemente no. El propósito de supervivencia hizo que ella recibiera esas enseñanzas sin proponérselo y —también sin proponérselo— le traspasó algo de todo ese saber a Lou. Quizá la expresión correcta sea que *tiene calle*, algo que Lou no tenía, porque incluso lo negativo requiere *carta de ciudadanía* para habilitar la permanencia. El nudo de todo esto es que hay otros padres posibles además —o por fuera de— los padres genitores. Cuando la literatura

recupera el tema de los huérfanos explicita esto de manera recurrente. Por ejemplo, en *La vida por delante* de Romain Gary, el pequeño Mohamed que vive en una casa de pensión para hijos de prostitutas es receptor de diversas voces. Su madre ha desaparecido –él ni siquiera la recuerda– pero alguien envía a su tutora el pago mensual para que lo críe. Esa mujer, ya anciana, demenciada debido a su edad y a una vida marcada por la supervivencia al nazismo y la huida a Francia, que tuvo que ganarse la vida prostituyéndose también, es su madre. El resto de los personajes de la novela tienen las mismas características: están del lado de los que se definen por la negación. Por vivir en una zona de migrantes, todos están unidos por el mismo miedo: la deportación. Son *ilegales* y ello les otorga un sentido de pertenencia y de comunidad que es el elemento crucial para que se produzcan actos de transmisión hacia Mohamed que es, de alguna manera y a los ojos de todos, el que podrá sobrevivir, a quien la vida le deparará otro destino posible. Esto no está explícito, pero es para esto para lo cual lo preparan.

La señora Rosa, su tutora, le enseña cómo ella se ganó la vida que es la forma en la que él nunca deberá ganársela. La señora Lola, una travesti fuerte y dulce, le enseña el valor de la entrega al otro, la compasión y la solidaridad. El anciano Hamil le cuenta sobre un gran amor perdido en la juventud y de la importancia de la memoria para conservarlo aún junto a él. El interés de este personaje por la memoria se muestra también en la intención de enseñarle a hablar en árabe que es “la lengua de sus antepasados”²¹ y de hacerle leer el Corán porque entiende que el nombre de ese niño lo marca y lo inscribe en una tradición: el Islam. Ya que él conoce el idioma y ha leído el texto sagrado, le transmite a Mohamed ese saber. ¿Entiende el chico la profundidad de la intención? Probablemente no, aunque al final del texto, cuando la señora Rosa se encuentra al borde de la muerte, él sabe que debe llevarla al sótano donde esconde su “candelabro judío”,²² mostrarle la foto enmarcada de Hitler que tiene el poder mágico de *curarla* cuando está enferma o desesperada –la memoria del horror es exponencialmente superior cualquier mal del cuerpo o del espíritu– y encender “siete velas, como hacen siempre los judíos”.²³

²¹ Romain Gary. *La vida por delante* (1975, e-pub libre), p. 22.

²² *Ibíd.*, p. 21.

²³ *Ibíd.*, p. 115.

Aún en lo negativo que la orfandad viene a representar hay posibilidad de transmisión. Cualquier contexto, por angustioso que sea, permite establecer trazas de transmisión. Como ésta es fallida *per se*, es siempre perfectible aunque nunca perfecta. La búsqueda por su ocurrencia posibilita y organiza la vida en la cultura lo cual equivale a decir que la cultura depende de que se produzca una filiación que nos garantice transmitir en la lógica sucesoria. Los textos literarios recuperados dan cuenta de ello porque testimonian, en clave de relato, el modo en que unos antecesores obran como lugares de pasaje para los que vienen después y, en ese trabajo, los inscriben en una trama significativa y en una lógica de la deuda. Por otra parte, estos relatos se plantean en primera persona y esa voz pertenece a los niños, a los sucesores. Esta operación narrativa facilita comprender cómo la transmisión se descubre en sus efectos. Si, hipotéticamente, el narrador fuese el antecesor no podríamos elucidar la operación filiatoria y sólo seríamos testigos de una serie de acciones y prácticas que, naturalmente, se asumen para quienes cubren la función de paternar. Deberíamos, en esa misma hipótesis, aguardar a la descripción de las acciones de los hijos o a sus palabras para descubrir las sinuosas y escurridizas huellas del pasaje. En las instituciones, generalmente hablamos los *grandes*. Vislumbrar las filiaciones, los vacíos y la transmisión acaecida será mi trabajo en las páginas que siguen.

2. ACERCA DE LA ORFANDAD

La palabra ‘orfandad’ –del griego *horfanía*–²⁴ quiere decir “estado de huérfano”²⁵ y también “privación”.²⁶ A su vez, ‘huérfano’ significa “persona menor de edad: a quien se le han muerto el padre y la madre o uno de los dos”.²⁷ Etimológicamente, ‘huérfano’ viene del latín *orphanus* que lo toma del griego y comienza a utilizarlo desde la era cristiana en adelante. Me interesaría introducir este capítulo con una breve referencia a dicho origen ya que, en la antigüedad, la palabra poseía una serie de términos asociados que aportan al sentido metafórico que intento plantear en mi desarrollo investigativo.

En griego, la palabra es *orphanos* y su pronunciación implica la acentuación esdrújula y la aspiración previa al primer sonido de la *ómicron* –como la *h* en la voz inglesa *have*, por ejemplo– sonido que representa al llamado *espíritu fuerte* o *espíritu áspero* griego,²⁸ de modo tal que su transliteración podría escribirse del siguiente modo: *hórfanos*. Ese *espíritu fuerte* es el que luego determina que, en español, la palabra ‘huérfano’ se escriba con la ‘h’ inicial.²⁹ En cuanto a su traducción y definición encontramos que, además de “huérfano” aparecen dos significados más, que son “despojado” y “privado de sus hijos”.³⁰ Es notable cómo la palabra ha viajado en el tiempo perdiendo este último sentido que, actualmente en castellano, no posee traducción directa.³¹ Por su parte, “despojado”

²⁴ Mencionaré los términos griegos transliterados, es decir, escritos en caracteres latinos de acuerdo a su fonética. Estas transliteraciones seguirán el criterio sugerido por la Prof. Silvia Calosso.

²⁵ Real Academia Española, s/f, definición 1.

²⁶ Anatole Bailly. *Dictionaire Grec – Française* (1956, Francia: Hachette), p. 1407. Traducción del griego y del francés: Prof. Silvia Calosso.

²⁷ Real Academia Española, s/f, definición 1.

²⁸ Agradezco esta explicación a la Prof. Silivia Calosso.

²⁹ Es un caso similar al de las palabras ‘huevo’ o ‘hueco’.

³⁰ José Pabón de Urbina y Eustaquio Echauri Martínez. *Diccionario Manual Griego clásico – Español* (1964, Barcelona: Spes), p. 435.

³¹ Cuando entrevisté al Secretario Académico de la FADU mencioné esta particularidad en nuestro idioma, haciendo alusión a la intervención que Diana Sperling me brindara en relación con la palabra hebrea *shakul*, que representa al padre que ha perdido a su hijo. En aquella conversación, Marcelo Molina hipotetizó que esa falta de nombramiento tiene que ver con la imposibilidad de decir el dolor más insoportable para el humano. Observando la herencia griega y el filtrado del latín (donde ya no aparece ese tercer significado),

adquiere un matiz más metafórico ya que no explicita de qué, algo o alguien se vuelve un desposeído. Implica el uso actual del término por el cual es posible metaforizar una quita violenta o dolorosa para el sujeto: despojado de sus padres, despojado de sus hijos, despojado de saber, son expresiones que entrarían en el dominio de esta palabra. En el diccionario de Bailly aparece, además, una tercera definición que se deriva de esa orfandad de hijos que mencioné con anterioridad: “sin herederos”.³² Aquí se suma otra perspectiva posible porque se juega una suerte de dimensión material que notifica duramente que no hay quien siga, no hay quien herede aquello que tenemos para legar. En este sentido, el padre huérfano no solo pierde a su hijo sino que también pierde a su sucesor en la cadena de generaciones: esta definición muestra un enfrentamiento sin velos con la finitud.

La palabra *horfanidso*, que funciona como verbo en infinitivo, significa “hacer a uno huérfano; despojar”.³³ El valor de este término que tampoco llega al castellano actual es que da a pensar en esa orfandad provocada por algo o alguien externo a la relación filial, lo cual implica a un tercero que arrebatara los padres al hijo o el hijo a los padres. Aparece, además, el término *horfanikós* que se define como “el día en que uno se queda huérfano”.³⁴ Me parece sumamente interesante cómo estas voces antiguas van construyendo la escena de la orfandad, poniéndole un nombre a cada instancia, incluyendo el momento en que se produce ese desmembramiento. Por su parte, aparecen como parte de la misma familia de palabras, *horfaneuo*, que quiere decir “sacar a un huérfano de un orfelinato”,³⁵ *horfanistés*, que significa “tutor”³⁶ y *horfanofiláks*³⁷ que especifica esa figura del cuidador como “tutor de orfelinato”.³⁸

pienso justamente en ese desgarrador inhabitable capaz de materializar el terror abisal a la muerte *total* del sujeto por haber perdido la descendencia.

³² A. Bailly, op. cit., p. 1407.

³³ Pabón de Urbina y Echauri Martínez, op. cit., p. 435.

³⁴ Ídem.

³⁵ A. Bailly, op. cit., p. 1407.

³⁶ Ídem.

³⁷ Compuesta por *hórfano* (huérfano) y *filáks* (guardia, guardián, vigilante, centinela, custodio, carcelero).

³⁸ Ídem.

Si leemos la seguidilla de términos como elementos que configuran una red, el griego construye una narrativa mucho más amplia que el castellano en torno a la idea de *orfanidad* porque recoge y agrupa toda una serie de figuras y roles que involucran al huérfano como aquel que ha sido despojado del antecesor o del sucesor. Pero, además, señala con precisión el nombre de cada uno de los *lugares* que se articulan construyendo un sentido muy complejo para esa palabra. Así son señalados: el que es responsable de esa situación, diríamos, el que corta la cadena filiatoria; el momento en que ese corte se produce; la existencia de un sitio que custodia a los huérfanos con sus tutores o guardianes; y la posibilidad de sacar al huérfano de allí, algo que se podría leer en tanto posibilidad de atravesar la orfandad y abandonarla.

¿Cómo llega a nuestros días esta palabra y su red de significaciones? El lenguaje corriente utiliza el término ‘orfandad’ para designar la condición de los niños cuyos padres (uno o ambos) están ausentes porque han muerto o se han ido. Esto equivale a sostener al menos dos cosas: la primera, que la ausencia de un padre³⁹ o de ambos renombra al hijo como huérfano, lo inviste con una condición nueva, le otorga una diferenciación respecto de otros niños cuyos padres permanecen. A la vez, la orfandad implica un *estar ausente* del padre, esto es, la presencia de la falta de manera permanente, definiendo a ese sujeto⁴⁰ como hijo de ese vacío. En este trabajo, me interesa desplazar estos primeros sentidos de orfandad, expandiendo su potencia conceptual a partir de la noción de ‘transmisión’ con el propósito de explicar el o los modos en que las instituciones educativas producen estudiantes ‘huérfanos’.

³⁹ Utilizaré el término ‘padre’ indistintamente del sexo o género de ese genitor. En caso de que quiera referirme al padre o a la madre específicamente, lo aclararé en la redacción.

⁴⁰ Utilizo el término ‘sujeto’ en el sentido de *sujeto a...*, *enlazado con...*, es decir, como expresión de una singularidad tramada en la malla de la cultura. Según Barbagelata “sujetar es nombrar, introducir una constancia. Frente a la multiplicidad infinita e informe de las percepciones, el lenguaje unifica, define, fija, identifica, recorta y sujeta. Sujeta ‘al mundo’ y ‘nos sujeta’ frente al mundo para no quedar devorados e indiferenciados de él” (Norma Barbagelata. “Opus Nigrum”, en *Educación: figuras y efectos del amor*, Paraná: La Hendija, 2010), p. 77.

Dado que mi trabajo se orienta a la educación, voy a definir el término *orfandad* como el *proceso que un individuo*⁴¹ *atraviesa cuando se interrumpe un proceso de transmisión*: aunque no simplemente como un corte, sino como un pasaje de vacío que no instituye sujeto. Pensada como *pasaje* de sentidos desde una generación previa hacia una posterior, la transmisión es fallida por definición: nunca es perfecta, sino que las interrupciones en la cadena son inherentes a su existencia. Esto quiere decir que, aun cuando la transmisión falla, algo discurre en el pasaje, algún sentido se cuelga por el hueco y mella a la recepción. Ergo, la *orfandad* es un proceso que todo individuo atraviesa en determinados momentos de la vida, reiterada y necesariamente para constituir su condición de sujeto. El rol de huérfano me es dado cada vez sin haberlo pedido, yo lo tomo sin saber que lo estoy tomando y sólo podré nombrarlo cuando lo deje vacante: la ignorancia acerca de la propia orfandad es uno de los elementos cruciales del proceso.

¿Cómo se define a la transmisión? En mi recorrido académico, atravesado por la racionalidad de la comunicación, el término transmisión siempre tuvo connotaciones negativas. En el ámbito de los estudios de la comunicación, la transmisión fue relegada a los rudimentos del pasaje de información de una terminal a otra. Transmitir, por tanto, se asocia a la llegada de un cúmulo de información de una máquina emisora hacia una receptora, es cuantificable y los mejores ejemplos de ello son el telégrafo primero y, más tarde, el teléfono. El sujeto está detrás de un dispositivo tecnológico y decodifica las señales una a una, a la vez, estas señales se someten indefectiblemente a las ‘fuentes de ruido’ propias del sistema, un intercambio que durante el siglo XX se complejizaría gracias a las teorías críticas europeas y a la aparición de la semiología saussureana y de la semiótica peirceana. Es por ello que, hablar de transmisión en educación, fue en un principio difícil para mí, acostumbrada como estaba a los desarrollos de la teoría comunicacional. El descubrimiento acerca de la importancia neurálgica que la noción de transmisión tiene para mi

⁴¹ Utilizo los términos ‘individuo’, ‘individualidad’ o ‘individual’ para referir a la singularidad del sujeto. Aclararé, en el transcurrir de mi escritura, la utilización de alguna derivación del término virada hacia el concepto de ‘individualismo’ al modo en que lo realiza Zerbino: “El siglo de la razón y del individuo había construido cuidadosamente su nido y de él salieron los *no vale la pena*, uno de los modos con que podríamos nombrar algunas de las mutaciones subjetivas contemporáneas” (Mario Carlos Zerbino. “Fuera de lo común. Subjetividades extemporáneas”, en *Educación: posiciones acerca de lo común*, Paraná: La Hendija, 2012), p. 67.

trabajo apareció junto con la percepción de que mi propuesta intentaba indagar en un problema que llamaremos *de estructura* en el cual la transmisión es el eje de la *quaestio*.

Para su definición recurriré a Yerushalmi quien habla de “una cadena de eslabones en lugar de una sola pieza de hilo de seda”.⁴² Esta poética figura me permite comprender que la transmisión está hecha de trozos concatenados, es decir, de elementos discontinuos que se alinean en una continuidad. También me permite elucidar que los eslabones se rompen, se pierden, son deliberadamente eliminados o involuntariamente olvidados. Lo importante, más allá de esas deducciones, es comprender que la transmisión ordena una serie de objetos disímiles –como las argollas de la cadena– y no una línea lisa y siempre idéntica a sí misma como la hebra de seda. Cada eslabón perdido implica una falla en la transmisión, lo cual no equivale a decir que se transmita la falla y es aquí donde se vuelve urgente hacer una distinción: las fallas pueden ser instituyentes o destituyentes. Las primeras, son constitutivas del sujeto ya que “toda transmisión implica un antecedente (un padre, un maestro) y al mismo tiempo el intento de matar ese antecedente”.⁴³ El *crimen genealógico* como figura que explica el asesinato simbólico del padre es ilustrado por Freud en *Tótem y Tabú*. Allí se narra el parricidio fundacional de la cultura, llevado a cabo por los hijos expulsados de la tribu por el padre tirano. Al respecto, Sperling señala que “no hay más padre que el padre muerto, es decir, no hay hijo sino a condición de matar (simbólicamente) al padre”.⁴⁴ Pero el relato freudiano no termina allí: asesinado el padre, los hijos se reparten el cadáver para devorarlo, consumiendo junto con las partes de esa carne, las partes que los instituyen como hijos y como hermanos entre sí, es decir que “devoran al dueño del sentido y lo comparten, deshaciendo su supuesta unidad”.⁴⁵ El despedazamiento simbólico del padre metaforiza la necesaria división de la herencia

⁴² Yosef Yerushalmi, “Reflexiones sobre el olvido”, en *Usos del olvido. Comunicaciones al coloquio de Royumont*, (Buenos Aires: Nueva Visión, 1988 [2006]), p. 19.

⁴³ Diana Sperling. Comunicación personal vía Zoom. Abril de 2020.

⁴⁴ Diana Sperling. *La diferencia. Sobre filiación y avatares de la ley en Occidente* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2018-a), p. 35.

⁴⁵ Sperling. Ídem.

primordial de la ley fundante, que viene a prohibir las acciones que atentan contra la continuidad histórica de la cultura: el incesto y el homicidio.⁴⁶

¿Por qué es nodal para una investigación en educación volver sobre estas narrativas psicoanalíticas que parecen explicar la dimensión subjetiva, individual, personal incluso de los vínculos familiares? Precisamente porque la transmisión es el elemento que ordena la estructura, que puede abstraerse de la dimensión anecdótica de cada sujeto y de cada organización familiar para dar cuenta de lo radical que resulta para toda la sociedad. Por otra parte, porque el relato del banquete genealógico muestra lo paradójal de la transmisión y ello da cuenta de lo irregular e inasible que puede ser este proceso y, quizá por ello, las disciplinas abocadas al estudio de la enseñanza y el aprendizaje se lo saltean como posible explicación para los malestares actuales en torno a la educación. De esa paradoja extraigo el elemento central de la transmisión: la *falla instituyente* que es el hueco que me permite un respiro, la bocanada de aire gracias a la cual comprendo que mi antecesor no es un padre omnipotente ni un maestro omnisciente y que, como consecuencia, me habilita a cuestionarlo, a descomponer esa totalidad que, una vez desgarrada, permitirá la emergencia del padre simbólico. Aun así, yo, sucesor no destruyo la referencia porque no pretendo transformarme en totalidad, sino que traduzco e interpreto lo recibido con las herramientas de que ya dispongo para realizar la tarea de subjetivarme en un tiempo y en un espacio determinados.

Dicho esto, cabe plantear algunos interrogantes: ¿existen formas distintas de *orfandad*? Algunas de esas formas, ¿son *mejores*, menos dolorosas, más fácilmente *tramitables* que

⁴⁶ Luego de la escena del desmembramiento y el festín totémico, Freud explica:

Después de haberle suprimido y haber satisfecho su odio y su deseo de identificación con él, tenían que imponerse en ellos los sentimientos cariñosos, antes violentamente dominados por los hostiles. A consecuencia de este proceso afectivo surgió el remordimiento y nació la consciencia de la culpabilidad, confundida aquí con él, y el padre muerto adquirió un poder mucho mayor del que había poseído en vida, circunstancias todas que comprobamos aún hoy en día en los destinos humanos. Lo que el padre había impedido anteriormente, por el hecho mismo de su existencia, se lo prohibieron luego los hijos a sí mismos en virtud de aquella «obediencia retrospectiva» característica de una situación psíquica que el psicoanálisis nos ha hecho familiar. Desautorizaron su acto, prohibiendo la muerte del tótem, sustitución del padre, y renunciaron a recoger los frutos de su crimen, rehusando el contacto sexual con las mujeres, accesibles ya para ellos. (Sigmund Freud (1913), *Tótem y Tabú*. E-book, pp. 119-120).

otras? ¿Cuáles son necesarias para la construcción de la propia subjetividad? ¿Y cuáles son las más nocivas? Arriesgaré una primera respuesta y pondré parte de esta investigación al servicio de su comprobación, de su refutación o de la combinación de ambas posibilidades. No estoy segura de que existan formas distintas de orfandad ya que ésta, siempre, hunde sus raíces en la problemática de la transmisión. Lo que sí existe es la diversidad de índices que la revelan y que nos ponen cara a cara con la falta: la inhabilitación para enhebrar la complejidad del pensamiento o, directamente, inhabilitación para la comprensión, producción y reproducción del sentido. Así, *orfandad* se define por antonimia de *filiación*,⁴⁷ es decir, como relación entre partes en la que, temporalmente, la transmisión *hace pasar* un vacío que no puede ser arbitrado por ninguna referencia disponible.

También estoy segura de que existen orfandades buscadas (aunque no siempre *deseadas*) que se revelan bajo alguna forma de *autoengendramiento*, como una búsqueda por construir leyes y normas propias que fundamenten algún modo de vida por fuera de la referencia social. Estas maneras de una *rebeldía sin causas* (por llamarlas de un modo ilustrativo) se revelan, a gran escala –por ejemplo–, en los conspirativismos tan en boga actualmente y tan propicios para explicar la pérdida de confianza en las instituciones de gobierno, las políticas locales y globales y la ciencia como medio que explica lo que sucede en nuestro entorno para volverlo predecible. Si bien estas formas de orfandad no ocupan el centro de interés en mi investigación, considero importante traerlas a colación para reafirmar la complejidad del concepto.

Lo desarrollado hasta aquí marca la urgencia por definir algunos términos que resultarán claves para completar o dar mayor rigurosidad a la idea de *orfandad*. El primero de ellos es el de *filiación simbólica*. Partiré de la propuesta de Legendre para circunscribir esa noción. Desde su perspectiva la *filiación* vertebra una *genealogía*, esto es, un régimen de reproducciones que gestiona las prácticas sociales de manera constante y naturalizada. El autor expone una serie de hipótesis en torno al funcionamiento preciso, instituido y casi siempre imperceptible de la maquinaria genealógica. Uno de los principios consiste en que este ‘aparato’ se funda en un mito: el de la *creación* y, más tarde en la historia, el de

⁴⁷ Pierre Legendre, *Lecciones IV. El inestimable objeto de la transmisión* (México: Siglo XXI, 1985 [1996]).

la *razón*. Ello supone pensar la genealogía en términos de “marca suprema investida socialmente” a cada sujeto, como una incisión *doble* punzada al momento de nacer que, por un lado, inscribe al sujeto en la institución misma de la reproducción y, por el otro, “lo notifica de que hay algo más precioso que él”.⁴⁸ La genealogía viene a sostener los clivajes de la cultura ya que está encargada de hacer salir al sujeto del *magma* ominoso de la mismidad familiar capaz de disolver y anular la condición humana: “cada vez que se pierde para un sujeto el cariz genealógico, *la vida no vive*. Esto es lo que está en juego a escala social: aplastar la vida o hacerla vivir, porque no basta con producir la carne humana, además hay que instituir la”.⁴⁹ Según Kreszes, el lazo filiatorio se define como “relación de no relación con la alteridad”,⁵⁰ lo cual supone la paradoja que es intrínseca a la ligadura. *Una sucesión de enlaces e interrupciones de enlaces (ligadura-desligadura) constituyen el carácter fallido de la transmisión en tanto propósito central del vínculo padre-hijo. Para el primero, la tarea de transmitir es precisamente la que delinea su rol.*

Las filiaciones simbólicas son el sustrato inmanente que entreteje las subjetividades en la trama social. De ello puedo extraer una serie de hipótesis parciales y antagónicas: (a.) *no es posible acceder a la vida social si no es a través de unas marcas de filiación*; (b.) *las marcas de filiación son culturales por lo cual abren el juego a una nueva paradoja: que lo social es antecedente para lo familiar* y (c.) *al desnaturalizar y detectar las marcas filiatorias, el sujeto tiende a querer deshacerse de ellas, cayendo en un proceso de desgarramiento*.⁵¹ Una cuarta hipótesis, también parcial, viene a reconfigurar estas confrontaciones: (d.) *las renunciaciones a las filiaciones simbólicas no siempre son deliberadas: si eso sucede, el sujeto entra en un proceso de orfandad*. ¿Qué quiero decir con esto? Según Legendre:⁵² “la satisfacción del deseo no está en el programa de la reproducción de la

⁴⁸ P. Legendre, 1985 [1996], op. cit., p. 42.

⁴⁹ P. Legendre, 1985 [1996], op. cit., p. 9.

⁵⁰ David Kreszes, “El lazo filiatorio y sus paradojas” en *Superyó y filiación. Destinos de la transmisión*, (Rosario: Laborde Editor [2000] 2005), p. 14.

⁵¹ P. Legendre habla de un ‘estatuto del desgarramiento’ (p. 44) que es instituido por su par dialógico: la genealogía. La idea de lo ‘desgarrado’ aporta el matiz doloroso de ese alejamiento de la institución reproductiva, distancia que el autor renombra en términos de ‘deseo’, es decir, impulso vital, sin el cual, no existiría la reproducción.

⁵² P. Legendre, 1985 [1996], op. cit. p. 91.

humanidad, pero sin el deseo la reproducción no tendría lugar”. Si el deseo mueve al individuo al abandono de una forma de filiación (pongamos por ejemplo las tradiciones familiares en torno a lo religioso) es esperable que ese sujeto pueda soportar las consecuencias de transformarse, en este sentido, en un *desheredado*.⁵³ Pero cuando ese desgarrero ocurre por causas que se perciben como exteriores al individuo, por vacíos anteriores, por pequeñas desvinculaciones acumuladas, ese sujeto no puede interpretar la vacuidad sino en sí misma: gráficamente, se puede decir que hay un hueco en la transmisión, un eslabón que falta en la cadena. Pensada de este modo, la *orfandad* nombra este proceso de doble ausencia: la de las filiaciones simbólicas y la de su consecuente indetección.

La caracterización de la orfandad en términos de proceso permite también pensarla como una situación temporal que se atraviesa (nunca sin consecuencias) y que se tramita con algún grado de éxito en un momento dado o en lapsos más o menos prolongados. Al respecto, y en contextos de enseñanza, hipotetizo que esas consecuencias solo pueden ser positivas si se recompone la transmisión aun en la incertidumbre de cuándo volverá a interrumpirse.

No hay transmisión sin falla

¿Qué significa que la cadena filiatoria se ha roto? En principio, que el pasaje se accidenta, cambia, se modifica en algún sentido, la falla en la transmisión es el elemento que la define porque allí, como dije antes, habita el germen de la rebelión frente a lo recibido. No hay *no-transmisión* sino que hay *transmisión-con-fallas-peculiares* que son una puesta en abismo de lo que es la estructura de toda transmisión: allí es cuando mejor se ve la falla que le es inherente.⁵⁴ Según Frigerio,⁵⁵ la ‘transmisión’ es, por un lado, “el intento del yo para elaborar una firma que lo vuelva reconocible para los otros y para sí” y, por otro, un proceso que “se juega entre-dos”⁵⁶ por el cual hay un traspaso de ‘algo’ de

⁵³ Volveré sobre esta categoría más adelante.

⁵⁴ Agradezco esta reflexión a la Dra. Diana Sperling. Comunicación personal vía Zoom. Abril de 2020.

⁵⁵ Graciela Frigerio, “Los avatares de la transmisión”, en *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, ed. Graciela Frigerio y Gabriela Diker (Argentina-México: Noveduc, 2004), pp. 11-26.

⁵⁶ G. Frigerio, 2004, op. cit., p. 11. Tomaré la expresión *entre-dos*, propuesta por Frigerio, dando por sentado que representa una abstracción de la situación educativa (maestro-discípulo) en la que también se juega

uno a otro sujeto. La suma de estas dos características permite sostener que, gracias a ese ‘algo transmitido’, el sujeto que recibe adquiere grados crecientes de autonomía en sus prácticas. Frente a esta explicación, quiero subrayar que el traspaso habilitado por la transmisión nunca es lineal, nunca se representa como un *yo-te-doy-algo-que-vos-recibís-tal-cual* porque eso implica presuponer que aquello que se transmite pasa de uno a otro de manera idéntica, lo cual supone la automatización del proceso y la eternización de la asimetría entre las partes: es lo que conocemos como *comunicación*.

Llegada a este punto quisiera desplazarme de la lógica binaria de lo comunicacional para poder establecer algún principio que distinga la transmisión –un problema *de estructura*– de la *pura* pedagogía o de las didácticas.⁵⁷ El primero y más evidente es el corrimiento del interés en el pasaje del contenido y en los métodos para llevar a cabo una situación de pasaje. El segundo, menos evidente pero –creo– más importante, es la posibilidad de pensar la transmisión no como un *entre-dos* sino como un *entre-tres*.⁵⁸ ¿Y cómo sucedería esto si hasta aquí he sostenido que la transmisión implica el pasaje de un antecesor (a) a un sucesor (b)? Sucede porque el tercer elemento (c) es el que viene a arbitrar el pasaje, no solo para ordenar el contenido y ajustar el método sino también para establecer las reglas del proceso. Este *elemento tres* está constituido por la ley como vértice superior

una terceridad de arbitraje: lo institucional, dimensión de legalidad que coordina y organiza la economía del pasaje.

⁵⁷ No quiero decir con esto que la pedagogía y la didáctica hayan abandonado los problemas de estructura. Todo el Constructivismo, desde Vygotsky hasta nuestros días, da cuenta de la preocupación de las disciplinas por las fallas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los experientialistas –como Dewey y Kolb–, fundadores de la corriente de la educación inmersiva, también demuestran las exquisitas búsquedas que, desde la década de 1920, preocupan a la didáctica general. Lo que quiero decir es que estas disciplinas detectan el índice y lo individualizan mediante la casuística u otras metodologías acordes y no terminan de nombrar el problema estructural, sino que operan sobre el síntoma: la falla en la comprensión, la intermitencia para continuar la escuela, la imposibilidad de terminarla, la deserción, los limitantes para acceder a la vida universitaria, etcétera.

⁵⁸ Desde Lacan y Legendre se recupera, de manera similar, la misma fórmula: para que haya *dos* tienen que ser *tres* porque si no, no se pueden separar *uno* y *dos*. El tercero simbólico (el *otro* en Lacan, *Dios* en Legendre) marca la diferencia y distribuye los lugares. Ese tercer término es un lugar en la estructura, la transmisión depende eso, de esa grieta, de esa distancia, de ese puente que distingue una orilla de otra para que no haya simbiosis y calco. (Agradezco esta reflexión a la Dra. Diana Sperling. Intercambio personal vía Zoom, 3 de febrero de 2022)

del triángulo que distribuye, por nombramiento, lugares y roles en términos genealógicos. El *entre-dos* como dinámica de pasaje, trae consigo los peligros de una inminente obscuridad –en el sentido de una vinculación desnuda, desregulada– en la cual se pueden comenzar a jugar tanto formas de violencia o de abuso como unos *pegoteos* (al menos) extraños que desdibujan y corroen los roles de cada uno de los sujetos involucrados.⁵⁹ Es por ello que la ley es filiatoria y por tanto prohibitiva ya que inhibe *apropiarse del hijo* encarnando esa limitación. En terreno educativo esto se visibiliza cuando el *tercer elemento*, el de la legalidad, escinde todo posible binarismo entre maestro y discípulo. Es la ley la encargada de notificar al maestro que no puede replicarse a sí mismo en su alumno, sino que sólo está limitado a transmitir. Esto significa que está habilitado únicamente a un pasaje de herramientas y recursos que conoce pero que no sabe cómo ni cuándo serán interpretados y resignificados por su discípulo para usarlos *a su favor*.

Entonces, si la transmisión no es lineal sino que ondula, se *accidenta* –por utilizar una metáfora geográfica– hay elementos que no se transmiten o que se reconfiguran durante el proceso mismo. Desde la perspectiva de Frigerio la educación es, precisamente, un puro ‘intento’ de transmisión. La autora habla de una educación como *trabajo inacabado e inacabable*,⁶⁰ esto es, como tarea que se está llevando a cabo: esa acción en presente continuo arbitrada por un tercero regulador, es la educación entendida como transmisión en toda su potencialidad. Ya que el inacabamiento le es intrínseco (igual que la falla), se constituye ilusoria en cuanto a lo que pueda consumarse como recepción final de un contenido y, a la vez, entraña la conmovedora experiencia del *ahora* en que se produce.

Pero si la transmisión involucra *accidentes* y vacíos ¿no se encuentra rota *per se*? Esta es una pregunta con dos respuestas. La primera es afirmativa porque la transmisión es fallida siempre ya que se basa en la interpretación, lo cual implica que no puede ser unívoca. La segunda respuesta es negativa porque al hablar de educación como transmisión persisten unos intersticios que no necesariamente deben completarse o, al menos, no deben completarse en el *ahora* del *estar siendo* de ese proceso y, sin embargo, la transmisión ocurre. Por otra parte, la ruptura como desenlazamiento, esto es, como *inicio de orfandad* supone

⁵⁹ Volveré sobre la problemática de la ley más adelante.

⁶⁰ G. Frigerio, 2004, op. cit., p. 18. Volveré sobre esto más adelante.

la interrupción de la ‘transferencia’ y como tal la desaparición del registro de una experiencia conmovedora. Y ¿qué es aquello que conmueve? Sin dudas algo del reconocimiento del “valor de sucesión y herencia”⁶¹ que la transmisión posee. Como dije anteriormente, en el proceso hay dos sujetos en juego y un elemento de arbitraje que tiene que ver con la referencia normativa. De esos dos sujetos diré que uno *viene después* del otro, lo ‘sucede’ y por ello lo ‘hereda’. No está demás aseverar entonces que *la transmisión (y sus fallas) se descubre en sus efectos*.

En relación con ello, retomo la fórmula de Legendre: “no importa *qué* se transmite, sino *que* se transmite”.⁶² Según Sperling, la transmisión es ‘precaria’ porque “no asegura los modos de la recepción ni de la interpretación”.⁶³ Esto significa que la imprevisibilidad de esos eslabones, que inevitablemente faltarán, hace a la acción de transmitir en una forma de negación de quien recibe hacia quien da:

Si el hijo no reniega del padre (o si el alumno no reniega del maestro), no aprendió nada. Pero, a su vez, lo que se reniega y se expulsa vuelve de otra manera: traducido, interpretado. No es blanco o negro: la falla hace que la transmisión funcione, que avance. Yo escribí alguna vez: sólo se transmite lo que fracasa. Si un discurso fuera completo, entero, autoexplicativo, sin equívocos, no habría transmisión. Todo discurso está desde el vamos afectado por la falla, la equivocidad, la vacilación, lo desconocido del sujeto. Si un maestro no se pone en esa posición del discurso fallido, es autoritario y anula la posibilidad del discípulo de hacer su propio trabajo.⁶⁴

El germen de la transmisión brota como índice en quienes venimos después y lo hace, muchas veces, de manera inesperada o incógnita ya que “el inconsciente alberga las

⁶¹ Diana Sperling (2019-a). “Enseñar la Shoá. La paradoja de transmitir la muerte de la transmisión”. Conferencia presentada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, en el marco de las actividades organizadas por el Departamento de Filosofía de FHUC-UNL, DAIA filial Santa Fe y el Gobierno de la Provincia de Santa Fe, octubre de 2019.

⁶² P. Legendre, 1985 [1996], op. cit.

⁶³ Diana Sperling. “Finitud y filiación. Una efímera eternidad”. En *Deseo de Ley* (Buenos Aires: Biblos, 2017), p. 148.

⁶⁴ Agradezco esta reflexión a la Dra. Diana Sperling. Intercambio personal vía Zoom, abril de 2020.

semillas de la transmisión de las cuales no tenemos idea”.⁶⁵ En el fondo, lo que interesa no es tanto el contenido transmitido sino la operatoria de recepción y transmisión: *ligadura-desligadura-religadura* como un procedimiento continuo que *hace vivir la vida*.

Me interesa profundizar ahora en la reverberación de la idea de ‘padre’ que va tomando mi desarrollo. Según Pontalis⁶⁶ los herederos de Freud *caminan pisando sus huellas*: “somos seguidores” dice y, en ello, habita un desencanto. Descubrirse seguidor es perder la ilusión del descubrimiento, estar obligado a “abandonar la felicidad febril del arqueólogo frente a su hallazgo”. Sin embargo –y aquí la cuestión nodal– supone también inscribirse en unas heredades concatenadas en el tiempo, que permiten al sujeto identificarse y le otorgan unos asideros en el “torrente de palabras e imágenes” que constituyen lo educativo. La figura de la ‘angustia de las influencias’ propuesta por Bloom⁶⁷ es potente para pensar en esta interdependencia de padres y herederos. En torno a su teoría y crítica literarias, el autor desarrolla su tesis en relación con el concepto de “relaciones intrapoéticas”⁶⁸ en tanto vínculos de influencia entre autores. De acuerdo con ello, la historia de la literatura pierde linealidad y se transforma en un entramado tridimensional complejo regido por las herencias más o menos explícitas que cada autor recupera como referencia en su propia escritura. Para desarrollar estas ideas, Bloom construye la figura del ‘poeta fuerte’, aquel capaz de constituirse en *clásico* porque puede sostener en el tiempo de su vida el diálogo (o la discusión descarnada) con quien o quienes lo vuelven heredero:

Los talentos más débiles idealizan las cosas; las figuras de imaginación capaz, se apropian de lo que encuentran. Pero no se consigue nada sin pagar un precio, y la apropiación implica las inmensas angustias de sentirse deudor, ya que ¿existe algún poeta fuerte que desee darse cuenta de que no ha logrado crearse? [...] Wilde amargamente comenta, en *El retrato del Sr. W. H.* lo siguiente: “la influencia es simplemente una transferencia de la personalidad, una manera de dar de balde lo que es más precioso para uno mismo, y su ejercicio produce una sensación y,

⁶⁵ Ídem.

⁶⁶ Jean-Bertrand Pontalis, *Ventanas* (Argentina: Topia, 2005), p. 98.

⁶⁷ Harold Bloom, *La angustia de las influencias* (Caracas: Monte Ávila Latinoamericana, 1973 [1998]).

⁶⁸ Ibídem, p. 13.

posiblemente, una constatación de pérdida. Todo discípulo le arrebató algo a su maestro”.⁶⁹

Me detendré brevemente en dos pasajes de esta cita: el primero, la pregunta sobre la existencia de un poeta lo suficientemente fuerte como para albergar el deseo de saberse *seguidor*; el segundo, la frase de Wilde que corona la idea de Bloom y afirma el arrebato, esa acción de *quitar* que sucede sin el consentimiento del otro, aquí nombrado como *maestro*. Para profundizar en la pregunta quiero aludir primero a la idea de un ‘darse cuenta’. Desde la crítica del arte y el diseño, Zatonyi habla de una “estética del darse cuenta”,⁷⁰ un lugar de incomodidad frente a la obra de arte como inminencia, tanto en el momento de producirla como en el momento de percibirla. Esta “estética del darse cuenta” presupone una ética de la responsabilidad frente a la toma de decisiones ya que:

La elección es nuestra posibilidad, nuestro deber, nuestro destino. Como dice Kierkegaard, estos son los momentos en que el hombre está solo frente a sí mismo, cuando se elige a sí mismo, cuando se realiza como persona. Cuando se verifica todo su discurso, toda su ideología anterior y puede enfrentar la próxima elección.⁷¹

En el campo del arte y del diseño, esta ética es la que contiene al artista o al diseñador en el momento de definir *qué, cómo y para quién* producir arte o diseño. En el lugar de quien contempla la obra de arte o el producto diseñado, la ética se juega en la responsabilidad de comprender *qué, cómo y para quién* fue generado ese objeto. Eso es, precisamente, “darse cuenta”: llevar la ética al plano estético y generar una resignificación o una valoración *responsables*, poder hacerme cargo de lo producido o de la crítica que soy capaz de construir en torno a esa producción. Si *me doy cuenta*, me nombro porque tomo conciencia de mí mismo, de lo que puedo hacer, de lo que me habilito a pensar. Pero, en la propuesta de Bloom, ese “deseo de darse cuenta” implica, además, el resabio de un hecho cuasiheroico, una gesta: la del propio poeta que asume el dolor de desgarrarse de sus referencias para volverse distinto de ellas, pero heredarlas en la lógica angustiante de las

⁶⁹ *Ibíd.*, pp. 14-15

⁷⁰ Marta Zatonyi, *Una estética del arte y el diseño de imagen y sonido* (Buenos Aires: CP67, 1990 [2002]).

⁷¹ *Ibíd.*, p. 129.

influencias. Esa angustia no es otra cosa que “el gran cansancio de llegar tarde”,⁷² es decir, saberse seguidor, ser notificado de la imposibilidad de ser primero, original, pero a la vez, notificado de la pertenencia.

Respecto del pasaje final de la cita que alude a la idea del *arrebato* que todo discípulo comete para con su maestro, me interesa explicitar un aspecto: ese *algo arrebatado* sólo hace mella en el discípulo en la medida en que éste toma consciencia del arrebato o, al menos, asume la angustiosa figura del deudor y por ende de la referencia. En educación, esto me parece central ya que a los huérfanos les falta el padre pero también les falta notificarse de esa ausencia y quienes subrogan el rol del padre tampoco parecen tomar consciencia de ello. El estudiante huérfano es incapaz de inscribirse en la lógica de las interconexiones cognitivas y prácticas que constituyen el *checklist* del pasaporte a la ciudadanía universitaria, no han *arrebato* lo que necesitaban para llegar (y sin embargo llegaron) y ahora, aquí, sus maestros no saben qué entregarles o cómo hacerlo para que continúen *en carrera*. Pero ¿por qué faltaron *arrebato*s capaces de marcar profundamente los recorridos individuales de cada sujeto? ¿Y por qué no se pueden reponer ahora? Voy a arriesgar una pequeña respuesta partiendo de la idea de una urgencia por la angustia que cumple, en la transmisión, el rol de la ‘influencia’ dolorosa propuesta por Bloom: un *sine qua non* para acceder a la condición poética.

El acto de transmitir implica la congoja del ‘venir después’ pero, siguiendo a Zatonyi, en esta posmodernidad que ha monumentalizado la racionalización⁷³ “no cabe nada que genere dolor y angustia: se lo declara inexistente o ya resuelto. Con ello, nuestro mundo se debe indolorizar y tener angustia es ser enemigo del bien o ser un ciudadano de segunda categoría”.⁷⁴ Con esto quiero decir que la orfandad también *empieza antes*. Antes del

⁷² Harold Bloom, op. cit., p. 21.

⁷³ Edgar Morin, *Introducción al pensamiento complejo*, (Barcelona: Gedisa, 1990 [2005], p. 101). Utilizo el término ‘racionalización’ desde la perspectiva de Morin en el marco de su tesis en torno al pensamiento complejo, es decir, como antónimo de ‘racionalidad’. Según el autor, la racionalidad “tiene la voluntad de dialogar con aquello que lo resiste” y es por ello opuesta a la ‘racionalización’, proceso inconsciente por el cual se tienden a desoír o ignorar los puntos de una problemática que ponen en crisis el enfoque con el cual se la aborda.

⁷⁴ Marta Zatonyi, *Diseño. Análisis y teoría* (Buenos Aires: CP 67, 1993), p. 170. Al respecto, agradezco la reflexión que me habilita Diana Sperling: esa ‘indolorización’ deliberada, llevada adelante por la necesidad

fracaso de la comprensión de los estudiantes universitarios frente a la rigurosidad del texto académico, antes de la deserción de las aulas de la escuela secundaria, antes de la demagogia del acto de permitir que un niño escriba *como le suena* y haga *lo que le salga*.

La orfandad empieza con la idolatría de las anestias para las angustias de este mundo: en la reproducción gangrenosa de estilos de vida basados en la aparente felicidad que se agota en el *feed* de las redes sociales; con la naturalización de la *liquidez* de las relaciones humanas; con el facilismo y la irresponsabilidad de no permanecer, de no sostener, de no resistir, de abandonar ante el menor contratiempo. Esto revela la fragilidad humana en su máxima potencia: el individuo *es* por el otro que lo sucede y lo trasciende en su finitud, pero también por quien estaba antes y debía hacerse cargo de ese pasaje. La zozobra adviene porque, si *solo se transmite lo que fracasa*, no hay posibilidad de que el sujeto de la enunciación domine, posea y conozca su enunciado, porque es un sujeto que no es transparente a sí mismo.

Por su parte, el tema de la *transparencia* es algo que también, necesariamente, debería matizarse. En el párrafo anterior lo he usado de manera laxa y por la negativa, aun así, no encuentro mejor término para explicitar una idea de sujeto capaz de reconocerse en lo que ha recibido y en sus intentos de continuar ese camino *hacia adelante*. Y ¿por qué considero necesaria esta aclaración? Porque lo *transparente* como adjetivo para el sujeto ha sido y es utilizado siempre como atributo en el lenguaje corriente. Sin embargo, en el marco de esta investigación interesada en lo educativo en términos de transmisión, deberíamos detenernos a pensar en ello. ¿Qué significa *ser transparente*? Diríamos: ser honesto, ser digno y sincero, no mentir, no engañar, no aprovecharse de los débiles, ser leal, entre otras cosas catalogadas como *buenas* en la forja del carácter y la actitud frente a los demás. Pero, ¿qué significa *literalmente* ser transparente? –porque considero que es bueno, cada tanto, revisar el valor de las expresiones que utilizamos al definirnos–. Ser transparente implica ser invisible y homogéneo porque no dispongo de ninguna opacidad que medie entre el otro y el mundo: es sinónimo de no existir. La no-transparencia del

inminente de sostener una vida basada en los exitismos modernos es un modo del ‘malestar en la cultura’ freudiano. No se tolera que haya algo que vaya en contra de la felicidad supuesta que nos vende el sistema que no tolera la falta e implica la renuncia pulsional, la ley, la división del sujeto. La transmisión está ligada a ese *malestar*.

sujeto es probatoria de su finita apariencia, es la marca de humanidad que lo instituye en el mundo al filiarlo en la cultura.

Legendre habla de “un vacío, el precipicio, el Abismo de la existencia humana” que es necesario habitar ya que “la razón para vivir empieza ahí”.⁷⁵ ¿De qué se trata esta sombra, esta oscuridad aterradora que nos convoca como especie, que nos arranca de la transparencia como posibilidad y que está en cada uno de nosotros para notificarnos de nuestra condición? Dice el filósofo que “damos rostro humano al Abismo, llamándolo *nacer* y *morir*”.⁷⁶ Solo el lapso de vida puede –de tanto en tanto– ser iluminado, aprendido, entendido; el resto es pura incógnita si bien el hombre intenta, mediante la ciencia, la religión o la metafísica, otear en los otros dos dominios e intentar conquistarlos. Mas hay una única manera de volver menos ajeno (¿menos monstruoso?) el *Abismo* y es por la dimensión genealógica: lo único que me trasciende hacia atrás es la cultura que me han transmitido, lo único que me trasciende hacia adelante es la que yo intentaré transmitir con la espina de lo incierto que a cada generación le toca soportar.

En términos arendtianos, esa acción de transmitir se pone en marcha sin ninguna certeza acerca del destino de aquello que se ha echado a rodar como objeto de la transmisión. El desconocimiento es total porque yo, transmisor, no puedo saber qué va a suceder cuando lo transmitido se ponga en contacto con los otros. Más aún, si no apruebo lo que se ha recibido, ya no tengo cómo deshacer mi acción inicial porque ésta se vuelve irreversible: lo transmitido sale de las manos del maestro quien, automáticamente, pierde poder sobre ese discurso.⁷⁷

⁷⁵ Pierre Legendre. *La fábrica del hombre occidental* (1996, Buenos Aires: Amorrortu), p. 14.

⁷⁶ Ibidem, p. 15.

⁷⁷ Sostiene Arendt:

A pesar de que todo el mundo comienza su propia historia, al menos la historia de su propia vida, nadie es su autor o su productor. Y, sin embargo, es precisamente en estas historias donde el significado real de una vida humana se revela finalmente. [...] La ausencia de un fabricante en este ámbito explica la extraordinaria fragilidad y la falta de fiabilidad de los asuntos estrictamente humanos. (H. Arendt. “Labor, trabajo, acción. Una conferencia” (1957). En *De la historia a la acción*, Paidós, 1995, p. 105).

Volviendo a la orfandad puedo decir que reside en el abandono: un niño *abandonado*, es un niño huérfano. Si, desde la perspectiva de Legendre⁷⁸ transmitir equivale a reproducir, se sostiene un traspaso desde una generación a otra estableciendo un ‘vestigio’ pero, a la vez, apelando a la diferenciación del heredero en una lógica cercana a la *identificación*. En la orfandad, con la cadena filiatoria interrumpida, no hay posibilidad para la pervivencia de ese rastro de heredad. Cuando Pontalis dice que, en cualquier campo, “venimos siempre después y, sin embargo, indefinidamente comenzamos”⁷⁹ alude precisamente a esa cualidad de transformación que es intrínseca a la transmisión y que hace a su carácter fallido. Pero en la orfandad ya no hay lugar para ello y, por lo tanto, no es posible gestionar las herencias.

En ese dejar abandonico, desinteresado y autocomplaciente no hay posibilidad de arrebató al antecesor. Pontalis usa la expresión “¡Me robaron mi concepto!”,⁸⁰ para titular su segundo relato en *Ventanas* e ironiza sobre el recelo de los hombres de teoría frente al terrible evento del plagio. Ante eso se pregunta por la naturaleza del concepto, por aquello que lo constituye y que le otorga, al menos al interior de las disciplinas, el estatuto de verdad. Recuperando a Nietzsche, Pontalis sostiene que el concepto “está formado por el olvido de lo que diferencia un objeto de otro”.⁸¹ Necesario olvido que permite ordenar el pensamiento para acceder al mundo a través del lenguaje y de la *huella psíquica* saussureana, pero a la vez, abstracción que va puliendo las irregularidades propias de la complejidad. ¿Es posible entonces robar un concepto? Probablemente sí, en tanto todos conocemos anécdotas en las que la mala intención opera para plagiar el trabajo intelectual de otro, frente a lo cual, las instituciones elaboran y actualizan sus dispositivos para controlar y penar esa acción dolosa. Y probablemente no, en tanto la abstracción del concepto es expansiva, como si manara de una fuente y fuera embebiendo los elementos que encuentra a su paso. Entonces, en la escena educativa, quien antecede acepta ese robo porque es allí cuando se da el pasaje: el maestro acepta que será superado por su discípulo —si no es por la agudeza del pensamiento, será el tiempo quien haga trascender al alumno

⁷⁸ P. Legendre, 1985 [1996], op. cit.

⁷⁹ Jean-Bertrand Pontalis, 2005, op. cit., p. 99.

⁸⁰ *Ibidem*, p. 15.

⁸¹ *Ídem*.

más allá de su maestro—. Si éste no me entrega nada, no habrá nada para arrebatarse, ninguna esquila nueva para reconfigurar mi marco de referencia. Ese maestro autofágico y monolítico abandona la acción de transmitir y, allí mismo, es matriz que gesta huérfanos.

Cuando me convierto en padre invento la paternidad

Si avanzo en el ideario propuesto por Pontalis encuentro este brevísimo pasaje que condensa todo aquello que en la orfandad no tiene lugar. Frente al nacimiento del hijo, se da el nacimiento del padre que también es hijo pero que reinventa la paternidad porque hará suya la transmisión. Esto podría no tener muchas más repercusiones, sin embargo, cabe aquí la pregunta acerca de qué es aquello que el padre, en su rol, necesariamente transmite pero no necesariamente comunica. Pues es la ley y el lenguaje, es decir, los clivajes de la cultura en la cual el hijo deberá desenvolverse. Según Sperling, “el padre es el oficiante de ese lazo, el que opera de eslabón –ya que él ha sido, a su tiempo, ligado y atravesado por la Ley– y permite que a través de él pase la herencia. Fragmentaria, imprecisa, texto a leer e interpretar”.⁸²

Entonces, *el padre es eslabón y en la orfandad es lo que está en ausencia*. Además de la ley y el lenguaje, la paternidad implica el nombramiento y cuando esta tríada queda incompleta, en esa incompletud entra a jugar la orfandad. Esto me dice algo inquietante: la orfandad es un problema de padres antes que un problema de hijos y, sin embargo, son los hijos los lastrados con el renombramiento de la orfandad. Quiero plantear aquí una breve deriva para pensar en una posible reciprocidad de la figura del huérfano entre padres e hijos. El hebreo es la única lengua conocida en la que existe un término para la orfandad del padre (aquel cuyo hijo ha muerto): se dice *shakul*.⁸³ ¿Qué sucede en educación? ¿Hay maestros huérfanos de estudiantes? ¿Cuáles son los síntomas y las consecuencias de esta forma *invertida* de la orfandad?⁸⁴ Considero en principio que el problema de fondo en relación con las instituciones educativas es que esta orfandad invertida ya ha sido detectada pero se ha banalizado su esencia en la forma más evidente y última de sus consecuencias: la ausencia de estudiantes. El terror a las aulas vacías se transforma en el motor

⁸² D. Sperling, 2019-a, op. cit.

⁸³ Agradezco esta referencia a la Dra. Diana Sperling.

⁸⁴ Volveré sobre estas preguntas al reflexionar sobre las viñetas que visualizan mi propuesta.

para el desarrollo de toda la maquinaria didáctica y pedagógica capaz de establecer las *estrategias de retención*. Creo, sin embargo, que el problema no está allí y, sino, deberíamos preguntarnos qué hacer con la cantidad de literatura específica que intenta resolver la enseñanza en contextos de masividad en las universidades argentinas. Por otra parte, las figuras del desinterés y el desapego por parte de los estudiantes suelen ser las mascaradas que se utilizan para no asumir la tarea de la transmisión en las instituciones.⁸⁵

Me interesa volver por un momento a la problemática de la *retención* de estudiantes. Hay una práctica muy común en las instituciones educativas –al menos en el nivel superior– que consiste en reponer para toda la comunidad académica las acciones llevadas adelante durante determinado período, por ejemplo, un ciclo lectivo o una gestión de gobierno. Se trata de las síntesis llamadas *de memoria y balance*. En este tipo de documento, los números de la deserción ocupan un lugar destacado ya que configuran un elemento clave para medir la eficiencia de las estrategias curriculares y operativo-administrativas que la institución ha puesto en marcha. En relación con ello, considero que *abandonar* la carrera universitaria constituye el índice más doloroso de una orfandad no tramitada. En este sentido, es claro que los motivos del abandono son múltiples: hay quienes simplemente *dejan* porque la carrera no les gusta o *no es lo que esperaban*, hay quienes lo hacen por determinantes económicos, laborales, familiares, etcétera. Pero están aquellos que abandonan porque *no entienden nada*, porque *no lograron aprobar ni siquiera un examen* o porque *siempre se sintieron solos*. Sean cuales fueran los motivos, éstos nunca figuran en la *memoria y balance* de una institución. Probablemente esto tenga dos causas: la primera, es que resulta extremadamente difícil detectar el momento preciso del alejamiento porque no hay un corte en el tiempo definitorio del abandono del cual quede registro en algún lugar y, la segunda, es que se supone que un estudiante universitario es un adulto que toma decisiones de manera autónoma.

Más allá de lo escurridizo que resulta intentar circunscribir los motivos del abandono, el campo experto vuelve constantemente a esta problemática. En Argentina, Ezcurra⁸⁶

⁸⁵ Agradezco esta reflexión a Ma. Silvia Covián.

⁸⁶ Ana Ma. Ezcurra. *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial* (Buenos Aires: Ed. Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento, 2011). Citada por Vanina Celada, “Acerca de las causas de deserción universitaria en Argentina a principios del siglo XXI, de las políticas implementadas y nuevas

identifica tres *razones* para la deserción: las “técnicas”, las “socioeconómicas / estructurales” y las “diferencias socioestructurales”:

[Las primeras dan cuenta de la] brecha entre las competencias exigidas o requeridas por la universidad y los conocimientos que, quienes optan por desertar, adquirieron en el nivel educativo secundario. [Las segundas apuntan a] que los estudiantes que acceden al nivel educativo superior proveniente de sectores socioeconómicos bajos y medio-bajos, muchas veces se ven obligados a abandonar sus estudios porque necesitan trabajar, o porque la universidad está situada muy lejos del lugar donde viven. [Finalmente, las terceras focalizan en] que algunos estudiantes logran adaptarse a la vida universitaria, mientras que otros encuentran tal adaptación muy difícil y ello se debe a que el acervo de capital cultural que han adquirido estos últimos no es suficiente o no se condice con la cultura y con la vida universitaria. Es decir, existen marcadas distancias simbólicas entre la vida y el acervo cultural de ciertos grupos egresados del nivel medio que les impiden adaptarse con facilidad y rapidez al nivel educativo superior.⁸⁷

Considero que los vacíos no instituyentes que interrumpen la transmisión se hacen más insalvables cuando se imbrican con las razones de los grupos primero y tercero. Hay un bello pasaje que Hassoun repone al inicio de *Los contrabandistas de la memoria* y que narra lo siguiente:

Cuando dos tribus de beduinos se cruzan en un oasis, la pregunta que se impone es: “¿De dónde vienes, a dónde vas, quién eres?” Esta interrogación no concierne obviamente a un recorrido geográfico determinado sino a un itinerario personal, interior, que permite que cada uno sitúe su recorrido individual en función de aquello que le ha sido transmitido.⁸⁸

Detecto una lógica de precedencias que se revela indispensable para poder comprender un origen (*de dónde vienes*), unos propósitos (*a dónde vas*) y un régimen de

propuestas de retención de población estudiantil” (*Revista Científica de UCES* Vol. 25, N° 2, Julio-diciembre de 2020), p. 38.

⁸⁷ *Ibíd.*, pp. 38-39.

⁸⁸ Jacques Hassoun. *Los contrabandistas de la memoria* (Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1996), p. 12.

identificaciones en relación con una trama que sostiene la individualidad en algo más grande, más trascendente que la percepción unaria de *un alguien* sin nombre o de un ser sin rol (*quién eres*). Con esto quiero decir que las *razones* registradas por las didácticas y la pedagogía necesitan volver helicoidalmente sobre sí mismas con el objetivo de –para-dójicamente– expandirse y penetrar incisivamente en las cuestiones de estructura. Toda política institucional, toda estrategia de enseñanza y toda habilidad administrativa deben, inevitablemente, venir después.

Pero, además, aún si el auditorio supera las doscientas o trescientas plazas ocupadas, un maestro puede seguir huérfano de estudiantes y esto sucede porque el lazo ha perdido reciprocidad, se ha disuelto el punto en el cual ese hilo debía enhebrarse. Recuerdo dos escenas de mi propio paso por la universidad en las cuales oí la misma expresión para dar cuenta del momento de ese enhebramiento resumido en la expresión de *hacer el click*. La primera escena, se dio cuando estaba en la carrera de Letras y la oí de una estudiante avanzada; la segunda, ya siendo docente de la carrera de Comunicación Visual donde la escuché de un colega. Yo creí en esa figura durante mucho tiempo y, de hecho, puedo ubicar en mi propia historia, el tiempo en que *hice el click*, promediando el tercer año de cursado. Lo que me preocupa ahora es la creencia en el cariz mágico de esa idea, como si hubiera algo inexplicable y maravilloso que permite a los estudiantes, de repente, enhebrarse en la lógica de la vida universitaria.

Esta suerte de alumbrarse como alumno (pese a la paradoja de este juego de palabras), no tiene otra explicación más que el ser alojado por la institución a través de los profesores. Un docente permanece huérfano de estudiantes hasta el momento en que gesta esa luz que reinscribe a su alumno en la dinámica del aprendizaje. Los *maestros inolvidables* son, precisamente, los que nos hacen la marca, la *balafre*⁸⁹ y, por ello mismo, se vuelven inolvidables: no sólo por enseñarnos un contenido (o varios) que hace mella en nuestro tránsito académico sino por visibilizar la malla de sentido en la que podemos asirnos y abrirnos a la comprensión y a la generación de las ideas, lo que Legendre llama “la curiosidad

⁸⁹ Pierre Legendre, *El tajo. Discurso a jóvenes estudiantes sobre la ciencia y la ignorancia* (Buenos Aires: Amorrortu, 2007 [2008]-b), p. 21.

en la búsqueda del saber”.⁹⁰ Esto no tiene nada de mágico aunque, generalmente, se inscriba en un gesto casi imperceptible pero con tal repercusión para la vida del sujeto, que no puede ser explicado sino en los términos de lo enigmático ya que estudiantes y maestros son padres e hijos del (generalmente) imperceptible acontecimiento educativo: ello tracciona todo el “universo genealógico”⁹¹ del sujeto y lo reubica en el centro de la “ambición de saber”.⁹² El tema se vuelve, claro está, arborescente, porque ahora cabría la pregunta por la construcción de ese *ser maestro*, por las derivas, los gestos y acontecimientos que alumbran a un docente y lo abroquelan en la constelación de saberes y prácticas que lo constituyen educador.

Volviendo a los alumnos, me interrogo por todos aquellos estudiantes que no logran *hacer el click* y por todos los hilos que a cada maestro le quedan sin enhebrar. En el ámbito de la enseñanza huelgan textos que señalan a las instituciones en general y a las educativas en particular por los empobrecimientos del aprendizaje. Como mencioné antes, ‘desgranamiento’, ‘deserción’ y ‘abandono’ son términos que se demonizan y toda acción educativa flexibiliza sus alcances y contornos para evitar la salida de los estudiantes de las aulas sin antes preguntarse, críticamente, si están produciendo ‘huérfanos’, cómo y por qué. En relación con ello retomo una afirmación de Diker que sostiene que “nunca el amor filantrópico, compasivo, en educación produjo efecto educativo”.⁹³ Me interesa particularmente esta perspectiva porque considero que, si bien en la transmisión se invoca una forma del *amor*, ello no puede confundirse con una dádiva que entrega, profusa y desmedidamente un *algo* incapaz de construir sentido en quien lo recibe. Así, esta forma del dar no es transmisión porque no transmite la ley, no habilita el lenguaje y tampoco nombra, es decir, se corresponde con la acción de un padre que no paterna: no hereda ni inscribe al hijo en el linaje que le dará autonomía como sujeto.

⁹⁰ *Ibídem*, p. 11.

⁹¹ *Ídem*.

⁹² *Ídem*.

⁹³ Gabriela Diker. “Sentidos y Significados de la Educación” (Seminario del Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación). Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina. 22 de febrero de 2019.

Entrevistado en el marco de esta tesis, el Secretario Académico de FADU hace mención de esta perspectiva. Habla de la posibilidad de enseñar a un sujeto a ser autónomo a partir de la acción de “soltarle la mano”. En su planteo, parafrasea a Eva Giberti para decir que “cuando un hijo empieza a caminar, ya no nos pertenece, sino que es del espacio”.⁹⁴ *Habilitar la autonomía implica soportar la angustia de ver al hijo irse*, no solo porque esto nos acerca a la consciencia de la propia finitud sino porque, como dice Legendre, “la fábrica del hombre es precaria”⁹⁵ y lo es porque está hecha de la pura inmaterialidad de la palabra. *Lo único que le damos al niño antes de soltarle la mano es la palabra*. Lo mismo con nuestros estudiantes: no hay otra cosa que montajes escénicos hechos de lenguaje, tan tambaleantes y efímeros como una lectura, una clase, la explicación sobre el tablero, la construcción de un análisis... En términos filosóficos, “la Fábrica del hombre es la fábrica de los hijos”⁹⁶ y la educación es parte de ese inmenso artificio genealógico de palabras y de escenas.

Cabe ahora la pregunta por el qué o quién construye la función del padre en la enseñanza. Parto de una premisa inicial, según la cual, la institución en sí misma subroga funciones paternas durante un período de tiempo en el que adquiere obligaciones equivalentes. Para afinar un poco más este filón de mi objeto de estudio, tomaré a los maestros como quienes asumen la función paterna al interior de la institución y diré que allí entra a jugar el problema de la palabra.⁹⁷ Siguiendo a Legendre, es el lenguaje el responsable de separar al hombre de las cosas. Es decir que la ‘coseidad’ se define, en primer término, por la ausencia de lenguaje.⁹⁸ En la cadena de herencias, el lenguaje nos separa de nosotros mismos, nos obliga a nombrarnos y a nombrar a los otros inscribiéndonos en la cultura. Gracias a ello, el aprendiz entiende que “hay un más allá de su persona”, sitio incógnito al cual, según el autor, se llega gracias a la palabra: “el adolescente aprende que el Veda, la

⁹⁴ Marcelo Molina. Comunicación personal, 6 de diciembre de 2022.

⁹⁵ P. Legendre, [1985] 1996, op. cit., p.15.

⁹⁶ Ibídem, p. 16.

⁹⁷ En el *Talmud* se llama “padre” a quien enseña e “hijos” a los discípulos. Así, los *bnei Rashi* (hijos de Rashi) son los alumnos de ese sabio, que realizan comentarios a partir de sus análisis, muchos años después. (Agradezco esta referencia a la Dra. Diana Sperling).

⁹⁸ P. Legendre, [1985] 1996, op. cit., p. 17.

Torá, la Referencia, no dependen de su buena voluntad; experimenta que los otros le han abierto el camino del saber, comprende que leer y escribir suponen someterse a la Ley”.⁹⁹

Esta perspectiva puede parecer demasiado atravesada por un matiz de lo originario, incitándome a la pregunta acerca de cómo anudar aquello que es del principio (la marca, el *tajo*) con esto otro que sucede al interior de las instituciones educativas. Sin embargo, veo que la distancia no es para nada insalvable. El lenguaje que viene a “instituir la carne” se configura como una malla estructural que sostiene al hombre en su condición de tal: como dije antes, el nombramiento de las cosas nos separa de las cosas. El lenguaje es, para Saussure, un dominio a la vez psíquico y social. Uno de los aportes fundacionales del ginebrino a la semiología radica en darnos a entender el modo en que la lengua organiza una masa fónica, permitiendo al hombre sistematizar la dispersión del sonido en una serie de articulaciones que habilitan la comunicación. Más allá de la relevancia del estudio de la lengua, Saussure advierte también sobre la dificultad de estudiar el lenguaje que es ‘inasible’ por su carácter intrínsecamente heterogéneo. Sobre éste afirma:

Tomado en su conjunto, el lenguaje es multiforme y heteróclito; a caballo en diferentes dominios, a la vez físico, fisiológico y psíquico, pertenece además al dominio individual y al social; no se deja clasificar en ninguna de las categorías de los hechos humanos, porque no se sabe cómo desembrollar su unidad.¹⁰⁰

El lenguaje que me inscribe en la cultura y me otorga autonomía de sujeto es, por tanto, una sumatoria de complejidades significantes que hilan algo de mi cognición con algo del mundo exterior: el mundo de los objetos y de los demás sujetos. Ese proceso, que se extiende durante toda la vida del individuo, va más allá que el aprendizaje de la lengua y, sin embargo, ésta aparece como su fundamento. Puedo ahora proponer una pequeña deriva para subrayar cómo el discurso soporta en sí mismo a las leyes del lenguaje. Recuperaré para ello, un ejemplo que también pertenece a Saussure. El pasaje citado líneas más arriba pertenece al *Curso de lingüística general*, obra central difundida, paradójicamente, por sus discípulos ya que el lingüista nunca organizó esos desarrollos en una publicación. Pocos años antes del dictado de los cursos que dieron origen a esa obra,

⁹⁹ Ibídem, p. 28.

¹⁰⁰ Ferdinand de Saussure. *Curso de lingüística general*, (Buenos Aires: Losada, 1916 [1997]), p. 37.

Saussure trabajó arduamente en el análisis de una extensa serie de textos antiguos y volcó el fruto de sus cavilaciones en más de cien cuadernos conservados en la Biblioteca Pública y Universitaria de Ginebra.¹⁰¹ En ese enorme volumen de manuscritos registró una serie de estudios que intentaban descubrir la estructura de la poesía antigua, partiendo del supuesto de que los sonidos asonantes, disonantes y consonantes poseían una lógica interna absolutamente deliberada, medida y controlada por los poetas.

En la búsqueda de un *paquete de reglas* que le permitiera organizar un compendio de aspectos utilizados en cada composición, Saussure detecta aquello que denomina “ley de apareamiento”, elemento compositivo que dicta “dentro de cada verso, la duplicación del empleo de toda vocal y de toda consonante utilizada por primera vez”.¹⁰² Sin embargo, este descubrimiento no conforma a Saussure que solo ve “reglas de utilización y distribución de una materia prima”.¹⁰³ El verdadero hallazgo consiste en la detección de los *anagramas* y las *anafonías*,¹⁰⁴ formas de imitación de sonidos que, implícitamente, hacen mención de los nombres de dioses o de héroes:

El anagrama fonético percibido por Saussure no es un anagrama total: un verso (o varios) anagramatizan una sola palabra (en general, un nombre propio, el de un dios o un héroe) limitándose a reproducir ante todo su ‘secuencia vocálica’. No se trata de combinar todos los fonemas constitutivos de un verso: semejante reconstrucción fonética solo sería un tipo de juego de palabras. Al escuchar uno o dos versos saturnios latinos, Saussure oye elevarse, poco a poco, los fonemas principales de un nombre propio, separados entre sí por elementos fonéticos indiferentes.¹⁰⁵

¹⁰¹ Jean Starobinski. *Las palabras bajo las palabras. La teoría de los anagramas de Saussure*, (Barcelona: Gedisa, 1971 [1996]), p. 9.

¹⁰² J. Starobinski, op. cit., p. 20.

¹⁰³ Ídem.

¹⁰⁴ Las diferencias de denominación responden al modo heterogéneo que las reiteraciones de fonemas tienen al presentarse en el verso. El *anagrama* es “la forma perfecta” en que una palabra *imita* a otra variando el orden de los fonemas. La *anafonía* es la “forma imperfecta” que “se limita a imitar ciertas sílabas de una palabra dada sin constreñirse a reproducirla por entero”. (Ibídem, p. 26).

¹⁰⁵ Ídem.

Esos nombres, o *palabras-tema* como las llama Saussure, son de aparición constante y se configuran como “antecedente del discurso”.¹⁰⁶ De este modo, el anagrama no es caprichoso sino que, por el contrario, es la ley constitutiva del verso ya que “hacer versos con anagramas es, forzosamente, hacer versos según el anagrama, bajo su dominación”.¹⁰⁷ La pregunta que surge inevitablemente tiene que ver con el *porqué* de estas restricciones formales a las que se sometieron los versificadores antiguos. La primera suposición al respecto, estipula una dimensión religiosa o ritual además de un recurso mnémico capaz de colaborar en la memorización y posterior declamación de los versos. Pero, y entrando en el terreno de la interpretación habilitada por Starobinski (y, me atrevo a decir, por Freud), más allá de “la persistencia del procedimiento como regla formal”¹⁰⁸ del anagrama, lo que emerge del verso es “una repetición, una aparición de lo mismo bajo la figura de lo otro”.¹⁰⁹ Allí reside una pregunta que matiza nuevamente el nudo de mi investigación: esa *palabra-tema*, ¿no constituye un sustrato que es objeto de transmisión? Poéticamente, Saussure se refiere a ello reponiendo el acontecimiento teatral: “cuando los actores han abandonado la escena queda un objeto, una flor en el piso, un [-]”¹¹⁰ que queda en la memoria y que dice más o menos lo que ha ocurrido, pero que, por ser solo parcial, deja margen para [-]”¹¹¹. Ese trabajo de *hacer pasar* que es inherente a la cultura se encarga, en este caso, de transportar en el discurso una traza de aquello que constituye la urdimbre legal de un pueblo. No solamente se trata de componer bellamente y con eso enseñar las exaltaciones poéticas que el conocimiento profundo de la palabra y del lenguaje habilitan. Se trata, en realidad, de nunca perder de vista el antecedente aun cuando esa permanencia pueda volverse casi imperceptible o subliminal.

¹⁰⁶ *Ibidem*, p. 58.

¹⁰⁷ *Ibidem*, p. 28.

¹⁰⁸ *Ibidem*, p. 54.

¹⁰⁹ *Ibidem*, p. 55.

¹¹⁰ Espacio dejado en blanco en el texto original. Dando continuidad a la coherencia narrativa del planteo de Saussure, se podría conjeturar el uso de términos como *huella*, *rastro*, *vestigio*, *esquirla*.

¹¹¹ Texto interrumpido en el documento original. Al igual que en la nota anterior, se conjetura que la palabra ausente podría ser *interpretación*.

¿Fue una acción del *inconsciente* de los versificadores velar por mantener vivas determinadas tradiciones? ¿O es que hubo acuerdos previos para construir estas verdaderas leyes de la transmisión? Como sea, no hay registro de ello aunque sí, y remitiéndome a la heterogeneidad de orígenes de los poetas,¹¹² me inclino a responder afirmativamente a la primera pregunta. Y siguiendo con la lógica genealógica, la función del padre es designar y transmitir los nombres que ordenan el caos, transformándolo en complejidad. Que hubiera *nombres del padre* organizando esas composiciones habla de una transmisión que viene de un dador transmisor de la ley y es lo único que posibilita articular una textualidad.¹¹³ Al trasladar estas conjeturas al terreno educativo, entiendo que el pensamiento analítico y crítico, sumo propósito de las academias, *viene después*. Todo aquello que de una tradición no se ha podido nombrar porque la transmisión se ha interrumpido –más allá de sus cortes instituyentes– sucede antes y se configura como el inicio de un proceso de orfandad. Los ‘huérfanos’ habitan las instituciones universitarias a la espera del gesto que paterne y que posibilite enhebrar nuevamente la comprensión de la complejidad.

¹¹² Según Starobinski el corpus de textos recolectados y analizados por Saussure se ordena de la siguiente manera: Versos saturnios (17 cuadernos y un fajo); Homero (24 cuadernos); Virgilio (19 cuadernos); Lucrecio (3 cuadernos); Séneca y Horacio (1 cuaderno); Ovidio (3 cuadernos); autores latinos (3 cuadernos); Carmina epigraphica (12 cuadernos); Ángel Policiano (11 cuadernos), traducciones de Thomas Johnson (13 cuadernos); Rosati, Pascoli (tablas escritas en grandes hojas); métrica védica (26 cuadernos). (Clasificación de Robert Godel para la colección de escritos que se conservan en la Biblioteca Pública y Universitaria de Ginebra. J. Starobinski, op. cit., p. 9)

¹¹³ Agradezco esta frase a la Dra. Diana Sperling.

3. FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Entre 2014 y 2018 me aboqué al desarrollo de una investigación centrada en la didáctica de las disciplinas proyectuales y en el distanciamiento que se produce entre teoría y práctica al interior del programa de enseñanza de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual perteneciente a la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral (LDCV / FADU-UNL). Considero necesaria su mención porque los principales interrogantes que guían la actual propuesta surgieron al final de aquel recorrido a la luz de un inevitable distanciamiento respecto de los planteos y conclusiones a los que había arribado tiempo atrás. En aquel desarrollo, mis preocupaciones habían surgido al detectar que, en las carreras consagradas al saber proyectual, la cuestión práctica prevalece por sobre la teoría lo cual incide de manera definitoria en las trayectorias de los estudiantes. En relación con ello, el estudio se centró en la dimensión curricular pero, al avanzar en la búsqueda de información sobre la institución y sus actores, noté la existencia de una problemática ‘anterior’ al currículo e, incluso, anterior a la específica enseñanza del pensamiento proyectivo y del vínculo teoría-práctica. Había algo que aparecía de manera latente: un punto incógnito, un modo de disconformidad en relación con los propios recorridos y con el ‘habitar’ la facultad.

Si bien acuerdo plenamente con la necesidad de pensar en lo curricular como un determinante de las trayectorias académicas; y en las variaciones y revisiones que deben hacerse a nivel institucional para que aquello que se pretende enseñar construya sentido en las personas, estas preocupaciones se desplazaron del centro de mi interés. Si aquel desarrollo me permitió detectar esa zona de sombra, pretendo ahora iluminarla (aunque sea tenuemente) mediante la pregunta acerca de la orfandad, para lo cual, respaldaré la potencia de dicha noción (circunscripta al ámbito de la enseñanza universitaria), focalizando en el caso de la FADU-UNL. Mi propósito es detectar el conjunto de filiaciones tramadas al interior de la institución y los huecos que inhabilitan los procesos de transmisión. En este sentido, atenderé a la forma en que la institución universitaria ‘hospeda’ a los estudiantes y les permite construir un clivaje, una red discursiva para sostener su presencia.

En esta figura del *ser recibido*, del *ser alojado*, queda implícito el carácter de ‘extranjero’ de ese sujeto que llega. Este *recién llegado* es al decir de Guimarães¹¹⁴ un “extranjero en su propia tierra”—si existe un entorno en el que permanecemos durante mucho tiempo a lo largo de nuestras vidas es en los ámbitos de la *educación formal*—y, en términos de filiación, todos somos hijos adoptados, todos somos padres adoptantes, todos somos extranjeros. Dolto habla de ello cuando sostiene que “solo hay padres adoptivos, un padre siempre debe adoptar a su hijo, unos lo adoptan al nacer, otros algunos días o semanas después, otros cuando se empieza a hablar, etcétera”.¹¹⁵ Esto nuevamente subraya la idea de que filiar a un hijo no es otra cosa que “instituir la carne”, tal como lo sostiene Legendre, más allá del lazo biológico o natural que vincula genitores con criaturas paridas. En esta línea, remarco la necesidad imperiosa de aprender a “hablar la lengua de aquel que detenta la posibilidad de concesión de la hospitalidad”.¹¹⁶ En educación, ese aprendizaje se habilita en la medida en que la hospitalidad que se ofrezca vuelva disponible una serie de filiaciones posibilitantes de una permanencia. Entiendo que ese proceso antecede a las problemáticas curriculares en las que se detienen más febrilmente las instituciones educativas cuando evalúan su propio desempeño y analizan los indicadores de la deserción y de las dificultades para aprender. Esa *anterioridad*, en la que muchas veces se revelan los índices de la transmisión rota, es el núcleo de esta propuesta.

El afuera inevitable

¿Cuáles y cómo son los contextos de los que provienen quienes pretenden habitar las instituciones universitarias hoy? El acceso a la educación superior en Argentina es un tema que abre múltiples debates en diferentes líneas. Una perspectiva crítica que se profundiza es aquella que interroga sobre la verdadera igualdad de posibilidades que la gratuidad y el ingreso irrestricto a las universidades públicas argentinas brinda a los adolescentes y jóvenes. Esta idea acierta al subrayar el matiz de privilegio que todavía implica estudiar en la universidad y, por ende, enseñar en ella. No busco entrar en el debate acerca de las relaciones más o menos directas que vinculan el acceso a la vida universitaria con

¹¹⁴ Leandro Guimarães, “¿Es posible un territorio familiar que sea al mismo tiempo extranjero? En *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*, (Entre Ríos: Del Estante, 2014), p. 69.

¹¹⁵ Françoise Dolto, *El niño y la familia. Desarrollo emocional y entorno familiar* (Barcelona: Paidós, 1998).

¹¹⁶ L. Guimarães, op. cit., p. 69.

las posibilidades económicas de quienes logran hacerlo sino dar cuenta de que, más allá de que esas posibilidades existan, hay otros determinantes contextuales que inhabilitan para obtener carta de ciudadanía en la educación superior.

La puerta de entrada al texto *Deseo de ley* habla de una “convocatoria al pensamiento”¹¹⁷ guiada, precisamente, por la ley y por el deseo: un pensamiento hecho acto ético capaz de socavar profundamente la (ya) desmesurada raigambre del *decir sin consecuencias* que se extiende como un alud a través de los medios y de las pantallas. ¿Qué quiero plantear con esto? En primer lugar, que hay un problema de lenguaje, una cuestión que tiene que ver con las palabras y más aún con la ausencia de las palabras.¹¹⁸ Luego, que hay información de sobra echada a rodar por el mundo que parece estar disponible *para todos*, allí, en la delicuescencia de cualquier terminal electrónica. ¿Y qué me preocupa de esto? La debilidad que suelen tener los criterios que convocamos para acceder, reflexionar y discernir acerca de ese magma de contenidos sin nombre y sin dueño. Esa cantidad de información mezclada, desclasificada o, mejor dicho, desjerarquizada, es una charca enorme en la que vadeamos sin demasiado rumbo pero con la ilusión de estar eligiendo algo constantemente. Legendre lo dice de manera clara: “la humanidad siempre ha sabido arreglárselas con los fundamentos de la palabra, organizar la distribución social de la palabra, hablar la lógica por medio de puestas en escena destinadas a demostrar la filiación simbólica de los mensajes”.¹¹⁹ Según el autor, “la filiación es el eje de la genealogía”¹²⁰ lo cual implica que, al reconocer la importancia del escalonamiento, la humanidad *toma nota* del orden que le otorga su estatuto y lo hace a través de la palabra, capaz de organizar, categorizar la mismidad para transformarla en una serie pensable.

De aquello que pasa

Que la condición de lo humano esté sostenida en la palabra es un descubrimiento que también nos llena de angustia porque, si en la transmisión *pasa* lo bueno, también *pasa*

¹¹⁷ Carlos Basch, Edgardo Haimovich, David Kreszes y otros, “Prólogo. La Ley y el Deseo, una convocatoria al pensamiento”, en *Deseo de Ley* (Buenos Aires: Biblos, 2003), p. 13.

¹¹⁸ Volveré sobre esto más adelante.

¹¹⁹ P. Legendre, 1985 [1996], op. cit., p. 93.

¹²⁰ *Ibidem*, p. 91.

lo malo y ambos objetos, aunque antagónicos, están hechos de la misma materia prima: de lenguaje. Materia prima que, a su vez, arbitra el pasaje ya que posee estatuto legal como lo veremos más adelante. Entonces, entendemos que la fragilidad del sujeto viene dada por esa urgencia de alteridad que asegure la transmisión de la cultura pero también por la fragilidad que podríamos suponer para una estructura que pertenece al dominio de lo no-concreto.¹²¹ De todos los sentidos que la palabra ayuda a construir, me interesa particularmente focalizar en un mecanismo que incide directa y fatalmente en el campo educativo: se trata de las formas de renombramiento que se efectivizan a través del etiquetamiento. Para dar cuenta de los alcances aterradores de este tipo de práctica voy a remitirme a un ejemplo. En febrero de 2023, el perfil de *Instagram* del *Holocaust Museum* de Washington publicó una serie de fotografías actuales en las cuales se muestra cómo el antisemitismo es una corriente ideológica fuerte en Estados Unidos. Tanto es así que utiliza el espacio público de modo frecuente como soporte para sus mensajes de odio. El *post* se encontraba organizado en diez ‘placas’ que podemos resumir en el siguiente texto:

La historia nos ha enseñado qué sucede cuando se juntan el antisemitismo y el silencio. Sin cuestionamientos, el antisemitismo empieza a normalizarse y se propaga con facilidad. En escuelas y sinagogas aparecen esvásticas grafitadas, demostraciones públicas de la acción neonazi: el señalamiento de los judíos en la calle. El Holocausto constituye el ejemplo de antisemitismo más mortífero de la historia pero éste no empezó con la Alemania Nazi. Hoy, los extremismos continúan representando los mismos estereotipos y mitos de odio contra los judíos: el Holocausto empezó con palabras, antes que con asesinatos.¹²²

El visionado y la lectura del breve posteo me remite de manera casi automática a un texto de Slavoj Žižek¹²³ en el cual se busca desmontar los intrincados argumentos de la dimensión ideológica a partir de una serie de conceptos y reflexiones provenientes del psicoanálisis.¹²⁴ Cuando el autor repone el ejemplo del antisemitismo se pregunta no solamente

¹²¹ Prefiero utilizar esta expresión *por la negativa* antes que el antónimo *abstracto* ya que tracciona otra serie de sentidos que, entiendo, no aportarían al asunto.

¹²² Holocaust Museum. (24 de febrero de 2023). *History has taught us what happens when #antisemitism is met with silence*. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CpDtPI6PKEs/>. Traducción propia.

¹²³ Slavoj Žižek. *El sublime objeto de la ideología* (1989 [2003], Buenos Aires: Siglo XXI Editores).

¹²⁴ Agradezco este gesto de memoria a la Prof. Nidia Maidana durante la entrevista realizada en el marco de esta tesis.

por aquellos elementos que lo constituyen como base ideológica del nazismo, sino también por cuáles fueron los motivos que hicieron que ese imaginario de odio permee a la sociedad en su conjunto con repercusiones patentes en la actualidad. El texto propone una rica serie de derivas pero hay una en particular que me interesa retomar aquí y que podría resumir del siguiente modo: el imaginario en torno a *lo judío* se crea y se expande a partir de una serie de escenificaciones narradas que se conjugan sostenidas en prejuicios anteriores al nazismo, tanto, que es necesario mirar varios miles de años hacia atrás.¹²⁵ Žižek habla de una cuestión cuasi originaria: el momento decisivo para occidente del surgimiento del cristianismo. La diferencia radical, sostiene, está en el modo de concebir la posición de los hombres frente a lo divino: de angustia en el caso judío –vinculada con la idea de deuda– y de amor en el caso cristiano –vinculado con la idea de entrega absoluta de Dios en el sacrificio de Jesús–.

Entonces el cristianismo supone, en la mecánica del pecado y el perdón, que Dios adviene parte del sujeto para completarlo: la falta, el hueco –el pecado– viene a ser llenado por Dios con la penitencia, haciendo del sujeto un todo, una completud sin fallas. El judaísmo, en cambio, imagina un Dios que es notificación de falta y por eso se asume como Referencia que es Letra devenida en Ley. Este Dios inscribe a cada judío en la deuda porque ese es el precio de la libertad, eso es lo que *realmente desea* de ellos: “lo imposible y prohibido al mismo tiempo” dice Žižek, reproduciendo la paradójal fórmula de la prohibición de incesto.¹²⁶ Pero ¿de qué manera este desplazamiento en la creencia, este corrimiento de lo –aparentemente– espiritual decanta en un odio flagrante y asesino que deriva en genocidio? Diana Sperling apunta a una forma de interpretación deliberadamente espuria del texto bíblico:

La apropiación de una fe por otra, la conversión de una doctrina en un dogma que niega a la primera, el deseo de tachar el texto original para atribuirse la única

¹²⁵ Entiendo que este horizonte que se adentra en la nebulosa de la historia es el motivo por el cual las razones expuestas por Žižek resuenan siempre hipotéticas, cargadas de derivas e interpretaciones que arborecen constantemente.

¹²⁶ S. Žižek, op. cit. p. 160.

versión válida, dándole a la otra el carácter de superada o maldita,¹²⁷ ha dado origen a piras, matanzas, persecuciones, pogroms y exterminios.¹²⁸

Entonces, el odio al judío viene de lejos y subsiste porque *pasa* como objeto de transmisión cosido a maldades más o menos conscientes: el neonazi y el ignorante, sea por odio confeso o por chiste de pésimo gusto, perpetúan este desprecio latente. Ahora ¿cómo se pasa, en plena modernidad, de un imaginario malintencionado a un genocidio? Sperling sostiene que la clave está en el pasaje del *antijudaísmo* al *antisemitismo*, procedimiento que tuvo lugar gracias al avance de los discursos científicos vinculados con la biología y la medicina. Esto hizo que el desprecio pasara de desconfiar de una costumbre o una determinada característica física a condenar una serie de elementos inscriptos en la genética y que, por ello, son insoslayables: “el crimen de ser hijos de alguien durante el período nazi no conoció ninguna absolución”.¹²⁹

Esta perspectiva que apunta a la eliminación de *los hijos de los hijos* ya es expuesta por Legendre en un apartado de sus *Lecciones IV* titulado “El ataque nazi contra el principio de filiación”.¹³⁰ Lo que el filósofo plantea es la hipótesis de que el nazismo no apuntó contra una ideología o un pensamiento religioso sino, directamente, contra la filiación como dimensión estructurante de lo humano y que, por ello, Occidente vive todavía en “sociedades posthitlerianas”¹³¹ en las cuales resulta insoslayable vigilar las trazas heredadas –y siempre veladas– de ese pasado de horror. En este sentido, sostiene que todo discurso contra el nazismo, toda “reconciliación universal”, no supone más “que un vasto decorado”¹³² que Occidente sostiene como una especie de retén contra ese crimen estructural que resulta sumamente difícil de ver y de soportar. Siguiendo este razonamiento,

¹²⁷ En el posteo del Holocaust Museum aparece la fotografía de un *flyer* de papel en el cual puede leerse: “Cada aspecto del Talmud es satánico” mientras que una serie de grotescas representaciones de satanás circundan el texto.

¹²⁸ Diana Sperling. *Genealogía del odio. Sobre el judaísmo en occidente* (1995, Buenos Aires: Emecé), p. 45.

¹²⁹ Ídem.

¹³⁰ P. Legendre. “L'attaque nazie contre le principe de filiation”, en *Filiation, Leçons IV*, suite 2. (1990, Fayard. Traducción: Maia Sviatek).

¹³¹ Ídem.

¹³² Ídem.

incluso la hipótesis de Žižek se vuelve *pequeña* o, al menos, *insuficiente* para que nuestra condición vislumbre la urgencia de entender los engranajes del asunto. No es sólo contra la segregación y los pogromos –denominación que Legendre nota exigua–, es contra un sistema diseñado milimétricamente para atacar eso que el autor denomina “Ley para la humanidad”,¹³³ es decir, el principio de filiación. ¿Y cómo pudo el nazismo penetrar en esa profunda estructura? Desencajando y desplazando el sentido de legalidad. Si partimos de la idea de que “el judaísmo se sostiene en base a la transmisión y la interpretación, entonces el ataque al judaísmo es el ataque a la civilización de los intérpretes”.¹³⁴ Desencaje violento pero no siempre perceptible –el terror de las matanzas recubre con sus imágenes casi cualquier distanciamiento analítico– que provoca un corrimiento en la construcción de la *referencia*.

Analicemos este proceso: si, de acuerdo con Žižek, este desprecio hunde sus raíces en lo insalvable del distanciamiento entre el absoluto del Dios cristiano y la insistencia en la falta, propia del judaísmo; y si, tal como sostiene Sperling, la empresa nazi logró el objetivo de correr la diana de su odio *del gesto al rasgo*, fue porque antes manipuló los discursos que ordenan la relación de los hombres con aquello que se instituye como *Referencia fundadora*. Por ello, sostiene Legendre, “el nazismo fue el paroxismo del conflicto de las posiciones (judía y latino-cristiana) sobre la interpretación como vínculo con la autoridad”.¹³⁵ En este sentido, dice el autor, la maquinaria nazi reposará sobre la “concepción carnífera de la transmisión”, es decir, aquella que desplaza y obtura toda posibilidad de inscripción genealógica de los hijos. Páginas atrás, hablando de la idea de *segundo nacimiento*, retomé la cita de Legendre que sostiene que “no basta con producir la carne humana sino que es necesario instituir la”. Ahora, esta “concepción carnífera”, apunta precisamente a la posibilidad de eliminar todo proceso instituyente mediante el cual la tradición de la cultura nos inscribe en la falta y, tomando un giro psicoanalítico, en el deseo y en la deuda. Este razonamiento echa algo de luz sobre lo inconcebibles que resultan, a simple golpe de ojo, los horrores de ese trozo de historia: si algo explica que fueran posibles es, justamente, ese *desgozne legal* soportado en la “muerte de la metáfora

¹³³ Ídem.

¹³⁴ Agradezco este razonamiento a la Dra. Diana Sperling. Comunicación personal vía Zoom, 10 de mayo de 2023.

¹³⁵ P. Legendre, 1990, op. cit.

de la Referencia”¹³⁶ y en la violencia de lo corporal por sobre toda dimensión simbólica de inscripción en la tradición de la cultura.

Esta pequeña deriva, que atañe a una historia que excede absolutamente mi tesis, sirve para mostrar cómo en el pasaje se filtra aquello que es aterrador y, también, que esto no ocurre de la noche a la mañana sino que va creciendo de manera gradual hasta que finalmente se instala un cambio cualitativo sobre el que ya no es posible volver atrás. ¿Por qué me interesa el relato en redes sociales del *Holocaust Museum*? Porque es un ejemplo patente del poder de las palabras cuando se entretajan con las percepciones de los hombres. Hoy estamos ocupados en las *deconstrucciones*: de los géneros, de la sexualidad, de las ideologías, de las doctrinas, del patriarcado, de las religiones, de la historia y, por supuesto, del lenguaje. En realidad, es un término que se utiliza con tanta frecuencia que ya suena banalizado. Lo que deberíamos preguntarnos es qué se dice cuando se dice *deconstruir*, qué significa exactamente esa palabra que conlleva una acción de desmontaje en relación con determinado objeto de la cultura. Supuestamente, detrás de ese procedimiento, encontramos la apertura a nuevas identificaciones, a libertades más seguras y mayores posibilidades de elección, porque *deconstruir* supone desarmar discursos que, históricamente, han coercionado nuestras vidas.

Sin embargo, cuando nuestra generación critica esos discursos, lo hace porque los *ha recibido* ya nombrados, pensados por alguien y ordenados en una secuencia lógica. Volviendo a nuestro ejemplo ¿qué reciben aquellos que, mediante el odio antisemita, intentan desmontar aquello que imaginan filtrado por la fantasía perversa sobre *lo judío*? Dice Žižek que “la respuesta adecuada al antisemitismo no es ‘los judíos en realidad no son así’, sino ‘la idea antisemita del judío no tiene nada que ver con los judíos; la figura ideológica de un judío es una manera de remendar la incongruencia de nuestro propio sistema ideológico’”.¹³⁷ En *Reflexiones sobre la cuestión antisemita*, Delphine Horvilleur recompone, no una historia, pero sí una genealogía de ese odio, un racconto que se inicia en la lectura y la interpretación de la Torá y llega hasta nuestros días, describiendo un extenso arco temporal en el cual son detectables los índices que motivaron y motivan la segregación, el desprecio y el asesinato. Aunque aclara muchos puntos que permanecían

¹³⁶ Ídem.

¹³⁷ S. Žižek, op. cit., p. 80.

incógnitos –sobre todo para una lectora como yo, que *mira desde afuera*–, el texto no es transparente. Quiero decir: puedo entender el peso de un mito originario que, en la memoria desgastada de Occidente, tracciona desde la nebulosa de la historia un sentimiento negativo hacia un pueblo. Lo que me resulta sumamente difícil de *ver* es cómo un filamento legendario pueda explicar una masacre. Sin embargo, los motivos residen en lo impalpable de un rasgo que no es *de hecho* ni *de identidad*. Es que, explica la autora, el judaísmo se presenta para Occidente como el lugar de su incompletud, es, al decir de Horvilleur, el ‘no todo’, o el “sustantivo judío, tal como lo define Milner, el sustantivo de la imposible totalidad”.¹³⁸ Se entiende por tanto que, contra la compulsión universalista de Occidente, el judaísmo aparece como aquello que no se deja absorber por el todo: “la fisura que quisiéramos cerrar”.¹³⁹ De ahí que todo discurso totalizante que apunta a un propósito definitivo y absoluto –desde la *Salvación* hasta la *superioridad racial*– pretenda deshacerse de ese *otro* que prueba lo imposible de la univocidad.

Allí está la clave del asunto: el odio adviene cuando ese otro se transforma en índice de la propia falta, mismo motivo por el cual Žižek sostiene que el desprecio al judaísmo es *el* síntoma de occidente. Eso *va pasando* también de generación en generación y la prueba de ello son estas manifestaciones cada vez más frecuentes que, por redundancia, empiezan a anestesiarlos como público eventual. Lo mismo ocurre con todos los sucesos que nos espantan a los que luego sobreviene un acostumbamiento embotado, una suerte de bloqueo de la repulsión visceral frente a lo abyecto. Que el rodamiento genealógico esté supeditado a la palabra nos advierte que toda su complejidad no puede rehuir de lo estrictamente humano: lo tranquilizador de esto es que no dependemos de ninguna cuestión trascendental para echarlo a andar. Entonces: ¿qué es lo que podemos *deconstruir*? Y antes de eso: ¿qué estamos *autorizados* a deconstruir y qué debemos efectivamente *desactivar*? Los bordes entre una respuesta y otra son difusos y hay un trabajo casi quirúrgico en esa separación porque todo el material que subyace a uno y otro objeto, es el mismo: el lenguaje.

¹³⁸ D. Horvilleur. *Reflexiones sobre la cuestión antisemita* (2019 [2021] Buenos Aires: Libros del Zorzal), p. 103.

¹³⁹ *Ibidem*, p. 73.

Escena: palabra y acción

La ausencia de palabras como patología social encuentra en el empobrecimiento del lenguaje su síntoma más eficiente. No hay sociedad sin ley simplemente porque no hay sociedad posible sin la estructura constitutiva del verbo *que separa y organiza identificaciones y roles*. Y, a la vez, esa capacidad humana que enuncia Legendre es lo único que puede sostener dicha estructura en el tiempo. Es posible dar un contundente ejemplo retomando el pensamiento de los juristas. En *Derecho, narración y violencia*, Robert Cover parte de una terrible fórmula: “los jueces reparten dolor y muerte”. Es que, desnudas de toda vestidura narrativa, las acciones de un juez siempre terminan disponiendo un castigo *desgarrador*¹⁴⁰ sobre aquel que es señalado culpable. La escena de la ley es tan compleja y artificial porque requiere, como ninguna otra práctica humana, que todas las partes se sostengan entre sí y que, con el paso del tiempo, cada agente continúe desarrollando su papel sin errar siquiera una línea. En un juicio, cada actor convocado despliega su accionar de acuerdo con un meticuloso protocolo. Testigos, acusados, víctimas, letrados, policía: ninguno puede hacer caso omiso del rol que desempeña al interior del proceso porque cada uno de esos papeles son los que sostienen el devenir en sí del procedimiento y, en general, de la institución de la ley. En la apertura de *Eichmann en Jerusalén*, Hannah Arendt describe esta escenificación en el juicio contra el jerarca nazi. El relato se organiza de manera descendente, respetando los cuatro niveles que la arquitectura y el mobiliario colaboran en organizar. Explica la apariencia y composición del “alto estrado” al que ingresan los jueces hasta llegar al cuarto y último nivel en el cual se ubican “de espaldas, el fiscal con sus ayudantes y el defensor”. La puesta en escena se *estetiza* de este modo: la ley encumbrada, que descenderá hacia los estratos inferiores, definirá el destino del genocida y de todo el pueblo judío.¹⁴¹ Y esto es así porque es necesario contener bajo alguna forma (la del lenguaje) una serie de eventos que *infligen dolor* y que, de otro modo, sólo dejarían lugar a la violencia sin mediaciones:

El contexto de un pronunciamiento judicial es un comportamiento institucional en el cual se puede requerir de otros –que ocupan papeles preexistentes– que actúen,

¹⁴⁰ Utilizo esta expresión objetivando la situación del castigo y no apelando a una visión garantista de la ley. Al juzgar la comisión de un delito, ese desgarrar se corresponde con una escisión al interior de la vida del sujeto que es declarado culpable y deberá enfrentar la condena por justa que ésta sea.

¹⁴¹ Esa referencialidad directa entre el poder de la justicia y las alturas variables me recuerda al modo en que la cultura japonesa inmortaliza a la corte imperial en los festejos del *Hinamatsuri*.

implementen, o respondan de algún otro modo específico a la interpretación del juez. De este modo, el contexto institucional ata el acto del lenguaje del entendimiento práctico a los actos físicos de otros de una manera predecible, aunque no lógicamente necesaria. Estas interpretaciones, entonces, no solamente son “prácticas”: constituyen prácticas en sí mismas.¹⁴²

Esto equivale a decir que no hay imperio de la ley sin una comunidad que le dé base, no hay ley sin una puesta narrativa que la sostenga porque una ley no se rige por enunciados abstractos sino por puestas en escena. ¿Y qué sucede con la educación? Las instituciones del conocimiento, productoras por excelencia del proceso de socialización secundaria de la transmisión de valores y normas, solo *son* cuando logran construir una escena que enmarque ese proceso. Si los roles no están definidos a través de la palabra y de una narrativa convincente, la transmisión fracasa. En el contexto del derecho la operación es muy clara y Cover nos la explica mediante el ejemplo de un hipotético juez capaz de leer e interpretar con enorme entereza y certidumbre todos los textos y acciones que constituyen aquello que es juzgado. Aún en esa instancia ideal, no estamos saliendo de la dimensión mental interpretativa que nada puede objetivar si no es a través de la acción práctica. Ese pasaje que traduce el pensamiento en acción es la piedra de toque de todo el proceso institucional porque “de fallar esto, el intérprete sacrifica la conexión entre el entendimiento de lo que debería ser hecho y el hecho mismo”.¹⁴³ Ese vacío puede hacer tambalear a toda la institución de la ley y, frente a ello, no hay otra salida que la escenificación capaz de distribuir el trabajo entre múltiples actores. En este sentido, aquello que parte de un evento en apariencia subjetivo (la interpretación de los textos) *demuestra la inherencia de la organización social que lo fundamenta*.

Así pensado, el espacio de la ley se dibuja como un escenario en el que participan una serie de actores cuyos roles están perfectamente circunscriptos. En el campo de los estudios literarios, Barthes¹⁴⁴ recupera a Greimás para demostrar la determinante sutileza que

¹⁴² Robert Cover. *Derecho, narración y violencia. Poder constructivo y poder destructivo en la interpretación judicial* (España: Gedisa, 2002), p. 129.

¹⁴³ *Ibidem*, p. 131.

¹⁴⁴ Roland Barthes. “Introducción al análisis estructural de los relatos”, en *Análisis estructural* (1966 [1977], Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, Compilado por Silvia Niccolini), pp. 65-101.

los ‘roles actanciales’ suponen para el desarrollo de un texto. Parte del supuesto de que un análisis estructural de los relatos es capaz de dar cuenta del modo en que los personajes (*agentes*) se constituyen al interior de la trama tanto por sus acciones como por un perfil psicológico que se va tejiendo de manera casi subliminal. En este sentido –y muy sucintamente–, referiré que un *actante* cumple un rol que sincroniza en el núcleo del personaje aquello explicitado por la narración –sus acciones– y aquello que se infiere por ese rol preexistente que es constitutivo de la estructura narrativa en relación, por ejemplo, con el género. Es decir que el lector espera que quien cumple el rol de *héroe* sea accional y psicológicamente consecuente con ello al interior de la trama que lo sostiene como tal. Esa reciprocidad entre contexto narrativo y sujeto de la narración determina la inteligibilidad y la coherencia del texto. Por supuesto, Barthes atiende críticamente a la dimensión canónica que supone retomar este tipo de planteos y entender de antemano que serán aplicables a cualquier narración. Sin embargo, subraya la importancia de reconocer que, estructuralmente, la clasificación greimasiana de los actantes resulta operativa para un análisis profundo de los textos.

Para poner estas reflexiones al servicio de mi investigación, entiendo que cada participante del acto educativo cubre un rol que tiene sentido, precisamente, al interior de ese mismo acto. No existe posibilidad de constituir una escena de enseñanza si no es por la interacción precisa entre los roles que desempeñan aquellos que están involucrados. Daré un ejemplo: hace algunos años cuando era estudiante, una profesora, el primer día de clases de Historia del Diseño nos dijo tajantemente: “yo soy la profesora, ustedes son mis alumnos. Yo vengo a enseñarles lo que he aprendido, pero no vengo a aprender nada de ustedes”. Antipática sentencia para un grupo de más de doscientos estudiantes revoltosos que no pasábamos de los veinte años. Aquella docente, la Dra. Marta Zatonyi –a quien cité páginas atrás–, fue una de las mejores maestras que tuve. Sus clases eran magistrales, no solo porque su figura de autoridad nos dejase *mudos*, sino porque esa autoridad –y nuestro silencio frente a ella– eran consecuencia de un respeto intelectual del que casi no tengo otro recuerdo, al menos, en el *grado*. Zatonyi nos enseñó historia del arte, historia del diseño, estética y, por supuesto, filosofía, pero también nos transmitió una actitud

frente al conocimiento, frente a la enseñanza y frente a la vida.¹⁴⁵ Aquella toma de posición y su explicitación se constituyó en una manera particular de encarar el aprendizaje de los contenidos por una razón, en apariencia, sencilla: los estudiantes *le creíamos*. Esa dimensión del crédito en la palabra, siempre de orden simbólico, marcaba el ritmo de la clase porque nos ponía, como alumnos, en una posición deseante en relación con el saber: ese que nuestra profesora *parecía tener* y que nosotros *esperábamos recibir*.

Así, cada escena de enseñanza se desarrolla gracias a una narrativa que hilvana acciones con palabras. Tal como sucede en una obra de teatro, los ‘roles actanciales’ no pueden desplegarse o tener sentido por fuera de la escena. La institución educativa solo habilita un proceso de socialización secundaria (transmitir valores y normas) si construye una escena que enmarque los pasajes: narrativa y ley se encuentran y traman gracias a una escenificación, en mi caso, la de la enseñanza. De ahí que, si los roles no están diferenciados, la transmisión fracasa ya que éstos circunscriben acciones y sentido, recorte y límite. El borde de cada rol coincide con lo que el actante hace y con lo que tiene prohibido hacer y es la propia escena la que habilita las interpretaciones.

Contra la cancelación

Entonces, lo central de este asunto es que anuda el crédito en la palabra del otro con el propio deseo de saber y que ese amarre está hecho de interpretación. Es una situación comparable a la confrontación con el texto: ¿cuánto necesita el lector descubrir quién dice lo que allí se dice? Si, tal como plantea Barthes, “el texto es un tejido de citas provenientes de los mil focos de la cultura”,¹⁴⁶ sería factible sostener que la lectura no es en función de un sentido único, final y absoluto cuyos bordes coinciden uno a uno con el autor que

¹⁴⁵ Páginas atrás, al citar a Marta Zatonyi retomé de entre sus desarrollos teóricos, la llamada “ética de darse cuenta”, un planteo que parte del supuesto de que el arte aparece para despertar a los hombres de un letargo abúlico. En términos estéticos, *lo bello* y *lo feo* actúan dialógicamente a lo largo de la historia para notificarnos de un estado de cosas. Pero Zatonyi va más allá y habla de un “darse cuenta” que es la razón de ser del humano. Toda vida debe salir de la holgazanería de *no pensar* y de actuar *sin querer*, sin *darse cuenta*. Es en este sentido en el cual destaco el modo en que nos enseñó los contenidos de su materia mientras nos transmitía lo consecuente de su pensamiento para con su enseñanza.

¹⁴⁶ Roland Barthes. “La muerte del autor” en *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura* (1984 [1994], Buenos Aires: Paidós), p. 69.

alineó los signos en la página, sino que hay tantas escrituras como lecturas posibles.¹⁴⁷ La hipótesis de Barthes parte de la idea de un *Autor* con mayúsculas –capaz de definir de antemano una única manera de interpretar lo que ha escrito, lo cual implica una lectura ‘teológica’¹⁴⁸ que se esfuerza en hallar el ‘sentido único’ del texto– al que es necesario desplazar. *Autor-Dios* es la expresión que utiliza específicamente para caracterizar a esta especie de *significante absoluto* contra el cual defiende la existencia de un “escritor moderno [que] nace a la vez que su texto [y que] no está provisto de un ser que preceda o exceda su escritura”. En este sentido, todo texto se juega en el aquí y ahora de sí mismo, es decir, toda escritura vive en el lector que la confronta en su tiempo presente y no habría *allá* un origen que descubrir, una esencia misteriosa para develar que no esté embebida en la inmanencia propia del texto. La idea barthesiana de desarmar al *Autor-Dios* es un primer paso contra la cancelación que se define como abolición de toda metáfora.

Ahora, es necesario decirlo, una lectura distraída de Barthes podría caer en la trampa de una segunda cancelación si yo, lector, intento también imponer una supuesta verdad al texto. Allí quedan incluidas las lecturas que implican *un achatamiento de la dimensión temporal*, lo cual equivale a decir que suponen la eliminación de la transmisión porque *cancelan la interpretación*. La cancelación es grave por cuanto intenta aplicar categorías actuales a textos u obras producidos en otra época: cancelar es, en este sentido, antónimo de interpretar ya que supone abolir el tiempo y no tomar en cuenta lo contraproducente que resulta imponer a un discurso producido en otro momento histórico, las valoraciones que consideramos *correctas* en el presente.¹⁴⁹ ¿Por qué sucede esto? Porque al leer ese texto, lo hago cortando todas las hebras que lo unen con el tiempo en que fue escrito y con el mundo que le sirvió como contexto de nacimiento: caigo en la trampa sutil y

¹⁴⁷ No estoy alardeando de una oda al relativismo porque, tal como lo recuperaré más adelante, *el límite de la interpretación es la letra* (J. Lacan, mencionado por Diana Sperling. Entrevista realizada por Martín Alomo. “Filiación y Ley”, *La inmortalidad del cangrejo*, Episodio 12. 1 de marzo de 2021. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=H3z 1BYmezjQ>).

¹⁴⁸ R. Barthes (1984 [1994]), op. cit., p. 69

¹⁴⁹ Spinoza plantea que no se puede imponer al texto bíblico –por ejemplo, en una traducción– lo que nos parece correcto ahora, sino que es necesario tratar de entender como vivían, hablaban y pensaban las personas hace tres mil años porque *no debería preocuparme la verdad del texto sino el sentido*. Si Moisés dice que *Dios es fuego* bien podríamos pensar que se trata de un sinsentido. Sin embargo, no puedo eliminar la expresión por ese *juicio presentista*, sino rastrear el significado de la metáfora en aquella época (Diana Sperling, comunicación vía Zoom, 10 de mayo de 2023).

manipuladora del revisionismo. Sutil, porque mi episteme me impide ver más allá de los cercos cognitivos en los cuales *esta época* ha moldeado mi percepción y mi interpretación; y manipuladora, porque nada resulta más seductor que encontrar en algo del pasado el contraejemplo perfecto para validar las interpretaciones actuales, sobre todo cuando éstas se invisten de un desvaído pero temerario progresismo.

Veamos dos ejemplos: el primero, muy sencillo y difundido, vinculado con determinados relatos infantiles clásicos y su relectura en base a la perspectiva de género. Actualmente, circula gran cantidad de material que trabaja sobre este tema en clave de crítica incisiva. Sus enfoques, en general, apuntan a echar luz sobre aquellos elementos constitutivos del relato (personajes, hechos, escenarios) que estarían velando la reproducción de dogmas sostenidos en una *mirada patriarcal* de todas las prácticas sociales. Esta hipótesis hace que el análisis sobre las narrativas tenga siempre el trasfondo de un descubrimiento porque *relee* el texto revelando una especie de trama subterránea que confirma el ‘juicio presentista’ al que se lo está sometiendo. Así, el texto se transforma en un acusado sin defensor o, peor aún, con un defensor que ha sido corrompido por quien lo acusa. Con esto, no quiero decir que no sea posible generar interpretaciones en torno a las narrativas infantiles o de cualquier otro género literario a partir de los necesarios aportes que los feminismos han hecho a la crítica cultural. El problema está en hacerlo arteramente, eliminando –con mayor o menor consciencia de ello–, los itinerarios que los objetos de la tradición cultural han hecho al descender por la sinuosa escalera de la historia.

El segundo ejemplo vuelve sobre las reflexiones de Barthes en relación con la idea de *Autor* y me interesa reponerlo aun a riesgo de sonar autorreferencial. Como muchos (supongo), tengo una novela favorita: la obra de Sábato, *Sobre héroes y tumbas*. Ese favoritismo tiene una explicación: nunca logré comprenderla del todo –quizá, después de tantos años (la leí por primera vez para *Literatura* en quinto año de la escuela secundaria), el favoritismo ya tenga la forma de una pequeña obsesión–. Es que, en cada capítulo, hay algo que se *me* escapa, un destello fugaz que aparece *como en el borde de la página*, que puedo ver con eso que llaman *vista periférica* pero luego, cuando intento enfocar correctamente, huye nuevamente en ese vasto texto plagado de enigmas, juegos de palabras y memorias. Durante mucho tiempo hice un trabajo de improvisada investigación: cada vez que tenía frente a mí a un interlocutor que pensaba *validado* para hablar del tema,

mencionaba el libro y contaba acerca de esa espina clavada que el relato de Sábato me había dejado. Con internet se volvió más sencillo encontrar reseñas, explicaciones y apóstilas sobre la novela que aportaron también a mi fallido intento por descubrir el sentido *final* de esa obra. Gracias a esa estrategia pude echar luz sobre algunos puntos del texto, incluso sobre el –en apariencia– más evidente: la relación incestuosa que la protagonista mantenía con su padre.¹⁵⁰

Aún con las pistas que pude recolectar a lo largo de los años sé que, si ahora mismo abro el ajado volumen en cualquier página, voy a empezar a leerlo ávidamente y perderé unas cuantas horas de trabajo por seguir en ese asunto. Es que yo, como lectora, nunca pude aceptar esas explicaciones como suficientes, aunque sí intenté construir –sin éxito, está claro– una explicación que fuese suficiente para mí.

Una vez alejado el Autor, se vuelve inútil la pretensión de ‘descifrar’ un texto. Darle a un texto un Autor es imponerle un seguro, proveerlo de un significado último, cerrar la escritura. [...] En la escritura múltiple, efectivamente, todo está por desenredar, pero nada por descifrar; puede seguirse la estructura, se la puede reseguir (como un punto de media que se corre) en todos sus nudos y todos sus niveles, pero no hay un fondo; el espacio de la escritura ha de recorrerse, no puede atravesarse; la escritura instauro sentido sin cesar, pero siempre acaba por evaporarlo: procede a una exención sistemática del sentido. Por eso mismo, la literatura (sería mejor decir la escritura, de ahora en adelante), al rehusar la asignación al texto (y al mundo como texto) de un ‘secreto’, es decir, un sentido último, se entrega a una actividad que se podría llamar contrateológica.

Considero necesario subrayar lo siguiente: repeler la cancelación es favorecer la interpretación lo cual implica transmitir. El autor acepta que el texto que echa a rodar por el mundo le pertenece desde ahora y para siempre al mundo, que hará lo que pueda o lo que quiera con eso o quizá, simplemente, no haga absolutamente nada. Lo mismo le ocurrirá al padre o al maestro con aquello que intente enseñar. El “eterno aquí y ahora”¹⁵¹ que Barthes menciona como determinante del texto apunta en esta misma línea: no hay un

¹⁵⁰ Es que no hay una escena en la cual ese incesto se vuelve hecho consumado, pero sí una serie de rodeos con los que el escritor *nos da a entender* esa ominosa posibilidad.

¹⁵¹ R. Barthes (1984 [1994]), op. cit., p. 68

sitio estanco en el pasado en el que el texto haya quedado retenido y hacia el cual toda lectura deba volver en un sentido similar a *lo sagrado*, esperando siempre por una *revelación*. Lo que hay, por el contrario, son lecturas heterogéneas y múltiples que intentan reordenar las ideas que están en la escritura con aquellas otras que habitan al lector.

Volviendo sobre el ejemplo de la novela de Sábato y mi lectura insistente podría decir una cosa más. Tal vez sí haya una suerte de negociación hacia mi interior como lectora, una especie de fuero en el cual se debatirá largamente ese antagonismo: *entiendo que no hay nada por descubrir, sino todo por interpretar, pero no dejaré de intentar el descubrimiento aun sabiendo que éste no se producirá*. Hay un elemento erotizante en el texto –en tal o cual texto, y sólo para mí– que se parece a aquella unidad fugaz, misteriosa y *punzante* que Barthes denomina ‘punctum’ en el abanico de conceptos con los cuales busca elucidar la complejidad de la imagen fotográfica. Habla de un “pinchazo, agujerito, pequeña mancha, pequeño corte, y también casualidad. El *punctum* de una foto es ese azar que en ella me despunta (pero que también me lastima, me punza)”.¹⁵² No es el elemento que el analista *va a buscar a la fotografía* sino otro, distinto e imperceptible para los demás, que “sale de la fotografía” hacia el ojo de quien mira. En una de las asignaturas en la cual me desempeño como docente, utilizamos este planteo de Barthes para analizar fotografías. Hace varios años, hicimos el intento de pedir a nuestros estudiantes que, de ser posible, detectasen el ‘punctum’ en alguna de las imágenes que configuraban su corpus de trabajo. Fue un claro error de nuestra parte: casi nadie pudo hacerlo porque las fotografías parecían *lejanas* a ellos. El problema era doble: debíamos explicar una categoría sumamente abstracta que involucra la pura subjetividad y, además, teníamos que apuntar a una revelación de esa intimidad, porque encontrar el ‘punctum’ es develar una emoción atada a un espectro de la individualidad que no entra en los parámetros de lo evaluable en un ejercicio académico. Nos tocó, a los docentes, aceptar lo incógnito de *dar un marco* para mirar fotografías, pero nunca saber si será utilizado con ese fin.

Hipotetizo que lo mismo ocurre con la literatura, en el género y registro en que se nos presente: todos los textos que sean leídos lo serán precisamente por este, este o este sujeto. A uno lo *punzará* esa lectura, lo colmará de una emoción o de una angustia inexplicable

¹⁵² Roland Barthes. *La cámara lúcida. Ensayo sobre la fotografía* (1980 [1999]: Barcelona, Paidós), p. 59.

o solo explicable por un atisbo de la memoria –está claro que *algo de los huérfanos* me conmueve y quizá sea ese el sentido por el que no he podido abandonar la lectura de Sábato–; a otro, siquiera le despertará un “interés general”¹⁵³ enlazado a otros saberes y le será productivo para entender algunas cosas propias de las ciencias, del arte o del lenguaje. Es probable, entonces, que desplazar al *Autor* suponga ese doble y pivotante intento que, por un lado, persevera en hallar un anclaje mientras que, por el otro, permanece en la certeza de que todo entendimiento es parcial, supone apenas un matiz de la totalidad y está inevitablemente atado a la pregunta por si *habremos entendido*.

Experiencia y lenguaje o notas sobre el magma informativo

Volviendo a los condicionantes contextuales que se conjugan en detrimento de la transmisión focalizaré nuevamente en la problemática de la información y en la hipótesis que afirma que ésta solo funciona como fuente de sentido en la medida en que pueda ser tramada con unas antecendencias. Frente al achatamiento del alud informativo podremos permanecer impávidos (huérfanos) ante el *todo vale lo mismo* o podremos elaborar algunas estrategias (por rudimentarias que sean) para empezar con el trabajo de la interpretación de las cosas. En “El arte de narrar”, Benjamin habla de la potencia que posee la narración en tanto fuerza contraria a la información. Al finalizar ese breve texto sostiene que un relato “se parece a las semillas que durante miles de años estuvieron herméticamente cerradas en las cámaras de las pirámides y conservaron su fuerza germinadora hasta el día de hoy”.¹⁵⁴ Eso sucede porque en la narración lo que importa es el espesor que sostiene el sentido al interior de sí misma, sentido que no es unívoco sino que despertará una y otra vez, a la luz de la interpretación de cada lector.

Me permito ahora, una pequeña deriva para ilustrar la urgencia de orden y jerarquía como contracara del empaste de la orfandad: recuerdo los maravillosos y, a la vez (o tal vez por ello), enigmáticos paneles del *Atlas Mnemosyne*. Al enfrentarse a la magnitud inabarcable de la historia del arte, Warburg renunció a las periodizaciones canónicas de la disciplina para crear una empresa imposible (y por ello siempre inconclusa) pero acorde a la

¹⁵³ Este es el modo en que Barthes define al ‘studium’ fotográfico, dimensión atada a lo cultural capaz de encaminar una descripción pormenorizada y más o menos completa y compleja de todo aquello que el fotógrafo ha capturado al interior del encuadre.

¹⁵⁴ Walter Benjamin. “El arte de narrar” en *Cuadros de un pensamiento* (1992, Buenos Aires: Imago Mundi).

exquisita complejidad con la cual imaginó esa historia. Un hilo invisible que trama la multiplicidad de imágenes, textos y tiempos que componen cada plancha del *Atlas* y, a la vez, un hilo inasible fundado en las percepciones, deducciones y saberes del autor:

Warburg sustituía el modelo natural de los ciclos “vida y muerte” y “grandeza y decadencia” por un modelo resueltamente no natural y simbólico, un *modelo cultural* de la historia en el que los tiempos no se calcaban ya sobre estadios biomórficos sino que se expresaban por estratos, bloques híbridos, rizomas, complejidades específicas, retornos a menudo inesperados y objetivos siempre desbaratados. Sustituía el modelo ideal de los “renacimientos”, de las “buenas imitaciones” y de las “serenas bellezas” antiguas por un *modelo fantasmal* de la historia en el que los tiempos no se calcaban ya sobre la transmisión académica sino que se expresaban por obsesiones, “supervivencias”, remanencias, reapariciones de las formas. Es decir: por no-saberes, por impensados, por inconscientes del tiempo [...]. Se trataba, pues, de un *modelo sintomático* en el que el devenir de las formas debía analizarse como un conjunto de procesos tensos: tensión, por ejemplo, entre voluntad de identificación y exigencia de alteración, purificación e hibridación, normal y patológico, orden y caos, rasgos de evidencia y rasgos de impensado.¹⁵⁵

¿Por qué traer a Warburg a este recorrido? ¿Por qué volcarnos a una obra siempre polémica, siempre puesta en duda por una parte de la comunidad académica debido a la supuesta falta de rigor teórico o metodológico? Porque en el *Atlas Mnemosyne*, Warburg trama texturas y textualidades con un hilo que *traduce*¹⁵⁶ la información, otorgándole

¹⁵⁵ Georges Didi-Huberman. *La imagen superviviente. Historia del arte y tiempo de los fantasmas según Aby Warburg* (Madrid 2002 [2009]: Abada Editores.), pp. 24-25.

¹⁵⁶ Me interesa pensar en la traducción como un proceso que se asemeja al de la transmisión en el lugar de la falla, es decir, un pasaje que nunca funciona *uno a uno* sino que lleva en sí mismo un hueco, una vacancia de lo que *no pasa tal cual*. En “Las versiones homéricas”, Borges habla de ello y se interroga acerca de cuál de todas las traducciones de *La Ilíada* es la más fiel y se responde “ninguna y todas”, ello depende del lector y del modo en que éste asume el acto de la lectura:

¿Qué son las muchas [traducciones] de *La Ilíada* de Chapman a Magnien sino diversas perspectivas de un hecho móvil, sino un largo sorteo experimental de omisiones y de énfasis? (No hay esencial necesidad de cambiar de idioma, ese deliberado juego de la atención no es imposible dentro de una misma literatura.) Presuponer que toda recombinación de elementos es obligatoriamente inferior a su original, es presuponer que el borrador 9 es obligatoriamente inferior al borrador H –ya que no puede haber sino borradores–. El concepto de texto definitivo no corresponde sino

sentido. Ciertamente, el precio es la renuncia a la universalidad porque ese hilo está enhebrado en la subjetividad del autor antes que en la racionalidad historiográfica. Pero allí reside, precisamente, el valor de esta deriva que funciona como ejemplo de la necesidad de separar lo informativo (que es magma, desmesura y homogeneidad) de lo transmisible (que es selección, antecedencia y filiación), una diferencia nada sutil que el ámbito educativo, sin embargo, ha tendido a seriar, imaginando que ambos universos se retroalimentan *per se*.

Es probable que ello suceda porque paradójicamente este acceso desmesurado, sin precedentes y en apariencia ilimitado es considerado uno de los pilares de la democratización del conocimiento aunque en educación de ningún modo garantice mejores posibilidades de desempeño. Sánchez Ramón habla de los “huérfanos de la experiencia del conocimiento”¹⁵⁷ para referirse a los estudiantes que, al interior de las instituciones educativas, no logran reconocer la oferta que el profesor les hace. O que, directamente, están huérfanos de esa oferta. Me interesan dos puntos de esta idea: la primera es la definición del conocimiento en términos de ‘experiencia’, la segunda es esa oferta vacante.

En relación con el primer punto, según Larrosa, la experiencia es “eso que *me* pasa”.¹⁵⁸ En esta fórmula, el lugar de *eso* está ocupado por una dimensión que no me pertenece como sujeto, que es exterior a mí y que no depende de mí. Si el conocimiento puede pensarse como experiencia, entonces es *eso* que está por fuera y que puede tomar la forma de un acontecimiento, *eso* que me atraviesa pero que no pasa a formar parte de mí porque la exterioridad le es intrínseca.¹⁵⁹

La exterioridad está contenida en el *ex* de la misma palabra *ex*/periencia. Ese *ex* que es el mismo de *ex*/terior, de *ex*/tranjero, de *ex*/trañeza, de *éx*/tasis, de *ex*/ilio. No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un

a la religión o al cansancio. (Jorge Luis Borges (1932), “Las versiones homéricas”. *Discusión. Obras Completas*, tomo 3. Buenos Aires: Sudamericana, 2011, 258–265).

¹⁵⁷ Ramón Sánchez Ramón, “De la Filosofía a la ‘filo’”. En *Huérfanos de Sofía: elogio y defensa de la enseñanza de la filosofía*, ed. Josep María Bech, (Barcelona: Fórcola, 2014, 31-41), p. 33.

¹⁵⁸ Jorge Larrosa. “Experiencia y alteridad en educación”, en *Experiencia y alteridad en educación*, eds. Jorge Larrosa y Carlos Skliar (Buenos Aires: Homo Sapiens, 2009, 13-44), p. 14.

¹⁵⁹ Larrosa habla de “principio de alteridad”, “principio de exterioridad” o “principio de alienación”.

algo, o de un *eso*, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar.¹⁶⁰

Como sujeto me juego entero en ese acontecer ya que “el lugar de la experiencia soy yo”¹⁶¹ que salgo de mí a su encuentro y vuelvo a mí afectado por ella. En este sentido, se trata de un pasaje (*me pasa*) que toma la forma de un recorrido en el cual, eso que *me pasa* “deja una huella”, *me* marca, *me* hiera.¹⁶² Según Larrosa lo que sucede con la experiencia es que, cuando paso por el acontecimiento, atravieso un intersticio doloroso que promueve una transformación en mí: la experiencia *me* altera, promueve un cambio, sí profundo aunque no necesariamente grande.

Si volvemos a la idea de una orfandad en relación con la experiencia de conocimiento, lo que salta a la vista es que no puedo aprender nada si no soy, de algún modo, afectado por ese saber. Pero el saber está allí entretejido con un contenido en una trama intangible y abstracta a la que accedo por el acontecimiento:

Cuando yo leo a Kafka, lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, no es ni lo que Kafka dice, ni lo que yo pueda decir sobre Kafka, sino el modo como –en relación con las palabras de Kafka– puedo formar o transformar mis propias palabras. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es cómo la lectura de Kafka puede ayudarme a decir lo que aún no sé decir, o lo que aún no puedo decir, o lo que aún no quiero decir. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es que la lectura de Kafka puede ayudarme a formar o a transformar mi propio lenguaje, a hablar por mí mismo, o a escribir por mí mismo, en primera persona, con mis propias palabras.¹⁶³

Entrevistado en el marco de esta tesis, el Secretario Académico de FADU se detiene particularmente en esta cuestión, vinculándola con la memoria como pilar de lo educativo.

¹⁶⁰ *Ibidem*, p. 15.

¹⁶¹ *Ibidem*, p. 16.

¹⁶² *Ibidem*, p. 18.

¹⁶³ *Ibidem*, p. 21.

En ese intercambio narra una anécdota y cuenta cómo un hombre mayor de su familia, que no pudo terminar la escuela, durante toda su vida tuvo la habilidad de recitar tramos de textos literarios y resignificarlos en situaciones particulares de la cotidianeidad: “recitaba a Amado Nervo, a Bécker, al Martín Fierro y siempre tenía, en algún momento o en alguna charla, el chascarrillo o la metáfora que venía de la mano de algún verso para contar o redondear o completar una situación”.¹⁶⁴ Es evidente que, en los años en los que accedió a la educación formal, este hombre tuvo contacto con la literatura pero no sólo eso, no solamente tuvo que leer poesía sino que, además, debió memorizar poemas completos o tramos de poemas como parte de sus tareas escolares. Lo que sucede, es que eso que se entreteje en la memoria, acompaña para siempre a un sujeto, no solo como una reverberación en el oído sino como una huella sonora latente que está allí archivada y que por determinado estímulo –otra lectura, una conversación de cualquier tipo, una imagen, una canción– despierta y cobra nuevo significado al permitir releer lo de hoy a partir de esa textualidad anterior.

Recupero ahora un ejemplo que patentiza esta idea: en un canal de noticias argentino, dos periodistas entrevistan a un experto en educación y nuevas tecnologías para que dé su opinión acerca de las nuevas herramientas de inteligencia artificial que proliferan en internet para la escritura de textos.¹⁶⁵ Hay muchos rodeos, la pregunta se desdibuja y no termina de ser formulada, un poco porque los periodistas no saben de inteligencia artificial –yo tampoco– y otro poco porque no saben mucho de educación. Pero, sintetizando, lo que los desvela es cómo van a hacer los docentes de la escuela y la universidad para detectar si un estudiante está usando este tipo de recursos gratuitos en línea para resolver trabajos y evaluaciones. El entrevistado titubea antes de responder y sale por el lugar más obvio: el docente va a tener que estar más atento que nunca para detectar las marcas propias de un texto generado por un cerebro no humano (si es que eso existe en algún lugar). Nadie replica, ninguno de los periodistas pregunta por esas *marcas* ni por las marcas que mellarían un cerebro que sí es humano. La conversación deriva en una fórmula trillada sobre el vínculo entre tecnología y educación que solo imagina la presencia de una

¹⁶⁴ Arq. Marcelo Molina. Comunicación personal, 6 de diciembre de 2023.

¹⁶⁵ Alejandro Artopoulos. “Chat GPT. La app que amenaza a las escuelas” / Entrevistado por Eleonora Cole y Paulino Rodríguez. +Info a la tarde. *La Nación*+. 20 de febrero de 2023.

terminal electrónica al momento de tomar una clase o de estudiar. El comentario de la periodista es brutal: “resulta inútil aprender de memoria porque existe *Google*”.

De esta situación quisiera recuperar dos cuestiones: la primera tiene que ver con qué pregunta o, quizá, preguntas deberíamos hacernos para reflexionar acerca de estos fenómenos un poco ennegecedores que suele darnos la tecnología. La segunda, en cambio, tiene que ver directamente con el problema de la memoria y de la demonización de toda la serie de prácticas que se asocian a su ejercitación en los ámbitos educativos. Entonces, en relación con el primer punto plantearía el siguiente interrogante: ¿por qué un estudiante, ya sea escolar o universitario, debería recurrir a la inteligencia artificial para resolver sus tareas? Qué ingenua suena... en la nota periodística –y en tantos otros lugares mucho más cercanos– va de suyo que, en general, los estudiantes resuelven sus problemas escolares o académicos por el camino más corto, por el atajo que requiera menos esfuerzo, aprovechándose de un docente anticuado y poco experto en tecnologías, casi incapaz de darse cuenta de que un texto fue copiado de *Wikipedia* o producido por una máquina. Dos cosas vinculadas con esto: hay estudiantes así y también hay muchos otros que no, pero el *desinterés* es un índice de orfandad. ¿Por qué no le importa? ¿Por qué está abúlico y se duerme sobre el tablero? ¿Por qué copia descaradamente cuando tiene que presentar un trabajo práctico? ¿Por qué estudia de apuntes y textos *apócrifos* para ir a dar examen? ¿Por qué se inscribe a la mesa y nunca se presenta? ¿Cómo puede ser que se haya presentado cinco veces y aún no apruebe? Toda esta seguidilla de preguntas termina con la más evidente ¿Abandonó? Y si, abandonó. Tuvimos quizá una decena de indicios sobre esa imposibilidad de anudarse a la vida de estudiante y las leímos, solamente, como holgazanería o tal vez ni siquiera nos tomamos un minuto para intentar leerlas. Cuando tenemos la prueba flagrante de la copia de internet ¿Qué hacemos con ella? ¿Decimos simplemente que es una práctica asentada, propia de estos contextos permeados por la tecnología y seguimos adelante? ¿O nos hacemos cargo y nos aseguramos de que, aunque no entienda la totalidad de los contenidos, aprenda sobre la honestidad, atributo indispensable de un ciudadano que ha pasado por la instrucción pública?

Pero volvamos a nuestra escena de (casi) *ciencia ficción*: la del alumno que se vale de las herramientas de inteligencia artificial para resolver el práctico. Aquí, lo preocupante ya no se asienta en los estudiantes o en los docentes, sino en aquello que da la ilusión de

reemplazar el razonamiento humano. Yo no me siento autorizada para criticar los avances técnicos en inteligencia artificial porque, como dije, no sé casi nada sobre ello, pero sí me siento impelida a pensar sobre este imaginario cinematográfico en el cual pareciera que estamos arribando a la meta de producir pensamiento mediante electricidad, ceros y unos. Al parecer, estas herramientas del tipo *GPT*¹⁶⁶ permiten introducir una serie de términos relacionados con un tema que, en el automatismo del software, se configuran como los criterios de búsqueda en la inmensa base de datos que es *Google* para acceder a innumerales fuentes de información. Luego, se produce un texto relativamente coherente que puede corregirse en línea –lo que retroalimenta al programa, que va perfeccionándose en todos los tópicos sobre los cuales los usuarios busquen generar textos nuevos–. “Amarrada al ‘¿por qué?’, la especie dotada de palabra vive el tormento de comprender”¹⁶⁷ dice Legendre para sintetizar la constante lucha de los humanos contra el *imperio del management*. La lógica gestinaria globalizada apunta contra todo aquello que se vuelva disfuncional a sus estándares, a veces con armas, otras veces con dádivas disfrazadas de *facilitadores* para la existencia: ampolletas de anestesia que hacen caer los velos de lo inaccesible, lo misterioso y lo mítico. ¿Qué otra explicación le cabe a una herramienta que ilusiona con evitarnos el esfuerzo de pensar? así, “el nuevo pensamiento positivo fabrica ignorancia con ciencia”.¹⁶⁸ Suena apocalíptico porque, de hecho, lo es: la pregunta de los periodistas acerca de cómo los docentes se las arreglarán para detectar las marcas de la máquina es sinónimo de haber caído en la trampa, de habernos enterado *demasiado tarde* de la ocurrencia de los hechos. Esta batalla se libera antes, cuando el adulto se hace cargo y le transmite a su seguidor que la interpretación le pertenece, que el pensamiento es un dominio subjetivo tan íntimo, tan propio, que define *lo que soy...* ¿quién le entregaría ese tesoro a un artefacto refrigerado en Silicon Valley?

Paso al segundo punto habilitado por la reflexión sobre este ejemplo: el tema de la memoria.¹⁶⁹ Párrafos atrás hice mención de la importancia de resguardar en la memoria, objetos que puedan ser reinterpretados gracias al llamado de una situación nueva. El

¹⁶⁶ Por su sigla en inglés, *Generative Pre-trained Transformer* (Transformador Pre-entrenado Generativo).

¹⁶⁷ Pierre Legendre. *Dominium Mundi. El imperio del management* (2007 [2008]-a, Buenos Aires: Amorrortu), p. 62.

¹⁶⁸ Ibidem, p. 55.

¹⁶⁹ Seré breve ya que más adelante dedico un apartado a pensar acerca de ello.

pensamiento que evoca y convoca para producir la novedad por ínfima que ésta sea, lacra lo humano en el sujeto. El término *pensar* proviene del latín *pensare* que significa pesar. El rastreo etimológico lo vincula con *pendēre*, colgar, pendular.¹⁷⁰ Corominas explica que “se partió de la idea de pesar cuidadosamente el pro y el contra”. El pensamiento hunde sus raíces en una oscilación, nunca en la exactitud de la máquina. Ese ir y venir que va de lado a lado, de atrás hacia adelante describe una circunferencia y nunca se detiene. El pensamiento retorna a las escisiones que talló la memoria y vuelve, trayendo de allá algo distinto a eso que ocasionó el inicio del movimiento. Entonces, como ya lo he marcado: ¿de qué sirven los estímulos ilimitados si no hay mella de memoria donde entretejerlas? ¿De qué sirve tener a la mano un buscador infinito, que lo contiene todo, si cuando leo o cuando miro la cantidad de resultados que produce mi búsqueda solamente *paseo el ojo* por encima de la pantalla? No hay dudas de que internet ha facilitado inmensamente los accesos a cualquier tipo de contenido, de hecho, casi todas las reflexiones de esta tesis implicaron una búsqueda en la web. Lo que deberíamos detenernos a pensar en el ámbito educativo es cómo enfrentarnos con esa marea informativa: ¿se trata solamente de enseñar a buscar, de mostrar caminos, enseñar criterios, listar buscadores específicos? ¿No es mucho más urgente tomar la responsabilidad como enseñantes de asegurarnos que nuestros alumnos tienen al menos unos hilos donde atar lo que ven en esa idéntica inmensidad textual?

He aquí una clave que me ayuda a volver sobre Larrosa y el problema del decir, sobre sus consecuencias y sobre la cuestión de las palabras. Disponer de una gran cantidad de información, asimilarla y ser un sujeto bien informado (ultra-informado también) no es tener una experiencia de conocimiento; es más, dice el autor, informarse es lo contrario de tener una experiencia:

La *inflación comunicativa* de nuestros tiempos pasa, en gran parte, por el allanamiento del lenguaje envilecido por su gestión informativa. Y la así llamada sociedad de la información o de la comunicación también da la impresión de estar habitada por sujetos sin lenguaje y por lenguajes sin sujeto.¹⁷¹

¹⁷⁰ Joan Corominas. *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana* (1961 [1987], Madrid: Gredos), p. 450.

¹⁷¹ Jorge Larrosa, *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel* (Barcelona: Laertes, 2003) El subrayado me pertenece. E. F., p. 181.

Esta descripción habla de un exceso de palabras *decapitadas*, una atomización de *decires sin consecuencias* o con una consecuencia que va homogeneizándose a medida que transcurre el tiempo, transformado a la vez en un presente eterno hecho de retazos deshilvanados de información *de agenda*, regulados por la dictadura de la obsolescencia y por la ominosa posibilidad de estar desinformado. Este contexto que funciona como una máquina inercial –fueron certeros los teóricos de Frankfurt al decir que la industria cultural “rueda sobre sí misma”–,¹⁷² es un *afuera inevitable* de las instituciones educativas y, a la vez, son estas las que coaccionan como engranaje principal. La educación no puede sino transmitir: ese es su propósito y después vendrán las especificidades de la(s) didáctica(s). Justamente allí se engarza la relevancia del lenguaje y la necesaria exquisitez con que debe ser tratada la palabra en educación.

El texto de Larrosa se encuentra atravesado por la resonancia del mito de Babel al que quiero referir desde la perspectiva de Claro.¹⁷³ Según el autor, el relato sobre la torre se resignifica hoy, en esta modernidad tardía, por diferentes motivos que permiten releer el mito desde su cariz más positivo, esto es, abandonando la idea de un paraíso utópico de paz y entendimiento en el que *todos los hombres hablen la misma lengua*. De esos motivos, me interesan particularmente dos: el primero, que hace referencia a la “desconfianza radical ante la posibilidad y efecto de las instituciones totalizantes y sistemas cerrados de pensamiento”¹⁷⁴ y el segundo que habla de la “percepción creciente de la falsa transparencia de las comunicaciones mediáticas, económicas, administrativas e informáticas”.¹⁷⁵ La destrucción de Babel puede leerse entonces como una bendición contra la mismidad: “una acción saludable, una prevención contra la pulsión humana de uniformización y totalización”.¹⁷⁶ Luchar contra ello es, precisamente, anoticiarse de los peligros que supone la deificación de la información y eso es fibra constitutiva de la transmisión. Pero, ¿por

¹⁷² Mauro Wolf, *La Investigación de la comunicación de masas. Crítica y perspectivas*, (1987 [1996], Buenos Aires: Paidós), p. 95.

¹⁷³ Andrés Claro, “El mito de Babel (la interrupción de la totalidad)”, (Montevideo: Revista *Maldoror* N° 29, 2011), pp. 57-73.

¹⁷⁴ *Ibidem*, p. 57.

¹⁷⁵ *Ibidem*, p. 58.

¹⁷⁶ *Ibidem*, p. 60.

qué trascender lo informativo es inherente a transmitir? Porque el pasaje de la transmisión no es profuso, masivo, osmótico, sino selectivo (aun teniendo en cuenta que la selección no es consciente, que la donación no es deliberada). Educar en pos de la transmisión es ir a contrapelo de la linealidad informativa, de lo unaria que en el fondo termina siendo la hipnótica marea de la información caracterizada por su infinitud, porque ¿dónde empieza y dónde termina ese imperio?

Matar el tiempo o la ilusión del exitismo contemporáneo

En este *afuera inevitable* resuenan como mantras los eslóganes de la globalidad, de la mundialización de la información y de la comunicación como una panacea que nos hará más libres para hacer *lo que queramos* gracias a la tecnología, la robótica y la *smartización* de los objetos cotidianos: elementos que funcionan de igual forma en cualquier punto del planeta y de manera conectada. Notemos cómo la pretensión ilusoria de una lengua común reaparece al modo de mito y utopía posmodernos, punto de fuga en el horizonte de los encantamientos contemporáneos. Allí el problema: nunca la utopía es más dañina como cuando intenta realizarse entre los hombres. Por definición, la utopía, es el *no-lugar*, el “paisaje del imposible; desde *el vamos* condenado al fracaso pero que ofrece aquello que el hombre no tiene, aunque quisiera tener”.¹⁷⁷ Ante la desesperación y el horror masificados (en la guerra, en el hambre, en las pestes):

Millones y millones siguen a los nuevos flautistas de Hamelin, participando así en la conformación de las múltiples y diversas dictaduras o sustentando aparentes y endeble democracias, entre las cuales varias solo sirven para encubrir realidades extremadamente peligrosas por su fachistización.¹⁷⁸

Los peligros de la utopía realizada (valga esta paradoja) habitan en la mismidad necesaria que ella implica: solo un norte posible, solo una salida, solo una tipología, solo una encarnadura y ello conlleva a la eliminación de lo otro, de lo extranjero. ¿Cuánto pesa esto en la educación? Más allá de la respuesta evidente acerca de lo funesta que puede volverse la alabanza acrítica de un mito utópico o de lo grave del adoctrinamiento ideológico de niños y jóvenes, en este trabajo me interesa pensar acerca del o los modos en que la ilusión

¹⁷⁷ M. Zlatyoni, 1990 [2002], op. cit., p. 296.

¹⁷⁸ Ídem.

de horizontalidad en el acceso a la información se transforma en la respuesta a procesos y prácticas propias de la orfandad, es decir, inmanentes a un sujeto que se ha *soltado* de la transmisión. Esa desvinculación *no instituyente* es un corte inhabilitante que acarrea el congelamiento de la acción y el pensamiento.

Es decir que lo utópico en este sentido, se transfiere de una ilusión universal que apela a la horizontalización del mundo *–todos tenemos acceso a todo–* a una ilusión individual que es desubjetivante *–tengo acceso a todo por lo tanto puedo ser todo* sin necesidad de un otro—. En esta ilusoria autorrealización absoluta lo que se destruye nuevamente es una concepción de tiempo basada en la lógica de la deuda, es decir, en la sucesión de generaciones. El exitismo contemporáneo se alimenta de la eliminación de todas las angustias humanas, sobre todo aquella que determina la estructura al mantenernos al tanto de nuestra finitud y aquella otra que nos notifica de que no existe la espontaneidad para alcanzar propósitos. No hay *–no puede haber–* idea de muerte en los rascacielos del éxito personal y no es válida la latencia de la deuda en relación con las influencias que en realidad nos definen: si no hay muerte, no hay filiación. Sperling¹⁷⁹ lo explica con absoluta claridad cuando dice que “finitud y filiación son los nombres de la violencia instituyente” porque sólo es posible dar lugar al hijo *–el primer otro–*, teniendo consciencia del propio final y de su deseable acontecer:¹⁸⁰

Lo que da comienzo a la historia y que se inscribe como culpa quizás sea más simple y más oscuro, más elemental y menos admisible. El padre ha visto nacer a su hijo y ve, simultánea e irremediabilmente, la proximidad de su propio fin. [...] El tiempo, el más violento de los dioses, da vida y mata. Podríamos entonces suponer que la hipótesis del asesinato primordial no es sino una dramatización, una atribución de intencionalidad a algo que, inevitablemente, ocurre: de algún modo, el advenir del hijo implica la muerte del padre. Es un hecho, no un acto. Tiempo, vida, alteridad, enlazados en una danza bella y violenta. Eso que resuena en la íntima proximidad de los términos griegos *bia* (violencia) y *bios* (vida).¹⁸¹

¹⁷⁹ Diana Sperling. “Des(a)tinios de la violencia” (Córdoba: Revista *Nombres*, año XIII, N° 18, diciembre de 2003), pp. 19-34.

¹⁸⁰ Ídem, p. 20.

¹⁸¹ Ídem.

El hijo que llega anuncia doblemente: la muerte del padre a la vez que su trascendencia. No existe otro modo de permanecer si no es a través de la sucesión de generaciones, es decir, mediante la transmisión lo que implica ser siempre deudor. Esa notificación conlleva aquello que esta modernidad tardía necesita desterrar a toda costa: la culpa en relación con esa deuda que no es otra cosa que la consciencia y la aceptación de nuestra incompletud.

Haré una breve deriva para profundizar en este punto: cuando Sperling da cuenta de la memoria cultural en relación con ese vacío estructural lo hace remitiendo al Génesis. El nombre del patriarca –*Abram*– es escindido por la *h* después del encuentro con Dios y del pacto que éste ordena en relación con la descendencia y la constitución del pueblo hebreo, transformándose en *Abraham*. La filósofa lo explica en un bello pasaje:

La cesura entre el antes y el después [...] tiene, en el texto bíblico, una manifestación peculiar: es la inclusión de la *h* (*hei*) en el nombre del patriarca. Ese *punto vacío* que simboliza el nombre de *D'os* es pura condición de posibilidad, lo que separa al sujeto de sí mismo, la autoafección que el tiempo produce, según Kant. Es decir, la división, el otro de sí en el mismo sujeto o, diría Lévinas, la posibilidad del hijo como alteridad-y-tiempo. *El tiempo es el otro*, dice el filósofo lituano-francés, como traduciendo lo que el texto bíblico relata. La *h* es, en el nombre del patriarca, lo que la circuncisión a su miembro: corte, límite, inscripción de la falta. [...] El sujeto atravesado por la *h* es un sujeto fuera de goznes, dividido en tanto escindido o desfasado de toda sustancialidad. [...] La *h* en el nombre es la inclusión de lo infinito en lo finito. Instala, además, el cese del narcisismo, que es la peor idolatría: la del yo.¹⁸²

En este sentido, el tiempo es entendido como “el carozo paradójal de la condición humana”,¹⁸³ es decir, como evidencia de futuro pero también como incertidumbre en relación con lo que vendrá que no depende solo de mí. Por otra parte, y para engrosar esa suerte de contradicción, lo incógnito del futuro también se tiñe con las trazas de mis

¹⁸² Diana Sperling (2019-c). “Tejer la sucesión”. Conferencia presentada en las Jornadas de *Filiación, niñez y género en clave interdisciplinar*. Facultad de Derecho, UNR. Noviembre de 2019-c, p. 3.

¹⁸³ *Ibidem*, p. 5.

decisiones presentes y pasadas más allá de toda creencia trascendental. Hay entonces en la percepción de temporalidad una doble notificación: por un lado, marca el fin del narcisismo y de la pretendida “omnipotencia de creer que podemos manejar todas las variables”¹⁸⁴ mientras que, por el otro, establece que la única posibilidad de trascendencia es genealógica. Cuando Sperling recupera la narración de Borges sobre *el inmortal* alude precisamente a ello. Aquel que vive casi como un troglodita, que no tiene palabras y habita el desierto a los pies de la ciudad de los inmortales mezclándose con otras criaturas que se le parecen, *ha sido* Homero. Al momento en que esa verdad es revelada, la narrativa parece estallar frente a los ojos del lector: gracias a una suerte de *metáfora total*¹⁸⁵ Borges nos confronta con la repulsiva posibilidad de la infinitud y de la propia ilimitación, ominosa por cuanto implica la imposibilidad de transmitir.

Daré un ejemplo contundente en relación con este punto. A principios de 2020, cuando la pandemia por Covid-19 instalaba la necesidad del aislamiento social, la educación se encontró frente al inmenso desafío de una enseñanza *en ausencia*. En todos los niveles proliferaron las estrategias para sostenerla en un contexto en el cual *no se podía ir* a clases. En diferentes ámbitos comenzó a reproducirse la idea de que, por una cuestión generacional, para los estudiantes sería sencillo adaptarse a un formato en el cual la terminal electrónica haría de ventana entre la casa y la institución educativa. Esa idea incluso llegó a transformarse en una fórmula que se replicó hasta en los medios de comunicación: *los chicos nos van a enseñar a nosotros*. Yo no soy experta en educación mediada por tecnologías aunque sí sé que, como rama de la didáctica, propone estrategias de gran potencia para sostener los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, luego de habitar ese escenario por casi dos años considero que se ha vuelto urgente interpretar –y ya no solo medir– las consecuencias que este tiempo acarrea para una educación centrada en la transmisión.

Es probable, sí, que los estudiantes se hayan habituado con mayor rapidez a la enseñanza mediada y que dominasen las cuestiones técnicas de la virtualidad con mucha más fluidez

¹⁸⁴ Ídem.

¹⁸⁵ Homero por toda la tragedia, pero también por el pensamiento fundacional de la cultura occidental, replicándose sin ser transmitido, “como perdido entre infatigables espejos” (Jorge Luis Borges “El inmortal” en *El aleph*. Buenos Aires, María Kodama, 1971 [1995], p. 10).

que sus docentes. La pregunta necesaria entonces es qué pasó con ese tiempo de aprendizaje o, mejor dicho, *cómo pasó*, cómo transcurrió: ¿cuáles son las consecuencias de no salir de casa para *asistir* a clase? ¿Cuáles las de no salir, siquiera, de la cama? ¿Cuáles las de *apagar* la cámara y el micrófono y dejar al docente hablando con una cuadrícula muda? ¿Cuáles las de defender una tesis en pantuflas?¹⁸⁶ Cada una de estas situaciones, ¿está condenada a diluirse en la pasiva linealidad de lo anecdótico? Puede que así sea, aunque quisiera ensayar dos posibles vías para volver a pensar en estos escenarios desde el lugar de la interpretación y a la luz de la transmisión como propósito educativo.

En primer término, la virtualización casi total de este escenario implicó una dislocación de las lógicas temporales, sobre todo porque lo espacial pareció haber *estallado*. Frente a la desaparición de la necesidad de *ir a* la escuela o a la facultad se desdibujaron los bordes que imperceptiblemente –por naturalizados– separan la institución de los hogares o, directa –y fatalmente–, lo social de lo familiar. Sostengo y defiendo la hipótesis de que *ir a* la facultad o a la escuela implica participar día a día de un ‘rito de pasaje’¹⁸⁷ gracias al cual salgo de la familiaridad –y en algún punto abandono momentáneamente mis roles parentales y/o filiales– para entrar en el escenario institucional y actuar aquello que éste me demanda. Al no acontecer ese *irse de casa* y unificarse espacialmente lo social y lo hogareño en el espacio de este último se yuxtaponen roles y funciones, diluyéndose unos en otros. El tiempo se vuelve impreciso –la sensación de un *eterno presente*–¹⁸⁸ y la

¹⁸⁶ Me refiero a la defensa de una tesis de grado perteneciente a la UTN Regional Santa Fe. Una estudiante de Ingeniería Civil se recibe “en casa y en pantuflas” tal como reza la nota del diario *El Litoral* que transforma lo extraño en el atisbo de eso que llamaremos *nueva normalidad*. La fotografía que ilustra la noticia es la de la pantalla particionada en cuatro con la imagen de la tesista y los tres jurados que le darán salida de su paso por el grado universitario. Nada parece ser demasiado conmovedor y, sin embargo, siento al leer, el escalofrío que acompaña a los malos presagios. (“Me recibí en casa y en pantuflas: de la facultad 2.0 al egreso en plena pandemia”. Diario *El Litoral*. Disponible en: https://www.ellitoral.com/index.php/id_um/248868-me-recibi-en-casa-y-en-pantuflas-de-la-facultad-20-al-egreso-en-plena-pandemia-la-educacion-superior-suma-historias-en-medio-del-coronavirus-area-metropolitana.html), Santa Fe, 13 de julio de 2020.

¹⁸⁷ Volveré sobre esta categoría más adelante.

¹⁸⁸ Intuyo que este contexto se instaló para modificar conductas, mostrarnos el aplastante peso de nuestra propia fragilidad y, sobre todo, para dejar en evidencia lo tortuoso que resulta vivir en un presente infinito. “Para mí es como un continuado” me dijo un amigo en marzo de 2021, hablando del año que empezaba y de la sensación de un 2020 eterno. *Tiempo-chicle* dice en la TV alguno de los tantos especialistas

mismidad espacial inunda lo temporal. En este sentido y retomando la idea de que el tiempo ordena un devenir diferenciador, el constante *estar siendo* elimina las heterogeneidades lo cual vuelve confusos los bordes de los roles. Esto ocurre no solamente con la impregnación de las funciones parentales-familiares en las institucionales-educativas sino también con el borramiento de cada una de ellas *per se*. No salir de la cama para *ir a clase*, no pasar por el ritual corporal de prepararse para rendir una tesis, tomar una clase mientras se realiza cualquier otra actividad porque tanto la cámara como el micrófono están *apagados* supone, por un lado, asumir que dar lugar a ese tiempo y a ese otro –los pares, los docentes– depende sólo de mí y de mi voluntad. Y por otro lado implica una enorme soledad como contrapunto de una práctica social –la educación– que históricamente se ha definido como colectiva.

Por otra parte, ese desdibujamiento entre lo social y lo familiar difumina también el rol del maestro. Cuando los colegas repiten la sensación del *soliloquio* mientras dan clase, no hacen más que explicitar una forma de aquella *orfandad de estudiantes* que mencioné páginas atrás. En las pantallas de *Zoom* o *Meet* se suceden varias grillas idénticas, llenas de nombres y, quizá, fotos. Frente a una pregunta del maestro, nadie responde. Cuando la reunión termina, muchos de los estudiantes no se retiran de la sala virtual lo cual demuestra, fehacientemente –dolorosamente–, que no están detrás de sus terminales. Aparece la resignación: *dejan conectada la compu o el celular y se ponen a hacer otra cosa...* Esto, ¿no tiene consecuencias para el maestro? ¿Puede un maestro permanecer impávido frente a la reiteración del mismo escenario semana tras semana? ¿Puede un maestro indoloreizarse de esa orfandad y no preguntarse por el sentido de su propio rol? ¿Podemos culpabilizar a los estudiantes? Definitivamente no. No podemos hacerlo porque en la vorágine por resolver los vacíos que la pandemia y las dudosas decisiones políticas nos obligaron a sortear tuvimos, necesariamente, que dejar de lado las lógicas de la transmisión que se salvaguardan por el solo hecho de estar de cuerpo presente conviviendo en el aula.

El aula física es el espacio en el cual la palabra circula y en el que se ponen de manifiesto los roles que desempeñamos gracias al ritual de atravesar la puerta y entrar en ese

convocados para hablar de las nuevas rutinas de niños, adolescentes y jóvenes que ya no van a la escuela o a la facultad, sino que la escuela o la facultad viene a ellos a través de alguna terminal electrónica.

escenario que no se parece a mi casa, ni a mi habitación y mucho menos a mi cama. Allí está el maestro que no es mi padre, ni mi madre, ni mis hermanos, ni mis amigos y la palabra que circula lo hace por el torrente de lo disciplinar. No hay posibilidad de *mu- tearme* en el aula para sostener una conversación en paralelo con alguien que está por fuera de la escena de la clase ni es posible *desaparecerme* apagando la cámara. Estoy allí –como maestro, como alumno– y asumo la responsabilidad plena de mi rol porque *no-puedo-no-hacerlo* tal como lo explicara anteriormente Cover al hablar de la escena de la ley. Es lo colectivo del asunto lo que me impide abandonar el papel que me ha sido dado interpretar: es lo social escindiendo con su cuña la mismidad familiar. Tengo, por supuesto, la libertad de retirarme pero si lo hago ¿a qué he venido? El tiempo de la clase habilita estas divisiones que instituyen lo subjetivo: no solo porque estamos allí, *encarnados nuestros nombres en nuestros cuerpos*, sino porque la potencia de la escena nos obliga a desempeñar el rol.

Para recapitular y volviendo a la amplitud propia de una educación en escenarios más *tradicionales*, hipotetizo que repensar los discursos de la transmisión es la base del paquete de acciones que apuntan a lo deseable de la enseñanza que siempre supone riesgo y vulnerabilidad. En este sentido, el maestro debe saber de antemano que *va a morir* en su discípulo porque el nudo de la experiencia educativa es inherente a la transmisión y viceversa. Al volver a las fórmulas de Larrosa entiendo que, si yo puedo hacer lo que no podía hacer, o que puedo decir lo que no podía decir es porque me ha sido dado algo en un tiempo anterior al de hoy, un hilo de Ariadna para salir del vado. Ese *algo* probablemente imperceptible en su presente de pasaje vuelve de atrás hacia adelante traccionado por una necesidad de saber o una urgencia por resolver. En su vuelta me notifica no solo de una transmisión acaecida sino también de un retiro por parte del maestro que, una vez, se constituyó en un *otro indispensable*, garante del pasaje.

La oferta vacante y el desprestigio de la memoria

Decía páginas atrás que hay una segunda vacancia que perfila un contexto situacional para mi problema de investigación: la imposibilidad de los estudiantes para reconocer aquello que el profesor les ofrece o, directamente, la ausencia de esa oferta. Me gustaría plantear estas variables en términos de transmisión. Que los estudiantes no puedan reconocer lo que se les ofrece significa que no están pudiendo recibir aquello que se les

pretende transmitir y que haya ausencia de oferta significa, directamente, que no hay transmisión. Ambas posibilidades tienen la misma raíz y retomo a Bellamy para pensar un poco acerca de ello. Parafraseando al filósofo diré que, en nuestros días, asistimos pasivamente a la megaescena de la depreciación de la transmisión. En este sentido, la posmodernidad da existencia y sostiene los procesos y las prácticas que socavan la posibilidad del devenir histórico que concatena el *antes* y *después* intrínseco a la transmisión. Lo que falta, va a decir Bellamy, lo que se ha caído es “el diálogo entre las generaciones”.¹⁸⁹ Allí donde debía haber un pasaje hay un vacío, una nada, un hueco que vuelve a la juventud *indigente*. Este carácter pauperizado de los jóvenes tiene un motivo y es, precisamente, no haber recibido la cultura o no haber podido tramarla en la memoria.

Yerushalmi se interroga (aun anticipando que no hay respuesta para ello) acerca de la urgencia de pensar la dialéctica del recuerdo y el olvido como la trama que constituye esa urdimbre: “¿de qué deberíamos acordarnos, qué podemos autorizarnos a olvidar?”.¹⁹⁰ De este interrogante me interesa particularmente esa *autorización* que supone, implícitamente, la existencia de un *vigía* que habilita a olvidar a la vez que vela por lo que se ha olvidado y que, en un futuro más o menos lejano, garantiza desenterrar aquello como recuerdo. En relación con las enseñanzas talmúdicas, el autor subraya que “todo conocimiento es *anamnesis*, todo verdadero aprendizaje es un esfuerzo por recordar lo que se olvidó”.¹⁹¹ El olvido, claro está, forma parte de la dinámica del recuerdo —el infierno de *Funes* lo demuestra—: la fatalidad sobreviene con el olvido del olvido, es decir, con la desaparición del *vigía* que no es otro que el antecesor, la generación precedente, el padre en su rol de transmisor. Al respecto, Yerushalmi sostiene que:

Un pueblo “olvida” cuando la generación poseedora del pasado no lo transmite a la siguiente, o cuando esta rechaza lo que recibió o cesa de transmitirlo a su vez, lo que viene a ser lo mismo. La ruptura en la transmisión puede producirse bruscamente o al término de un proceso de erosión que ha abarcado varias

¹⁸⁹ Françoise-Xavier Bellamy, *Los desheredados. Por qué es urgente transmitir la cultura*, (Madrid: Encuentro, 2018), p. 21.

¹⁹⁰ Y. Yerushalmi, 1988, op. cit., p. 16.

¹⁹¹ Ídem.

generaciones. Pero el principio sigue siendo el mismo: un pueblo jamás puede “olvidar” lo que antes no recibió.¹⁹²

El olvido colectivo corroe a un tiempo la memoria y las instituciones de la transmisión, desgranando los eslabones de la “cadena de las tradiciones”.¹⁹³ Más allá de la historia y su relato, del valor simbólico de los eventos que se eligen de un pasado para ser transmitidos, más allá de la concatenación discursiva de un pasado *común* que se fija en los textos y en la memoria, lo que aparece como irrenunciable es la Ley (con mayúsculas, como regulación suprema): “la angustia de los sabios no es que se olvide la historia [aún lo olvidado puede recuperarse], sino la *halakhah*, la Ley”.¹⁹⁴ Al utilizar la palabra hebrea *halakhah* como sinónimo de Ley, Yerushalmi alude a la idea de “marchar” ya que el significado del término equivale al “Camino, la Vía, el Tao, ese conjunto de ritos y creencias que da a un pueblo el sentido de su identidad y de su destino”.¹⁹⁵ Nada más gráfico para comprender este pasaje que la expresión popular de “perder el rumbo” dado que, ese *no saber hacia dónde ir*, es volverse huérfano. Cuando ello le ocurre a un pueblo la fatality se avecina –ya mencioné más arriba a los *flautistas de Hamelin*– porque ha desaparecido el respaldo de una “enseñanza canónica”¹⁹⁶ capaz de sostener la tradición de transmitir.

Volviendo al campo educativo, ¿cuáles son las consecuencias, los índices de esa ausencia en relación con la transmisión de la cultura? Y ¿qué fenómenos, qué decisiones más o menos evidentes, más o menos rastreables en la historia han determinado que ese pasaje no se produzca? En relación con el primer interrogante, la consecuencia más inmediata es lo que Diker llama “el festival de la ignorancia”,¹⁹⁷ un acuerdo tácito que desciende

¹⁹² *Ibidem*, p. 18.

¹⁹³ *Ibidem*, p. 19.

¹⁹⁴ *Ibidem*, p. 20.

¹⁹⁵ *Ibidem*, p. 22.

¹⁹⁶ *Ídem*.

¹⁹⁷ G. Diker. “Sentidos y Significados de la Educación” (Seminario del Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación). Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina. 22 de febrero de 2019.

piramidalmente hacia las instituciones educativas por el cual *lo-que-me-sale* se transforma en la velada estructura de las políticas y las estrategias de la enseñanza. ¿Por qué apelar al empobrecimiento del aprendizaje? ¿Por qué asumir que los adolescentes no pueden aprender como aprendimos los profesores o los profesores de los profesores? ¿Por qué recortar cada vez más los contenidos detrás del argumento de la saturación de la agenda de los alumnos? ¿Por qué suponer que un estudiante no puede aprender más de una cosa a la vez? Porque pretender educar en la cultura supone hacerse cargo de los pasajes que antes debieron ser y que no fueron. Bellamy es tajante al respecto: “queremos seguir educando pero ya no queremos transmitir”.¹⁹⁸ La transmisión se ha demonizado tras la máscara de la coerción que le ha impuesto la posmodernidad y, con ello, la educación instituida en la escuela zozobra ante la idea de convertirse en “un sistema militar-hospitalario-carcelario”.¹⁹⁹

En una generosa nota, tras la lectura de uno de los borradores de mi investigación, María Silvia Covián me ofreció una reflexión sobre la problemática del recorte en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Podría parafrasearla del siguiente modo: los contenidos se recortan y se organizan al interior del currículo. A la vez parecen expandirse año tras año, sumando nuevas áreas de conocimiento que dan cuenta de los avances *naturales* de los saberes disciplinares. El problema está en que los tiempos de la enseñanza generalmente no se incrementan, aunque sí lo hace el fragmentarismo de *trocitos de saber* cada vez más pequeños que se agrupan sin integrarse: “los recortes, probablemente, no configuran sentidos, sino discontinuidad. ¿Cómo recibe los recortes un estudiante en cualquier nivel de educación? ¿Cómo arma un hilo entre fragmentos?”.²⁰⁰ Visualmente, imagino un *patchwork* al que se le suman retazos, recortándolos de tal manera que la medida total del lienzo permanece siempre idéntica.

Frente a las preguntas de Covián puedo arriesgar una respuesta: un estudiante no puede hilar esos fragmentos. O, al menos, no puede hacerlo solo. Es que allí reside la gran

¹⁹⁸ F. Bellamy, op. cit., p. 20.

¹⁹⁹ Ídem.

²⁰⁰ María Silvia Covián. Comentario sobre el borrador de mi tesis doctoral luego del Segundo Encuentro de Escribientes (fragmento). DSTyP / FHUC-UNL. Marzo de 2020.

diferencia entre hablar de educación como lo haría el sentido común y hablar de educación sosteniendo que ésta solo es posible cuando se impulsan procesos de transmisión. Desde esta perspectiva, toda práctica educativa implica activar para el estudiante aquellos puntos de alarma que, al sonar, vinculan como imanes el nuevo conocimiento con la red cognoscitiva que las instituciones sociales ayudaron a tejer en su interior. Sin maestro, esto no es posible –Jacotot²⁰¹ lo plantearía de otro modo– porque el encargado del pasaje es quien vigila que se produzca ese encadenamiento. Además, y de acuerdo con la teoría crítica del currículo, si bien el recorte es inevitable lo importante es tener consciencia de esa selección. En este punto sí quisiera detenerme por un momento e ir un poco *más atrás* en la reflexión.

En su *Didáctica Magna*, Juan Amós Comenio escribió que “en las escuelas hay que enseñar todo a todos”.²⁰² Esa idealización holística en relación con el acceso al conocimiento se configura en los albores de lo que conoceríamos como el *siglo de las luces*. La respuesta renacentista-moderna a los mil años de oscurantismo de la Edad Media²⁰³ encontró en la educación de las juventudes la piedra de toque de su realización. Comenio es cauteloso en el desarrollo de su planteo ya que inmediatamente aclara que ese absoluto supone un ideal que constituye un modo de pensar lo educativo totalmente rupturista para su tiempo. El *todo a todos* es, desde el vamos, imposible porque:

Ni es útil por su misma naturaleza ni posible dada la brevedad de la humana existencia. Ya sabemos que si se pretende conocer tan extensa como minuciosamente cualquier arte (como la Física, Aritmética, Geometría, Astronomía, etc., o la Agricultura o Arboricultura, etc.), aun a los ingenios más despiertos puede ocuparles toda la vida.²⁰⁴

²⁰¹ Hago referencia al maestro Joseph Jacotot, singular figura de la pedagogía a quien Jacques Rancière dedica la obra *El maestro ignorante*.

²⁰² J. A. Comenio. *Didáctica magna* (México, Porrúa, 1657 [1998]), p. 24.

²⁰³ Quizá podríamos pensar que esa unificación de la Edad Media en un solo bloque también ha sido una estrategia de depreciación de una gran cantidad de elementos históricos que se velan detrás de la lista de prejuicios –generalmente justificados– alzados contra la Iglesia Católica.

²⁰⁴ Ídem.

Comenio habla de la posibilidad de introducir a los niños y jóvenes en una cosmovisión capaz de darles, a todos por igual, un entendimiento mordaz y una mirada culta en relación con las ciencias y las artes, es decir, una sensibilidad y una inteligencia suficientes para comprender el mundo que los rodea a partir del filtro de los saberes instituidos y la moral católica. El *currículo* comeniano responde al objetivo de hacer de la escuela un “taller de la humanidad”²⁰⁵ para lo cual es necesario apuntar a los saberes científicos, a la contemplación del arte, al conocimiento de diferentes idiomas y a la existencia y adoración divina como elemento final que *corona* un paquete de saberes, a su criterio, suficientes para iluminar a los hombres y arrancarlos de la ignorancia. Si analizamos el planteo de Comenio en clave de transmisión notamos que hay un principio de recorte basado en tres componentes: un saber ilustrado (las ciencias, las artes), un saber diferenciador que instituye las identificaciones de los hombres (el lenguaje, los idiomas) y un elemento con estatuto de ley (lo divino). Este último componente determina a los demás: conozco en Dios, me reconozco en Él y lo respeto. Yo no sé cómo eligió Comenio los contenidos disciplinares, lo que sí entiendo al leer sus escritos fundacionales es que tensó el hilo en lo divino y atravesó con ello toda su enseñanza.

La pregunta –nuevamente en clave de transmisión– es en qué tensamos hoy el hilo de la enseñanza. La didáctica específica apuntará, probablemente, a los modos de conocer que cada disciplina imprime en las instituciones que la imparten y en los currícula que ordena. Podríamos decir que hay una suerte de construcción canónica en torno al recorte de contenidos. Por definición, la institución del canon constituye un “modelo de características perfectas” que reúne en su interior aquellas obras que, “por ser consideradas excelentes se presentan como dignas de ser estudiadas y divulgadas.”²⁰⁶ El concepto de canon es controversial por cuanto ha llevado a confrontaciones acaloradas en los diferentes campos intelectuales en los que funciona como estructura. Pedro Medina narra la discusión bizantina al interior del campo literario entre una posición más *tradicional* que persigue esa construcción del modelo a seguir –a partir del enfoque de Bloom en *El canon occidental*–

²⁰⁵ Ídem.

²⁰⁶ Pedro Medina. “El debate en torno al canon literario” (España: revista *Caracteres literarios*, N° 6, 2003). Disponible en: <https://pedromedina.net/publicaciones/seleccion-de-ensayos-de-estetica-literaria/>

frente a la perspectiva multicultural que critica lo taxativo de los históricos recortes canónicos.

Me detengo aquí un momento: cuando hablo de orfandad hablo de esa vacancia que, como dije, es anterior a los saberes disciplinares y a los contenidos seleccionados para constituir un currículo. Es anterior a la universidad como lugar de tránsito para la construcción del conocimiento, así como es anterior a la escuela y anterior a la familia y, sin embargo, todas estas instituciones de la transmisión están embebidas de ella. Según Legendre “el acto de transmitir se resuelve en un *así es* [...] y es la razón del acto o del estatuto precisamente remitir al principio de autoridad”.²⁰⁷ Este *así es* implica aceptar que la transmisión acontece de un modo en el que ya acontecía y sobre el que no hay discernimientos (ahí, el principio de autoridad que puede invocar). Este *así es* es, justamente, el lugar de la autoridad de quien transmite, de quien paterna en ese acto: el que vino antes y hace lugar al que viene después. Pero también –y más que cualquier otra cosa– es ese lugar tercero, es lo divino comeniano, que ordena y estructura toda selección, todo saber y toda práctica. Este *así es*, es lo canónico que hoy viene a ser discutido, *deconstruido*, desarticulado.²⁰⁸ Lo grave es que *eso* no es otra cosa que la cultura como fuente de sentido y experiencia para las personas en tanto mediación con la homogeneidad del mundo.

En este sentido, el canon de una disciplina funciona en esa lógica del *así es*. Quiero decir: hay una dimensión legal que lo sostiene y, en términos sociológicos, una cuestión hegemónica que le es inherente. Entonces, no resulta extraño que sea sometido constantemente a la crítica, pero ese discurso parte primero de su reconocimiento. La forma tardía de modernidad que nos contiene promueve discursos que abogan por que los campos intelectuales se sacudan de sus formaciones canónicas como si de ello dependiera que, quienes tienen posiciones *de borde*, puedan acceder con mayor facilidad a la centralidad de la producción cultural, tanto en la elaboración como en el consumo. ¿Cuál es el problema de fondo que acarrea este tipo de posicionamientos? El mismo que nos explicaron hace casi setenta años los *frankfurtianos* al enfrentarse al advenimiento fagocitante de la industria cultural. En la década de 1940, los críticos posaron su mirada en los productos

²⁰⁷ P. Legendre, 1985 [1996], op. cit., 185.

²⁰⁸ F. Bellamy, op. cit., p. 123.

culturales a los que veían *degradarse* en las aguas turbias de la producción masificada de *bienes simbólicos*. La literatura, el cine y la música fueron objetos de análisis para elucidar los modos en que la lógica industrial acaparaba rápidamente la cultura. Así como el automóvil llegaba a su edad dorada gracias a la instauración definitiva del fordismo, la cultura comenzó a constituirse en un producto de consumo masivo, generado para un público indiferenciado. Muy sucintamente, la hipótesis crítica estima que, imaginando a un receptor modélico laxo, sin matices y que presupone cualquier tipo y nivel de formación, la industria cultural genera contenidos de calidad decreciente. Al hablar sobre música, por ejemplo, encontramos este pasaje:

Mientras que en la música clásica todos los elementos de reconocimiento están organizados en una totalidad única en la que adquieren sentido [...] en la *música ligera* es precisamente esta relación entre lo que es reconocido y lo que es nuevo lo que es destruido. El reconocimiento se convierte en un fin en lugar de ser un medio. En ella reconocimiento y comprensión deben coincidir, mientras en la música sería la comprensión es el acto mediante el cual el reconocimiento lleva a comprender algo fundamentalmente nuevo.²⁰⁹

¿Cuál sería el vínculo que relaciona la perspectiva crítica con la cuestión del canon y el ámbito educativo? Aquel que nos lleva a aceptar que lo canónico es ineludible. ¿Está mal escuchar *eso* que los frankfurtianos llamaron *música ligera*? ¿Está mal leer *bests sellers*? ¿Está mal mirar series norteamericanas de final anunciado? ¿Está mal comprar una pintura de mueblería o regocijarse con una película romántica *éxito de taquilla*? Por supuesto que no aunque, seguramente, sería bueno tener acceso también a producciones con mayor calidad o contenido estético que esas. Lo realmente perjudicial, lo profundamente nocivo es trasladar la producción masificada al discurso educativo, disfrazándola con una pátina de localía y sosteniendo que aquello que pertenece al canon es elitista y anticuado y ya no debería enseñarse. Quizá, hipotetizo, este tipo de procedimientos está en el fondo de aquellas prácticas que el sentido común y la lengua popular llaman *bajar la vara* en educación. Lo que marcan los teóricos alemanes tiene que ver con el abandono del acto de interpretar al momento de enfrentarnos a un producto cultural de este tipo: esa anulación de la distancia entre “reconocimiento y comprensión” supone la abolición de lo temporal

²⁰⁹ Theodor Adorno, citado por Mauro Wolf, op. cit. p. 99. La bastardilla me pertenece.

ya que no debo detenerme a pensar. Si “el producto prescribe todas las reacciones”²¹⁰ significa entonces que interpreta por mí y ya no puedo hacer nada nuevo con eso.

Por otra parte, si los propósitos principales del canon giran en torno de “proveer de modelos, ideas e inspiración; transmitir una herencia intelectual; y crear marcos de referencia comunes”²¹¹ es porque su función principal es propedéutica. Según la crítica multiculturalista el *gran revuelo* en torno al canon literario comenzó con la publicación del ya mencionado *Canon occidental* de Harold Bloom, obra monumental que reúne y argumenta la inclusión de veintiséis escritores en una lista representativa de aquello que no se debería dejar de enseñar en el campo literario. Implica una selección que separa lo que constituye *el modelo a seguir*, es decir, todas las obras que poseen en su estructura elementos originales que deben ser transmitidos. Si la lista de Bloom desató esa enorme cantidad de debates en torno al canon fue porque cada uno de los criterios requeridos para que una obra pudiese incluirse atentaba contra determinadas posiciones políticas e ideológicas consideradas minoritarias.

Así, los enfoques se bifurcaron: de un lado quedaron quienes aceptaban el listado y del otro aquellos que lo criticaban y que se encolumnaron bajo el rótulo de *multiculturalistas*.²¹² Dije antes que la discusión se tornó bizantina por lo que, la salida propuesta por Walter Mignolo, parece ser la más productiva en términos de fortalecer el debate sin continuar golpeando las bases de las normativas ética y estética, principales argumentos de Bloom para sostener sus elecciones. En “Los cánones y (más allá de) las fronteras culturales”, Mignolo ofrece una perspectiva superadora al proponer una tercera posición que establecería dos posibilidades *de ser* del canon: una ‘epistémica’ caracterizada por la universalidad y otra ‘vocacional’ capaz de organizar hacia su interior producciones literarias más *regionales*.

Fuera de la postura que podamos tomar frente a la institución del canon considero que, en ámbitos de enseñanza, el discurso debe reponer siempre la lógica del *así es*. En diseño

²¹⁰ Ibídem, p. 98.

²¹¹ Wendel Harris citado por Pedro Medina en “El debate en torno al canon literario” (2003: *Caracteres literarios*, N° 6).

²¹² Pedro Medina, op. cit., p. 2.

gráfico o diseño de comunicación visual, por ejemplo, no disponemos de un listado cerrado propuesto por una voz autorizada que nos permita tener la seguridad de estar enseñando *al menos* aquello que se considera indispensable. Lo que sí tenemos son *historias* de la disciplina de diferentes autores con diferentes inscripciones disciplinares y provenientes de distintas geografías. Esos textos funcionan como soportes privilegiados del canon a transmitir, organizando una diacronía que conjuga medios técnicos, cuestiones contextuales y producciones artísticas y gráficas aproximadamente hasta la década de 1980.²¹³

Más allá de estas especificidades, lo central aquí es que una disciplina *es* por el canon que la sostiene y el debate que pueda suscitarse debe partir de ese *así es* para nutrirlo de un existente que ya fue elegido y elaborado por una voz anterior. Entonces ¿qué críticas son necesarias? Todas las que, con su discurso laudatorio o negativo, sean conscientes de ese modelo instituido históricamente que se asienta como trasfondo disciplinar. No es dañino enseñar cuáles han sido los criterios, las voces, los enfoques que sostuvieron y sostienen tales o cuales producciones dentro de una formación canónica. En cambio, y tal como lo esboqué anteriormente, sí resulta sumamente perjudicial para una disciplina y su enseñanza caer en el facilismo de no enseñar lo canónico porque pertenece al ámbito de *lo dominante*, porque resulta *elitista* o poco *inclusivo*. En realidad, volverse presa de esas lógicas termina siendo bastante elitista también porque, en general, quienes reniegan de esa enseñanza han sido formados en ella y por eso pueden construir su crítica y su perspectiva autónoma. Negar eso a *quienes siguen* es de un exclusivismo manipulador que, generalmente, suele darse de manera no intencional: hasta ese punto la educación es cooptada por el discurso de la corrección política y el *statu quo* generado en el imaginario de que cada generación puede menos que la que le antecede.

Si volvemos a la lógica perversa –y casi nunca o nunca consciente dentro de las instituciones– que sostiene una educación basada en *lo-que-me-sale*, es posible comprender por

²¹³ Esto se debe a que la bibliografía disponible abarca un racconto que va desde Altamira hasta los inicios del diseño posmoderno. En las carreras de diseño argentinas, la historia de la disciplina se enseña, generalmente, a partir de tres autores: Joseph Müller Brockmann (*Historia de la comunicación visual*, de 1971); Philip Meggs (*Historia del diseño gráfico* de 1983); y Enric Satué (*El diseño gráfico. Desde los orígenes hasta nuestros días*, de 1988). En 2008, Gui Bonsiepe y Silvia Fernández publicaron *Historia del diseño en América Latina y el Caribe*, que aún no posee la difusión de sus antecesores.

qué nos encontramos frente a “una reivindicación de la ignorancia cuya contracara es no poder responder *qué hacer* desde el campo experto”.²¹⁴ Esto significa que la negación de la transmisión pasa a ser un problema con la forma de un dragón que muerde su cola: la pedagogía y las didácticas ensayan hipótesis sobre cómo enseñar a estos jóvenes que han “desertado de la cultura”²¹⁵ sin lograr asumir ese exilio que, encima, no fue deliberado. Los jóvenes hacen lo que pueden, *lo-que-les-sale* y las instituciones, aterrorizadas por el desgranamiento y la deserción, intentan ajustar sus programas de enseñanza a ese corsé cada vez más apretado que ahoga toda posibilidad de salto hacia adelante.

Bellamy recurre a los datos duros para dar cuenta de esta realidad en Francia: “en veinte años, la proporción de niños con graves dificultades ortográficas al finalizar la educación primaria ha pasado del 26% al 46%”.²¹⁶ Esto ocurre en la inmediatez de nuestras aulas con la ortografía y con la gramática y se agrava con las dificultades para el manejo de un vocabulario amplio tanto general como específico en cuanto a lo disciplinar. La pregunta es ¿qué tanta importancia tiene esto en relación con los aprendizajes que se juegan en mi investigación? La respuesta es que la consecuencia está directamente vinculada con las posibilidades que tiene un estudiante de gestar un pensamiento lo suficientemente complejo como para evaluar las múltiples aristas de un problema (sea éste un problema de diseño, un problema de arquitectura o un problema de la vida). El deterioro de la escritura en los jóvenes que la educación formal parece desatender cada día más, está directamente atado a un amurallamiento del pensamiento: no poder discernir acerca del modo en que una palabra se escribe supone también que, probablemente, no se conozca realmente el sentido que esa palabra ayuda a construir en la cadena de signos que nos permite pensar. Si bien en español no tenemos el agravante de la fonética que implica variaciones entre el fonema y el grafema el hecho de escribir las palabras *como-me-suenan*, es de nuevo, hacer y pensar *lo-que-me-sale*.

²¹⁴ G. Diker, “Sentidos y Significados de la Educación” (Seminario del Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación). Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina. 22 de febrero de 2019.

²¹⁵ F. Bellamy, op. cit. p. 123.

²¹⁶ F. Bellamy, op. cit. p. 107. Datos provenientes de un informe publicado en 2008 por la Dirección de Evaluación del Ministerio de Educación Nacional francés.

Este grave índice contextual de orfandad se extiende en la masa de estudiantes universitarios. Quiero decir: afecta por igual a los estudiantes de cualquier carrera, de cualquier unidad académica, de cualquier universidad. Cuando corrijo exámenes escritos, quien logra un buen desempeño a partir de la puesta en relación de puntos de vista o enfoques teóricos diferentes se transforma en una excepción. Sucede lo mismo cuando se exponen los trabajos prácticos y los alumnos *defienden* los proyectos y verbalizan las decisiones proyectuales que tomaron. La pauperización del lenguaje es la primera consecuencia de haber abandonado a los jóvenes a su suerte en el aprendizaje de la cultura y es la primera causa de un pensamiento superficial, incapaz de conectar las múltiples caras que, en general, tienen los problemas con los cuales la universidad pretende enfrentar a sus estudiantes.

En la facultad donde trabajo se elaboraron durante 2018 una serie de relevamientos para detectar los indicadores de abandono de las carreras y los modos en que los estudiantes recorren los currícula. Para ello, se hizo el seguimiento de una cohorte completa desde su ingreso en 2008. Los resultados fueron muy desalentadores: en la carrera de Comunicación Visual, por ejemplo, dicho ingreso perdió, a lo largo de diez años, más de la mitad de los inscriptos originales mientras que las graduaciones comenzaron a darse recién ocho años después de ingresar²¹⁷ para una carrera que estima una duración total de cuatro años y medio de cursado y un año y medio para la realización de la tesina. ¿Qué hacer frente a este panorama? Más allá de las necesarias revisiones que, con perspectiva didáctica y pedagógica la institución propone para observar a fondo sus propuestas curriculares, me arriesgo a decir que no habrá avances significativos respecto de los aprendizajes. No es solo cómo enseñamos, no es solo contenido y método, no es solo cuán críticos podemos ser al mirar el recorte que lo curricular hace sobre los contenidos, no es solo la calidad de los materiales para la enseñanza que elaboramos, ni siquiera el gesto que guía nuestras clases. Probablemente, todos estos aspectos sumados formen parte de una solución pero el problema de fondo está antes y tiene que ver con recibir huérfanos de la cultura y con seguir produciéndolos.

²¹⁷ Los datos fueron elaborados por la Dirección de Asuntos Estudiantiles a cargo de la Secretaría Académica de la FADU-UNL.

Sperling²¹⁸ explica el horror del Holocausto desde la idea de “transmisión de la muerte de la transmisión”. Esto es, un proceso sostenido en el tiempo por el cual, deliberadamente se eliminan las referencias y los parámetros de heredad que, como seres humanos, nos mantienen filiados con la dinámica de la cultura, es decir, con todo lo que ella prohíbe y habilita. La *quema de libros*,²¹⁹ como el hecho que sintetiza y metaforiza este proceso toma, en el texto de Sperling, la forma de un corolario para el triunfo de la barbarie por sobre el andamiaje estructurante de la humanidad. El Holocausto es, entonces, un momento de la historia cercana en el que se rompe toda transmisión y donde lo humano deja de existir. Pensado de este modo parece que un abismo separa estas ideas de las que pretendo configurar en esta investigación y, sin embargo, no es tan así. Todo el tiempo esperamos nunca más asistir a los espectáculos del terror articulados por los Estados pero, de alguna manera, estamos permitiendo que crezca y se reproduzca aquello que desplaza el límite entre lo que constituye humanidad y lo que la deconstruye. Incluso –y como ya lo mencioné– el término *deconstrucción*, tan en boga en estos tiempos, merece ser pensado con un enfoque distinto de aquel que lo reproduce banalmente en la visualidad de nuestras sociedades *meméticas*²²⁰ y en la inmediatez irreflexiva de los medios de comunicación. La oferta vacante no es, entonces, en relación con un contenido sino directamente en relación con la cultura como espacio regulado para desarrollar todas las prácticas sociales.

El huérfano revela la orfandad

Me permitiré lo redundante de la fórmula porque la noticia sobre el huérfano solo nos llega cuando estamos frente a él y, en general, por los avatares del lenguaje nos enteramos

²¹⁸ Diana Sperling, 2019-a, op. cit.

²¹⁹ Sostiene Sperling:

El acto inaugural del nazismo fue la quema de libros. Nada original, por cierto: todo régimen totalitario repite ese gesto a lo largo de la historia. [...] Qué significa quemar libros? No se trata de eliminar tal o cual texto, a este u otro autor, ciertas ideas o, incluso, determinadas corrientes de pensamiento. Por más terrible que todo eso sea, tales ataques son apenas el aspecto anecdótico de algo mucho más grave, algo que apunta directamente a la estructura de lo humano. (D. Sperling, 2019-a, op. cit.).

²²⁰ Aludo al *meme de internet*, la imagen viral que conjuga una fotografía o ilustración con un texto breve y propone un chiste o reflexión a partir de un mensaje sintético sobre sentimientos, prácticas, hechos de la vida de personajes públicos, etc.

de la orfandad. En educación, la revelación del huérfano implica un momento de parálisis para el educador porque lo coloca al borde de un abismo: un gesto, una actitud, un comentario, me hacen notar a mí, docente, que no podré con ese hueco, con esa “laguna inadmisibile”,²²¹ como diría Bourdieu. La orfandad de un estudiante me incomoda porque me revela también mi propia limitación: la *laguna*, además de *inadmisibile* (lo cual podría llevar a las instituciones a una búsqueda de soluciones operativas), se muestra insalvable e insondable.

Bellamy explica que el hombre “es un ser de mediación”²²² lo cual implica dos cosas: la primera, que necesita de otro que le transmita la cultura lo cual nos revela nuestra propia *fragilidad* y, la segunda, que la cultura que me es transmitida me constituye como sujeto, forma parte de mí, no es un capital externo, un bagaje que yo decido tomar o dejar, sino que conforma el *ADN* del cordón que me concatena con el devenir histórico del mundo.²²³ Y eso no es poca cosa: la vida de toda una generación depende de que la anterior generación se haga cargo de transmitirle la cultura. El índice de ese pasaje es el lenguaje que nombra todas las cosas, todos los ritos, las ideas, las ideologías, el mundo espiritual, el material, etcétera: el lenguaje es el sustrato del pensamiento y la prueba más cabal de ello es que no se puede pensar sin palabras: “hace falta una lengua para pensar: un lenguaje, con su disciplina, sus restricciones y su léxico común e imperfecto”.²²⁴

La carencia de base en la orfandad se revela siempre –y cómo no– gracias al lenguaje. Y no solo en un uso *errado* o *pauperizado* del mismo (en la falta de ortografía, en las trabas para conjugar o en lo limitado del vocabulario), sino también en las dificultades extremas para constelar una cierta cantidad de ideas y apelar a determinados grados de complejidad

²²¹ Bourdieu sostiene que:

Hay que velar en particular por que la enseñanza no deje subsistir lagunas inadmisibles que son perjudiciales para el éxito del conjunto de la empresa pedagógica, sobre todo en materia de modos de pensar o de saber-hacer fundamentales, que, al considerarse como enseñados por todo el mundo, acaban por no ser enseñados por nadie” (Pierre Bourdieu. *Capital cultural, escuela y espacio social*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1997 [2012], p. 116).

²²² F. Bellamy, [2014] 2018, op. cit., p. 97.

²²³ Volveré sobre la categoría de ‘mediación’ más adelante.

²²⁴ F. Bellamy, [2014] 2018, op. cit., p. 109.

que puedan verbalizarse, articularse, construirse, en fin: pensarse. El tópico de la *comprensión lectora* enarbolado como una de las tantas banderas de conquista en la cima del aprendizaje *formal*, se diluye en sí mismo y es transformado en índice de evaluación mediante testeos más cercanos a las *máquinas de aprender* proyectadas por los buenos positivistas de la primera mitad del siglo XX que a la necesidad de asegurar la transmisión y adquisición del lenguaje y comprender que, a la vez, éste habilita el pasaje hacia la expresión como necesidad del hombre mediante aquello que Jakobson llamó “función poética”.²²⁵ Resuena en la perspectiva de Jakobson algo del “principio de arbitrariedad” del signo lingüístico saussureano, esto es, la combinación de dos componentes que se vinculan por convención –social, en Saussure, intrínseca a la construcción estética del mensaje en Jakobson–. Lo que prima, por tanto, es la puesta en relación de dos elementos que, en condiciones naturales, no poseen una relación motivada y la comprensión o, mejor aún, la construcción de sentido en torno a ello está atada a las posibilidades que me permita mi propio entendimiento, es decir, a la red de abstracciones y significados anteriores que yo tenga disponibles en mi memoria. Una transmisión pauperizada es el punto en que hace ignición la orfandad; entonces “¿cuál es el remedio a esta inevitable pobreza? La solución no es huir de la lengua sino, al contrario, cultivarla. Enriquecer nuestro vocabulario para ajustar todo lo que este nos permita la palabra a la emoción, la palabra a su objeto”.²²⁶

Veamos un ejemplo concreto y fuertemente anclado en lo disciplinar del diseño: una colega y profesora del Taller de Diseño 3 entrevistada en el marco de esta investigación me

²²⁵ Roman Jakobson, *Ensayos de lingüística general* (Barcelona: Ariel, 1984). En su desarrollo, el lingüista ruso se dedica a desbrozar aquellas cualidades que componen la especificidad de un mensaje cuando se vuelca hacia sí mismo, es decir, cuando quien actúa como emisor se centra cuidadosamente en la elaboración del mensaje mediante una doble operación de selección y combinación de elementos que no pertenecen a una misma esfera de referencia. Este trabajo que se revela por ejemplo, a través de la técnica retórica repercute a nivel estético en el mensaje: “la selección se produce sobre la base de la equivalencia, la semejanza y desemejanza, la sinonimia y la antonimia, mientras que la combinación, la construcción de la secuencia, se basa en la contigüidad. *La función poética proyecta el principio de la equivalencia del eje de selección al eje de combinación*”, (p. 360, subrayado del autor).

²²⁶ F. Bellamy [2014] 2018, op. cit., p. 112.

cuenta hace tiempo²²⁷ sobre una dificultad recurrente a la que sus estudiantes se enfrentan cuando deben diseñar una pieza de infografía.²²⁸ Es parte del ejercicio que todos los datos textuales que se incluyan en la pieza sean reales, es decir que, si la infografía va a servir para explicar las características de un objeto (desde un edificio hasta una enfermedad contagiosa, pasando por una banda de rock o la historia de una familia), la información debe ser real y actualizada. Esto implica que los estudiantes necesitan investigar acerca de ese objeto y luego componer textos con la extensión y coherencia que la pieza exige. Por el nivel del Taller en el que se inscriben los estudiantes de la narración deduzco que están a la mitad de la carrera es decir que hace entre dos y tres años que ingresaron a la facultad. Dice la profesora:

Las resoluciones gráficas siempre son de calidad... hay grises, por supuesto, pero finalmente lo logran. El problema aparece cuando me muestran los textos. En general parece que no supieran escribir. Los párrafos son inconexos, no tienen lógica narrativa, las faltas de ortografía y la sintaxis pobre ya son moneda corriente. A eso se suma que buscan en internet y copian desde allí sin mucho criterio para seleccionar la información. Muchas veces les tengo que preguntar qué es lo que quisieron decir. Y eso que son textos meramente informativos, no espero un uso retórico del lenguaje, mucho menos una cuestión poética... pero no hay caso. A los diseñadores les cuesta escribir.²²⁹

El trabajo con texto forma parte de lo que se denomina *diseño editorial*, una de las ramas más tradicionales del diseño gráfico. Su tarea se basa en *volver accesibles los textos* desde

²²⁷ El relato que expongo a continuación no forma parte de la entrevista realizada a la profesora, sino que se dio durante una conversación informal que mantuvimos a mediados de 2022. En la entrevista que le realicé meses después volví sobre esa anécdota para profundizar en sus percepciones.

²²⁸ Según Holmqvist,

La infografía es un género multimodal empleado en diarios, folletos, libros de texto y artículos científicos para explicar estructuras, procesos, relaciones y acontecimientos complejos. Sirven para ilustrar y clarificar temas difíciles, de modo que los lectores puedan conceptualizar y comprender con mayor facilidad aspectos estructurales complejos, relaciones espaciales, los estadios de un proceso, el desarrollo en el tiempo así como los efectos y causas de una acción. (Citado en *Malofiej 12+1 World Infographic Awards*, 2006).

Agradezco el hallazgo de esta definición a la Mg. LDCV María Laura Badella.

²²⁹ Mg. LDCV Laura Badella. Comunicación personal, mayo de 2022. Sin registro en audio.

los recursos más sencillos –como la distinción de párrafos, títulos, subtítulos– hasta otros mucho más específicos –la definición de *estilos*,²³⁰ el cuidado de líneas *viudas* y *huérfanas*,²³¹ la separación de palabras para armonizar el párrafo, la selección y combinación tipográfica, el control de *ríos*,²³² las dimensiones de caja que delimitan el largo de las líneas, el *Kerning*,²³³ la optimización de márgenes y columnas, etc.–. Quienes pertenecemos al campo del diseño gráfico sabemos de sobra que le debemos a la edición de libros una de las vetas más gruesas y persistentes de nuestra historia disciplinar. El atributo ‘gráfico’ proviene justamente de esa tradición como así también el carácter de ‘oficio’ que, hasta el día de hoy, caracteriza a buena parte de la práctica profesional del diseño. Es que la imprenta de tipos fue la tecnología disruptiva que marcó el inicio del camino hacia la modernidad y el acceso al conocimiento. Por otra parte, el oficio de *imprentero* versa sobre *componer la página*, es decir, ordenar los tipos móviles, las tallas y misceláneas dentro de un marco, separándolas con tacos y cuadratines para “hacer del texto, un compuesto gráfico”.²³⁴ En este sentido, el diseño editorial está absolutamente investido de la función de *hacer leer*, acción primordial capaz de determinar el carácter diseñado de una pieza.²³⁵

²³⁰ Se denomina ‘estilo’ al seteo –en un software específicamente utilizado para la diagramación editorial– de las características formales (familia tipográfica, tamaño de letra, posición, marginado, etcétera) que deberá tener determinado conjunto de textos.

²³¹ Se considera que la primera o la última línea de un texto es ‘viuda’ o ‘huérfana’ respectivamente cuando se separa del párrafo al que pertenece, quedando *so/a* al principio o al final de una columna o una página.

²³² En diseño editorial, un ‘río’ es la mancha lineal blanca y zigzagueante que va formándose verticalmente por la conjugación visual de los espacios entre palabras.

²³³ Se llama ‘kerning’ al espacio en blanco que separa dos signos tipográficos al interior de una palabra.

²³⁴ María del Valle Ledesma. “Diseño, ¿un orden necesario?” en ARFUCH, L., CHAVES, N. y LEDESMA, M., *Diseño y Comunicación. Teorías y enfoques críticos*. Buenos Aires: Paidós.

²³⁵ Según Ledesma, el diseño gráfico es un “regulador de conductas sociales”, capaz de ordenar la vida de las personas a través de una serie de ‘actitudes’ que habilitan la convivencia para la vida en sociedad. Éstas son tres: ‘organizar’, ‘informar’ y ‘persuadir’ y se corresponden con tres acciones específicas que las piezas de diseño colaboran en ejecutar: ‘hacer leer’ (organizar), ‘hacer saber’ (informar) y ‘hacer hacer’ (persuadir). De esta tríada, el primer *hacer* es el que tiene una relevancia determinante ya que se supone que, para que una pieza de diseño exista como tal, la información que porta debió someterse a una serie de procedimientos de descomposición y posterior recomposición en tanto “compuesto gráfico”. Todo desarrollo de diseño, cualquiera sea su calidad gráfica y tipología, así se muestre simple o complejo, debió pasar antes por la

¿Por qué traer esta pequeña reseña histórica y técnica a mi viñeta? Porque creo que existen prácticas naturalizadas en la enseñanza del diseño que repercuten en la escritura y se evidencian como una dificultad en el estudiante. No estoy diciendo que no haya vacancias en los chicos vinculadas con lo escriturario, sino que determinadas prácticas las agudizan. Por ejemplo: existe una estrategia muy difundida en el marco de la enseñanza del diseño que versa sobre el uso del ‘texto simulado’ para aprender a componer la página o a completar el contenido textual de cualquier pieza. En otros tiempos, nos valíamos de textos que considerábamos *neutros* para rellenar ese espacio y acudíamos, por ejemplo, a la biología, a la geografía o a cualquier otra ciencia que no tuviese nada que ver con lo que estuviésemos desarrollando como contenido.

Actualmente y gracias al acceso que brinda internet se utiliza con frecuencia el recurso denominado *Lorem ipsum*,²³⁶ una serie de párrafos en latín que, si se traducen al español, dan como resultado un sinsentido. La productividad de *Lorem ipsum* reside en la posibilidad de simular un párrafo disponiendo de un texto *vacío* que, formalmente, se parece a un texto real: tiene gran cantidad de palabras distintas, es casi ilegible y posee una

acción del *hacer leer* que transforma un cúmulo de contenidos en comunicación visual. (María del Valle Ledesma, 1996, pp. 15-87).

²³⁶ Así llamado por sus dos primeras palabras, *Lorem ipsum* parece no tener significado alguno, sin embargo, cada palabra en latín tiene traducción en sí misma aunque no en el conjunto textual que integra. Algunas de sus frases pertenecen a la obra filosófica *Finibus bonorum et malorum* (*Sobre los fines de lo bueno y de lo malo*) atribuida a Cicerón casi medio siglo antes de la era común. Pese a que no encontré reseñas al respecto en la bibliografía específica, sí pude hallar alguna mención en el sitio web del soporte técnico de *Microsoft* que utiliza *Lorem ipsum* para la ayuda en línea de su paquete de *software*. Si bien el texto “es una tontería [...], se usa porque las letras involucradas y el espacio entre letras en esas combinaciones revelan el peso, el diseño y otras características importantes del tipo de letra”. El sitio de *Microsoft* reafirma la hipótesis del recupero de algunos fragmentos del tratado de Cicerón y completa la historia de este peculiar texto del siguiente modo:

Alrededor de 1500, algún oficial de imprenta adaptó el texto de Cicerón para desarrollar una página de muestras tipográficas. Desde entonces ha sido el estándar de la industria de la impresión para texto ficticio. Antes del *boom* de los programas de ordenador creados para diagramar la página, los diseñadores gráficos tenían que simular sus bocetos dibujando líneas onduladas para indicar dónde había presencia de texto. La llegada de las hojas autoadhesivas preimpresas con *Lorem ipsum* [lo que en Argentina conocimos como *Letraset*] brindó una forma más realista de indicar dónde iría el texto en una página. (Recuperado de <https://support.microsoft.com/en-au/topic/description-of-the-lorem-ipsum-dolor-sit-amet-text-that-appears-in-word-help-bf3b0a9e-8f6b-c2ab-edd9-41c1f9aa2ea0>, consultado: junio de 2022)

extensión que permite utilizarlo para simulaciones relativamente extensas. Considero que el uso de texto simulado ha traído como consecuencia la naturalización de un *lenguaje simulado* que encarna precisamente en el *hacer leer gráfico*, es decir –y por utilizar una metáfora biológica–, en el ADN del diseño. Si todo diseño parte de una organización de masas textuales hipotetizo que, al otorgar a ese texto el carácter de *sinsentido*, toda operación de diseño pasa por un ordenamiento visual que no se detiene en el hecho de leer e interpretar el contenido.

La pregunta que surge en relación con estas prácticas tan recurrentes es: ¿tiene algo de malo aprovechar una herramienta técnica que facilita la diagramación de un diseño? Rápidamente responderemos que *no* porque estamos hablando, precisamente, de un recurso mínimo, un medio creado para facilitar la construcción de un boceto y, además, de una solución cuyo uso se encuentra globalmente extendido. El problema está en otro lado, aunque sus consecuencias se vuelven visibles en algo tan nimio como este procedimiento técnico que me sirve de ejemplo. Lo mencioné más arriba: la simulación del texto deriva en simulación del lenguaje y la naturalización del simulacro es la piedra de toque de toda esta cuestión. Aquí se abren dos posibles caminos para pensar el problema y ambos parten de desnaturalizar la práctica y el carácter inercial de todo ese proceso.

En primer lugar, apuntaré a lo específico de este ejemplo e intentaré mostrar cómo esa secuencia involucra un índice de la silenciosa crisis que atraviesa la transmisión. Parto de una pregunta ¿por qué en el proceso de diseño la generación del texto escrito queda relegada a una instancia casi anecdótica y sumamente breve? La respuesta resulta obvia para un proyectista: porque, en general, el diseñador no propone esos textos sino que los recibe de un tercero en la relación comercial cuando ejerce su profesión, es decir, de un cliente. Si lo pienso con atención, aquí aparece la primera naturalización de un simulacro: el trabajo de taller en nuestras carreras se basa en emular una situación de la vida profesional y, cada vez que diseño algo, imagino a ese comitente, sus exigencias y las del contexto, dentro de las cuales, la escritura es *problema de otro*. Sin embargo, en la enseñanza de la disciplina persiste –tal como en nuestro ejemplo– la búsqueda por esa posibilidad de que los estudiantes produzcan los contenidos. Los argumentos didácticos de cada docente en torno a esa insistencia pueden variar; aquí lo importante es que pese a la enseñanza profesionalista se persevera –aunque sea tímidamente– en ese propósito.

Sería necesario, entonces, que la señal de alarma se encienda antes de enfrentarnos al estrepitoso fracaso que se da cuando los tiempos académicos están prácticamente agotados. Pienso en esta secuencia: se lanza un trabajo práctico, comienzan a plantearse los bocetos con texto simulado, todas las correcciones del docente pasan por la estrategia de comunicación que se intenta construir y el modo en que se visualiza a través del desarrollo de la imagen. Cuando se avecina la entrega es urgente avanzar en las correcciones finales, perfeccionar la gráfica, realizar los ajustes *finos* de la propuesta y, encima, generar el texto.

Casi tengo que obligarlos a resolver el texto definitivo. Hay una cuestión ahí, que está muy vinculada al texto simulado, al *Lorem ipsum* ¿no? Entonces se advierte que está la mancha de texto pero de manera decorativa. Es como que solo reparan en lo paratextual. No lo toman como una herramienta de la cual se valen para que la imagen se articule con ese texto, es decir, que funcione como anclaje. Porque lo que no se preguntan es qué tipo de relación tiene esa imagen con ese texto que está ahí.²³⁷

Me interesa fundamentalmente el hecho de que ese texto se construya al final, casi como un accesorio que bien podría *no estar*. Sobrevuela la idea de que todo el proceso debe enfocarse en *otra cosa* porque la generación de texto no es tarea del diseñador y escribir *es una pérdida de tiempo*. Pero, ¿por qué sucede esto? nuevamente, hipotetizo, por lo inercial que resulta la dinámica del simulacro de la vida profesional.

Ahora quisiera detenerme un momento en otro ejemplo que surge del intercambio con la misma profesora de Taller y que me ayuda a confirmar que, al salir de la lógica del simulacro, suceden cosas diferentes en relación con la escritura. A mediados de 2022 se pidió a los estudiantes que diseñaran un *mapa literario* a partir de la reversión de un cuento infantil clásico. Para ello, se les asignó un listado de cuatro narrativas entre las que debían seleccionar una, buscar la versión original y luego reversionarla, conservando el argumento de base. Los resultados fueron sorprendentes porque, en la mayoría de los casos, se lograron reversiones interesantes con una escritura de calidad. La docente sintetiza en la demanda de los chicos el buen resultado obtenido: “profe, quiero contarle el cuento”.

²³⁷ Mg. LDCV Laura Badella. Comunicación personal, 21 de septiembre de 2022.

¿Qué sucedió aquí? ¿Por qué los mismos estudiantes que no supieron resolver los brevísimos párrafos de una infografía, sí lograron escribir la reversión de un cuento? Mi hipótesis al respecto es que, en general, en esas reversiones aparecieron reinterpretaciones de las narrativas y en ese planteo hubo un involucramiento personal de los estudiantes que habilitó una religadura con el aprendizaje. Por ejemplo, para el caso del “patito feo”, muchos chicos trabajaron con la problemática del *bullying*. En cambio, para el de “Hansel y Gretel”, lo hicieron con el flagelo de las adicciones. Hay una dimensión de lo realmente acaecido que nutre esas narraciones nuevas y dan cuenta de *un algo* genuino –que puede ser propio o atestiguado– que se filtra en la práctica, hace sentido en los estudiantes y solo puede revelarse mediante la escritura que implica reflexión y tiempo.

La docente me cuenta que el trabajo práctico “les encantó” –aunque no sabe muy bien por qué–, tanto, que hasta quisieron hacer una muestra con ese material para compartirlo con los compañeros del resto de los Talleres. Considero que, en el hecho de reinterpretar esos relatos de la infancia, se produjo ese instante luminoso en que la transmisión nos notifica que estamos siendo parte de un aprendizaje duradero. Tal como cuenta Ladjali, la profesora del Taller de Diseño “tuvo que ir a la contra [y] enfrentar al alumno con la alteridad, con aquello que no es él, para que llegue a comprenderse mejor a sí mismo”.²³⁸ ¿Cómo? Saliéndose del simulacro, olvidando por un momento que los diseñadores *no escriben*, dejando de lado la acelerada lógica de la enseñanza profesionalista e insistiendo en la escritura como fuente de sentido para el desarrollo proyectual.

Ese *ir a contrapelo* es el incesante trabajo soslayado de quien pretende transmitir algo a un sucesor. Si los índices de orfandad se multiplican es necesario salirse de la inercia de los métodos probados y desgastados e intentar otras formas: este último ejemplo da cuenta de ello. ¿Y qué les fue transmitido a estos estudiantes de diseño? ¿cuándo corroboraremos *los efectos* del enlazamiento acaecido? No podemos saberlo con certeza, es más, quizá simplemente, no podemos saberlo. Ahí está la clave: soportar ese no-saber, esa falta de pruebas fehacientes de mi propio trabajo como maestro, pero desear visceralmente que esos estudiantes puedan seguir haciendo cosas a partir de esa experiencia de aprendizaje que se dio en mi aula, bajo mi tutela, con mis indicaciones, mi acompañamiento y mis

²³⁸ Cécile Ladjali y George Steiner. *Elogio de la transmisión* (Madrid, Siruela, 2003 [2006]), p. 72.

maneras de explicar. Esa responsabilidad que me toca cada vez que los cronogramas institucionales me envían a dar clases es la única vía de avance y aquí viene la segunda cuestión derivada del simulacro profesional cuando se erige como única estrategia de enseñanza.

Hay un sorprenderse de los docentes cuando leen o escuchan hablar o preguntar a sus estudiantes. Es ese sacudón que nos genera la visión de un universitario que no puede lidiar con la palabra. Porque aquí se juega algo más que tiene relación directa con la situación que me ha servido de ejemplo: es probable que, también, estemos naturalizando el hecho de que la lengua es algo que *va de suyo*: esa es otra respuesta posible a la pregunta acerca del *por qué a último momento* de la escritura. Es que, como ya lo he mencionado, llegamos a la universidad luego de habitar durante al menos trece años los ámbitos de la educación formal que se suman a todo aquello que recibimos en casa. ¿Cómo puede ser que estos estudiantes, nacidos hace más de veinte años, estando en la universidad –lo cual es prueba concreta de su paso por la primaria y la secundaria– no puedan construir una discursividad extensa y coherente o formular una buena pregunta? Por supuesto que no es así en todos los casos, pero al repasar las entrevistas que realicé, el problema con la palabra se reitera casi siempre en la misma línea. Hay docentes que miran con recelo esos recorridos anteriores –los escolares–, otros focalizan en el problema de la mano de una dimensión contextual, pero en general, todos muestran una seria preocupación cuando hablan sobre esas vacancias que se revelan a través del uso del lenguaje.

Bellamy es tajante al respecto: al hablar sobre la crisis de la transmisión en nuestras sociedades dice que nos hemos vuelto “contradictorios cuando denunciarnos la transmisión al mismo tiempo que nos inquietamos al ver resurgir la barbarie”.²³⁹ En el sentido que interesa a mi investigación su perspectiva suena algo radical. Es que el filósofo se encuentra defendiendo la hipótesis de que el abandono de la transmisión parte del abandono del lenguaje y sin lenguaje no hay mediación entre el individuo y la violencia. No resulta tan ajeno si lo repensamos con perspectiva psicoanalítica, ya que la falta de palabra recae inevitablemente en el hecho. Ahora, si apuntamos a los problemas vinculados con la transmisión que atraviesa el campo educativo es posible reinterpretar el planteo de Bellamy en

²³⁹ F. Bellamy, op. cit., p. 123.

relación con lo que vemos en nuestras aulas. Y yo diría que, más que ‘contradictorios’, los docentes vamos convirtiéndonos en actores de un gigantesco acto de hipocresía del cual, quizá, no estemos al tanto. Es que no se trata de un hecho que suceda de la noche a la mañana, ni de una decisión unipersonal de cada maestro, sino que forma parte de un proceso muy lento que viene cocinándose en las instituciones desde hace mucho tiempo. Yo, docente, me tengo que hacer cargo de esta situación cada vez que tropiezo con ella y eso implica, en general, un trabajo minucioso con los chicos, un trabajo de oficio en el cual detecto la falta e *invento cosas* para salvarla: una explicación que implica quedarnos fuera de horario, modificar cronogramas para introducir temas distintos a los que están estrictamente señalados en cada cursada o aprender lo que yo no sé pero que ellos sí saben para explicarles lo que no saben bajo sus propias coordenadas.

Voy a reiterar aquí una cita de Gabriela Diker que ya utilicé páginas atrás: “nunca el amor filantrópico, compasivo en educación produjo efecto educativo”.²⁴⁰ Y agregaría: nunca la demagogia lo produjo. Demagogia que tiene muchas facetas y motivos –políticos, económicos, ideológicos– y *baja* a las instituciones, presionándolas por el sitio en el cual la correa siempre está más delgada: las partidas presupuestarias. No es novedad que el presupuesto que el Estado otorga a las universidades nacionales responde, entre otros factores, a la cantidad de alumnos que cada institución posee²⁴¹ con lo cual, por doloroso que resulte, debemos asumir que la retención de estudiantes contempla –más o menos veladamente– este factor. La pregunta que surge inmediatamente es ¿dónde se paga el costo real de este elemento insoslayable y silencioso que, sin embargo, define la existencia de nuestros ámbitos de enseñanza? En el caso de los docentes es en el aula, por supuesto, donde intentamos retener a como dé lugar porque nos espanta que el número de

²⁴⁰ Gabriela Diker. “Sentidos y Significados de la Educación” (Seminario del Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación). Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina. 22 de febrero de 2019.

²⁴¹ El presupuesto universitario se compone a partir de “tres medidas básicas” que, en conjunto definen el modo en que el Estado Nacional calcula las asignaciones dinerarias anuales a las universidades públicas argentinas: “el gasto medido en porcentaje del PBI, el gasto medido en porcentaje del presupuesto público y el gasto por alumno”. De los tres factores, el último es el que resulta más cuantificable y comprobable por ambas partes de la operación, es decir, la Nación y las universidades. (Juan Ignacio Doberti, Gabriela Gabay y Melina Levy. “El presupuesto universitario en la Argentina: ¿cuánto, cómo, dónde y a quiénes?” *Cuadernos del INAP* N°7, año 2020, pp. 17-21. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cuina7_2020.pdf)

estudiantes inscriptos se reduzca a la mitad cuando finaliza el dictado de una materia. ¿Qué hacemos entonces? ¿*Bajamos la vara* banalizando contenidos, facilitando todo al punto de transformar la enseñanza en una operativa cuantitativa, parcelada, por pedacitos simplificados de contenidos? Quizá la respuesta está en romper esa lógica conductista que amalgama retención con facilismo. ¿Por qué habría de ser así? ¿Por qué asumir que para que un estudiante permanezca hay que hacerle las cosas fáciles? ¿Por qué asumir la empresa como una causa perdida y destinada, desde al vamos, al fracaso? Nuevamente, prefiramos el camino de la dificultad, aunque sintamos que debemos escalar la montaña a manos y pies desnudos.

La vía de la dificultad es la que esquiva todo el tiempo al facilismo, a la corrección política y a la banalización de los pluralismos cuando se imponen como excusa para allanar discursos. Dice Bellamy:

¿No conseguimos entender por qué “el nivel baja”? Hemos decretado que la lengua era fascista, la literatura sexista, la historia chovinista, la geografía etnocentrista y las ciencias dogmáticas y no comprendemos por qué nuestros alumnos terminan por no conocer nada...²⁴²

Cuando Ladjali cuenta la experiencia con sus estudiantes, narrando el momento en que teatralizaron la obra que escribieron en conjunto, explica que muchos colegas la criticaron negativamente, señalándola mediante expresiones que involucraban la cuestión de clases, el elitismo y la violencia simbólica que implica arrancar a los chicos de aquello que forma parte de *su cultura* para llevarlos a un área desconocida y, en apariencia, siempre ajena a sus realidades. La respuesta de la maestra es lapidaria porque reconoce en sus colegas a “un puñado de privilegiados” que no podía ver en aquella producción más que “una rareza cultural y política, que ocultaba un instrumento de represión larvada, destinado a inculcar elementos pequeñoburgueses de apreciación estética en los alumnos más desfavorecidos”.²⁴³ Más adelante me ocuparé de esta idea que superpone la educación con la reproducción de clases, pero aquí me interesa señalar que lo que esos colegas no pudieron ver —¿o quizá soportar?— es que entre la propia generación —poseedora de esos saberes a los que hoy critica— y la generación de sus alumnos, no hay un hiato insondable sino que hay

²⁴² F. Bellamy, op. cit., p. 122.

²⁴³ C. Ladjali y E. Steiner, op. cit., p. 36.

intención pura de *hacer pasar*. Rompamos la lógica de causa-efecto entre dificultad y abandono porque, entiendo, las consecuencias de hacer esa interpretación es lo que viene socavando las bases de la transmisión en todos los niveles.

Como ya lo he dicho, la transmisión de la cultura supone un arco multivariado de aspectos que se organizan en torno de, al menos, dos construcciones basales: el lenguaje como sustrato y la memoria como urdimbre que habilita la transformación del mismo en pensamiento y sentido. La depreciación del lenguaje y de la memoria forma parte del mismo proceso ilusorio y posmoderno de *liberación de la deuda con las instituciones*:

Especialmente a partir del iluminismo, nosotros nos acostumbramos a creer que los hombres y las mujeres modernos, racionales y demás, ya no necesitábamos más ni de las instituciones ni de la Ley porque eso era algo externo que se nos imponía. Somos tan “cultos” y “sabedores” acerca de las razones por las cuales hacemos las cosas, que no necesitamos que nadie nos diga qué debemos hacer y qué no.²⁴⁴

En este contexto, aquello que se disuelve son las garantías que brindan los *marcos de la legalidad*. Al abandonar el tributo a las instituciones, al alejarme de la norma (como *vía*, como *Ley*), supongo mi arribo a lo que el *management cultural* me ha vendido como autonomía, pero que no es otra cosa que una forma de orfandad. En la novela *El niño que fuimos*, Murillo sintetiza todo el dolor del huérfano en tres negaciones: “no había a dónde ir, con quién hablar, a quién pedir ayuda”.²⁴⁵ El huérfano está sitiado por el aislamiento: paralizado, mudo y solo: reenlazarlo implica enseñarle a *pasar* de la clausura al destierro –notificarlo de la falta–; es decir, conmoverlo, darle a usar la palabra y acompañarlo.

²⁴⁴ Diana Sperling (2019-b), “La transmisión”, conferencia dictada en la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, abril de 2019.

²⁴⁵ Alma D. Murillo, *El niño que fuimos* (México: Alfaguara, 2018), p. 49.

4. UNA VIÑETA ENTRE TANTAS POSIBLES

Los estudiantes de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual permanecen atentos a la clase de Comunicación 2, están en el Aula Magna de la Ciudad Universitaria de la UNL porque son tantos que *no entran* en otro lugar. La docente explica ‘retórica visual’ y ejemplifica a partir de un collage del ilustrador y diseñador argentino Pablo Bernasconi que representa el retrato de Jorge Rafael Videla. Por gorra, lleva un *Falcon* verde invertido y, como reseña del horror, huellas digitales desdibujadas y sanguinolentas forman su ceño fruncido, su bigote grueso y su nariz prominente. Un estudiante levanta la mano y pregunta: *¿por qué tiene un auto en la cabeza?* *¿Se mató en un accidente?*



Jorge Rafael Videla.

Collage digital. Pablo Bernasconi, *Retratos*.

(Buenos Aires, Edhasa, 2008), p. 103.

5. LA DELIMITACIÓN DE UN CONCEPTO

Mi propuesta de trabajo se fundamenta en la necesidad de ubicar y analizar los lugares que, en el ámbito de la educación superior, dan cuenta de determinadas rupturas no instituyentes en la transmisión. Como mencioné en páginas anteriores, me interesa la complejidad de las relaciones de antecendencia que aseguran que se lleve a cabo un proceso de transmisión pero también –y sobre todo– los aspectos que inciden en su interrupción. En relación con ello, la orfandad sólo podrá ser tramitada en la medida en que quienes cumplen la función de padres habiliten el reenlazamiento.

En la búsqueda de antecedentes de investigación que me permitieran recomponer un estado de la cuestión vinculado con la noción de orfandad detecté dos situaciones: la primera, que el término aparece utilizado de manera laxa, sirviendo como figura para ilustrar diversas situaciones vinculadas con lo social y lo cultural.²⁴⁶ En este sentido encontré, por ejemplo, desarrollos relacionados con los campos de la literatura y las artes audiovisuales focalizados en el análisis de obras a través de categorías provenientes de la sociología y los estudios culturales. Son textos en los cuales, la figura del huérfano –del *niño huérfano*–, se recupera a partir de determinados eventos traumáticos como las guerras y las dictaduras. También aparecen propuestas totalmente ancladas en la dimensión jurídica de esta figura y las revisiones que el Derecho realiza para brindar marcos de legalidad y contención a un sujeto en *desamparo*. Por otro lado, la segunda situación detectada me mostró que, al interior de los campos focalizados en la enseñanza –en los que sí fue

²⁴⁶ El Repositorio de Bibliotecas Digitales del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) condensa cincuenta y cuatro archivos digitales pertenecientes a bibliotecas universitarias públicas y privadas de la Argentina y contabiliza un total aproximado de cuatrocientos mil títulos. Sin embargo, utilizando los criterios de búsqueda *orfandad* y *huérfano* el listado de textos resultante fue bastante acotado. Teniendo en cuenta que el sistema realiza la búsqueda tanto en títulos como en el contenido de las publicaciones, son pocos los volúmenes o artículos en los que se menciona alguno de los términos (38 resultados para el primer criterio y 72 para el segundo). Entiendo que se trata de una aproximación absolutamente cuantitativa, no obstante, me interesa remarcar la ausencia de textos que relacionen la *orfandad* con el campo educativo. Todas las menciones encontradas se vinculan con textos literarios (novelas, antologías poéticas), con críticas literarias, con textos provenientes del Derecho Civil, con publicaciones periódicas de finales del Siglo XIX y principios del Siglo XX de orfanatos, parvularios y sociedades patronales de la infancia y, en sólo dos casos, con las juventudes como problemática central. (<http://cosechador.siu.edu.ar/bdu3/> Consultado: febrero de 2020).

posible dar con desarrollos orientados a la transmisión—, no aparecen menciones o intenciones de circunscribir su ausencia con un concepto que sintetice dichos avatares. Me centraré fundamentalmente en estos textos porque los considero un punto de partida para fundamentar la potencia del concepto de *orfandad* en el campo educativo.

En lo personal, esta búsqueda de antecedentes me arrojó en un primer momento a una situación de *orfandad*. No obstante, subrayo las propias trayectorias de formación que evidenciaron la necesidad de enunciar un concepto capaz de nombrar el vacío que percibo recurrentemente en situación de enseñanza. Circunscribir una serie de eventos de la vida a un término, implica habilitar un proceso de abstracción que, de manera suficiente, lo vuelva operativo para explicar circunstancias distintas. Al respecto, Koselleck sostiene que:

Toda vida humana está constituida por experiencias, bien sean estas nuevas y sorprendentes o, por el contrario, de naturaleza repetitiva. Se necesitan conceptos para poder tener o acumular experiencias e incorporarlas vitalmente. Son necesarios para fijar las experiencias que se diluyen, para saber qué sucedió y para conservar el pasado en nuestro lenguaje. Los conceptos son, por tanto, necesarios para integrar las experiencias pasadas tanto en nuestro lenguaje como en nuestro comportamiento. Solo cuando esta integración se ha llevado a cabo, se es capaz de comprender lo acontecido y puede que se esté en posición de enfrentarse a los retos del pasado.²⁴⁷

En relación con ello retomo la siguiente hipótesis: el campo de investigación —y sus conceptos eje— se configura *apres coup*. El hecho de que *la noción de orfandad no esté tematizada o conceptualizada en el terreno educativo es el nicho que esta investigación colabora en completar*.²⁴⁸ A partir de esta idea describiré a continuación la serie de trabajos y avances de investigación que constituyen un *piso* a partir del cual continuar indagando. Esa base como soporte sobre el cual avanzar es lo que me ayudará a ubicar una falta, un hueco: eso que está a la vista de todos los que nos ocupamos de las problemáticas

²⁴⁷ Reinhart Koselleck, *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social* (España: Trotta, 2006 [2012]), p. 29.

²⁴⁸ Agradezco este planteo a la Dra. Diana Sperling.

educativas y, sin embargo, todavía no alcanzamos a advertir. Como sostuve páginas atrás, gran parte de los desarrollos teóricos o analíticos centrados en los problemas a los cuales se enfrenta hoy la enseñanza, atienden a cuestiones vinculadas con el contenido y el método (estudios del currículo) o bien, a dimensiones programáticas, organizativas o técnicas. Todos estos desarrollos, de genuino interés por mejorar la educación, pasan por alto un problema estructural: la posible falla en la filiación y, en consecuencia, la imposibilidad de elaborar estrategias de reenlazamiento, es decir, el aspecto medular de mi tesis.

Sí quisiera mencionar (aunque no me detendré allí) un texto de Sergio Sinay, titulado *La sociedad de los hijos huérfanos* denominación que, debo decirlo, me encandiló inicialmente. Es un volumen que no quiero recuperar como referencia teórica porque, después de su lectura, no lo encuentro ajustado a los recorridos que me interesan en esta investigación, mas no puedo pasarlo por alto porque, en el contexto inmediato,²⁴⁹ es el único desarrollo en el cual se utiliza el término *orfandad* para referir al fenómeno creciente de “deserción” en relación con la descendencia.²⁵⁰ A lo largo del escrito no se menciona la problemática de la transmisión sino que, con el formato de un extenso ensayo, se van presentando situaciones y sucesos que sirven como disparadores para la escritura. De ese texto subrayaré como antecedente el uso de los sustantivos *huérfano* y *orfandad* de manera retórica, es decir, trascendiendo su definición de *diccionario* para hablar de procesos sociales complejos basados en la ruptura destituyente de la transmisión (concepto que, como dije antes, el autor no menciona en sus casi doscientas páginas). Remarco también la estrategia de releer los hechos de la vida pública de un país –sobre todo aquellos que involucran a la violencia– como un síntoma de ese desenlazamiento de padres a hijos por el cual se vacían todos los marcos de referencia normativa en la sociedad.

En las páginas que siguen haré un trabajo de relación entre los conceptos que considero claves para el desarrollo de mi trabajo de investigación, intentando un diálogo entre nociones y nombres propios. Trabajaré en los siguientes ejes: filiación y genealogía para dar la mayor rigurosidad posible a la problemática de la transmisión y luego el vínculo entre

²⁴⁹ El texto de Sinay fue editado en Argentina en 2007.

²⁵⁰ Sergio Sinay. *La sociedad de los hijos huérfanos*. (Argentina: Ediciones B, 2007), p. 22.

ésta y la educación concebida en términos emancipatorios como una vía para tramitar la orfandad.

Acerca de la filiación

¿Qué significa filiación? ¿Qué significa filiar y quién está encargado de hacerlo al interior de la cultura? ¿Por qué la filiación es estructural? Partiré de la siguiente fórmula: *no hay sociedad posible sin filiación* ya que, si eso sucediera, no debería preguntarme por la posibilidad de la desintegración social sino por el tiempo que tomaría en suceder. Según Legendre, ‘filiación’ se define en tanto “arreglo institucional que hace de alguien el hijo o la hija de sus dos padres, padre y madre”.²⁵¹ La expresión ‘arreglo institucional’ es el nudo de esta definición: al involucrar lo institucional, automáticamente aparece un lugar tercero entre padres e hijos, la cuña social que penetra la hermeticidad parental. A la vez, como ‘arreglo’, es decir como convención no natural sino deliberadamente impuesta a través de la cultura. En este sentido, la filiación se define en términos materiales más allá de toda ilusión de esencias, instintos, espiritualidades, pasiones o sentimientos: *filial es inscribir al hijo en la cultura, arrancándolo del ámbito homogéneo de lo familiar, esto es, un proceso que implica la intercesión de lo social en lo privado.*

Volveré a la última de mis preguntas: ¿por qué la filiación es estructural? Porque es el elemento que rompe con la omnipotencia absoluta e ilusoria de decidir qué puedo hacer yo con mi propia vida. Luego vienen las aspiraciones y el libre albedrío pero antes hay ley de soporte, referencia, esquema y marco que me limitan como individuo y me notifican que no puedo *jugar a ser Dios*. Legendre lo plantea del siguiente modo:

La relación de la familia con la omnipotencia es la cuestión de su relación con el homicidio. A partir de aquí, el problema institucional de base, en la perspectiva de las condiciones elementales de la reproducción humana, se resuelve en esto: ¿cómo puede organizarse esa relación?

La respuesta llega como una doble temporalidad: hay un primer momento de “diferenciación del hijo con respecto a la madre” que readecua el vínculo con el padre en un reparto

²⁵¹ Pierre Legendre. *Lecciones VIII. El crimen del cabo Lortie. Tratado sobre el padre*. (México: Siglo XXI Editores, 1989 [1994]), p. 31.

de roles y funciones diferenciadas: *yo soy padre, vos sos madre, vos sos hijo...* Divisiones que encarnan una genealogía que coloca al sujeto de cara a la trama filiatoria, es decir, lo define como tal en la dinámica de su propia historia. En este sentido yo –hijo– estoy, de repente, parado frente a una herencia a la que no puedo (¿no debo?) renunciar. Esa marca (como cicatriz) me recuerda cada día lo que soy: hijo, nieto, heredero de una tradición con estatuto de ley. Esa ley es la referencia que me enmarca y es, en sí misma, la notificación. Me entero que *soy* aparte de mis padres, que no somos “un continuum [...] Padre, hijo, madre; cortes que, de no producirse, hacen que el tiempo se vuelva un barro amorfo, una obscena ‘naturalidad’ en la que chapoteamos y nos hundimos como especie”.²⁵² Allí, lo imprescindible: esa diferenciación intrínseca a la condición humana de la que hablé en el apartado anterior.

Pero hay un segundo momento también que es el de la ‘ligadura’, término que Legendre recupera de la Biblia para reponer la escena del sacrificio de Isaac²⁵³ en la cual éste “se encuentra sucesivamente ligado y desligado por su padre”.²⁵⁴ La imagen bíblica nos alerta de dos cuestiones: la primera, que es el padre quien tiene el poder de ligar o desligar al hijo pero, segundo, que ese poder no es sino el cumplimiento de un mandato de orden superior, es la respuesta a una referencia que actúa por fuera del vínculo nodal padre-hijo pero que, sin embargo, dispone por sobre él: “el padre no ata y desata ni por arbitrariedad ni a título de verdugo ejecutor de altos destinos [sino que] él ocupa la función genealógica de sacrificador”.²⁵⁵ El recupero de la idea de ligar y desligar (más allá de la escena bíblica) implica dar cuenta del fundamento de la paternidad –enlazar o desenlazar, concatenar o no hacerlo– pero siempre en un esquema de triangulaciones por el cual, ya que tiene “función genealógica de sacrificador”, no puede sino reconocerse seguidor de la referencia que lo antecede y lo inserta, junto al hijo y a la orden, en una esquemática ontológica.

²⁵² D. Sperling, 2018-b, op. cit., p. 37.

²⁵³ El relato es el siguiente: “Abraham acaba de *atar* a su hijo Isaac (la Vulgata emplea el latín *alligare*) al altar del sacrificio para degollarlo según la orden divina; conmovido por la sumisión de Abraham, Yaveh le dispensa de cumplir el homicidio y un carnero reemplaza a la víctima (Génesis, 22)”. (Pierre Legendre, 1989 [1994], op. cit., p. 32). Subrayado del autor.

²⁵⁴ P. Legendre, 1989 [1994]. Ídem.

²⁵⁵ P. Legendre. 1989 [1994]. Op. cit., p. 33.

A la fórmula anterior según la cual *no hay sociedad posible sin filiación*, añadiré ahora que *la filiación sólo se habilita mediante el arbitraje de una tercera figura: la referencia*, la ley que, he dicho, antecede al vínculo parental. Se oye paradójico: ¿qué es primero entonces? ¿No es la familia la célula de una sociedad? Esa suele ser una expresión de uso corriente, una suerte de cliché con el cual se define lo familiar. En realidad, y por paradójico que parezca, la familia es posible siempre y cuando se encuentre atravesada por una referencia que arbitre el ordenamiento de quienes la componen. Lo social atraviesa la membrana de lo familiar, impidiendo el *pegoteo* de las partes y separando con nombres y funciones a unos de otros. La pregunta sería la siguiente: ¿cómo se cubren los lugares que instituyen los roles de madre, padre e hijo? O, dicho de otro modo, ¿de qué está hecha la relación filial? En primer lugar, de una forma de amor que pasa de padres a hijos “sin deuda de reciprocidad”²⁵⁶ y, en segundo lugar, de un anoticiarse de que los hijos no son “objeto de goce de los padres”.²⁵⁷ En esta lógica, es la palabra de la madre la que viene a *separar* al hijo de sí misma y a instituir al padre como representante de la ley a partir de “construir [en el niño] la imagen de un padre ideal, es decir, de un maestro digno de ser amado y admirado”.²⁵⁸ *Cuando esa imagen no se instituye o cuando los avatares de la historia socavan la legalidad investida en el rol del padre, la sociedad recibe a los hijos de esa falta.*

La paradoja del lazo

Mas el lazo filiatorio, como dije antes, *liga y desliga* y esa es su “paradoja estructural”,²⁵⁹ su dimensión inherente. Lo importante es no caer en la interpretación más inmediata de esa doble acción que aparece con la explicación temporal. No es que haya primero un tiempo de ligadura (por ejemplo, en la infancia) y luego uno de desligadura (que nos daría acceso a la vida adulta), sino que funcionan como las caras de una misma moneda, a un tiempo y a lo largo de toda la vida del sujeto. En el ámbito analítico, lo que detectamos

²⁵⁶ Philippe Julien. *Dejarás a tu padre y a tu madre*. (Siglo XXI, México, [2000] 2011), p. 57. Volveré sobre esto más adelante porque me interesa pensarlo en relación con la tradición de la enseñanza modelística, tan propia de las didácticas del proyecto.

²⁵⁷ Ídem.

²⁵⁸ Ibídem, p. 61.

²⁵⁹ David Kreszes. “El lazo filiatorio y sus paradojas”. En *Superyó y filiación. Destinos de la transmisión*. (Laborde Editor, Buenos Aires, 2000 [2005]), p. 14.

es la tendencia a “recostarnos del lado de la continuidad o de la discontinuidad, del lado de la ligadura o de la desligadura, en el afán de restarle inconsistencia al lazo, o sea, de intentar suprimir su característica paradójal”.²⁶⁰ Caer en una o en otra posición y hacer de ello el matiz central de la propia vida obtura la tramitación de unas herencias que, ineludiblemente, son descendentes. Kreszes explica las dos posiciones antagónicas: la primera inclinada totalmente a la desligadura con el término acuñado por Legendre de “sujeto rey autofundado”,²⁶¹ aquel que reniega de toda heredad, cortando deliberadamente el lazo con la antecendencia y habitando la ilusión de “haberse hecho solo” en la vida. La segunda posición, por el contrario, implica la imposibilidad de la desligadura y, por ende, gesta una idea consistente de lazo, como si este fuera una tensa cuerda irrompible, perfecta y total que implica una *obediencia debida* en relación con el antecesor.

Como vemos, ambos polos reflejan el vaivén de la necesidad humana por dar sentido al lazo filiatorio, mediante la negación absoluta o por la total sumisión frente a él. En su texto, Kreszes enumera situaciones de la casuística clínica que dan cuenta del modo en que la polarización vinculada con el lazo reaparece de maneras generalmente inesperadas, con la forma del síntoma en la vida del sujeto. Y aún sin caer en esos antagonismos extremos, la inconsistencia del lazo normalmente impide la detección consciente de su marca. Es en determinados gestos cuando se revela la melladura de la liga, iluminando lo que Kreszes llama “los retornos del padre”,²⁶² demostración fehaciente del modo en que los antepasados nos inscriben en un linaje. En su texto, el autor repone una serie de narrativas que dan cuenta de esa *vuelta del padre* que se revela a través del lenguaje y –a veces

²⁶⁰ ídem.

²⁶¹ P. Legendre, 1989 [1994], citado por Kreszes, Ídem.

²⁶² D. Kreszes. Op. cit., p. 21.

también— a través de una acción. Es a partir de los relatos de Malraux²⁶³ y de Tausk²⁶⁴ que Kreszes explica la sutileza con que el ‘retorno’ se hace efectivo y cómo lo escurridizo del lazo —su inconsistencia— nos permite asirlo apenas un instante.

Ambos relatos muestran matices diferentes en el modo de esa revelación. En el caso de Malraux se juega “el olvido renegatorio de Jung [que] garantizaba la eficacia no sintomática de la antedecencia”.²⁶⁵ En cambio, en la narración de Tausk, “fue gracias a la ayuda de un acto fallido que se expresó el coraje de la convicción”²⁶⁶ del Sr. A. La renegación

²⁶³ André Malraux narra una ficción sobre Jung, en la cual éste:

Había venido de Suiza a fin de participar de esas expediciones que los hombres civilizados hacen para estudiar a las tribus llamadas primitivas. [...] Lo primero que le pregunta el jefe indio durante las presentaciones de rigor es “cuál es el animal de su clan”. Jung responde que los suizos no tienen ni clanes ni tótems. Terminadas las presentaciones suben a una de las chozas situadas arriba de un árbol; cuando finaliza la reunión bajan todos. Para bajar de la choza había una escala; Malraux relata que los indios bajaron como nosotros bajamos las escaleras, es decir, de espaldas a la escala. Después Jung bajó de cara al tronco y a la escala. Cuando Jung llega abajo el jefe indio señala al oso de Berna bordado en la camisa del visitante. Malraux apunta que el oso es el único animal que baja de cara al tronco y a la escala. (André Malraux. “El oso de Berna”, 1980, citado por Kreszes. Op. cit., p. 22).

²⁶⁴ Victor Tausk propone un relato acerca un paciente, al que llamará “Sr. A”, un hombre judío que decide casarse y tener hijos con una mujer cristiana. Ya que ella no deseaba convertirse al judaísmo, “él consiente en hacerlo al cristianismo, justificándose en que su adhesión al judaísmo siempre había sido externa y no el fruto de una convicción religiosa”. La pareja tuvo dos hijos que fueron bautizados y criados como cristianos. Durante unas vacaciones en el campo, la señora que los alojaba:

Sin sospechar el origen judío de sus huéspedes, comenzó a dar opiniones nada favorables acerca de los judíos, opiniones antisemitas. En ese momento, el Sr. A pensó que debía poner en claro la situación a fin de dar a sus hijos ‘un ejemplo de valentía en el sostén de las propias convicciones’ [...] sin embargo, decidió no decir nada, callarse y continuar con la velada. Pero como temía que la espontaneidad y la franqueza de sus hijos pusieran al descubierto una verdad llena de consecuencias, quiso alejarlos enviándolos al jardín. Les dijo ‘vayan al jardín *Judíos*’ (*Juden*) —para corregirse inmediatamente— ‘jóvenes’ (*Jugen*). [...] El Sr. A termina su relato diciendo ‘es cierto que los demás no habían sacado consecuencias de mi lapsus porque lo consideraron insignificante, pero yo debía aprender a no rechazar impunemente el culto de los antepasados cuando se es hijo y padre al mismo tiempo’. (Victor Tausk, mencionado por S. Freud en “Psicopatología de la vida cotidiana”, 1980. Citado por D. Kreszes. Op. Cit., p. 23).

²⁶⁵ D. Kreszes. Op. cit., p. 22.

²⁶⁶ Ídem.

del lazo con los antepasados, la pretensión de salirse del linaje, de evadirlo en la ilusión de autofundación siempre traerá como consecuencia la aparición espontánea de un atisbo de antecendencia. El síntoma (el lapsus del Sr. A, por ejemplo) puede aparecer o no: como sea, se revelará de alguna manera la operación filiatoria. En este caso en particular se evidencia en toda su magnitud porque viene a nombrar a los hijos de una manera determinada (*judíos*) y, al hacerlo, los filia automáticamente en una tradición, los habilita a identificarse con una historia común y a interpretar el mundo de acuerdo con una cosmovisión determinada, es decir, los inscribe genealógicamente en la cultura de la cual el propio padre no puede salirse porque ya está entramado en ella *desde su segundo nacimiento*.

Lo inevitable del lazo evidenciado en estos ‘retornos’ da cuenta del forzamiento que el mismo implica: según Kreszes el lazo “no tiene nada de natural”²⁶⁷ sino que supone su repetición continua aun cuando el plano de la consciencia no intervenga allí. El punto clave de la cuestión está nuevamente en permanecer atentos a la paradoja del *ligar-desligar* que permite elucidar (siempre parcialmente) los tramos de enlace y desenlace que emergen en la superficie del comportamiento. Esos emergentes –ora el síntoma, ora la negación de la antecendencia– son la única evidencia del lazo y de su inconsistencia. Hay un caso paradigmático en el marco de los estudios de la filiación y la genealogía que ha sido el trasfondo para uno de los textos más difundidos de Pierre Legendre: el del cabo Lortie. Perla Sneh lo resume del siguiente modo:

Cierto día, un cabo del ejército canadiense, Denis Lortie irrumpe, armado, en la Asamblea General de Quebec, corre por los pasillos, disparando su arma automática y llega hasta la cámara donde debían reunirse los diputados, sólo para encontrarla vacía: el azar dispuso que no hubiera sesión ese día. Entonces, el joven cabo, se dirige al sillón del presidente –el sillón *del orador*– y se sienta. Sobreviene una negociación, luego de la cual se rinde a las autoridades. Más tarde, interrogado por las razones de su acto, el joven militar responderá, simplemente: *El gobierno de Quebec tenía el rostro de mi padre*.²⁶⁸

²⁶⁷ Ídem.

²⁶⁸ Perla Sneh. “El cabo Lortie: la doctrina de occidente”. En *Superyó y filiación. Destinos de la transmisión* (Laborde Editor, Buenos Aires, 2000 [2005]), p. 157. Subrayado de la autora.

¿Por qué el caso del cabo es paradigmático para explicar los meandros inesperados por los cuales la filiación nos puede arrastrar? Porque en la historia de Lortie se revela, de manera ominosa, lo estructural de la filiación. ¿Por qué estructural? Porque Lortie ha vivido en la desligadura y por ello va a buscar al padre en un rostro público, ¿y por qué ominosa? Porque no tiene más herramientas para volver a atarse que el parricidio que intenta consumir a través de un sustituto. Dice Legendre:

Si tomamos consciencia de la complejidad de la relación con el homicidio a partir de las nociones pivotes del padre y del sacrificio que une al hijo con el padre, se hace posible entrever la contraprueba de tal mecanismo por medio de su subversión y los efectos de quiebra de esta última. Caso de enorme interés que aclara las formas contemporáneas del malestar en la cultura.²⁶⁹

Cuando Legendre menciona el ‘sacrificio’ vuelve sobre el relato bíblico de Isaac recuperado con anterioridad. Comparar la situación del intento de parricidio perpetrado por el cabo con aquella narrativa legendaria y fundacional implica al menos dos cosas: la primera, poner de manifiesto las consecuencias de una vida en la que no se dio lugar para la alternancia del *ligar-desligar* y, la segunda (completamente entramada con la anterior), la implicancia irracional de la inversión del rol de sacrificador. En la escena bíblica, Abraham no sólo ata y desata a su hijo, sino que lo hace por orden divina y es esta orden también la que habilita la aparición del carnero, es decir, del sustituto, lo cual significa que el sacrificio debía llevarse a cabo más allá del ángel que llega en representación de la piedad divina. En el caso Lortie, éste viene a dar muerte sin más referencia que el propio impulso de su psique alterada, es él mismo quien dispone al sustituto (el gobierno) y quien haría –si el recinto hubiese estado lleno de gente– un mártir de la figura del padre. Ningún ejemplo más cabal y terrible de la idea de ‘autofundación’ que el representado por Lortie, tan desnudo de toda referencia que apela al asesinato de quien ve como padre para dar consistencia –aun mediante el crimen– a esa falta:

En el momento del atentado, el título de Lortie y las palabras que pronuncia son un anexo de ese acto; yo diría: no hay ya padre ni hijo sino un acto fuera de toda validación de legitimidad que ha saltado, en la representación, la barrera entre el sujeto y la instancia todopoderosa. En tanto que sujeto pensante, Lortie está

²⁶⁹ P. Legendre, 1989 [1994]. Op. cit., p. 33.

entonces –tomando la fórmula psiquiátrica– en pleno delirio. Tocamos aquí un punto central de la problemática de la identidad: ¿cómo se construye la barrera que representa y que hace soportable para un sujeto el distanciamiento de la instancia todopoderosa? O, dicho de otro modo: ¿sobre qué base es viable la identidad de cualquier persona?²⁷⁰

Esta densa cita me habilita a pensar acerca de la complejidad que supone la construcción de las figuras de padre e hijo más allá, incluso, de la anécdota del crimen que está en la base de la reflexión de Legendre. Lo primero que apuntaré es la incidencia definitoria que los ‘montajes normativos de la sociedad’ tienen sobre un sujeto. El vínculo filial es, ante todo, un vínculo institucional: *ante todo*, implica que esa institucionalidad también es anterior a la dimensión biológica que une a genitores con criaturas paridas, tal como dice Legendre, “una ubicación artificial de la cultura”.²⁷¹ Como subrayé anteriormente, lo social escinde lo familiar a nivel de estructura y lo hace para ordenar mediante una acción que implica reparto (de roles) y separación (de individuos). Esa ley fundamental, esa referencia, actúa como trasfondo latente del lazo y es representada por el padre. Según el autor, “el padre es alguien que hace el oficio de padre y nadie puede ser padre sin ser delegado del *En nombre de fundador*”.²⁷²

Profundicemos un poco más en esta idea de padre que se instituye como tal en la medida en que *es delegado* de esa referencia. ¿Qué quiere decirnos Legendre exactamente con esta expresión? El término ‘delegar’ es equivalente en su etimología a ‘legar’ que significa “dejar testamentariamente”.²⁷³ Reúne el prefijo ‘de’ que “en composición, indica movimiento desde arriba”²⁷⁴ y “leg” que se asocia a ‘legis’ o ‘lex’ (ley)²⁷⁵. Páginas más adelante me detendré en la cuestión de la herencia recuperando los aportes de Hannah Arendt, pero ahora me interesa focalizar en este término que Legendre elige para representar el rol de

²⁷⁰ *Ibidem*, p. 65.

²⁷¹ *Ibidem*, p. 66

²⁷² *Ídem*. Subrayado del autor.

²⁷³ J. Corominas, op. cit., p. 357.

²⁷⁴ *Vox, Latino-Español, Español-Latino* (1995. Argentina: Red Editorial Latinoamericana), p. 124.

²⁷⁵ *Ídem*.

padre. Podríamos decir que quien posee rol de delegado cumple la función de hacer descender la ley. El padre es lugar de pasaje y, al decir de Kreszes, “la transmisión no es otra cosa que el acto de transmitir. Lo que se transmite es el lazo en sí mismo”.²⁷⁶ A la vez, ese que *lega* no puede sino leerse en su relación de semejanza con el legatario y con la Referencia. En el campo del psicoanálisis encuentro una explicación que me permite interpretar esta lógica descendente y arbitrada: en el ‘banquete totémico’ los hijos asesinan y devoran al padre “en una fiesta en la que se expía la culpa del parricidio” ya que, al incorporarlo, lo hacen parte de sí, desplazando el deseo de incesto.²⁷⁷ Entonces, ¿*delegado de qué?* de ese arbitraje que tiene por función principal la prohibición mediante la apertura a la culpa. Y más aún ¿*legado de qué cosa?* De la notificación de la propia incompletud que solo puede tramitarse a través de eso que es lo otro y que jamás podrá ser parte de mí. *Legado de hueco*, de esto que Kreszes plantea: del *lazo en sí mismo*. He aquí una explicación que me ayuda a sostener también los fundamentos de esta investigación ya que, si el objeto de la transmisión no es más que la transmisión, ¿dónde quedan todas aquellas cuestiones que más habitualmente nos preocupan en el campo educativo? ¿Qué lugar le damos al currículo, a las estrategias de enseñanza, al diseño de materiales de calidad, a los aprendizajes densos, etcétera? *Le damos un lugar posterior ya que, si no hay acción de transmitir el lazo, no hay soporte para todo lo demás.*

Vuelvo ahora a los interrogantes del anterior pasaje sobre la ‘barrera’ que separa al sujeto de la referencia, es decir, sobre la dimensión identificadora. Entiendo que esa construcción versa sobre la misma referencia traducida en las representaciones que un padre transmite a un hijo mediante la filiación. Mis premisas de partida,²⁷⁸ fundamentadas ahora en los textos, encuentran una nueva vuelta de espiral que muestra otro matiz de complejidad: *la referencia figurada en una representación social tiene destino filiatorio siempre y cuando se filtre en el cedazo del padre*. Si esto no sucede, la ilusión de totalidad pasa directamente al hijo y lo deja desnudo frente al abismo de una infinitud sin reglas. Entonces, ¿cuál es el más primario objeto de esa transmisión filiatoria? Probablemente, la

²⁷⁶ D. Kreszes, op. cit., p. 29.

²⁷⁷ Daniel Schoffer Kraut. *La función paterna en la clínica freudiana* (2008, Buenos Aires: Lugar Editorial), p. 68.

²⁷⁸ Comencé el apartado hipotetizando que “no hay sociedad posible sin filiación” y que “la filiación sólo se habilita mediante el arbitraje de una tercera figura: la referencia.”

separación de la “pareja madre-hijo” mediante una *ficción* que “hace pasar el *ser nacido* del lado de la referencia legítima que constituye el Tercero social de todas las palabras intercambiadas”.²⁷⁹

El *segundo nacimiento*, específicamente ritualizado en algunos aspectos (el bautismo, por ejemplo, como puerta de entrada a una vida guiada por la fe católica), sucede generalmente de modo imperceptible y, al pasar, organiza la textura axiológica de una vida entera. Por eso la figura del padre es nodal y su función es tan delicada:

Cuando un ser humano se convierte en padre, no está *subjetivamente* en un lugar automático de padre frente al recién venido, sino que debe conquistar ese lugar renunciando a su propio estatuto de hijo. Dicho de otro modo, debe morir en su condición de hijo para cederla a su hijo. Contrariamente a las apariencias esto no es algo obvio; este balanceo no puede cumplirse más que si ya su propio padre había cedido su lugar de hijo y así sucesivamente. Ahora bien, esto no puede hacerse y el lugar del padre no puede ser operante, salvo que el Tercero social, como garante de todas las palabras intercambiadas enuncie cuál es la verdad de ese lugar, poniendo en escena la imagen institucional del Padre. Bajo esta luz, se aprecia cuán peligrosa para las generaciones nuevas y futuras es la imagen del Padre fraternal construida por el discurso social de nuestro tiempo: el juego de la imagen fundadora se encuentra falseado cada vez que, para la nueva generación, el padre no ha renunciado a su posición de hijo.²⁸⁰

La *no-renuncia* vaticina los dos frentes de la imposibilidad de institución del sujeto. El primero de ellos apunta a la no diferenciación del sujeto-hijo de su propio padre, implicando la ominosa posibilidad de que los roles se inviertan. Lo que aparece en escena es la imposibilidad de consolidar la subjetividad en el marco de la referencia fundamental que, desde el sacrificio de Isaac y la crucifixión de Jesús como emblemas de la separación, ha enseñado a sus descendientes los roles del padre, del hijo y del lugar tercero que coordina ese vínculo. En el caso Lortie, dice Legendre, lo que aparece subvertido es que la

²⁷⁹ Legendre, 1989 [1994], op. cit., p. 67. Subrayado del autor.

²⁸⁰ Ídem.

escena del sacrificio humano ocurre “a título privado”,²⁸¹ es decir, sin ordenamiento de terceridad, sin referencia alguna más que la de la locura.

Cuando la mezcla encarna en lo que Kreszes denomina ‘estofa filiatoria’ se avecina lo siniestro de la indiferenciación. En *Filosofía de cámara*, Sperling lo explica mediante la alusión al ritual dionisiaco: este dios, Dionisos, ha sido negado por los griegos y vuelve enmascarado para arrastrar a los hombres a las fiestas orgiásticas en las que se practica la omofagia.²⁸² Devorar la carne cruda de criaturas diversas –incluso humanas– es la representación del retorno a la naturaleza en su forma más tenebrosa porque la cultura ya les había dado a los griegos el ritual del sacrificio donde prima la pauta, la regla, el orden. Al respecto, Sperling repone la escena en que Ágave, en un delirio absoluto, da caza, asesina y descuartiza a su propio hijo para luego devorarlo. La tragedia dionisiaca viene a notificar a este pueblo que el borramiento del límite filiatorio es desvarío y castigo en sí mismo: ocaso genealógico y muerte del linaje. La cultura *vive* en la medida en que las prohibiciones de estructura se sostengan en el frágil andamio de la deuda y de la culpa. ¿Qué significa esto? Que debo notificarme de mi rol en la lógica descendente y respetar a rajatablas el borde en el cual estoy circunscripto. Es evidente que debemos saltar la literalidad de la cosa: no es corriente que una madre mate a su hijo –aunque sucede– para después comérselo, pero sí quizá que quien antecede, no pueda separarse de quien le sigue. Si la máxima psicoanalítica insiste en que *el hijo deberá abandonar a sus padres y éstos retirarse* es por la urgencia de esa doble renuncia que asegura el paso del tiempo, la sucesión y el devenir histórico de una cultura.

Siguiendo con las consecuencias de la *no-renuncia*, el segundo frente con el que nos tomamos como especie es lo que el autor denomina “*enfermedad de la identidad* de los tiempos modernos: la cadena infernal de la desubjetivación de masas, con sus formas nuevas de muerte de los hijos”.²⁸³ Los hijos muertos modernos, mártires de la época que los extingue a través de las adicciones, las presiones sociales en relación con el exitismo facilista, los propios pares que violan y matan, el enrolamiento en las nuevas formas del

²⁸¹ *Ibíd.*, p. 69.

²⁸² Diana Sperling. *Filosofía de cámara*. (2008, Buenos Aires: Mármol Izquierdo Editores), p. 95.

²⁸³ *Ídem*. Subrayado del autor.

crimen organizado, son la evidencia de la “carencia de institución del sujeto”.²⁸⁴ Huérfanos de toda referencia, los hijos de esta maquinal producción carnícera marchan guiados por el canto de una sirena de hierro. Frente a la pura desligadura o a la ligadura sin mellas aparece irremediabilmente el horizonte de la no-separación: esa línea, imperceptible como tal, se materializa en las formas del microexterminio moderno que acabo de mencionar.

Genealogía y filiación

¿Por qué los términos genealogía y filiación se inscriben en la misma hebra fundamental de la estructura social? Porque designan lo que Legendre denomina “el arte occidental de clasificar”, economía del intercambio de bienes simbólicos que definen niveles de identificación, fijando la membrana que delimita a uno y a otro sujeto. Nada más estructural que esa división, piedra angular de la existencia que, si se disuelve, sólo puede vaticinar el fin de la especie. Sostiene el autor que “la genealogía es el principio que pone en orden los objetos y nos identifica entre los objetos. Se trata de designar clasificando; se trata de maniobrar las cuestiones de la identidad”.²⁸⁵ La palabra ‘identidad’ como concepto para explicar determinados aspectos de la vida en la cultura, es cara a muchos campos intelectuales: la antropología, la sociología, los estudios culturales –por mencionar sólo algunos–, han trabajado profundamente la noción de ‘identidad’, heredándola de las ciencias duras.²⁸⁶ En matemática por ejemplo, se la define como “una igualdad entre dos expresiones que es cierta sean cuales sean los valores de las distintas variables empleadas”.²⁸⁷ En esta definición aparece la resonancia de algo que es igual a sí mismo, dos términos que, en apariencia pueden ser distintos, pero siempre tienen idéntico valor. Para esta

²⁸⁴ Ídem.

²⁸⁵ Ibídem, p. 20.

²⁸⁶ Manuel Castells, referente teórico de habla hispana en el campo de la sociología de la cultura, ha trabajado profundamente el concepto de identidad, tomando como referencia el planteo matemático y elaborando las derivaciones necesarias para analizar los procesos constitutivos entre un ‘nosotros’ y un ‘ellos’, identificaciones que podrían explicar formas de convivencia y confrontación en las sociedades actuales. (M. Castells. *La era de la información. Vol. II: El poder de la identidad*. Siglo XXI Editores). México. 2004.

²⁸⁷ Bruce Simmons. “Identity (Equation or Inequality)”. Consultado: febrero de 2021. Disponible en: <https://www.mathwords.com/i/identity.htm>

investigación, en cambio, apuntaremos a la idea de una ‘identificación’²⁸⁸ en la cual se jueguen los matices propios no de la reproducción sino de la transmisión de la cultura, esto es, el trabajo de la genealogía. En relación con ello, Legendre dice que:

Los humanos llegan a la vida como parcelas, la institución de la genealogía desbarata esta fragmentación, la división del sujeto debe ser asumida como una conquista. [Y se pregunta] ¿Por qué como una conquista? Rigurosamente hablando, hay que llegar a la identidad, identificarse en el semejante.²⁸⁹

Al releer este párrafo pareciera haber una contradicción y allí reside, precisamente, la sutileza del monumental trabajo genealógico: primero, se habló de la necesidad de ‘clasificar’, ‘repartir’, ‘separar’, como condición para la continuidad de la especie. Y luego se apuntó que la genealogía “desbarata la fragmentación” que venía dada en el nacimiento. Entonces, si ya estábamos parcelados, divididos, biológicamente constituidos como entidades discretas, ¿por qué habríamos de conquistar nuevamente una división? *Porque sólo así hay institución subjetiva: la conquista no es por el nacimiento, por el hecho de salir del cuerpo gestante, por ser paridos como cualquier mamífero, sino que es en la cultura y por el lenguaje*, ya que “reproducir es producir, no lo mismo sino lo semejante: no sin importar qué semejante, sino un semejante que esté en relación con lo verdadero”.²⁹⁰

Y aquí aparece otro nudo de complejidad: la idea de lo ‘verdadero’ que, automáticamente, tracciona la posibilidad de existencia de *lo falso*. ¿A qué se refiere Legendre con esta *verdad* a la que debería apuntar la reproducción? Nada más (y nada menos) que a la ‘imagen’, elemento constitutivo y diferencial de lo humano gracias a la razón y al lenguaje. Esa construcción es un *entre* que habilita a la vida de cada individuo en el mundo factual

²⁸⁸ Prefiero recuperar la idea de ‘identificación’ aun cuando Legendre habla específicamente de identidad. Lo hago con la intención de no transmitir una idea cristalizada de este tipo de proceso, como si se tratara de algo monolítico y estanco que se define de una vez y para siempre para el sujeto. (Esta observación forma parte de las reflexiones de la Dra. Sperling en torno al uso del término ‘identidad’. En: “Padres, hijos y rituales” *podcast* perteneciente al ciclo *Aprender de grandes*. Mayo de 2020. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=WQ1I9--z3tw>)

²⁸⁹ P. Legendre, 1985 [1996], op. cit., p. 45.

²⁹⁰ Ídem.

ya que toda interacción con los otros y con las cosas del mundo no es sino mediada por la imagen. Según Legendre, “la imagen es la cuestión del hombre enlazado a su deseo” lo cual implica la genealogía que “tiene por vocación [...] hacer que esta cuestión sea planteada por cada hombre”.²⁹¹ Es una relación compleja porque involucra el pliegue de lo inconsciente en tanto el deseo, se juega en la escurridiza acción que sólo es perceptible en los efectos. Entonces, ¿de qué habla el autor cuando menciona ese enlazamiento del hombre con su deseo? Nuevamente, de la imperiosa necesidad de un corte, de un *desgarramiento*. Para explicarlo, Legendre recurre al relato mitológico de Narciso, el que se ha enamorado de sí, el *narcotizado*²⁹² por su propia imagen, por su propio reflejo. ¿Qué hay de imposible en ese relato más allá de las inflexiones del sentido común? El lazo entre hombre y deseo devenido amalgama: Narciso no puede separarse de sí mismo, no puede hacer el sacrificio de desgarrarse para acceder al orden del linaje.

Para entrar en la complejidad de este aspecto apelaré a una escena, la *del espejo*²⁹³ a partir de la relectura propuesta por Sperling:²⁹⁴ frente al espejo, la madre sostiene a su niño en brazos. Mostrándole su reflejo, pregunta *¿quién es ese nene? ¿Quiénes son esos?* Y también contesta, *ese es...* (y pronuncia el nombre del hijo) y *esa es mamá*. Lo que entra a jugar aquí es la ‘distancia’, elemento inaugural del individuo. Lo que explica Lacan tiene

²⁹¹ Ibídem, p. 47.

²⁹² Legendre explica la raíz etimológica del nombre de Narciso, del griego *narcoo*, “embotar, adormecer (en el sentido del sopor). Narciso significa el dormido, yo diría el anestesiado del deseo”. (P. Legendre, 1985 [1996], op. cit., p. 47, p. 48).

²⁹³ Narro una pequeña escenificación a partir de la *teoría del estadio del espejo* que constituye, según Guillerault, uno de los pilares del desarrollo lacaniano. En *Dolto, Lacan y el estadio del espejo*, el autor retoma el siguiente pasaje:

La cría de hombre, a una edad en que se encuentra por poco tiempo, pero todavía un tiempo, superado en inteligencia instrumental por el chimpancé, reconoce ya sin embargo su imagen en el espejo como tal. (Lacan, *Escritos 1*).

A partir de allí, desarrolla en extenso un planteo comparativo entre la dimensión de lo especular propuesta por Lacan y aquella que plantea Dolto. Me interesa particularmente recuperar la idea de la identificación de lo corporal propio del niño pequeño en el reflejo especular como base de la construcción individual de la propia imagen. Entiendo que la complejidad del planteo lacaniano excede ampliamente mi investigación, pero tomaré este aspecto para aprovechar las derivas que vengo trabajando a partir de Legendre.

²⁹⁴ Diana Sperling. Seminario *Ante la ley*. 20 de abril de 2020.

que ver con la capacidad del niño de recomponer en el espejo una imagen completa del propio cuerpo que, en su cognición, aún permanece ‘fragmentado’ –de allí su falta de coordinación motriz–. De esta teoría fundacional en torno al *yo*, me interesa particularmente esa posibilidad de reconocerse *otro* en la imagen de mí mismo y aceptar las divisiones sujeto-imagen y madre-hijo:

Cuando el niño se ve en el espejo y se reconoce allí, se separa de sí mismo y entra en juego la lógica ternaria que lo constituye como sujeto. Hay una palabra que *corta e instituye*, esa verbalización a cargo de un tercero es la línea de puntos que une y liga la imagen del espejo con el cuerpo del niño. Hay *tercerización y distancia* porque uno solo puede reconocerse *poniéndose afuera*. Esa constitución de la imagen es lo que permite la entrada al mundo, es decir a lo otro de uno mismo. [A su vez], el despegue paulatino del niño del cuerpo de la madre tiene aquí un punto de clivaje fundamental porque la distancia resuelve la mera *reciprocidad de-a-dos* y no puede sino ser violenta. Sólo es posible tramitar la violencia cuando hay un tercero.²⁹⁵

Esa tercera posición, ya lo dijimos, es de índole legal e implica un sacrificio inaugural, una pérdida: lo que Legendre llama ‘desgarramiento’, esto es, un distanciamiento doloroso porque el sujeto y su imagen “están en relación de prohibido”.²⁹⁶ Ya que el autor continúa su desarrollo a partir del relato de Narciso, me interesa particularmente el recupero de la idea de un *no-conocerse* que augura la posibilidad de vida del protagonista de la historia. Al respecto, Legendre explica que “el espejo del agua juega como metáfora que ilumina la referencia liminal al *fatum*, al destino interpretado por el divino Tiresias. El niño vivirá hasta viejo si respeta el oráculo pronunciado por Tiresias: *si no se conoce*”.²⁹⁷ Mas Narciso *se-conoce* en el espejo y su existencia queda atada a la tragedia de la dilución de sí mismo en sí mismo. Nuevamente el agua y lo informe –como en el *diluvio*–, lo fluido como metáfora de un final vaticinado por la violación de las leyes de estructura: la *liquidez pos-posmoderna* explicada por Bauman en términos sociológicos es

²⁹⁵ Ídem. Los diacríticos me pertenecen.

²⁹⁶ Legendre, 1985 [1996], op. cit., p. 49.

²⁹⁷ Ídem.

un índice del modo en que las disciplinas se hacen eco del insonorizado y pavoroso agrietamiento de esa estructura.

Así es que, de esa tragedia viene a salvarnos la dinámica de lo descendente mediante “la institución de la imagen [que] es el intermediario por el que la genealogía nos entra en la piel”.²⁹⁸ Para cada sujeto esto es sinónimo de *entrada en un linaje*, para lo cual es menester el desgarramiento de sí mismo y la habilitación a “desplazar el amor por su imagen a otra parte diferente de la superficie de un puro espejo”.²⁹⁹ Gracias a Legendre se comprende entonces que el gran propósito de la función paterna se inscribe en posibilitar ese desgarramiento, es decir, en habilitar la imagen instituyente. De allí surge la multiplicidad de representaciones que venimos a interpretar en el escenario del mundo: cada rol sólo puede ser en la medida del desgarramiento genealógico fundamental ya que “cada quien debe, sin dejar de ser el mismo, volverse otro”.³⁰⁰ De aquí surge un entramado de tres elementos que da pie al próximo apartado de este marco teórico.

Acerca de la ley ¿por qué una referencia?

El lugar tercero viene a escindir la amalgama del individuo con su imagen permitiéndole así, constituirse como sujeto. Mas esa terceridad no es la madre explicando al niño sobre sí frente al espejo, no es una presencia empírica ni un cuerpo, ni siquiera es esa explicación, sino una abstracción con estatuto de ley que opera mediante puestas en escena.³⁰¹ Ello implica siempre, un *yo*, un *otro* y la cuña que los divida y los notifique de la separación. La ley, por tanto –y por supuesto–, es cuestión de lenguaje.³⁰²

²⁹⁸ *Ibidem*, p. 49.

²⁹⁹ *Ídem*.

³⁰⁰ *Ídem*.

³⁰¹ Diana Sperling. Seminario *Ante la ley*. 20 de abril de 2020.

³⁰² En la semiología saussureana existe una noción que da cuenta del carácter estructural y estructurante de la lengua. Se trata de la noción de ‘valor lingüístico’. Según Saussure, no es posible reconocer el valor de cada signo (su consistencia significante y su representación fónica) si no es por comparación con el universo de signos que lo rodea. El valor de un signo es en convivencia con los demás signos. La masa fónica y la nebulosa de ideas nunca puede constituirse en significación si no es por medio de los cortes que delimitan el inicio y el final de cada signo lingüístico y que, a su vez, da lugar al ‘principio de linealidad’. La cadena de signos que permite poner en palabras al pensamiento y otorgarles su materialidad sonora sólo

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 lengua. 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. [...] 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.³⁰³

Es decir que es una legalidad embebida en las corporalidades, en los roles parentales y en los actos que contribuye a montar. La ley del lenguaje constituye la estructura de lo humano y es escurridiza e inasible como la ligadura en la cual se licua para constituir un pasaje. Sin embargo, y para no caer en la idea latente de que la legalidad posee un matiz *esencial*, retornaré a su explicación mediante la idea de ‘distancia’ para, de ese modo, contribuir a comprender la complejidad inherente a la noción legendriana de ‘desgarro’. En *La palabra o la muerte*, Moustapha Safouan advierte que los seres humanos estamos “sometidos a la ley del lenguaje, una especie de paraguas que nos incluye en la especie y que, a la vez, involucra la falla y la equivocidad, lo cual incide plenamente en la idea de transmisión”.³⁰⁴ La tesis de Safouan parte de entender que el sujeto hablante no puede reducirse a una entidad cuyo único objetivo es la comunicación. La palabra circula para *dar a entender* pero su función primordial habita en la constitución estructural del sujeto. En las primeras páginas de esa obra el autor repone el porqué del título:

Le formulé a Lacan la siguiente pregunta, cuyos términos recuerdo a la perfección a pesar de haber olvidado el “material”, quiero decir la ocasión que me había

es posible por la dimensión constitutiva y estructural del valor que no es otra cosa que la delimitación del sonido, aspecto que le permite a esa *nada sonora* constituirse en signo y en palabra.

³⁰³ Laurence Cornu. “Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud”, en *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*. (Argentina: Del Estante, 2004), pp. 29-30.

³⁰⁴ Agradezco esta reflexión a la Dra. Diana Sperling. Comunicación vía Zoom, 9 de junio de 2021.

llevado a formularla: “¿Dónde está el padre en todo esto?” Respuesta: “Él sostiene la balanza entre ustedes dos”, y para no dejar ambigüedad alguna acerca de lo que quería decir, agregó enseguida: “ya que entre dos sujetos no hay sino la palabra o la muerte”.³⁰⁵

Si el padre cubre semejante rol, lo hace porque transmite la ley y esa ley es el lenguaje. Sin lenguaje no hay posibilidad de consolidar al sujeto, no existe viabilización de lo humano que, para constituirse, necesita acceder al mundo en sus partes componentes, por su propio nombre y por el nombre de las cosas. Todo eso que ha sido nombrado entra luego en un marco relatable, casi como en un ‘studium’ barthesiano:³⁰⁶ un encuadre escenográfico en el cual todas las cosas pueden ser contadas –aún lo absurdo o lo descabellado– porque ya pertenecen al ámbito de la palabra.

De acuerdo con Sperling, “las puestas en escena son la dimensión estética de la ley y esa escena produce una *distancia*”.³⁰⁷ Voy a reseñar este término desde la perspectiva de François Ost según la cual, el llamado a la legalidad aparece para transponer una lógica binaria por la que el más fuerte coacciona al más débil. Heredada del derecho romano, la forma jurídica intercede como terceridad en ese vínculo jerárquico:

La pregunta es: ¿qué cambia en el momento en el que la regulación toma prestada la forma jurídica? Como ejemplo, y por ofrecer una respuesta muy simple, podríamos señalar que lo que cambia es que ha pasado a haber una cierta distancia, puede incluso que se haya instalado un cierto distanciamiento entre los protagonistas

³⁰⁵ Moustapha Safouan. *La palabra o la muerte* (Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1993 [1994]), p. 10.

³⁰⁶ Me refiero a la noción de ‘studium’ que Barthes desarrolla en *La cámara lúcida*. Ya que el texto se basa en proponer una serie de categorías para pensar acerca de la fotografía, el ‘studium’ es “la extensión de un campo, que yo percibo bastante familiarmente en función de mi saber, de mi cultura”. La fotografía está condensada como objeto en el ‘studium’ ya que todo lo que ha quedado dentro del encuadre se rige por esta categoría. Tanto para componer como para analizar imágenes fotográficas, la noción de ‘studium’ resulta potente ya que pone en juego los saberes necesarios para su interpretación. (R. Barthes, 1980 [1999]: op. cit., p. 58).

³⁰⁷ Diana Sperling. Seminario *Ante la ley*. 20 de abril de 2020.

cuando optan por tomar la decisión de renunciar o dirigirse a un tercero para que sea él quien *demuestre* un hecho, *haga constar* un acuerdo.³⁰⁸

Tal como en el planteo genealógico, la dimensión legal recompone una relación de semejanza entre las partes del litigio y desplaza toda posibilidad de dominio de una de esas partes hacia la otra.³⁰⁹ Lo jurídico, por tanto, es la instancia cívica que establece normas para la convivencia en sociedad, mas lo legal es intrínseco a la estructura que ordena ontológicamente la subjetividad: es genealógico, descendente y constitutivo de los límites de lo humano. En estos términos, detecto el matiz de heredad inherente a la ley, su aspecto fundante en el cual se juega lo *testamentario*: en ello quiero detenerme en los próximos párrafos.

El devenir del tiempo y la herencia

Partiré de algunos interrogantes para iluminar, aunque sea tenuemente, la importancia vital que la heredad tiene en relación con aquello que he denominado ‘orfandad’: ¿Qué del pasado puede explicar un presente de zozobra o de incertidumbre? ¿Existe un evento, un elemento único, una práctica, un hecho, un nombre al que podamos adjudicarle, en una relación de causa-efecto, el dolor del presente? Sí y no. Eso dependerá de la profundidad analítica que podamos (¿debamos?) darle a nuestro pensamiento y también de una ética. Arendt analiza el vínculo entre el pasado y el futuro en términos de ‘brecha’ e inicia este recorrido con un aforismo de René Char: “nuestra herencia nos fue legada sin testamento alguno”.³¹⁰ ¿Qué significa esto? ¿Qué implica recibir algo del (ante)pasado sin

³⁰⁸ François Ost. “¿Para qué sirve el Derecho?... Para contar hasta tres”. En *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, Nº 40, pp. 15-43. (2017, Universidad de Alicante). Disponible en https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/69527/1/DOXA_40_01.pdf. Consultado: marzo de 2021.

³⁰⁹ Según Ost:

El Derecho, al ponerse en funcionamiento, arranca la relación social de base (sea económica, política, familiar, etc.) de su particular registro (uno que está siempre bajo la amenaza de la fuerza), para inscribirla en la esfera pública y general del Derecho. Esta reformulación no satisface, sin embargo, las exigencias de la justicia salvo que se haga bajo la consideración de un tercero, de la ley común y de la figura del juez que está por encima de las partes. (François Ost, op. cit., p. 16).

³¹⁰ Hannah Arendt, “La brecha entre el pasado y el futuro”, en *De la historia a la acción* (Paidós, Barcelona 1953 [1995]) p. 75, citando a René Char, *Feuillets d'Hypnos*, París, 1946.

testamento? ¿Qué rol cumple ese escrito instituido en el devenir de las tradiciones y los legados? Nada más y nada menos que el de *nombrar y ordenar*.

La recuperación de este texto resulta adecuada aquí porque el trabajo de Arendt recompone una situación social, política e ideológica atravesada por las dificultades que acarrea la desvinculación con una referencia. En plena posguerra y con el consecuente final de la *Tercera República*, los intelectuales franceses se sintieron tácitamente convocados a tomar partido entre posiciones ideológicas cada vez más tensionadas entre sí. Arendt centra su desarrollo en el análisis de las acciones y las ideas de quienes se unieron a la *Resistencia*. Recuperando nuevamente a Char, el texto plantea: “quien se unió a la Resistencia, *se encontró a sí mismo*, dejó de buscarse sin maestría, en desnuda insatisfacción y ya no se sintió sospechoso de insinceridad, de ser un actor intrigante y receloso de la propia vida”.³¹¹ De este pasaje voy a extraer dos aspectos que me parecen nodales para mi investigación: el primero de ellos, la dimensión subjetiva de encontrar en una práctica intelectual, un acercamiento a la libertad. Esto es sumamente interesante porque implica, no sólo una modificación en su autopercepción, sino una reinterpretación radical de la acción real que el pensamiento tiene sobre el destino de las sociedades.

En relación con esa libertad que *se sentaba a la mesa en cada comida*,³¹² Arendt habla abiertamente de un ‘tesoro’ ganado por los hombres de la Resistencia que consistió, ni más ni menos, en consolidar una tarea y una imagen propia en estrecha relación con un *hacer público*:

La historia de las revoluciones –desde el verano de 1776 en Filadelfia y el de 1789 en París al otoño de 1956 en Budapest–, que políticamente explica con detalle la historia secreta de la Edad Moderna, podría ser contada, en forma de parábola, como la leyenda de un viejo tesoro que, en las más diversas circunstancias, aparece súbita e inesperadamente y desaparece de nuevo, en condiciones misteriosas [...] Este tesoro ha permanecido sin nombre. ¿Hay algo, no en el espacio exterior sino en el mundo y en los asuntos de los hombres sobre la tierra, que ni siquiera

³¹¹ Ídem.

³¹² Estoy parafraseando a R. Char: “en cada comida en común, invitamos la libertad a tomar asiento. La silla permanece vacante pero el cubierto está puesto.” H. Arendt, op. cit., p. 76.

haya tenido un nombre? [...], si volvemos los ojos a los comienzos de esta era, y sobre todo a los decenios que la preceden, podemos descubrir para nuestra sorpresa que en el siglo dieciocho, a ambos lados del Atlántico, este tesoro tenía un nombre, hace tiempo olvidado y perdido, se diría, incluso antes de que el tesoro mismo desapareciera. En América el nombre fue *felicidad pública*, denominación que, con sus connotaciones de *virtud* y *gloria*, apenas si entendemos mejor que su contrapartida francesa, *libertad pública*; nuestra dificultad radica en que en ambas instancias el énfasis está en *pública*.³¹³

No es sólo una caída libre entre generaciones, un desplazamiento osmótico o una liquidez que chorrea por gravedad. Gracias a la cita recuperada, tomamos nota del reclamo de la descendencia por el elemento que organice ese *tesoro que baja* y, también, por la dimensión social que enmarca la cosa, otorgándole un cariz de legalidad. He aquí el segundo aspecto que me interesa subrayar: *sin testamento, la historia pasa ambigua, informe, inasible, como una gigantesca nada*. Ese elemento que nombra y reparte no solamente señala posesiones y herederos, sino que, en el mismo acto de ordenar, otorga sentido a lo heredado. De la palabra depende entonces, la herencia y por ello se constituye en *tradición*. En estrecha relación, Arendt focaliza sobre la cuestión del tiempo, esto que está entre pasado y futuro: un presente sin leyes de orden para la palabra que relata el pasado y dirime acerca del futuro. Siempre, en el instante que habitamos, el testamento nos alerta de una libertad y de unos límites en una forma de latencia. En este sentido, el presente se *escenifica* como “un campo de batalla donde las fuerzas del pasado y del futuro chocan entre sí”.³¹⁴ Así pensado, el *ahora* es violento porque representa la disputa permanente entre la pura posibilidad de lo que podría ser contra lo que ha sido y marca el límite. Entonces, la tradición nos es legada para que *la vida viva*, por utilizar la expresión legendriana. No hay nada por fuera de la referencia y la dinámica de la memoria y el olvido sólo puede inscribirse al interior de ese marco. Lo conmovedor es que esa referencia sólo puede ser *común*, en el sentido de sostenernos en una trama social cohabitada en la cual hay, por supuesto, encarnizadas disputas, mas habrá también una intención tácita de sostenimiento.

³¹³ *Ibidem*, p. 77.

³¹⁴ *Ibidem*, p. 83.

Hasta aquí pareciera que, más allá de esa confrontación temporal-moral, la herencia pasa sin mayores inconvenientes. Sin embargo, lo importante es comprender que el pasaje siempre implica fallas que son inherentes a la acción de transmitir: “la tradición es esa cuerda tendida sobre el abismo; lo que implica que en cualquier momento se puede cortar y arrojarnos al vacío”.³¹⁵ Hecha de lenguaje, la tradición filia al hombre en una trama tan intrincada y frágil como la seda de la araña. Al decir de Sperling, funciona como una *prótesis*³¹⁶ por cuanto nos limita en la especie y nos notifica de nuestra propia finitud. Es el elemento *que pasa* de una generación a otra a través de la palabra, contextualizada en la serie de rituales, eventos de experiencia que matizan el devenir de cada vida humana. Sin tradición, sin ritual, sin *rito de pasaje*, la vida del hombre está privada de comprender el paso del tiempo, lo que se ha instituido como origen y lo que constituirá el final. Sin la palabra que recibo de mi antecesor no tengo línea de horizonte, observo un entorno ingrático por mi incapacidad para nombrar. Para habitar el mundo como *realidad*³¹⁷ necesito señalar con la palabra que me es legada como herencia.

En el caso de una herencia material –las posesiones de una familia, por ejemplo–, el testamento es la letra escrita, impresa y validada que organiza esas posesiones, nombrándolas y separándolas en un reparto que da cuenta de la voluntad del antepasado muerto:

El testamento, al decir al heredero su legítima voluntad, lega las posesiones pasadas a un futuro. Sin testamento, o para resolver la metáfora, sin tradición –la cual selecciona y nombra, transmite y preserva e indica dónde están los tesoros y cuál es su valor– parece no haber ninguna continuidad legada al tiempo y por tanto, humanamente hablando, ningún pasado ni presente, sólo un sempiterno cambio del mundo y el ciclo biológico de los seres vivos. De modo que el tesoro no se perdió por circunstancias históricas y por la realidad adversa, sino porque ninguna tradición previó su aparición o su realidad, porque ningún testamento lo había legado para el futuro.³¹⁸

³¹⁵ D. Sperling, 2018-a, op. cit., p. 48.

³¹⁶ Ídem.

³¹⁷ Uso el término *realidad* al modo de la semiótica peirciana, es decir, suponiendo que ésta solo es posible por y gracias a la semiosis.

³¹⁸ H. Arendt, op. cit., p. 77.

Ese texto no admite apelación, primero, porque está refrendado por un agente que instituye la ley que viene *desde afuera*, que es social y que, por tanto, responde a mandatos que son de un orden superior al familiar. Segundo, porque representa la voz de un sujeto inapelable: el muerto que, por no estar, expresa su voluntad a través de ese escrito. La escritura es una forma de traducción de la voluntad de esa voz inaudible y, de manera implícita, la cuantificación de cada porción del reparto da cuenta del modo en que el muerto retribuye a los descendientes los avatares de una vida entera. El testamento es, por tanto, un escrito *total* que debe respetarse más allá de las individualidades que calla y que cada descendiente podrá reponer de acuerdo al conjunto de vivencias recordables compartidas con el muerto.

Así pensado, el testamento actúa como marco de referencia en un infinito proceso de selección de aquello que debe ser recordado y de aquello que puede olvidarse. Esto equivale a decir que no es posible la rememoración sin una trama referencial que es anterior a lo rememorado (anterior incluso a los autores del testamento y a la herencia) y que viene a revelar el sentido del modo en que se constelan esos puntos de la historia. Por fuera de la palabra testamentaria no hay más que vacío de sentido aunque muchas veces esa amplitud ingravida se parezca a una forma de libertad. El gran interrogante, entonces, pasa por aquello que hacemos con este breve lapso que habitamos entre las dos infinitudes de pasado y futuro. Ahora, ¿en qué claves releer las ambigüedades y la complejidad de la filiación para repensarlas en el marco educativo? ¿Qué de todo este matiz, inherente a la condición humana podría venir a iluminar la –aparentemente– lejana escena educativa? Probablemente, aquello que se juega en el *pasaje*, es decir, en los avatares de la transmisión.

6. LOS HIJOS HUÉRFANOS DE LA EDUCACIÓN

El oxímoron *hijos huérfanos* coloca en el centro de mi investigación la construcción de un concepto basado en la contradicción. Al principio de este trabajo apunté la importancia de comprender la noción de ‘orfandad’ con un uso retorizado. Ahora es momento de dar cuenta del espesor y la accidentada complejidad de un proceso subjetivo y cultural que parece eclipsarse bajo la pulida superficie de un término. Voy a empezar por elucidar algunos sentidos posibles mediante un ejercicio de raigambre semiológica. Saussure habla de los dos tipos de relaciones que un signo establece con el sistema de la lengua: las ‘sintagmáticas’ y las ‘asociativas’.³¹⁹ Las primeras se producen en el eje del sintagma a partir de operaciones de combinación que están férreamente normadas por la gramática y la sintaxis y tienen que ver con la cadena de signos que integra una unidad de sentido.³²⁰ Hacia su interior, cada signo es reconocible por oposición al que le precede y al que le sucede. Las segundas, en cambio dan cuenta de la multiplicidad de asociaciones que la mente humana puede organizar cuando un signo es enunciado ya que se producen en el eje paradigmático y son absolutamente libres, tienen que ver con comparaciones asociativas que pueden realizarse por valores semánticos, positivos, opositivos, fonéticos, gramaticales, etcétera.³²¹ Dirá Saussure:

Las palabras que ofrecen algo de común se asocian en la memoria, y así se forman grupos en el seno de los cuales reinan relaciones muy diversas. Así la palabra francesa *enseignement*, o la española *enseñanza*, hará surgir inconscientemente en el espíritu un montón de otras palabras (*enseigner, renseigner, etc.*, o bien *armement, changement, etc.*, o bien *éducation, apprentissage*); por un lado o por otro, todas tienen algo de común.³²²

Gracias a esta explicación semiológica puedo elaborar dos pequeñas hipótesis: la primera a partir del sintagma *hijos huérfanos* que, como dije, constituye un oxímoron que metafóricamente sirve para dar cuenta de la complejidad de la cosa. Luego, una segunda

³¹⁹ F. de Saussure, op cit., pp. 147-151.

³²⁰ Agradezco estas aclaraciones a la Prof. Nidia Maidana. Intercambio vía e-mail, 12 de enero de 2023.

³²¹ Ídem.

³²² F. de Saussure, op cit., p. 147.

hipótesis que recupera la idea de asociatividad en tanto operación mnémica que sucede *in absentia*,³²³ es decir, por fuera del acto de enunciar el signo o el sintagma, además:

Los grupos formados por asociación mental no se limitan a relacionar los dominios que presentan algo de común; el espíritu capta también la naturaleza de las relaciones que los atan en cada caso y crea con ello tantas series asociativas como relaciones diversas haya.³²⁴

Esto significa que la asociatividad, si bien no es infinita, permite la vinculación mental de un signo con una cantidad enorme de otros signos que forman o no parte de una misma *familia*. Es así que el signo *escuela* se vincula con *escolar*, *escolástica*, *escolaridad*, etcétera, pero también con *alumno*, *maestro*, *docente*, *guardapolvos*, *aula*. Ciñéndome a los contenidos de esta tesis, el signo *hijo* se asocia a *filiación*, *genealogía*, *transmisión*, *herencia*, *legado*. Por su parte, el signo *huérfano* se asocia a *orfandad*, *desamparo*, *soledad* y con sintagmas como *vacío intergeneracional*, *inscripción deficiente en la cultura* o *vacío de lenguaje*. Por tanto, me interesa remarcar el uso retórico que propongo a partir del oxímoron *hijos huérfanos*, teniendo en cuenta que el término ‘huérfano’ tracciona el sentido del término ‘hijo’, razón por la cual, en esta construcción viene a adjetivarlo,³²⁵ subrayando la ligadura parental que insiste en sostener su existencia.

Ya que mi investigación versa sobre la transmisión y su papel fundamental en la educación es que partiré de una asociación puntual: la que tiene que ver con la herencia entendida como pasaje entre generaciones. Quisiera remitir para ello al diálogo entre un clásico de la sociología de la cultura (*Los herederos* de Bourdieu y Passeron) y un texto contemporáneo que ha guiado parte de la fundamentación de la presente investigación (*Los desheredados* de Bellamy). Los títulos de ambas obras dan cuenta de una intertextualidad entre ellos, obviamente y por una cuestión temporal, Bellamy cita al clásico en clave antinómica, proponiendo un recorrido crítico que nos ayuda a comprender cómo la perspectiva bourdeusiana se impuso como discursividad hegemónica en el análisis del campo educativo.

³²³ F. de Saussure, op cit., p. 148.

³²⁴ F. de Saussure, op cit., p. 149.

³²⁵ Agradezco estas aclaraciones a la Prof. Nidia Maidana. Intercambio vía e-mail, 12 de enero de 2023.

En *Los herederos*, Bourdieu y Passeron organizan un desarrollo teórico que ejemplifica “la labor científica ligada a la crítica política y social de la reproducción de los mecanismos de dominación”.³²⁶ En el texto se traman los resultados de una investigación realizada a mediados de la década de 1960 en Lille y en París³²⁷ y focaliza en elucidar los modos en que la dinámica de las clases sociales se vuelve determinante no sólo para la llegada, permanencia y egreso de los jóvenes a la educación superior sino también de los recorridos que eligen, las carreras y las maneras de transitarlas. Muy sucintamente podría afirmar que lo que se revela es cómo el devenir formativo que acompaña a un sujeto desde la infancia va aportando elementos que sostienen la estratificación de las clases y coopera en la institución de un sistema de *castas* mediante los procesos de ‘reproducción social’. Así, los autores:

Se propusieron demostrar que las instituciones escolares actuaban, de modo predominante, otorgando títulos y reconocimientos educativos a quienes pertenecían a situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas, y que con su acción legitimaban y reforzaban desigualdades sociales de origen, a las que les daban el carácter de dones naturales de inteligencia.³²⁸

Por su lado, y exactamente cincuenta años después, François-Xavier Bellamy publica *Los desheredados*. La estructura del libro parte de una hipótesis tan compleja y urgente como invisibilizada: aquella que señala que la modernidad en Occidente ha avanzado desde el siglo XVII en una paulatina pero irrefrenable crisis de la transmisión, arraigada en lo educativo. Para abonar esta idea, propone un recorrido por tres teorías fundacionales para la pedagogía: el cartesianismo, la educación negativa de Rousseau y la perspectiva de

³²⁶ Ricardo Sidicaro. “La sociología según Pierre Bourdieu”, 2003, en *Los herederos. los estudiantes y la cultura* (Buenos Aires, Siglo XXI, 1964 [2009], p. XIX).

³²⁷ Según Bourdieu y Passeron, la propuesta en *Los herederos* parte de:

Un conjunto de investigaciones que hemos realizado en el marco del Centro de Sociología Europea [...] a partir de estadísticas provistas por el INSEE y el BUS, y basándonos en estudios monográficos o pre investigaciones realizadas por nosotros o, bajo nuestra dirección, por estudiantes de sociología de Lille y de París, constituidos en grupos de trabajo o de manera aislada. (Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1964 [2009], p. 9).

³²⁸ R. Sidicaro, op. cit., p. XIX.

Bourdieu caracterizada por el trasfondo de la lucha de clases. De manera general, se puede decir que Bellamy sostiene que la crisis en la transmisión cultural no es, de ninguna manera, la consecuencia inmediata de un hecho aislado, sino que se corresponde con una crítica velada, larga, lenta y eventualmente mordaz sobre el proceso de transmitir. Crítica que pervive de manera latente y *ensordinada*, construyendo incluso una genealogía propia que encuentra en los autores mencionados, tres índices altamente significativos al día de hoy.

Me interesa especialmente detenerme en el desarrollo que Bellamy propone en torno a la teoría bourdieusiana ya que, además de ser la más cercana temporalmente, constituyó durante muchos años mi perspectiva en relación con el vínculo que se teje entre la educación y el concepto de ‘clase’. La concomitancia entre clase social y acceso a la educación superior tenía, para mí, un carácter *naturalizado* proveniente de la comprensión reproductivista de las lógicas culturales. En Bellamy, la relectura de Bourdieu supone el tercer estadio de esa genealogía del pensamiento occidental por la cual, la transmisión cultural se concibe como un *lastre* demasiado incómodo y pesado como para inscribirlo en la continuidad histórica de los pueblos.

Esa tríada que, según el autor “deprecia la transmisión”, se inicia puntualmente con Descartes. El cartesianismo buscó desterrar del pensamiento toda sombra de incertidumbre a partir de un método riguroso y *efectivo* para encontrar la verdad. Con este propósito instauró las bases de su posicionamiento sobre los cada vez más sólidos cimientos de la razón y del *espíritu crítico*. En su perspectiva resulta central iluminar al aprendiente en el cuestionamiento de todo aquello que recibe con el objetivo de que logre construir su propia individualidad. En relación con ello, y según Bellamy, “la transmisión es un abuso de debilidad”³²⁹ ya que supone entregar algo a alguien que todavía no puede discernir si quiere recibirlo o no. La línea de pensamiento instalada por Descartes emana un tufillo que, con el transcurrir del tiempo, Occidente sentirá crecer e instalarse como un objetivo de la educación: la construcción individual del conocimiento; más allá de los maestros, de los padres, de la transmisión en sí misma: solo la mera búsqueda de saber que mi espíritu me ordena.

³²⁹ F. Bellamy, op. cit., p. 39.

La ilusión de autofundación encontrará con Rousseau un terreno fecundo para su instauración definitiva en el campo educativo. El *Emilio* rousseauiano parte de la premisa que supone el retorno del hombre a la naturaleza en pos de acercarse a su primigenia inocencia y a una sabiduría que crece a medida que la experiencia lo requiere. De la extensa reseña que Bellamy propone para recuperar esta perspectiva, me interesa detenerme en aquella que apunta contra la presencia del adulto en la vida del niño. Dado que el aprendiz se inscribe en las formas del *buen salvaje*, la figura adulta resulta absolutamente inconveniente ya que para aquel que ha crecido en la cultura sería sumamente difícil eliminar toda veta de su formación al guiar a ese niño *natural*. En la perspectiva de Rousseau, la figura del padre desaparece y da lugar a la del *tutor* quien, sostiene el filósofo, deberá limitarse a guiar al niño lo menos posible para que este construya un saber consecuente al contacto natural que vaya teniendo. Incluso, plantea, lo ideal sería que ese rol de guía, *también lo ocupe un niño*. Este borramiento del adulto en la vida del niño es, según Bellamy, uno de los elementos claves en la disolución de la transmisión porque lo que se elimina en realidad, es esa lógica de antedecendencias por la cual, el legado de la cultura, va pasando de una generación a la siguiente.

La cultura como capital

Finalmente, con el recorrido bourdieusiano, la tríada se completa y complejiza al poner en juego el concepto de ‘clase’. Bellamy resume la perspectiva del sociólogo en una fórmula tan elocuente como provocadora: la transmisión es “un delito contra la justicia”.³³⁰ Para argumentar esta idea explica sucintamente el vector filosófico y teórico que guía el pensamiento de Bourdieu, *la lucha de clases* que, desde Marx y Engels, se cristaliza como el modo más eficaz de comprender las lógicas históricas de cualquier sociedad.³³¹ En este sentido, Bellamy apunta particularmente contra tres aspectos: en primer lugar, la concepción de la cultura en términos de ‘capital’ que abona el imaginario de una posibilidad de acumulación material para alcanzar grados de *distinción* en relación con un sistema de jerarquías sociales; luego, el enfoque utilitarista del conocimiento por el cual la escuela debería apelar a un único objetivo: la preparación para el trabajo; y, finalmente, la suposición acerca del carácter arbitrario de aquello que *debe ser enseñado*, cuestión que

³³⁰ F. Bellamy, op. cit., p. 69.

³³¹ F. Bellamy, Ídem.

socava toda dimensión estructural de la cultura a partir de la relativización absoluta de sus referencias.

Sumaría un cuarto elemento que, si bien está sugerido en Bellamy, considero que podría profundizarse para sumar otro matiz a esta hipótesis sobre la búsqueda deliberada por el abandono de la transmisión. Tiene que ver con la noción de ‘reproducción’ en tanto proceso que itera determinados valores y conductas con el objetivo de sostener un particular sistema social. Para extenderme en ello retomaré una concepción de ‘cultura’ basada en la perspectiva marxista de Raymond Williams y la Escuela de Birmingham, ámbito fundacional de los estudios culturales y de la sociología de la cultura de los cuales Pierre Bourdieu es, al día de hoy, uno de sus referentes principales. Dicha concepción evidencia por qué las nociones de ‘reproducción’ y ‘reproducibilidad’³³² explican de manera lógica las prácticas y las costumbres individuales y colectivas.

El grupo de estudiosos de Birmingham funda la Escuela a mediados de la década de 1960. Pese a que en los análisis de la investigación sociológica o mediológica se la mencione luego de los desarrollos venidos Frankfurt, el culturalismo no es un heredero directo de esa tradición, sino que sus planteos intentan un distanciamiento deliberado y muchas veces explícito. Es seguro que sea la raigambre marxista el elemento que *empaquete* ambos desarrollos dentro de la rúbrica de las ‘teorías críticas’. En relación con ello, es posible recuperar una gran escena narrada por Williams que delinea a los estudios culturales, separándolos de la *apocalíptica*³³³ crítica alemana. En el inicio de *Palabras clave* el autor

³³² Apelo a las definiciones que Raymond Williams propone para estas categorías en el marco de su teoría fundacional de la sociología de la cultura. En esta línea, ‘reproducción’ es el proceso del cual se vale la hegemonía para transferir los aspectos axiológicos de una cultura mediante sus instituciones fundamentales: la educación y la religión. Por su parte, la ‘reproducibilidad’ explica el carácter de reproducible que determinado objeto de la cultura tiene. Toda norma o tradición, por ejemplo, poseen esta característica. Un aspecto central que ayuda a comprender el valor de estas categorías al interior del culturalismo es su inherente invisibilización y consecuente naturalización en las prácticas (Raymond Williams, *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte*. 1981, Barcelona, Paidós Comunicación, pp. 169-191).

³³³ Utilizo esta expresión retomándola del clásico de Umberto Eco. En ese texto iniciático para el estudio crítico de los *massmedia*, el semiólogo italiano propone la dupla dialógica de “apocalípticos e integrados”. El *apocalipsis* constituye aquello que se avecina por el desenfrenado crecimiento de la cultura de masas en la década de 1960 en Europa. La *integración* en cambio, apunta a la aceptación de esos cambios, a la participación activa en el consumo y a la crítica laudatoria de esa forma democratizada de acceder a los

cuenta cómo, al volver de la guerra y retomar su puesto como profesor de literatura en Cambridge, algunos términos habían cambiado su significado como si el horror de la contienda hubiese desencajado violentamente al lenguaje de sus goznes. Conversando con un colega dirá que “ya no hablamos el mismo idioma”³³⁴ y ese pequeño hecho es el que da inicio a una de sus obras más emblemáticas y que hoy podríamos reconocer como el primer diccionario de estudios culturales.

En ese marco, la palabra que mayor interés le despierta es ‘cultura’ y tanto es así que dedicará gran parte de su vida a definirla, atendiendo cada vez más a sus matices y complejidades. Su estrategia para construir esas definiciones parte de la historización del término, recuperando primero una etimología y rastreándola después en antiguos diccionarios y textos literarios. Podría decirse que, a la mayoría de las definiciones desarrolladas por Williams, subyace un espíritu semiótico dado que la cultura termina por entenderse como un “sistema signifiante común”.³³⁵ En este sentido, adopta la forma de una codificación, un cuerpo de reglas elaborado a lo largo de toda la historia de un grupo humano por parte de quienes, al interior de ese colectivo, poseen un rol hegemónico. En esa dinámica, la cultura sólo es posible si se *reproduce* y el concepto de ‘reproducción’, que en la teoría parece *orbitante*, resulta ser en realidad el corazón del planteo de Williams en particular y de los estudios culturales en general.

El término ‘reproducción’ está minuciosamente definido y es utilizado para explicar el proceso por el cual la cultura permea al colectivo social. Posee dos raíces: la primera, cercana al oficio del *copista* en el sentido de “hacer una copia”,³³⁶ es decir, reproducir un original por medios mecánicos o electrónicos. Es una definición que involucra la idea de

bienes culturales. Eco es sumamente irónico en la descripción de ambas posturas, sutileza que le valió, en aquellos tiempos, tantos seguidores como detractores –con repercusiones que llegan hasta nuestros días en los que el *broadcasting* es eclipsado por las luces enceguedoras de internet–. El nudo de la cuestión reside en comprender que *apocalípticos e integrados* forman parte de un mismo sistema que se retroalimenta de manera constante. (Umberto Eco, *Apocalípticos e integrados*. 1968 [1995], España: Lumen)

³³⁴ Raymond Williams. *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad* (Buenos Aires: Nueva Visión 1975 [2003]), p. 15.

³³⁵ R. Williams, op. cit, 1981, p. 13.

³³⁶ R. Williams, op. cit, 1981, p. 172.

calco o *imitación* lo cual representa la posibilidad de duplicar de manera iterada el original en una lógica de *uno a uno*. La segunda raíz tiene una perspectiva biologicista al invocar la reproducción de las especies “en un sentido *genético*”.³³⁷ La distancia que se plantea entre uno y otro enfoque establece connotaciones distintas para el término ya que, en el segundo caso, habría una diferenciación inherente al proceso que determinaría que el reproducido posee características del reproductor pero también aspectos divergentes. Más allá de esta doble raíz, el uso del término al interior del culturalismo es pensado desde un marco teórico mayor, el marxismo, razón por la cual se comprende que cualquier proceso de reproducción cultural está organizado y actualizado por la hegemonía para sostener la diferenciación de clases.³³⁸

La lógica reproductivista –fuere cual fuere la raíz recuperada– insiste en *un procedimiento en el cual parece no intervenir ninguna dimensión interpretativa*. Tanto si se re-toma la idea de *fotocopia* o la de *reproducción de especies* se lee entre líneas que en ninguna interviene con claridad la intención, es decir, el carácter deliberado de *hacer pasar algo* –un cuerpo de reglas– desde un sector de la sociedad a otro. Y es aquí donde me interesa detenerme para reflexionar acerca de cómo el uso del término ‘reproducción’ se naturalizó en el discurso sociológico y en los campos afines como, por ejemplo, el educativo. Cuando aparece en los textos no nos preguntamos por los sentidos que construye, dando por sentado que la crítica cultural se hizo cargo durante décadas de resolver esa tarea de modo tal que resulta innecesario reponer las etimologías, las definiciones de

³³⁷ Ídem. La cursiva pertenece al autor.

³³⁸ Williams llama la atención sobre la importancia de atender a la metaforización de procesos de reproducción cultural a partir de estas dos vertientes:

Existen muy pocos procesos culturales importantes análogos a la imprenta o a la fotocopidora, pero también existen muy pocos que sean análogos a la reproducción sexual o a otra reproducción biológica con sus elementos y combinaciones de elementos físicos, susceptibles de ser conocidos de forma precisa. Estas son las complejidades del concepto pero todavía podemos retener provechosamente algunas de sus indicaciones generales si pensamos ‘con’ él, en lugar de hacerlo dominados por él (R. Williams, op. cit, 1981, p. 173).

Me interesa particularmente el modo en que subraya la *vigilancia* en torno al uso metafórico. En este sentido, entiende que el concepto es útil para acercarse, entender y analizar eventos de la vida social en los cuales se evidencia un proceso descendente entre clases sociales. Por lo tanto, el uso del mismo se vuelve algo *laxo* al interior del discurso teórico y en relación con las raíces que le otorgan sentido.

diccionario o siquiera las *raíces* expuestas por Williams. Sin embargo, la noción de ‘reproducción’ deja librada a su suerte a la inconsistencia de ese pasaje, no porque no pueda explicar el fenómeno³³⁹ sino porque lo hace en un sentido limitado que parte de la diferenciación de clases como dimensión estructural. En este sentido, *reproducir el valor* –cualquiera sea este– tiene siempre un trasfondo que apunta a sostener la estabilidad en las clases por lo cual, toda reproducibilidad está embebida de esa estratificación. De hecho, si según Williams los sistemas reproductores por excelencia son la educación y la tradición,³⁴⁰ es porque al interior de esos espacios se selecciona todo aquello que se quiere reproducir a la vez que se descarta el resto. El elemento clave de estas reflexiones es que el trabajo de *elegir* está siempre a cargo de los estratos más elevados de la clasificación social:

Es evidente que, como Bourdieu (1977) y otros han demostrado, existen relaciones fundamentales y necesarias entre esta versión selectiva y las relaciones sociales dominantes existentes. Esto puede verse en la disposición del currículum, en los modos de selección de quienes van a ser educados y en qué formas, y en las definiciones de la autoridad educativa (pedagógica). Es pues razonable hablar, en un nivel, del proceso educativo general como de una forma clave de reproducción cultural que puede estar vinculada a la reproducción más general de las relaciones sociales existentes, la cual está asegurada por la existencia y auto prolongación de la propiedad y otras relaciones económicas, las instituciones del Estado y otros poderes políticos y las formas religiosas y familiares.³⁴¹

De acuerdo con esta perspectiva, los procesos de reproducción cultural quedan circunscritos únicamente a una lógica económica –en sentido amplio, como *latencia* de la idea de *determinación en última instancia*– por la cual la educación es un engrane más en el

³³⁹ De hecho, gran parte de la literatura se encarga de ello. Esto ocurre porque en estos razonamientos de herencia marxista hay un profundo interés en develar los modos en que determinados órganos sociales se encargan, veladamente, de instituir la reproducción para sostener un *statu quo*. En Williams, por ejemplo, se hablará de las *instituciones* (1981), desde una posición más radical, Althusser designará a los *aparatos ideológicos de Estado* (1970 [1988]), de modo cercano Gramsci enunciará la dupla *coerción y consenso* para explicar la función de la hegemonía burguesa y su relación de dominación para con las masas.

³⁴⁰ R. Williams, op. cit, 1981, p. 173.

³⁴¹ Ídem.

sistema productivo siempre funcional al mantenimiento de la división de clases. En esa lógica, algo queda librado a una suerte de *pensamiento mágico* por el cual, y sin ninguna objeción, aquello que mana de las clases altas se *copia* sin falla entre quienes solo atienden a la subordinación. ¿Cuáles podrían ser las consecuencias de esto? Hipotetizo, en primer lugar, sobre la aparición de un fecundo imaginario que naturaliza de modo absoluto la relación *dominante-dominado* en una secuencia diádica que no habilita derivas.³⁴² Luego, que toda crítica adopta una forma discursiva con matices *apocalípticos* donde solo el estallido en forma de *crisis* podría encender alguna luz al final del túnel.

Un desvío teórico y el eclipsamiento de la transmisión

A partir de lo recuperado en el apartado anterior vuelvo a la propuesta de Bourdieu y Passeron. En los párrafos que siguen intentaré dar fundamentos a una pequeña hipótesis vinculada con el modo en que el campo educativo ha recuperado la perspectiva de la crítica cultural, disolviendo en el camino la importancia de la transmisión como tarea estructural. Diré entonces que la fecundidad demostrada por el concepto de ‘reproducción’ para explicar la cristalización de los estratos de clase eclipsó, en el ámbito investigativo, al proceso anterior y estructural de la transmisión. Mas no se trata de un cubrimiento simple del que podríamos prescindir rápidamente en la dimensión analítica de las prácticas sociales, sino que estamos frente a uno de los aspectos que ha abonado, directa y silenciosamente, eso que Bellamy llama “depreciación de la transmisión”. Con esto no quiero decir que, deliberadamente, todo un sector de la sociología de la cultura y de la crítica cultural, haya decidido dejar de lado la noción de transmisión, sino que por la enorme capacidad analítica que el concepto de reproducción habilita, se lo ha puesto en el centro de las agendas investigativas de estos campos. A partir de allí, la *lupa* mejor calificada para comprender las desigualdades sociales ha sido la idea de una reproducción latente de valores, costumbres y tradiciones que retienen cada subjetividad en el estrato social al cual *pertenece*.

³⁴² Aun atendiendo a la dinámica de las ‘formaciones culturales’ (‘dominantes’, ‘residuales’ y ‘emergentes’), Williams advierte que, en general, los procesos sociales llevan, en lapsos más o menos extensos, a una absorción de lo emergente por parte de lo hegemónico o a una eliminación de lo hegemónico por la fuerza de lo emergente.

Entendido de este modo, el asunto hace saltar a la vista lo que Bourdieu y Passeron explican en *Los herederos*: la educación no es sino el ámbito instituido para enseñar, sostener y perpetuar una lógica de la *distinción*.³⁴³ El punto clave reside en comprender que, según Bourdieu, lo más radical que se aprende en las escuelas en relación con el sostenimiento de los estratos de clase es, precisamente, aquello que la escuela “no enseña”.³⁴⁴ Para entender cómo funciona esta delicada maquinaria de relojería que es la sociedad comprendida en términos de clase y su incidencia en el campo educativo, es necesario que el concepto de reproducción permanezca sobrevolando todo el tiempo esta reflexión. Parto de la siguiente cita:

El paso por las instancias educativas formales consagraba, mayoritaria si bien no exclusivamente, a los estudiantes cuyas procedencias familiares –culturales, económicas y de vinculaciones sociales– los colocaban en situaciones aventajadas, o de complicidad objetiva, ante la acción escolar ‘igualitaria’, que valoraba positivamente las sensibilidades, predisposiciones y conocimientos que traían de sus hogares y trayectorias previas, en múltiples aspectos coincidentes con los contenidos y destrezas impartidas como ‘nuevas’ para todos pero que algunos ya poseían. De ese modo, los sistemas escolares reproducían y premiaban, bajo la adjudicación de desigual capacidad intelectual o interés frente al conocimiento, lo que, en realidad, eran las consecuencias de las asimetrías sociales que coronaban simbólicamente.³⁴⁵

¿Qué está planteando Sidicaro con estas afirmaciones? Que la educación es una herramienta privilegiada de la hegemonía por cuanto, veladamente, reproduce de manera efectiva las condiciones que un sujeto necesita para acceder a ese espacio de poder. Y esto no solamente implica *diferenciar* a quienes van a ocupar dicho lugar sino también mantener la relación de subordinación de quienes nunca lo harán, además de construir y reconstruir

³⁴³ Utilizo este término con un alcance amplio, no ciñéndome únicamente a la *distinctio* propuesta por Bourdieu pero teniéndola en cuenta también. En este sentido pienso en la distinción como una forma de capital cultural de tipo simbólico capaz de ‘revestir’ a un agente con ciertas características que lo abroquelan en la *cultura dominante* pero también como elemento naturalizado en la sociedad y en la teoría dedicada a comprender lo social.

³⁴⁴ P. Bourdieu. *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto* (1979 [1998], Bogotá: Taurus), p. 9.

³⁴⁵ R. Sidicaro, op. cit., p. XIX.

permanentemente la lógica *natural* de esa escala. Según los autores, “de todos los factores de diferenciación, el origen social es sin duda el que ejerce mayor influencia sobre el medio estudiantil”.³⁴⁶ Esto significa que las posibilidades de acceder, permanecer y egresar exitosamente de cualquier nivel educativo, están primordialmente atadas a la *cuna* en la cual se ha nacido. En este sentido, no hay dudas de que el origen socioeconómico es determinante de las trayectorias educativas de cualquier sujeto. No podemos negar –y mucho menos hoy, en Argentina– los datos objetivos que muestran cómo los hijos de las clases más desfavorecidas son, en general, quienes quedan a mitad de camino en el recorrido formativo. No obstante, sí considero que no es posible delegar en ese único aspecto los problemas que la educación enfrenta, porque *ello implica descansar cómodamente en la división de clases como base del asunto* y, ciertamente, es un elemento contra el cual se puede hacer muy poco, más allá de criticarlo con mayor o menor fervor.

Al pensar en esa crítica y en los procedimientos necesarios para desencajar lo inercial de esa reproducción, comenzamos a ver cómo nuestras reflexiones se vuelven exiguas. ¿Qué prácticas sociales, qué políticas públicas, qué decisiones económicas serían acertadas y suficientes para que, en el mediano o largo plazo, se resuelvan los dilemas que la educación enfrenta en su relación con la estratificación de las clases sociales? No puedo saber mucho acerca de ello, más allá de algunas deducciones que mi sentido común, cincelado por la instrucción pública, me pueda brindar. Incluso, y para no caer en el sesgo personalista, considero que circunscribir las vacancias del sistema educativo a la determinación económica acaba por convertirse en una perspectiva engañosa que oculta, nuevamente, el problema estructural de la transmisión. Bourdieu y Passeron se nutren de las estadísticas para demostrar cómo “el sistema educativo pone objetivamente en funcionamiento una eliminación de las clases más desfavorecidas bastante más total de lo que se cree”.³⁴⁷ Pero ¿cuál es el mecanismo que habilita la continua marcha de ese proceso? El de la naturalización de una selectividad de orden social por la cual tales individuos acceden *naturalmente* a la educación mientras que otros deben atravesar duras pruebas para alcanzar ese horizonte. Así, quienes pertenecen a determinada clase ven en el tránsito por la universidad un hecho que *va de suyo* en sus vidas, un momento que llega *naturalmente* conforme

³⁴⁶ P. Bourdieu y J. C. Passeron, (1964 [2009]), op. cit., p. 23.

³⁴⁷ P. Bourdieu y J. C. Passeron, (1964 [2009]), op. cit., p. 13.

termina el paso por la escuela secundaria: esta perspectiva basada en la estratificación supone “una imagen de los estudios superiores como futuro ‘imposible’, ‘posible’ o ‘normal’ que se convierte a su vez en determinante de las vocaciones educativas”.³⁴⁸ Los autores focalizan en este aspecto que consideran fundamental para su teoría ya que allí se enquistaba un elemento central: la procedencia social del sujeto como punto de partida de su trayectoria de vida. Esa especie de *marca de nacimiento* de la que hablan los sociólogos se aleja de las cicatrices propias de la transmisión porque no apunta a la inscripción de un niño en la cultura, sino que lo hace en relación con determinado estrato social. Luego, el sistema aportará los diferentes ámbitos que instituirán un proceso de *enclasmiento*, término que sirve para describir el modo en que una trayectoria parece amurarse como un camino de quebrada.

En este sentido es que vuelvo a sostener que la noción de reproducción eclipsó en el campo experto de la investigación educativa la idea de transmisión como vía para la consolidación del sujeto en y a través de la cultura. Por ejemplo, pesquisando la educación chilena en instituciones escolares *periféricas*, Dávila León sostiene sus hipótesis en la lógica bourdieusiana y, para hablar de ‘trayectorias escolares’, acude a la idea de un punto de partida que coincide con lo biográfico, es decir “con el lugar y fecha de nacimiento”.³⁴⁹

Las trayectorias sociales tienen un punto de inicio, una posición original, que está definida, en este caso, por el volumen y la estructura de capitales con que cuenta un individuo al momento de partir su trayectoria, o lo que es lo mismo, al momento de nacer. En la definición de este punto la familia es el factor determinante. De la familia dependen el patrimonio de capitales posible de ser heredado, las condiciones materiales que determinan la existencia, el lugar donde se vive. Condición condicionada y condicionante a la vez, la posición de origen dispone las cartas para jugar el juego, determina el lugar y la ‘fuerza’ con que parte una trayectoria, los caminos posibles de ser recorridos, lo que se puede ser y llegar a ser.

³⁴⁸ P. Bourdieu y J. C. Passeron, (1964 [2009]), op. cit., p.14.

³⁴⁹ O. Dávila León. *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles* (2005 [2008], Valparaíso: Ediciones CIDPA), p. 80.

Con este enfoque estamos en condiciones de afirmar que ese inicio de trayectoria *talla en la piedra* el destino individual. ¿Cuál es el elemento estructural que no se está poniendo en juego aquí? El de la *transmisión* que supone una marca inicial (la entrada al lenguaje), una oscilación de pasajes imperfecta y discontinua y un trabajo subjetivo por resignificar constantemente aquello que se recibe. A cambio de ello, son “el volumen y la estructura del capital” los que vienen a matizar ese punto de partida que se ubica allá, en el nacimiento del sujeto. Según Bourdieu ‘volumen’ y ‘estructura’ son categorías que sirven para explicar la cantidad y los tipos de capitales que se poseen.³⁵⁰ De la lectura de *Los herederos* sobreviene la hipótesis de que estos capitales (o su falta) descienden entre generaciones abroquelando un abanico de futuros posibles. Si a eso le sumamos que la institución educativa llega para lacrar la trayectoria mediante el *enclasmiento*, no queda para esa vida más que una frontera estéril.

No quisiera que esta perspectiva caiga en un sesgo idealista por el cual se perciba cierta romantización de lo educativo como panacea capaz de subsanar toda brecha social. Esto es así porque tampoco puedo ser inocente ante una realidad objetiva y contextual donde los que menos tienen en términos económicos, tienen menos en todos los sentidos de la vida. En una conversación mantenida con un colega y docente de FADU, éste expresa:

Existe una suerte de analfabetismo en la cultura visual que arrastramos todos desde nuestra escuela ¿no? En la escuela salimos analfabetos visualmente, no podemos nombrar tres pintores argentinos, no digo tres pintores santafesinos, no podemos nombrar tres pintores argentinos cuando salimos de la escuela. [Y más adelante] En nuestro país hay una diferencia muy fuerte en el acceso a la cultura, dicho de otro modo: es caro acceder a la cultura.³⁵¹

De esta mirada se desprenden al menos dos interpretaciones: primero, que hay cosas que la escuela *debería enseñar* pero no enseña y, segundo, que la cultura es un bien que requiere una operación de intercambio económico. Es muy interesante el procedimiento que realiza el docente al plantear esto de que “no podemos nombrar a tres pintores

³⁵⁰ De acuerdo con la teoría de los campos el capital puede ser ‘económico’, ‘cultural’, ‘social’ o ‘simbólico’. La obtención y retención de capitales es inherente a la actividad de todo campo ya que es esta dinámica la que define las posiciones de hegemonía y subordinación al interior de ese espacio social.

³⁵¹ LDCV Juan Bautista Nieva. Comunicación personal, 26 de septiembre de 2022.

argentinos cuando salimos de la escuela” porque me interpela de manera personal. Al menos yo, estoy segura de que al salir de la escuela secundaria no podía nombrar a tres pintores argentinos... ¿Podrían hacerlo hoy nuestros estudiantes? Algunos probablemente sí, otros probablemente no. Dependiendo de las posiciones que tengamos frente a lo educativo, estarán quienes digan que esto representa un empobrecimiento grave en la formación y quienes digan que el hecho de no poder nombrar a tres pintores argentinos no significa que haya un desconocimiento total de la producción pictórica de nuestro país. Aunque totalmente vinculado con estas dos posiciones, considero que el problema es otro. Más allá de que puedan o no nombrarlos, el asunto es si pueden vincular un nombre con un contexto, con un estilo, con una serie de criterios formales, es decir, si pueden, además de nombrar, construir un discurso en torno a ello, aunque solamente sea una línea, incluso un cliché que sirva tanto para identificar tal o cual representación y como puntapié inicial para la interpretación.³⁵²

De la mano viene la segunda fórmula del docente: “es caro acceder a la cultura”. Contra esto, Bellamy dice que “el encuentro con la cultura es una experiencia gratuita que todo enseñante debería ofrecer”.³⁵³ Si pensamos en estos planteos, si intentamos trasladarlos a situaciones de la vida práctica, notamos que ambos son ciertos. Acceder a los espacios en los cuales la cultura se circunscribe a una eventualidad material específica (muestra, obra de teatro, film, etcétera), generalmente tiene un costo. Por otro lado, cuando imaginamos a un docente explicando un cuento de Borges a sus estudiantes entendemos que esa experiencia es gratuita (más allá de todos los costos que, para el Estado, representa un docente enseñando). Lo importante aquí, es que el acercamiento a eso que llamamos *cultura* debería suceder todo el tiempo en un ámbito que se caracteriza por poner en relación a maestros y aprendientes. Por costosa que sea la entrada a una exposición, no habrá acceso a la cultura si, una vez dentro, de cara a la obra, no tengo absolutamente nada con qué tramarla. No importa cuánto haya pagado por el ticket para una función de teatro si no soy capaz de hacer de esas escenas una lectura personal que me permita pensar algo más allá de lo que veo en la boca del escenario. *Disponer de una estructura en la cual*

³⁵² Legendre se pregunta: “¿Qué nos autorizamos a ver de un cuadro? [...] nosotros *vemos lo que nos muestra*, pero con arreglo de determinada enseñanza social. En grados diversos, la mirada permanece dependiente de una doxa.” (P. Legendre, 2007 [2008]-a, op. cit., p. 84. Cursivas del autor).

³⁵³ F. Bellamy, op. cit., p. 122.

entretrejer aquello que llega para expandir su sentido mediante la interpretación, implica haber recibido de alguien que me antecede, los filamentos para urdir la red. Y eso no es otra cosa que acceder a la transmisión de la cultura.

Haré una última reflexión y correspondiente deriva en torno a lo dicho por Bellamy y mencionado en el párrafo anterior: que “todo enseñante debería ofrecer” esa entrada gratuita en la experiencia de lo cultural. El filósofo coloca en el centro de la escena al adulto, al maestro que entrega algo a su aprendiz o, en términos filiatorios, al padre que lega algo a sus hijos. Hay aquí una mención tácita a la idea de intermediación o directamente ‘mediación’ como la llama el autor al hablar del rol del libro en la cultura. En los *Fundamentos* que guían esta investigación aludí brevemente a la *quema de libros* como evento que simboliza el inicio de la muerte de la transmisión, por ejemplo, en el Holocausto. Bellamy vuelve sobre el libro para explicarnos el modo en que ese objeto ‘media’ entre un pueblo y su cultura. Materialidad pura hecha de tinta y papel, el libro ha ayudado a organizar la historia de la humanidad. Para mí, que vengo del campo del diseño y de la gráfica, la imprenta de tipos se presenta como una de las pocas tecnologías disruptivas que cambiaron para siempre el curso de las cosas en el mundo. Ese artefacto, nacido del ensamble de una prensa para hacer vino y la creación del tipo móvil de metal a manos de Gutenberg en Maguncia será el que, en menos de cincuenta años, permita a una parte significativa de Europa entrar en un proceso vasto de difusión de la cultura.³⁵⁴

La denominación *incunable* (del latín *incūnābula*)³⁵⁵ resulta sugerente hasta nuestros días porque nos habilita a pensar en el libro como un nacimiento (*¿Renacimiento?*) hacia una nueva forma de percibir el mundo, hacia otra cosmovisión más amplia y plausible de ser pensada, interpretada y difundida por un número creciente de personas. Quizá, en el devenir histórico, sea el nacimiento del libro impreso uno de los elementos que sellan en Occidente el imaginario oscurantista de la Edad Media. No es que antes no hubiera libros, sino que, como todos sabemos, estaban reservados a los claustros de la Iglesia Católica.

³⁵⁴ Enric Satué. *El diseño gráfico. Desde los orígenes hasta nuestros días*. (1988 [2012], España: Alianza Forma), p. 48.

³⁵⁵ “Cuna, origen, niñez ll principio, comienzo.” (Vox, op. cit., p. 243)

La letra permanecía circumspecta al dominio eclesiástico³⁵⁶ lo cual impidió durante siglos que la gente tuviese acceso a la *Palabra de Dios*. No me siento en condiciones de hacer una crítica de estos procedimientos más allá de mis opiniones personales o prejuicios sobre la Iglesia Católica.³⁵⁷ En este sentido, no caeré en la trampa de la ‘autosuficiencia’³⁵⁸ por la cual me sentiría capaz, aquí y ahora, de evaluar ese pasado. Sin embargo, sí subrayaré otra vez que el nacimiento del libro impreso lacró, casi seis siglos atrás, el sentido de la mediación cultural.

Contra el culto a la inmediatez que caracteriza nuestros días, la mediación cultural requiere tiempo porque la transmisión le es inherente.³⁵⁹ Si vuelvo a mi hipótesis que opone transmisión y reproducción, debería decir también que la reproducción implica una diacronía más o menos extensa. *La gran diferencia estriba en el papel que la mediación tiene en una y otra temporalidad*. Según los lineamientos reproductivistas, aquel o aquello que media, tendería a desaparecer en la medida en que el proceso copia de manera efectiva determinados parámetros en el aprendiente que queda así debidamente *enclasado*. Una suerte de actividad maquinal por la cual, luego de pasar por una serie de estaciones eficientes, el individuo tiene la ilusión de haberse *concretado* a sí mismo. Contra esto, la lentitud de la transmisión con todas sus interrupciones y su inevitable imprevisibilidad. Para dar cuenta de ello, quisiera cerrar este apartado con la recuperación de algunos tramos del libro *Elogio de la transmisión*.

En el prefacio de dicha obra, Ladjali habla de cualquier aula de escuela como un “recreo filológico” al cual el maestro invita a sus alumnos a pasear.³⁶⁰ Esa caracterización implica pensar en cada situación de enseñanza como un tiempo donde la interpretación de lo enseñado constituye una piedra angular. La anécdota que sustenta ese texto construido a dos

³⁵⁶ En tiempos previos a la imprenta de tipos (primera mitad del Siglo XVI), la Iglesia utilizó la xilografía (grabado en madera) para imprimir y publicar libros basados en la imagen con una mínima cantidad de texto. Fue el modo de separar la lectura de la Palabra y su interpretación (reservada a la institución) de su divulgación popular. (E. Satué, op. cit., p. 42).

³⁵⁷ Incluso a Gutenberg se lo ha criticado por haber impreso solamente textos religiosos.

³⁵⁸ D. Sperling, 2008, op. cit., p. 17.

³⁵⁹ F. Bellamy, op. cit., p. 115.

³⁶⁰ C. Ladjali y G. Steiner. Op. cit., p. 13.

voces por Ladjali y Steiner ancla en la vasta, y generalmente insondable, acción de transmitir y surge a partir de una experiencia real: en una escuela secundaria de Drancy, en la periferia de París, Cécile Ladjali es docente de literatura. En el afán de enseñar el trabajo con los textos a sus alumnos decide ponerlos a escribir sonetos en base a la lectura y el análisis de la *Divina comedia*. Esta acción, en apariencia sencilla como práctica de enseñanza, dispara una serie de aspectos que resultan reveladores de lo controversial que suele significar la intención de transmitir. Lo primero que aparece es la mirada condescendiente, tan cara a la corrección política y que tantos obstáculos impone a lo educativo, de la mano de una pregunta obsecuente y veladamente gregaria: ¿por qué a estos chicos, inscriptos en estas condiciones sociales y económicas de borde, les vamos a enseñar a escribir poesía? ¿Por qué no les enseñamos algo que realmente *les sirva*? O peor aún, ¿por qué no les enseñamos algo que sea *más acorde* a sus contextos? ¿O algo que les asegure una *salida laboral*? En 2007, en Santa Fe, el Municipio puso en marcha un programa dependiente del área de Cultura denominado *S.O.S Música*. El mismo consistía en enseñar a los niños de diferentes barrios periféricos de la ciudad algunos instrumentos de cuerdas vinculados con la orquesta (violín, violonchelo, viola y contrabajo) en las escuelas. El crecimiento y éxito del proyecto, que continúa al día de hoy con un número cada vez mayor de estudiantes, se debió a una multiplicidad de factores vinculados con la gestión pública de la cultura pero, sobre todo, por haber insistido en la certeza de que cualquier niño, sin importar su origen, puede tocar el violín, integrar una orquesta, conmovirse frente a la música clásica y desearla, puede enfrentarse a la complejidad de aprender la teoría musical, la audioperceptiva y un lenguaje nuevo en las partituras. En síntesis, *puede aprender algo que la lógica reproductivista tacharía de elitista y poco útil*.

Volviendo al relato de Ladjali, se revela también lo accidentado de ese proceso que no se da de manera lineal, sino que exige un constante ir y venir, un avance ralentizado, nunca inmediato o de consecuencias visiblemente instantáneas. Sostengo, desde las primeras páginas de esta investigación, que la transmisión se revela en sus efectos lo cual indica lo inherente del tiempo a su propia estructura. Un primer tiempo, quizá el más evidente, constituido por la lógica de la antecendencia y la descendencia, del *uno después del otro*; y otro tiempo, el del pasaje mismo por el cual ese objeto de la transmisión se va mellando, erosionando por el movimiento oscilante que caracteriza al proceso. El primer intento de Ladjali es el de lanzarse junto con sus alumnos hacia la escritura de poesía y el resultado

es el fracaso: los chicos se niegan rotundamente y aun, al verse obligados a hacerlo, lo que producen es “decepcionante”. El problema es la *falta* en sus facetas más negativas: falta leer poesía, falta conocimiento sobre la realidad inmediata, sobre la historia del propio contexto: falta, dice Ladjali, al menos un libro en cada una de las casas de estos alumnos. La insistencia en lograr hacer algo *difícil*³⁶¹ implica ese tiempo de reposición, de construcción o reconstrucción de una red significativa a partir de la cual interpretar algo:

Incluso en el caso de que la cultura que impartimos en nuestras clases sea burguesa, muchos de mis compañeros creen, como yo, que es la más digna para nuestros alumnos. Nadie es consciente de lo que es hasta que no se enfrenta con la alteridad. El profesor ha de sacar al alumno de su mundo, conducirlo hasta donde no habría llegado nunca sin su ayuda, y traspasarle un poco de su alma, porque quizá toda formación no sea más que una deformación.³⁶²

Esa red se tensa con los hilos de la antecendencia, como ya he dicho, antecendencia en relación con un adulto, un guía, y también con aquello que actúa referencialmente. Para la situación narrada por Ladjali, la necesidad de leer poesía, el acercamiento al libro, la paulatina familiarización con el desvío retórico, configuran buena parte de esa referencia: nuevamente el *ralenti* que supone “asumir el tiempo de la mediación”.³⁶³ Pero ¿qué implica exactamente esta operación de mediar? Probablemente, entre otras cosas, la construcción de un relato capaz de *dar a saber algo*, un puente hecho de palabras entre los que enseñan y los que aprenden. Una de las profesoras de FADU, entrevistada en el marco de esta investigación, plantea que “tiene que haber algo en el proceso de enseñanza que genere una mediación entre lo que yo quiero mostrar y lo que ellos pueden o están en condiciones de comprender”.³⁶⁴ La tarea de los docentes consiste, entre otras cosas, en tomar decisiones en torno a aquello que se pretende enseñar: no solamente en relación con los contenidos para constituir un programa de estudios, sino también sobre aquello que ya forma parte de ese programa y es nuevamente fraccionado para ser llevado al aula.

³⁶¹ Un capítulo de *Elogio de la transmisión* está dedicado a la ‘dificultad’ como propósito, como búsqueda y vector de la enseñanza. En este sentido Ladjali habla de haber perseverado en la escritura de poesía, el género literario más ajeno a sus estudiantes.

³⁶² C. Ladjali y G. Steiner, op. cit., p. 37.

³⁶³ F. Bellamy, op. cit., p. 115.

³⁶⁴ Dra. María del Valle Ledesma. Comunicación personal, 27 de septiembre de 2022.

En el marco de la didáctica general, la teoría fundacional de Chevalard viene a dar cuenta de esto mediante la noción de ‘transposición didáctica’,³⁶⁵ procedimiento capaz de reconfigurar la complejidad del objeto de conocimiento para ponerlo al alcance de los estudiantes.³⁶⁶

La pregunta es por el modo en que esa selección no banalice el contenido o, mucho peor, no deje por fuera aquello que, prejuiciosamente, suponemos que los estudiantes no entenderán o no querrán hacer. Bellamy alude a ello cuando sostiene que:

Para conseguir que los alumnos lean una obra hay que proponerles, de entrada, que se salteen las páginas que nos les van a interesar inmediatamente. Nada de aburrimiento, nada de esfuerzo: si no se doblegan a esta condición inicial, el libro no será leído en absoluto.³⁶⁷

El utilitarismo gana la batalla contra la transmisión de la cultura cuando vemos naturalizada la pregunta por el *¿para qué me sirve saber tal o cual cosa? Debatirse por la utilidad del conocimiento es la representación cabal del triunfo reproductivista en el aula*. ¿Qué respuesta le damos a un estudiante que hace esta pregunta? ¿Con qué fundamentos sostenemos la importancia de acercarnos a la teoría y al pensamiento de otros (en el campo que fuere) o a la complejidad que supone el fino trabajo de conceptualizar? ¿Cómo hace una maestra como Ladajali para sostener a sus estudiantes en la lectura de los referentes literarios cuando el único objetivo *no tiene más función* que la de escribir poesía? Hay una única manera y es perseverando, insistiendo en ello obstinadamente, obligando incluso a realizar tal o cual tarea, por ejemplo, la de leer. Y esa obstinación no trata solamente de *darles a hacer* ese algo, sino que implica el trabajo de hacerlo con ellos hasta notar que esa actividad *prende* en los chicos: ahí será cuando, para algunos, se constituya lo que más adelante –y para hablar de ‘transferencia’– llamaré “situación de enseñanza”.

³⁶⁵ Yves Chevalard. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado* (1997 [1998] Buenos Aires, Aique Grupo Editor).

³⁶⁶ El interés de esta tesis no se vincula directamente con esta noción, pero me parece necesario mencionar la teoría didáctica que sostiene hasta el día de hoy, los argumentos para construir ese relato que organiza una clase.

³⁶⁷ F. Bellamy, *ídem*.

La ‘mediación’ defendida por Bellamy se asienta en el libro como el objeto que la concentra y dice al respecto: “es al leer lo que otros han escrito cuando podemos desarrollar un pensamiento personal”.³⁶⁸ En esta dirección cobra sentido la fórmula de Pontalis que sostiene que “somos seguidores”. La libertad del pensamiento, la construcción de una perspectiva individual acerca de cualquier problemática depende, sobre todo, de haberme nutrido con la mayor cantidad de enfoques que son anteriores a mí y que, en general, perduran gracias a la escritura. Y es aquí que se juegan otras aristas de esa complejidad, la primera o más visible es que *no puedo autofundarme*: aun en la genialidad más engeguedora, en la creatividad más brillante, *aparecen rastros de anterioridades que debieron aprenderse*.

La ilusión de autofundación, de que *no le debo nada a nadie*, de que aquello que pienso y digo me pertenece de manera absoluta porque es mi creación, *deshistoriza* mi vida y mi palabra, me desprende de un devenir temporal, me desinscribe de la cultura, borrando los límites entre lo que digo y lo que dijeron otros, entre mi voz y la voz ajena. La ilusión de autofundación no es libertad sino mezcla, caos y confusión. Cuando Ladjali critica esa primera producción de sus estudiantes, la tacha directamente de ‘desagradable’. Para caracterizarla, no utiliza términos como ‘incorrecta’, ‘defectuosa’, ‘estéticamente pobre’, sino que, deliberadamente, habla de ‘desagrado’. Sensación cercana a lo repugnante, a eso que produce rechazo y que se revela en una escritura huérfana, una escritura sin referencias. Es por eso que acompaña a sus estudiantes a leer una gran cantidad de libros que elige de su propia biblioteca y reparte de acuerdo con la personalidad y los intereses que, supone, cada alumno tiene. Ella no sabe si la empresa tendrá éxito, desconoce todavía los resultados de la experiencia, no sabe siquiera qué de todas esas lecturas quedará en los chicos, pero de todas formas la lleva a cabo. En esta suerte de *fe* sin promesas de éxito habita el germen de la transmisión en el ámbito educativo.

Otra arista de la mediación como clave para transmitir se juega en el acompañamiento que un maestro da a sus alumnos cuando los enfrenta con la dificultad. Tal como cité más arriba, la profesora entrevistada utiliza el término ‘mediación’ para explicar la acción de los docentes. Más adelante, en la misma charla, profundiza en el sentido de esa palabra y

³⁶⁸ F. Bellamy, op. cit., p. 117.

aclara que piensa la mediación de manera cercana a la idea de ‘andamiaje’ propuesta por Wood y Bruner en base al clásico concepto de ‘zona de desarrollo próximo’ planteado por Vygotsky.³⁶⁹ Ese andamiaje tiene, para ella, una función vinculante, como un puente de circulación en doble sentido:

No es que este lado del puente, donde está el docente, sea el lado lleno de saberes y el otro [lado] el de más vacío, sino que son lados llenos de cosas diferentes. Y bueno... tratar de establecer, por una parte, aquellos elementos que logren que sea interesante lo que ofrecemos de este lado del puente y, por otra, buscar los modos para que se acorten las brechas de corte diferencial ¿no? Porque son distintas experiencias de vida las que tienen.³⁷⁰

Más allá de todas las potencialidades que la pedagogía y las didácticas han detallado en relación con el clásico concepto de ‘andamiaje’ considero que, en el marco de esta tesis, esa perspectiva abona nuevamente la idea de la urgencia por el otro en toda situación educativa. Y si ese otro es indispensable, lo es porque la transmisión nunca es cosa de uno sino de tres. Entonces, el puente tiene dos cabeceras, pero necesita de un tercer elemento de índole legal para que se posibilite la circulación por sus carriles: siguiendo a Bellamy, será el lenguaje; en Ladjaly, los referentes de la literatura. Por obvia o por poco operativa a los objetivos de la educación en lógica reproductivista, esa referencia se ha vuelto tácita. Que un alumno descubra *que no puede solo* y se notifique de la imposibilidad de autofundarse da cuenta de la persistencia de esa terceridad que insiste en salir a la luz y que es, en realidad, el elemento que da sentido y subsistencia al vínculo entre maestro y aprendiz.

Finalmente, un tercer matiz de esa complejidad está dado por el acto de registrar aquello que se piensa, aquello que se construye o se interpreta mediante la palabra. Para ello, considero fundamental volver al trabajo de la escritura como ejercicio primario de registro. En la vida académica, lo escriturario queda atado a prácticas que lo constituyen como

³⁶⁹ Wood y Bruner plantean, a fines de la década de 1970, que la educación compone la forma de un ‘andamiaje’ por el cual, quien aprende, se encuentra sostenido por una estructura temporal: la de sus pares expertos (estudiantes con mayor experiencia) y, por supuesto, la de sus maestros. Una vez que ese estudiante adquiere autonomía para la comprensión e interpretación, el andamio va retirándose paulatinamente y se traslada hacia zonas nuevas de aprendizaje.

³⁷⁰ Dra. María del Valle Ledesma. Comunicación personal, 27 de septiembre de 2022.

un elemento secundario, muchas veces, casi como un *daño colateral* para los estudiantes. Tomar apuntes, organizar esquemáticamente un proyecto, responder las consignas de un trabajo práctico, contestar las preguntas frente a la mesa examinadora, la memoria descriptiva... La escritura es el paso obligado para lograr un objetivo mayor, es una herramienta de trabajo y lo *verdaderamente importante* está después de ella y parece no depender de su calidad. Entrevistada en el marco de mi investigación, otra docente de la facultad hace mención de ello al describir su sensación en el momento de corregir exámenes escritos de una asignatura que se encuentra casi al final de la carrera de Comunicación Visual:

Muchas veces cuando leo exámenes escritos y veo los párrafos, yo tengo que imaginarme cómo concatenar uno con otro. [...] Pareciera que en esos textos que escriben los estudiantes es como que faltaron conectores, aparecen las ideas, pero esas ideas, que son ideas que a lo mejor están vinculadas o relacionadas con el tema que se está tratando, no están puestas a partir de una conexión que es lógica construida con las palabras. Son párrafos que se yuxtaponen.³⁷¹

¿Qué sucede con la escritura? ¿Por qué a nuestros estudiantes *les cuesta* escribir? En nuestra carrera, atada fuertemente al dominio de la imagen, existe la idea extendida de que *a los diseñadores no nos gusta escribir*, o mucho peor, que directamente *no sabemos hacerlo*. Pero dudo de que este sea un problema excluyente del campo del diseño porque además, insisto, la escritura es el germen de nuestra disciplina. Hipotetizo que ese proceso, que Bellamy ha caracterizado como de “depreciación de la transmisión”, presupone una depreciación de la escritura como trabajo que actualiza el pensamiento, constriñéndolo a una existencia material que puede ser compartida y conservada a través del tiempo. Lectura y escritura son términos que suelen mencionarse juntos porque conllevan un ordenamiento lógico en su pronunciamiento: primero la lectura, luego la escritura, idéntico camino por el que Ladjali debió guiar a sus estudiantes.

Entonces, lo dicho por la profesora entrevistada me habilita a imaginar dos posibles caras de la cuestión. La primera, es que existe un problema con la escritura porque, previamente, existe un problema con la lectura. La pregunta que podría hacerme para ampliar

³⁷¹ Prof. Nidia Maidana. Comunicación personal, 11 de octubre de 2022.

mi hipótesis debería pasar por pensar acerca de qué y cómo leen nuestros estudiantes. No quiero caer en el prejuicio de que no leen libros porque, de hecho, más de una vez he intercambiado opiniones sobre literatura con ellos, sin embargo, es posible que el acceso a los textos sea de un modo diferente al que los adultos imaginamos. Bellamy es mucho más pesimista al respecto y tiene argumentos sumamente sólidos para sostener esa posición, al respecto dice que “tras siete años de secundaria, una importante mayoría de los alumnos que llegan al último año de bachillerato no han leído jamás un libro enteramente”.³⁷² Noto que el autor no dice que “no leen” sino que no lo hacen de manera completa: la lectura, como todo, se ha vuelto fragmentaria. Esto posiblemente tenga causas de índole diversa, la didáctica ha dedicado litros de tinta y kilos de papel a indagar en el problema de la fragmentación en el currículo, en la enseñanza de las disciplinas, en la selección de contenidos, en la construcción de *los tramos* de la clase, entre otras problemáticas.

Creo que, cuando pensamos en la lectura, parte del problema viene de haber transformado los contenidos académicos en material de *divulgación científica*: en pos de construir un contenido *entretenido*, capaz de retener al estudiante leyendo, se han adelgazado los textos y se los ha filtrado excesivamente con el uso de la imagen hasta convertir la página en un rompecabezas que el estudiante no siempre puede recomponer de un pantallazo. Es como si cada folio del libro de lectura o del manual se hubiera transformado en una suerte de *milhojas* del cual, el alumno, solo ve la primera capa, la más superficial. Por otra parte, la necesidad de transformarlo todo en hipertexto, ha generado unas lecturas con itinerarios que parecen rebotar de un lugar a otro del libro o del soporte que sea, atentando contra la lentitud y permanencia que requieren los textos. Entonces, de la mano de esta primera faceta, diría que la escritura parcelaria que sostiene la coherencia hacia el interior de los párrafos pero que no logra una cohesión entre los mismos es el reflejo de este enorme rompecabezas en que hemos convertido la lectura: las piezas calzan entre sí, pero esas formas y contraformas que dan como resultado el encastre, son unos espacios vacíos, pequeñas pero incontables elipsis que no logran verbalizarse.

³⁷² F. Bellamy, op. cit., 115.

La segunda faceta que nos abre la reflexión de la profesora, y queda absolutamente vinculada con la anterior, es que existe un problema en la concatenación lógica de las ideas ya que lo elidido constituye una escritura *itemizada*, un listado de fragmentos que, sumados, no logran recomponer la totalidad. Es muy común que en instancias que implican una evaluación explícita (exámenes o trabajos prácticos), la producción escrita de los chicos se transforme en una seguidilla de ítems, es decir, en una lista que pareciera ser suficiente respuesta a una pregunta o consigna, como si con esa suerte de nomenclador bastara para organizar un relato argumentativo. Haré una pequeña deriva para pensar algo sobre esto. Recuperado por Irene Vallejo, Umberto Eco sostiene que:

Las listas son, en realidad, el origen de la cultura, parte de la historia del arte y la literatura. En las enciclopedias y los diccionarios encontramos formas elaboradas de listados. Y que todos ellos –repertorios, bibliografías, índices, tablas, catálogos, diccionarios– hacen más comprensible el infinito.³⁷³

Es innegable que las listas han sido determinantes para la constitución de lo humano, al menos, en Occidente. De hecho, allá, en los orígenes del mito, el relato genesíaco comienza con una separación enumerada, con el corte entre el día y la noche y con el hiato entre las aguas “de arriba y de abajo”,³⁷⁴ es decir que el mundo de lo humano se inicia enumerando. Otro ejemplo en la misma línea: Dios entrega la Ley a los hombres bajo la forma de un decálogo. Hipotetizo que esa lejana huella legal, ese matiz vinculado con el deber y, por ende, con el *bien* ha venido decantando a lo largo de nuestra historia, ubicando la enumeración de las cosas en un lugar de privilegio dentro del imaginario de los hombres. No es poca cosa que la primera actualización de la ética y la moral tengan el formato de la enumeración. Al interior del campo educativo, los libros seriados como las enciclopedias o los atlas, nos daban la ilusión (sobre todo en la infancia) de que todo el conocimiento que se pudiera abarcar estaba incluido en esos diez o veinte tomos alineados en la biblioteca. Esto significa que la acción de listar podría ser la primera práctica que organiza un relato de saber ya que su función consiste en identificar sus partes componentes, separarlas y darles un orden, un lugar definido y argumentado dentro de esa textualidad.

³⁷³ Irene Vallejo. *El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo* (2019 [2021] Buenos Aires: Penguin Random House Grupo Editorial), p. 158.

³⁷⁴ D. Sperling, 2008, op. cit., p. 156.

Sin embargo, y volviendo a nuestros estudiantes, el problema sigue siendo el *ítem*, recurso diacrítico en la sucesión de las masas textuales cuya función es la de *separar* visualmente la lista del resto de los párrafos en la página. Es que, por definición, ‘ítem’ quiere decir “cada uno de los artículos o capítulos de que consta una escritura u otro instrumento”.³⁷⁵ Sin embargo, si me remito al origen del término, el significado cambia sustancialmente ya que en latín, ‘ítem’ quiere decir “del mismo modo, igualmente, asimismo”.³⁷⁶ No tengo certeza absoluta de que haya un emparentamiento,³⁷⁷ pero la definición prácticamente equivale a la de ‘ídem’ que significa “mismo, lo mismo, el mismo.”³⁷⁸ Y ahí está el problema con la *itemización* de la escritura en nuestros estudiantes: las enumeraciones tienen un propósito de base que es la diferenciación, a partir de allí, yo, sujeto de esa enunciación debería poder asignar valores distintos (definiciones, argumentos, textualidades de cualquier tipo) a cada una de esas rúbricas que se encuentran circunscriptas a su propio enunciado y son desemejantes de las que le anteceden y las que les siguen. Por el contrario, en el proceso de itemizar, lo que pesa más es la equivalencia que existe entre los elementos de una serie que coexisten configurando un directorio. Esto no significa que el itemizado sea negativo, todo lo contrario, es un recurso necesario para comprender esa lógica de multiplicidad y equivalencia de componentes que el texto corrido no puede demostrar por sí solo. El problema radica en asumir que cada uno de los puntos de ese directorio puede explicarse por sí mismo como si el título de una novela bastase para dar cuenta de todo lo que encierran sus páginas.

Supongo que cada docente podrá elaborar su propia seguidilla de situaciones en las cuales esta forma de textualidad fragmentaria ha sido utilizada por los chicos como *prueba* de un saber asimilado. Pero esa escritura esquelética y descarnada es también ilusoria: quien sabe la lista tiene *la ilusión de saber* lo que ella vela. Según la profesora entrevistada lo que se juega aquí es una carencia vinculada con los modos en que el pensamiento construye sentido, generando una discursividad en relación con determinado tema o contenido:

³⁷⁵ Real Academia Española, s.f., definición 2, consultado: 13 de febrero de 2022.

³⁷⁶ *Vox. Latino-Español, Español-Latino*, p. 265.

³⁷⁷ En los diccionarios consultados no hay mención de parentesco entre ambos términos.

³⁷⁸ *Ídem*, p. 229.

Yo diría que, en esta situación, hay elementos que tienen que ver con un lenguaje que hace a la concatenación del pensamiento que es lo que más les cuesta conseguir. Entonces como no están pensando, me parece, dentro de una lógica de la causa y la consecuencia, del problema y la solución del problema, esa parte no funciona como totalidad, para decirlo de alguna manera.

Es decir que ese texto que se produce no logra constituirse en una totalidad. La pregunta que deberíamos hacernos los docentes gira en torno al planteo que inquieta a la profesora: ¿qué significan realmente esas elipsis? ¿De qué da cuenta el borramiento de esa serie de conectores? Precisamente de que el pensamiento que subyace a la escritura está fragmentado y que, probablemente, lo esté en un plano no explícito para el propio estudiante. Esto significa que esos vacíos en el texto aparecen porque se ha vuelto innecesaria la concatenación de los párrafos bajo la forma de un relato. No significa que no sepan construirlo, sino que su encadenamiento estructural se ha vuelto innecesario. Pareciera que el pensamiento se organiza *en un mismo plano*, como si de un mosaico se tratase (por utilizar la trillada metáfora que describe a la posmodernidad), nivelándolo. La pérdida de conectores que otorgan ordenamiento lógico a las ideas provoca una disolución de sus jerarquías: no hay causa y efecto, no hay antes y después (excepto que una cuestión histórica clara lo determine, por ejemplo, una fecha), no hay problemáticas y resultados. Ante esa vasta horizontalidad aparece la primera y más evidente consecuencia: lo *superficiales* que resultan todas las argumentaciones. Al enfrentarme con ello como docente –sucede con frecuencia en las instancias orales de los exámenes, cuando pedimos al estudiante un desarrollo mayor de lo que ya ha escrito—³⁷⁹ siempre imagino la figura de un nadador imposible braceando, inútil pero insistentemente, en un vado de veinte centímetros de profundidad.

¿Qué marca la diferencia?

Inicié este recorrido intentando releer en clave de *transmisión* algunas situaciones que pertenecen específicamente al ámbito educativo. Mi estrategia fue una puesta en diálogo entre Bourdieu y Bellamy a partir de la idea de *herencia*. Me interesaría ahora pensar algo en relación con la especificidad del tránsito que supone este pasaje y de aquello que deja

³⁷⁹ Es usual que un examen posea dos instancias: escrita y oral. En el oral las cátedras suelen solicitar profundizaciones o extensiones de lo desarrollado previamente en el escrito.

como huella. Parto entonces de una pequeña fórmula: *todo proceso que involucre la forma educativa*³⁸⁰ *dará como resultado una diferenciación que es siempre incógnita*. Esto significa que, en cualquier situación de enseñanza, suceden cosas que son comunes: hay una relación jerárquica (uno sabe algo que el otro no sabe); hay una escenificación, un juego de gestualidades y posiciones espaciales y un modo específico de construcción del discurso; hay un cambio de estado en el aprendiente que ya no es más quien era, sino que se ha alterado porque sabe algo nuevo; y hay, también, una opacidad para el que enseña que nunca sabrá con exactitud qué es lo que aprendió el otro.

A esa *diferencia*, a ese distanciamiento, quiero volver para dar cierre a este apartado, para lo cual retomaré a los autores que han guiado el recorrido por las páginas precedentes. En Bourdieu la vinculación entre diferencia y aprendizaje se sostiene en uno de sus conceptos más difundidos: el de ‘distinción’ que como ya he señalado, al igual que toda su teoría social, recompone en su seno lo estructural de la lucha de clases. En la praxis social, lo *distintivo* atañe al ‘habitus’,³⁸¹ uno de los aspectos claves del ‘capital cultural’ por cuanto supone la serie de saberes, valores, ideas incorporadas por cada agente y que actúan bajo el modo de disposiciones implícitas, casi en la línea de lo que podríamos llamar *sentido común*. La clave, diría Bourdieu, es que *lo común* de ese sentido no viene dado por la naturaleza o por cualquier disposición externa a lo humano, sino que responde al ya mencionado efecto de enclasmiento. De esta manera, toda práctica llevada a cabo por un individuo está atada a lo aprendido por él en todas las instituciones que lo han contenido y lo contienen y que, además, lo circunscriben en determinado estrato, organizando todos

³⁸⁰ Con la expresión ‘forma educativa’ intento abarcar toda escena en la cual un individuo intenta enseñar algo a otro.

³⁸¹ El concepto de ‘habitus’ forma parte de la teoría de los campos sociales de Pierre Bourdieu. Dado que éstos son, por definición, “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias”, el habitus organiza el conjunto de conocimientos y normas que son requeridos a la hora de participar del *juego social*, esto es, de luchar por los capitales que se disputan en determinado momento para ganar posiciones de poder. En *Campo de poder, campo intelectual* queda definido como: “disposición general, generadora de esquemas específicos, susceptibles de aplicarse en campos diferentes del pensamiento y de la acción”. La lógica interna de la lucha de clases se apoya directamente en el habitus, en la medida en que este paquete de competencias es responsable de mantener un *statu quo* relativamente estable a lo largo del tiempo al formar parte de lo que Bourdieu denomina “inconsciente cultural”. (Pierre Bourdieu, *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*, 1966 [2002], Buenos Aires: Montessor).

los aspectos de su vida: desde sus elecciones más íntimas hasta su abanico de relaciones con otros agentes.

En *La distinción*, Bourdieu trabaja largamente sobre este elemento diferenciador habilitado por el ‘habitus cultivado’ y lo hace a partir de un aspecto sumamente particular: el gusto como construcción social. En esa obra, el sociólogo recupera diferentes prácticas que le permiten demostrar el modo en que la estratificación social actúa en la percepción, otorgando a las clases altas esa *distinctio* que no solo habilita para el disfrute de lo que se podría llamar *cultura elevada*, sino que además actúa a través de un deliberado desinterés. Según Bourdieu, la característica principal de esa distinción está en la violencia simbólica que es capaz de ejercer al mostrarse absolutamente *desinteresada*, esto es, no como algo aprendido que hubo de ser estudiado, probado y puesto en práctica, sino como un acercamiento *natural* a lo criteriosamente estético.

Los gustos (esto es, las preferencias manifestadas) son la afirmación práctica de una diferencia inevitable. No es por casualidad que, cuando tienen que justificarse, se afirmen de manera enteramente negativa, por medio del rechazo de otros gustos: en materia de gustos, más que en cualquier otra materia, toda determinación es negación; y sin lugar a dudas, los gustos son, ante todo, disgustos, hechos horribles o que producen una intolerancia visceral (“es como para vomitar”) para los otros gustos, los gustos de los otros. De gustos y colores no se discute: no porque todos los gustos estén en la naturaleza, sino porque cada gusto se siente fundado por naturaleza –y casi lo está, al ser habitus–, lo que equivale a arrojar a los otros en el escándalo de lo antinatural.³⁸²

En *Los herederos*, esa aparente naturalidad es explicada –nuevamente– en relación con la cuna en la que se ha nacido. Para ello, Bourdieu utiliza una metáfora sumamente elocuente al decir que “los colegiales de la burguesía parisina pueden manifestar una vasta cultura, adquirida sin intención ni esfuerzo y como por ósmosis”.³⁸³

³⁸² Pierre Bourdieu. *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. (1979 [1998], España: Taurus), pp. 52-53.

³⁸³ P. Bourdieu y J. C. Passeron, op. cit., p. 36.

En algún punto, las reflexiones bourdieusianas resultan *tranquilizadoras* en el nivel de lo analítico ya que parecen explicar de manera total estos procedimientos sociales que, aparentemente, aseguran el éxito o el fracaso escolar, apoyándose en la clasificación social. Sin embargo, esa *tranquilidad intelectual* que parece brindarnos el hecho de poder entender situaciones particulares a partir de una regla más general –pongamos, un concepto, una teoría– es la que muchas veces enciende nuestras alarmas. Cincuenta años después de Bourdieu, en una Argentina que desgrena su clase media sin pausa –lo cual nos alerta acerca de quienes logran llegar a las aulas universitarias– los docentes notamos unas faltas, unos vacíos, que van más allá de toda explicación vinculada con la pertenencia a una u otra clase social. Con esto no quiero decir que debemos abandonar esas hipótesis sociológicas –porque es claro, como ya lo he mencionado, que el acceso al capital económico es la vía más directa a una serie de bienes materiales que dan cierta holgura a la permanencia en los ámbitos de la enseñanza–, pero sí que estamos en condiciones de repensarlas para salir de la respuesta inercial cada vez que discutimos sobre los problemas de la educación. Quisiera entonces retomar otro enfoque de la idea de ‘diferencia’ para revisar cómo las ondulaciones en el acceso a la construcción del conocimiento tienen más que ver con una lógica de las inscripciones genealógicas antes que con un sistema de enclausamiento. Es decir que continuaré recuperando el vínculo presente entre diferencia y herencia pero lo haré desde otra perspectiva.

En *La diferencia*, Diana Sperling sostiene que “las diferencias que organizan el texto bíblico –y la existencia del mundo– son las que se establecen en tres planos: entre lo divino y lo humano, entre los sexos y entre las generaciones”.³⁸⁴ Tomo nota del carácter ontológico que la filósofa me indica para cada uno de estos niveles. El primero de ellos, la diferenciación entre el hombre y lo divino, me advierte del alejamiento necesario con el dios mítico capaz de mezclarse entre los humanos, de enceguecerlos con promesas de trascendencias imposibles, de embarazar a las mujeres para parir semidioses. Hombre-dios que se erige como una totalidad sin falla y que no necesita descendencia porque lo es todo en sí mismo: en el horizonte se perfila su fin y el de toda su especie. En *Filosofía de cámara*, Sperling ofrece otra mirada al respecto cuando habla de la idea de *retorno* y se detiene en la posibilidad de *vuelta al cielo* de las almas y el privilegio de aquellos que

³⁸⁴ D. Sperling, 2018-a, op. cit., 40.

resultan *más puros* y más prestos a llegar al territorio de lo celestial. Ese uso de la idea de descendencia que la emparenta con la de *sangre azul* o *sangre pura* ha sido la excusa para, precisamente, las *depuraciones* más horribles y atroces. El halo misterioso e improbable que rodea a toda idea de vinculación de la carne con lo mítico es siempre apasionante y servil. No hay forma de probarlo entre los hombres pero su potencia de relato es más fuerte que todo razonamiento: “la aristocracia de la sangre y el suelo impone la necesidad de mantener la pureza del origen y es a ella a la que se debe retornar mediante inquisiciones, exterminios y guerras varias”.³⁸⁵

Entonces, la primera diferenciación, es con lo divino. No solamente por entrar en el ámbito de determinada tradición religiosa sino, sobre todo, para notificarme de que existe algo que es externo a mí y a todo hombre y que posee fuerza y estatuto de ley. Es decir, algo exterior que organiza mi propia y limitada vida en relación con las limitadas vidas de los demás. Aquí hay un primer matiz que vincula por antonomasia la ‘diferencia’ filosófica de la ‘distinción’ sociológica y apunta a ese carácter mágico que supone la presencia de una veta de linaje que se hereda por la sangre. Si la *distinctio* bourdieusiana se relaciona con la pertenencia a una cadena hereditaria de pensamientos y acciones que se materializan en un particular *estilo de vida*, la diferencia viene a explicarnos que nada pasa simplemente gracias a la reproducción de la carne. Si, en todo caso, los estilos de vida existen en las sociedades –y de hecho existen– es por una secuenciación que pasa de una generación a otra, no por motivos casi inexplicables o solo explicables por el objetivo *clasista*, sino porque preexiste un interés de transmisión. Ante el riesgo de ser catalogada como *integrada* o *conformista* o mucho peor, *desclasada* por esta afirmación, subrayo nuevamente la perspectiva de Bellamy: *nada hay más cercano a las derechas que la transformación de lo educativo en una versión utilitaria del instructivo profesionalista para el mundo del trabajo*.³⁸⁶

La segunda diferencia estructural planteada por Sperling atañe a los sexos: hombre y mujer como garantes de la continuación de la especie y toda la biblioteca psicoanalítica para comprender la importancia de los roles materno y paterno en la lógica de la transmisión. Hoy en día resulta sumamente complejo realizar este abordaje sin caer en prejuicios

³⁸⁵ D. Sperling, 2008, op. cit., 19.

³⁸⁶ F. Bellamy, op. cit., p. 81.

extremos tanto en una orilla ideológica como en la otra. Una salida posible implica nuevamente una diferenciación que está –por supuesto– habilitada por el lenguaje: no es lo mismo ser hombre que ser mujer como tampoco es lo mismo ser genitor que ser padre. Daré un ejemplo a partir del filicidio ocurrido en Argentina en 2021.³⁸⁷ No voy a detenerme en los pormenores de un crimen a todas luces aberrante sino en el modo en que el retorno primigenio a la mezcla y al caos finaliza con la *separación de los sexos*.³⁸⁸ El primer punto tiene que ver con la pregunta acerca de si esta víctima tuvo una madre.³⁸⁹ La respuesta es negativa porque el rol se disuelve ante la violación de la primigenia ley de incesto y, frente ello, tampoco hay padre capaz de separar, desgarrar ese lazo enfermo.

El segundo punto atañe a un tiempo posterior al crimen. Luego de que las acusadas fuesen enjuiciadas y a días de que la justicia se expida con las sentencias, el periodismo y la opinión pública echaron a rodar la pregunta por el tipo de prisión en la cual debía cumplir condena la pareja de la progenitora.³⁹⁰ Frente a esta situación proliferaron comentarios y sugerencias veladas (sobre todo por parte de los medios de comunicación) acerca de la posibilidad de enviarla a una cárcel de hombres. Aquí, de cuerpo presente, la barbarie volviendo a filtrarse en la hebra humana. ¿Qué tipo de pensamiento, qué nivel de abyección es capaz de elucubrar que una mujer vaya a parar a una cárcel de hombres? ¿Qué se espera de semejante aberración? Obviamente, que allí se cumplan todos los vejámenes que constituyen el imaginario miserable en torno a las prisiones. La salida humana es, paradójicamente, el sexo inscripto en su cuerpo: ese elemento del que ella quiere deshacerse es el aspecto que la justicia toma para excluir la barbarie. Todos quienes hayan dicho que, por no percibirse mujer, debía ir a parar a la cárcel de hombres son los que vuelven a la lógica binaria del *ojo por ojo, diente por diente*, dimensión arcaica que la ley destierra día a día con un trabajo incansable.

³⁸⁷ Me refiero al filicidio del niño Lucio Dupuy quien falleció por maltrato y abuso sexual probado, a manos de su progenitora, Magdalena Espósito y la pareja de ésta, Abigail Páez.

³⁸⁸ Subrayo esta expresión para distinguirla de la cuestión de *género*.

³⁸⁹ Sperling utiliza la expresión de “mujer devoradora” en una nota de opinión publicada a propósito del caso. (Diana Sperling, 7 de febrero de 2023. “Lucio y la historia del horror”. Diario *Clarín*, edición digital. Disponible en: https://www.clarin.com/opinion/lucio-historia-horror_0_DUeC71Hr4f.html).

³⁹⁰ Vale aclarar que se encuentra en tratamiento médico para modificar sus características femeninas por masculinas ya que se percibe dentro del género no binario.

Pero, ¿qué de toda esta cuestión estructural vinculada con los sexos atañe a mi investigación centrada en lo educativo? Precisamente *eso* que instituye lo humano y que se borra en el discurso operativo de la perspectiva reproductivista. En el inicio de este trabajo repuse algunas cuestiones primordiales sobre lo nodal de la filiación. Más adelante volveré sobre ello y la complejidad de los roles materno y paterno para pensar en la lógica de las descendencias. Ahora me interesa preguntarme qué tan profundas resultan las raíces de lo educativo, qué tanto se tocan con lo estructuralmente humano, cuánto de ello pasa por transmitir la cultura, cuánto se pierde por no inscribir a los niños y a los jóvenes en la ‘tradición’ arendtiana,³⁹¹ esa misma que es tildada de aburrida, obsoleta, vieja o innecesaria, por pesada y por constituirse en un lastre insoportable para los nuevos modos de vida, marcados por lo *light* y por la confusión cada vez más densa entre libertad y *freeshop*. La ilusión de una vida que se vive *a demanda* gracias a la presencia ilusoria de una gigantesca góndola provoca existencias vacías en las que coagula un imaginario desbordado de que *todo vale* o, lo que es peor, que *todo vale lo mismo*.

Legendre se pregunta: “¿Qué sucede? Se cree que el animal hablante, devenido en cosa de las ciencias, ha abandonado el mundo tenebroso de las genealogías y que se ha destruido el misterio.”³⁹² El filósofo elige el tono irónico para hablar de la genealogía, vinculándola con las tinieblas. Es que sí: hay una dimensión siempre opaca en la sucesión de generaciones ya que ésta no pertenece al mundo científico. Es imprecisa, quizá podríamos decir, casi artesanal. Cuando adquirimos un producto hecho a mano la diferencia con la factura industrial es precisamente esa: el defecto. Hay una hebra mal hilada en la urdimbre, un nudo enredado que se oculta en el envés, una falla en el recorte, una rebaba que parece *molestar al ojo*. Y, sin embargo, esa marca es la única prueba de la hechura manual, del trabajo detallista, de ese permanente *work in progress* que implican los oficios. Algo así ocurre con la dimensión genealógica y para que suceda son necesarios los roles que llevan a cabo esa tarea que viene de lejos y presiona hacia adelante. Madre, padre, hijo: la superposición entre éstos a un tiempo solo puede traccionar un final siniestro. A la educación le toca una parte del trabajo incesante del *segundo nacimiento*, ese que según

³⁹¹ Otro caso sumamente actual lo ilustra: el asesinato brutal de Fernando Báez Sosa a manos de ocho jóvenes de su misma edad, ocurrido en enero de 2020 en la provincia de Buenos Aires.

³⁹² Pierre Legendre. *La fábrica del hombre occidental*. (1996 [2008], Buenos Aires: Amorrortu), p. 9.

Legendre “excede al sujeto y a sus padres”.³⁹³ Si la educación lo olvida, se pone a merced de la reproducción maquinal de todo aquello que va constituyendo la inercia de las sociedades modernas: nacimiento, preparación para el trabajo, efectividad en las líneas de producción, retiro, muerte... Y todo eso, si las condiciones económicas lo permiten.

Finalmente, el tercer plano que Sperling menciona en la constitución de lo humano atañe a la diferencia entre generaciones. Este punto es el que interesa fundamentalmente a mi investigación ya que, como dije en el párrafo anterior, la dimensión genealógica depende de que los roles se ocupen para posibilitar la transmisión. La diferencia entre generaciones es el corazón de la filiación, ella bombea el pasaje habilitado por el paso del tiempo. Pero ¿cuál es la nodal importancia de esta diferenciación más allá de materializar o, mejor dicho, actualizar la distancia entre roles parentales y filiales? La primera, considero, es aquella que instituye un relato filiatorio, es decir, una narrativa que persevera en transmitir algo de la cultura. Me gustaría dar un ejemplo para comprender la complejidad de la cosa.

Hace tiempo, Diana Sperling me contó una historia, en realidad, la narrativa de una ceremonia cargada de símbolos que representan un momento crucial del pasado de su pueblo: la salida de Egipto por parte de los judíos y la búsqueda de su libertad. Ese hecho queda representado en la cena de Pesaj organizada en el *seder*.³⁹⁴ diez pasos o estaciones que se van concatenando en torno a la mesa y que, hasta el día de hoy, dan cuenta del tránsito del pueblo judío entre Egipto, el desierto y la tierra libre. De ese *orden* me interesa fundamentalmente reponer el relato sobre “los cuatro hijos” que, con sus preguntas, representan el modo en que cada individuo se posiciona frente a esta festividad que no es otra cosa que una tradición y un sostén de la memoria. El primero de esos hijos es *el sabio* que interroga por las pruebas y argumentos que considera necesarios para creer en esa historia común. El segundo hijo es *el malvado*, el indiferente, al que parece no importarle la ceremonia porque intenta renegar de sus orígenes. El tercer hijo es *el ingenuo*, que pregunta de qué se trata aquello que ve ante sus ojos y, finalmente, el cuarto hijo es *el que no sabe*

³⁹³ P. Legendre. Ídem, p.28.

³⁹⁴ *Seder* quiere decir *orden*. Esto es lo esencial del ritual de Pesaj. De acuerdo con la tradición, el relato – la *Haggadah*– puede variar, pero el orden no. Son esos pasos concatenados los que dan sentido al ritual completo.

preguntar, el que se queda mudo. La respuesta para este hijo pasa, justamente, por *enseñarle a preguntar, habilitarlo como alguien que tiene ese derecho y eso es, precisamente, filiarlo, inscribirlo en una tradición, herirlo con el punzón de la cultura*.

Pero, ¿qué implica enseñarle a preguntar? ¿Cómo se enseña a preguntar a los niños? ¿Existen métodos más o menos probados que puedan ponerse en práctica para despertar la curiosidad de aquel que llega después de mí? No lo sé con exactitud, pero hipotetizo que el primer paso está en *darle la palabra*. En las interpretaciones que circulan en torno a ese hijo que no sabe preguntar aparece la posibilidad de que sea mudo. Pero ese mutismo en realidad está por la falta de lenguaje: ese hijo no es mudo sino que aún no sabe hablar, ergo, no puede preguntar. Heredar la lengua es el primer paso para que un hijo pueda ordenar la vastedad que lo rodea, clasificar los seres y las cosas, cronometrar el paso del tiempo, construir la abstracción, metaforizar, narrar lo imaginado, *ambicionar* saber más –diría Legendre– y, entonces, empezar a preguntar. Dice el filósofo que “la grandeza de la *ambición de saber* estriba en impulsar al hombre a no permitir que su deseo existencial se disuelva en la operatividad de los procesos descriptos por la investigación o en las proezas de la técnica”.³⁹⁵ En este sentido, el hecho de enseñar a preguntar tiene un matiz ontológico que se devela en la separación de aquello que se enhebra en la fibra humana antes de los métodos y las exactitudes científicas. Una forma de pregunta que se aleja deliberadamente de los cercos eficientes de lo que Legendre denomina *management*. Quizá, en ese *enseñar a preguntar* hay otra cosa que también antecede y que trata de *enseñar a no tener miedo de preguntar*.

Cuando entrevistaba a los profesores de la FADU, utilizando como excusa para iniciar la conversación la escena sobre el retrato de Videla, varios docentes remarcaron esa salida: “ese estudiante, preguntó, se animó a preguntar”. Su pregunta fue reveladora de un vacío de saber, pero dio cuenta de esa *ambición*. El chico necesitaba algo que le sirviera como pista para elucidar el sentido de la imagen y la pregunta es reveladora de ello, reveladora de un no-saber. Una de las profesoras dice al respecto:

Fue una buena pregunta, no fue una pregunta desatinada, fue una pregunta de alguien que no conoce el personaje, que no conoce la época y bueno por eso, fue

³⁹⁵ P. Legendre, 2007 [2008]-b, op. cit., p. 13.

atinada la pregunta. Fijate como lo vinculó con la muerte, lo vinculó con la muerte de él, del propio Videla, o sea que leyó la pieza en su conjunto, leyó las manchas de sangre, leyó todo, lo que pasa es que le faltaba contexto para entenderla. Y a mí me pasaría lo mismo si me presentan una imagen... me pasa con los *memes* por ejemplo, muchas veces no los entiendo y no los entiendo porque no tengo el contexto.³⁹⁶

El planteo es totalmente acertado porque da cuenta de esa falta anterior, es decir, confirma que el entendimiento pasa por relacionar lo que veo –lo que leo, lo que oigo, lo que siento, incluso– con una serie de elementos que ya habitan en mí y que se activan frente a este objeto que necesito descifrar. Quizá, lo que se vuelve necesario aquí es separar las implicancias particulares que cada objeto pensado como ejemplo pueda conllevar en relación con la responsabilidad que nos cabe a los docentes para con esa reposición contextual. La situación se toca con lo recuperado anteriormente en relación con el visionado de obras de arte y con el itemizado de las cosas: yo puedo hacer una lista de pintores argentinos o puedo hacer una lista de los nombres propios de la dictadura pero si luego no soy capaz de vincular esa nomenclatura con un saber que abra a la interpretación, quedo varada en el vacío.

Además, como vengo diciendo desde los inicios de esta investigación, la transmisión se revela en sus efectos y es allí también donde notamos las faltas. No estoy descubriendo nada nuevo, pero me parece importante subrayar que cada vacío puede ser índice de una falla no instituyente y, de ser así, señala un lugar en el pasado donde un *padre* no logró hacer lazo. Entonces, si revemos estos roles en términos de maestro y alumno, la pregunta debería recibirse como un emergente de ese vacío y como la revelación de una demanda: no sé si el estudiante espera que yo, docente, le explique lo que falta, sino que soy yo quien debo sentirme en esa urgente responsabilidad. Y esto es así porque en la secuencia genealógica como en la relación filial, “no hay deuda de reciprocidad”³⁹⁷ lo cual implica sostener que lo transmitido no hace camino inverso, no viaja marcha atrás. De este modo, el padre solo puede corroborar *qué pasó* cuando eso *que pasó* se actualiza en una eventualidad, en un gesto, en una palabra del hijo: eso que da cuenta de la melladura y nos

³⁹⁶ María del Valle Ledesma. Comunicación personal, 27 de septiembre de 2022.

³⁹⁷ Philippe Julien. *Dejarás a tu padre y a tu madre*. (Siglo XXI, México, [2000] 2011), p. 57.

conmociona como adultos. Ahora, ¿es posible saber con precisión qué es lo que *ha pasado*? No, o al menos no siempre, pero el nudo de la cosa está en la insistencia por *pasar*.

Entonces, vuelvo a la pregunta que titula este apartado: ¿qué marca la diferencia? En realidad, sería el momento de dar una vuelta más sobre ese interrogante y subrayar nuevamente la diferencia entre qué cosas interesa seguir pensando en terreno educativo. En Bourdieu, la ‘diferencia’ es entre clases sociales lo cual ordena de manera convincente, por lo impecable de los argumentos, a las sociedades y a las vidas de los agentes, de alguna manera, anudadas con la idea de destino. En la perspectiva de Sperling, la ‘diferencia’ es sinónimo de alteridad, de circunscripción de cada vida a sí misma y en relación con lo filiatorio y con aquello que actúa como referencia. La ‘diferencia’ de Bourdieu es taxativa, hace un corte quirúrgico entre los términos ‘alto’, ‘medio’ y ‘popular’ y luego describe cómo la lógica del enclasmiento limita más temprano que tarde cualquier desplazamiento inesperado. La ‘diferencia’ de Sperling es la que está escindida, es el contraste impreciso o, al menos, el que no tiene bordes tan perfectos como para construir descriptores estancos. Además, está marcada, tiene una *balafre* en medio. Esa ‘h’ muda hiende la palabra, nos genera extrañeza al leerla, nos lleva por el *desvío* para alertarnos sobre dos cosas. La primera, que está herida: tiene una falla porque es incompleta, nos recuerda que lo desemejante *es* en la medida en que un tercero con estatuto legal dirime esos desgarros. La segunda, es que esa ‘h’ habilita la lectura de la palabra *herencia* como elemento inherente a la diferenciación y es, justamente allí, donde se juega el juego de la transmisión. Diferencia y herencia –y también, por qué no, *Referencia*– entramadas, formando parte de un mismo procedimiento genealógico que es sostén de y solo por la cultura.

Es por los argumentos expuestos hasta aquí que yo prefiero, en esta tesis, recuperar la ‘diferencia’ como aspecto fundante de lo educativo ya que constituye aquel sustrato que asegura la posibilidad de transmitir –aun a riesgo de sonar contradictoria al poner en relación los términos ‘transmisión’ y ‘seguridad’–. ¿Y dónde estriba la somera garantía? En esa otredad que habilita la palabra mediante la apertura del interrogante, en ese otro, el *anterior*, que desempeña su rol al poner a disposición del *siguiente* la posibilidad de separar –por reconocer, por nombrar–, aquello que aun pertenece al dominio de lo incógnito. *Dar voz* es la expresión, si bien la voz todavía podría ser un atributo que nos llega

por la biología. *Dar la palabra* suena mejor por cuanto *eso legado*, que no es otra cosa que tiempo, impulsa la ambición por correr el límite un poco más, por querer *seguir sabiendo*.

Entrevistado en el marco de esta investigación, el Secretario Académico de FADU explica lo siguiente:

La carencia, la orfandad, tiene que ver mucho con este proceso en el que hemos entrado, porque en la sociedad, la cultura ha perdido la solidez de ciertos núcleos. La sociedad se ha transformado en una cosa más plástica, mucho más elástica, los saberes son mutables y además es muy difícil sin fijar ciertos anclajes sobre los que afirmarse para poder construir después, con grado de relatividad, determinados escenarios. No lo podés hacer porque necesitás ciertos puntos fijos y yo creo que hemos perdido también esos puntos fijos, entonces nos resulta complicado trabajar ¿qué es lo que tenés que hacer con estudiantes que llegan a la universidad en esas condiciones? Fundamentalmente, tratar de enseñarles a pensar, tratar de enseñarles a razonar, tratar de entender, de conocer los textos para poder tratar de reconocer los contextos y las situaciones en el presente, tener los instrumentos para poder reflexionar las cosas. Eso es lo que por ahí los chicos no tienen, no pasa tanto por los contenidos.³⁹⁸

Con una visión global de la institución ganada por su desempeño en la gestión de la Facultad, el entrevistado sintetiza el panorama que Bellamy describe para las escuelas francesas. Hay una pérdida de puntos de ligadura: la relación entre maestros y discípulos se ha sacudido de las cuestiones que instituyen esos roles y el de cada uno de nosotros en la sociedad que habitamos. El acento en la operatividad de lo curricular ha colaborado en ese desenlazamiento por cuanto se ocupa fervorosamente de asegurar el aprendizaje de los contenidos. A esto me referí en el inicio de mi escrito cuando dije que la universidad *recibe huérfanos y sigue produciéndolos*.

Irene Vallejo recupera de la historia antigua una bella escena que podría resonar hoy entre nosotros, los docentes, para profundizar en esta reflexión. En su libro cuenta cómo

³⁹⁸ Arq. Marcelo Molina. Comunicación personal, 6 de diciembre de 2022.

Alejandro Magno *globaliza* los territorios al organizar su vasto imperio. Las poblaciones griegas aparecen atomizadas en esa inmensidad y sufren un lento pero atroz proceso de desdiferenciación. La autora utiliza la expresión ‘huérfanos en masa’³⁹⁹ para describir la situación de esas, otrora, pequeñas y orgullosas naciones que sienten perder su libertad. Pero esto no tuvo consecuencias idénticas a lo largo y a lo ancho de los territorios: en la época helenística muchos griegos se volcaron al cultivo de sus propias vidas a través de aquello que se denominó *paideia* (educación), aspirando a una trascendencia que implica nutrir mediante el conocimiento. Vallejo continúa explicando que, al ser traducida por los romanos, *paideia* se transformó en *humanitas* (humanidades), denominación que nos llega como rótulo de un conjunto de saberes que se distancia las ciencias duras y de las ciencias sociales.

Bellamy hace mención de este grupo de conocimientos para argumentar su posición en relación con aquellas prácticas que han ido y van en contra de la transmisión de la cultura. Al respecto dice: “no es intrascendente que el hecho de que el aprendizaje de las lenguas y de la literatura haya sido designado, desde hace mucho tiempo, bajo el hermoso nombre de ‘humanidades’”.⁴⁰⁰ Lo que resuena aquí es que la transmisión de la lengua y de la letra constituye sujeto. La subjetividad no es sino a través de la lengua, es decir, mediante la palabra fundante del pensamiento. En este sentido, esos ‘puntos fijos’ que menciona más arriba el entrevistado, quizá no sean tan fijos en su actualización –Saussure nos advierte de ello– pero sí en su dimensión estructural.

³⁹⁹ I. Vallejo, op. cit., p. 145.

⁴⁰⁰ F. Bellamy, op. cit., p. 121.

7. TRANSMISIÓN, PASAJE Y MITO

Abordaré este título de triple inscripción, partiendo de un enfoque psicoanalítico de la noción de transmisión desde los desarrollos de Phillippe Julien. De esa perspectiva, me interesa fundamentalmente recuperar el matiz de desgarró que supone la acción de transmitir. Según Julien, aquello que se transmite de una generación a otra posee una dimensión constitutiva que consiste en la necesidad del hijo de dejar al padre. No es una enseñanza explícita sino la gestación en el *que sigue* de responder al mandato de *arrancarse* de sus progenitores y a éstos de *retirarse*. La pregunta que se hace el autor al comenzar su desarrollo es precisamente “¿qué debe transmitir una generación a la siguiente que le permita dejarla?”.⁴⁰¹ Para pensar en ello es importante comenzar por reconocer que *eso* que se transmite es la ley del lenguaje y que el ámbito de la transmisión es un entramado que anuda dos dimensiones: la pública (lo parental) y la privada (lo conyugal). Como ya mencioné páginas antes, *la terceridad de lo legal viene a escindir lo familiar para revestir con la malla institucional lo posiblemente informe de los roles parentales*.

¿Qué es lo que realmente interpela en la pregunta de Julien? Probablemente lo incómodo que resulta salir de la abstracción teórica y retraducir el planteo en los términos de unas vidas reales, de unos acontecimientos verdaderamente acaecidos. No es sólo un ‘retirarse’ por parte de los padres o un ‘alejarse’ por parte de los hijos, sino que la pregunta trae consigo el regusto de que *eso podría no suceder* porque es doloroso o porque, directamente, no hay padre que se retire o de quien alejarse. Aquí entra a jugar lo que Julien denomina “decadencia de la imagen social del padre”,⁴⁰² producto del avance de la modernidad y de la caída de la institución del matrimonio como *acontecimiento* que marca el inicio de un proceso de transmisión a los hijos por nacer. No estoy diciendo que la única posibilidad de transmisión esté aada a la unión instituida por el matrimonio sino más bien que el matrimonio funciona como índice del modo en que lo público accede de manera explícita al ámbito de lo privado y lacra la heteronomía de los sujetos. Así, los inscribe en la sucesión de las generaciones lo cual posibilita una *libertad primaria*, urgente e indispensable: “la ley es la que habla por sí misma y no porque la madre o el padre

⁴⁰¹ P Julien, op. cit., p. 9.

⁴⁰² Ibídem, p. 13.

hayan decidido hablar. De esta manera, lo familiar no está cerrado en sí mismo sino que se abre hacia lo cívico”.⁴⁰³

Es necesario reponer algunas cuestiones teóricas que sostienen estos planteos más allá del gran algoritmo que supone transmitir la ley para separar roles y ordenar la sucesión. Cuando Julien se pregunta por “lo que transmitimos a nuestros hijos”⁴⁰⁴ habla de tres instancias de ley. La primera de ellas, la ‘ley del bienestar’, que apunta no “al Bien en sí, en singular, como entidad de origen ontológico según una naturaleza humana a la vez finalizante y universal”⁴⁰⁵ porque en el contexto de la modernidad asistimos al debilitamiento de las ontologías. Entonces, se podría decir que aparece un *bienestar en minúsculas*, con matices domésticos (no en términos peyorativos) que implican definirlo en tanto “útil para... el interés de... [...] susceptibles de definirse en *determinado* momento para *determinada* nación”.⁴⁰⁶ Por otro lado, la segunda instancia de legalidad apela al ‘Deber’ y atraviesa la vida con la cuña moral.⁴⁰⁷ Su importancia fundamental consiste en romper con el ‘bienestar’ como única vara para definir la acción o inacción del sujeto. Esto sucede porque la ley del deber es *incondicional* ya que no implica *utilidad*, sino que presupone su valor en cualquier caso o situación. Julien recupera a Kant para explicar que la incondicionalidad del deber es el límite que llega para impedir la consumación de “todos los abusos posibles en nombre de un mal menor”.⁴⁰⁸ Por otra parte, la ley del deber es

⁴⁰³ Ibídem, p. 34.

⁴⁰⁴ Ibídem, p. 29.

⁴⁰⁵ Ídem.

⁴⁰⁶ Ídem. Subrayado del autor.

⁴⁰⁷ Utilizo este término aun a riesgo de que el lector considere mejor decir ‘ética’. Fue una duda que me planteé durante la escritura y que pude resolver gracias a la perspectiva que me brindara Diana Sperling. Podríamos decir que, en general, lo moral está ligado a un sistema de contenidos vinculado con el ámbito religioso en un régimen de *premios y castigos*. La ética es, en cambio –al menos desde Spinoza–, una dimensión más ligada a la legalidad: no tiene contenido, sino que permanece como *una forma*. Utilizar la fórmula ‘cuña moral’ resulta correcto porque es lo que diferencia al animal del humano. Hay una cuestión moral que se expresa en preceptos y sin la cual no es posible la vida social. (Comunicación vía Zoom, 9 de junio de 2021).

⁴⁰⁸ P. Julien brinda el siguiente ejemplo:

El precepto *no robarás* vale en todos los casos. No obstante, Santo Tomás de Aquino recuerda que, en caso de hambruna y de riesgo de muerte para los suyos, se puede robar el bien del otro

categorica ya que, en la modernidad, “se impone por sí misma y no en razón de aquel [antecesor] que la enuncia: ¡Debes porque debes y no porque sea yo el que te lo dice!”.⁴⁰⁹ La explicitación del marco temporal apunta, principalmente, a esa “decadencia de la imagen social del padre” mencionada párrafos atrás y que se corresponde con la dilución del “*auctor* de la ley del deber”.⁴¹⁰ El deber hecho ley es el estenopo por el cual lo social instituyente se filtra en el sujeto con la forma de aquello que Kant llamó ‘imperativo categórico’. Dicho esto, el nudo del planteo es que *la ley es común* sea cual fuere la institución que legisle: yo estoy sujeto a la ley y también soy legislador, cumplo y velo por su cumplimiento. No obstante, Julien remarca dos aspectos que me parecen centrales para la investigación: el primero apunta a la idea de Estado que viene a colación de la institución de la ley. En este sentido, recupera nuevamente a Kant para dar cuenta del modo en que los gobiernos se vuelven despóticos al embeber en su estructura la capacidad de legislar, mucho más todavía cuando esa legislación pasa únicamente por el bienestar:

Un gobierno que fuera al mismo tiempo legislador debería denominarse *despótico* en oposición al gobierno patriótico, con lo cual, no obstante, no se entiende un gobierno *paternalista* –en tanto que es el más despótico de todos (dado que consiste en tratar a los ciudadanos como si fueran niños–, sino un gobierno *nacional* (régimen *civitati et patriae*).⁴¹¹

Si el padre actúa solo en función del ‘bienestar’ del hijo, se jugará en el ámbito de la desmesura: quedará para él, el despotismo y para el hijo, una estanca pasividad. El mayor peligro, entiendo, está en la posibilidad de que el padre pierda de vista toda ley en pos del ‘bienestar’ del hijo y por ende se quede sin nada para transmitir. Si transferimos esto al campo educativo podemos percibir la relevancia del planteo.

puesto que, decía ‘en caso de necesidad todas las cosas son comunes’. Entonces, habría que distinguir la legalidad de la legitimidad. Sin embargo, Kant rechaza que se pueda establecer una distinción de este tipo (p. 33).

⁴⁰⁹ *Ibidem*, p. 34.

⁴¹⁰ *Ídem*.

⁴¹¹ P. Julien, citando a Emmanuel Kant. *Métaphysique des mœurs I*, (Paris, GF Flammarion, 1994), p. 132.

El segundo aspecto que Julien subraya tiene que ver con el ‘deber’ y su transmisión en tanto estatuto legal. De acuerdo con Freud, su transmisión está atada a la *voz del padre* que escinde el vínculo del hijo con la madre y “se interioriza como voz de la conciencia moral en el momento en que el Edipo declina”.⁴¹² La relación entre el ‘imperativo cate-górico’ kantiano y el ‘complejo de Edipo’ freudiano consiste en que el primero *le sigue* al segundo, viene después en el transcurso de una vida, asentándose en el sujeto como Ley suprema, como instauración de humanidad, ya que “el incesto es antisocial; la cultura consiste en la progresiva renuncia a él”.⁴¹³ El ‘deber’ está atado a esa instancia primordial, sustrato de lo humano, y también a los avatares de aquello que el mismo Freud ha dado en llamar “malestar en la cultura”. En este sentido, el desasosiego del hombre que cohabita el mundo con sus pares en la trama social se funda en la contraposición de fuerzas que implica el encontronazo violento entre el *bienestar* y el *deber*. Si bien ambas dimensiones de la ley bregan por aplacar lo instintual, que persiste y resiste al interior de cada individuo, es la vertiente moral la que sostiene la arena de la confrontación y absorbe las reverberaciones de ese fragor. La pregunta que se perfila, entonces, es la siguiente: ¿qué queda para el sujeto, atrapado en el antagonismo?

Como dije antes, la prohibición de incesto que triangula con la ‘ley del bienestar’ y la ‘ley del deber’ ordena lo familiar al inscribirlo en lo social y estableciendo que, al contrario de lo que dicta el sentido común, la existencia de la familia depende de la existencia previa de una sociedad.⁴¹⁴ Aun así, esto no alcanza para dar curso a la pregunta por el sujeto, cuya respuesta sí podría canalizarse a través de una tercera ley que viene a ordenar el ‘deseo’. Siguiendo a Julien, en términos de alianza conyugal, es posible reconocer tres dimensiones: “el amor, el deseo y el goce”.⁴¹⁵ Sucintamente se podría caracterizar a la dimensión del amor como una forma de comunicación basada en el “compartir opiniones”,⁴¹⁶ esperando una intercomprensión que se apoya en el interés por dar y recibir un

⁴¹² *Ibidem*, p. 35.

⁴¹³ Sigmund Freud. “Cartas a Wilhelm Fliess”, en *Los orígenes del psicoanálisis* (Londres, 1887-1902). Citado por James Strachey en la “Introducción” a *El malestar en la cultura*. En Sigmund Freud. *Obras completas*. Vol. 21. (Amorrortu, Buenos Aires, 2006). p. 60.

⁴¹⁴ P. Julien, op. cit., p. 38. Citando a Levi-Strauss, *Le regard éloigné*, 1983.

⁴¹⁵ *Ibidem*, p. 41.

⁴¹⁶ *Ibidem*, p. 42.

punto de vista acerca de cualquier aspecto de la vida. Así pensado, el amor se revela de tal forma que sostiene “una alteridad irreductible”⁴¹⁷ basada en la certeza que cada amante tiene sobre cómo asumir el papel de hacer (y de ser) *el bien del otro*. El goce, por su parte, viene a escandir el amor. Ya que en el amor debemos asumir la dolorosa alteridad que nos condena a no poder hacer encajar nuestra idea de bien con el bien del otro, el goce implica la dimensión tangible y carnal de esa búsqueda.

Luego, el deseo constituye “el don de lo que no se tiene y no se es: confesión de la carencia y el vacío”.⁴¹⁸ Esto significa que el deseo –antípoda del amor– representa la falta, es decir, *aquello que no está en mí*. Así pensado, el deseo es la intersección entre la ley y la transmisión porque hace a la sustancia del nudo genealógico. El vacío que representa el deseo, *eso que no tengo y está en el otro*, aunque yo no pueda delimitar exactamente con la palabra lo que *eso* es. Es *mi* falta y yo me muevo, por fuerza del deseo, hacia el sitio en el cual –entiendo– podré *completarme*. Esa completud no llega nunca porque la insatisfacción es inherente al hecho de desear. Por lo tanto, hay una imposibilidad de concreción que es constitutiva de todas las individualidades ya que las conecta entre sí, las contrapone en una relación dialógica con la alteridad.

El deseo está en la base de toda genealogía, lo dije en las primeras páginas de mi investigación recuperando la propuesta de Legendre: no existe posibilidad de transmisión si no es mediante la búsqueda de concreción del deseo.⁴¹⁹ En la perspectiva spinoziana, el deseo es fundante ya que se lo concibe como “apetito consciente y primer afecto”⁴²⁰ del hombre. Ser ‘afectado’ es equivalente a decir que se es definido por aquello que nos constituye estructuralmente, es decir, la ‘sustancia’. El deseo brota de la ‘potencia natural’ de la sustancia que es dominio de Dios en tanto legalidad de orden natural y de carácter inmanente. Pensado desde estas perspectivas –Julien, Legendre, Spinoza–, el deseo es inherente a la condición humana por cuanto vuelve disponible la posibilidad de tramar al

⁴¹⁷ Ídem.

⁴¹⁸ Ibídem, p. 43.

⁴¹⁹ P. Legendre, 1985 [1996], op. cit. p. 91.

⁴²⁰ Atiliano Domínguez. “Introducción general”. *Baruch Spinoza. Obras completas y biografías* (España: Tivillus, [1862] 2018), p. 58.

individuo con su propia intención, con todo aquello que *podría* ser y hacer, aunque no logre delimitarlo con el lenguaje. Lo escurridizo, lo inasible, configura su fibra más elemental y su *no-cumplimiento* es el motor de la vida humana.

Ahora bien, volviendo a la lógica psicoanalítica, mencionamos el goce como tercer elemento de la tríada desarrollada por Julien. En su texto, el autor habla del goce casi como una *micro posibilidad* de concreción del deseo ya que “el único goce posible es el del cuerpo del otro”⁴²¹ y nunca del deseo del otro que es inabordable. Mas la conyugalidad parental implica el pivoteo permanente entre el amor, el deseo y el goce y, de esa tríada y de su injerencia en los descendientes, decanta toda posibilidad de proceso filiatorio. Dice Julien: “la verdadera filiación es haber recibido de los padres el poder efectivo de dejarlos para siempre, porque su conyugalidad estaba y sigue estando en primer lugar”.⁴²² Lo que se transmite, nuevamente, es la falla, el instituyente vacío que habilita la individuación y la individualidad.

Constituir sujeto es el propósito medular de la genealogía a través del trabajo filiatorio. Pero esa tarea no es sino mediante la violencia:

No podría existir una sucesión pacífica, armoniosa, serena y sin estrago: he ahí el salto, la diferencia que forma el hueso de lo humano. Si nos clonáramos –en lugar de reproducirnos sexualmente– se trataría de un paso de lo mismo a lo mismo, la muerte estaría expulsada y no habría lenguaje.⁴²³

Los huecos de la cadena filiatoria son los que matizan la repetición propia del funcionamiento genealógico. Se trata de “esos desvíos a los que habremos de llamar *interpretación*”.⁴²⁴ Entonces, junto a las tres leyes planteadas por Julien –bienestar, deber, deseo– se entretejen los avatares de la institución del sujeto gracias al proceso de heredad y a la racionalidad interpretativa que, mediante el verbo, distingue a la cultura de la naturaleza. Ese pasaje doloroso y traumático por implicar el desgarró y la pérdida, adquiere estatuto

⁴²¹ P. Julien. Op. cit., p. 44.

⁴²² Ibídem, p. 56.

⁴²³ D. Sperling (2018-a). Op. Cit, p. 55.

⁴²⁴ Ídem. Subrayado de la autora.

visible gracias a su mitificación. Las narraciones sobre el antecedente en lógica de relato son ánforas que contienen dando forma inteligible a la historia, es decir, a la sucesión de las vidas humanas y, por ende, a sus individualidades, roles y prohibiciones.

Razón de ser: aproximación al mito de origen

Sperling retoma una brevísima fórmula legendriana para hablar de las intrincadas y siempre urgentes representaciones del origen: “el hombre necesita una razón para vivir” –y al respecto explica– “esa razón la proveen los mitos, las narrativas, los cuentos del origen, que ponen en escena el principio de causalidad, nos nombran y nos alojan en una historia común”.⁴²⁵ Esta necesidad de un punto de partida en el vector de la historia itera desde lo cultural hacia lo estrictamente subjetivo. Un origen necesario para la cultura que habito y uno para mi propia vida que me notifica acerca del “llamamiento” de mis antepasados, voz que me ubicará en esa trama social. *El origen es un sitio elegido –¿producido? – en la infinita recta del pasado que no existe sino como punto de fuga.* Ese lugar viene para mostrarnos un asidero en el vacío desesperante de una eternidad sin nombres: el inicio marca un lugar de referencia para poder contar *a partir de allí*. Según Legendre:

La escena como categoría vacía adquiere aquí estatuto de punto de articulación estructural con lo irrepresentable, con una suerte de ante-mundo humano, *el Abismo sin palabra*. Para aprehender una tal formulación pasablemente extraña a la mirada del positivismo, es decir para admitir el soporte de Nada que postula la lógica de la escena del Comienzo, pensemos en nuestra representación científica de los orígenes del Cosmos: *la escena del Big Bang originario*. Las técnicas más sofisticadas de la observación astronómica, cuyos resultados son constatables y calculables, caen a su turno bajo el yugo lingüístico de la lógica del Comienzo. ¿Qué habría más allá del Big Bang, si no es el muro de una Nada absoluta, ante la cual rendimos las armas? Así se renueva *la coerción de una escena para acoger la representación moderna del Origen del Mundo* –escena que tiene por función constituir un *tope causal* del pensar–.⁴²⁶

⁴²⁵ Ibídem, p. 56.

⁴²⁶ Pierre Legendre. *Dogma: Instituer l'animal humain, Leçons X*, (Fayard France 2017). P. 140. Traducción: D. Sperling. Destacados en el original.

El pasaje de Legendre “refiere a la *Torá* que no empieza por la primera letra (*alef*) sino por la segunda (*bet*). Es opinión conocida de los sabios que ese origen *perdido* –la *alef* que falta– tiene profundas implicancias, entre otras, que el origen como tal es innombrable e irrepresentable”.⁴²⁷ La *escena original* ordena el comienzo al separarnos, con la cuña del principio, de la *Nada absoluta* y su ominosidad.

Cada individuo precisa de ese mismo inicio, nudo basal sostenido en el principio de alteridad, en la existencia de un otro que me ha convocado, que ha “autorizado mi existencia”.⁴²⁸ Ser convocado por el padre implica notificarse no solo de haber sido deseado, esperado como hijo,⁴²⁹ sino también de que quien nos antecede nos hace un lugar en la traza de la descendencia, es decir, nos filia. No hay individuación posible por fuera de la heteronomía convocante del padre.⁴³⁰ En el *no convocado* germina alguna de las simientes ya desarrolladas: la del *sujeto rey autofundado* o la del esclavizado en la *obediencia*

⁴²⁷ D. Sperling. Intercambio vía E-mail. 18 de enero de 2021.

⁴²⁸ D. Sperling (2018-a). Op. cit., p. 57.

⁴²⁹ En relación con este devenir generacional, instituyente de lo humano, sostiene Sperling:

Quando Lacan dice “somos caídos del deseo del otro” recuerda la imagen de la caída de un fruto maduro pero habla de la circulación del deseo en un mismo nivel, es decir, en el nivel de una misma generación de adultos. Si esto no pasa, los hijos se transforman en “objetos de consumo”. Tener hijos *on demand*, crear una sociedad para *fabricar hijos* como diría François Ansermet es, desde mi punto de vista, siniestro. (D. Sperling entrevistada por Martín Alomo. Op. cit.).

En *La barbarie de la ignorancia*, George Steiner se refiere puntualmente a esto cuando reseña brevemente otra de sus obras, *En el castillo de Barbazul*. La recuperación de la narrativa original en ese título, repone la idea de aquel edificio en el cual hay muchas puertas entre las cuales, una, no se puede abrir: detrás de ella está la muerte. Son las mujeres quienes, tentadas por la curiosidad, la abren y perecen. La metáfora que Steiner propone entre el castillo mítico y el siglo XX es, precisamente, aquella que focaliza en “una versión del arquetipo de lo prohibido” en el relato edénico. Tal como lo hemos dicho, recuperando a Legendre, es necesario seguir preguntándonos hasta qué punto podemos correr el velo que nos protege de la gran incógnita humana: el antes y el después del origen y de la muerte. En relación con ello, Steiner recuerda hablar a sus colegas de Cambridge sobre la posibilidad de “crear vida *in vitro*, en el laboratorio”. Frente a ello, el autor sostiene “es algo que me obsesiona [...] ¿hacia dónde vamos?”. (George Steiner. *La barbarie de la ignorancia*. 1998 [1999], Madrid: del Taller de Mario Muchnik, p. 56).

⁴³⁰ En relación con ello, Hassoun se pregunta “¿acaso cuando un niño plantea la cuestión de sus orígenes, no es también para intentar saber en qué deseo está inscripto?” (Jacques Hassoun. *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1996), p. 26.

debida. “Cuando pienso en ella [mi madre] siempre se me asocia la palabra cloaca”⁴³¹ dice Martín del Castillo, el protagonista de *Sobre héroes y tumbas*. La novela de Sábato es, en sí misma, una novela de huérfanos. A primera vista, el *más huérfano* de todos es él, Martín, el *no convocado* a quien cuya madre le dice, abiertamente y a los gritos, “existís porque me descuidé [...] que sino habrías terminado en las cloacas”.⁴³² Sin embargo, en el transcurrir del extenso y casi *inabarcable* relato, del Castillo se muestra –por decirlo de algún modo– *castrado*. Logra salir de ese laberinto amorfo que es su casa –no sin antes pasar por otro, aún más escabroso pero ajeno, el de Alejandra– para alcanzar su libertad como individuo. En cambio, la coprotagonista, Alejandra Vidal Olmos es fruto y víctima del incesto. Hija *no convocada* en cuya génesis no hay sino aberración, violencia y sumisión: para ella no queda otra salida fuera del parricidio y el suicidio mediante un mismo fuego destructor (¿purificador?). No hay *razón para vivir* en Alejandra, no hay mito, o si lo hay, es el mito de lo inhabitable.

Nuevamente, la pregunta: ¿qué de todas estas espirales ontológicas pueden repercutir en lo educativo? Nuevamente, la respuesta: aquellos puntos en los cuales se habilita la transmisión gracias a un régimen de antecedentes. Tres escenas provenientes del psicoanálisis acercan esa dimensión constitutiva del origen de lo humano al hecho de educar para emancipar, de transmitir para liberar. En las primeras páginas de mi recorrido recuperé la escena mítica freudiana del *banquete genealógico* desarrollada en *Tótem y tabú*. Siguiendo la lógica propuesta por Sperling, otras dos escenas desarrolladas por Freud vienen a explicar lo definitivo de la transmisión en la constitución del individuo: una anterior a la referida, la de *Edipo* y una posterior, la del *Moisés egipcio*. En el caso de Edipo, lo que se plantea es la historia de un parricidio llevado a cabo por un hijo que no sabe que está asesinando a su padre y de un padre que piensa que ya ha matado a su hijo. Dirá Sperling: “Layo sería un cierto modelo de padre [el omnipotente], aquel donde la violencia filicida se expresa en su máximo grado y retorna (¿acaso podría ser de otra manera?) como violencia parricida”.⁴³³ Sin embargo, las reflexiones freudianas en torno a Edipo y al *banquete genealógico* “no le satisfacen a Freud. Veinticinco años después escribe la

⁴³¹ Ernesto Sábato. *Sobre héroes y tumbas*. (Buenos Aires: Booklet [1961] 2019), p. 20.

⁴³² Ídem, p. 10.

⁴³³ D. Sperling (2018-a). Op. cit., p. 68.

que será su última obra: *Moisés y la religión monoteísta*".⁴³⁴ Retomaré ese desarrollo no desde su fuente primaria sino desde dos interpretaciones expertas: la de de Certeau en *La escritura de la historia* y la de Sperling en *La diferencia*.

La propuesta de de Certeau⁴³⁵ echa luz sobre la "ficción teórica" freudiana que parte de la leyenda de Moisés y muestra cómo el relato de la historia ordena la concatenación narrada de hechos a la vez que va sincronizando un paratexto de mensajes a medias, pistas, rugosidades discursivas que alertan sobre elementos que han quedado silenciados en los excursos del relato *oficial*. Según el autor, dicha "ficción teórica" trama una leyenda religiosa (la de Moisés) con una construcción (la de Freud) en torno a esa narrativa, lo que le permite al psicoanálisis ingresar al territorio disciplinar de la historia y explicar, no sin detractores, la relevancia del inconsciente en la acción humana. De Certeau sostiene que el relato freudiano se construye en torno a un oxímoron "a la vez chistoso y blasfemo"⁴³⁶ que ordena el discurso: la idea del "Moisés egipcio",⁴³⁷ construcción que entreteje los opuestos (el judío, el egipcio) y da inicio a una fábula con un padre bifronte que habilita la pregunta por el qué de uno y qué del otro habita en el imaginario del evento fundacional de una cultura.

Ese oxímoron actúa como matiz y muestra la complejidad de la transmisión al dar cuenta de las fallas y también de las esquivas de otras formas y tradiciones que impactan en la cadena y reaparecen en las sucesivas generaciones. No es magia ni genética. Lo que reaparece responde a ese pedacito de tradición con que se me lega mi herencia. En relación con el judaísmo, de Certeau sostiene:

Este fragmento, trozo duro, cortante y cortado, hace proliferar al cuerpo de la *Sage* judía, tradición que rechaza el recuerdo sin que se borre completamente la cicatriz de una herida inicial. Sólo puede representarla un discurso a la vez herido

⁴³⁴ *Ibidem*, p. 69.

⁴³⁵ Michel de Certeau. *La escritura de la historia*. (D.F. México, Universidad Iberoamericana, 1978 [1993]), pp. 294-334.

⁴³⁶ *Ibidem*, p. 299.

⁴³⁷ *Ídem*.

–analítico y *fragmentado*– puesto que lo que cuenta de verdadero tiene ya la forma de *ficción*.⁴³⁸

Pensada de este modo, la tradición se explica por su *esquirla* de verdad, capaz de hacer brotar de sí un discurso heredable, tal como el agua envuelve a la mota de polvo para, fractalmente, hacer crecer el copo de nieve –que inevitablemente se derretirá–: siempre quedará el fragmento sobreviviendo al relato de la historia para dar sentido a las vidas que se inscriban en esa referencia. Freud debió reconstituir partes de esa historia apoyándose en el rellano del relato, es decir, en la *excusa* siempre validante de un discurso *novelado* capaz de revelar aspectos de la historia que el presente tiende a negar y, como tal, “la ficción se desarrolla en la incertidumbre de ser *recibida*”.⁴³⁹ El asesinato de Moisés por parte del pueblo judío es el elemento negado, no explicitado, al igual que los indicios que, según Freud, confirmarían su origen egipcio.

La pregunta vuelve ahora sobre mi propia investigación: ¿qué de esta extensa deriva incide en una reflexión sobre lo educativo? La respuesta implica un nuevo matiz sobre los eventos que hacen a la transmisión y que tienen que ver con su dimensión múltiple. *Eso* que descende a través de las generaciones y que, como ya he dicho, establece roles, ordena para la vida, nombra y vuelve inteligible la extensión del mundo, no es unívoco, individualizable, asible en una sola hebra. Según Sperling, en la narrativa tradicional de Moisés, proliferan las dualidades⁴⁴⁰ aspecto que demuestra que, en la transmisión de una tradición, se juega centralmente una cuestión de interpretación: “variaciones sobre un tema que enriquecen el conjunto y producen múltiples resonancias”.⁴⁴¹ El *trozo duro de*

⁴³⁸ *Ibidem*, p. 300.

⁴³⁹ *Ibidem.*, p. 298.

⁴⁴⁰ La autora enumera los siguientes ejemplos:

Dos relatos de la creación del mundo, dos (tres de hecho) de la creación del hombre, dos nombres para el Monte Sinaí, dos narraciones sobre José y el intento de sus hermanos de matarlo, dos nombres para el suegro de Moisés, dos instrucciones para la construcción de Tabernáculo... ¡Y hasta dos versiones de los Diez Mandamientos! (D. Sperling, 2018. Op. cit., p. 74).

⁴⁴¹ *Ibidem*, p. 75.

verdad olvidada vuelve generación tras generación para ser reinterpretado –*repavimentado*, diría Arendt– dentro del cerco de una referencia.

Un último aspecto que me interesa retomar de entre las reverberaciones del Moisés de Freud tiene que ver con la representación del padre como dimensión diacrónica que se erige y cae. En el banquete genealógico y en Edipo hay parricidio. En Moisés, su asesinato demuestra que en el hecho de matar al padre habita el germen de la escritura de una tradición: “matar al padre simbólicamente, apropiarse de esa palabra, interpretarla y poder hacer otra cosa con eso que viene de ahí”.⁴⁴² Ese padre que declina en su propia diacronía, el “padre en harapos” dirá Sperling citando a Kreszes, es la figura que tiene el rol de transmitir la ley, pero es incompleta. Esculpido en mármol se va volviendo ceniza: la función del padre *es* en tanto se corroe en una superposición de huecos que hacen coincidir sus vacancias progresivas con las de la transmisión que intenta y falla.

Ritual y pasaje

Hay un elemento que aparece constantemente y a lo largo de toda esta construcción de un marco de referencias teóricas para pensar acerca de la orfandad y, sobre todo, acerca de la transmisión. Se trata, sin dudas, de la idea de *corte* y es el aspecto que determina el carácter estructural del tema que me ocupa: el primer *corte*, el del lenguaje. Ya he mencionado en mi recorrido la importancia del concepto de ‘valor’ enunciado por Saussure. Dicha noción no es más que la explicitación de los necesarios cortes que constituyen el lenguaje, la circunscripción de un sonido a un área perfectamente delimitada de inteligibilidad. El segundo *corte*, el de los nombres, adjudica identificación y rol en el devenir histórico. El corte que filia porque me otorga un lugar en la sucesión: madre, padre, hijo, maestro, discípulo, alumno. El tercer *corte*, el de la ley, totalmente tramado con los anteriores. La cuña social que intercede en lo familiar, la terceridad que viene a romper con el vínculo dual y nos notifica sobre la serie de prohibiciones que nos instituyen como incompletud, de lo imperfecto, lo que nunca será totalizado: son índices de humanidad, de alteridad y de la distancia insalvable que existe entre nosotros y Dios.

⁴⁴² *Ibidem*, p. 77.

Del mismo modo que el corte instituye la palabra, el sujeto y la cultura, instituye al tiempo al parcelarlo, otorgándoles a los lapsos sentidos particulares. Como en todos los aspectos de la vida humana, en el ámbito educativo, la parcelación del tiempo es absolutamente indispensable. No solamente porque existan grillas horarias que organizan los días, o planes de estudio que concatenan los años que pasamos en la escuela o estudiando determinada carrera, sino porque hay una parcelación del tiempo que es de carácter estrictamente simbólico. Son eventos que ocurren luego de determinados períodos relativamente estables y vienen a simbolizar un cambio de estado:

La vida individual, cualquiera que sea el tipo de sociedad, consiste en pasar sucesivamente de una edad a otra y de una ocupación a otra. Allí donde tanto las edades como las ocupaciones están separadas, este paso va acompañado de actos especiales, que por ejemplo en el caso de nuestros oficios constituyen el aprendizaje, y que entre los *semicivilizados* consisten en ceremonias, porque ningún acto es entre ellos absolutamente independiente de lo sagrado.⁴⁴³

Son formas ritualizadas que establecen que, determinado arco temporal recorrido de acuerdo a determinadas normas, habilitan el avance a otro nuevo arco mediante una *instancia de pasaje*. Me interesa ahora pensar en estas formas ritualizadas como potentes elementos de filiación. Es decir que esas instancias fuertemente simbolizadas no son un *capricho* de las culturas o de sus instituciones sino que, por el contrario, configuran puntos de amarre en la malla cultural. En el campo de la antropología, el estudio de estas ritualidades empieza por intentar elucidar la intrincada simbología de los ritos tribales, sobre todo, en África y en América Latina. En relación con mi investigación no espero ser exhaustiva con los numerosos desarrollos de la antropología, sino tomar de ese campo los elementos teóricos que definen la relevancia de los pasajes para organizar tradiciones, transmitirlas y, en consecuencia, otorgar sentido a la vida individual vinculada con la vida social: *todo rito de pasaje es inherente a la filiación porque inscribe lo cultural en lo biológico y viceversa*.⁴⁴⁴ De acuerdo con Legendre “la función ritual es inseparable de la genealogía porque esta implica la idea de transmisión en estado puro, es decir, la

⁴⁴³ Arnold van Gennep. *Los ritos de paso*. (Argentina, Alianza Editorial, 1969 [2008]), p. 15. La cursiva me pertenece. E.F.

⁴⁴⁴ Agradezco esta reflexión a la Dra. Diana Sperling. Comunicación vía Zoom, 9 de junio de 2021.

asignación de individuos sucesivos a residir en una Referencia construida fuera de ellos y que, por naturaleza, no tiene que justificarse”.⁴⁴⁵ En este sentido, y recuperando las instancias rituales desarrolladas por van Gennep, propongo un nuevo matiz que suma complejidad a la problemática central de mi investigación.

Los ritos de pasaje

Según van Gennep, los ritos de pasaje o ‘transición’ constan de tres fases: “separación, margen (o *limen*, que en latín quiere decir “umbral”) y agregación”.⁴⁴⁶ La primera fase supone la separación de un individuo o grupo en términos estrictamente simbólicos, es decir, el apartamiento que surge de detectar un determinado aspecto que debe ser modificado.⁴⁴⁷ La segunda fase, por su parte, es la que implica el tiempo exacto del pasaje, la transformación,⁴⁴⁸ que llevará del estado de separación a una nueva forma estable. En la tercera fase, finalmente, se supone la *llegada* del individuo a ese nuevo estado deseado. Ya que Turner retoma de van Gennep esta categorización se detiene, al igual que su referente, en el estadio de la liminalidad. Esto sucede porque ese es el lapso en el cual el individuo o grupo sometido al rito de pasaje atraviesa la instancia de mayor densidad en relación con una experiencia que, de acuerdo a las creencias que guíen el rito, lo transformará para siempre.

En este sentido, lo liminal como status se presenta en términos de ‘umbral’:

⁴⁴⁵ P. Legendre (1985 [1996]). op. cit., p. 185.

⁴⁴⁶ A. van Gennep (1960) citado por Víctor Turner en *El proceso ritual. Estructura y antiestructura* (Madrid, Taurus Alfaguara, 1969 [1988]), p. 101.

⁴⁴⁷ En el texto de Turner se desarrolla de manera muy pormenorizada el rito de *Isoma*, practicado ancestralmente por los Ndembu, una tribu nómada que habita la República de Zambia al centro-sur del continente africano. *Isoma* es un ritual que se celebra para devolver a una mujer joven su capacidad para concebir y parir niños sanos. La primera fase, es decir, la de ‘separación’ se ejemplifica por la detección de esa *falta*: la imposibilidad de una mujer casada para quedar encinta. También atañe a esta primera etapa toda la preparación espacial y medicinal que los sabios organizan para que, determinadas entidades sobrenaturales, ayuden a la joven a convertirse en madre.

⁴⁴⁸ En el ritual de *Isoma* la mujer que no puede concebir es llevada a un lugar construido especialmente para ella: una pequeña choza individual de hierba que se erige junto a las que utilizan las doncellas que aún esperan ser desposadas. El ritual *vuelve* a la mujer casada a un estadio previo: el de la adolescencia y la virginidad.

Los atributos de la liminalidad o de las *personae* liminales (“gentes de umbral”) son necesariamente ambiguos, ya que esta condición y estas personas, eluden o se escapan de las clasificaciones que normalmente establecen las situaciones y posiciones en el espacio cultural. Los entes liminales no están ni en un sitio ni en otro; no se les puede situar en las posiciones asignadas y dispuestas por la ley, la costumbre, las convenciones y el ceremonial. En cuanto tales, sus ambiguos e indefinidos atributos se expresan por medio de una amplia variedad de símbolos en todas aquellas sociedades que ritualizan las transiciones sociales y culturales.⁴⁴⁹

Lo liminal representa un estado de absoluta indefensión y peligro para el individuo porque éste ya no es *lo que era* y todavía no es *lo que será*. La idea de umbral remite no solamente al traspaso, sino también al momento de sombra que antecede al estado siguiente. En el texto de Turner, ese cono de oscuridad se compara con la muerte y con el útero, lugares de pura incertidumbre en los cuales ni siquiera somos nombrados: “es como si [los entes liminales] se viesan reducidos o rebajados hasta una condición uniforme para ser formados de nuevo y dotados con poderes adicionales que les permitan hacer frente a su nueva situación en la vida”.⁴⁵⁰

El tiempo de la liminalidad se caracteriza por presentarse como *detenido* y es un periodo en el cual los individuos se igualan en carácter, acción y rol, generando fuertes lazos comunitarios que responden a diferentes formas de solidaridad. Si bien este aspecto es deseable y necesario, implica que la liminalidad termine, es decir, que se consume mediante la finalización del ritual. Dirá Turner a propósito de los rituales tribales de iniciación de los adolescentes a la vida adulta: “[hay] un vínculo social generalizado que ha dejado de existir pero que, al mismo tiempo, debe todavía fragmentarse en una multiplicidad de vínculos estructurales”.⁴⁵¹ Esto significa que esa transición en *communitas* no puede sostenerse para siempre en el tiempo porque las castas, las clases, la división de tareas y los roles deben permanecer en pos la preservación del grupo social. Como ya lo he remarcado, si bien durante el rito hay un igualamiento de los individuos, la separación

⁴⁴⁹ Víctor Turner, op. cit., p. 102.

⁴⁵⁰ Ídem.

⁴⁵¹ Ibídem, p. 103.

es la única forma de instituir la transmisión. Ese *achatamiento* de las diferencias constituye el *sine qua non* de la liminalidad porque posibilita la transformación:

La ausencia de sexo y el anonimato son muy característicos de la liminalidad, y en muchas modalidades de iniciación en las que los neófitos son de uno y otro sexo, los varones y las hembras se visten de forma semejante y se les designa con un mismo término. [...] Todos los atributos que distinguen a las categorías y grupos en el orden social estructurado se hallan aquí simbólicamente en suspenso; los neófitos son meros entes en estado de transición y, por el momento, sin lugar ni posición. Otras características de la liminalidad son la obediencia y el silencio.⁴⁵²

Al operar de este modo sobre los destinatarios de un ritual, se supone que éstos adquieren las características de una *tabula rasa* sobre la cual los sabios escribirán los valores y las leyes necesarios para vivir en sociedad. Entiendo, entonces, que uno de los puntos más interesantes de la dimensión ritual tiene que ver con la innecesariedad de preguntar acerca del origen de ese rito. Retomando a Levi-Strauss se entiende que existe una vinculación entre rito y mito. Ese relato ancestral, escurridizo en su exactitud, pasa de generación en generación y suele hacer del ritual una escena en la cual encarnar. En este sentido, ambos son formas del lenguaje, es decir, codificaciones fuertemente estructuradas y organizadas.⁴⁵³ Es por eso que los rituales son pautados y hay una disposición detallada de cada

⁴⁵² Ibídem, p. 109.

⁴⁵³ Sostiene Levi-Strauss:

El problema de hoy es el de las relaciones entre la mitología y el ritual, problema generalmente escamoteado bajo el pretexto de que el mito es del orden de la representación, y el rito, del orden de la acción. Pero esto sólo sería verdadero si las acciones, los gestos del rito, fuesen acciones y gestos verdaderos, es decir, si culminaran en un resultado. Usted habló recién del significante y de lo imposible; si el ritual no produce resultado, es preciso concluir de ello que consiste en pseudogestos ejecutados, no en razón de un resultado concreto, sino más bien porque son un apoyo de significación. En esta perspectiva, aunque se trate de dos sistemas de signos diferentes, de dos códigos diferentes, tanto en el plano del mito como en el del rito nos hallamos ante un código; alguna vez caractericé el mito como un metalenguaje y el rito como un paralenguaje, pero, en ambos casos, lenguaje. (Claude Levi-Strauss. "Sobre la relación entre la mitología y el ritual". Exposición en la Sociedad Francesa de Psicoanálisis en mayo de 1956. Texto original: "*Sur les rapports entre la mythologie et le rituel*". Trad. Daniela Ward. Disponible en: <http://www.aplp.org.ar/index.php/e-textos-10/305-sobre-la-relacion-entre-la-mitologia-y-el-ritual>. Consultado: enero de 2021).

una de sus fases y de cada uno de los símbolos que se ponen en juego. La *no-pregunta* por el origen del rito constituye la potencia del mismo: *no es necesario saber de dónde viene sino lo indispensable de su fuerza transformadora*.

Ritual y sujeto de la educación

Todo rito de pasaje formaliza la ligadura filiatoria porque los cambios que el tiempo trae, necesitan estar significados, entrar en la dimensión simbólica. El interés por involucrar el concepto de ‘rito de pasaje’ en el desarrollo de mi investigación responde principalmente a la posibilidad de analizar *de qué manera determinadas prácticas naturalizadas resultan indispensables en la acción de transmitir*. En un recorrido por artículos que se han detenido en los vínculos entre ritual y educación superior detecté que, en su mayoría, estos remiten a los ritos de iniciación (lo que usualmente se denomina ‘novatada’) y a los de egreso. Es decir que, generalmente, la ritualidad se recupera en su sentido más humillante aunque se reconoce el valor de esa experiencia como pasaje indispensable para un cambio de estado. Por mi parte, este recupero del concepto de ‘rito’ apunta a acciones más *humildes* e incluso imperceptibles que son, sin embargo, genuinas experiencias que habilitan un proceso de transmisión. En la *Fundamentación* de esta investigación referí sucintamente a la noción de ‘experiencia’ desarrollada por Jorge Larrosa. Allí cité una definición que tracciona la idea de *marca* dejada por la vivencia ya que siempre lo experiencial involucra al cuerpo al igual que el ritual. No estoy diciendo que ambos términos sean equivalentes, de hecho, gran cantidad de experiencias nada tienen que ver con los ritos. Sin embargo, todo rito implica una experiencia de *cuerpo presente* gracias a la cual algo se inscribe en el sujeto, lo habilita a ejecutar acciones que antes le estaban vedadas y lo notifica de su pertenencia a determinado grupo social.

Podría pensarse que la noción de ‘rito’ tal como la he recuperado sucintamente de los textos de Turner y van Gennep se distancia excesivamente del campo educativo. Pero dado que el ritual es inherente a la filiación, y por ende a la acción de transmitir, *sería deseable encontrar en la educación aquello que toma la forma del ritual y se vuelve instituyente para el sujeto*. Lo primero que es necesario tener en cuenta cuando se aborda la ritualidad como objeto de estudio es la insoslayable incertidumbre que aquejará al investigador. Este es un aspecto sobre el cual Turner escribe críticamente, haciendo alusión a los mordaces comentarios que los desarrollos antropológicos solían recibir por parte de

la comunidad académica desde fines del siglo XIX. Dicha mordacidad, generalmente se fundaba en la idea de que no hay demasiada validez científica en las investigaciones que tomaban como objeto de estudio las costumbres de los llamados *pueblos primitivos*:

En materia de religión, al igual que sucede con el arte, no hay pueblos “más sencillos”, sino sólo algunos pueblos con tecnologías más sencillas que la nuestra. La vida “imaginativa” y “emotiva” del hombre es, en todo lugar y ocasión, rica y compleja. Mostrar cuán rico y complejo puede ser el simbolismo de los rituales tribales será parte de mi tarea. Tampoco es del todo exacto hablar de la “estructura de una mente distinta de la nuestra”; no se trata de estructuras cognitivas diferentes, sino de una misma estructura cognitiva que articula experiencias culturales muy diversas.⁴⁵⁴

El segundo cerco que debería suprimirse para que la idea de ritual colabore en pensar lo educativo es el de la percepción superficial del rito según la cual éste pertenecería solamente a esa *primitividad* y/o al campo estrictamente religioso. En la cita recién recuperada, Turner evidencia que en la dimensión ritual se juega una vasta complejidad que históricamente ha colaborado con la transmisión de tradiciones entre generaciones. De hecho, cuando páginas atrás citaba a de Certeau haciendo referencia al “trozo duro cortante y cortado” que desciende genealógicamente estaba aludiendo a la tradición como objeto de ese pasaje. Las tradiciones sostienen a las sociedades porque otorgan sentido a las prácticas y, en los rituales –ancestrales, modernos–, ello se explicita con claridad dado que se construye una escenificación estetizada que visibiliza el pasaje. En esa puesta en escena se juegan los ‘emblemas’ materiales o imaginarios pero siempre simbologizados y encargados de “hacer hablar a la referencia”,⁴⁵⁵ es decir, de dar sustancia a la alteridad. Se podría decir entonces que en la ritualidad lo inasible de la transmisión tiene un instante de sutil apariencia material. En el campo educativo, huelgan los rituales. Al respecto y hablando de lo escolar, sostiene Vain:

En la Argentina es relativamente sencillo observar que la institución escolar está abarrotada de rituales. Desde aquellos muy estructurados como los Actos Escolares (Día de la Independencia, de la Bandera, etc.), a formas ritualizadas que

⁴⁵⁴ V. Turner. Op. Cit., p. 15.

⁴⁵⁵ P. Legendre (1985 [1996]), op. cit., p. 185.

atraviesan lo cotidiano (como las formaciones, el saludo a las autoridades, los premios y castigos, etc.), los niños y jóvenes son expuestos a un conjunto de conductas estereotipadas y generalmente transmitidas de un modo repetitivo y –en apariencia– carente de significación para ellos, en tanto sujetos de la educación.⁴⁵⁶

En el ámbito universitario también aparecen, de manera intermitente, gran cantidad de rituales. En el caso de la FADU-UNL, por ejemplo, existe una modalidad de mostración y evaluación grupal de los trabajos prácticos que se denomina *enchinchada*. La misma consiste en exponer los paneles producidos por los estudiantes en las paredes del aula-taller. Lo que sigue es la *ronda* de los docentes observando los trabajos y la posterior devolución grupal de las correcciones. En relación con ello, me interesa remarcar la *dimensión identificatoria* de esta particular forma de revisión de los prácticos que instituye toda una tradición disciplinar específica: la del proyecto. En la cita de Vain aparece, tímidamente, la pregunta por el sentido de los rituales en la educación. Por mi parte, yo no me detendría allí, ya que dar por sentado que la ritualidad ha perdido el sentido es equivalente a decir que la educación no tiene que hacer mucho más que poner a andar *la maquinaria del contenido y el método*. Entiendo que lo central es preguntarse por cuáles son las significaciones que estas ritualidades construyen para los estudiantes, los docentes y la institución misma aun cuando no se explicitan: cuando, imperceptiblemente, *pasan*.

Quisiera traer a mi texto una última deriva en relación con el vínculo que se teje entre educación y ritual para volver a subrayar lo urgente que resulta sostenerlo al interior de las instituciones del conocimiento. Un ritual es una puesta en escena que posibilita la existencia de *algo*, lo cual equivale a decir que *el ritual es vacío por definición* tal como la ‘ley formal’ para Kant: no tiene contenido, es un marco. Cuando Legendre –al desarrollar sus planteos en torno a la noción de ‘función cero’– habla de “la necesidad de autonomizar el espacio vacío como lugar”.⁴⁵⁷ Esto quiere decir que “cada sistema social debe elaborar un montaje jurídico capaz de producir la sociedad como Sujeto”.⁴⁵⁸ Pero, si

⁴⁵⁶ Pablo Vain. *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. (Posadas: EDUNAM - Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones, 2018). E-book, disponible en: https://editorial.unam.edu.ar/imagenes/documentos_digitales/rituales_escolares_vain.pdf

⁴⁵⁷ P. Legendre (1985 [1996]), op. cit., p. 216.

⁴⁵⁸ Ídem.

volvemos a la primera fórmula, debemos aceptar como aspecto primordial que ese montaje *es* en tanto que vacío. Al ser de ese modo, permite constituir lo social porque actúa como marco para organizar una legalidad. El mismo procedimiento se da al interior de lo social en cada dimensión ritual. Si éste es una referencia, un *sine qua non* para heredar tal o cual tradición, se deriva que el ritual es un marco y que su importancia está asentada en esta característica general y no en su contenido particular.

Ese encuadre se revela como “vacío simbólico”⁴⁵⁹ para la sociedad y para cada individuo y, por implicar un topo y una genealogía, reclama lugar y tiempo. Siguiendo este razonamiento, toda experiencia social encuentra en ese marco el continente que administra su sentido. Si queremos ejemplificarlo, basta con rememorar cualquier acción ritualizada de la vida cotidiana: el bautismo, el *bar mitzvá*, el casamiento, el cumpleaños, el izamiento de la bandera o el canto del Himno Nacional constituyen acciones rituales que se inscriben en el marco de una u otra dimensión social de acuerdo a una referencia que apunta a determinada circunscripción de las tradiciones: la religión, la educación, la patria, etcétera: *el ritual es un recorte temporal que se diferencia del resto del tiempo de nuestras vidas*. Hay una acción sutil –muchas veces invisibilizada por las mismas prácticas– que trae el pasado al presente, es decir, que tracciona eso que está *allá*, más lejos en la historia y lo resignifica en el día de hoy lo cual es sinónimo de *fabricar sujeto y crear lazo*. Dado que involucra el cuerpo y pone en el centro de la escena al pasaje, funciona tanto diacrónica como sincrónicamente: enlaza al sujeto con el pasado, ungiéndolo con una tradición común y, a la vez, lo enlaza con quienes comparten en ese momento, en ese presente, el ritual mismo que será interpretado de maneras distintas por cada uno de ellos.

⁴⁵⁹ Ibidem, p. 217.

8. TRANSMISIÓN Y ORFANDAD EN EDUCACIÓN

Habiendo recorrido las nociones de filiación, genealogía y transmisión, considero necesario ahora proponer un diálogo entre estos conceptos y la problemática educativa. Retomaré para ello una serie de producciones vinculadas con el Centro de Estudios Multidisciplinarios (CEM).⁴⁶⁰ En relación con ello, adelanto dos aspectos que hacen a la selección de determinados títulos: el primero tiene que ver con la dimensión fundacional de estos trabajos que llegan para repensar lo educativo en términos de *lazo*, adjudicándose la posibilidad de reinterpretar la enseñanza como un oficio de transmisión. El segundo aspecto refiere específicamente al contenido: focalizaré en aquellas propuestas dedicadas fundamentalmente a la transmisión y su rol en la configuración del sujeto de la educación. A riesgo de sonar reiterativa, vuelvo sobre el recorrido expuesto en los apartados anteriores y retomo estos volúmenes como compendio de las voces autorizadas que, en nuestro contexto más inmediato, dieron inicio a un debate genuino por el cual notamos que es urgente proponer cruces entre transmisión y educación. Es mi intención, además, habilitar el diálogo entre estas perspectivas y las voces de los docentes, recolectadas mediante las entrevistas planteadas en el marco de esta tesis.

Educación no es transmisión

Inicié esta tesis con dos epígrafes. Uno de ellos pertenece a Pierre Legendre, autor que ha guiado de manera fundamental este estudio. El otro, posee autoría de Graciela Frigerio, que relocaliza el epígrafe anterior para focalizarlo de manera directa en el campo de la educación. El nudo de esa breve cita se encuentra al final de la misma y plantea que *la hebra viva de la educación es el intento perseverante de transmitir*. ¿Qué quiere decir esto? En principio, que educación y transmisión son cosas diferentes. Lo he mencionado a lo largo de mi trabajo mediante el recupero de las voces de diferentes autores, pero es bueno subrayarlo nuevamente: la transmisión es un proceso estructural que instituye lo humano gracias al trabajo de la cultura en cada una de nuestras vidas mediante la dimensión genealógica por la cual, los padres filian simbólicamente a sus hijos. La educación, en cambio, es un procedimiento metodologizado que a través de la institución escolar

⁴⁶⁰ Agradezco la inmensa generosidad con la que Facundo Rodríguez Arcolia me facilitó el acceso a los textos del CEM, poniendo a mi disposición su minucioso trabajo de relevamiento y registro de conceptos claves en dichos volúmenes.

selecciona y organiza aquellos elementos disciplinares y actitudinales que considera indispensables en la formación de un sujeto.

A grandes rasgos, podríamos decir que la transmisión atañe a la estructura de lo humano, mientras que la educación modela la cognición. Esto se relaciona con que la transmisión *fabrica sujeto*, mientras que la educación genera ciudadanos, votantes, consumidores. El tenor de las categorías que se circunscriben a una y otra dimensión son muy diferentes y ese es el motivo por el cual no son mensurables: la transmisión se traduce en circulación de la palabra, la educación lo hace en sus métodos y prácticas. Aquí se percibe el elemento clave que las distancia: la educación se mueve por propósitos, persigue objetivos más o menos claros o evidentes; la transmisión, en cambio, no tiene una finalidad prefijada o si la tiene, falla. Lo educativo necesita, por tanto, organizar las discursividades que se corresponden con sus áreas, contenidos o temas lo cual equivale a decir que ordena un pensamiento prefigurado que luego se volcará en los alumnos con la expectativa de que sea comprendido, asimilado y recordado. La transmisión, por el contrario, es incógnita porque lo que se transmite es la falta, entre otras cosas la falta de saber –lo que anula toda garantía– y eso es lo que habilita la pregunta. La transmisión *no sabe a lo que apunta*, su soporte es la palabra que circula y el otro “la hace suya haciendo-la-suya”.⁴⁶¹ Entonces, lo nodal de la transmisión es la circulación y el empuje porque sobre *lo que pasa* –el contenido– nadie tiene certezas y ese es el trabajo de la cultura cuando produce subjetividad.

Siguiendo la perspectiva de Gabriela Diker, es posible detectar cuatro diferencias sustanciales que distancian la transmisión de la educación.⁴⁶² La primera se asienta en que la transmisión involucra un proceso atado a la interpretación de aquello *que pasa*, es decir que, a diferencia de la educación, se espera que el destinatario *haga algo* con lo que ha recibido y que ese *algo* implique una transformación en otra cosa distinta. En educación, eso que se enseña no espera ser recreado excepto, si se quiere, a través de la investigación y del método científico que se encuentra avalado por las academias. En la transmisión, como ya lo he dicho citando a Legendre, *no importa qué pasa, sino que pasa*. En

⁴⁶¹ Diana Sperling citando a Claudio Glassman (Comunicación vía Zoom, 10 de mayo de 2023).

⁴⁶² Gabriela Diker. “Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?”, en *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*. (Argentina: Del Estante, 2004).

educación, en cambio, eso *que pasa* son los contenidos que, más o menos yuxtapuestos o tramados y junto con el método, dan sentido a una de las herramientas más nodales de su estructura: el currículo.

La segunda diferencia es que la educación trabaja persiguiendo objetivos delimitados, mientras que la transmisión ocurre de manera no deliberada, dirá Diker, “carece de propósitos o direccionalidad”.⁴⁶³ En este punto me parece importante remarcar que, en realidad, hay una direccionalidad que está dada por el avance de las generaciones, es decir, la transmisión *desciende*. De acuerdo con todo lo que ya he tratado en relación con la figura del ‘rol’ no deberíamos caer en la idea de que este direccionamiento pueda modificarse: el pasaje es de generación precedente a generación posterior, esto es, de adultos a niños.

La tercera diferencia estriba en la no relevancia de aquello que en la transmisión es objeto de *pasaje*, al contrario de la educación en la que el contenido ocupa un lugar central. Como lo mencioné citando a Kreszes lo que se transmite es, en sí mismo, transmisión, lazo.⁴⁶⁴ Diker sostiene que “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”.⁴⁶⁵ Tomo nota de algunas cuestiones a las que atender muy puntualmente: primero, se supone que *enlazar* es a la vez *inscribir* y *des-inscribir*, paradoja de la transmisión en tanto proceso que liga y desliga pero que tiene un lugar de crédito: ese transmisor que se presenta como autoridad. El que gracias a Legendre hemos llamado *delegado* es quien cumple la función paterna, es en quien confío porque me antecede. En el capítulo 5 de esta investigación retomé la escena del sacrificio de Isaac a manos de Abraham, su padre, por pedido de Dios. Esa escena pertenece al capítulo 22 del Génesis y, nuevamente, sus reverberaciones resultan sumamente atinadas para esta explicación.

El desarrollo es el siguiente: Dios le ordena a Abraham el sacrificio de su hijo, “de su único, a quien ama”⁴⁶⁶ y éste le obedece (se supone) pasivamente, partiendo muy

⁴⁶³ Ibídem, p. 227.

⁴⁶⁴ D. Kreszes, op. cit., p. 29.

⁴⁶⁵ G. Diker, 2004, op. cit., p. 228.

⁴⁶⁶ Sociedad Bíblica Iberoamericana (1999) Génesis: 22, p. 21.

temprano por la mañana “con dos criados suyos, Isaac y leña para el holocausto”.⁴⁶⁷ Al llegar a las inmediaciones del sitio en que se debe consumar el sacrificio, Abraham deja a los criados esperando y antes de retirarse junto con Isaac les advierte que los esperen, que irán al monte indicado a realizar la ofrenda y luego regresarán. En el camino que les queda, Isaac pregunta a su padre por el carnero que será sacrificado y este le responde que “Dios lo proveerá”. Llegados al sitio Isaac es atado por su padre quien, al momento de degollarlo, es detenido por el ángel de Dios que le entrega el carnero para suplir al muchacho.

¿Qué lectura habilita esta escena fundacional a mi trabajo? En primer lugar, la que ya he mencionado en el capítulo 5, es decir, la del gesto de *ligar* y *desligar* que es un símbolo de la transmisión en su intermitencia pero también en su ser arbitrada por una terceridad que nos excede como individuos: así, ligo mi hijo a la ley y lo desligo de mí, padre, como ilusoria autoridad absoluta. Además de esto, lo que aparece es la vasta dimensión del crédito que la transmisión supone: Abraham cree en Dios, confía en él, tanto, que pone a su hijo en camino al sacrificio. Y tal es el crédito que, al momento de partir hacia el monte indicado, les dice a sus criados que ‘volverán’, *en plural*, sabiendo que algo asegurará el retorno de ambos. También Isaac confía en su padre. Por eso le pregunta por el carnero y acepta la incierta y exigua respuesta que éste puede darle, se deja atar junto a la leña –no hay indicio de rebelión de su parte– y no profiere maldiciones ni súplicas cuando su padre alza el cuchillo para degollarlo. No es sumisión –o no es simplemente eso– lo que hace a la obediencia de Abraham y a la tranquilidad de Isaac, sino el crédito puesto en el antecesor que aún, en la más absoluta incertidumbre, brinda –paradójicamente– el resplandor de una certeza.

Utilizo la idea de *resplandor* porque en realidad no hay certeza que pueda ser anticipada pero el crédito, en sí mismo, constituye esa especie de luz difusa que parece asomarse en el horizonte. Cuando Diker utiliza la expresión “eficacia de la transmisión” se contrapone con esta idea y es por ello que, en ese punto, me encuentro en desacuerdo con la autora. Lo que sucede es que no es posible concatenar los términos eficacia y transmisión porque pertenecen a mundos de significación que resultan antinómicos. La primera supone

⁴⁶⁷ Ídem.

previsibilidad en el cumplimiento de objetivos y, si hay algo que no tiene claridad prefijada de los efectos que produce, es la transmisión. Incluso, me animaría a decir que el tema de *la búsqueda de la eficacia es, quizá, uno de los aspectos que han jugado a favor de una educación que no transmite.*

Finalmente, la cuarta diferencia se establece en relación con las normas que regulan la enseñanza. En general, contenido y método constituyen el currículo, objeto instituido a la vez como el corazón de la enseñanza y el aprendizaje. Esa *letra*, aún desde las perspectivas más críticas que lo definen como ‘campo de luchas’, continúa siendo la guía principal para la educación. Esto no ocurre en la transmisión porque, por definición, ésta no posee reglas que determinen su aparición como acontecimiento. El tema aquí es que *la transmisión soporta a la regla en sí misma porque ese lazo no es sino hebra de legalidad.* Tal como lo venimos afirmando, la transmisión es de y por el lenguaje y, por tanto, posee estatuto de ley. Entonces, si bien en la educación el aparato normativo es sostén de su estructura, esta normatividad posee siempre un matiz técnico y administrativo. Ese cuerpo de reglas, que involucra desde las leyes emitidas por el Estado hasta el cronograma construido para una asignatura, ordena la escena educativa en términos operativos.

Entonces, una vez recogidas estas diferencias, noto cómo es factible pensar que las prácticas sociales que apuntan a lo educativo pueden llevarse a cabo tranquilamente por fuera de la transmisión. Aclaro: no estoy diciendo que la educación sea posible sin ella –si ya me hubiese convencido de eso, esta tesis no tendría sentido alguno– sino que no siempre en las instituciones se explicita el vínculo entre educación y transmisión. Sin embargo, y de acuerdo con Diker, la transmisión es inherente al acto de educar. Para demostrar esta fórmula, la autora pone en serie tres palabras: “des-integración, des-enlazamiento, des-subjetivación”.⁴⁶⁸ Mediante esta estrategia, el planteo condensa todos aquellos términos con los cuales el campo experto intenta desbrozar la compleja situación que hoy atraviesa la enseñanza: dichas palabras que comparten el prefijo *des-* vienen a explicitar que allí “algo se ha roto”. Por eso, restituir el concepto de ‘transmisión’ al campo de la educación no sólo es urgente, sino que es imprescindible:

⁴⁶⁸ *Ibíd.*, p. 223.

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. [...] ¿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.⁴⁶⁹

Ese carácter de ineludible que la noción de transmisión le imprime al acto educativo radica precisamente en la inscripción –sujeción, por qué no– de quienes vienen a aprender un nuevo lenguaje o, al menos, un lenguaje otro. Pero, sostiene Diker, reponer la noción de transmisión en el campo educativo y volverla una figura que habilite la reflexión sobre la enseñanza requiere de, al menos dos puntos de atención: el primero, insistir en que transmisión no es sinónimo de educación y, el segundo, saber de antemano que la transmisión no se da automáticamente por el acto de educar.

Esta tesis se interesa fundamentalmente en la enseñanza en la universidad, sin embargo, al recuperar a los autores, resuena siempre una vinculación con lo infantil. La pregunta que me persigue desde el momento en que inicié estos escritos es ¿qué hacer con los estudiantes universitarios cuando detectamos que las fallas en la transmisión empezaron mucho tiempo atrás en sus recorridos formativos? Una respuesta posible se encuentra en la cita de Diker consignada líneas más arriba y tiene que ver con esta posible *inscripción de los recién llegados*. Es que ese *llegar recién* acontece todo el tiempo en los ámbitos educativos: no es solo la escena del primer día de clases, aunque en ella se condense la fuerza de una narrativa que se erige como punto de partida, como metáfora de origen. Habilitar la transmisión implica separar el tiempo de la enseñanza en el imaginario docente, tal como se separan los fenómenos –sociales, naturales– en la lógica analítico-investigativa. Es decir, una separación que en realidad no es tal, sino que se realiza como

⁴⁶⁹ Ibídem, p. 224-225.

operación mnémica de manera constante para evitar el equívoco de solo responsabilizar a los recorridos anteriores frente a los huecos que vemos. Eso no significa que no haya habido fallas criticables antes, lo sabemos de sobra, el problema es que en este *ahora universitario* es mi tarea hacerme cargo de intentar suturar, aunque sea parcialmente, ese vacío. Este tiempo que transcurre se asocia en lo práctico a un pasado y a un futuro, estos estudiantes vienen de tal o cual formación primaria y secundaria y se dirigen hacia tal o cual titulación universitaria en un mañana no tan lejano. Pero cada día en clases es también un primer día en el que pueden aparecer los índices de orfandad que nos ocupan y de los que, inevitablemente –urgentemente–, los docentes debemos hacernos cargo. Es una suerte de *vigilancia magistral* –por parafrasear a Bachelard– que permanece latente, como un ojo siempre abierto y un oído atento, configurando una suerte de radar perceptivo para cada enseñante.

En *Errata*, George Steiner dice que las universidades, desde sus inicios en el medioevo, “son bestias frágiles, aunque tenaces”⁴⁷⁰ porque han tenido que lidiar permanentemente con una serie de tensiones que se dan hacia su interior y que son propias de la diversa y extensa red de intereses, perspectivas y prácticas que condensan: figurativamente –y por utilizar una expresión de la lengua popular–, por *la fauna* que convive en ellas. Pero, además, hay una segunda tensión que es clave y es aquella que coloca en lugares distintos al experto, al erudito o al teórico y a los profesores:

Hay en la marmórea quietud de los institutos de estudios avanzados, [...] la eterna sensación de que el estudiante es un intruso. Y esto es seguramente cierto en el caso de la enseñanza universitaria de las ciencias teóricas. En términos ideales, la erudición y la filosofía pueden quedar fuera de la actividad docente. Estoy convencido de que deberían.⁴⁷¹

¿Está diciendo Steiner que es posible que exista un docente sin maestría en la universidad? Quizá... De hecho y tal como lo repone Diker, desde tiempos muy lejanos la educación puede estar a cargo de quien conozca los métodos y los respete a la letra, sin disponer de la erudición en determinados contenidos.⁴⁷² Esta idea es la que ha posibilitado

⁴⁷⁰ George Steiner. *Errata. El examen de una vida* (1997 [2009], España: Siruela). *E-book*.

⁴⁷¹ Ídem.

⁴⁷² Para dar cuenta de ello, Diker sostiene lo siguiente:

la existencia de la didáctica y de la pedagogía porque supone un conocimiento que se vuelve experto en relación con las teorías, las modalidades y las técnicas que viabilizan la enseñanza y el aprendizaje. Ahora, lo evidente: el saber sobre los contenidos *va de suyo*, lo que no forma parte de esta obviedad es ese *saber enseñar* –lo cual es mucho más fuerte en las carreras de corte profesionalista que no suponen la formación en profesores– y, menos aún, el elemento crucial que Steiner brillantemente menciona *como al pasar*: “el poder supremo de la investigación científica, de la investigación sistemática en el laboratorio o en el encerado del algebrista puede ser deslumbrante, pero no guarda relación alguna con la vocación del maestro”.⁴⁷³ El uso del término ‘vocación’ resulta sumamente elocuente aquí. Proveniente del latín *vocatio*, se traduce como “invitación” y a partir de la era común se lo asocia con la idea del llamamiento divino,⁴⁷⁴ *la vocación* que implica que una vida ha sido convocada por Dios para vivir según las reglas de la fe. Notemos cómo este término ha venido bajando por la historia convirtiéndose en una suerte de ‘palabra-mana’⁴⁷⁵ para determinadas profesiones y oficios. El cuidado, la enseñanza, la curación y el salvamento son, entre otras actividades, las que se relacionan fuertemente con *la vocación*, que implica un *llamado a hacer* pero también *a ser*, que parece exceder al sujeto. Como si una fuerza externa y superior a él lo *llamara* y –más aun– lo sostuviera para desempeñar esas tareas con exquisita pericia.

Es por ello que, dice Steiner, si hay algo que viene perjudicando desde hace mucho tiempo a las universidades, es la brecha cada vez más profunda entre ese saber científico específico de las disciplinas en el cual se dibuja el horizonte de la erudición y ese otro saber que es del oficio del maestro porque “los resortes del compromiso son diferentes, incluso

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, 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” (G. Diker, op. cit, p. 229)

⁴⁷³ G. Steiner, op. cit.

⁴⁷⁴ Vox, op. cit., p. 552.

⁴⁷⁵ Roland Barthes define a las ‘palabras-mana’ como “una palabra cuya significación, ardiente, multiforme, inasible y como sagrada, dé la ilusión de que con ella se puede responder a todo” y más adelante “significante que ocupa el lugar de todo significado” (*Barthes por Barthes*, 1975 [1978], Barcelona: Kairós, p. 139).

contradictorios”.⁴⁷⁶ Pero, aun contra el mal augurio de este divorcio, quedan dos vías posibles de salida: la primera es la que atañe a lo que el propio autor llama “excepciones”, mentes geniales que, además, tuvieron o tienen la capacidad de transmitir el brillo de lo que saben a través de la pasión genuina por ese saber. La segunda, es la posibilidad de habilitar el contacto entre los estudiantes y esas *luces* que habitan siempre, en cualquier academia:

Una universidad digna es sencillamente aquella que propicia el contacto personal del estudiante con el aura y la amenaza de lo sobresaliente. Estrictamente hablando, esto es cuestión de proximidad, de ver y de escuchar. [...] es un proceso de contaminación implosiva y acumulativa.⁴⁷⁷

En ambas posibilidades hay una apertura a la transmisión para tensar lo educativo. En el primer caso, a partir de ese arrobamiento para con lo que se enseña, que algunos docentes muestran cada vez que dan clases. En el segundo, gracias a ese haz de luz que parece emanar de determinados maestros en los que *creemos* y cuyo saber *deseamos*. Por una u otra vía o por ambas, toda vez que sea posible, la transmisión encuentra un camino por el cual religar a enseñantes y aprendientes.

Trataré de dar cuenta de la primera de estas *vías* a partir de la voz de uno de los profesores entrevistados. En su narrativa me cuenta que, al terminar una clase de Teorías y Producción Arquitectónica en el Siglo XX en la carrera de Arquitectura, los estudiantes quedaron, primero, en absoluto silencio y luego, masivamente, comenzaron a aplaudir.⁴⁷⁸ El docente se revela aun sorprendido, no puede explicar el porqué de esa reacción e, incluso, la contraargumenta: “la última clase era [sobre] historia e historiografía, o sea... una cuestión árida”.⁴⁷⁹ Árida, *difícil*, *pesada* y, probablemente, *lenta*. Un teórico en nuestras carreras suele durar de dos a tres horas, pero al finalizar, ciento setenta estudiantes se quedan *mudos* y luego, de golpe, estallan en un aplauso. ¿Qué provoca esta reacción? ¿Qué moviliza a estos chicos? ¿Qué pasó, o mejor, qué *les pasó* con esa clase? ¿Serán las teorías mencionadas, las citas y los nombres propios, la presentación proyectada en la pared, las

⁴⁷⁶ G. Steiner, op. cit.

⁴⁷⁷ Ídem.

⁴⁷⁸ Arq. Marcelo Molina. Comunicación personal, 6 de diciembre de 2022.

⁴⁷⁹ Ídem.

imágenes utilizadas para ejemplificar? Quizá sí, en parte, pero también, y seguramente, fue la pasión del maestro enseñando un contenido. ¿Qué de todo eso habrá quedado en cada uno de los estudiantes? ¿Cuánto lo recordarán al momento de ir a dar examen? No podemos saberlo, pero lo que sí sabemos es que eso que los dejó sin palabras –a tal punto que solo pudieron aplaudir–, *es la conmoción que provoca el hecho de haber sido enlazados a un saber gracias a la mano de un docente.*

Luego, en relación con esa *luminosidad* que brota de aquellos que son en sí mismos un nombre propio para la disciplina puedo relatar dos situaciones que tuvieron que ver con mi propio paso por la facultad como estudiante y como docente novel. La primera está vinculada con un profesor, Roberto Meisegeier, que nos daba Tecnología en segundo año de la carrera de Comunicación Visual. Era un docente *del oficio*, un *idóneo*, de esos que era frecuente ver en las carreras de Diseño: gente que no venía de la academia sino de diferentes espacios relacionados con la gráfica, en su caso, con la imprenta. Cuando fue mi profesor rondaba los ochenta años y caminaba encorvado, apoyándose en un bastón de madera y en el hombro de su JTP y heredero de su cátedra, Rodrigo Goldsack. No recuerdo mucho de sus clases, un poco porque pasaron más de veinte años y otro poco porque la tecnología nunca estuvo entre mis intereses más fuertes, aunque sí tengo en la memoria el relato que nos hizo una tarde: él trabajaba en la imprenta que se encargaba de confeccionar las cajas del té *Green Hills*, cuyo color característico es un verde oscuro y profundo, ese que llamaríamos *verde inglés*. Pues este color posee, como cualquier otro, una identificación particular en la paleta *Pantone* que sirve de guía a diseñadores e *imprenteros*. Durante toda una jornada de trabajo, se imprimieron miles de cajas de té, abarcando los tres turnos que los empleados cubrían en la imprenta. El resultado fue un desastre porque cada encargado realizó ajustes en las máquinas de acuerdo a la luz que tenía disponible en lugar de respetar estrictamente el código, de modo tal que decenas de bobinas de cartón y litros de tinta terminaron en la basura. Un error de imprenta, importante, pero típico. La escena central del relato lo colocaba a él, al propio Meisegeier, un prócer del oficio, ingresando a su trabajo y viendo las paredes del inmenso pabellón tapizadas con los pliegos mal impresos, acción de su patrón para que todos entendieran la magnitud y los costos del error. Para mí fue crucial: el control de color nunca dejó de ser una pequeña obsesión en mi trabajo profesional y, cada vez que lo realizo, retorno a la memoria de ese relato.

La segunda situación me involucra como docente de la cátedra de Teoría y Crítica a cargo de la Dra. Ledesma. Había sido su alumna allá por 2004 cuando la asignatura era *nueva* porque se incorporaba al recientemente estrenado Plan de Estudios. *María*, como gusta que la llamemos, la creó y la sostuvo a lo largo de más de veinte años como la única en su tipo en una carrera de Diseño. Además, su nombre en nuestro país, posee el regusto del imaginario de lo fundacional: Ledesma estuvo en los albores de la carrera en la UBA, ayudó a fundar la propuesta en UNL, intervino con su experticia en la creación de diferentes posgrados vinculados con el proyecto tanto en Buenos Aires como en el interior y, además, es una de las primeras lecturas teóricas que los diseñadores recibimos en nuestra formación: su nombre forma parte, hace tiempo, del pensamiento de y sobre diseño en nuestro país. Yo ya no soy su alumna, pero nunca dejaré de serlo –siempre se puede volver a *llegar por primera vez*–: año tras año, mientras María dicta su teórico, tomo apuntes febrilmente tratando de no perder, siquiera, una coma. No son los contenidos lo que más me interesa registrar –después de diez años, casi los sé *de memoria*– sino el tono que les imprime y la lucidez con que logra variarlos en cada cursada sin remover los fundamentos teóricos que la guían. María es, tal como diría Steiner, “una excepción”⁴⁸⁰ al menos al interior de nuestra disciplina: conjuga la brillantez de su pensamiento y de todo aquello que descubre en sus lecturas –que surfean sin problemas entre los clásicos y lo novedoso– con la ejemplificación certera, la claridad de su palabra y las voces de sus estudiantes, las que hace circular –a veces, hasta presionando un poco– para que arborezcan sus ideas. Una clase con ella vuelve al libro amigable y transforma lo estanco de un pensamiento en tan solo un matiz de todo aquello que un problema complejo puede abarcar.

Recordar sus clases me enfrenta a esa posibilidad que enuncia Steiner en torno a la idea de un *contagio*, de algo que se expande rápidamente. Como si determinado agente emana una luminosidad que va aclarando el mundo a su paso:

Una vez que un hombre o una mujer jóvenes son expuestos al virus de lo absoluto, una vez que ven, oyen, ‘huelen’ la fiebre en quienes persiguen la verdad desinteresada, algo de su resplandor permanecerá en ellos. Para el resto de sus vidas y a lo largo de sus trayectorias profesionales, acaso absolutamente

⁴⁸⁰ G. Steiner, op. cit. El autor habla de la excepcionalidad que supone encontrar a un brillante exponente de cualquier ciencia que posea la habilidad real de transmitir su pensamiento en un ámbito formal de enseñanza.

normales o mediocres, estos hombres y estas mujeres estarán equipados con una suerte de salvavidas contra el vacío.⁴⁸¹

Suena algo extraño y hasta parece tener un viso de pensamiento mágico, aspecto que yo critiqué cuando hablé de educación y reproducción en el marco de la división de clases. Sin embargo, no es así en esta perspectiva: esa luz, ese ‘aura’ –tal es la palabra poderosa que Steiner elige para nombrarla– no es otra cosa que la transmisión haciendo de soporte para lo educativo. Bellamy, en otra metáfora –quizá menos poética, aunque igual de efectiva–, habla de ‘gratuidad’ refiriéndose a lo mismo. Eso que brilla en el referente es la dimensión del crédito que le asignamos como tal, y el contenido y las preocupaciones pedagógicas o didácticas pierden momentáneamente la importancia absoluta que suelen tener al interior de sus propios discursos teóricos. Pero Steiner va más allá en sus afirmaciones: del erudito dice “que está como poseído”,⁴⁸² que existe algo “patológico”⁴⁸³ porque solo la *enfermedad* puede, en estos tiempos de abulia colectiva y de conformismo generalizado, explicar el ensimismamiento casi obsesivo que implican los descubrimientos, la felicidad que supone encontrar una relación nueva entre nombres propios o entre conceptos, la plenitud que siente el estudioso cuando consigue concatenar algo *que ya sabía* con esto que aún no termina de comprender. Es que cuando la transmisión se produce *pone en juego una fuerza erótica que moviliza el deseo*, lo cual se evidencia en el instante del encuentro con *algo*: un maestro, un texto, una obra de arte. Ese acontecimiento que compromete, incluso, el terreno de lo corporal y de lo emotivo da cuenta de que *la transmisión implica el eros* y que, cuando se produce, “aumenta la potencia de obrar y de pensar”.⁴⁸⁴ Placeres de la vida académica o quizá, solamente, de la vida consagrada a nunca abandonar la posibilidad de seguir aprendiendo y de sumar al corpus teórico de una disciplina, una categoría nueva –por pequeña que sea–, un descriptor diferente o un argumento para repensar lo seriado. La ironía de Steiner se completa con la figura que elige para visualizar a este *sujeto*: “el profesor chiflado” que insiste en “negar la vida normal” para entregarse, tozudamente, al cultivo incesante de su pensamiento.

⁴⁸¹ Ídem.

⁴⁸² Ídem.

⁴⁸³ Ídem.

⁴⁸⁴ Baruch Spinoza parafraseado por Diana Sperling (Comunicación vía Zoom, 10 de mayo de 2023).

A condición de transmitir

Ya lo he subrayado varias veces a lo largo de este apartado: educar no es sinónimo de transmitir. Conviene resaltarlo porque la cercanía entre la práctica educativa y el proceso de transmisión –cuando éstos se producen simultáneamente– se da en una amalgama bastante difícil de separar en el análisis. Según Diker, existe una serie de condicionantes que deberían darse para que la transmisión acontezca en un contexto de enseñanza. El primero de ellos atañe a la figura y al rol del docente, quien debe ubicarse “en una posición de autoridad”⁴⁸⁵ vinculada con la posesión de saber ya 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”.⁴⁸⁶ Siguiendo esta lógica, la posición de autoridad del docente se asocia con el origen latino de esta palabra, *auctōricitās*, cuya primera traducción es, llamativamente, ‘garantía’.⁴⁸⁷ Entonces, no es solo una actitud de autoridad que podría interpretarse como la visibilización de una relación jerárquica en la escena educativa, sino que ese desnivel entre maestro y alumno funciona como la demostración cabal de que la transmisión solo puede ser descendente. El sujeto de esa *auctōricitās* es el *auctōr*, el garante, pero no como aquel que *cancela* con una palabra cuyo estatuto es la *verdad última o absoluta* sino el ‘autor’ en tanto sujeto capaz de “aumentar, favorecer”⁴⁸⁸ algo, en este caso, el saber. Entonces, en esta primera condición que Diker expone se entrelazan las ideas de *rol* –en la que ya he ahondado a partir de pensar la escena de la ley y de la educación– y de interpretación por cuanto la autoridad está sostenida en la capacidad que el maestro tenga para transformar constantemente aquello que sabe mediante la reconfiguración de los modos que organice para dar lugar al pasaje.

Entrevistada en el marco de mi investigación, la titular de los tres niveles del Taller de Diseño de la FADU, relata una situación en clase que me permite detectar visos de esa

⁴⁸⁵ G. Diker, 2004, op. cit., p. 229. Sobre esta cita quisiera reponer un breve comentario: en el punteo de Diker, lo que se termina por sugerir es que la transmisión es sin garantías. La pedagogía, la didáctica, pueden garantizar algunas cosas, pero no es así en la transmisión. Por eso aquí se entrelazan el rol de padre y el de docente. Tanto como uno trabaja de padre o de enseñante tiene que estar dispuesto a aceptar que no hay una prueba que constate si hubo transmisión o no.

⁴⁸⁶ Ídem.

⁴⁸⁷ Vox, op. cit., p. 48.

⁴⁸⁸ Ídem.

autoridad que *hace crecer* la posibilidad de transmitir *algo* en el aula. La viñeta es la siguiente: el primer trabajo práctico de 2021 tiene como *excusa* para el diseño a la Bienal de Arte Joven de la UNL. Como los chicos no saben qué es una *bienal*, se les otorga el tiempo para que lo averigüen. Al ser consultados nuevamente, responden que se trata de un evento que se realiza cada dos años. La profesora pide a sus alumnos que se expliquen acerca de eso, que le cuenten qué otras cosas averiguaron, incluso los arenga tomar sus celulares para volver a iniciar la búsqueda y encontrar algo más que esa reseña mínima de la cual es imposible extraer algo que sirva de sustrato al diseño. El resultado es un mutismo abrumador sumado a que la escena se da en virtualidad, lo que exacerba la imposibilidad de instigarlos a hablar, potencialidad tan propia del cara a cara.

Frente a esto, la profesora detecta que algo sucede allí, que no solamente se trata de un no-saber en relación con determinado acontecimiento, sino que hay un vacío mayor en el que decide sondear. Se pregunta por los modos de afrontar esto y rápidamente toma una decisión: abordar una posición diferente frente a los estudiantes, un *acting* que le permite “ponerse en el lugar de ignorante”,⁴⁸⁹ *descender escalones*, retroceder, para detectar en qué punto de vacío se ubica este bloqueo que ni siquiera los habilita para hacer una pregunta. El objetivo ya no versa sobre la posibilidad de que puedan decir lo que una bienal es, sino que la palabra de los chicos empiece a circular en torno a cuestiones que constituyen este tipo de eventos. Con preguntas sencillas, la docente intenta descubrir qué *consumos* tienen: a qué lugares suelen ir en momentos de ocio, qué música escuchan, qué miran, qué leen. Cuando les pregunta por la experiencia de ir al cine, descubre con sorpresa que muy pocos han ido o que lo han hecho de niños, acompañados por sus padres. Lo mismo ocurre cuando pregunta por la experiencia del concierto o del recital que casi ninguno tuvo, al igual que con la exposición de arte o de diseño.

¿Qué es una bienal de arte? Efectivamente, algo que se da cada dos años, pero su interés principal está en la mostración, en un tiempo acotado, de toda una serie de expresiones culturales protagonizadas por los jóvenes de la ciudad: músicos, artistas plásticos, diseñadores, escritores, realizadores de cine, videastas, etcétera. El problema que la profesora logra individualizar es que la mayoría de estos chicos no tuvo la experiencia del contacto

⁴⁸⁹ DG María del Carmen Albrecht. Comunicación personal, 3 de octubre de 2022.

con esa mostración antes, con lo cual, la búsqueda de información al respecto se vuelve sumamente infructuosa. Ya lo he dicho: ¿de qué sirve disponer de una gran cantidad de datos y referencias si no tengo donde tramarlas al interior de mi propio conocimiento, de mi propia existencia? Por supuesto que estos estudiantes saben lo que es un recital de rock, un concierto de cámara o una pintura exhibida en un museo. La cuestión es que todo eso *no les pasó nunca* –para hacer resonar a Larrosa– con lo cual es sumamente complicado que, de golpe y *por capricho* de una cátedra, tenga significado para ellos.

En el quinto apartado de esta investigación retomé, desde Arendt, la cuestión primordial de la herencia y el testamento como figura capaz de visualizar el trabajo de la cultura. Quisiera volver sobre ese desarrollo para pensar esta viñeta en la misma clave. La estrategia de la autora es partir de un aforismo de René Char que vuelvo a citar aquí: “nuestra herencia nos fue legada sin testamento alguno”.⁴⁹⁰ El desarrollo avanza en la explicación histórica vinculada con la *Resistencia* francesa en el contexto del ocaso de la Tercera República y la vuelta a los poemas de Char le permite a Arendt recomponer la cuestión estructural que suele eclipsarse por el racconto historiográfico:

El poeta alude al anonimato del tesoro perdido cuando dice que nuestra herencia nos fue legada sin testamento. El testamento, al decir al heredero su legítima voluntad, lega las posesiones pasadas a un futuro. Sin testamento o, para resolver la metáfora, sin tradición –la cual selecciona y nombra, transmite y preserva e indica dónde están los tesoros y cuál es su valor– parece no haber ninguna continuidad legada en el tiempo y, por tanto, humanamente hablando, ningún pasado ni presente, sólo un sempiterno cambio del mundo y el ciclo biológico de los seres vivos. De modo que, el tesoro no se perdió por circunstancias históricas y por la realidad adversa, sino porque ninguna tradición previó su aparición o su realidad, porque ningún testamento lo había legado para el futuro. De todos modos, la pérdida quizás inevitable en términos de realidad política, fue consumada por el olvido, por un fallo de la memoria, que aconteció no sólo a los herederos sino, por así decirlo a los actores, a los testigos, a aquellos que, por un breve momento, habían tenido el tesoro en la palma de la mano; en pocas palabras, a los propios vivos. Y esto es debido a que la rememoración, que es sólo un modo de pensamiento, si bien uno

⁴⁹⁰ H. Arendt citando a René Char, (1953 [1995]), op. cit., p. 75.

de los más importantes, es impotente fuera de una trama preestablecida de referencia, y a que la mente humana sólo en rarísimas ocasiones es capaz de retener algo totalmente desconectado.⁴⁹¹

Este extenso pasaje da cuenta de la relevancia y urgencia de sostener y transmitir una red significativa. En primer lugar, porque esa red que Arendt renombra como ‘tradición’ implica el aspecto antecedente, es decir, algo que me precede como individuo pero que, al habitar me, *me sujeta*, es decir, instituye mi pensamiento al ordenarlo a partir de una serie extensa de puntos de anclaje capaces de habilitarme a la interpretación de las cosas. El *puro presente* del que habla la autora se caracteriza por ese cambio biológico de los seres vivos y, justamente, por el colapso de la temporalidad. Este planteo nos permite comprender con mayor rigurosidad lo que Legendre menciona cuando habla de una ‘reproducción carnífera’: sin tiempo no hay pasaje, sin pasaje no hay transmisión y sin transmisión no hay sujeto. Luego, Arendt hace un planteo que incomoda por su aparente inevitabilidad: el *tesoro* estuvo una vez “en la palma de alguien”, hubo quienes pudieron sostenerlo pero lo perdieron y no fueron héroes mitológicos o grandes nombres sino, simplemente, “los propios vivos”. Individuos históricos que, por no disponer de la referencia testamentaria, nada pudieron hacer para retener en la memoria ese elemento precioso que no es otra cosa que la tradición. Rememorar es posible siempre y cuando exista un punto *allá*, en el pasado, capaz de hacer vínculo con una trama de sentido inscrita en el sujeto. Si esa trama se ha disuelto, ese punto se transforma en lo que Arendt describe como “totalmente desconectado”.

La pregunta que adviene tiene que ver con qué de este planteo filosófico me permite una relectura enriquecida de la viñeta relatada. En primer término, aquello que hace a esa red significativa sin la cual resulta casi imposible reorganizar el sentido frente a lo nuevo que acontece. Luego, y de manera totalmente vinculada, la percepción desplazada de la idea de *tradición*, es decir, como un anacronismo. Es que, tal como lo he hipotetizado en el sexto capítulo, el triunfo de la concepción funcionalista, orgánica y reproductivista de la cultura ha eclipsado a la transmisión y lo ha hecho de modos diversos.⁴⁹² Entre esos

⁴⁹¹ H. Arendt, (1953 [1995]), op. cit., pp. 77-78.

⁴⁹² En el capítulo mencionado trabajé fundamentalmente aquellos puntos que se relacionan con lo educativo.

modos, ahora me interesa subrayar dos: el colapso de la dimensión temporal –que mencioné en el párrafo anterior– y, atada a ello, la idea de que la tradición puede interpretarse como contenido antes que como referencia. Parto de la pregunta de base: ¿qué significa tradición? El diccionario de la Real Academia Española muestra ocho acepciones para el término: en todas aparece la idea de un pasaje, de una transmisión de *algo* de generaciones anteriores a generaciones posteriores. Además, y en relación con la producción cultural, la tradición se define cercana a la idea de ‘género’ y también de ‘estilo’.⁴⁹³ Es posible vislumbrar aquí algunas derivas interesantes pero lo realmente potente de este término, aparece cuando rastreamos su raíz latina: *trāditio* puede traducirse como “acción de entregar” y también como “transmisión, enseñanza, exposición”.⁴⁹⁴ Entonces, cuando junto con Arendt hablamos de tradición, estamos también poniendo a la transmisión sobre la mesa en una superposición significativa que tiene mucho peso, al menos, para este estudio. Si la transmisión es *por* y *de* la referencia, significa que es vacía, su figura es la del marco, el continente y no el contenido. El dilema de la tradición aparece cuando ese sentido se borra para ser velado por todo aquello que es propio del contenido y que, por supuesto, siempre aparece como un fragmento, un recorte material de un intangible mucho más vasto y difícil de visualizar.

Pongamos un ejemplo muy sencillo: el calendario de efemérides argentinas dispone que el 10 de noviembre es el *Día de la Tradición* en conmemoración al nacimiento, en 1834, de José Hernández, autor del *Martín Fierro*. Ahí aparece el primer recorte a partir de un objeto muy claro: la literatura gauchesca. La tradición para nosotros queda atravesada por el imaginario gaucho y criollo e instala la ruralidad como aspecto contextual primordial pese a que el 90% de los argentinos habitemos en zonas urbanas.⁴⁹⁵ En las escuelas –al menos en las de mi ciudad–, el día se celebra con un acto en el que priman las danzas folklóricas. La Municipalidad de Santa Fe, por ejemplo, solía organizar el desfile de caballos guiados por sus jinetes gauchos y la feria de gastronomía típica ¿Está mal que sea este imaginario el que aparece cuando pensamos en *la tradición*? Por supuesto que no, el problema está en entender que la tradición es *ese conjunto de elementos* –animales,

⁴⁹³ Real Academia Española, s/f.

⁴⁹⁴ Vox, op. cit., p. 515.

⁴⁹⁵ Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (INDEC), 2010.

atavíos, comidas, danzas— o *cualquier otro* y abandonar la idea de que es un equivalente de la transmisión y, por tanto, no posee contenido sino *fuerza de pasaje*.

El abandono de esa idea es lo que ha socavado a la tradición como verdadera muestra del trabajo subjetivante de la cultura. En la banalización de su complejidad a partir de la *itemización* de objetos y de nombres se patentiza el hecho de su empobrecimiento. Entonces, si ese marco se disuelve y la tradición pasa a ser imaginada como un lastre incómodo y pesado de cosas viejas que no hacen sentido, no resulta difícil comprender por qué la trama referencial de la cultura va perdiendo puntos de enlace con lo nuevo. Al hablar de la necesidad de la experiencia, Benjamin sostiene:

Nos hemos hecho pobres. Hemos ido entregando una porción tras otra de la herencia de la humanidad, con frecuencia teniendo que dejarla en la casa de empeño por cien veces menos de su valor para que nos adelanten la pequeña moneda de lo ‘actual’. [...] En sus edificaciones, en sus imágenes y en sus historias la humanidad se prepara a sobrevivir, si es preciso, a la cultura. Y lo que resulta primordial, lo hace riéndose.⁴⁹⁶

El filósofo escribe estas líneas en 1933: la sombra más oscura en la historia reciente de Europa es un hecho ineludible, la distancia con el horror de la Primera Guerra Mundial no es tan corta pero tampoco es lo suficientemente larga como para permitir los necesarios olvidos. En este contexto, Benjamin produce el artículo titulado “Experiencia y pobreza”, del cual me sirvo esta cita. Hace casi cien años ya se podía vislumbrar la traza de esta vía que intenta una cultura *de góndola*, vaticinio totalmente atinado si atendemos a los horrores que siguieron. Pese a los cambios y *al transcurrir de la historia* encontramos esas improntas todo el tiempo cuando el empobrecimiento de la cultura en tanto malla de sostén de lo humano desgasta y percude sus hebras hasta hacerlas desaparecer. Esa pérdida es irreparable, por eso hay angustia en la escritura de Benjamin y en la de Arendt, y lo es por cuanto se insiste en no transmitir.

Allí aparece un índice de orfandad claro: cuando párrafos atrás dije que la excusa de la bienal es *un capricho*, estaba siendo irónica. El peligro es que se lea de ese modo cuando,

⁴⁹⁶ Walter Benjamin. “Experiencia y pobreza” en *Discursos interrumpidos. Filosofía del arte y de la historia* (1933 [1989], Buenos Aires: Taurus), p. 173.

en realidad, lo importante es que el docente pueda insistir en gestar la vinculación de cada estudiante con determinado saber –por complejo o sencillo que éste sea– y de aumentarlo en su posición de *auctōrictās*. Y aquí viene la segunda condición enunciada por Diker para que la transmisión se produzca, que está íntimamente relacionada con este aspecto: es necesario *hacer pasar* “no 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’”.⁴⁹⁷ ¿Qué significa esto? Que no puedo enseñar eso que arranco de una totalidad, pero a la vez, que esa totalidad también puede volverse algo estanco y hermético si no puedo generar a su alrededor una red significativa que sirva de sostén, ya que el objeto de la transmisión será *tal* en la medida en que se configure como esa red capaz de ubicar al destinatario “en 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”.⁴⁹⁸ Y para eso, quien desee transmitir debe disponer de esa serie de relaciones previamente; caso contrario, estaremos contando una película que no vimos, acción irresponsable que tiene una consecuencia sumamente grave: una vacancia que va a transmitirse también.

¿Es posible transmitir un vacío? ¿Cuál es la diferencia entre vacío y falta? ¿Y qué sucedería si efectivamente ese vacío fuese objeto de transmisión? En principio es necesario hacer una aclaración: decir *vacío* sin acompañar el término con algún tipo de modificador resulta bastante impreciso y propone derivas complejas, algunas de las cuales ya fueron desarrolladas en mi propuesta. La más importante, considero, tiene que ver con la idea de vacío en tanto dimensión instituyente que atañe a toda referencia. Cuando mencioné el ritual como aspecto propio de lo educativo apunté también a su carácter vacuo por cuanto organiza un marco de recorte temporal y espacial que contiene las más diversas prácticas. Pero las preguntas que dan inicio a este párrafo aluden al más específico y modesto *vacío de saber*. Y es, ciertamente, más modesto en su desarrollo analítico que esos *otros vacíos* que se relacionan con lo estructural pero sus efectos pueden, de manera similar, permear en múltiples niveles la vida de un individuo y trazar destinos.

⁴⁹⁷ G. Diker, 2004, op. cit., p. 229.

⁴⁹⁸ Ídem.

Entonces, al primer interrogante responderé que *sí*, que es posible transmitir un vacío tanto cuando hablamos en términos de estructura como cuando lo hacemos en relación con un saber. En cuanto al segundo interrogante, considero que puede aclarar la distancia entre estos tipos de vacío si entendemos la falta como aquel que constituye *marco*, referencia, cuestión de legalidad que instituye sujeto. Ahora, en el tercer interrogante aparece nuevamente una respuesta de doble vía: primero, no podemos aseverar que siempre, en todos los casos en que exista un vacío de saber, éste se transforme en objeto de transmisión. Por otra parte, ¿qué transmisor estaría en condiciones de sostener que lo sabe todo? E incluso, si estuviéramos frente a un *genio ideal*, entrarían a jugar todas las cuestiones contextuales que hacen a las partes de ese proceso por lo cual la idea de *totalidad* perdería sentido. Es decir que estamos frente a una contradicción: por más que se intenten cubrir los huecos de saber, esa acción será siempre perfectible y es deseable que eso suceda porque esos vacíos son los que habilitan la interpretación. El problema aparece cuando el vacío de saber se enmascara con un saber que es oclusivo para ese acto de interpretación. La intención que lleve a un individuo a construir deliberadamente ese falso velo –ocultar un punto de ignorancia, por ejemplo– no interesa del todo ahora, lo que sí importa es que ese artificio es capaz de obturar el proceso de subjetivación del suceso.

Insisto en subrayarlo: la transmisión se detecta en los efectos. Habiendo planteado algunas precisiones acerca de la idea de ‘vacío’ hipotetizo que, cuando se transmite una falla *no instituyente* en educación, la primera consecuencia tiene que ver con la indiferencia en torno al objeto de esa transmisión fallida. Lo que aparecerá, indefectiblemente, es la pregunta por la utilidad de ese objeto, algo que mencioné cuando analizaba los efectos de una educación reproductivista. Veamos un ejemplo claro de esta secuela vacante: uno de mis entrevistados⁴⁹⁹ es docente en la facultad y en una escuela media pública de la ciudad a la que asisten, mayoritariamente, chicos de clases populares. Ya que el docente posee esa doble inscripción, siempre arenga a sus estudiantes para que, al salir del secundario, ingresen a la universidad. Cuando el tema de la continuidad en la formación surge como diálogo con los alumnos, éstos le preguntan “¿Qué me da? No me da nada”.⁵⁰⁰ Me cuenta un dato que resulta revelador:

⁴⁹⁹ Mg. DG Rodrigo Goldsack. Comunicación personal, 28 de septiembre de 2022.

⁵⁰⁰ Ídem.

En la escuela en la que estoy hace ya diez años, de los diez años hemos logrado que cinco, seis, no sé si diez estudiantes intenten estudiar una carrera de cualquier tipo, universitaria, terciaria. [...] y la mayoría no lo ha logrado y estoy hablando de que son entre veinticinco y treinta egresados por año.

Ya he explicado que, según mi perspectiva, el ‘enclasmamiento’ no puede definir el horizonte de una vida o, al menos, no puede hacerlo por sí solo. Se van sumando, a lo largo del recorrido, toda una serie de aspectos: algunos tienen que ver con esa estratificación y otros con esta red de sentido al conocimiento que no se termina de tejer. Pues, entendámoslo de una vez: las expectativas para mi propia vida forman parte también del aparato cognoscitivo que me constituye. ¿Por qué estos chicos no pueden imaginar un futuro universitario? ¿Por qué se preguntan por su utilidad? ¿Por qué, quienes llegan, generalmente fracasan? Todas las respuestas que tengan que ver con el estrato social en que nacieron, ya lo he dicho y argumentado, no son erradas aunque sí insuficientes. Lo que sucede aquí es distinto y tiene que ver con los vacíos que estos adolescentes recibieron a lo largo de sus vidas, de las cuales, más de la mitad transcurrió en los ámbitos de la educación formal. Cuando los docentes universitarios se quejan de los tramos anteriores suponen que lo que ha fallado es la cantidad y la calidad de los contenidos enseñados. Aquí, me atrevería a decir que lo que ha fallado en realidad es, precisamente –y al decir de Diker–, la relación con esos contenidos, con esos conocimientos.

Es cierto que existe en torno a la escuela un imaginario de *pobreza* con el cual podemos estar o no de acuerdo. El bombardeo mediático de imágenes y discursos que dan cuenta de una escuela que no educa es atosigante. De acuerdo con las banderas políticas que un medio erija, la escuela puede ser un jardín edénico, un infierno, un hogar sustituto, un comedor comunitario, una tapera salvaje, entre tantos etcéteras. El problema, entiendo, no está en ampliar las funciones que la escuela cumple al interior de una sociedad –de una comunidad– sino en haber restado peso a la posibilidad de relacionar niños con saberes de tal modo que esos saberes se queden con ellos a lo largo de sus vidas. Nuevamente: ¿por qué los adolescentes se preguntan, incluso frente a su profesor, *qué les daría* la universidad? ¿Por qué ya intuyen la respuesta? (“no me da nada”). Ese es el nudo de la cuestión: estos chicos saben, de antemano, que la relación con el conocimiento es inútil porque no sirve para cubrir las necesidades *reales* que tienen. Nuevamente, es el pensamiento

reproductivista ganando la batalla. Y otra apreciación se suma a la seguidilla de desalientos: “profe, la universidad no es para todos”.⁵⁰¹ Por supuesto que no: envueltos en este discurso, convencidos de todo ello, asumiendo que la escuela ya no es escuela, el acceso y el tránsito por la universidad es una odisea, una empresa imposible, un gasto inútil y un destino de fracaso.

Entonces, ¿cuál es la relación con el conocimiento que se deja entrever en las voces de estos chicos? La misma que vengo señalando desde hace muchas páginas: aquella que pone por delante un saber utilitarista. Esa relación con el conocimiento me hace preguntarme constantemente *para qué me sirve aquello que me están enseñando* y supone una suerte de imaginario comparativo en el cual voy organizando el saber bajo dos rúbricas: útil o inútil, importante o trivial, necesario o superfluo, fundamental o evitable. En una u otra lista van quedando los objetos de ese aprendizaje acumulativo. Los de la primera columna se conservarán durante un tiempo y de allí decantará, quizá, un saber técnico, una pericia hiperespecífica en relación con determinada tarea. La segunda columna será eliminada ni bien suene el timbre. ¿Es responsabilidad de los chicos? Por supuesto que no, porque la transmisión es responsabilidad de los adultos. Tanto en la escuela como en la universidad es necesario habilitar una relación con el saber por fuera de la lógica de la efectividad. Si aparece la pregunta por el *qué me da*, evitaremos la respuesta por la supuesta dignificación de un futuro que presupone una vida con destino lacrado. “¿Qué me da? No me da nada...” Quizá, esa es la réplica más atinada: *no da nada* que pueda contabilizarse como producto de una operatoria comercial, nada que sea cuantificable. Sin embargo, esa *nada* está por todo lo que la educación puede *dar* en la lógica de aquello que Legendre denomina “comercio de bienes simbólicos”. La relación con el saber que posibilita la transmisión es aquella que brega por encontrar relaciones entre lo nuevo y lo viejo, entre lo que poseo y lo que me queda por aprender. Es una relación *deseante* con el saber, a partir de la cual, cada punto iluminado que aparece en la constelación de mi conocimiento emana un resplandor que me empuja a querer distinguir *qué hay* un poco más allá, donde aún se cierra la penumbra.

⁵⁰¹ Ídem.

Esta posibilidad, este ‘deseo de saber’, supone desde el vamos que existe lo no-sabido y que hay, en lo humano, un impulso subjetivo por despejarlo. Eso que *no se sabe* constituye una incógnita, un misterio, un elemento que nos desvela con mayor o menor intensidad. Graciela Frigerio se refiere a ello haciendo hincapié en los interrogantes ‘existenciales’ que nos habitan desde tiempos inmemoriales, rascando las bases de nuestra existencia:

Un “no saber” (no aún, no totalmente, no ahora), es decir, un saber no sabido, ignorado u olvidado habita de manera excepcional en el aparato psíquico de los sujetos. Lo enigmático trata de un manojo de interrogantes sin respuestas definitivas que movilizarán preguntas alternativas y, con ellas, la ocasión de construir saberes sobre sí y sobre el mundo.⁵⁰²

El enigma como contracara del saber implica un modo distinto de pensar en esa dupla dialéctica porque supone abandonar la idea de *ignorancia* que siempre acarrea un imaginario oclusivo en relación con aquello que se puede hacer para sortearla. Entonces, hay un enigma, un punto de opacidad que despierta mi curiosidad y me llama a develarlo. Ese llamado, que en realidad no es más que mi psique intentando doblegar al desconocimiento, constituye esta particular forma de deseo. Hay algo de lo libidinal que se moviliza gracias a esa incógnita que se vuelve insoportable y necesita respuestas o, al menos, cavilaciones e hipótesis, intercambio, preguntas, diálogos y soliloquios –“con uno mismo como si fuera otro”–⁵⁰³ que permitan desbrozar ese carozo incierto. Como la gran mayoría de las categorías y descriptores que he recuperado a lo largo de mi tesis, hay una dimensión de lo estructural que se juega también aquí, ya que las *grandes preguntas* que continúan desvelándonos son “los interrogantes existenciales”⁵⁰⁴ que tienen que ver con eso que Legendre identifica con lo *abismal*, metáfora para el más allá del origen y de la muerte. Estas preguntas han intentado ser respondidas por diferentes narrativas: las del mito, las de las ciencias, las de la creación artística, las de los esoterismos... Lo importante es que ninguna respuesta se muestra como suficiente y la permanencia de esa

⁵⁰² Graciela Frigerio. “Curioseando (saberes e ignorancias)” en *Educación: saberes alterados* (2010, Paraná: La hendija), p. 17.

⁵⁰³ Laurence Cornú, parafraseando a Paul Ricoeur y Hanna Arendt en “Saberes alterados”. *Educación: saberes alterados* (2010, Paraná: La hendija), p. 52.

⁵⁰⁴ Ídem.

esquirla incógnita es la que ha empujado a la humanidad a seguir creando marcos de referencia para comprender qué es lo que sucede allí: ese trozo de *no-saber existencial*, no sólo ha servido como excusa para que crezcan las indagaciones de los hombres, sino que funciona como elemento que, lejos del desánimo, hace crecer el *deseo de saber*.

¿Es posible trasladar esta dimensión de la existencia hacia el ámbito de un estudio sobre educación? Por supuesto que sí, porque ese impulso por conocer lo desconocido, por elucidar lo que no comprendo, por sentir la pequeña victoria diaria que implica el abordaje de la *dificultad* –recuperando a Ladjali– está sostenido en el mismo deseo que guía los interrogantes existenciales. Quiero decir: la magnitud de la incógnita no es el punto clave aquí, sino *la relación que se establece entre el saber, el no-saber y yo como sujeto de un descubrimiento posible*. Allí se trama la tercera condición que permite la transmisión en los ámbitos educativos ya que, según Diker, ésta se posibilitará “cuando, junto con aquello que se enseña, se transmita también la habilitación para recrear, resignificar lo recibido”. Esto quiere decir que todo objeto elegido para ser enseñado, sea simple o complejo, deberá estar sostenido por una forma discursiva que funcione como germen de ese deseo de saber que, a la vez, constituye el hueso de nuestra propia incertidumbre como maestros: cuando damos a saber algo asumimos desconocer lo que sucederá con eso. Esto vuelve visible, nuevamente, la inconsistencia del lazo con el que insistimos en filiar simbólicamente a nuestros estudiantes, ya que educar implica soportar esa inseguridad y, a la vez, apuntar constantemente a ella porque demuestra que lo recibido ha sido dispuesto a la transformación.

Veamos un ejemplo entre las voces de mis entrevistados que sirve para dar cuenta de cómo la imposibilidad de organizar esa suerte de iteración cognoscitiva se retraduce como un índice de orfandad en los estudiantes universitarios. La viñeta transcurre en el marco de la elaboración de un trabajo práctico ya referido y que requirió de la búsqueda de información para la construcción de una pieza infográfica digital interactiva vinculada con un artista contemporáneo. He mencionado esta situación en el apartado anterior para hablar de los problemas que aparecen en relación con la escritura y el uso de las herramientas del texto simulado. Ahora me centraré en otro matiz que explicita la falta de ese impulso por hacer crecer un conocimiento y que parece venir a tabicar el saber. En la actividad mencionada, se les asigna a los estudiantes un nombre propio que puede

provenir de diferentes ámbitos: las artes visuales, el cine, la ilustración, la literatura. A partir de allí, cada grupo de trabajo debe realizar la búsqueda de información que le permita desarrollar la pieza de diseño requerida. La profesora cuenta que ella espera que ese rastreo pueda ir más allá de una simple indagación en internet sobre los *datos duros* relacionados con ese nombre, es decir, que esa acción de *buscar* motorice otros intereses y traccione la posibilidad de acercarse de diferentes maneras a tal o cual artista o realizador. Lo que se espera es:

Que esta suerte de pretextos tenga algún sentido real, precisamente para que operen también como disparadores y que ellos mismos se pregunten: “bueno, a través de los artistas, ¿hasta dónde puedo llegar?” o “mirá, mirá qué interesante este artista” y que a ese descubrimiento puedan *linkearlo* con otra cosa. Quienes vienen con una cuestión como *más básica* o *superficial* tampoco logran hacerse de ese disparador para ver si surge un interés nuevo por otra cosa. No sé... ver una película de Tarantino. Nadie vio una película de Tarantino... los que no conocían a Tarantino tampoco se percataron de eso que les permita decir “tengo que hacer una infografía sobre Tarantino, mínimamente me miro dos películas de Tarantino”.⁵⁰⁵

Es decir que hay, en la intención de partida del docente, un interés porque eso que sirve como *excusa* para diseñar se configure como un objeto de saber que instale incógnitas en los estudiantes, que los empuje al deseo de la pesquisa por conocer más y que eso expanda la red significativa que cada uno de los chicos posee. ¿Qué es lo que frena ese deseo? ¿Qué proceso subliminal está dándose al interior de los estudiantes que se traduce en esta suerte de desgano o abulia o desinterés? Tengo una hipótesis para responder a esto, aun a riesgo de sonar reiterativa: el peso que las instituciones del conocimiento han puesto en la productividad del saber ha ayudado a gestar y consolidar una especie de *mito de la utilidad futura* de lo que hoy intentamos enseñar. ¿Qué quiero decir con esto? que *lo importante* de este trabajo práctico en el imaginario de los chicos, no son esos nombres propios, sino aprender a hacer una infografía, es decir, *lo que el cliente me va a pedir cuando me contrate como diseñador para su empresa*.

⁵⁰⁵ Mg. LDCV Ma. Laura Badella. Comunicación personal, 21 de setiembre de 2022.

A eso se suma una lógica del aceleramiento temporal que atenta contra todo aquello que se asocie a la idea de ralentizar los procesos de enseñanza para que, en el medio, puedan pasar otras cosas que van más allá y tienen una intencionalidad distinta a la persecución y cumplimiento de objetivos específicos. Todas las prácticas nocivas asociadas a la segundilla de noches en vela para *llegar a la entrega* de un trabajo también dan cuenta del modo en que la concepción del tiempo está *desencajada* en nuestros estudiantes. Si no alcanzaron veinte o treinta mañanas con sus tardes para resolver el práctico y es necesario sumarle las siete noches de la última semana es muy difícil que, por fuera de lo estrictamente objetivo, se hagan cosas diferentes, aunque esto signifique un resultado de mayor calidad y, por supuesto, un aprendizaje fortalecido. *Ambas lógicas, la utilitarista y la de la aceleración del tiempo se conjugan como una trampa mortal para la transmisión.* Por los huecos de su enrejado se cuelan, desleídas, las hebras de un saber raquítrico laqueado con la pátina brillante de la pericia técnica y de la hiperespecificidad.

Entonces, apuntar a la arborescencia del conocimiento implica transmitir ese deseo de saber. Es algo que sucedió en el relato en torno a la viñeta de los cuentos infantiles pero que no pudo darse aquí, aun con los mismos docentes y los mismos estudiantes. Quizá sea necesario anticipar algo que despierte la chispa de una curiosidad impetuosa, del mismo modo que esos argumentos archiconocidos sobre caperucitas o patitos feos despertaron la posibilidad de decir cosas que, de otro modo, en la universidad no se suelen decir. Hacer circular la palabra genera la enorme tentación de *hablar* y cuando esto no ocurre nos enfrentamos a ese silencio abrumador que una de mis profesoras llamaba, irónicamente, *el mar de los sargazos*. Pero, ¿cómo se elabora esa anticipación aun con la incerteza de su potencialidad o de su capacidad para hacer vibrar el interés y hacerlo crecer? Acudiré a Ladjali y la hipótesis que me permite elaborar para responder a esta pregunta: el único camino es el de la dificultad, pero no esa que enuncia la autora y que involucra estudiantes y poesía clásica sino aquella otra, la que es del docente y que lo habilita a interpretar los saberes como “una cadena de afectaciones y alteraciones”.⁵⁰⁶ Afectación y alteración del sujeto que aprende y también del mundo que se transforma de cara a ese aprendizaje. Esa cadena se va haciendo infinita en la medida en que vamos hurgando en ella ya que del último eslabón crece otro, conforme ese deseo va corriendo

⁵⁰⁶ G. Frigerio, 2010, op. cit., p. 18.

delante de nosotros. Cuando la profesora de Taller habla, desliza algo al respecto al decir que sus estudiantes ni siquiera “se percataron de eso” que los hubiera llevado a mirar, aunque sea, una película del realizador con el que les tocó trabajar. ¿Qué es *eso* de lo que no se percataron? En primer lugar, de que existe saber más allá del *dato duro* que se pueda recabar mediante la búsqueda en internet, por minuciosa que ésta sea. Ese saber que está momentáneamente obturado posee puertas de acceso múltiples, una de las cuales es, por ejemplo, el visionado de un film: lo que se puede decir sobre ese objeto, que funciona como *excusa*, es mucho más amplio y enriquecido que el objeto mismo. En segundo lugar, y esto es lo más complejo, la profesora está revelando lo pavorosa que resulta la falta de deseo de saber cuando se pone de manifiesto, porque ¿cómo se enseña a desear el conocimiento? Hay una única manera: deseándolo. ¿Y cómo se explica eso? Aquí podría hacer una paráfrasis de lo dicho por Steiner en relación con el aura de los sabios y de aquello que María Silvia Serra enuncia en relación con la enseñanza de la enseñanza. ¿Es posible enseñar a enseñar? Si, enseñando. Ya que enseñar es, de alguna forma, un saber tácito frente a nuestros estudiantes –uno no se pasa toda la clase explicando el modo en que imaginó estrategias para que los chicos entendiesen tal o cual cosa, simplemente interpreta ese acto– lo que el enseñante aprende, lo aprende “por contagio”:⁵⁰⁷ mirando a sus maestros, impregnándose de todos los gestos en los que percibe la vibración del enlazamiento.

Finalmente, la última condición expuesta por Diker para que la transmisión se produzca, consiste en que el docente pueda permitir a sus estudiantes hacer algo por fuera de los parámetros que algunos discursos del campo experto suelen disponer en torno a ellos. Obviamente, y por los sentidos que he venido construyendo a lo largo de esta tesis, nunca el estudiante, mientras sea estudiante, será expuesto a otro rol diferente porque eso iría en contra de la lógica filiatoria que presupone una asimetría estructural y estructurante. A lo que Diker se refiere es a la necesidad de vigilar la *metodologización* de lo educativo cuando ésta construye un aparato que obtura toda posibilidad de construir una subjetividad por fuera de sus engranes. Según la autora, “esto no implica renunciar a establecer objetivos que orienten la tarea de enseñanza. Significa más bien despojar de normatividad

⁵⁰⁷ Ma. Silvia Serra citando a José Luis Pardo en, “¿Cuánto es una pizca de sal? Acerca del juego de la transmisión y las reglas de la pedagogía”. *Educación: saberes alterados* (2010, Paraná: La hendija), p. 80.

estos objetivos y evitar que la elección de una dirección obture otras posibles”.⁵⁰⁸ Nuevamente aparece la zozobra de la incertidumbre frente a aquello que desconozco como probabilidad: yo no sé qué va a hacer mi alumno con lo que le he transmitido, solo puedo esperar a ver los efectos si es que éstos se producen cuando todavía permanece en mi entorno.

Veamos un ejemplo de cómo funciona esto en el concreto espacio del aula. La viñeta es la siguiente: la profesora explica a sus estudiantes una serie de herramientas para procesar datos ya que la asignatura a su cargo es Metodología de la Investigación. Durante ese desarrollo, expresa:

“Ahora hay que construir una matriz de *Excel* y empezar a volcar los datos que después vamos a leerlos con un programa que van a aprender a manejar”, entonces los miro y les digo; “supongo que saben trabajar con el programa *Excel*, porque han dado informática”. Una alumna levanta la mano y me dice; “usted no suponga nada profesora, porque efectivamente nosotras no sabemos armar una base de datos en el programa *Excel* y usted no tiene que suponer nada que nosotros hayamos visto”.⁵⁰⁹

Es una viñeta muy interesante porque dispara, al menos, dos interpretaciones posibles y quizá contradictorias. La primera relacionada directamente con el planteo de Diker en torno a los condicionamientos requeridos por la transmisión, aunque con una pequeña vuelta de espiral que es necesario explicar. La categoría didáctica que se estaría poniendo en juego aquí es la de *trayectoria*⁵¹⁰ de un estudiante a través de un plan de formación. Ese recorrido coagula modos de transitar los aprendizajes de tal manera que el camino se realice siguiendo una lógica determinada por el tipo de currículo que se esté poniendo en juego en cada institución. Así, un plan de estudios visibiliza todo aquello que se ha

⁵⁰⁸ G. Diker, op, cit., p. 229.

⁵⁰⁹ Dra. Virginia Kummer. Comunicación personal, 21 de septiembre de 2022.

⁵¹⁰ Según Estela Basabe de Cols, ‘trayectoria’ se define como “serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en movimiento y sometido a incesantes transformaciones. [...] Se pueden describir, reconstruir a modo de líneas que resultan de la observación de los movimientos de un actor o de un grupo a través del tiempo”. (“La formación docente inicial como trayectoria”, 2008. Disponible en: https://ensbelgrano-sgo.infed.edu.ar/sitio/upload/La_formacion_docente_inicial_como_trayectoria.doc. Consultado: febrero de 2023).

seleccionado para ser enseñado a la vez que ordena la concatenación de cada uno de esos mojoneros de conocimiento que constituyen las asignaturas o los proyectos. Por otro lado, el planteo de la estudiante resuena con la idea que ya expuse antes, de que siempre se puede estar *llegando por primera vez* a la escena educativa. Pero aquí se abre la segunda interpretación que viene a contradecir este enfoque: si siempre imaginamos a un alumno que *recién llega*, ¿hasta dónde debemos retroceder cada vez que nos lo encontramos? ¿Es que siempre estaremos frente a unos eternos iniciantes? ¿Cuáles serían las consecuencias de ello? ¿No habría una suerte de infantilización permanente de nuestros alumnos? Sí y no. Sí, en el sentido que repongo en esta última pregunta y que coloca a los docentes a la altura de un *padre totalizante*, similar a ese que menciona Phillippe Julien cuando habla de la “ley del bienestar”⁵¹¹ como único norte para transmitir. Y no, por cuanto la vuelta hacia atrás, el retorno a un estadio anterior del aprendizaje es también mi responsabilidad como enseñante: no puedo justificar mis faltas con el argumento de que aquello que no se aprende, le correspondía a otro enseñarlo.

Entonces, en relación con estos condicionantes, la transmisión implica –como mencioné en la fundamentación de mi propuesta– un lugar para el deseo, un espacio de inscripción para el sujeto de la educación más allá de los objetivos de formación que se involucren en los ámbitos institucionales. La enumeración de Diker da cuenta de ese elemento *leve* que constituye un ‘amor de transferencia’ y, por ende, inicia un proceso de transmisión que filia, reinscribe, guía y vuelve a marcar un norte. La transmisión no tiene un fin anticipado ni una prueba que dé cuenta de si fue exitosa o no. Más adelante, no sabemos bien cuando, algo fructifica: el alumno hace algo diferente con eso que recibió. Porque el proceso tiene la forma del *rizoma*, sus direcciones futuras son imprevisibles y *aquello que pasa* sigue trabajando de maneras más o menos perceptibles, más o menos conscientes.⁵¹²

Amor de transferencia

Ese norte, esa guía en la educación, puede abrirse cuando se define a “la transmisión como emancipatoria”,⁵¹³ capaz de resquebrajar –al menos en este terreno– la obstructiva idea

⁵¹¹ P. Julien, op. cit., p. 29.

⁵¹² Agradezco esta reflexión a la Dra. Diana Sperling. Comunicación vía Zoom, 9 de junio de 2021.

⁵¹³ Graciela Frigerio y Gabriela Diker. “Prólogo”, en *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*. (Argentina: Del Estante, 2004), p. 9.

de *destino*. Siguiendo esta idea, Frigerio y Diker sostienen que transmisión y transferencia configurarían un par dialógico por el cual la segunda vehiculiza a la primera⁵¹⁴ y que, junto a ellas, los contenidos se configuran como ‘excusas’. Esto viene a subrayar nuevamente la distancia que existe entre educación y transmisión, distancia que no permite que se superpongan, aunque sí que la segunda necesariamente contamine a la primera. Resulta interesante la explicación planteada a partir de la puesta en relación de la idea de transmisión con dos figuras retóricas: metáfora y metonimia. Se supone que ambas, como “tropos de significación”,⁵¹⁵ operan por transferencia de atributos en relación con el concepto que señalan y ayudan a construir. Esto implica al menos dos cosas que suceden en la transmisión. La primera es ese desfase entre lo que se transmite y lo que se recibe, que podría ilustrarse con la frase de Sperling cuando refiere al nombramiento de las cosas: “los bordes no coinciden, los perfiles de palabra y objeto no se ajustan con exactitud”.⁵¹⁶ La segunda, directamente vinculada con la anterior, supone que toda transmisión pertenece al mundo de las interpretaciones del sujeto porque en ella se juega el significado de las cosas que circula a través de la palabra. Ese soporte, en tanto núcleo discursivo, es la vía que habilita un proceso transferencial. Pero, ¿a qué refiere exactamente este concepto?

Jean Laplanche y Jean-Bertrand Pontalis dedican un extenso apartado a la definición del concepto de ‘transferencia’ en el campo del psicoanálisis a partir del desarrollo freudiano que le da nacimiento y la profusa biblioteca que numerosos autores le han dedicado, añadiendo especificidades teóricas al término.⁵¹⁷ La definición de partida sostiene que se trata del:

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

⁵¹⁴ Graciela Frigerio y Gabriela Diker. “Los avatares de la transmisión”, en *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*. (Argentina: Del Estante, 2004), p. 15.

⁵¹⁵ G. Frigerio y G. Diker. “Prólogo”, op. cit., p. 9.

⁵¹⁶ Diana Sperling. “Marcas en el cuerpo. Cuerpos grabados: marca, corte, inscripción”. (Artículo publicado en el blog personal de la autora. 2018-b). Disponible en: <http://dianasperling.blogspot.com/> Consultado: marzo de 2020.

⁵¹⁷ Por mi parte, y dado que el concepto forma parte estructural de la teoría del psicoanálisis –campo al que no pertenezco y al cual me acerco solamente para comprender con mayor profundidad determinados usos de los términos al interior de la teoría educativa– recuperaré de la entrada de diccionario aquellos elementos que resultan fundacionales para el desarrollo del concepto, ateniéndome a la palabra de los autores *a la letra*.

modo especial, dentro de la relación analítica. [...] Una repetición de prototipos infantiles, vivida con un marcado sentimiento de actualidad. [...] Si se encuentra una especial dificultad en proponer una definición de transferencia, se debe a que este término ha adquirido, para muchos autores, una extensión muy amplia, llegando a designar el conjunto de los fenómenos que constituyen la relación del paciente con el psicoanalista, por lo cual comporta, mucho más que cualquier otro término, el conjunto de las concepciones de cada analista acerca de la cura, su objeto, su dinámica, su táctica, sus metas.⁵¹⁸

Entonces la transferencia designa, por un lado, el síntoma de lo que podría ser una patología clínica en el ámbito del psicoanálisis al mostrarse como una secuencia repetitiva de actitudes y acciones que actúan como condicionantes para la vida del sujeto. Pero, a la vez, da cuenta del proceso “de cura” por cuanto, al instalarse en el análisis, permite reconocer esos núcleos duros que se convierten en “aliados a condición de ser explicados y ‘destruidos’ uno por uno.”⁵¹⁹ Lo que aparece como aspecto central es el *desplazamiento* de un residuo inconsciente sobre objetos que están efectivamente inscriptos en lo real. Es precisamente por ese motivo que Frigerio y Diker aluden a las figuras retóricas arriba mencionadas –metáfora, metonimia– para reenfocar la noción de transferencia y ponerla al servicio de la reflexión educativa.

Ya que las autoras recuperan la tradición freudiana para realizar esa operación, explicitan el sentido que se asocia a este término y que permite expandirlo a situaciones que exceden la clínica. La piedra de toque que soporta el peso de este concepto se asienta en el involucramiento casi total de una otredad gracias a la cual los procesos de transferencia inciden y reconfiguran al sujeto y a su entorno. Es decir que la constitución de los subjetivo está anudada a que la transferencia se produzca: “si el sujeto no es sin otros [...] 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”.⁵²⁰

⁵¹⁸ Jean Laplanche y Jean-Bertrand Pontalis. *Diccionario de psicoanálisis* (1967 [2004], Buenos Aires: Paidós), p. 439.

⁵¹⁹ *Ibidem*, p. 442.

⁵²⁰ Frigerio y Diker (2004). *Op. cit.*, p. 16.

De acuerdo con ello, la institución del sujeto no es sin transferencia, sustancia que dinamiza y habilita el pasaje de una forma de imaginario entre las personas. Ese *valor deseante agregado*⁵²¹ toma una de las tantas formas del *amor*. Se trata de un amor que nunca encarna más allá que en la descarnadura propia de la transmisión: “ese *amor desubicado (mal a propos)*, como gustaba definirlo Octave Mannoni, no es el obstáculo sino el soporte de la transmisión”.⁵²² Su inasibilidad, su dimensión impalpable es la que lo hace posible y soportable. Toda existencia real de esa forma de amor sólo decantaría en lo aberrante ya que “tiene por ley no ser nunca actuado ni correspondido”.⁵²³ Su existencia y persistencia es la que colabora en esa *libidinización* que mencioné antes, en relación con el saber y la actitud *deseante* hacia él, elemento que sustancia la transmisión.

Habría, por tanto, un proceso inabarcable que en terreno educativo marca un desplazamiento del maestro al discípulo, del docente a sus estudiantes y que en ese movimiento habilita el pasaje de determinados elementos, no siempre los mismos, nunca precisables. La lógica es la de la transmisión y sus huecos incógnitos. Yo, docente, no puedo saber qué de lo que enseño pasa a mis estudiantes. A la vez, no todos los estudiantes reciben los mismos pedazos ni pueden ver el borde de cada una de esas piezas. Pero no puedo ir más allá. No puedo intentar totalizar ese saber o esa falta de saber ni pretender transformar esos pequeños ojos de agua en un océano absoluto que lo cubra todo con su extensa homogeneidad.

Escurridizo, el *amor de transferencia*, tal como la transmisión, sólo es detectable en sus efectos. Hipotetizo que, en el ámbito educativo, se visibiliza cuando puedo individualizar en la turba de recuerdos, lo que llamaré una *situación de enseñanza*. Una marca de aprendizaje que es, generalmente, apenas un punto en la nebulosa de la memoria. Eso que efectivamente se ha transmitido es arborescente, pero las ramificaciones no son recordables más que por la necesidad de su función (por ejemplo, cuando necesito hacer una operación matemática, recuerdo cómo hacerla). Lo que resuena como indicio de efecto de la transmisión es la esquirra que hizo mella: un gesto del maestro o del padre que me hizo pasar del *no-saber* al *saber-algo-sobre-algo*. En la memoria de cada sujeto habita un

⁵²¹ Ídem.

⁵²² Ídem.

⁵²³ Íbidem, p. 17.

recuerdo de ese tipo: el *dar* del maestro no sólo una explicación del contenido sino un apasionamiento por eso que enseña. No es sólo vocación o militancia febril de la profesión docente, sino un entusiasmo que, inconscientemente, sale del maestro y repercute en la llegada de ese contenido a sus estudiantes. Es esa entrega (en el sentido de *dar*) que hace a una persona repetir, en su madurez, frases como “tal profesor me hizo amar la matemática” o “yo no servía para la literatura hasta que la tuvimos a... en tercer año”. Tiene que ver, probablemente, con aquello que la didáctica general llama “saber pedagógico sobre los contenidos”.⁵²⁴

Ese *amor de transferencia* va rodando cuesta abajo y se va proyectando *desplazado* a lo largo de una vida. Por *desplazado* quiero decir transformado, explicitado de un modo diferente al que fue recibido gracias a las mellas que las irregularidades de ese descenso, le van imprimiendo. Un profesor me cuenta en su entrevista que, años después de pasar por su curso, un estudiante a punto de graduarse le dice que le tomó mucho tiempo entender la potencia de un contenido que él como docente le había enseñado en el primer año de la carrera. Se trataba de un método para analizar obras de arquitectura:

Lo primero que se hace [en clase] es aproximarse superficialmente al método, como una mecánica y los conceptos, simplemente como categorías de explicación automática, hasta que se dan cuenta [de] que eso es un proceso sistemático de desmontaje analítico de un objeto. Y este chico me decía “vos sabés que yo me di cuenta cuando en Arquitectura, dos años después tuvimos que hacer análisis de obra, [de] que yo podía usar esas herramientas”.⁵²⁵

Lo importante aquí no es ese método que forma parte del contenido curricular, tampoco la estrategia didáctica, por la cual, la complejidad de la teoría se simplifica hasta llegar a pensar en los conceptos como una serie de descriptores sencillos, sino el efecto de ese aprendizaje que no se revela sino hasta *dos años después* cuando reaparece como una esquirla de la memoria frente a una situación distinta. ¿Qué es lo difícil de todo esto para

⁵²⁴ Lee Shulman (1989). “Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea”, citado por Carina Cabo en “Pensar y pensarse: un deber para mejorar la práctica” (*Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (2), 2006, pp. 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie3922586>).

⁵²⁵ Arq. Marcelo Molina. Comunicación personal, 6 de diciembre de 2022.

el docente? Primero, como ya lo he dicho, soportar esa espera que quizá nunca tenga un desenlace, pero además entender que este *happy end* se da en una charla de pasillo con un único estudiante entre los doscientos o trescientos que pudieron estar presentes en la misma cursada. Es que la imprevisibilidad de la transmisión trabaja a nivel de los sujetos, por lo tanto, es imposible comprobar el efecto en todos y cada uno de los chicos que tuvimos como alumnos. Lo importante es recoger estas revelaciones cuando efectivamente se dan porque nos permiten, a los profesores, volver también sobre la memoria de nuestro propio hacer y preguntarnos ¿qué hicimos bien aquella vez? Y no solamente qué ejemplos o qué citas elegimos para trabajar, sino qué gestos y qué discursividades pusimos en juego, qué palabras echamos a rodar, qué preguntas planteamos y qué preguntas habilitamos hacer a esos estudiantes. Pero además tener en cuenta que, incluso si fuéramos capaces de hacer un ejercicio de memoria tan minucioso que nos permitiese recomponer la escena de *aquella* clase con todos sus matices y derivas, tampoco podríamos ordenar una rúbrica de *buenas prácticas* que se cristalice en un método –por modesto que éste sea–. Es que, en términos de transmisión, la cosa transcurre similar al psicoanálisis: es *caso por caso*, lo que ha sido provechoso para *este* estudiante fue, justamente, provechoso para él en tal o cual aspecto particular: generalizar la transmisión constituye un descriterio analítico porque, por definición, *transmitir es producir sujeto lo cual implica reconocer al otro como individualidad*.

Más adelante, en la misma entrevista y habiendo variado un poco el tema de la conversación, el profesor menciona la necesidad de modificar contenidos en los primeros años de la universidad, en concreto, habla de sumar una serie de asignaturas obligatorias en la articulación del tercer nivel con el secundario y allí, poniéndose en el lugar del estudiante, pide “enseñame a pensar”.⁵²⁶ Este alumno imaginario que se dirige al profesor exigiéndole que *le enseñe a pensar* es el deseo del profesor mismo manifestándose en su discurso. La operación es sencilla, aunque quizá no se la detecte a simple golpe de ojo: como el docente desea un alumno que piense, entonces transfiere ese deseo a este estudiante imaginario que lo interpela conativamente, diciéndole *dame algo que vos ya tenés para que yo pueda hacer algo distinto*. En realidad, es el propio docente recordándose a sí mismo todo el tiempo que su responsabilidad es habilitar el *deseo de saber* de su aprendiente.

⁵²⁶ Ídem.

Allí está la punta de este hilo enredado: ese amor de transferencia es, en realidad, el desplazamiento de aquello *que se dona* en el acto de transmitir. Dice Cornu al vincular la idea de transferencia con el concepto de *don*:

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 arreglárselas, 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.⁵²⁷

La cita da cuenta del vínculo entre ambas nociones (transferencia y don): supone pensar la transmisión como un juego de pasajes, dando lugar a ese matiz que alude a un *gesto bueno*, más allá del contenido y en pos del sentido. En este punto es posible sumar un matiz a mis reflexiones: por una parte, tenemos la *donación* –la entrega– que, según Cornu, aparece en la educación como una suerte de impronta que se adhiere, gracias a una acción práctica del maestro, a aquello que pertenece al ámbito del contenido. La autora lo explica como aquello “que hace circular solidaridades”⁵²⁸ y que se instituye por la palabra en un acto de ‘hospitalidad’. Sin embargo, sería interesante formular la pregunta por este *dar algo* desinteresadamente, impensadamente incluso y que constituye una ‘donación’ en los términos de Mauss ¿Es un desinterés absoluto? ¿Es que quien da no espera realmente algo a cambio? Es probable que el don derridiano/maussiano tenga ese atributo, pero sería conveniente, en un estudio de este tipo, interrogarnos si ese *desinterés absoluto* es tal, e incluso, si puede serlo. Entonces ¿podemos hablar en educación de una entrega abnegada y total que posibilita la circulación del saber de maestros a estudiantes? Tal vez sí, de hecho, existe una cantidad considerable de literatura y poesía que conectan la enseñanza con esa idea de entrega sacrificial... Casi tanta como aquella que habla en los mismos términos de la relación madre-hijo. Sin embargo, sostengo que es necesario, al menos en el ámbito de la educación, hacer alguna salvedad en relación con esto. En *Filosofía de la historia*, Benjamin habla del vínculo entre deuda y pasado para el historiador al momento de escribir y registrar aquello que le pertenece a un tiempo anterior con el cual se establece una suerte de intercambio simbólico que no puede sino respetar que eso que narra *no le pertenece del todo*, aunque sean sus palabras las que lo vehiculizan:

⁵²⁷ L. Cornu. (2004) Op. Cit., p. 28.

⁵²⁸ *Ibidem*, p. 35.

El pasado lleva un índice oculto que no deja de remitirlo a la redención. ¿Acaso no nos roza, a nosotros también, una ráfaga del aire que envolvía a los de antes? ¿Acaso en las voces a las que prestamos oído no resuena el eco de otras voces que dejaron de sonar? ¿Acaso las mujeres a las que hoy cortejamos no tienen hermanas que ellas ya no llegaron a conocer? Si es así, un secreto compromiso de encuentro [*Verabredung*] está entonces vigente entre las generaciones del pasado y la nuestra. Es decir: éramos esperados sobre la tierra. También a nosotros, entonces, como a toda otra generación, nos ha sido conferida una débil fuerza mesiánica a la que el pasado tiene derecho de dirigir sus reclamos.⁵²⁹

La deuda existe a partir de entender que “el pasado tiene derecho de exigir sus reclamos”. Lo que es del presente tiene *allá*, en un punto más o menos lejano, una referencia. Si yo, enseñante, *doy algo*, espero que el otro, mi aprendiz, *haga algo con eso*. Ese interés genuino es motor de transmisión, aunque no pueda ver ni sentir los resultados futuros del intercambio. Quizá, en términos de transmisión, el matiz desinteresado pueda vislumbrarse en mi capacidad para soportar esa incógnita pero no en la intención primordial de que algo *pase*, de que el pasaje se produzca. En otras palabras, al establecer una distancia con el concepto derridiano de don para pensar lo educativo salta a la vista el matiz de la deuda que la generación posterior adquiere con la generación que le precede y el interés de esta última *porque* el pasaje pueda darse aun con sus accidentes y discontinuidades. Lo que la cita de Benjamin nos ayuda a clarificar es que el sucesor se hace cargo de una responsabilidad: la de transformar aquello que ha recibido porque carga consigo el peso de la deuda y el reclamo tácito de ese pendiente.

De este modo, se podría pensar que la cualidad de *hospitalario* en educación se condice con la posibilidad de *dar lugar*, de *hacer espacio* a algo o alguien. Hacer lugar, por ejemplo, a un *no-saber*, habilitando el único refugio que existe para ello: la pregunta. Ya he hablado sobre este tópico en el apartado anterior haciendo alusión al relato de *Pesaj* y, revisitando esa narración en esta nueva clave que reorganiza el pasaje en términos de interés y deuda, podríamos hipotetizar que es la pregunta el elemento clave que se recorta como bien simbólico, objeto de ese intercambio. Además del relato en sí mismo y de todo

⁵²⁹ Walter Benjamin. “Sobre el concepto de historia” en, *Tesis sobre la historia y otros fragmentos* (2008, México: Itaca – UNAM, p. 35).

aquello que trae de la historia del pueblo judío, el ritual da cuenta de esa deuda adquirida: un Dios que promete algo valioso pero que también pide que algo se haga para merecer *aquello* que está más allá del itinerario a través del desierto: si las estaciones del *Pesaj* dan cuenta de sacrificios y privaciones es porque muestran que lo recibido no es sin un trabajo permanente por ganarlo y sostenerlo.

Ahora, volviendo a la línea establecida por Cornu, el interrogante que necesitamos plantear tiene que ver con el tipo de *amor* que se juega efectivamente en lo educativo. La autora menciona lo imperioso de una ética, primero, porque es necesario aceptar como imposible –¿abominable?– cualquier tipo de actualización, en el sentido de pasaje al acto, de este amor. Las escenas del film *Notes of a scandal* de Richard Eyre, en las cuales la protagonista vive un intenso romance con su alumno de secundaria, son prueba fehaciente de ello. ¿Qué es lo que se apunta como repulsivo? ¿Por qué esta historia de amor nos produce la necesidad de apartar la vista de la pantalla? ¿Cuántas historias hemos oído en las que un adulto se enamora de un jovencito? Muchas. El problema aquí, lo visceralmente insoportable, no es solo la diferencia generacional –aunque el chico es menor, lo cual ya representa un grave problema legal–, sino que entre ellos se tensa una relación paralela, la de maestra-alumno, que es el escenario que da nacimiento a esa nueva relación, oscura y desesperante.⁵³⁰

Es que entre enseñantes y aprendientes no hay cabida para el amor romántico ni para ningún tipo de amor que centre el deseo en la figura del otro. Y eso ocurre, hipotetizo, porque allí también existe un desplazamiento, una transferencia en la cual cierto matiz del amor materno y del amor filial se filtran –¿cuántas veces, de niños, le dijimos ‘mamá’ *sin querer* a la señorita?–. Si bien en esta narrativa no hay una relación incestuosa, sí se patentiza la mezcla ente los roles y las figuras que actúan la escena educativa: maestra – mujer – madre – amante / alumno – niño – hijo – amante. Al nombrarlos despojados de las capas de sentido propias del relato fílmico entendemos el porqué de la angustia que nos invade al verlos: hay un traspaso de los límites estructurales por parte de ambos

⁵³⁰ Laurence Cornu lo explica de manera concreta: “la situación entre *ellos* y *nosotros* es la de una desigualdad de poder y una disimetría de lugares” (“Moverse en las preguntas” en, *Educación: figuras y efectos del amor*. 2010, Paraná: Del estante, p. 17).

personajes, pero como en toda relación de asimetría intergeneracional, es el adulto quien debe velar por detener el alud descontrolado y perverso que se avecina.

Además de cumplir con este mandato asociado con la dimensión estructural, la ética del amor de transferencia debe ser vigía de toda proyección que los docentes podamos hacer sobre nuestros estudiantes. Concretamente, no podemos idealizarlos y *amar* ese proyecto que algún día se concretará pero que todavía *no es*. Es muy fácil caer en esta *tentación* que resuena con términos como ‘reforma’, ‘manipulación’, ‘modelado’, como si nuestro alumno estuviese hecho de una materia blanda a la que podemos moldear. La mayoría de los formatos autoritarios en la escena educativa están sostenidos en este argumento ya que se construyen sobre el discurso irrefutable de un futuro prometido que será *bueno* en la medida en que el régimen de la proyección se cumpla al pie de la letra. ¿Cuál es la operación que funciona en la mente de estos educadores? Aquella que sabe de antemano qué es lo que le conviene a cada uno de sus estudiantes, y no solo eso, también supone saber qué tipo de adultos deben ser. Los medios de comunicación, las redes sociales y nuestra propia memoria de vida en las instituciones nos brindan ejemplos de esto: la profesora desencajada –filmada en secreto por los propios chicos y compartida viralmente– que grita e insulta por no lograr que sus estudiantes coincidan con su ideología política; el docente que al día de hoy, toma el trabajo de un alumno y lo rompe frente a todos; el profesor que elige los que, a su criterio, son el mejor y el peor trabajo de una cursada y coloca a sus autores en el frente para que soporten el vapuleo o acepten tímidamente el halago perverso,⁵³¹ son demostraciones actualizadas de esas proyecciones que dicen actuar *por el bien* de los alumnos: “ese amor exigente con el que se adornan muchos discursos y prácticas educativas, es en realidad desatento y está impregnado de odio”.⁵³²

Un amor de transferencia para constituirse como tal e instituirse como hebra educativa podría, según Cornu, atender a lo que Hume denomina “principio de benevolencia [que] nos sorprende ‘interesados en la dicha de otros’ como una ‘fibra’ que resuena en nosotros y que no es de deber o de razón pero que tampoco es puro egoísmo”.⁵³³ ¿Qué quiere decir

⁵³¹ La primera situación fue difundida a través de los medios de comunicación. Ocurrió en 2021 en una escuela del conurbano bonaerense. Las dos siguientes corresponden a relatos de estudiantes de la UNL.

⁵³² L. Cornu, 2010, op. cit., p. 19.

⁵³³ Ibidem, p. 21.

que *no responde al deber o a la razón*? Hipotetizo, en principio, que no responde a una lógica didactizada o pedagogizada, es decir, que no tiene un método, sino que involucra las secuencias de la enseñanza a partir de los modos en que *se da* un tiempo para el aprendizaje: “ser sensible frente a algo sensible, sin ser arrastrado en un sentimiento”.⁵³⁴ Esto no significa que debamos convertir la clase en un escenario de regalías, sino intentar todo el tiempo notar y soportar la fragilidad del otro. Por otra parte, ¿qué significa que “tampoco sea puro egoísmo”? Precisamente que, por acoger a los estudiantes, no somos sus dueños, no nos pertenecen ahora y nunca nos pertenecerán, su pensamiento puede aprender del nuestro pero para volverse más libre y más autónomo y los profesores apuntaremos siempre a que nuestros estudiantes difieran de nosotros un día más o menos cercano.

La educación se define de distintas maneras, pero al hacerlo en la lógica de la sucesión, es decir de la transmisión, resuenan estas interpretaciones algo complejas por contradictorias. ¿Es que siempre hay una deuda entre enseñantes y aprendientes? Sí, en la medida en que esos roles están imantados junto con dos generaciones distintas y, por tanto, pre-existe una deuda genealógica que viene descendiendo a través de la historia de nuestras instituciones. Esta relación de deuda, sin embargo, no es de un color plano y absoluto: hay al menos dos matices que, considero, debo señalar. El primero de ellos se relaciona con la posibilidad de responder negativamente a la pregunta planteada líneas más arriba, es decir que sería posible sostener que, a veces, no existe una deuda. Al decir de Frigerio la educación “se signa con el signo del ‘don’ que no impone ni enmascara una deuda”.⁵³⁵ Pensado de este modo, el don derridiano viene a matizar lo educativo con la doble habilitación que supone: *dar lo que se sabe o se tiene y dar lo que no se sabe o no se tiene*.⁵³⁶ En este sentido que solo apunta al rol del maestro en la figura de un *dador*, no es erróneo pensar que toda la responsabilidad de la enseñanza recae sobre él. El problema aquí es que esta posición olvida un aspecto que ya he subrayado antes: quien enseña espera algo de su alumno porque, si hay un interés en el pasaje, tiene expectativas de que su aprendiente *se gane* aquello que recibe y eso constituye un trabajo, un *hacer algo distinto*, tal como en el esfuerzo arendtiano de *repavimentar*.

⁵³⁴ Ídem.

⁵³⁵ G. Frigerio. “Acerca de lo inenseñable” en, *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados* (2014, Paraná: La hendija), p. 135.

⁵³⁶ Ibídem, p. 136.

El segundo matiz tiene que ver con la pervivencia en las instituciones –que no dejan de marcarse en las subjetividades de quienes las habitan– de una serie de lógicas relacionadas con el intercambio de valores simbólicos que sostiene deudas y lealtades. En *Las lealtades*, Delphine de Vigan define a estas últimas con un bello pasaje:

Son lazos invisibles que nos vinculan a los demás –lo mismo a los muertos que a los vivos–, son promesas que hemos murmurado y cuya repercusión ignoramos, fidelidades silenciosas, son contratos pactados las más de las veces con nosotros mismos, consignas aceptadas sin haberlas oído, deudas que albergamos en los entresijos de nuestras memorias. Son las leyes de la infancia que dormitan en el interior de nuestros cuerpos, los valores en cuyo nombre actuamos con rectitud, los fundamentos que nos permiten resistir, los principios legibles que nos corroen y aprisionan. Nuestras alas y nuestros yugos. Son los trampolines sobre los que se despliegan nuestras fuerzas y las zanjales en las que enterramos nuestros sueños.⁵³⁷

En lo cotidiano de la vida y en lo cotidiano de lo educativo tropezamos con estas *lealtades*, serie de pactos –explícitos, tácitos, instituidos, subliminales–, que nos colocan constantemente en posición de deudor o de acreedor del otro. Quizá la definición más potente que De Vigan propone es la que habla de “alas y de yugos” porque muestra esas contradicciones tan propias de todo aquello que se relaciona con la transmisión. ¿A qué somos leales en el ámbito educativo? La lista es tan larga que no sabría por dónde empezar, mencionaré algunos puntos, asumiendo el riesgo de ser absolutamente parcial y arbitraria: a los compromisos instituidos por las funciones que definen nuestras tareas (en la universidad, las *funciones sustantivas*: docencia, investigación, extensión), a nuestros equipos de trabajo, a los autores que seleccionamos, a los lineamientos curriculares, a los organigramas de gestión, a nuestros titulares, a nuestros estudiantes, a nuestros maestros –vivos o muertos– de quienes heredamos algo, etcétera. El entrecruzamiento de deudas y lealtades construye una gigantesca telaraña que nos conecta y nos sostiene *como y al interior de* cada institución. Pero no son sinónimas. Las deudas tienen un cariz genealógico en la medida en que sean genuinas y estén asociadas a operaciones de filiación simbólica. Son, por ende, irrenunciables. Las lealtades, en cambio, pueden ser metáfora de situaciones

⁵³⁷ Delphine de Vigan. *Las lealtades* (2019 [2021], Argentina: Anagrama), p. 7.

otras en las cuales se jueguen modalizaciones de la dominación, de la manipulación o, directamente, de la cancelación. En una relación asimétrica como la que se da entre enseñantes y aprendientes, *es necesario vigilar el lazo que tejemos para no transformarlo en una cuerda asfixiante de lealtad exigida*.

Volviendo a la idea de un “principio de benevolencia” capaz de sostener *fragilidades*, detecto la importancia de salir de las lógicas de la lealtad como *obediencia debida* –¿de vida?– pero también de aquellas que se circunscriben a la compasión, para alcanzar lo que Cornu define como un “sentido de humanidad”.⁵³⁸ Esto es una sensibilidad que registre la presencia del otro, ese que viene después de mí y que, en el ámbito educativo, se juega gracias a las coordenadas de la sucesión. Según la autora, así es como debería instituirse una *ética de la transmisión*:

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, hacen hacer la prueba del atravesamiento de una “línea de sombra”.⁵³⁹

Acoger implicaría entonces dar ese lugar al sucesor y también sostenerlo, ya que hay un pasaje inicial, una entrada, pero luego, esos pasajes se multiplican y *atravesar líneas de sombra* forma parte de la permanencia en las instituciones educativas. Ese pasaje debe instituirse simbólicamente y no puede ser sólo un índice de la dimensión curricular. En muchos casos, por ejemplo, los planes de estudio universitarios organizan la trayectoria de los estudiantes estableciendo *ciclos de aprendizaje* (inicial o básico, intermedio, superior). Esa determinación curricular es sumamente importante porque organiza el recorrido, pero puede volverse contraproducente si se invisibiliza al punto tal de sólo ser perceptible en los sistemas operativos que rigen la dimensión administrativa de las instituciones. En estos términos la enseñanza se *achata* y se borran los matices diferenciales cuya implicancia central radica en que *no todos aprendemos lo mismo al mismo tiempo y con los mismos programas*. Nuevamente, *contenido y método* se quedan cortos para explicar la inmensa complejidad que supone ser *ciudadano universitario*. Es aquí donde se

⁵³⁸ L. Cornu, 2010, op. cit., p. 21.

⁵³⁹ L. Cornu, 2004, op. cit., p. 36.

juega la transmisión: acoger y sostener para luego retirarse, dando lugar a una autonomía basada en lo que se ha recibido y que volverá a ser *donado* de alguna manera inesperada. El punto clave es comprender que el objeto de la transmisión circula de manera incógnita y sus manifestaciones implican la total incertidumbre sobre cómo se recibió, si volverá a *pasar* y, de ser así, cómo lo hará.

Pero, ¿por qué digo que obtener y conservar la carta de ciudadanía en la universidad va mucho más allá de la posibilidad de surfear, con alguna pericia, el oleaje de un currículum? Porque requiere de una serie de saberes que pareciera nunca terminar de explicitarse y que va mucho más allá de los contenidos. Veamos un ejemplo. En junio de 2022, los alumnos de la FADU-UNL respondieron a una consigna propuesta por el equipo que conduce el Centro de Estudiantes: consistía en la posibilidad de expresar anónimamente sus percepciones en torno a una serie de tópicos que serían puestos en debate en el proceso de transformación curricular que la institución está atravesando.⁵⁴⁰ Si bien muchas respuestas caen en el lugar común de la queja exacerbada y sin argumentar –seguramente por la tranquilidad del anonimato– es importante notar que absolutamente todas las intervenciones tienen la forma de un reclamo más o menos virulento. ¿Qué es lo que piden? Muchas cosas: que se quiten materias, que se agreguen materias, que no sea obligatorio trabajar en grupo, que se enseñen *softwares* específicos, que se enseñe contenido técnico, que se prepare al graduado para la salida inmediata al mundo laboral, que se dejen de lado las materias teóricas, entre otros ítems. Quienes responden son estudiantes de todos los niveles de las tres carreras presenciales de la facultad, es decir que hay chicos recientemente salidos de la escuela secundaria y chicos que, desde hace más de cinco años, transitan la institución.

¿Por qué retomar esta viñeta como ejemplo? Porque revela cuáles son las inquietudes que nuestros estudiantes tienen en relación con sus aprendizajes a la vez que da cuenta, a través de la voz de los chicos, lo que intento demostrar en relación con la prevalencia de un saber utilitario que tiene como único objetivo la formación para el trabajo. Me llama la atención que se repita la respuesta por las asignaturas “que no sirven” o que “deberían suprimirse” o “reducirse en tiempos de cursado y contenidos” (Matemática, Historia,

⁵⁴⁰ Los resultados (alrededor de quinientas respuestas) fueron transcritos y presentados por parte de los Consejeros Estudiantiles al Consejo Directivo el 25 de julio de ese mismo año (Inédito).

Filosofía llevan la delantera). Pero, por otra parte, que exista un imaginario acerca de una educación que podría transformarse en la oferta que se sostiene pura y exclusivamente por esa demanda operativa. Este imaginario daña toda posibilidad de habitar una perspectiva deseante en relación con el saber, a partir de lo cual, la transferencia queda bloqueada y, por ende, la transmisión también. ¿Qué dice la teoría al respecto? ¿Hay una explicación que, desde la abstracción, me permita pensar en una generalidad de *la ausencia del deseo de saber* en las instituciones? Y más aún, ¿pueden subsistir las instituciones con esa ausencia?

Parto de exponer lo que quizá suene como una obviedad: las instituciones no son esos edificios, ni esos mármoles, ni esos plaquetarios que enuncian fechas, aunque todas estas materialidades formen parte de ella. Las instituciones son un complejo entretejido de concretos e imaginarios que construye subjetividades. El lenguaje es la institución primera que viene a *sujetarnos* en la cultura, luego, la religión, la tradición, la educación, llegan para fortalecer esa ligadura, para ayudar a cimentar lo humano. Si el término ‘institución’ habilita estos dos sentidos –el ontológico y ese otro que podríamos llamar, provisoriamente, *administrativo*– es porque en su raíz existe un sustrato germinal que promueve esa constitución subjetiva. Pero aquí, en la viñeta relatada, se observa una situación invertida: hay un *necesitar saber* algo –no es deseo, no es búsqueda, sino demanda objetiva– y los estudiantes parecen demandar garantías de aquello que, en el marco de sus percepciones, la universidad está obligada a entregar.

Para hablar de transmisión y de las formas que el amor adopta en este sentido,⁵⁴¹ Norma Barbagelata retoma el cuento de Borges que narra la historia de Paracelso y su discípulo.⁵⁴² Allí, Paracelso, anciano y cansado, suplica a Dios que le envíe un discípulo. La plegaria es correspondida y, en la mitad de la noche, un desconocido toca a la puerta. Este joven pide a Paracelso que sea su maestro, pero antes, le muestra cuánto podría pagarle y le exige una prueba de su sabiduría: que devuelva la vida a una rosa que ha sido consumida por el fuego. Dice el aspirante: “es fama que puedes quemar una rosa y hacerla

⁵⁴¹ Norma Barbagelata. “Opus Nigrum”, en *Educación: figuras y efectos del amor* (Paraná: La Hendija, 2010), pp. 63-80.

⁵⁴² Jorge Luis Borges, “La rosa de Paracelso”, en *Obras completas 1975-1985* (1977 [1989], Buenos Aires: Emecé), pp. 389-392.

resurgir de la ceniza, por obra de tu arte. Déjame ser testigo de ese prodigio. Eso te pido, y te daré después mi vida entera”. El maestro se niega una y otra vez hasta que el hombre decide marcharse llevándose su dinero y dejando a Paracelso solo, con las cenizas de la rosa. Hipotetizo que ese pedido de pruebas, esa forma contractual de entender las garantías, es lo que revela que este joven no solo está impulsado por un deseo de saber. El aspirante no quiere *perder su tiempo*: antes de comenzar a ser alumno necesita tener la seguridad de que se le enseñará exactamente aquello que, de antemano, él mismo eligió aprender: pretensión envanecida que vela cierta ignorancia a la que, inconscientemente, este aspirante no desea renunciar ya que “la solicitud de la prueba produce una desertificación respecto de la aventura de conocer”.⁵⁴³ Desconozco los recovecos que Borges imprimió en esa psiquis —y que no se transparentaron en su texto— o todos aquellos matices que, aun estando allí, no alcanzo a comprender. En cambio, sí puedo elaborar alguna hipótesis en relación con estas otras percepciones y exigencias anónimas que hoy nuestros estudiantes hacen en similar clave.

Quisiera retomar para ello el pasaje de Cornu citado anteriormente en el cual la autora construye una especie de dicotomía entre dos elementos metaforizados: la ‘aventura de saber’ que adviene en contra de la ‘desertificación’. Entonces, esa desertificación vendría a ser *regada* en el oasis del deseo de conocimiento. ¿Están nuestros alumnos parados en un *desierto*? Probablemente, si pensamos en el sentido que Cornu sugiere para hablar de un vacío no instituyente por el cual se filtra una demanda desnuda que solo apunta al utilitarismo: un conocimiento prescripto, hueco de toda incertidumbre, que ha desalojado cualquier deriva. Sin embargo, el desierto como metáfora también implica un matiz sumamente interesante por cuanto invoca un escenario fructífero que despunta a costa de soportar la incomodidad. Esos discursos algo banales con que los nuevos formatos del psicologismo se alzan en contra de las *zonas de confort*, portan en su interior un elemento clave que tiene que ver con esa idea de resistir aquello que nos fastidia, nos disgusta e incluso nos duele, para alcanzar una cuota de libertad en algún aspecto de nuestras vidas.

La metáfora del desierto pensada en esta clave hunde sus raíces en la narrativa bíblica. En el Antiguo Testamento, el Éxodo habla de ello al relatar el camino del pueblo judío a

⁵⁴³ N. Barbagelata, op. cit., p. 75.

través del desierto para salir de la esclavitud y del sometimiento en Egipto. Al interior del texto, su vastedad descubre el espacio liminal donde se deja atrás una *zona de confort* que, sin embargo, esclaviza. Esa mirada *otra* confronta con la inmensa cantidad de representaciones negativas que se han hecho cargo de construir un imaginario sobre ese objeto. En “La invención del desierto”, Eduardo Grüner propone un racconto que sintetiza la enumeración de textualidades con que la literatura, el cine y los medios de comunicación dieron –y continúan dando– forma a una percepción unificada de lo desértico en términos de lo inhabitable, bárbaro, ajeno, inhóspito y estéril. La hipótesis de Grüner es que el desierto es “la pantalla de proyección de los deseos de dominio occidentales”,⁵⁴⁴ es decir, de todo aquello que Occidente ha construido como su contrario subordinado. Un buen ejemplo de ello lo constituye el modo en que los medios occidentales han reproducido hasta el cansancio la imagen de Medio Oriente en la clave que Edward Said critica en *Orientalismo*, o sea, armando un aparato discursivo que colabora en denostar cualquier costumbre y utilizando como vara de medición únicamente aquello que pertenece a Occidente.⁵⁴⁵ En esta línea, el desierto se lee como el refugio del fundamentalismo islámico y del terrorismo: una *barbarie* que recubre como totalidad cualquier otra dimensión.

Por otra parte, la perspectiva de Grüner da cuenta de que el sentido de lo desértico se ha eclipsado con la idea de *vacío* en tanto *tabula rasa*, como un blanco soporte que espera por ser escrito. Esta es otra metáfora que puede ser interpretada, al menos, en dos sentidos: el primero, como mito del retorno a la nada, suerte de utopía que plantea la necesidad de eliminarlo todo, de limpiar todo lo existente para borrarlo y fundar una especie de *nuevo mundo*: “omnipotencia de la Razón que puede hacer borrón y cuenta nueva”⁵⁴⁶ como si fuese posible –¿aceptable?– hacer desaparecer todo aquello que se considera inconveniente para construir sobre *lo limpio* y, por ende, hacer desaparecer la historia. Por otro lado, esta idea del *vacío* también puede releerse con el enfoque que trabajé algunas páginas atrás, es decir, como marco, continente, referencia. Como ya lo he mencionado, el

⁵⁴⁴ Eduardo Grüner. “La invención del desierto”, en *Astrágalo. Cultura de la Arquitectura y la Ciudad*, Nº 20 (2015, Editorial Universidad de Sevilla), pp. 29.

⁵⁴⁵ El proceso es similar al que se plantea con ‘juicio presentista’ enunciado por de Certeau y recuperado anteriormente en este desarrollo. La construcción de un discurso que hace colapsar el tiempo aplana los sentidos y significaciones que pertenecen al *otro* de manera tal que son releídos solamente en una clave distinta y distante (la propia o, en el planteo de de Certeau, la del presente).

⁵⁴⁶ E. Grünner, op. cit., p 32.

éxodo judío cuenta ese largo itinerario que lleva años y que implica el paso por el desierto, sitio incógnito donde, a los pies del Sinaí, les será entregada la Ley:

Ese espacio que vienen recorriendo –y deberán seguir transitando aún por años, antes de arribar a la tierra de la promesa–, es el marco de la experiencia más crucial del grupo. Momento político por excelencia, instancia que los saca definitivamente de la esclavitud y los instituye como sujetos legales. Ya no sometidos al arbitrio de un soberano endiosado, el Faraón, sino obligados desde ahora a la soberanía de la Ley. Ante ella, todos quedan igualados en derechos y responsabilidades.⁵⁴⁷

Notemos que Sperling utiliza el término ‘marco’ para hablar del escenario en el cual se producirá esa experiencia crucial que es la entrega de la Ley a Moisés. El desierto es *marco* porque constituye, con sus características vinculadas al vacío, aquello que contiene esa escena fundamental. Es a la vez lugar de paso y *lugar del pasaje de la ley* o, para decirlo de otra forma, es una representación cabal de la transmisión. Hay, como en el ritual, un cariz liminal en lo desértico ya que, al igual que aquel sujeto, el pueblo judío camina *despojado de todo lo que ha tenido* al atravesarlo, pero lo que le suceda allí, lo transformará para siempre.

Retornemos entonces a la serie de comentarios elaborados anónimamente por los estudiantes de la FADU para releerlos a la luz de estos enfoques. En la exigencia por esas *seguridades* vinculadas con diferentes aspectos pedagógicos, didácticos y técnicos, interpreto que los estudiantes requieren de un garante, de alguien o algo capaz de refrendar de manera conclusiva que las cosas, dentro de la Facultad, van a ser de un modo absolutamente previsto y previsible y que no habrá puntos de incertidumbre o vías de deriva. En otras palabras: estos estudiantes no quieren atravesar el desierto o, mejor dicho, no quieren soportar la incomodidad del *limen*. El problema entonces es más grande de lo que aparece en una frase más o menos virulenta y es que, probablemente sin saberlo, están renunciando a la transmisión y por tanto negándose a la autonomía. En contra de la figura del maestro que imagina a su alumno pidiéndole ‘enseñame a pensar’, este aprendiente

⁵⁴⁷ Diana Sperling. (2019-d) “La ley del desierto”. Disponible en https://www.academia.edu/39646981/LA_LEY_DEL_DESIERTO. Consultado: junio de 2023.

dice ‘pensá por mí’, ‘asegurame los resultados que espero’, ‘anticípame todo lo que me va a ocurrir en el camino’.

Llevadas estas percepciones al análisis de lo que plantean los chicos, noto que el peligro de estas seguridades absolutizadas tiene una misma raíz –eliminar la transmisión– y una ramificación doble. Por un lado, subrayo lo dicho en el párrafo anterior: estos estudiantes renuncian, sin darse cuenta, a las derivas que habilitan la interpretación. Esperan que su recorrido sea un camino lineal, una autovía perfecta por la cual sea posible avanzar, sin escollos ni demoras, de un punto a otro. ¿Cuál es el problema con esto? que allí *no hay lugar para el deseo de saber porque todo ha sido prescripto de antemano y traducido en una esquemática sistematizada, funcional y perfecta* de la que ya se conocen el principio y el final. Así, el camino del conocimiento se imagina como un viaje placentero, sin sobresaltos. La descripción recuerda al modo en que los teóricos de Frankfurt supieron retratar a los productos de la ‘industria cultural’. Al hablar del cine, la TV y el folletín, sostienen que “el espectador no debe utilizar su cabeza [ya que] el producto prescribe todas las reacciones”.⁵⁴⁸ Además, “todo espectador de una película policíaca televisiva sabe con absoluta certeza cómo se llega al final. [...] siente que viaja en un tren seguro durante todo el tiempo”.⁵⁴⁹ Quizá suene apocalíptica la referencia directa entre la percepción frutiva de estos productos y los modos en que se esperan recorrer los sinuosos caminos de la educación superior. El punto está, no en el reflejo directo y total de una cosa y otra, sino en interpretar lo educativo en los términos del consumo. Contra ello, renunciar al confort de una vida *de góndola* –¿atravesar desiertos?– implica la necesidad de hacernos cargo de la incertidumbre y de la incomodidad de comprender que lo educativo no debería ser un *ultraprocesado*.

En clave antropológica, Beatriz Sarlo utiliza el relato de viaje como excusa discursiva para construir una categoría que me parece sumamente interesante para pensar en esto. Se trata del ‘salto de programa’ definido como “un descubrimiento de algo que no se ha buscado. Puede sucederle a cualquiera, pero sucede pocas veces porque la organización del viaje turístico tiene como uno de sus deberes, mantenerlo a raya”.⁵⁵⁰ Es una interesante

⁵⁴⁸ Max Horkheimer y Theodor Adorno citados por M. Wolf (1987 [1996]), op. cit., p. 98.

⁵⁴⁹ Theodor Adorno citado por M. Wolf (1987 [1996]), op. cit., p. 98.

⁵⁵⁰ Beatriz Sarlo. *Viajes. De la Amazonia a Las Malvinas* (2017, Buenos Aires: Seix Barral), p. 25.

representación que se sostiene en la posibilidad de dicotomizar la idea de viaje dividiéndola en dos modalidades: *turística* o *de recorrido*,⁵⁵¹ esto es, como acontecimiento. La posibilidad de pensar lo educativo en esta clave me parece enriquecedora porque evidencia el nudo problemático que mencioné en el párrafo anterior: si la educación se piensa como producto para el consumo del cual se obtendrá una serie de beneficios pautados de antemano, no hay lugar para el ‘salto de programa’. Todo el camino está *lleno* de aquellos elementos que se esperaba que *estuvieran allí*. Y si todo está efectivamente *lleno*, la transmisión no es posible: la prescripción se ha hecho cargo de eliminar los vacíos instituyentes requeridos para habilitar pasajes y construir sentidos.

La segunda ramificación de este reclamo de los estudiantes por la *seguridad absoluta* estriba en el lugar de quien ocuparía el rol de transmisor. Lo que aparece en el imaginario estudiantil es la idea de algo o alguien capaz de poseer la totalidad del saber y la competencia para entregarlo efectivamente a través de un método incógnito pero eficiente. La figura se acerca a la de un ‘gobierno paternalista’ –categoría enunciada por Julien y antes retomada–, ese que el autor caracteriza como el más despótico de todos porque infantiliza a sus ciudadanos. Si la imagen del transmisor se absolutiza como *garante de saber*, transforma a quienes lo siguen en eternos dependientes de esa entrega que, además, porta un contenido perfecto con el que no puede hacerse nada más. En algún punto, los chicos están exigiendo ese *enlazamiento total* en su relación con el antecesor –en este caso, la universidad– del que hablara Kreszes, lo cual vaticina un sujeto imposibilitado de alcanzar la autonomía y aquí estamos frente a un oxímoron que resulta clave para profundizar en el análisis. El elemento que el filósofo propone en “El lazo filiatorio y sus paradojas” es el de la “pasión por la instrumentalización”, aspecto según el cual se da una

⁵⁵¹ La distinción entre ambas categorías recuerda al extraño paseo que el protagonista neoyorquino de la novela *El cielo protector* realiza en una de sus primeras noches en la exótica ciudad africana a la que ha arribado con su esposa. Su encuentro fortuito con el árabe Smail lo introduce –y al lector– en la angustiada sensación de la incertidumbre por lo desconocido: ¿quién es este extraño que lo invita a beber? ¿qué calles son esas, tan sinuosas y llenas de rostros similares? ¿por qué ese bar es tan poco amigable y sus hombres callados lo observan con desconfianza? ¿quién es esa mujer hermosa que lo seduce para robarle? Ser *viajero* no siempre implica la angustia pero sí el hecho de soportar la imposibilidad de anticiparse a lo que va suceder. Esa es la distancia que Sarlo marca en su desarrollo y que Bowles grafica, no solo en este pasaje, sino a lo largo de toda su novela. (Paul Bowles. *El cielo protector*, 1949 [1988], Barcelona: Alfaguara, pp. 12-21)

“identificación al instrumento, a la máquina a la tuerca. Hacerse engranaje de la máquina por la vía de una mimetización con el aparato burocrático”.⁵⁵²

El sujeto, ¿se instituye como tal si no puede alcanzar la autonomía? ¿Existe un sujeto no emancipado? Nuevamente, una pregunta con dos respuestas antagónicas porque las instancias de sujeción en cada vida son muchas y nosotros intentamos focalizar solamente en aquellas que se centran en lo educativo. Entonces, sí existe en la medida en que imaginamos un sujeto capaz de alejarse del padre, volverse autónomo en términos económicos, en las cuestiones operativas de la vida cotidiana. Pero no existe cuando tratamos de enfocarlo desde una perspectiva ontológica en relación con un conocimiento que deja por fuera toda lógica reproductivista. Según Barbagelata “sujetarse a la palabra y a la figura del otro es la manera inicial de constitución de cualquier sujeto humano. [...] Si no hay quien desee sujetar no habrá sujeto. [Y] si llega demasiado tarde el otro, puede que no haya más registro de la posibilidad de ser sujetado”.⁵⁵³ Noto cómo este sujeto, *sujeto a*, funciona como antónimo de *huérfano* y, si esto es así, esa condición aparece porque el otro *no llega a tiempo*. Nuevamente, la orfandad es cosa de paternidades vacantes y no de hijos que han elegido la condición. ¿En qué punto del recorrido nuestros estudiantes *se soltaron* de esa sujeción? Quizá fue en la escuela primaria, o en la secundaria, o quizá en nuestras propias aulas. No lo sabemos con exactitud, pero ahora están aquí, frente a nosotros que somos los adultos en esta relación que los enmarca. No tenemos más salida que enlazarlos, aunque allí se juegue la gran batalla de sostenerlos cuando empiecen a notar que el camino es siempre incógnito o quizá, tal como Paracelso le dice a su aspirante, que “cada paso que darán es la meta”.⁵⁵⁴

⁵⁵² D. Kreszes, ([2000] 2005), op. cit., p. 18.

⁵⁵³ N. Barbagelata, op. cit., p. 76.

⁵⁵⁴ J. L. Borges, 1977 [1989], op.cit., p. 389.

9. CONTRA LA ORFANDAD: EDUCAR, SOSTENER, EMANCIPAR

Desde hace muchos años el campo de la didáctica se ha esforzado en separar la vieja dupla constitutiva de los estudios vinculados con la educación: ‘enseñanza y aprendizaje’ pasaron de ser un único término utilizado usualmente con un guion en medio (*enseñanza-aprendizaje*) para constituir un par dialógico que explicita, desde su nombramiento, que ambos procesos difieren y que el aprendizaje no está supeditado a la enseñanza en una relación lineal de causa-efecto. La escisión de esa dupla, sumada a otras líneas de investigación críticas (sobre el currículo, o sobre el análisis de las prácticas, por ejemplo), ha habilitado búsquedas que reposicionan a la esfera del aprendizaje y, por ende, otorgan un mayor protagonismo a los estudiantes. En este sentido, me parece oportuno reponer una serie de voces que renombran a los sujetos de la educación en los términos de la *extranjeridad*⁵⁵⁵ permitiendo, de ese modo, distanciarlos de toda reverberación que se acerque a la idea de *emisión y recepción*.

Pero, ¿de dónde proviene esta noción que resulta tan cara a diversos campos intelectuales enmarcados en las ciencias humanas y sociales? ¿Por qué el psicoanálisis, las pedagogías o el derecho retoman este término para metaforizar todo aquello que se circunscribe –sin absolutizarse– a una idea laxa de *lo otro*? ¿Por qué no decir simplemente *lo otro*? ¿Qué valoraciones superpuestas del significado son habilitadas por este desplazamiento? Las respuestas que puedo dar son inexactas, vagas y se mantienen en la marginalidad de la hipótesis, pero no quisiera renunciar a una perspectiva legendriana que, entiendo, resuena con fuerza en esta explicación. La palabra ‘extranjero’ nos llega del latín *extraneus* y también de *peregrinus*.⁵⁵⁶ En Corominas se hace hincapié en esta segunda acepción que deriva de *perēgre*, ‘en el extranjero’, y este a su vez de *ager*, ‘campo, país’.⁵⁵⁷ Así es que ‘peregrino’ repone el sentido de *aquel que llega atravesando el campo*.

⁵⁵⁵ Utilizaré este término en la vertiente *positiva, virtuosa* –por caracterizarla de alguna manera– de la extranjería. Me interesa pensar en ese *que llega* a un espacio e intenta habitarlo siendo permeado por aquello que pertenece a ese espacio. Con esto quiero decir: no apunto a un extranjero que viene para *invadir*, para imponer su lengua y sus reglas a un territorio. La aclaración me parece importante ya que la historia de la humanidad está plagada de estas narrativas.

⁵⁵⁶ Vox, op. cit., p. 628.

⁵⁵⁷ J. Corominas, op. cit., p. 451.

Es importante subrayar –sobre todo en estos tiempos en los que nos acostumbramos a ver, a veces demasiado pasivamente, personas obligadas a dejar sus ciudades y pueblos– que la idea de ‘extranjero’ no es equivalente a la de ‘desplazado’ si bien, como veremos más adelante la cuestión de la hostilidad, muchas veces resulta determinante para ambas condiciones. Existen extranjerías que se presentan como movimientos de subjetivación que implican una ruptura que tiene motivos diferentes. Es posible por tanto hablar de extranjería haciendo alusión a dos figuras que dan cuenta de esta circulación que implica el abandono del territorio.⁵⁵⁸ El primero de ellos es el que recupera Davis Kreszes desde la perspectiva antropológica planteada por Louis Dumont acerca de la división de las culturas en ‘frías’ y ‘calientes’.⁵⁵⁹ Las primeras son aquellas en las que no se perciben, aun en prolongados periodos de tiempo, grandes modificaciones históricas. Las del segundo tipo, en cambio –donde queda circunscripto Occidente– son culturas que otorgan mucho peso a las transformaciones y los cambios constantes en sus concepciones y estructuras sociales. La figura que Dumont pone en el centro de esta tipología es la del *Sanyasi*, el *renunciante*, personaje mítico,

aparentemente ubicable mil quinientos años del nacimiento de Jesucristo [que] renuncia al tipo de integración que la estructura simbólica en la que nació le ofrece, y se pone en movimiento, en marcha. [...] Le dice *no* a la plena integración a la cultura en la que ha nacido.⁵⁶⁰

El *Sanyasi* aparece como indicio primigenio de la idea de *sujeto* por cuanto toma partido por ese retirarse para *hacer algo distinto en otro lado* con lo que ha recibido de su propia cultura.

Luego, la segunda figura pertenece a la narrativa bíblica. La he recuperado con anterioridad en mi recorrido para trabajar la noción de ‘ligadura’, se trata del relato en torno a la vida de Abraham que debe irse de su ciudad, Ur, para obedecer al mandato divino de abandonar *la tierra y la casa paterna*. Así, Abraham se transforma en el primer *ivrí* –

⁵⁵⁸ Agradezco la detección de esta categorización a la Dra. Diana Sperling (Comunicación vía Zoom, 5 de junio de 2023).

⁵⁵⁹ Louis Dumont mencionado por David Kreszes ([2000] 2005), op. cit., p. 19.

⁵⁶⁰ Ídem.

hebreo— que quiere decir, literalmente, “el que atraviesa, el que pasa”.⁵⁶¹ Un pueblo entero heredará para siempre ese matiz que se marca en el hecho de “haber dejado el mundo de su nacimiento y de sus orígenes”.⁵⁶² Notemos cómo este extranjero se distancia de aquel otro que se ve obligado a irse. Y podríamos decir: *pero Abraham se va porque recibe una orden*, mas esa orden es la orden divina, metáfora de la Referencia, de la Ley. Nuevamente, y esto atañe a todo individuo inscripto en la cultura, la separación es el corazón del asunto: separar los hijos de los padres, separar las generaciones entre sí para evitar lo ominoso de la mezcla. E incluso, en esa sucesión, también somos extranjeros.⁵⁶³ No solamente porque somos finitos y estamos, al decir de la lengua popular, *de paso por la Tierra*, sino porque ese *pasar* necesariamente debe implicar *pasaje* para que, quien viene después de mí, pueda hacer algo con *esta tierra* en la que no me anclo para siempre y de manera estanca ya que la volveré a abandonar cuando nos separemos, antecesor y sucesor.

El peso del término se ve acrecentado en la actualidad por una de las problemáticas que resultan más acuciantes para la humanidad y para sus gobiernos: la de las migraciones. El migrante es ese extranjero que, obligado por diversas situaciones que atentan contra su vida y sus derechos en su lugar de origen, se ve obligado a desplazarse hacia otros países. Cada rincón del planeta —las tercerías incluso— tiene su centro y sus periferias. Esos centros —por marginales que sean— atraen a estos extranjeros que suelen terminar muertos por un naufragio en alta mar; hacinados en los campamentos para refugiados que los Estados disponen en sus fronteras; enrolados en las filas del crimen organizado; dispersos en los centros urbanos y a merced de las infinitas burocracias para que les concedan documentos y permisos para trabajar y acceder a mínimos derechos. La pregunta que me hago cuando veo las imágenes de los *desplazados* es siempre la misma ¿de dónde proviene ese odio naturalizado al extranjero? ¿Por qué la actitud de base es la hostilidad y —como mucho— la compasión?

⁵⁶¹ D. Horvilleur (2019), op. cit., p. 21.

⁵⁶² Ídem.

⁵⁶³ Sperling interroga: “¿Se es alguna vez dueño, o siempre tan solo, como dice Abraham, *guer toshav*, ‘un extranjero que mora entre vosotros’, un provisorio ocupante del lugar? ¿No venimos, siempre y necesariamente de otro lado, no es cada uno de nosotros un *ivrí*? (D. Sperling, 2008, op. cit., p. 205).

Como tantos hechos que definen nuestra modernidad, es posible rastrear este fenómeno en el mundo antiguo y medieval. De aquella lejanía llegan ecos que me ayudan a comprender, no solamente el origen de esa resistencia, sino también de su pervivencia a lo largo de los siglos. ¿Por qué volver la mirada tan atrás en el tiempo? Porque, dirá Legendre, el derecho romano recuperado y releído por el cristianismo en la edad media será el responsable de tallar la cosmovisión que Occidente tiene hasta nuestros días y el problema de los desplazamientos masivos debido a crisis humanitarias no escapa de ello: “la apropiación y modernización del capital jurídico romano por la cristiandad medieval fue una herramienta mayor para la expansión planetaria de Europa”.⁵⁶⁴ ¿Por qué? Porque del derecho de los romanos no solamente se recuperaron trozos de leyes que serían el germen del derecho moderno sino que se recuperaron los rudimentos de un método que pone a la indagación y a la prueba –en tanto evidencia, verificación– por encima del supuesto y del relato. El peso de ese paquete de leyes se manifiesta al menos en dos elementos que resultan claves y muy distantes temporalmente: la Ley de las XII Tablas (siglo V a.C.) y el manual elaborado por el emperador Justiniano (siglo VI d.C.). Las primeras, doce tablas grabadas y expuestas, vienen a consumir una ley que se muestra más *equitativa* por cuanto todos, incluida *la plebe*, puede acceder a ellas y conocer qué está permitido y qué no: aparece ese lugar tercero que rompe con la dualidad de los litigantes. Mil años después, Justiniano mandaría a componer el código que siguió utilizándose en Europa hasta el siglo XIX para la enseñanza del derecho romano.⁵⁶⁵

¿Y qué del extranjero aparece mencionado en aquella antigua legislación? Por ser herederos de esa tradición legal, al revisarla, podemos notar cómo el término es definido y resignificado con distintos matices y que, en la antigüedad, el sujeto que quedaba circunscrito a la categoría, poseía niveles de aceptación diferentes. El derecho romano comprendía la existencia de tres *estados* que relacionaban al individuo con la sociedad que habitaba y por ende de los derechos de los que podía disponer: el estado *de libertad*, el *de ciudad* y el *de familia*.⁵⁶⁶ Es en el estado *de ciudad* donde la noción de extranjero tiene

⁵⁶⁴ P. Legendre, 2007 [2008]-a, op. cit., p. 77.

⁵⁶⁵ P. Legendre, 2007 [2008]-b, op. cit., p. 32.

⁵⁶⁶ Elvira Méndez Chang. "La noción de extranjero en el Derecho Romano", en *Ius et veritas*, 7(12), 1996. Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 185-194. Disponible en: <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/iusetveritas/article/view/15548>

mayor peso ya que su definición está atada a la manera en que Roma concebía a sus ciudadanos y a aquellos que quedaban por fuera de esta categoría:

Una clasificación de los extranjeros en Roma parte del análisis de la relación del individuo con la ciudad de Roma. De este modo, los hombres se dividirán en ciudadanos (*cives*) romanos y no ciudadanos (extranjeros). Esta división es netamente jurídica, sin obedecer a criterios de discriminación racial ni cultural.⁵⁶⁷

La actual denominación de ‘extranjero’ se corresponde con dos de las condiciones que el derecho romano estipulaba para todos aquellos que no eran ciudadanos reconocidos por Roma. La primera es la de *hostis* (‘extranjero’, sin todavía apelar a su segunda y más tardía definición en tanto “enemigo de guerra; enemigo público”),⁵⁶⁸ y la segunda, es la de *peregrinus*, antes mencionada. En ambos casos, se remite a un “extranjero amigo” pero, mientras que *hostis* pasó a tener la connotación negativa, *peregrinus* conservó su ideario original.⁵⁶⁹ No obstante, en Méndez Chang encontramos que, pese a la pervivencia de ese ideal amistoso que vinculaba a los romanos con los extranjeros, existieron dos particulares tipologías negativas que luego cobraron mayor peso. La primera de ellas aludía a los *dedicticios*, quienes pertenecían a pueblos que habían estado en guerra contra Roma y “se habían rendido incondicionalmente” más allá de lo cual no podían gozar de los derechos establecidos por el Imperio para sus ciudadanos. La segunda, conformada por aquellos romanos que, por una pena impuesta luego de la comisión de un delito, habían sido expulsado de Roma. Ambas definiciones configuraron “una anómala posición de inferioridad, siendo considerada una ‘peregrinidad degradante’ o ‘condición humillante’ de extranjeros”.⁵⁷⁰ Había nacido el imaginario de la extranjería que continúa permeando la modernidad: un extraño que llega para subrayar formas cristalizadas de la identidad social, un ‘nosotros’ que se separa definitivamente de un ‘ellos’, definiendo todos los marcos normativos desde esa segunda persona del plural y colocando a *esos otros* a merced o por fuera de esas reglas.

⁵⁶⁷ Ídem, p. 186.

⁵⁶⁸ Vox, op. cit., 225.

⁵⁶⁹ E. Méndez Chang, op. cit., pp. 187-188.

⁵⁷⁰ Ibidem, p. 189.

Entrado el siglo III de la era común, Roma promulga su Constitución Imperial. En ella se otorga ciudadanía a todos los hombres libres que habitaban el Imperio. Lejos de colaborar en el alojamiento de aquellos que quedaron subsumidos en la categoría de *peregrinos*, ésta se fortificó solidificándose en torno de quienes, por distintos motivos, quedaban por fuera de los estatutos de la Constitución. El peregrino pasa, así, a ser el que está excluido de la ley máxima de Roma, el extranjero se transforma en un individuo *sin ley* o “fuera de la ley”.⁵⁷¹ Allí se inscribieron, desde el propio Imperio, a quienes realizaban ciertas prácticas, por ejemplo “las artes mágicas, los herejes y los apóstatas”.⁵⁷² El tufillo religioso empezaba a cobrar fuerza como una de las varas con las que se medía la legitimidad que implicaba ser *ciudadano* y esto no es poca cosa si continuamos tomando como fundamento la hipótesis vertebral de Legendre: Occidente *es como es* por el modo en que el derecho romano y el catolicismo se intrincaron para gestar un imaginario común en permanente y planetaria expansión.

Esta breve reseña histórica que descende desde la antigüedad me permite comprender que el recupero de la noción de *extranjería* para hablar de educación suma un nuevo elemento que, al igual que *orfandad*, queda definido por la negación. El extranjero es así nombrado por el nativo, el originario, por quien posee la ley y habita al abrigo de su marco. Como en cualquier ámbito de la cultura, en terreno educativo, el recién llegado ingresa a un espacio socialmente constituido que ya estaba funcionando con sus reglas mucho antes de su arribo. Los que pertenecen, los que ya *pagaron el derecho de piso*, consciente o inconscientemente, ejercen sobre el extranjero una fuerza que tiene la forma de aquello que Bourdieu llamó ‘violencia simbólica’ por el simple hecho de posicionarse frente a aquel que *no pertenece* allí. Reverbera la idea de que *nosotros* ya conocemos las reglas de funcionamiento de la cosa y éstas no siempre son explícitas y están expuestas a la vista de todos, al contrario de las Tablas romanas. Toda regla implícita o tácita constituirá esas “líneas de sombra” con las que Cornu identifica lo complejo –lo difícil– de los pasajes.

⁵⁷¹ Ibidem, p. 190.

⁵⁷² Ídem.

Viajeros sin mapa

Entonces, ¿ser extranjero es sinónimo de ser excluido? Otra vez una pregunta con doubles respuestas y visibles antagonismos. Sí, si se piensa en esta cuestión que mencioné antes y que establece que quien nombra al extranjero es quien ya pertenece al territorio de llegada. La exclusión representa, en realidad, no una equivalencia con la extranjería, sino, más bien, su consecuencia más negativa y dolorosa. Actualmente, en el campo educativo, todas las situaciones que tienen que ver con la problemática del *bullying* entran de lleno en este conjunto. En el marco de este estudio, podría decir que el extranjero que termina excluido constituye la figura de un huérfano jamás reenlazado: su figura *desaparece* de las aulas, parece disolverse en el aire –así de silenciosos son estos procesos que a veces los docentes ni siquiera los notamos– y, de repente, solo es un nombre que ya *no figura en lista*.

Una de las docentes entrevistadas narra un episodio en el cual una serie de agentes de la institución no lograron alojar a un estudiante cuya condición de extranjero quedó anudada a un único componente: su clase social. La docente recuerda una actitud generalizada en muchos profesores de “que no podía [...], que se lo hacía ilusionar y *perder el tiempo*.” La consecuencia no demoró en llegar: el estudiante abandonó la carrera que se encontraba cursando. No hay justificativos de fondo que sean capaces de sostenerse si pensamos sobre esta situación. Primero, y tal como esta tesis lo viene planteando, el problema aquí es de quienes asumen el rol de *padres*, de responsables de la transmisión, es decir, de los adultos, en este caso, los docentes. Son *estos* docentes los que no pueden imaginar una educación que no sea reproductivista, una formación capaz de salirse del cerco de la formación para el trabajo como único norte. Porque, yendo al hueso de tan dolorosa viñeta, ¿en qué está pensando un maestro cuando dice que la universidad puede *ilusionar* y *hacer perder el tiempo*? O, más precisamente, ¿que el saber como construcción subjetiva puede ser una *ilusión* y una *pérdida de tiempo*? ¿Qué sería para un estudiante de clase popular una no-pérdida de tiempo? ¿No puede un estudiante *así*, ilusionarse con el saber? ¿No puede desearlo?

Toda justificación que quiera ser dada, huelga en este caso. El problema no es este estudiante ni todos los estudiantes de clases bajas que, por un recodo inesperado, llegan a la universidad. El problema de fondo, en realidad, se asienta en un imaginario fuertemente

arraigado por el cual se presupone que la clase social es determinante *en última instancia* de cualquier vida, es decir, de toda subjetividad. Un imaginario que se filtra sigiloso y va tallando nuestra percepción, naturalizando situaciones y haciéndonos adherentes a discursos que, de reflexionarlos con seriedad, los descartaríamos pronto. Por eso mi discusión con Bourdieu y sus seguidores –al día de hoy, en este tiempo y en estas latitudes–, que echan a rodar un razonamiento comprensivo cuando la exclusión está larvada de por sí en su interior. No son necesarias las actitudes excluyentes de manera directa contra un estudiante para expulsarlo, basta con que asumamos que, por tal o cual motivo –clase social, edad, condición física, lo que fuere– ese alumno no puede *desear el saber* para, automáticamente, cortar con violencia toda posibilidad de transmisión.

Dije anteriormente que mi pregunta tenía dos respuestas antagónicas. Iré ahora por la negativa, es decir que ser extranjero no tiene por qué conllevar la condición de excluido. Según Frigerio, lo que se constituye como extranjero es: “aquello que nunca podría autoclausurarse. Es ese permanecer abierto, como *pizarra mágica*, lo que vuelve a la noción generosa, la que habilita que la habiten tantos sentidos y la tensionen afectos y representaciones”.⁵⁷³ En contextos de enseñanza y aprendizaje todos nos ubicamos en esa figura: debemos alojar al otro o esperamos que el otro nos aloje. Incluso, fragmentos de nuestra existencia, pensamientos o percepciones, nos resultan extraños y nos vemos en el aprieto incómodo de tramitar una hospitalidad hacia nosotros mismos.

Acerca de los maestros

Así, la autora plantea una serie de elementos que ayudan a repensar en esta noción al interior de nuestro campo. El primero de ellos establece que “el profesor es un extranjero para el alumno”.⁵⁷⁴ Citando al escritor Peter Handke dirá que se trata de “uno de fuera,

⁵⁷³ Graciela Frigerio. “Las figuras del extranjero y algunas de sus resonancias”, en *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares*, (Argentina, Noveduc, 2003), p. 6. El volumen editado por el CEM en 2003 presenta una serie de reflexiones para pensar la idea de *sujeto a...* El lugar de la extranjería constituye un espacio de deriva que habilita la libertad, siempre y cuando existan posibilidades de (re)construir la metáfora del viaje: la extranjería es sinónimo de una ‘ética de la alteridad’, “ante los síntomas de desorientación y desconcierto en la vida social y el agotamiento de enfoques de disciplinas y discursos” (Daniel Korinfeld. “Introducción”, en *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares*, (Argentina, Noveduc, 2003), p. 5).

⁵⁷⁴ *Ibidem*, p. 6.

uno del mundo”. ¿Qué significa ser *del mundo*? En la actualidad, esta expresión anida al menos dos sentidos: apunta a aquel que es arrastrado por las marejadas de nuestro tiempo, el desarraigado, el *sin referencia*, que se deja llevar por la liquidez moderna –tan bien descrita por Bauman– tal como esos islotes de junquillo que nuestros ríos de llanura llevan y traen a merced de las crecidas. Muchas de las metáforas vacías en torno al viaje, como una necesidad para los discursos de la autorrealización, están llenas de estos no-sujetados. Pero hay un segundo sentido, mucho más denso y potente para pensar lo educativo que es al que Frigerio alude en su artículo. Se trata de aquel que *pertenece al mundo* tal como *yo* pero que, por haber visto más, sabe más de este mundo y llega para transmitirlo. Ese otro, que para el caso que nos ocupa es el maestro, viene de afuera. O, quizá, retomando la metáfora de Steiner sobre las lenguas, es quien puede mirar hacia afuera por una ventana diferente de la mía.⁵⁷⁵

La figura de este maestro es la de un sujeto que *porta el saber*, es decir, alguien que a medida que se desplaza por el mundo va llevando su saber con él y haciendo algo con eso. En una entrevista para Diario *El País*, Steiner elabora una figura muy representativa para este sujeto *nómade* que, en el movimiento, construye sentido porque se extranjeriza constantemente. Cuando el periodista le pregunta por aquellos eventos que marcaron su vida y pone como ejemplo la huida del nazismo, Steiner responde de modo irónico diciendo que “como judío [es necesario] tener siempre la maleta preparada y si hay que partir, partir. Y no quejarse”.⁵⁷⁶ Este individuo no necesariamente es un *sabio*, sino que se trata de alguien capaz de entregar eso que tiene a quienes esperan su llegada con ansias,

⁵⁷⁵ Me refiero a la mención que realiza en *Errata* sobre la posibilidad de imaginar a cada lengua aprendida como una ventana para mirar el mundo:

Todas las lenguas habladas por hombres y mujeres, incluyendo en el concepto de «lengua» los dialectos, los lenguajes especializados, las jergas, el discurso de las diferentes generaciones y clases sociales dentro de la misma *communitas*, abren su propia ventana al mundo y a la vida. La habitación que hay detrás de la ventana ha sido decorada y amueblada por la lengua en cuestión. Lo que se refleja, a veces hasta la opacidad, en los cristales de la ventana. A su vez, el mundo percibido, nombrado, explorado, se refleja en la habitación, en el «espacio de habla» dado. (G. Steiner, 1997 [2009], *E-book*).

⁵⁷⁶ George Steiner (2016). George Steiner: “Estamos matando los sueños de nuestros niños”. Entrevistado por Jorge Hermoso. Diario *El País*. España. Disponible en: https://elpais.com/cultura/2016/06/29/babelia/1467214901_163889.html?event=go&event_log=go&prod=REGCRARTBAB&o=cerrbab. Consultado: julio de 2023.

a quienes *desean* que eso les sea transmitido. A mí, esa imagen me remite a los libreros ambulantes que Irene Vallejo describe al hablar de Alejandría:

Las librerías sedentarias son una anomalía moderna en una tradición sobre todo nómada y poética. Fueron viajeros quienes nutrieron de manuscritos la Biblioteca de Alejandría; mercaderes de tinta y papel quienes empujaron ideas como ruedas por la Ruta de la Seda; vendedores ambulantes de libros usados –entre otras mercancías– quienes se instalaban en posadas y en ferias hasta ayer mismo, después de recorrer grandes distancias cargados con baúles, cajas voluminosas y tenderetes de quita y pon. Hoy son los bibliobuses y los biblioburros –dependiendo de la geografía– los que mantienen viva la costumbre de los libros trotamundos.⁵⁷⁷

¿Era ese vendedor ambulante del mundo antiguo un enseñante? Quizá, en algunos casos. No lo sabemos. La importancia de la figura del librero es la comparación posible con ese extraño que llega *atravesando campos*, cargado de un bien específico que expone frente a los nativos, ofreciéndolo. Por supuesto que hay diferencias, el librero vende sus libros, lo cual implica que el saber en ellos contenido no necesariamente forma parte de lo que Bourdieu llama ‘capital incorporado’... de todas maneras, ¿quién está en condiciones de decir que lo ha leído todo? Además, en la escena, entra en juego el intercambio económico propio de la compra y la venta. No obstante, la imagen sigue siendo rica como representación de un *maestro peregrino* ya que la clave radica en la mostración de esos objetos foráneos, en el ofrecimiento de los libros como posibilidad de acceder al saber. Ladjali hubo de llegar a la escuela, un día, cargada de libros de poesía porque necesitaba que, antes de empezar a escribir, sus estudiantes se pusieran a leer: “a veces, he dado clases particulares a algunos de mis alumnos. Como ya he dicho, cuando iba a sus casas, me daba cuenta de que no había ni un solo libro”.⁵⁷⁸ Esa maestra es una extraña en cada clase, sin importar el tiempo que haga que la conocemos. Es una extraña *cada vez* porque *cada vez viene a darme algo que yo no tengo* –que no sé– y la distancia de ese objeto para conmigo, la contamina totalmente. Ella media entre esa complejidad y yo, hace de puente entre la dificultad y mi entendimiento y su enseñanza se trama en mi memoria en la medida en que esa distancia se acorte, en tanto lo extraño de ese objeto de conocimiento se vuelva más cercano y yo pueda penetrarlo con mi interpretación.

⁵⁷⁷ I. Vallejo, op. cit., p. 143.

⁵⁷⁸ C. Ladjali y G. Steiner. Op. cit., p. 76.

Maestro emancipador

Entonces, ¿cómo el maestro habilita o inhabilita el lazo que hace posible una transmisión? ¿Gracias a cuáles acciones, actitudes o decires se produce ese pasaje que constituye la enseñanza? Parto de un momento clave para hipotetizar respuestas a estos interrogantes: el tiempo de *llegada* de quien ocupará el rol del alumno. Allí debería acontecer el primer acto de ‘sujeción’, es decir, el tiempo en que ese recién llegado reconoce a quien le *dará lugar*. De acuerdo con Barbagelata, “los momentos de formación, de inicio, de recién llegado, son momentos en los que se imprime la máxima necesidad y fuerza de la sujeción”.⁵⁷⁹ La cita me remite a los bolardos de amarre que se alinean en los muelles: el estudiante al llegar necesita de un punto de sujeción, que lo vuelva *sujeto a...* y lo sostenga: “si en este tiempo no se produce un encuentro con otro que sostenga puede que para ese infante⁵⁸⁰ quede la muerte psíquica o la muerte real como destino”. Ambos, maestro y alumno, son eslabones en la cadena de la transmisión: lugares de pasaje de la ley. Este vínculo frágil, ahuecado –roto *per se*–, es el germen del proceso que dará lugar a un *deseo de saber* gracias a la circulación de la palabra.

Escribo estas líneas llegando al final de marzo de 2023. Hace pocos días, una joven ingresó armada a una escuela de Nashville –en la que se graduó– y disparó descontroladamente, hiriendo de muerte a tres niños y tres adultos antes de ser abatida por las fuerzas de seguridad: todo ocurrió en menos de quince minutos. Los tiroteos masivos seguidos de suicidio en EEUU –por mano propia o provocando a la policía– perpetrados por niños, adolescentes y jóvenes se multiplican año a año: el promedio actual es de 1,5 por día.⁵⁸¹ ¿Por qué traer esta terrorífica escena a mi escrito? Principalmente porque gran cantidad

⁵⁷⁹ Norma Barbagelata. “Opus Nigrum”, en *Educación: figuras y efectos del amor* (Paraná: La Hendija, 2010), p. 76.

⁵⁸⁰ Barbagelata refiere a la educación de los niños en la escuela. Sin embargo, la escena de sujeción es válida para todo aspirante que se transforma en alumno.

⁵⁸¹ “Un tiroteo masivo deja tres niños y tres adultos muertos en un colegio de la ciudad estadounidense de Nashville” (Diario *El País*. Disponible en: <https://elpais.com/internacional/2023-03-27/varios-muertos-en-un-tiroteo-en-un-colegio-de-primaria-en-la-ciudad-estadounidense-de-nashville.html>. España, 27 de marzo de 2023). La nota recupera datos de la ONG norteamericana *Gun Violence Archive* que recopila información de manera independiente de siete mil quinientas fuentes chequeadas (medios de comunicación, reportes policiales, expedientes legales y gubernamentales, entre otros). Su objetivo es concientizar sobre el acceso y uso irresponsable de armas de fuego en todo el país (<https://www.gunviolencearchive.org/>).

de estos episodios inconcebibles se dan en escuelas, universidades o centros religiosos. No es un dato menor que ocurra de ese modo y en esos escenarios consagrados a la transmisión de la cultura: tal como en el caso Lortie, y más allá de todos los detonantes que se exponen cuando estas situaciones son noticia (*bullying*, violencia en los hogares, conspirativismos, enfermedades mentales, adicciones, etcétera), *lo que se perpetra y se lleva al terreno material –ahí lo aberrante– es un crimen filiatorio*. Además de lo insoportable que resulta ver morir a niños, maestros o madres, este tipo de crímenes tiene un regusto que resulta difícil de asir y definir y eso, precisamente, es lo que revela el ataque a la estructura de lo humano. Allí donde las personas van a *ser sujetadas* por un discurso –la escuela, la iglesia, la sinagoga, la universidad, el campo de deportes– un *no inscripto* llega para desgarrar con violencia el lazo social –ese mismo que no pudo *sujetarlo*–. Luego, las instituciones hurgan en las historias personales y en las políticas públicas para construir hipótesis diversas capaces de aprehender un motivo que vuelva explicable lo que, en realidad, no se puede nombrar. Supongo que, por mi cercanía con lo educativo, este tipo de casos me ha conmovido profundamente desde que tengo su registro en mi memoria. El asunto filiatorio es lo único que me ha permitido elaborar alguna reflexión capaz de intentar, aunque sea en lo personal, una puesta en discurso que aligere mi angustia. Tal como lo explicara Bellamy, *la urgencia por inscribir en la cultura* a aquellos que nos siguen *es tal, que recibimos como cachetazos las notificaciones de ese embargo*.

Entonces, ese vínculo estructural no puede continuar demorándose. Ya que su hebra fundamental es genealógica, solo es posible en la medida de su fragilidad porque, paradójicamente, está destinado a romperse. ¿Qué sucede en el ámbito educativo? En el instante de la negación, dirá Barbagelata, el maestro no nombrará al alumno lo innombrado y lo dejará solo para que éste pueda *dar nombre*. Nuevamente la palabra, el lenguaje que viene para cortar, separar, ordenar de tal manera que cada individuo no devenga *uno con el mundo*, sin olvidar que, además:

El ‘maestro’ que ‘nos’ nombra al mundo puede también no obturar el espacio de lo sin nombre [ya que] su palabra puede ayudar a transitar los vados de lo informe, puede no ocultar sus caídas en lo innominado, su temblor y su hambre de palabras.

De este modo ser esclavo y demiurgo al mismo tiempo, responsable hacedor del mundo.⁵⁸²

Entonces, cada maestro ¿es un “hacedor del mundo”? Sí, en la medida en que construye discurso en torno a los objetos en los que se centra su enseñanza y eso significa que hay tantos mundos posibles como buenos maestros. Pero entonces, si esto es así, y si además entran en el juego de la transmisión todos los vacíos que cada uno de esos maestros tiene ¿no le queda a la educación un inabarcable campo de relativismos? No, porque para eso existe todo lo que ya se ha pensado y escrito sobre el mundo y, tal como dice Sperling citando a Lacan, “el límite de la interpretación es la letra”.⁵⁸³ Es decir, *todo puede interpretarse y todo necesita imperiosamente ser interpretado, transmitido y reinterpretado* por el que sigue en la cadena de las generaciones, pero ¡cuidado! Transmitir implica también velar por los bordes de esa interpretación para seguir conteniendo al mundo dentro del mundo, para no caer en las inconexiones de la locura que descartan toda lógica: no trocar la interpretación en desvarío, evitando todo el tiempo el retorno a la confusión y al pegoteo abominable que implica mezclar cosas que no se deben mezclar. En el caso de Lortie y en el caso de Nashville se revela esa mezcla que es consecuencia de una filiación no acaecida, lo que Legendre llama –volviendo al derecho romano– *crimen absoluto*, esto es, un parricidio. La pregunta es “¿por qué tratar a Lortie [y, aprovechando la lectura, a la tiradora de Nashville] como parricida cuando no mató físicamente ni a su padre ni a su hijo y conlleva desde entonces la idea de un padre cuyo cuerpo no está presente?”.⁵⁸⁴ Porque lo que se intenta asesinar en ambos casos es aquello que la cultura sostiene como referencia, lo que en la psique del sujeto debió filiarlo, transmitiéndole *algo* que lo arranque del vacío innominado. Al no poder hacerlo, aparecen sustitutos, víctimas potenciales en el caso de Lortie y reales en el tiroteo de Nashville: “su padre estaba ausente de cuerpo, pero presente por su autoridad”.⁵⁸⁵ Consumados o no, estos crímenes *están por*: si apelamos a la semiótica peirciana, son *signos imposibles* de una realidad que no puede ser asida

⁵⁸² N. Barbagelata, op. cit., p. 77.

⁵⁸³ D. Sperling entrevistada por Martín Alomo, op. cit.

⁵⁸⁴ P. Legendre, 1989 [1994], op. cit., p. 27.

⁵⁸⁵ Ídem.

por la palabra, lo que Legendre llamaría el “asesinato de las efigies vivientes de la Referencia”.⁵⁸⁶

El relato anterior sobre los atroces acontecimientos en la escuela muestra esto: no se debe mezclar lo humano con lo divino en el sentido legendriano del asunto: “aquel que, tomando el lugar de los dioses, se apodera del *Fatum*, del *Destino*”.⁵⁸⁷ Si filiar es el paso inicial para posibilitar la transmisión, y si esto –repito– es responsabilidad de la generación que antecede, entonces es a ella a quien le toca quebrar esa unión desde el comienzo de una vida, es decir, desde que el sucesor llega. Ya he hablado de la notificación de la falta, único elemento capaz de hacer entrar al sujeto en el “comercio del objeto absoluto”,⁵⁸⁸ del *objeto sin precio* que no es otra cosa que la designación, la actualización de “la falta absoluta”, de eso que no entra en el terreno de lo humano pero que el humano necesita para instituirse como sujeto. La imperfección nos es inherente como condición y lo es tanto que, en el fondo de sus fundamentos está encargada de notificarnos que somos *esto* y que no somos ni seremos nunca una cosa suprema, completa, trascendental, en suma: que no somos Dios y que no podemos actuar a la manera de los dioses.

La clave de todo ello está, como lo vengo sosteniendo gracias al enfoque de Legendre, en la necesidad del *corte*. Haré un brevísima deriva para resaltar el peso de este aspecto. En algunas lenguas, como por ejemplo el inglés o el hebreo, la expresión *hacer un pacto*, *pactar*, *llegar a un acuerdo* se traducen en una expresión coloquial que contiene el término corte –en inglés *cut a deal* y en hebreo *lijrot brit*–.⁵⁸⁹ Esto significa, paradójicamente, que pactar es equivalente a cortar y digo que resulta paradójico porque el acuerdo, en una interpretación del sentido común, daría lugar a la idea de continuidad y no de ruptura. Por otra parte, el hebreo también relaciona la idea de pacto con la de corte. El vínculo es rastreable en la narrativa bíblica ya que, al momento de gestarse el *pacto* con Abram, Dios le pide que “sea íntegro”⁵⁹⁰ –apegado a la ley– y que por ello “lo multiplicará

⁵⁸⁶ P. Legendre, 1989 [1994], op. cit., p. 73.

⁵⁸⁷ Ídem, cursivas del autor.

⁵⁸⁸ Ibídem, p. 19.

⁵⁸⁹ Agradezco esta reflexión a la Dra. Diana Sperling. Comunicación vía *Zoom*, 5 de junio de 2023.

⁵⁹⁰ Sociedad Bíblica Iberoamericana (Génesis: 17). Notemos la paradoja bíblica: Dios pide integridad pero para alcanzar esa integridad es necesario ser atravesado por la ley, es decir, estar *cortado*.

grandemente”. Pero el acuerdo impacta en Abram de dos maneras, primero con la modificación en su nombre que se escinde con la incorporación de la letra *h* transformándolo en Abraham y, segundo, con la circuncisión: “este es mi pacto que guardaréis entre Yo y vosotros: que todo varón entre vosotros sea circuncidado”.⁵⁹¹ En hebreo, la expresión para nombrar la circuncisión es *brit milá*: *brit*, que significa ‘pacto’ y *milá* que quiere decir ‘circuncisión’ pero también ‘palabra’.⁵⁹²

Revelador planteo que explica cómo la palabra es el primer corte, el tajo que instituye sujeto, la separación, el hiato entre el todo y cada uno de nosotros y de las cosas entre sí que se asientan sobre el mundo. El corte es el carozo de la filiación, por ende, el ámbito educativo implica una enorme serie de pactos y acuerdos más o menos explícitos porque, para que se establezca una vía para la transmisión, es menester no renegar de esa separación para evitar la simbiosis. Esto es equivalente a decir que solo hay transmisión si hay discontinuidad porque un maestro no espera clonarse a sí mismo en su estudiante sino habilitarlo a que se instituya *otro*. En este sentido, dar la posibilidad de ser sujeto se vuelve sinónimo de dar la libertad, de habilitar la autonomía, de procurar que quien viene detrás en la cadena de sucesiones se vuelva una individualidad responsable por sí misma y por aquello que le tocará transmitir para dar continuidad a esa progresión vital.

Con similar enfoque, en “El amor del ogro”, Didier Maleuvre habla del profundo significado del amor filial en tanto “declaración de lealtad absoluta y de separación”.⁵⁹³ En una relación de sucesión, quien viene después espera por irse porque sabe que sobrevivirá al que estaba antes de él: es necesario, indispensable, renunciar al *pegoteo*. Ese *irse*, metaforizado en la muerte del padre, no es otra cosa que el crecimiento, el reconocimiento de la propia singularidad y de la autonomía que es la forma en que la educación nos lega libertad.⁵⁹⁴ El ‘ogro’ en Maleuvre es ese amor que, por incondicional, se vuelve asfixiante, aberrante, asesino. La figura aterradora del ogro en la infancia queda atada a los cuentos

⁵⁹¹ Ídem.

⁵⁹² Agradezco esta reflexión, las traducciones y transliteraciones a la Dra. Diana Sperling (Comunicación vía Zoom, 5 de junio de 2023).

⁵⁹³ Didier Maleuvre. “El amor del ogro”, en *Educación: figuras y efectos del amor* (Paraná: La Hendija, 2010), p. 115. Subrayado del autor.

⁵⁹⁴ En el sentido de “dejar de ser *in-fans*, sin habla, mudo” sostiene Maleuvre (Ibíd., p. 121).

de hadas pero este monstruo del que habla el autor vive aquí, en este plano, y se muestra como una forma de amor *total* que inhabilita la separación, la partida del hijo.

Para repensar esto en términos educativos es necesario volver un poco más atrás en lo estrictamente teórico para reponer un elemento que resulta clave: según Legendre “solo nacen hijos. [...] El oficio de padre está sobreimpuesto en la condición de hijo”.⁵⁹⁵ Esto es así por una cuestión estrictamente lógica y temporal: primero debo ser hijo para recibir la ley y luego, para convertirme en padre, debo desterrarme de la condición de hijo porque el responsable de la transmisión ahora soy yo. Resulta interesante el término que Legendre elige para caracterizar la condición del padre que está ‘sobreimpuesta’ es decir, impuesta por encima de una imposición anterior. Dos cosas en relación con esta fórmula: la primera expresada de manera concluyente por Legendre, que estos roles no deben invertirse ya que lo que se juega es una cuestión de heredades, por la cual, el legado es siempre descendente. No puede haber hijo sin padre y un padre no puede instituirse como tal a menos que abandone la condición de hijo. Y, segundo, que esos roles no son optativos en la lógica sucesoria, sino que son *impuestos*, dimensión que es dominio de una ‘Referencia’ que trasciende a esos sujetos, el *lugar tercero* en el que tanto hemos pensado cuando trabajamos la cuestión de la ley. ¿Podemos transferir de manera directa esta lógica a los espacios destinados a la educación? Si, siempre y cuando nos mantengamos *vigilantes* de la pervivencia de la tripartición: nunca, tal como sucede en toda lógica filiatoria, abandonaremos la tríada para *retornar* a la díada porque solo el tercero puede distribuir esos roles, separarlos y darles existencia.

De acuerdo con esto, el enseñante interpreta el rol paterno, aquel que transmite; el aprendiz, el rol de hijo, quien recibe; pero ¿a quién le toca el rol *referencial*? Ahí está la clave de todo esto: ese lugar no es del sujeto –ni siquiera del colectivo– sino que se corresponde con la dimensión inabarcable, inasible y abstracta de la ley en tanto esquema que organiza ese *comercio* de lo humano. En Legendre tomará el nombre de ‘objeto sin precio’ u ‘objeto absoluto’ del que ya he hecho mención párrafos atrás y que posee la capacidad de “clasificar cada espécimen en su grupo, los grupos en cada clase, *según sus relaciones y su grado de subordinación*”.⁵⁹⁶ Atendamos brevemente a esto para

⁵⁹⁵ P. Legendre, 1989 [1994], p. 17.

⁵⁹⁶ *Ibidem*, p. 30.

comprender la complejidad del planteo: lo que el filósofo está marcando es la necesidad imperiosa de crear constantemente una relación asimétrica, un vínculo en el cual uno tiene poder sobre otro pero, a la vez, que ese poder no es material sino que es estrictamente simbólico y responde únicamente a un orden, el genealógico. Es la *autoridad* que he mencionado en el apartado número 8 de este recorrido, pero ¿qué dice el campo experto sobre ello? En *La educación que es del otro*, Carlos Skliar centra su atención en la cuestión de la ‘herencia educativa’ como signo que viene a representar el objeto de un pasaje. Sostiene, incluso, que esa imagen es la que tracciona hacia nuestro campo las ideas de “autoridad y origen”⁵⁹⁷ por cuanto aquello que pertenece al *archivo de lo humano* –el ‘tesoro’ arendtiano– “incluye en sí mismo el principio de la historia y el principio de la ley”.⁵⁹⁸

Así, es inasible el objeto que la referencia ordena porque lo que transcurre en el pasaje es ese objeto mismo y lo único que asegura su continuidad es la posibilidad de ser reinterpretado en la próxima generación. Autoridad y poder se juegan en una secuencia intermitente en la cual tejen una cuerda que sirva para sostener lo educativo. Que haya adultos capaces de constituirse en autoridad y de ejercer el poder de transmitir es el único camino posibilitante para la educación. Pero, dirá Mario Zerbino, estamos en una situación que se presenta con dos frentes: primero, que resulta cada vez más difícil que los adultos asumamos esa encarnadura de la autoridad, preocupados como estamos por las problemáticas que aquejan a la educación y, segundo, que quienes deben acatar esa autoridad tampoco se sienten atraídos por ella, no la comprenden como tal, no perciben los desniveles que demarcan las jerarquías al interior de esa relación.⁵⁹⁹ La piedra de toque de todo este asunto también es bifronte: por un lado, estas percepciones no son nuevas. De hecho, el autor trae a colación una serie de pasajes de la antigüedad en los que se plasman las críticas del mundo adulto al de los jóvenes. Por otro lado, y apelando a Platón, entendemos que el corrimiento del adulto se da por la sospecha de que su autoridad está invalidada porque implica justamente a quien abandona ese lugar de autoridad: “punto de partida, tan hermoso y tan juvenil, donde nace la tiranía”.⁶⁰⁰

⁵⁹⁷ Carlos Skliar. *La educación que es del otro* (2007 [2016], Buenos Aires: Noveduc), p. 26.

⁵⁹⁸ Ídem.

⁵⁹⁹ Mario Zerbino. “El *niño generalizado* y la autoridad frente al *minority report* pedagógico”, en *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira* (2011, Buenos Aires: Noveduc), pp. 15-16.

⁶⁰⁰ *Ibidem*, p. 16.

Entonces, para el antecesor no siempre resulta sencillo irse o dejar ir, aspecto fundante de la autonomía del sucesor, sin la cual, éste se vuelve huérfano. Páginas atrás hablé de lo imprescindible del corte instituyente para que exista una vía de transmisión. El *padre* aquí pendula y se fija en un extremo: es ese que *no puede irse ni dejar ir*, imponiendo el asfixiante escenario del absoluto que vuelve al hijo tan huérfano como si su antecesor nunca hubiese estado allí, ocupando su rol. Diferentes autores dedican sus reflexiones a caracterizar las formas de enseñar que habilitan esa *saludable* partida, ese corte capaz de volver tramitable la orfandad. Frigerio, por ejemplo, recurre a Rancière con la mención de un ‘maestro ignorante’, aquel que teje relaciones pedagógicas “que renuncian a rellenar de certeza (no del todo verdaderas) los territorios donde la incertidumbre no es inhibitoria”.⁶⁰¹ Ignorancia de un maestro como hueco, falla, intersticio por el cual se cuela un *deseo de saber* que se transmite. Pero entonces, ¿qué enseñamos cuando enseñamos si no sabemos lo que estamos enseñando? En Rancière, es Jacotot el encargado de volver acto una serie de situaciones de enseñanza a partir de la aceptación de que él, como maestro, desconoce el contenido de lo que enseña. Esto implica, para cualquier docente, operar la lectura desde una pregunta latente que nunca termina de ser respondida: Jacotot, realmente ¿no sabía lo que estaba enseñando? No, al menos en la superficie de la cosa, ya que debía enseñar francés a unos estudiantes que hablaban holandés, idioma al que él, como maestro, no tenía ningún tipo de acercamiento. Para lograrlo, eligió un elemento ‘común’, un libro de poemas antiguos cuya edición era bilingüe en cada doble página del volumen: la izquierda en francés, la derecha en holandés. Según el relato, los resultados obtenidos fueron muy buenos y superaron toda expectativa por parte de Jacotot quien, a partir de allí, elabora las reflexiones que involucran la aparición de esta figura del *maestro ignorante*.

El elemento clave es el distanciamiento con una enseñanza basada en la explicación de las cosas que ya están explicadas de por sí en aquellos lugares que condensan el contenido, por ejemplo, el libro. En el marco de estas estrategias, la clave estaría en permitir que la inteligencia de cada estudiante *se las arregle por sí misma*, evitando ese trabajo de *re-traducción* –siempre sesgada por percepciones y cercos– que los profesores solemos poner en práctica cada vez que nos paramos al frente del aula. En esta perspectiva, se

⁶⁰¹ Graciela Frigerio, 2003, op. cit., 12.

confronta un modelo de enseñanza basado en la ‘explicación’, con otro mucho menos *didactizable*, por cuanto parte del supuesto de que la inteligencia del estudiante jamás se subordine a la de su maestro. En el desarrollo de su entrevista, una de las profesoras de la carrera de Diseño realiza un planteo similar al decir que:

[Los profesores] suponemos un estándar, que no sabemos bien cuál es, pero que lo medimos según nuestro propio estándar. Nosotros creemos que lo que nosotros sabemos es la medida del saber, tenemos una omnipotencia infernal en eso, ¿quién nos ha dicho que somos la medida del saber? Nadie... Entonces acá estoy yo y [vos estás] después de mí, cuanto más te acerques a mí –porque este es el razonamiento–, mejor sos... ¿qué lugar tiene ahí el pensamiento discutido?⁶⁰²

La clave en este planteo está en la pregunta que cierra la reflexión: un pensamiento *discutido*, una idea o serie de ideas que surgen por el diálogo, que no necesariamente serán las que los docentes podamos anticipar en relación con determinado tema. Pero, además, hay aquí una suposición de base que es tácita y que implica que yo, como enseñante, no puedo saber a ciencia cierta lo que el otro sabe o lo que puede hacer con lo que sabe. Quizá esta voz se vuelve, en apariencia, disidente de la mía en algunos puntos tal como sucede con la de Rancière porque elaborar una tesis sobre un concepto como el de *orfanidad* implica suponer la anticipación de aquello que es necesario saber. De hecho, he recuperado la idea de ‘canon’ para pensar en la inevitabilidad de ciertos contenidos cuando nos enmarcamos en una disciplina determinada que –estamos al corriente–, siempre es una selección deliberada de la totalidad inabordable del conocimiento. Sin embargo, este es el motivo por el cual he querido mantenerme a cierta distancia de esos recortes que atañen más bien a las didácticas ya que, si hablo de transmisión, apunto a aquello de lo que no puedo dejar de hacerme cargo en mi rol de antecesor.

Por otra parte, me parece muy potente la expresión que utiliza la profesora al decir que un docente puede asumirse como “la medida del saber”. En ese sentido, ese maestro ya no tendría más por aprender porque ha alcanzado un estándar absoluto. Quizá es importante iluminar un matiz diferente que se desprende de esta reflexión y se vincula con la necesidad de desarticular el ideal de un saber que se muestra *completo*. Eso, que parece

⁶⁰² Dra. María del Valle Ledesma. Comunicación personal, 27 de septiembre de 2022.

pertenecer únicamente a la jurisdicción del maestro, se revela también en los estudiantes cuando un prejuicio viene a obturar su pensamiento. Pondré un ejemplo para escenificar la idea. En una de las asignaturas en la que me desempeño como docente, trabajamos las teorías de la comunicación como primer tema de la cursada. En el desarrollo abordamos la propuesta de los estudios culturales. Uno de los conceptos claves de esa corriente es el de ‘hegemonía’ que se define como aspecto fundamental de toda formación cultural en el que se organiza la dimensión axiológica y normativa que ordena la vida de los individuos en sociedad. Es, por definición, inherente a una cultura ya que ésta no podría desarrollarse como tal si no es dentro de un marco de leyes que implican todas las prácticas sociales. Dado que el culturalismo como corriente de pensamiento descende del marxismo –lo he desarrollado en extenso en el sexto apartado de esta tesis– posee un trasfondo hegeliano. No obstante, la definición de ‘hegemonía’ elaborada por Raymond Williams a mediados de siglo XX toma características muy diferentes porque persigue la hipótesis de un espacio imbricado en la cultura del cual dependen todas las acciones individuales y colectivas que allí se enmarquen.⁶⁰³

El uso corriente del término ‘hegemonía’ –sobre todo en los medios de comunicación masiva– ha demonizado a tal punto su significado que, en cada cursada, es necesario *desandar* su sentido cristalizado en ideas erradas como ‘coerción’, ‘dominio’, ‘esclavización’ y otros equívocos similares. ¿De dónde provienen estas percepciones sobre un término? ¿Y por qué es necesario hacer un trabajo minucioso de reposición de perspectivas? No es sencillo responder a la primera pregunta sin caer en otros prejuicios que enredan aun más el panorama. Una buena forma de sondear percepciones es preguntar directamente a los estudiantes acerca de lo que piensan en relación con tal o cual cosa. El ejercicio es simple pero tiene contracara: es capaz de disparar un debate que se llevará la clase entera. Aun así, preferimos correr el riesgo y hacemos la pregunta de manera directa: “¿qué les parece que quiere decir ‘hegemonía’?” Generalmente aparece, entre de las primeras voces que circulan, la idea del control y la propiedad del capital económico y, concatenadamente, los ejemplos que se construyen a partir de expresiones harto escuchadas en los medios de comunicación: ‘medios hegemónicos’, ‘cuerpos hegemónicos’,

⁶⁰³ Williams se afilió al marxismo, para luego tomar una posición diferenciada. La razón fue lo que él mismo denominó *populismo radical*, una suerte de *fundamentalismo* marxista: afiliación comprometida, pero más dedicada a la producción que a la crítica.

‘género hegemónico’, ‘artistas hegemónicos’, ‘diseño hegemónico’, etcétera. Entonces, si vinculamos estos ejemplos con la idea más amplia de la posesión del control y el capital económico, obtenemos una fórmula cuyo resultado muestra a la hegemonía como una suerte de bestia demoníaca a la que hay que destruir.

Resulta sumamente difícil romper la superficie endurecida de ese saber raquítico, generalmente sostenido en discursos más cercanos al panfleto y al *meme* que a la teoría sociológica. Y eso es así porque, por redundancia, se ha transformado en un cerco cognitivo que es necesario desnaturalizar o, al menos, poner en crisis mediante otros enfoques. Notemos cómo el discurso de los medios –tradicionales y nuevos– reorganiza el contenido y el sentido de un concepto clave que, particularmente en el marco del culturalismo, nada tiene que ver con represiones, silenciamientos, censuras u opresiones entre pares dicotómicos. Es que la teoría responde, si lo pensamos desde la semiótica peirciana, a la *pura posibilidad*: puede ser una cosa u otra, dependiendo de quién desarrolle un concepto y de quiénes lo lean después durante todo el avance de la historia. Nuevamente, quienes desde la masividad de los medios *cancelan* estas nociones o las *revisan* para enjuiciarlas desde el presente, licúan su sentido y diluyen el cuerpo del concepto. Pero entonces, ¿está mal reinterpretar? No, por el contrario, lograrlo es el propósito de todo maestro. El problema está en la tergiversación de una voz para adecuarla y adecuar tácitamente a un autor o, incluso, a toda una corriente de pensamiento a cosas que ese autor o esa corriente nunca tuvieron como horizonte de análisis. Entonces, es muy propicio utilizar la noción de hegemonía para hablar de género y de las prácticas sociales que se relacionan con esa problemática pero, para hacerlo, es necesario hacer un recorrido por la noción, leerla, interpretarla, acordar con ella o criticarla, construyendo fundamentos rigurosos.

Considero que este tipo de viñetas da cuenta de que a veces es necesario decirle a un estudiante que *no sabe algo sobre algo* porque eso es posibilitante de un aprendizaje. Frente a ello, quien enseña no puede perder de vista que aquello que sabe siempre es frágil, imperfecto e incompleto. Podemos conocer lo que una serie de autores dijo para hablar de ‘hegemonía’ pero está claro que no sabemos todo lo que en la historia de las teorías se ha planteado al respecto. Incluso, de una mirada en particular, quizá solo conocemos algunos textos o apostillas, es decir, un matiz. Entonces, lo que tenemos es un panorama de dichos y contradichos, de mostración de que aquello que sabemos está

incompleto porque enseñar intentando transmitir es como tejer una filigrana: el material brilla hermosamente, pero las figuras se construyen gracias a los huecos que circundan ese hilo precioso. Si bien desde el inicio de este trabajo ha subrayado el hecho de centrarme en la transmisión y no en el contenido, es el contenido lo que tenemos que evaluar cuando el cuatrimestre termina. Entonces, *al defender la transmisión mostrando el propio vacío –yo, maestro, no lo sé todo–, habilito al otro para revisar un supuesto saber que no es tal –yo, estudiante, tampoco–*.

Volviendo a lo dicho por la profesora entrevistada y, a la luz de la breve deriva que he planteado en los párrafos anteriores, notamos que su interrogante apunta a la posibilidad de suspender en cada intercambio con los chicos el borde de un umbral al que, consciente o inconscientemente, queremos que todos puedan *asomarse*. Y eso es así porque si no estaremos enseñando en el sentido ‘embrutecedor’ que explica Rancière en su texto, esto es, cuando la inteligencia del maestro y de su alumno se vuelven coincidentes a tal punto que ya no puede distinguirse una de la otra.⁶⁰⁴ Resuena nuevamente la frase de Arendt cuando plantea que cada generación debe *repavimentar* la vía que ha recibido en el reparto de las herencias culturales y que, en Rancière, es esa posibilidad que implica hacer *lo distinto* en base a *lo mismo*. Este maestro falible *es el que emancipa* a sus estudiantes al mostrar los huecos por los que se pueda colar la interpretación o, siquiera, la pregunta.

Otra de las profesoras también apunta a esa *falibilidad* del docente como clave para posibilitar que la palabra circule en el aula y que ayude a andamiar la construcción de un pensamiento que aumenta a medida que las miradas, las voces y los enfoques van sumando sentidos: “no tengo problemas de decir que *no sé*”,⁶⁰⁵ sostiene la docente y, más adelante: “mostrarme humana, una persona”. ¿Qué sucede aquí con aquello que el docente debería enseñar? ¿Se derrumba un maestro cuando visibiliza su ignorancia? Probablemente, por cuanto habita en nosotros un imaginario en relación con lo que un maestro *debería ser*: un ideal capaz de responder a todas las preguntas y dar salida a todos los escollos que su alumno encuentre en el camino del aprendizaje. Una imagen más cercana a la del imaginario infantil de una madre que a las representaciones factibles de un sujeto

⁶⁰⁴ Jacques Rancière. *El maestro ignorante Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (1987 [2018], Buenos Aires: Edhasa), p. 36.

⁶⁰⁵ Mg. Mercedes Nicolini. Comunicación personal, 26 de octubre de 2022.

que elige enseñar. Pero en realidad, y volviendo a mis preguntas, es esa *ignorancia* la que vuelve posible una vía de soledad para el estudiante: el pequeño vacío de saber, en este caso, es punto de reenlazamiento para quien aprende en la medida en que representa un alejamiento, una distancia necesaria para explicitar la diferencia entre los participantes de ese acto.

Entonces, ¿no se degrada el rol de enseñante cuando explicita un no-saber? Este es el punto clave en realidad: cómo lidia un docente con su *ignorancia* para sostenerse en el reparto de roles constitutivo de la dimensión filiatoria a la cual debería circunscribirse todo acto educativo. Me resulta sumamente difícil describir qué aspectos se traman al interior de este aspecto e, hipotetizo, esto sucede porque estoy tratando de poner en palabras la levedad del soporte de la transmisión. Intentaré dar consistencia mínima a este elemento recuperando algunas categorías ya trabajadas: en principio, podría decir que eso *que no se tiene* –en este caso un determinado saber– y del que *se confiesa su falta*, coincide con la definición que Phillippe Julien elabora para hablar del deseo.⁶⁰⁶ Pero aquí hay un desplazamiento porque en Julien, ese deseo apunta al otro en la relación parental⁶⁰⁷ y aquí, ese deseo apunta directamente a un saber que, en esta escena en particular, no poseo pero que quisiera poseer. Luego, hay otro elemento que resulta clave y que tiene que ver con el modo en que Derrida ha definido al ‘don’, categoría a la cual remití para explicar la complejidad de un *amor de transferencia*. Allí expliqué, gracias a los aportes de Frigerio, que es posible *dar lo que no se sabe o no se tiene*, lo cual equivaldría, si sumamos ambas fórmulas, a decir que es posible *dar ese deseo*.

Pienso en un ejemplo sobre este asunto: desde la infancia me dediqué a practicar ballet. Entre los 10 y los 16 años fui alumna de quien, hasta el día de hoy, es reconocida en el mundo de la danza clásica como una de las mejores maestras del país. Su nombre era Elisabeth Sture y hasta sus últimos días la llamamos, cariñosamente, Betty. Preparó a infinidad de bailarines, muchos de los cuales llegaron a ser primeras figuras dentro y fuera de Argentina, pero, al hablar de ella, siempre se repitió lo mismo “¿cómo podía enseñar si nunca bailó?” o más aún “¿cómo podía, si jamás interpretó un paso o una combinación

⁶⁰⁶ Esta definición ya ha sido recuperada en el séptimo apartado de esta investigación.

⁶⁰⁷ Por cuanto deseo al otro, que no soy yo, que nunca podré tener, y que, por eso nunca dejaré de perseguir.

frente a sus alumnos?”. Su cuerpo, incluso en la juventud, estaba muy lejos del ideal de una bailarina clásica y, sin embargo, se sentaba en su banqueta y con las manos y al ritmo de la música nos marcaba cada uno de los pasos que debíamos ejecutar. Luego nos corregía paseándose entre las filas de piernas y brazos extendidos. En general, cualquier maestro de baile *marca* interpretando aquello que espera que sus discípulos ejecuten, *pone el cuerpo*, da cuenta de que él ya sabe hacerlo e instala en la mente de quien lo observa el ideal de lo que debería ser logrado. Betty jamás hizo eso –creo que no quería hacerlo y esa fue la enorme *magia* de su método–, pero nosotros entendíamos, nuestra mente captaba en el movimiento de sus brazos y sus manos y en la articulación de su voz, la orden que debía enviarle a nuestros pies, a nuestras piernas, a nuestros torsos. Tenía una frase que repetía siempre: “el ballet es técnica y disciplina, lo demás es circo” y con esa anti-pática máxima limitaba toda expresión que se saliera de sus parámetros tremendamente estrictos, además de inscribirnos en una inmensa humildad ya que, en términos de técnica, todos sabíamos exactamente lo mismo. Quienes poseían mejores condiciones físicas y quienes no, se igualaban en cuestiones técnicas: teníamos mucho por aprender y nuestros cuerpos se ajustaban a lo que podían hacer con los *dones* que nos tocaron en el reparto del azar, la genética, la biología, es decir, cuestiones propias del *primer nacimiento*.

Todo se conjugaba en el salón de clases para que pudiéramos ejecutar, a partir de sus gestos, pasos simples y coreografías complejas. Quizá, una de sus grandes estrategias para transmitirnos ese saber que su cuerpo no tenía, fue hacer de la clase de danza un ritual. Objetivamente, la sesión de ballet estipula una secuencia establecida por las grandes Escuelas –Rusa, Francesa, Italiana– que supone un orden preciso para los pasos de la barra primero y del centro después. Betty sumó a esa organización una serie de instancias previas sumamente estetizadas –colocarnos la ropa de ensayo de determinada manera y mantenerla siempre limpia; peinarnos impecablemente y de acuerdo a su explicación; llegar al salón con diez minutos –exactos– de antelación para calzarnos las zapatillas de media punta y alistarnos en el lugar de la barra que teníamos asignado; permanecer en silencio o hablando muy bajo hasta que ella entrara; no sentarnos jamás en el suelo, ni apoyarnos contra las paredes o las barras a descansar...– que eran condición *sine qua non* para poder hacer la clase. Más de cuarenta chicos de nueve o diez años seguíamos al pie de la letra esa organización que nunca percibimos como algo dañino o siquiera incómodo: era parte de los requisitos, no para triunfar en la danza sino simplemente, para recibir su enseñanza.

Esta maestra supo construir –de forma consciente o no–, el ritual de la clase, una escenificación secuenciada que resumía lo que, para ella, significaba dedicarse al ballet: orden, disciplina, lucidez para comprender y un gran esfuerzo para poner *el cuerpo* en cada combinación con las posibilidades que nuestros propios cuerpos tenían.

Quizá las categorías propuestas por van Gennep parecen demasiado vastas para trasladarse de manera directa a esta situación. Sin embargo, si hay en la enseñanza una intención por filiar y transmitir, siempre es posible detectar las trazas de la *serie ritual* –“separación, margen y agregación”⁶⁰⁸– en la escena de la clase. “Separación simbólica de un individuo o grupo”, dice la teoría, “que requiere ser modificado en algún aspecto”.⁶⁰⁹ Pero ¿quién, en la enseñanza, realiza esa separación? ¿quién está a cargo de visibilizar que *eso* que hasta recién era el *natural* contexto ahora ha cambiado? No se trata solamente de aquello que configura una escenografía o sus posibles arquitecturas o su específico mobiliario –las barras y los espejos en la clase de *Betty* o los pupitres y la pizarra en la escuela o la facultad– sino del maestro que ya ha asimilado *eso* que es el objeto a transmitir; que lo posee en su *forma* –aunque quizá no en su contenido como en el caso de mi maestra de danza–; que emana de él como un aura más o menos solemne y es percibido por sus discípulos, feligreses de esa asimetría.

Luego el ‘margen’, es decir, la fragilidad de encontrarnos en medio de algo que aún no se define ni define para nosotros un posible destino. La ‘liminalidad’ implica una preparación, una suerte de *limpieza* que, como en la agricultura, quita lo innecesario o lo dañino para que algo nuevo crezca en la misma tierra. Cada clase supone que el docente haga ese trabajo de manera casi artesanal, buscando en sus aprendices aquello que se ha aprendido antes, pero se ha cristalizado como un *cercos* que no permite la entrada de otros saberes, de otras preguntas, de nuevas hipótesis. *Vicios de academia* decía mi inquebrantable maestra de ballet: una sentencia dura –a veces dolorosa– que nos hacía entender que ese movimiento o gesto que traíamos de otro lugar debía ser desterrado –¿*desaprendido*?– y aprendido de nuevo. *Cercos cognitivos* es la expresión que utiliza Frigerio parafraseando a Castoriadis, para definir y perfilar el currículo escolar. Desde este enfoque, un currículo

⁶⁰⁸ A. van Gennep (1960) citado por Víctor Turner, op. cit., p. 101.

⁶⁰⁹ Ídem.

construido al modo de cerco es una frontera infranqueable para las percepciones de quienes se suscriben a él ya que obliga a los actores a acatar el sistema de pensamiento que impone.⁶¹⁰ En la tradición antropológica, como ya lo he mencionado, la *liminalidad* representa una purificación de aquello que es anterior y debe ser eliminado. Es también el momento en que se fundan o fortalecen los lazos comunitarios, las sujeciones necesarias para el sostén del sujeto en algo que resuena en los términos de *lo común*. La zozobra propia de la incertidumbre, la pregunta por el *¿qué va a pasar con nosotros?* o, mejor aún, *¿qué va a pasarnos?* es una puesta en abismo de la individualidad que *obediente y silenciosa*—tal como lo explica van Gennep— aguarda la ocurrencia de esa transformación.

Pero si es posible repensar la clase en los términos del ritual ¿qué sucede con la etapa final que implica una ‘agregación’? Es que, finalmente, ¿se llega a un estado de equilibrio, a una *normalidad* en la cual los sujetos del pasaje se *estabilizan*? ¿no habíamos aseverado que, en educación, es deseable ocupar el lugar del siempre recién llegado? ¿no estaríamos entonces, en permanente *liminalidad*? Probablemente, pero está el maestro, depositario de la fe de sus estudiantes, un habilitado para *entrar y salir* constantemente, pasando cada día por ese *umbral*—o “línea de sombra” como la llamara Cornu—, atento a las intermitencias del lazo y maniobrando esas cuerdas como un tramoyista. Toda ‘agregación’ es evanescente en los ámbitos educativos, su duración no se extenderá más allá del momento en que brilla, fugaz, un destello de la comprensión, el centelleo cegador y efímero de una interpretación que llega, se instala y abre el camino para otra nueva. Emancipar alumnos equivale a hacer lugar a los prolongados tiempos *de sombra* en los que esa luz no brilla para que, cuando lo haga, vislumbre una autonomía constituida.

Si acordamos con Frigerio en que “educar no solo no coincide con responder a una demanda, sino que está lejos de ser simplemente una *mostración*”,⁶¹¹ el maestro emancipador es aquel que no *muestra* las lenguas que domina sino que es permeado por muchas

⁶¹⁰ Frigerio sostiene que el currículo “puede entenderse como un cerco cognitivo, en la medida en que implica una forma de regular e imponer un determinado recorte de saberes y un determinado reparto del conocimiento dentro del sistema educativo, así como una forma de establecer un sistema de pensamiento”. (G. Frigerio. “Currículum: norma, intersticios, transposición y textos”, en Liendro, E y Aisenstein, A (Comps) *Currículum presente, ciencia ausente: normas teorías y críticas*. 1991, Buenos Aires, Miño y Dávila, p. 24).

⁶¹¹ Graciela Frigerio, 2010, op. cit. p. 25.

lenguas *otras* para alentar una potencia que habita a su alumno y lo vuelve deseoso de un saber. Por obrar la docencia en este sentido vuelve doblemente libre a su discípulo: primero, con el gesto de *soltar su mano* tal como lo expresó uno de mis entrevistados páginas atrás. Y segundo, por cuanto *despega* de su estudiante toda posible etiqueta que, como premonición, niega de antemano la autonomía. Ya lo he dicho: la revelación de la falta en el maestro es un hueco por el que se cuele el deseo de saber para su alumno y lograr en el discípulo ese brote es empezar a despedirse de él:

Si lo que emancipa no fuera el contenido (como lo sugieren Jacotot y Rancière), sino la relación entre maestro y alumno: ¿sería posible formar a nuevos educadores en *un estilo de relación* que propicie la emancipación, es decir, que se plantee como ocasión/oportunidad de desafiar a las profecías de fracaso?⁶¹²

Ese maestro que habla muchas lenguas, incluso las lenguas *que no sabe*, se acerca a la definición que Estanislao Antelo propone con la figura del ‘maestro políglota’⁶¹³ y para explicarlo se centra en la sustancia de un ‘abordar’ y un ‘dar’ los contenidos. ¿Qué es eso que un maestro no enseña pero sin lo cual la enseñanza no tendría lugar? Claramente es algo de la transmisión, del pasaje: “el problema no es la materia sino cómo el profesor aborda la materia. Como la da [...] lo que dice, te llega o no te llega”.⁶¹⁴ Antelo vincula el término ‘abordar’ con ‘atracar’, una acción de acercamiento a los contenidos que trabaja como un *rodeo*, dejando de lado la linealidad. Ello implica dominar lenguajes externos a la especificidad de lo que el maestro enseña, involucra el trabajo del intérprete –al modo del músico, del bailarín o el actor– y en algún punto de traducción, lo cual tracciona algo del gesto sensible de no dejar solo al otro, de no transformarlo en ‘isla’.

En *Errata* Steiner rememora dos situaciones acaecidas en la Universidad de Chicago que dan cuenta del modo en que la enseñanza sostenida en la transmisión es el trasfondo para un aprendizaje que *tiene lugar*. La primera de esas escenas lo coloca a él como estudiante en la primera clase de Leo Strauss en la que el profesor remarca desde el inicio de quién

⁶¹² Ibídem, p. 26.

⁶¹³ Estanislao Antelo. “Maestros políglotas: cuando educar es tener con quién hablar”, en *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares* (Argentina, Noveduc, 2003), pp. 118-119.

⁶¹⁴ Ibídem, p. 119.

no se hablará: “un tal Martin Heidegger”.⁶¹⁵ Ese rodeo de Strauss al filósofo alemán, es lo que despierta en Steiner el deseo de leerlo, de conocer por qué el maestro quiere evitarlo:

Corrí a la biblioteca. Esa noche intenté hincarle el diente al primer párrafo de *Ser y tiempo*. Era incapaz de entender incluso la frase más breve y aparentemente directa. Pero el torbellino ya había comenzado a girar, el presentimiento radical de un mundo absolutamente nuevo para mí. Prometí intentarlo una vez más. Y otra. Ésa es la cuestión. Llamar la atención de un estudiante hacia aquello que, en un principio, sobrepasa su entendimiento, pero cuya estatura y fascinación le obligan a persistir en el intento.⁶¹⁶

Entonces, un maestro transmite cuando reproduce una lengua y también cuando la evita pero en la medida en que esa evasión sea explicitada. No es simple curiosidad la que despierta en su aprendiente sino una necesidad de entender el porqué de la discusión, de la polémica entre el maestro y un autor, hasta ahora, desconocido.

La segunda escena remite a una noche de lectura en su habitación de estudiante. Los compañeros no soportaban leer determinados textos literarios que se les hacían “infumables”⁶¹⁷ por su complejidad y porque no todos dominaban el inglés con facilidad:

¿Podía serles útil con *Los muertos*, el relato de Joyce? [...] Me encontré a mí mismo impartiendo un seminario extraoficial en plena noche, leyendo con y para un grupo de espectadores sumamente atentos. Los vi tomar notas, subrayar el texto y escribir en los márgenes. Hablé de la absoluta musicalidad del relato. Las canciones y los títulos de canciones son tan importantes en *Los muertos* como en *Noche de Reyes* o en *Finnegans Wake*. Leí el final en voz alta [...]. Pero se había hecho tarde y el ambiente en la habitación estaba muy cargado. Intenté evitar lágrimas absurdas. Hasta que las vi en uno de aquellos rostros sin afeitar. Entonces supe que podía conducir a otros hasta las fuentes del significado. Fue un

⁶¹⁵ G. Steiner, 1997 [2009], op. cit., *E-book*. Considero sumamente interesante cómo la prohibición tracciona el deseo. Lo que Steiner desarrolla luego trae consigo la rememoración de la escena edénica: la prohibición es, en sí misma, el alimento de su transgresión porque prohibición y deseo van de la mano.

⁶¹⁶ Ídem.

⁶¹⁷ Ídem.

descubrimiento fatal. Desde esa noche, las sirenas de la enseñanza y la interpretación no han cesado de cantar para mí.⁶¹⁸

La escena revela doblemente: por un lado, ese despertar de la conmoción literaria tan propia de la función poética jakobsoniana que construye niveles de sentido inesperados y despierta una dimensión de lo experiencial, de lo vívido, a partir de la puesta en relación de elementos que, en el uso corriente, parecen no tener nada que ver. Todos conocemos esa sensación de piel erizada cuando la palabra del poeta da justo en el blanco de nuestras emociones y el mismo sentir que se produce cuando comprendemos el prodigioso desvío que habilita la retórica. La conmoción ocurre cuando la palabra del poeta *toca lo real*, eso que no puede ser dicho pero sí *rodeado* por la palabra. El destello enceguecedor del que hablé párrafos atrás en relación con la transmisión encarnando en la enseñanza tiene que ver con ese mismo impacto capaz de estremecer la cabeza y el cuerpo: despertar ese deseo en el otro solo es posible a partir de la transmisión del propio deseo. Por otro lado, la escena revela el retorno de esa conmoción a quien está interpretando el rol de maestro: enlazar, desenlazar, reenlazar. La transmisión no exige reciprocidad –por definición, no puede hacerlo– sin embargo, al revelarse en sus efectos, alimenta su propia insistencia. Es el efecto de la transmisión acaecida –la emoción de quienes han sido expuestos a la lectura de Joyce en la voz de Steiner– lo que constituye en Steiner al maestro, el punto de ignición para la vocación que se despierta, el momento clave en que un maestro descubre las razones del trabajo de enseñar.

Por otra parte, estos relatos podrían ser llamados *paradigmáticos* porque en ambos casos dan cuenta de situaciones fundacionales en las vidas de los sujetos: Steiner descubre a Heidegger por la negación de Strauss; sus amigos descubren a Joyce por la lectura en voz alta en un traspase inesperado. Pero ¿qué sucede cuando el devenir de la cotidianeidad educativa parece cubrir con un velo rutinario toda situación de enseñanza? Debería darse lo mismo: allí el peso de sentirse *por fuera* como maestro –el políglota, el extranjero– y de incomodar a los estudiantes con la dificultad, como si nunca terminaran *de estar dentro*. Interpretar, traducir, emancipar, parecen ser las figuras con las cuales los autores hablan de unas *salidas* a la orfandad que el maestro puede volver disponibles. Serra lo

⁶¹⁸ Ídem.

menciona en términos de un maestro capaz de “contagiar el deseo de pensar”⁶¹⁹ e, incluso, de “legar su arte de enseñar”.⁶²⁰ Otros términos resuenan desde los campos vecinos, sobre todo desde la didáctica general y la pedagogía: los ‘maestros memorables’ de Steiner,⁶²¹ la ‘buena enseñanza’ y la ‘enseñanza comprensiva’ de Litwin,⁶²² los ‘profesores extraordinarios’ de Bain⁶²³ o el ‘aprendizaje pleno’ de Perkins⁶²⁴ son otros modos de dar nombre a un vínculo entretejido en el *amor de transferencia* entre maestros y alumnos.

Acerca de los estudiantes

Volviendo a la secuencia propuesta por Frigerio, el segundo elemento que nos ayuda a pensar sobre la extranjería en el campo educativo supone que “cada alumno, cada grupo, es siempre un extranjero para todo profesor que se resista a heredar etiquetamientos y se disponga a ofrecer a todos la ocasión de devenir algo distinto, de ocupar otra plaza que no sea la ya asignada por origen”.⁶²⁵ Me interesa focalizar, primero, en el reconocimiento de un alumnado en términos de extranjería como contrapunto de la posibilidad del *etiquetamiento heredado*. Esta figura remite a la idea de una marca que no inscribe al sujeto en ningún devenir genealógico, sino que lo congela en el horizonte inmediato de un destino irreversible: la etiqueta –como *sello*, como *lacre*– constituye una puerta de entrada a la orfandad. Esto no ocurre de manera aislada sobre un estudiante, sobre un aspirante, sobre un discípulo que no *llega a ser*, sino que se corresponde con una serie de artefactos externos que van superponiéndose al itinerario de su propia vida. Frigerio advierte sobre

⁶¹⁹ María Silvia Serra, “¿Cuánto es una pizca de sal?”, en *Educación: saberes alterados*, (Paraná, La Hendija, 2010), p. 81.

⁶²⁰ Ídem.

⁶²¹ George Steiner. *Lecciones de los maestros* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007).

⁶²² Edith Litwin. “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda”, en *Corrientes didácticas contemporáneas* (Buenos Aires: Paidós, 1996).

⁶²³ Ken Bain. *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (Barcelona: Universitat de València, 2004 [2007]).

⁶²⁴ David Perkins. *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación* (Buenos Aires: Paidós, 2010).

⁶²⁵ G. Frigerio, 2003, op. cit., p. 7.

esto a partir de dos descriptores: las ‘profecías de fracaso’ y los ‘aparatos etiquetadores’.⁶²⁶ En relación con las primeras dirá:

Un educador es aquel que debe ignorar (no en un sentido de desconocer, sino en el de que eso no determine sus acciones, sus miradas, sus intervenciones) un particular saber, el que se expresa con la tristemente famosa expresión “ya se sabe”, dedicada a explicitar tomas de posición que condensan prejuicios y proporcionan falsas excusas: “ya se sabe, nació aquí o allá”, “ya se sabe, vive en...”, “ya se sabe, sus parientes...”. Esos saberes son *saberes obturantes* que se interponen entre cada educador y cada niño real, ocultándolo, y terminan trabajando a favor de las profecías de fracaso. [...] Cada niño tiene que tener la oportunidad de que su futuro no esté completa y exclusivamente determinado por su origen.⁶²⁷

Vincular la ‘profecía de fracaso’ con la idea de un ‘saber que obtura’ –el de la *cancelación*, que cierra puertas– pone en evidencia ese carácter *anterior* de la orfandad que mencioné en los fundamentos de esta investigación, porque precipita un imaginario de imposibilidad en torno al aprendizaje: “habrá que saber que la adjudicación *a priori* de representaciones clasificatorias descalificantes impide que los educadores se encuentren con los chicos reales, porque están precedidos de anticipaciones que los ocultan”.⁶²⁸ Se trata de un estudiante velado, *sujeto a... la totalidad homogénea de la etiqueta*, imposibilitado de saltar la predeterminación de su destino: he aquí una manera de la orfandad iniciada en el carácter anticipatorio de la etiqueta que veda toda posibilidad de tramitación. Sin embargo, sería totalmente desalentador –desolador, incluso– pensar que el etiquetamiento es, de una vez y para siempre, definitorio de una individualidad. En su enumeración acerca de los elementos que interactúan vinculados con la extranjeridad, Frigerio revela algunas salidas posibles cuando caracteriza al docente que sorte el cerco de la etiqueta, del alumno que puede alojar el gesto de ese maestro, del objeto de conocimiento traducido en deseo y de las instituciones encargadas de *dar lugar*. Estos elementos se entretejen, y juntos, configuran la compleja red de la enseñanza. ¿De qué modos se

⁶²⁶ Graciela Frigerio. “Curioseando”, en *Educación: saberes alterados*, (Paraná, La Hendija, 2010), pp. 30-33.

⁶²⁷ *Ibidem*, pp. 29-30.

⁶²⁸ *Ibidem*, p. 33.

relacionan con procesos, representaciones, prácticas o percepciones que habilitan tramitar los lugares de orfandad?

Y, además, ¿qué sucede con todo esto en la universidad? En los textos recorridos, la mención de la *etiqueta* se analiza en el contexto de la escuela. Por provenir de una tradición teórica cuyo origen tiene ya varias décadas⁶²⁹ la categoría de etiqueta arrastra la ambivalencia de su sentido original en el marco de los estudios sociológicos que le dieron nacimiento: se etiqueta por la negativa pero también por la positiva y ambas posibilidades son nefastas en el recorrido formativo de un sujeto. Etiquetar, rotular... la imagen que siempre se aparece en mi cabeza es la de las yerras, donde las gentes de campo marcan al ganado con un hierro incandescente para sellar su propiedad. Las bondades de ese marcaje en las haciendas es que resulta indeleble: toda la vida, ese animal porta el signo de su dueño. Brutal comparación que, en algún punto, da cuenta de la magnitud de la cuestión. He pensado durante días en el ejemplo que me sirviera para patentizar que el etiquetado es algo que también ocurre en el nivel superior de la educación. Avancé en la escritura varias veces y volví atrás, a estos párrafos, en mi obstinación de poder dar cuenta de ello con una viñeta lo suficientemente significativa. Es que supongo, en la universidad, el etiquetamiento pasa mayoritariamente desapercibido –no digo que no suceda–, se vuelve invisible, filtrándose en la masividad y en los modos mucho más laxos en que los profesores nos vinculamos con los estudiantes.

Hurgando en mi memoria hallé una situación de mi propia tarea docente en un instituto terciario de gestión privada en el que trabajé algún tiempo como reemplazante. Recibí un grupo muy consolidado de no más de veinticinco chicos que se encontraban cursando el segundo año de la carrea de diseño. Para empezar, fui convocada a una reunión con otros docentes y con quien se desempeñaba como regente en ese momento. Creo que el objetivo

⁶²⁹ El sociólogo norteamericano Howard Becker propone la categoría de 'etiqueta' como objeto central de su teoría del etiquetamiento o etiquetaje que parte de la siguiente premisa:

Determinados grupos sociales señalan como especial, determinado acto mediante la construcción de etiquetas. En un caso lo hace inquiriendo aquello que es clasificado como desviado –hasta el punto de ser castigado–; en el otro, aquello que es marcado como carismáticamente genial o fuera de lo ordinario y que, en consecuencia, tiene garantizado un lugar de privilegio. (Claudio Benzecry. “Presentación”, en Howard Becker, 1963 [2009]. *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*. Buenos Aires: Siglo XXI, p. 11).

del encuentro era que conociera, desde el inicio, el perfil de estudiante que tenían –primer etiquetado general para todos esos chicos– y asegurarse de que yo estaba completamente al tanto de la distancia que existe entre la universidad –donde ya daba calases desde hacía muchos años– y el terciario. Luego me hablaron de varios estudiantes, los más problemáticos, aquellos a los que *les costaba* tal o cual cuestión, hasta llegar a un caso –pese al paso del tiempo lo recuerdo muy bien, se llamaba Gerónimo–, en el que todos coincidieron: “este chico es excelente”, “se destaca del resto desde la primera clase”, “ya vas a ver cómo trabaja”, “es muy inteligente”. Tenía a cargo una asignatura de diseño editorial y diseño web y, en el primer encuentro, di las consignas para que comenzaran a desarrollar un proyecto. Gerónimo llegó, la semana siguiente, con una propuesta muy avanzada, casi con el formato de un producto final, aunque faltase más de un mes para realizar la entrega. Hice algunos comentarios y le pedí que ajustara determinadas cuestiones. A la semana siguiente, el boceto estaba idéntico. En vano intenté durante cuatro o cinco clases que realizara cambios: no hubo manera de que moviese de lugar siquiera una coma. Hablé de esto con algunas colegas y la respuesta me dejó desanimada: “él es así, como ya sabe que lo que hace está bien de entrada... defiende a muerte lo que propone”. La verdad es que yo nunca lo escuché defender absolutamente nada, no creo que porque no pudiera hacerlo, sino porque estaba plenamente convencido de que en su planteo no había lugar para el error, para la pregunta o para la modificación: “es que sí, es un poco soberbio”.

Qué pobre destino el de Gerónimo en el instituto, aunque estimo que se habrá recibido con honores. Me esfuerzo para recordar y no logro reponer ningún diálogo significativo con él, nunca discutió mis correcciones, así como jamás las tomó en cuenta. No era “un poco soberbio”, sino que estaba encerrado en el cerco que toda la institución ayudó a tender en torno a él y, allí dentro, él no cometía errores o lo que hacía era, sencillamente, inmejorable. Quizá sí era “excelente”, “mejor que el resto”, “el primero de la clase”, “el de mayor talento”, pero hubiera podido serlo aún más si se lo hubiésemos permitido como docentes, si le hubiésemos dado lugar para dudar de sí mismo y para que detecte lo obturante que puede ser el halago cuando se cristaliza como tope de una experticia. Como se dice en la jerga, *le pusimos techo* a un alumno que pudo destacarse de otras maneras, por fuera de las cuatro paredes del aula donde, sin hacerlo explícito, lo comparábamos con sus compañeros y a sus compañeros con él, en una acallada oda a la mediocridad. Hicimos de Gerónimo una vara para medir calidades y desempeños y luego lo enviamos a la vida

profesional sin más herramientas que la capacidad para aceptar elogios: así la *totalidad homogénea* de su etiqueta lo veló como sujeto, al menos durante el tiempo en que fue mi estudiante.

Pero ¿qué imaginario alimenta la posibilidad del etiquetamiento de determinados alumnos? Aquel que demarca lo que *es* o *debería ser*. En “Alteraciones y huecos de saber”, Débora Kantor hace la mención –casi *de soslayo*– de una categoría sumamente interesante, la de “oficio de alumno”.⁶³⁰ Esto quiere decir que, el del alumno, no sólo es un rol que llega en el reparto actancial para el funcionamiento de nuestras instituciones sociales. Además de intérprete es quien, por definición, “cumple con su deber” y es “fiel” y “obediente” con relación a ese deber.⁶³¹ Kantor menciona dicha categoría al explicar la aplicación de estrategias pedagógicas vinculadas con la problemática de la “escolaridad de baja intensidad”.⁶³² En este sentido, se elaboran programas para la retención y contención de estudiantes secundarios en situaciones sociales altamente desfavorables. Explica, a partir de una metodología basada en *postales* –relatos sobre estudiantes, muy similares en su estructura narrativa a mis viñetas–, los modos en que la escuela *lidia* con estos chicos que permanecen en los bordes de las instituciones. Muchos estudiantes se niegan a avanzar en la propuesta: el argumento es que ellos quieren “dar las materias *esas que hay*, y pasar de año”.⁶³³ Al respecto, explica:

Estos pibes se han apropiado de la cara oculta del oficio de alumno o, dicho de otro modo, saben en qué consiste el oficio y también saben que no les está

⁶³⁰ Débora Kantor. “Alteraciones y huecos de saber”, en *Educación. Saberes alterados*, op. cit., p. 170.

⁶³¹ Vox, op. cit., p. 338.

⁶³² De acuerdo con Flavia Terigi:

La expresión “escolaridad de baja intensidad” caracteriza los modos de permanencia en la escuela adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley. Según Kessler, se trata, “de una escolaridad de baja intensidad”, caracterizada por el desenganche de las actividades escolares. En líneas generales, continúan inscriptos, yendo de manera más o menos frecuente según los casos, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares: jamás estudian una lección ni cumplen las tareas, no llevan los útiles y no les importan mucho las consecuencias de no hacerlo. (Flavia Terigi. “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Mayo de 2007, Buenos Aires: Fundación Santillana. Disponible en: <https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Terigi-Los-desafios-que-planean-las-trayectorias-escolares.pdf>)

⁶³³ D. Kantor, op. cit., p. 169. Las bastardillas me pertenecen, E. F.

destinado. La ‘escolaridad de baja intensidad’ impide el aprendizaje de las prácticas del oficio, pero no la apropiación del mandato y del mensaje. Eso que aprendieron no les sirve para conquistar profesores, aprobar materias y promover el año, pero les alcanza para saberse extranjeros en la tierra que pisan a diario y para desear y reclamar carta de ciudadanía en *ese* y no en otro territorio. Es por eso que, puestos frente a algo diferente, bajo el supuesto (nuestro) de qué es lo que les conviene y lo mejor que tenemos para ofrecerles, lo que los alumnos demandan es precisamente eso que queremos cambiar, ellos quieren *poder con eso* que nosotros creemos necesario cambiar.⁶³⁴

Entonces, dos cuestiones surgen de esta perspectiva: la primera es que, por definición, el alumno que practica una “escolaridad de baja intensidad” comprende, al igual que cualquier otro estudiante, lo que implica su *oficio*: “conquistar profesores, aprobar materias y promover el año”. Esto, probablemente tenga que ver con una extensa serie de factores, pero, me atrevería a hipotetizar, que el principal radica en la cantidad de tiempo que un adolescente o joven ha estado involucrado en el espacio escolar. En este punto, Kantor afirma que este estudiante *de borde* conoce, además, “la contracara de su oficio” y desliza que ese conocimiento los notifica acerca de la imposibilidad de acceder a los estándares de esa práctica social. Y aquí viene la segunda cuestión que se deriva de la cita: enterado de su no-pertenencia, el alumno la exige, por ello aparece el reclamo por *querer dar esas materias que hay*. Evidentemente, los chicos de las *postales* de Kantor se dieron cuenta de la intención subliminal –consciente o no– que las instituciones tienen cuando construyen programas para la inclusión: identificar a quienes *no pueden* con esto que el ‘oficio’ exige, marcarlos de algún modo, integrarlos en formatos especiales –distintos a los que transitan *normalmente* el currículo escolar–, retenerlos y esperar que logren finalizar la escuela: en síntesis, etiquetarlos.

Graciela Frigerio interpela a sus lectores con dos preguntas incómodas que resultan sumamente atinadas para continuar pensando en las *postales* de Kantor:

¿Quiénes pueden aprender? Que debe entenderse como: ¿quiénes son designados como aquellos que *pueden saber*? Frente a lo cual, entendemos que la mejor

⁶³⁴ D. Kantor, *Ibidem*, p. 170. Bastardillas de la autora.

respuesta del educador debería ser: todos pueden saber. Si su respuesta fuera otra, su capacidad de intervenir pedagógicamente estaría limitada, condicionada a la naturalización de la que ha sido objeto la desigualdad.⁶³⁵

La máxima comeniana reverbera en la reflexión de Frigerio pero con un matiz diferente que metaforiza esa totalidad. No es que debamos “enseñar todo a todos” –ya he hablado de esa imposibilidad– sino que es necesario mantener una vigilancia en torno a la idea de que *todos pueden aprender todo* lo que se les pretenda enseñar. El viraje que la autora sugiere en este pasaje, implica reorganizar el imaginario que los docentes construimos en torno a la relación de nuestros estudiantes con el conocimiento. Entonces la reorganización es doble porque abarca también a aquella que se establece entre enseñantes y aprendientes, dimensión que es dominio exclusivo de la transmisión y eso constituye el trasfondo de la figura de un ‘maestro emancipador’.

Pero, por otra parte, ¿hay en nuestros alumnos una disponibilidad para con la transmisión? Antelo advierte sobre la no-docilidad de los que llegan para ocupar ese rol: “el signo del rechazo, la insólita negativa a consentir o a dejarse adiestrar, el deseo mismo de querer ser libre, eso que desvelaba al genio de Kant, quien lo describía como una *irrefrenable inclinación a la libertad*”.⁶³⁶ Es que, por definición, si lo educativo se recuesta sobre la necesidad imperiosa de transmitir, debe aceptar de antemano que toda seguridad “sobre el uso de lo repartido”⁶³⁷ está vedada. Incluso el antiguo y hartamente mencionado *contrato pedagógico* no resulta del todo suficiente para visibilizar qué tipo de pacto construye cada maestro con sus estudiantes.⁶³⁸ Por ejemplo, en tiempos de pandemia, cuando el encierro

⁶³⁵ Graciela Frigerio, 2010, op. cit. p. 32.

⁶³⁶ Estanislao Antelo. “Philip y Philippe”, en *Educación: saberes alterados*, (Paraná, La Hendija, 2010), p. 93.

⁶³⁷ Ídem.

⁶³⁸ Retomo la ya clásica definición de Janine Filloux que es recuperada años después por Guy Brousseau:

Es aquel que regula los intercambios entre dos partes participantes definiendo, para una duración limitada, un sistema de derechos y obligaciones recíprocas: supone el principio de un consentimiento mutuo de los contratantes, porque se funda sobre el enunciado de una regla de juego a la cual cada uno debe someterse libremente y excluye en ese sentido el principio de toda trampa. [...] El contrato pedagógico estructura la zona de *normalidad* y de *desviación* en el campo pedagógico. (Janine Filloux. *Du contrat pédagogique ou comment faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail*, 1974, citada por Alicia Ávila en “El maestro y el contrato en la teoría

era total, las instituciones educativas debieron ajustar todas sus prácticas y acciones a las prestaciones de la mediación tecnológica. La herramienta de evaluación más preciada, el examen final, también tuvo que ser adaptado para la contingencia y las universidades construyeron y publicaron los protocolos necesarios para llevar adelante dicha instancia. En la FADU-UNL el protocolo⁶³⁹ fue aprobado teniendo en cuenta diferentes variables operativas tanto en relación con lo académico –modalidad del examen, tipología, composición de tribunales– como con las cuestiones técnicas –cortes en la conexión, acreditación de identidad, dispositivos necesarios–. Al menos seis mesas se constituyeron de ese modo entre agosto de 2020 y julio de 2021. A lo largo de ese tiempo y hasta varios meses después intercambié con mis colegas, obteniendo respuestas diferentes en relación con las percepciones que nos había dejado la experiencia. Hubo dos situaciones que se reiteraron: la primera tenía que ver con la cantidad de pequeñas modificaciones que cada cátedra aplicaba al protocolo para asegurarse que los chicos *no se copien* entrando a internet o abriendo los apuntes en sus computadoras. La estrategia que más me sorprendió fue el pedido de realizar los exámenes *a dos cámaras*: una frontal apuntando al rostro y la otra lateral, mostrando en *picado* el perfil del alumno, el escritorio, el teclado y la pantalla. Por otra parte, la segunda situación estaba vinculada al armado de los exámenes en dos instancias: una primera con método de *multiple choice* –con *timing* incorporado y sin opción de *deshacer* respuestas– que era condición para acceder a una segunda parte de desarrollo y puesta en relación de conceptos. Una estrategia que aprovechaba la capacidad de ‘corrección automática’ prestada por el calificador de las aulas virtuales gracias al *multiple choice*, que reducía drásticamente la cantidad de exámenes efectivamente entregados.

El *panóptico* y la *máquina de aprender*, todo en uno, como un combo novedoso (?) que parecía asegurar grados de éxito en la decisión de si un alumno estaba en condiciones de aprobar o no una materia. Mucha tinta ha invertido la didáctica para hablar de evaluación, pero estoy absolutamente segura de que, en ninguno de sus desarrollos, se plantea que este tipo de prácticas sean prácticas genuinamente evaluativas. Retomando lo dicho en el

Brousseauiana". *Educación Matemática*. Vol. 13 Nº 3, diciembre de 2001, pp. 5-21). Las cursivas me pertenecen. E.F.

⁶³⁹ Disponible en: <https://www.fadu.unl.edu.ar/wp-content/uploads/2017/09/Res-105-Aprueba-Protocolo-ex%C3%A1menes-virtuales-y-Anexo.pdf>

párrafo anterior cabe la pregunta ¿qué tipo de ‘contrato pedagógico’ establecemos con nuestros estudiantes? En una investigación que ha consagrado su marco de referencia a la problemática de la transmisión, considero que este contrato no puede ser sino de tipo *fiduciario*.⁶⁴⁰ como estudiante, *creo* en este docente que va a enseñarme algo y como docente, *creo* en el deseo de saber de estos alumnos. Tal como lo he enunciado en mi deriva sobre las inteligencias artificiales, generar artefactos cuyo espíritu de desconfianza sobrepasa todo fin educativo, es haber *llegado tarde* a la enseñanza. Siempre habrá casos aislados en los que aparezcan las deshonestidades, pero si eso sucede en la mayoría, si masivamente vemos socavados nuestros pactos, entonces es que, efectivamente, hay una anterioridad fallida que es nuestra responsabilidad identificar y nombrar porque, y tal como plantea Antelo, “la enseñanza es obligatoria, el aprendizaje una decisión”:⁶⁴¹

Somos responsables de la educación que damos a nuestros hijos y, no obstante, son ellos quienes deciden qué hacer con sus vidas y, en última instancia, son ellos los únicos responsables. Por lo tanto, nuestros hijos son, de forma indisoluble, lo que nosotros hemos hecho con ellos y lo que ellos han hecho de sí mismos. Su destino depende absolutamente de nosotros... a la vez que está totalmente en sus manos.⁶⁴²

El eco contradictorio de este pasaje da cuenta de la inasibilidad del proceso filiario, fundante de una transmisión. A la vez, y nuevamente, nos asalta la duda por el ajuste impreciso entre el hijo y el alumno. Lo importante aquí es la relación asimétrica que se establece entre un adulto y un adolescente o joven y que esa asimetría está relacionada con los roles que cada uno es dado a interpretar. Yo soy responsable de mi alumno y mi alumno es responsable de sí mismo, pero por aquello que yo le he enseñado: ¿de quién es entonces la más grande de las responsabilidades? Si la enseñanza cae por el empinado túnel de “la visión conductista de las competencias y sus delirios aptitudinales”,⁶⁴³ estaremos haciendo un trabajo fragmentario, denso y probablemente revestido con un discurso didactizado o pedagogizado –lo cual no equivale a decir que estará didáctica o

⁶⁴⁰ Estoy parafraseando a Lucrecia Escudero Chauvel en sus estudios sobre la comunicación de guerra en nuestro país.

⁶⁴¹ E. Antelo, op. cit., 92.

⁶⁴² Phillippe Meireiu citado por E. Antelo, op. cit, p. 93.

⁶⁴³ E. Antelo, op. cit, p. 91.

pedagógicamente interpretado—. Al adoptar la vía de la *efficiency* y la *performance*⁶⁴⁴ legendrianas, todos perdemos en la escena educativa: pierde el maestro que opta por la vía informativa en detrimento del lazo filiatorio y pierde el estudiante que no tiene modo de reconocer la referencia en la cual atarse.

Acerca del objeto de conocimiento

Frigerio habla del ‘objeto de conocimiento’ como algo incógnito y da a entender que allí reside su encanto, algo del hechizo y la fascinación de un *querer saber*: “el objeto de conocimiento no tendría tal textura si no trabajara en el lugar del enigma a modo de enigma, enigma transfigurado en deseo de saber, intención de aprender, placer de investigar”.⁶⁴⁵ Es que, a ese objeto, también le compete una dimensión de extranjería. La pregunta que me interpela tiene que ver con los modos de pensar dicho objeto cuando las ‘lagunas inadmisibles’ de las que hablaba Bourdieu⁶⁴⁶ no dan cabida a ese deseo: ¿qué hago con el huérfano, en este caso, con el que *no entiende nada* de ese objeto? La literatura recorrida me brinda algunas líneas para pensar antecedentes al respecto: tomaré como punto de partida la ‘traducción’ como posibilitante de la circulación de la palabra y la construcción del sentido. Cuando Cornu habla de un ‘cuerpo extranjero’ sostiene que:

La alternativa no es expulsar o asimilar lo que se presenta como cuerpo extranjero, sino encontrar en el límite mismo infligido al intercambio, el deseo para llegar a la palabra. El desafío sería pasar del cuerpo extraño a la lengua extranjera: traducir, sabiendo que no todo se traduce: que queda lo extranjero, lo intraducido, la falta en decir que incita a hablar.⁶⁴⁷

La traducción es siempre *zona de frontera*, tal como Lotman lo explica al desarrollar el concepto de ‘semiósfera’: lugar de traducción, *mecanismo bilingüe* que articula un adentro con un afuera.⁶⁴⁸ La frontera es tal porque habilita la traducción. En este sentido, más

⁶⁴⁴ En tanto ‘eficiencia’ y ‘rendimiento’ (P. Legendre, 1996 [2008], p. 31)

⁶⁴⁵ G. Frigerio, 2003, op. cit., p. 7.

⁶⁴⁶ Pierre Bourdieu (1997 [2012]), op. cit., p. 116.

⁶⁴⁷ Laurence Cornu. “El cuerpo extranjero” en *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares* (Argentina, Noveduc, 2003), p. 41.

⁶⁴⁸ Iuri Lotman. “Acerca de la semiósfera”, en *La semiósfera I. Semiótica de la cultura y del texto* (Madrid: Frónesis. Universitat de Valencia, 1996).

allá de lograr el reemplazo de la palabra desconocida por la que resulta conocida, traducir para enlazar es la acción que se embebe en el pasaje del “trajín de hacerse entender”, es decir, nuevamente, una forma de la transmisión.⁶⁴⁹ Transmitir el saber (sea cual fuere) implica traducciones desde un antecesor y hacia su descendiente y sólo ese procedimiento define al humano como tal. Pero el objeto de saber es ondulante y variable, toma formas distintas a lo largo de toda una trayectoria de vida y para ser incorporado debe ser aprendido “generación tras generación” ya que, de ese modo, los seres humanos “crían y cuidan a los recién llegados y perduran en ellos”.⁶⁵⁰

Por su parte, el modo en que se produce el pasaje también ondula. Me interesa la idea de un ‘aprendizaje por contagio’⁶⁵¹ que Serra retoma de Pardo y que refiere a una manera de aprender mirando al otro que enseña. No es osmótico sino que es, en algún punto, *modélico*, como el dominio de las técnicas del arte en el atelier del maestro. Ese *algo* que pasa se transforma en un saber nuevo al impregnar la memoria del alumno que “está loco de contento porque de repente, le sale bien”.⁶⁵² Hay algo de ello en la especificidad del pensamiento proyectual, modalidad reflexiva propia de mi institución de acogida: una frase recurrente en la didáctica del proyecto es que “a diseñar se aprende diseñando”, dando cuenta de una particular forma de imaginar anticipadamente todas las aristas de un problema a resolver. Ya que este apartado se interesa por indagar en la cuestión del contenido, haré una deriva para pensarlo en clave de *proyecto*, fundamento del saber que se imparte en la institución que nos contiene como sujetos de esa traducción.

El proyecto como objeto de conocimiento

La noción de ‘proyecto’ como base fundamental de un modo de pensamientos específico y de la práctica que da nacimiento al diseño surge con León Battista Alberti en los albores del Renacimiento, no mucho más de medio siglo después de la llegada de Colón a América y a cien años de la aparición de la imprenta de tipos móviles. El contexto

⁶⁴⁹ Horacio González. “Idiomas extranjeros”, en *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares* (Argentina, Noveduc, 2003), p. 50.

⁶⁵⁰ María Silvia Serra, 2010, op. cit., p. 77.

⁶⁵¹ José Luis Pardo en María Silvia Serra, 2010, op. cit., p. 80.

⁶⁵² Ídem.

sociohistórico europeo se encontraba atravesado por el cimbronazo que el *descubrimiento* traería en la cosmovisión de las sociedades. Además, como ya lo he mencionado, Gutenberg habilitó la producción de textos a una escala impensada hasta ese momento, posibilitando el acceso de muchas más personas a la lectura. En pleno Renacimiento, Alberti escribe el *Tratado de la Arquitectura* y plantea su definición de ‘diseño’ colocando al pensamiento como elemento central de la *quaestio*:

El diseño es toda idea separada de la materia; es la imagen de la obra independientemente de los procesos técnicos y de los materiales necesarios para realizarla. [...] Será posible proyectar en mente y espíritu las formas en su totalidad, dejando a un lado todo el material, tal objetivo lo conseguiremos mediante el trazado y previa delimitación de ángulos y líneas en una dirección y con una interrelación determinada. Será una puesta por escrito realizada a base de líneas y de ángulos y llevada a término por una mente y una inteligencia cultas.⁶⁵³

En la ‘genealogía’⁶⁵⁴ del diseño’ propuesta por María del Valle Ledesma,⁶⁵⁵ esta es la primera definición de la cual se tiene registro. Si bien las Historias de la disciplina más difundidas ubican sus orígenes en Altamira,⁶⁵⁶ en las civilizaciones mesopotámicas,⁶⁵⁷ o en Grecia y Roma,⁶⁵⁸ el trabajo genealógico propone retomar aquellos puntos en los

⁶⁵³ Leon Battista Alberti. *Tratado de Arquitectura*. (Madrid, Akal.1550 [1991]), p. 61.

⁶⁵⁴ Se apela a la estrategia de una ‘genealogía’ desde la propuesta de Foucault (1990 [1995]: 16), es decir “algo que intenta restituir las condiciones de aparición de una singularidad a partir de múltiples elementos determinantes, en relación con los cuales esa singularidad aparece, no como el producto, sino como el efecto”. Una genealogía, se define entonces “por oposición a una génesis que se orienta hacia la unidad de una causa principal cargada de una descendencia múltiple”. La estrategia es recuperada desde Ledesma quien propone una ‘genealogía del diseño’ con el objetivo de rastrear en la historia de la disciplina, momentos claves que colaboraron en la construcción de los diversos modos en que el diseño se define en la actualidad (Recuperado de: Estefanía Fantini. *Enseñanza del diseño de comunicaciones visuales en FADU-UNL. Aportes para una didáctica proyectual* (Tesis de Maestría en Didácticas Específicas). Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina).

⁶⁵⁵ María del Valle Ledesma. *El diseño gráfico, una voz pública (de la comunicación visual en la era del individualismo)*. (Buenos Aires, Argonauta, 2003), pp. 19-36.

⁶⁵⁶ Phillip Meggs y Alston Purvis. *Historia del diseño gráfico*. (Barcelona, RM. 1983 [2009]).

⁶⁵⁷ Josef Müller Brockmann. *Historia de la comunicación visual*. (España, Gustavo Gilli. 1976 [1998]).

⁶⁵⁸ Enric Satué. *El diseño gráfico. Desde los orígenes hasta nuestros días*. (España, Alianza. 1998 [2012]).

cuales “se habló conscientemente de la disciplina”.⁶⁵⁹ ¿Qué significa esto? que el origen de la palabra ‘diseño’ se encuentra signado por una actividad intelectual antes que por una actividad práctica. Al involucrar el término ‘proyectar’ Alberti rompe con la tradición artesana y define de una vez (y al menos hasta hoy) que la acción del diseño es de carácter mental antes que manual o corporal. Esto tiene una gran influencia en el devenir del diseño y sus especializaciones (que no verían con claridad sus límites sino hasta la Revolución Industrial) ya que la puesta en juego de la actividad mental sin contacto con la materia, ubica a *ese* diseño albertino del lado de las Bellas Artes.

Este *nacimiento* del concepto de diseño atado al proyecto es la base de toda una manera de concebirlo hasta la actualidad. En las disciplinas llamadas ‘proyectuales’ –las que se imparten en FADU-UNL, por ejemplo– lo que aparece como elemento de base es una forma muy particular de *vigilancia* que lleva al proyectista a organizar la forma, atendiendo a las funciones que ésta debe cumplir con un fuerte componente estético y en consonancia con todas las variables contextuales que puedan incidir sobre ella. Todo diseñador debe saber anticiparse al resultado que espera obtener y eso es una acción de la mente antes que de la mano. La pregunta de base es ¿qué traducciones son necesarias para instituir al proyecto como contenido a transmitir? Parto de una hipótesis: ya que constituye una forma particular de pensamiento que no suele aprenderse en los trayectos anteriores a la universidad, el proyecto se erige como extranjería pura para los recién llegados. Esto implica una traducción particular que se escenifica mediante, al menos, dos prácticas: el boceto y su mostración. Para que eso ocurra es necesario rearmar la clase con una modalidad específica, la del taller, ‘escena fundante’ de nuestra disciplina: “uno [como docente], tiene que recrear la escena en la cual la facultad es fundante en la enseñanza. Si vos vas a una facultad de Ciencias, la escena fundante es el laboratorio. Ahí es donde la gente se abre a comprender”.⁶⁶⁰

Esta reflexión sintetiza el peso de toda la historia de la disciplina y las herencias que son constitutivas de una determinada manera de aprender y de pensar. Hay una ‘escena

⁶⁵⁹ M. Ledesma. Op. Cit., p. 19.

⁶⁶⁰ V. Devalle en E. Fantini. “Anexo”. *Enseñanza del diseño de comunicaciones visuales en FADU-UNL. Aportes para una didáctica proyectual* (Tesis de Maestría en Didácticas Específicas). Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina), p. V.

fundante' en la enseñanza de cada campo intelectual que es punto de partida de todas las expectativas que un aprendiz tenga en relación con ese campo que ha elegido para llevar adelante la vida universitaria. El diseño moderno, tal como se lo enseña en la FADU-UNL, nace en la escuela alemana de Bauhaus en la década de 1920 que nos hereda un aula devenida en taller, síntesis del escenario en el cual eclosiona el pensamiento y la acción proyectual. Esto quiere decir que, más allá de todos los matices subjetivos que constituyen la *orfandad*, el elemento basal de una escena específica *que funda una disciplina* filia a todos los agentes con su campo al menos en un eslabón primigenio, el inicial, que superpone a cada individuo (aún con todas las fallas, desplazamientos y disincronías de esa superposición) con la identidad instituyente de esa disciplina. Ese joven al que llamamos 'ingresante' está, precisamente, entrando en la vida universitaria, naciendo a ella y es en esa escena fundante en la cual debería visibilizarse, por primera vez, su deseo de saber.

Por otra parte, hablar de 'escena' implica necesariamente explicitar una selección de tiempo y espacio que condensa aquello que, como analista, considero profundamente significativo de una práctica. Lo escénico, en este sentido, es 'sincrónico' y a la vez 'diacrónico'⁶⁶¹ en la medida en que parece congelar un fotograma que simultáneamente reclama las antecedentes y repercusiones de aquello que enseña. Es Jacques Rancière quien define la escena en su inmensa complejidad interpretativa:

La escena no es la ilustración de una idea. Es una pequeña máquina óptica que nos muestra al pensamiento ocupado en tejer los lazos que unen percepciones, afectos, nombres e ideas y en construir la comunidad sensible que esos lazos tejen y la comunidad intelectual que hace pensable el tejido. La escena aprehende los conceptos en acción, en su relación con los nuevos objetos de los que procuran apropiarse, los viejos objetos que intentan pensar de nuevo y los esquemas que construyen o transforman con ese fin. Puesto que el pensamiento siempre es ante todo un pensamiento de lo pensable, un pensamiento que modifica lo pensable al acoger lo que era impensable.⁶⁶²

⁶⁶¹ Utilizo estas categorías al modo en que Pierre Bourdieu las enuncia para realizar su interpretación sobre los campos sociales.

⁶⁶² Jacques Rancière. *Aisthesis. Escenas del régimen estético del arte* (Buenos Aires, Manantial, 2011 [2013]), pp. 11-12.

Así, la escena parece ser a la vez un efecto y una matriz de discurso. No hay, dice Rancière, *ilustración de una idea*. Es decir que lo que se constituye en ‘escena’ no es del orden del ‘anclaje’ barthesiano: la escena no irrumpe con su imagen para ayudar a comprender lo que la palabra deja velado, sino que más bien actúa como ‘relevé’, complejizando el sentido y aportando interpretaciones inesperadas.⁶⁶³ Por otra parte, todo lo que la escena permita elaborar desde el razonamiento podrá ser percibido en la medida en que se ponga en diálogo con una antecendencia. En este punto, lo que se juega es un entramado cultural capaz de *hacer entrar* en el espectro del sentido aquello que pueda conectar con saberes que estaban disponibles de antemano y que constituyen alguna forma de tradición. De acuerdo con ello, la escena hace arborecer al pensamiento, le brinda la posibilidad de establecer conexiones hasta ese momento inesperadas que, si bien pueden ser absolutamente inoperantes para determinado objetivo sí cumplen con la urgente condición de *hacer pensar*.

Apuntar a una educación capaz de organizar cartografías de saber en las cuales lo conocido se ponga en serie con lo nuevo –aun cuando ese *conocido* no sea más que aquello que Rancière llama “el saber del ignorante”– implica unas escenificaciones en las que los sujetos van armando un relato. Construcción siempre inacabada, deberá ser el maestro quien se ponga al hombro la extenuante tarea que implica ese trabajo artesanal más cercano al bolillado del encaje que al peinado del telar. Ahora, ¿por qué debería la educación apuntar a esa intrincada complejidad? Porque no hay posibilidad de construir un conocimiento si no es entretejiéndolo con el conocimiento anterior. *Cuando los estudiantes se preguntan por el sentido de lo que se les enseña es que se perdió la hebra que hacía posible ese enganche* y, frente a eso, sólo el docente puede brindar algunas herramientas para reconstruir el enlace.

⁶⁶³ Refiero a las dos ‘funciones’ con que Barthes caracteriza el vínculo que se plantea entre la imagen y el texto. Se supone que la imagen (sea cual fuere el código representativo que la constituya) es polisémica, a diferencia del signo lingüístico que apunta a la univocidad de significación. Así, el texto que acompaña a la imagen tendrá función ‘de anclaje’ cuando colabora en “fijar la cadena flotante de significados” que ésta representa. Por el contrario, tendrá función ‘de relevé’ cuando haya una relación de complementariedad entre imagen y texto. Esta segunda función “más rara en el caso de la imagen fija” plantea la posibilidad de ampliar el sentido de la imagen, de disparar nuevas interpretaciones. (Roland Barthes. *Lo obvio y lo obtuso*. Buenos Aires, Paidós, 1982 [1986]), pp. 34-37.

De manera general, se podría decir que en el ámbito educativo, la escenificación contribuye a armar esa urdimbre. En realidad, toda práctica educativa constituye algún tipo de escenificación: cualquier aula de cualquier nivel lo es, casi teatralmente –ya he hablado de los roles actanciales–. Lo que sí se podría pensar de la mano de Devalle, es en esa escena de carácter *fundante* y sacar provecho de ella al menos en la pequeña parcela del proyecto y la enseñanza de sus contenidos. Pero, como ya he dicho antes, el proyecto implica una modalidad de pensamiento que no se aprende en la escuela pero que se transforma en el propósito general de nuestras carreras. Entonces, la escena del taller es fundante en la medida en que instala en el imaginario del estudiante un punto de origen –por supuesto, impreciso, borroso– a partir del cual comienza a comprender las implicancias de su rol. Si el pensamiento proyectual se define como pura *anticipación*, deberá ser en esta escena y en este escenario en el cual se posibilite su aprendizaje.

Dije más arriba que son dos las prácticas que mejor dan cuenta del modo en que el trabajo proyectivo se lleva a cabo: el boceto y su mostración. Bocetar supone, tal como lo plantea Cornu, “pasar del cuerpo extraño a la lengua extranjera”. Frente a una consigna de trabajo que pide por la resolución del diseño, la mente comienza a traccionar partes significantes que son como *la pura forma* peirciana, esto es, pura posibilidad de adoptar determinada apariencia específica. Esas partes significantes pertenecen a esa cabeza que ha tenido ciertos recorridos, que ha visto ciertas imágenes, que se ha parado frente a ciertas interpretaciones: la complejidad de esos *trozos* estará determinada por la riqueza de ese acervo. Esto equivale a decir que bocetar implica la ‘externalización’ de un conocimiento tácito, categoría tan cara a las didácticas y a la ciencia cognitiva. Lo interesante de releer el trabajo del bocetado en esta clave es que permite comprender los hermetismos propios de la creación proyectiva –las *cajas negras* de la heurística–. Lo que se plantea es que frente a un saber no verbalizable como el proyectual –al menos no explicable en todos sus matices–, lo que se consolida es una ‘externalización’ capaz de traducir lo incógnito del pensamiento anticipatorio en una forma que se plasma en la bidimensión (dibujo, imagen) o tridimensión (maqueta).

Luego adviene el momento de la mostración del boceto. Hay al menos dos maneras tradicionales de hacerlo en el aula: sobre el tablero, en una ronda en la que intervienen maestros y compañeros, o *enchinchando* en las paredes. En cualquiera de los dos casos, el

boceto es solo una parte de esa puesta en escena que se completa con el discurso –la *defensa*– del estudiante. Esa externalización que se da a través de la palabra, no es solamente de los elementos formales que eligió plasmar o de las teorías, corrientes y criterios estéticos que los sustentan sino también de toda su vida en el ámbito educativo. Por avanzado que se encuentre en la carrera, lo que se evidencia allí es la enorme o escuálida mochila que posee en relación con los saberes específicos, con la llamada *cultura general* y con las herramientas discursivas que tenga para demostrarlo. En una de las entrevistas, una profesora de Taller de Diseño lo narra:

Cuando preguntás “¿de quién es este trabajo? ¿qué hiciste?” El discurso siempre pasa por contar lo que ya estamos viendo en la lámina. [...] Esperamos que verbalicen cuáles son los valores que están puestos en juego. Cuál es el fundamento en la búsqueda gráfica o estética. Que haya un *porqué* de todo lo que está ahí. Siempre les digo... ¿Pero por qué pusiste tu imagen? ¿Por qué? Para ver si sale algo más allá del *porque sí* (hay mucho de eso). Resuelven y muchas veces está re buena esa resolución. Pero cuando les preguntás ¿por qué pusiste esta imagen? Enseguida se ponen a la defensiva y piensan que está mal. Y ahí se produce un silencio *de radio* y ya no saben por qué tomaron las decisiones que tomaron o no te lo pueden explicar.

Lo interesante de esta viñeta es que muestra cómo el proceso de proyectar visibiliza lo intrincado que puede ser el pensamiento cuando trabaja para alcanzar determinada resolución, en este caso, una pieza de diseño. El estudiante sabe resolver gráficamente su propuesta pero no puede explicar cuáles son los fundamentos que la guían. En general, éstos son de naturaleza teórica y/o morfológica y deberían poder organizarse de acuerdo a un propósito que es comunicativo. Sin embargo, esa fibra conceptual está en él, forma parte de su conocimiento pero no puede aflorar en la superficie mediante la palabra. Podríamos dejarnos caer en la idea del conocimiento tácito y decir que la explicación huelga. Sin embargo, considero que no es así o no es así totalmente. Es posible aceptar que las coordenadas incógnitas del proyecto habiliten la prevalencia constante de una toma de decisiones que *llegan a buen puerto*, aunque no se sepa muy bien por qué o cómo fueron tomadas. Lo que considero necesario separar de ese conocimiento, que se mantiene en una suerte de estado de latencia, es la imposibilidad de construir un discurso capaz de definirlo una vez que adquiere existencia material a través del diseño.

¿Qué hace el docente frente a esta situación? En la viñeta relatada, pregunta al estudiante, intenta indagar en la toma de decisiones, pero el diálogo se bloquea rápidamente y aparece, primero, “un silencio de radio” y luego una forma de verbalización que demuestra, de antemano, que el alumno asume que se equivocó. La operación es desalentadora al menos en la clave en que intento leerla: ante la interpelación de la profesora y la imposibilidad de enhebrar el discurso, el estudiante prefiere pensar que el planteo *está mal* y no que el verdadero problema está en que no puede organizar el relato en torno al proceso de pensamiento que lo llevó a lograr tal o cual resolución. Esa operación fallida podría ser abordada perfectamente en los términos de la metacognición y, con ello, aseverar que la aplicación de algunas estrategias de autocomprensión de los procesos productivos nos daría una solución. Sin embargo, prefiero dejar de lado ese tipo de operaciones y encaminar la cuestión hacia el nudo del problema: la imposibilidad de poner a circular la palabra respetando los marcos disciplinares que este tipo de discurso exige.

Es otra vez el docente quien debe hacerse cargo de la situación, forzando incluso la construcción de un relato. En relación con ello, Ladjali se pregunta por “cómo decírselo sin herirlos”. No se trata de buscar una actitud edulcorada o una palabra sentimentalista, mucho menos se trata de ocupar el lugar del estudiante más allá de un instante de empatía comprensiva. En ese momento, se juega una “tregua voluntaria de incredulidad”:⁶⁶⁴ el estudiante debe confiar ciegamente en las indicaciones del profesor, no porque lo desee, sino porque al momento no tiene más opciones. Es por ello necesario un gesto de delicadeza en la devolución del maestro que habilite la corrección y el *enderezamiento* de los atributos del proyecto y que, también, haga lugar a ese vacío y a las posibilidades de tramitación.⁶⁶⁵ Pensado de manera más general, para cualquier situación de enseñanza, puedo decir que ocurre más o menos lo mismo: es ese contrato *de fe* que mencioné páginas atrás lo que sostiene las intermitencias del enlazamiento en el aula.

Por otra parte, esto no quiere decir que las cosas se den de manera total, que por ese voto de confianza *ciega* entre maestros y estudiantes la ‘traducción’ de ese objeto de conocimiento se vuelva plena. Siempre quedan puntos de ceguera, *restos* que constituyen la

⁶⁶⁴ Ídem.

⁶⁶⁵ Recupero la idea de Rancière en relación con la posibilidad de hacer lugar a un no-saber.

necesaria falla propia de la transmisión. Es que, tal como le explica Margarita Poggi, lo que ocurre tiene que ver con lo ‘incommensurable’:

Un concepto delicado que no hay que confundir con el de traducibilidad, o posibilidad de traducir conceptos y valores de una cultura a otra, en el sentido de expresarlos con las palabras y los conceptos de la segunda cultura, es decir, de la manera en que se traduce un texto. Traducibilidad no implica commensurabilidad. Esto significa que toda cultura como toda lengua, interpreta la cultura y la lengua según sus propios paradigmas, de modo que la traducción se convierte en una apreciación o lo que es igual, en una interpretación orientada al original.⁶⁶⁶

Aquello que no puede traducirse, el punto de vacío que hace a la falla, da lugar a la interpretación y es por ello indispensable. Sin embargo, es importante remarcar que, en educación, ese intersticio de sombra sólo puede ser transitado, leído, renombrado en términos de comprensión si y sólo si quien pretende transmitir habilita una forma de acompañamiento.

Pero ¿qué sucede cuando esa ‘incommensurabilidad’ que menciona Poggi, se absolutiza? Quiero decir, ¿qué hacemos cuando el contenido deja de mostrarse ‘extranjero’ para transformarse en ‘hostil’, inabordable, hermético? Voy a tomar como ejemplo un contenido muy específico: la matemática. En una de las entrevistas, un docente de Taller lo dice abiertamente utilizando el chiste como vía para expresar algo que, en nuestra Facultad, funciona como *secreto a voces*: “imagino que la matemática tiene una dificultad extra porque la mayoría de los alumnos que ingresan acá lo hacen *huyendo de las matemáticas* ¿no?”.⁶⁶⁷ Es que quizá, por fuera de las instituciones que consagran sus contenidos a las ciencias *duras*, en el resto, la matemática tiene *mala fama*. ¿A qué se deberá esto? ¿Por qué los estudiantes *le escapan*? ¿Es que ningún profesor de matemática, a lo largo de toda la trayectoria formativa de un estudiante universitario, pudo hacer florecer un deseo de saber en torno a ella? No creo que sea así. Mi hipótesis es que la matemática suma, como ningún otro contenido, la superposición de un lenguaje totalmente otro. No es como

⁶⁶⁶ Margarita Poggi. “Algunos aportes conceptuales para abordar la pluralidad, la igualdad y la diversidad en educación”, en *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero, textos multidisciplinares* (2003, Buenos Aires: Noveduc) p. 94.

⁶⁶⁷ LDCV Juan Bautista Nieva. Comunicación personal, 26 de septiembre de 2022.

aprender un idioma diferente a la lengua materna porque, cuando estudiamos idiomas, las estructuras gramaticales que ya poseemos nos permiten intentar conexiones que habiliten la comprensión –la traducción exitosa de los alumnos de Jacotot podría entrar en esta lógica–. Con la matemática, lo que entra en juego, no solo es un lenguaje distinto, sino también un nivel de abstracción que, evidentemente, resulta muy difícil de lograr.⁶⁶⁸

Entrevistada para este estudio, la profesora de la cátedra de Matemática de la FADU lo resume enérgicamente:

La otra vez teníamos –nos pasó en los dos Diseños–⁶⁶⁹ una situación: X^2 es un cuarto de X^2 . Entonces: X^2 menos un cuarto, el resultado es $\frac{3}{4}$ de X^2 , y una alumna nos mira y nos dice “¿por qué?” y bueno, vos vas al concepto... Y terminás explicando “si vos tenés una manzana y le sacás $\frac{1}{4}$ a la manzana, ¿qué te queda?” Esa abstracción del razonamiento, de pensamiento abstracto no la tienen para nada. Es lo que más llama la atención. La pérdida. Con lo más o menos concreto, trabajás en matemática en jardín y en preescolar. Toda esa parte, digamos, de la abstracción del pensamiento matemático que deben incorporar en la escuela secundaria, los chicos no la tienen.⁶⁷⁰

Observemos el problema en los términos en los cuales vengo reponiendo esta cuestión: la profesora espera que, frente a un enunciado, haya un procedimiento de traducción en la cabeza de sus estudiantes que les permita resolver esa abstracción. Como eso no sucede, la traducción la propone ella a partir de concretizar el lenguaje matemático en una figura propia de lo escolar. ¿Se resuelve esa situación puntual? Sí, porque en el ámbito de lo concreto, el estudiante comprende lo que esa abstracción representa. El problema aquí es otro y tiene que ver con cómo es posible reponer esa abstracción que no va a ceñirse solamente a la operatoria con dos fracciones sino que, luego, irá complejizándose cada vez más. En esa concretización de las fracciones en *trozos de manzana*, lo que sucede es que la fracción se vuelve conmensurable, pero ¿es esto siempre posible? ¿Con qué

⁶⁶⁸ Abordaré este tema exclusivamente a partir de lo recolectado en las entrevistas, ya que la didáctica de la matemática es una especificidad disciplinar en la cual no tengo formación.

⁶⁶⁹ La profesora se refiere a las dos carreras de Diseño que se dictan en FADU-UNL: Diseño de la Comunicación Visual y Diseño Industrial.

⁶⁷⁰ Mg. Graciela Imbach. Comunicación personal, 23 de septiembre de 2022.

elementos concretos se podrán conmensurar las funciones, el álgebra, el factorio, por ejemplo? ¿Qué hace un profesor de matemática cuando la especificidad del contenido que enseña, que es la abstracción, no puede llevarse a cabo? La profesora insiste en esa vía, imagina ejercicios que superpongan lo disciplinar de la carrera en la cual se inscribe su materia con la posibilidad de que ese ida y vuelta entre lo abstracto del lenguaje matemático y la materialidad constituya el trabajo de sus alumnos: “les hacemos hacer una actividad aplicada donde, por ejemplo, este año les pedimos un *packaging*, para que ellos tengan que construir el cuerpo, para que lo puedan ver”.

Esa necesidad de retornar a lo concreto tiene que ver con la urgencia por subsanar un vacío muy antiguo en la vida de este estudiante, como una *orfandad* que se inició hace demasiado tiempo. Entiendo que redundar en las vacaciones que deja la escuela puede constituir una posible explicación. Sin embargo, considero que estas son percepciones de índole más bien operativa y no se ciñen a los propósitos de mi análisis. En cambio, sí me parece importante remarcar qué es lo que se pierde cuando esos vacíos no son, siquiera, identificados. Otro de los entrevistados repone esta cuestión cuando evoca una discusión en las comisiones dedicadas a construir los espacios de articulación escuela-universidad en los cuales la matemática siempre se presenta como un núcleo de difícil abordaje. El problema, sostiene, es que cobra mucha fuerza aquello que la didáctica general denomina “currículo oculto”: la serie de pautas, valores y saberes que no se explicitan en el currículo pero que, de todas formas, se imparten en las instituciones de la enseñanza.⁶⁷¹ El uso que hace el entrevistado de este concepto es algo más laxo que el de su definición original ya que el mismo alude a todo aquello que funciona en el sentido del ‘habitus’ bourdieusiano, es decir, el conocimiento profundo y totalmente asimilado de las reglas de juego de un campo. Aquí, en cambio, se piensa en una especie de currículo tácito que imparte valores contradictorios, en este caso, un imaginario negativo en relación con determinado contenido:

Las ecuaciones se las enseñás [rápidamente] cuando los chicos entienden el lenguaje de la matemática, lo que pasa es que, en el currículo oculto, “la matemática es imposible, es inalcanzable para vos...”, [entonces] “aprendete *esto*, porque vos a la matemática no la vas a entender nunca”, eso pasa ya en la escuela secundaria.

⁶⁷¹ La definición original pertenece Phillip Jackson, quien la enuncia en un clásico de la didáctica general *La vida en las aulas*, de 1974.

Lo que se les están transmitiendo cuando les enseñan matemática, es que no es accesible entonces claro, la matemática es lejana, es ajena, es aquello a lo que no voy a llegar... “aprendo lo que puedo y chau”. Eso es lo que hay que romper porque la matemática es una forma de pensar.⁶⁷²

Entonces, a la necesidad de traducir –y hasta de traducir doblemente, como lo explicara la profesora de matemática– se suma la fuerza de un verdadero ‘cerco cognitivo’ que actúa como frontera para ese conocimiento. Considero que este es el caso en que esa frontera se vuelve más tangible, más palpable e infranqueable porque la reproducción de ese imaginario en torno a la matemática otorga estatuto de verdad factual al fantasma de su dificultad. Quizá sea difícil pero no puede ser imposible porque otros cientos, miles han podido y pueden lidiar con ella con mayor o menor gusto en ese encuentro. Extranjerizar los contenidos es la única vía para transformarlos en una incógnita que represente el deseo de ser develada. Pensamiento proyectual, matemática, literatura, idiomas, el contenido que fuere, solo puede ser transmitido cuando hacemos lugar para el deseo por él en nuestros aprendientes.

Acerca de las instituciones

Como instancia final del recorrido propuesta por Frigerio para pensar lo extranjero en la educación, nos encontramos con las instituciones. La autora sostiene que:

Son las encargadas de tramitar el enigma subjetivo en los territorios de la cultura, entendida como lo que trabaja sobre ella, la falta, la ausencia [...]. Las instituciones de la cultura, lo propio de la educación, garantizan la reproducción de lo humano mediante la producción del semejante y la construcción de lo social como la puesta en escena de la alteridad.

Esto significa que a las instituciones de la educación les toca la difícil tarea de visibilizar a esos semejantes entre sí mediante la transmisión. Ya he mencionado que es urgente abolir el ideario de que ‘institución’ es sinónimo de aparato administrativo-burocrático que está *fuera del alcance* de las gentes *de a pie* que las habitamos. Pero, ¿qué son las instituciones? Como lo he hecho varias veces a lo largo de mi escrito, considero

⁶⁷² Arq. Marcelo Molina. Comunicación personal, 6 de diciembre de 2022.

interesante reponer el sentido de este término con la voz que le da origen. ‘Institución’ nos llega del latín *institutio* que significa “disposición, plan, norma de conducta; formación, instrucción, educación”.⁶⁷³ Además, se vincula directamente con *instituo* que se traduce como el verbo en infinitivo ‘instituir’, cuyos significados son: preparar; disponer; construir; formar (las tropas); emprender; empezar; establecer; fundar; organizar; educar.⁶⁷⁴ Hay en el espíritu de nacimiento del término, un regusto a la idea de *origen*, en el sentido de *plantar los fundamentos de una cosa*. Siguiendo esta lógica, ‘instituir’ puede pensarse como *dar lugar al origen de algo* que es diferente de aquello que lo preexiste. En el apartado 7 mencioné la dimensión del origen en tanto aspecto que posibilita un corte con la infinitud, con el magma de la totalidad del tiempo, capaz de volver imaginables y comprensibles las prácticas humanas al inscribirlas en el devenir de la historia. Tal como lo expresé en ese momento, *el punto de origen es una construcción que tiene por objetivo nodal permitir el arranque de un relato*.

Siguiendo la línea de Cornelius Castoriadis, las instituciones pueden pensarse como relatos –uso la expresión en sentido laxo– ya que son definidas como “una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan, en proporción y relación variables, un componente funcional y un componente imaginario”.⁶⁷⁵ Revisemos esta definición. En principio tenemos la constitución de una red simbólica, es decir una constelación de elementos que pertenecen al imaginario de las sociedades. Esto no significa, en la línea del filósofo, que las instituciones *sean* imaginarias –como un filtro que surge de la nada y a través del cual observamos la realidad– sino que, por estar organizadas en los términos de un *arreglo* social, producen y reproducen la cultura. Luego aparece la expresión “socialmente sancionadas” lo cual fundamenta esta idea del *arreglo*, de la dimensión artificial de la cuestión, en tanto organización humana que no tiene nada que ver con lo natural o con lo divino –aunque lo divino imbuido en el componente funcional de lo religioso sea matriz de un poderoso imaginario–. Y, finalmente, que en su interior “se combinan un componente funcional y un componente imaginario”, es decir, un elemento *factual* que aploma a la institución en la realidad vivida de los sujetos y uno imaginario que podría

⁶⁷³ Vox, op. cit., p. 253.

⁶⁷⁴ Ídem.

⁶⁷⁵ Cornelius Castoriadis. *La institución imaginaria de la sociedad*. Volumen 1 (1975 [2013], México: Tusquets), p. 211.

interpretarse en los términos de una referencialidad. De esta forma, la institución no es un descubrimiento humano, sino una invención que responde a necesidades humanas.

La transmisión, aspecto central de este desarrollo, puede pensarse como una institución si recuperamos el concepto de Castoriadis. La educación también lo es, en la medida en que combina el componente funcional de las entidades que la toman a su cuenta, y el imaginario que constituye su dimensión significativa, es decir, los sentidos que organiza al interior de la cultura. En el ordenamiento de esos sentidos, se juegan tanto la filiación simbólica como la transmisión. Volviendo a la definición de Frigerio que asocia las instituciones con la dimensión de lo extranjero, la pregunta que sobreviene ahora es ¿de qué manera una institución soporta la producción de la alteridad? Y, además, ¿existe la posibilidad de que la educación se *olvide* de llevar adelante ese acto que no es otra cosa que filiación y transmisión? Es decir, ¿puede la institución de la educación quedar *por fuera de sí*? El primer elemento que viene a mi mente cuando formulo estos interrogantes se vincula con la dimensión más dolorosa del asunto: aquella que apunta a una institución que ha perdido la posibilidad de acoger la alteridad, que ha ido en detrimento de la transmisión y se ha *desencajado* de sí misma, reconfigurándose como un ‘amo’ que “reniega del otro como par”.⁶⁷⁶

En este sentido y en relación con los lineamientos contextuales –planteados en la Fundamentación– referidos como un *afuera inevitable* en el que conviven un acceso desmedido a la información con un avasallamiento de la red vincular que constituye la cultura, entiendo que funciona como *caldo de cultivo* para la desigualdad. Por supuesto, la institución de la educación, no escapa de ello. Gladis Kochen sostiene al respecto:

Al hablar de inclusión-exclusión estamos hablando, sin lugar a dudas, de distribución. [...] El sujeto excluido se encuentra más bien, a nuestro entender, descendido de los procesos de intercambio social acorde con la norma; se lo coloca a distancia de los procesos de participación social y de intercambio simbólico, dando cuenta entre otros factores, de un deterioro creciente del lazo social.⁶⁷⁷

⁶⁷⁶ G. Frigerio, 2003, op. cit., p. 8.

⁶⁷⁷ Gladys Kochen. “La escuela y la inclusión del otro”, en *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares* (Argentina, Noveduc, 2003), pp. 112.

Todos somos, en algún punto, excluidos e incluidos en esos intercambios culturales. Pero no es posible permanecer indemnes cuando, quien llega como alumno, no puede acceder al enlazamiento –por intermitente que éste sea– porque la institución no lo está creando. Kochen habla de un ‘desmantelamiento de la subjetividad’ que funciona como maquinaria ideológica que genera y disemina imaginarios de exclusión. Al deshilvanarse la trama social, la singularidad se transforma en un elemento devaluado debido a que su potencialidad para definir a un sujeto se encuentra irremediabilmente atada a la dimensión colectiva de la cultura que le otorga sentido de existencia. Por obvio que parezca, esto tiene repercusiones en la configuración subjetiva y en las instituciones se pliega sobre la totalidad de los agentes. Observo que, en el *individualismo* de Kochen y en las *etiquetas* de Frigerio habita un mismo espíritu demoledor: hay algo que, de antemano y por fuera del sujeto, viene a determinar una imposibilidad: de algún modo, un corte no instituyente en la cadena filiatoria con los maestros y con las instituciones.

Si focalizamos en la institución universitaria y volvemos a la idea de Kantor en torno a un ‘oficio de estudiante’ podríamos dar cuenta de que al estudiante –tal como al sujeto– *se lo fabrica* en los términos en que Legendre utiliza esta palabra, es decir, se lo inscribe en un devenir institucional en relación con el cual su existencia cobra sentido. Entonces, cuando los alumnos de aquellas *postales* trabajadas por la autora piden por *dar* “las materias *esas que hay*”, es decir, cursar y aprobar –o no– aquello que ya existe y que fue pensado para la totalidad, eso que constituye *lo común* de la escuela, están pidiendo, no por Matemática o Literatura o Geografía, sino por su derecho a ser inscriptos en la misma *foja* que el resto de sus compañeros. De hecho, Kantor utiliza la expresión “carta de ciudadanía” lo que involucra en el asunto una cuestión jurídica –y también una ‘institución imaginaria’– que equivale a decir que *yo, alumno*, me hago acreedor de los documentos probatorios de mi pertenencia a ese espacio, me *nacionalizo* en ese territorio al que todavía no pertenezco legalmente. No es la primera vez que en mi planteo aparece tal expresión: he subrayado varias veces que la obtención de la *carta de ciudadanía universitaria* es uno de los índices que marcan una salida de la *orfandad*. Pero, ¿qué significa exactamente eso? Para responder esta pregunta y echar algo de luz sobre esa vía de tramitación considero importante hacer una brevísima deriva para visibilizar el peso que ese *documento simbólico* tiene en la vida de un sujeto. Parto de un supuesto: la carta de

ciudadanía certifica la pertenencia, es decir, corrobora la inscripción en una determinada cultura, instituyendo la subjetividad.

En la actualidad, se conoce como ‘carta de ciudadanía’ al paquete documental que se obtiene por realizar el trámite de solicitud de ciudadanía en otro país. Por ejemplo, en el caso de Argentina, todo extranjero que decida habitar nuestro suelo de manera legal deberá presentar, ante el Registro Nacional de las Personas, una serie de certificados que den sustento a su pedido. Luego, éstos serán evaluados por el organismo público para definir si efectivamente la ciudadanía es otorgada. De ser así, el solicitante obtiene su Documento Nacional de Identidad como *naturalizado* argentino. Cada país establece sus políticas de migración y, dependiendo del caso, estas tramitaciones pueden ser mucho más complejas, requiriendo lazos de vinculación familiar (hijos, nietos, bisnietos), permanencias mínimas y máximas, motivos específicos para esa permanencia, entre otros. Atendamos a un punto que me parece clave: en la situación descripta aparecen elementos que resultan insoslayables y que han sido abordados con anterioridad en esta investigación; el primero, claro está, es el extranjero. Solo quien *no pertenece aquí* pero que *desea pertenecer* inicia un procedimiento por el cual obtendrá ‘carta de ciudadanía’ y, cuando eso sucede, lo hace porque desea invocar los mismos derechos que los ciudadanos ya poseen y hacerse cargo de las mismas obligaciones que éstos cumplen. Luego aparece una dimensión legal o más bien jurídica que tiene que ver con ese reparto de atributos para el sujeto que se retraducen en derechos y obligaciones. Este aspecto tiene una larga trayectoria en Occidente y, tal como sucede con la figura del extranjero, hunde sus raíces en la tradición grecorromana a partir de la institución de la noción de ‘ciudadano’.

Pero ¿por qué Roma dedicó gran parte de su legislación a pensar en la extranjería como un elemento clave para organizar su imperio? En la respuesta, las trazas del mito son mucho más fuertes que las del dato histórico, disuelto en la nebulosa de los siglos. Hannah Arendt en *¿Qué es la política?*, repone la escena homérica de la caída de Troya para volver comprensible, mediante el ensayo de una genealogía, el horror de Hiroshima y Nagasaki. La pregunta de base es ¿qué justifica, en la guerra, la aniquilación de un pueblo completo? Es decir, ¿qué fundamentos lógicos existen para sostener el borramiento de una ciudad entera, de sus hombres, mujeres, niños, instituciones, monumentos, viviendas, en fin, de *todo*? Arendt responde de manera aterradora: no existe fundamento más allá de

la necesidad de demostrar que *eso* es posible de hacer.⁶⁷⁸ Así, frente a una guerra antigua y una moderna, aparece un denominador común que es el elemento que la autora pretende recoger: de las ruinas y la destrucción surgen nuevamente los pueblos porque éstos son fruto del obrar humano incluido en el ciclo que lo posibilita.⁶⁷⁹ Si en condiciones *normales* el hombre destruye lo natural para construir lo artificial propio de la cultura –por ejemplo, al árbol para fabricar el papel–, lo horrible de las condiciones propiciadas por la guerra no opacan esa capacidad humana.

La aniquilación del pueblo troyano y de su ciudad magnífica a manos de los griegos es el evento que posibilita la existencia de Roma. Según la narrativa poética, Eneas logra escapar de la furia de Aquiles, llegar a lo que hoy es suelo italiano y comenzar a edificar una pequeña aldea que, siglos después, se transformará en imperio. Esa guerra devenida en discurso instituyente para las culturas griega y romana, posee una potencia fundacional que solo el mito es capaz de sostener. Estetizado por los grandes versificadores –Homero, Virgilio–, el combate de Troya adquiere el estatuto de gesta “en cuyos vencedores los griegos veían a sus antepasados y en cuyos vencidos veían los romanos a los suyos”.⁶⁸⁰ La historia de Roma recién se iniciaba en esta nueva tierra y en ese principio, lo que aparece, no es una ciudad organizada sino una atomización de pueblos, aldeas, tribus más o menos relevantes en número y organización social. El ordenamiento del imperio llevaría un largo tiempo marcado por una dupla que Arendt pone de relieve como piedra angular

⁶⁷⁸ Según la autora:

Esta posibilidad ya se significó en la Segunda Guerra Mundial al exigirse a Alemania y Japón una capitulación incondicional pero su plena atrocidad solo se reveló cuando las bombas atómicas sobre Japón demostraron que las amenazas de una aniquilación total no eran charlatanería vacía y que los medios necesarios para ella estaban realmente a mano. (Hannah Arendt. *¿Qué es la política?* 1995 [2022], Titivilius, E-pub, p. 98).

⁶⁷⁹ Sostiene Arendt:

El equilibrio entre producir y destruir no es alterado por la técnica moderna ni por el proceso a que esta ha arrastrado al mundo humano. Al contrario, parece como si en el curso de dicho proceso ambas capacidades, estrechamente emparentadas, se potenciaran mutua e indisolublemente, de manera que producir y destruir se revelan, incluso llevados a su medida más extrema, como dos fases apenas diferenciables del mismo, en el que –para poner un ejemplo cotidiano– la demolición de una casa es solo la primera fase de su construcción. (Ibíd., p. 96).

⁶⁸⁰ Ibidem, p. 102.

de la política occidental: “la alianza y el tratado”,⁶⁸¹ instancias que, luego de los enfrentamientos bélicos que van expandiendo la frontera romana, habilitaron la inclusión de los vencidos al imperio. Lo que Roma necesitaba era que sus pobladores se constituyeran *ciudadanos de Roma* –y así, que tuvieran hijos *romanos*, pagaran impuestos y fuesen a la guerra– por eso, una de sus políticas de base, apuntó a construir los reglamentos para otorgar cartas de ciudadanía:

Lo que aconteció cuando los descendientes de Troya llegaron a suelo italiano fue, ni más ni menos, que la política surgió precisamente allí, donde ésta tenía para los griegos sus límites y acababa, esto es, en el ámbito no entre ciudadanos de igual condición de una ciudad sino entre pueblos extranjeros y desiguales entre sí que solo la lucha había hecho coincidir.⁶⁸²

Tal como lo mencioné páginas atrás al hablar de la figura del extranjero, existían diferentes estados en Roma y era el de *ciudadano* el que mayores beneficios otorgaba. La concesión de ciudadanía era un atributo específico del emperador y, por definición, debía hacerse en un estricto marco de justicia y con un único objetivo: el bien común, es decir, aquello que fuera beneficioso para el imperio y nada lo era más que aumentar el número de ciudadanos. Esta es la clave de la cuestión y el elemento que, quizá, mejor defina el uso actual de la categoría ‘carta de ciudadanía’. La pregunta que surge ahora es ¿qué de esa antigua *carta* llega hasta nosotros? y ¿cómo pensamos acerca de ello en terreno educativo?

Para empezar, en la educación, no existe ningún objeto material que sirva para representar esa *carta* porque en realidad ésta sólo habita en el imaginario que organiza las instituciones. Lo que sí está definido en el nivel superior es la “ciudadanía universitaria” que implica el involucramiento de toda su comunidad en su dimensión política y en la organización de su gestión gubernamental. En Argentina, las universidades públicas son autónomas en su relación con el Estado y cogobernadas ya que cuentan con diferentes órganos que la comunidad elige al votar a sus representantes en el Consejo Directivo de cada unidad académica. Estos, a su vez, votarán a los que conformen el Consejo Superior,

⁶⁸¹ Ibidem, p. 114.

⁶⁸² Ibidem, p. 115.

órgano máximo de gobierno de una Universidad.⁶⁸³ No hay una correlación directa entre el funcionamiento interno de una universidad nacional y la gestión política del Estado en cualquiera de sus niveles⁶⁸⁴ –municipal, provincial, nacional–, pero sí hay elementos que resultan claves para comprender una idea común de ciudadanía en ambos espacios. El primero de ellos es el derecho a votar en elecciones, lo cual implica un compromiso con la institución. Esto involucra al segundo punto que es el de mayor relevancia: el conocimiento profundo de su funcionamiento. Ser ciudadano universitario –obtener *carta de ciudadanía*– es sinónimo de comprender el modo en que la institución que me contiene, funciona política, ideológica y administrativamente. Lo que equivale a sostener que hay una *educación institucional* que es necesario impartir junto con la formación que se estipula en los currícula universitarios. Nuevamente, si un estudiante no sabe votar o no comprende siquiera el valor que implica saber elegir a sus representantes, o peor aún, si desconoce qué roles organizan la institución en la que se inserta, difícilmente pueda obtener una genuina carta de ciudadanía.

¿Qué de este asunto colabora en la tramitación de un estado de orfandad? La respuesta no será exacta, pero puedo ensayar algunas hipótesis. La idea de *educación institucional* se acerca a la de “alfabetización cívica” que Eduardo Zimmermann define como la “integración de sus egresados a una noción extendida de ciudadanía, [...] orientada a articular y resignificar nuestra historia con los valores de una sociedad libre y democrática”.⁶⁸⁵ Si me valgo de esta categoría, estoy dando por supuesto que un *huérfano* de la educación superior es al menos, por un momento, un *analfabeto cívico e institucional*. Cientos de páginas se han escrito y tantas otras clases se han impartido al interior de la universidad para enseñar la dimensión ‘funcional’ –vuelvo a Castoriadis– que configura esa pertenencia, por ejemplo, en todo lo que hace a la *articulación universitaria* con la escuela

⁶⁸³ Según la Ley de Educación Superior: <https://www.argentina.gob.ar/justicia/derechofacil/leysimple/ley-de-educacion-superior>.

⁶⁸⁴ Porque en la universidad los ciudadanos universitarios no eligen de manera directa, sino que lo hacen a través del voto a los representantes de cada uno de sus estamentos (Estudiantil, Docente, Graduados, No Docentes) en los Consejos Directivos de las unidades académicas. Luego, el Consejo Directivo vota de manera no anónima a sus Decanos y Vice Decanos quienes, luego, en el Consejo Superior, eligen al Rector.

⁶⁸⁵ Eduardo Zimmermann. “Educación superior y ciudadanía”, en LEVY, E. (Comp.) *100 políticas para la Argentina del 2030* (2017, Buenos Aires: Programa Argentina 2023. Ministerio de Economía de la Nación Argentina), p. 174.

secundaria. Sin embargo, hipotetizo que no se ha logrado transmitir el espíritu de toda esta cuestión que no es otra cosa que su dimensión imaginaria, el *fondo* de la cosa, la clave para volver deseable el hecho de pertenecer porque eso también es una forma del conocimiento.

Los docentes de la universidad pública acostumbramos a mantener algún tipo de conversación con los estudiantes vinculada con estos temas. Por ejemplo, en época de elecciones estudiantiles, les explicamos que el hecho de votar a sus representantes no sólo debe ser tomado como una obligación que, de no ser cumplida, *hace perder un turno de examen*, sino que tiene implicancias en las maneras del propio *habitar* la facultad. Normalmente se evocan los momentos más oscuros de la historia reciente argentina, cuando la participación estudiantil estaba absolutamente vedada y era castigada si se volvía clandestina. En nuestra Facultad solemos también rememorar la gesta de su fundación, vinculada con la separación de la universidad confesional donde esas prácticas democráticas aún hoy no se consolidan. Tarea similar hacemos cuando alguna efeméride nos habilita a pensar el porqué de lo público de nuestra universidad, qué significa eso, qué costos tiene su gratuidad—o, mejor dicho, no arancelamiento—, cómo todos, todo el tiempo, incluso quien jamás podrá acceder a esas aulas, aporta con el pago de sus impuestos para que cada uno de sus estudiantes sea un ciudadano universitario. Por mi parte, no creo que esto resuelva la cuestión. La mención aislada de semejantes aspectos socioculturales cae en el lugar de lo anecdótico y el mandato de la eficacia hace que los chicos estén más interesados en que nos pongamos a dar la clase que estaba prevista porque esos temas *otros* no estarán circunscriptos a ninguna evaluación. Desconozco el modo de resolverlo de manera sustancial y profunda, sin embargo y por mi parte, no dejaré de insistir en estas pequeñas estrategias hasta que podamos crear las formas para transmitir lo estructural de las instituciones, su peso definitorio en la sociedad y la necesidad de comprender que, para ser alojados, primero tenemos que *querer* ser parte.

FINAL DEL JUEGO⁶⁸⁶

A lo largo de esta tesis intenté organizar una textualidad que me permitiera construir el concepto de ‘orfandad’ con el propósito de disponer de un marco *otro* para leer y reflexionar acerca de las situaciones de enseñanza en la educación superior. Y digo *otro*, porque la producción teórica en torno a lo educativo es sumamente vasta. Campos intelectuales vecinos entre sí han generado y generan una enorme cantidad de análisis y constructos para pensar en los diferentes matices que hoy configuran esa bestia multiforme que se resume en una expresión: *crisis educativa*. Desde el comienzo tuve por objetivo primordial “detectar el conjunto de filiaciones tramadas al interior de la institución y los huecos que inhabilitan los procesos de transmisión”.⁶⁸⁷ La reposición bibliográfica me permitió comprender que los vacíos son necesarios ya que la transmisión es fallida por definición. Sin embargo, el problema aparece cuando esos huecos se configuran como distancias insalvables entre quien transmite y quien recibe o intentan obturarse mediante discursos totalizantes y herméticos, imposibilitando el proceso. Por otra parte, en ese propósito de partida, sostuve la necesidad de “atender a la forma en que la institución universitaria ‘hospeda’ a los estudiantes y les permite construir un clivaje, una red discursiva para sostener su presencia”.⁶⁸⁸ Esto respalda la decisión metodológica de entrevistar a quienes se desempeñan como profesores para conocer los modos en que la problemática de la transmisión y sus fallas –instituyentes o no– se perciben y se tramitan en las situaciones reales de la enseñanza.

Abandonos

Escribir una tesis implica tomar decisiones y esto equivale a decir que es necesario abandonar ideas, perspectivas e hipótesis constantemente. Quisiera, en este apartado de cierre, enunciar los dos *abandonos* que supusieron un mayor esfuerzo para mí por estar vinculados con mi propia filiación como alumna y como docente de la FADU-UNL. El primero

⁶⁸⁶ Tomo a préstamo el título del relato de Julio Cortázar, incluido en el libro de cuentos que lleva el mismo nombre. Ya que el título alude, en la lógica del relato, a un corte necesario en las vidas de sus protagonistas –metáfora del paso de la infancia a la adolescencia–, lo recupero para pensar este *final* como un indispensable instante a partir del cual se abre el terreno incógnito de lo que yo haré de ahora en adelante y de lo que hará el lector con este texto.

⁶⁸⁷ Ver apartado 3, “Fundamentos de la investigación”.

⁶⁸⁸ Ídem.

de ellos se remonta a los inicios de mi recorrido investigativo y tiene que ver con la mirada directa hacia los estudiantes y los modos en que estos perciben sus trayectos al interior de la Facultad. En mis primeros escritos⁶⁸⁹ hice fuerte hincapié en la importancia de revisar los sentidos que la formación construye en ellos. Los problemas que surgieron con este enfoque fueron al menos dos. El primero plantea que, en algún punto, la cuestión se vuelve inabordable al menos para la indagación *humilde* que supone una tesis doctoral, en la cual un investigador solo intenta reconstruir ese objeto con los recursos que posee: su cabeza y su tiempo. ¿Qué quiero decir con esto? Que, si en verdad me hubiera encarado seriamente con la empresa de sondear sentidos construidos por la educación en los estudiantes de la Facultad, habría necesitado un paquete de recursos de los que no dispongo ya que la muestra es enorme y, necesariamente, supone recortes temporales muy extensos que exceden mi capacidad de recolección y análisis. No estoy diciendo que no puedan hacerse recortes válidos y significativos en términos cualitativos, sino que, por el tenor de las nociones que guiaron mi estudio –**filiación, transmisión, emancipación**–, la suficiencia de estos hubiese implicado una vastedad inabarcable para mí. Además, hay un elemento que resulta clave y es que la focalización en los estudiantes puede restar peso a la que, obligatoriamente, debemos atender: aquella que se centra en los docentes. Es que las cuestiones de la transmisión, tal como lo he expresado reiteradamente, son cosas de adultos porque atañen a la dimensión genealógica de manera directa y a las responsabilidades que se nos asignan al interior de un proceso filiatorio. Quienes desempeñamos ese rol en cualquier institución educativa somos los profesores. Dejar esto de lado por recaer en las tendencias que marcan el lugar central del alumno en los debates teóricos reproduce la idea tácita de que, si los maestros nos ceñimos a los avatares del contenido y el método, tenemos totalmente resuelto nuestro rol.



Luego, el segundo abandono –probablemente el que me resultó más difícil de asumir–, tuvo que ver con la cuestión del proyecto como dimensión específica del pensamiento, la enseñanza, la práctica y el aprendizaje propios de mi facultad. En un principio entendí que la proyectualidad podía presentar salidas más *sencillas* a los procesos de orfandad y, persiguiendo esa idea, me encontré en un atolladero que implicaba una suerte de obligación implícita por encontrar soluciones a un problema determinado. Es que el

⁶⁸⁹ Me refiero a los borradores que configuraron las presentaciones para los dos primeros Encuentros de Escribientes.

pensamiento proyectual vive en mí: además de dar clases en una institución consagrada al mismo, parte de mi trabajo –el profesional–, está inscripto totalmente en esa lógica, con lo cual, la solución de problemas es siempre *el* norte. Cuando esa especie de guía parece disolverse, mi filón proyectista entiende que lo transitado no tiene sentido. Pero, ¿cómo encontrar una solución circunscripta a un único recurso que pueda ser descriptible y perfectamente replicable cuando la dimensión teórica que nos guía es la transmisión? Sin embargo, y volviendo a los inicios de mi investigación, esta idea sobre las bondades del proyecto en relación con los problemas de la enseñanza no venía de la nada. En mi tesis de maestría trabajé sobre la didáctica proyectual y sus vinculaciones con la dupla teoría-práctica. Entrevistada en el marco de aquella investigación, María del Valle Ledesma decía que quienes nos formamos como proyectistas “estamos mejor capacitados que otros para lidiar con la complejidad”.⁶⁹⁰ ¿Por qué sucede esto? Porque el pensamiento proyectual requiere, como mencioné en el apartado 9, la necesidad de anticiparnos a tantas variables como sea posible. Eso requiere imaginar situaciones, pensar en lo no acaecido, describirlo, volverlo inteligible y analizable mediante métodos y teorías. Por la enorme afinidad con esta forma de pensamiento que tanto me ha ayudado a vincular textos, autores y conceptos es que intuí –y aún intuyo– que el proyecto brinda unas herramientas diferentes que son muy valiosas para interpretar objetos⁶⁹¹ con múltiples aristas, matices y manifestaciones. Sin embargo, es una vía de salida única, una suerte de resolución artificiosa que, si bien podría brindar algunas respuestas a la enseñanza de determinados contenidos específicos, no constituiría un camino de reflexión lo suficientemente amplio como para hablar seriamente de transmisión en educación. La decisión concreta de dejar de lado ese matiz tuvo que ver con que me recordaba a esos *trucos* que nos enseñaban en la escuela primaria para utilizar la *regla de tres simple* en los cuales repetíamos, como en un juego de palabras, *esto por esto sobre esto* de manera mecanizada sin comprender los fundamentos reales de la operatoria.

⁶⁹⁰ María del Valle Ledesma, en E. Fantini. “Anexo”. *Enseñanza del diseño de comunicaciones visuales en FADU-UNL. Aportes para una didáctica proyectual* (Tesis de Maestría en Didácticas Específicas). Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina), p. V.

⁶⁹¹ Ya que estoy hablando de proyectualidad, vale la aclaración: en este caso estoy utilizando el término ‘objeto’ con sentido laxo, al modo de un objeto de estudio.

Dejar de lado lo proyectual me ayudó a comprender la vastedad del problema de la transmisión en la educación y, sobre todo, que *educar –en el ámbito y en la disciplina que sea– no equivale a transmitir*. Es que la relación entre educación y transmisión hasta podría percibirse como paradójica ya que, tal como lo he expresado, la transmisión implica una dimensión genealógica, una relación filiatoria y una referencia legal. En este sentido, si logramos ordenar una discursividad teórica capaz de abarcar la cuestión genealógica, filiatoria y de transmisión –sea mediante la noción de ‘orfandad’ u otras– estaremos más cerca de construir una educación que aporte a *inscribir a los sujetos en la cultura*. Pero, para que esta expresión no quede anclada en un cliché, resultó importante mantener en latencia la pregunta por el sentido de esa inscripción. Es por eso que abandonar el proyecto implicó dejar de lado su didáctica específica y ello también requirió de un gran esfuerzo, dado que mi recorrido anterior en el posgrado estuvo inscripto en ese nicho.

La educación, para constituirse como tal –al menos desde la perspectiva que a mí me interesa recuperar–, necesita transmitir, es decir, volver reconocibles los roles que se ordenan en una lógica descendente, organizar el desempeño de quienes ocupan esos roles y disponer de un marco con estatuto de ley que arbitre ambas situaciones. Pero, además, la educación debe tomar a su cuenta aquello que es del currículo y todo el aparato técnico-administrativo que la sostiene. Aun habiendo realizado el recorrido que llega hasta aquí, no me encuentro en condiciones de afirmar, taxativamente, que estos dos grandes ámbitos que atañen a lo educativo estén efectivamente escindidos siempre y en todos los casos. Sin embargo, sí creo que las didácticas han focalizado, la mayoría de las veces, en la segunda dimensión. Es que su objeto de estudio coincide con ese *lado* de la cuestión, mucho más preciso y presto a ser analizado con perspectivas capaces de detectar problemas y sugerir soluciones. Por ejemplo, si hablamos de currículo, tenemos una inmensa biblioteca nacional e internacional, clásica y contemporánea, global y situada, para acercarnos a ese objeto en la multiplicidad de sus facetas. Así, el currículo está definido casi *en la totalidad* de sus componentes y variables, se encuentra categorizado y disponemos de una serie amplia de metodologías para su abordaje.

A la transmisión le toca, en cambio, un lugar de mayor imprecisión. La bibliografía que centra su mirada en ella no proviene, en general, del campo educativo sino de otros ámbitos del conocimiento como la filosofía, el psicoanálisis o el derecho. La sociología y la

crítica cultural, que tan grandes aportes han realizado a las didácticas y a la pedagogía, no recuperan de modo directo la transmisión como aspecto vertebral cuando sus desarrollos apuntan a la educación. Es que, es necesario decirlo, estos discursos –el sociológico, el culturalista, el didáctico, el pedagógico y el educativo– que se han instituido en marcos referenciales de teoría, se inscriben en la tradición científica de Occidente que supone siempre la lógica del método científico: observación sistemática, planteo de hipótesis, experimentación, recolección de datos, análisis de los datos, generalización y predicción. Más o menos alejados de la rigidez o el reblandecimiento de estas etapas –según dicten las decisiones metodológicas–, la producción del conocimiento en estos campos se ciñe a esa concatenación. Pero la transmisión no puede enmarcarse allí por un simple hecho: no es medible ni operacionalizable, no puede devenir en constructo ni en categoría de análisis y no puede, por tanto, ser una variable de investigación en esa lógica. Porque ¿mediante qué operaciones o qué herramientas de recolección de datos e información sería factible ir buscar la transmisión *al territorio*? ¿Qué constructos deberíamos detectar y enumerar para definir si la transmisión acaece? ¿Qué recorte témporo-espacial deberíamos hacer para poder medir esa cuestión? O, ¿cuáles serían las magnitudes escalares para puntuar grados de transmisión? Las preguntas suenan grotescas porque, de llevar adelante esto como propósito, estaríamos –tal como nos decían las maestras de primaria–, *mezclando peras con manzanas* de un modo sumamente irresponsable.

¿Cómo estudiar algo a lo que solo le quedan como atributos la imprecisión, la incertidumbre y la imposibilidad de saber *a ciencia cierta* si sucede o no? Porque si, tal como lo he subrayado desde el principio, la transmisión se revela solamente en sus efectos y no tenemos forma de saber sobre ello hasta tanto se *deje ver* en algún momento, en algún sujeto y en algún lugar, ¿qué tanto podemos hacer como investigadores más que divagar en el discurso y elaborar más y más hipótesis que quizá nunca se corroboren? Podemos hacer precisamente eso con el cuidado de entrar en una lógica de rigurosidad que consiste en intentar develar matices, todos cuantos sean posibles. El trabajo teórico y analítico con la filiación, la genealogía y la transmisión no soporta la exactitud del cuantitativismo y, hasta cierto punto, tampoco resiste las lógicas explicativas del paradigma cualitativo aunque éste pueda, cada tanto, acercar alguna herramienta para la búsqueda. Lo verdaderamente importante aquí, es decir, lo que considero atributo fundamental de esta tesis que va llegando a su fin –quizá sería mejor decir que llega el momento de *interrumpirla*– es

la insistencia en mantener su desarrollo en un trabajo *artesanal*, casi siempre atado a la imposibilidad de generalizar perspectivas o puntos de vista.

Al trabajar sobre las nociones de ‘filiación simbólica’, ‘genealogía’, ‘rito de pasaje’ o ‘emancipación’, me encontré siempre con las mismas dificultades. Primero, no perder de vista que su desarrollo apuntaba a la observación de un ámbito real y cercano: el educativo –que, en mi caso, tengo muy al alcance de mi mano–. Segundo que, al intentar reinterpretar esos *grandes conceptos* en la clave de las prácticas reales de la enseñanza, resulta sumamente difícil construir una buena descripción que sirva al análisis posterior. Cuando necesitamos partir de la idea de que la universidad filia simbólicamente a sus estudiantes a través de una serie de aspectos que no son otra cosa que sentidos contruidos, podemos tomar como ejemplo el vínculo maestro-alumno. Ahora bien, el problema aparece cuando intentamos encontrar las trazas de esa filiación en la vida real de las instituciones. ¿Cómo hallarlas? Y de hallarlas ¿con qué palabras describirlas? El trabajo con las entrevistas me ayudó a vislumbrar algunos matices al respecto, pero si yo siguiera la lógica del método científico, sería esperable que pudiese generalizar esos resultados, cosa que ciertamente me parece imposible. Algo similar me sucedió al hablar de las ‘instituciones’, elemento que suena como el *más material* de todo mi recorrido. Sin embargo, al trabajar brevemente sobre ellas casi al final del escrito, me enfrenté otra vez con lo inasible y lo arduo de su traslado a la escritura. Es que esa necesidad de dar consistencia a algo para poder interpretarlo es el primer gesto de cualquier análisis. Aquí no fue posible o solo fue posible mediante un discurso de austero acercamiento, concatenación de palabras cuya *justeza* es difícil de hallar.

¿Por qué esta tesis?

El fin de esta investigación siempre apuntó a definir la orfandad en los estudiantes, a comprender qué la motiva y a elucidar modos para su tramitación. El cariz genealógico y filiatorio que ha guiado mi propuesta establece que el nudo de la cuestión radica en el necesario enlazamiento entre generaciones para que la transmisión se produzca. Esto, tal y como fue enunciado en los primeros apartados de la tesis, se da de manera descendente,

implica una temporalidad y no supone *deuda de reciprocidad*.⁶⁹² En la cadena importan todos los eslabones, pero si hay índices de orfandad, eso que *falta* es lo anterior al hijo, una veta paterna que ha dejado de desempeñar su rol. Considero que el peso de este estudio recae, en parte, en la necesidad de nombrar de algún modo esas situaciones dolorosas que en el ámbito educativo se dan cuando los docentes quedamos parados frente a la vasta laguna del huérfano. Además, comprender que al nombrarlas les otorgamos una entidad, las separamos del resto de las situaciones más o menos complicadas –que pueden vincularse, por ejemplo, con la dificultad para entender determinado asunto puntual– y organizamos una serie –siempre imprecisa y poco estable– de puntos en común mediante la cual discernir qué cosas se constituyen como índices de orfandad.

No obstante, poner el nombre no implica tallar en la piedra una lista de variables que podamos itemizar o transformar en las opciones de algún *test* capaz de distinguir al *huérfano* del *filiado*: todo lo contrario. Allí reside ese trabajo artesanal que mencioné párrafos atrás: encontrar la traza de orfandad es relativamente sencillo porque se revela en el discurso e irrumpe ante nosotros. La cuestión está en ir más allá de ese descubrimiento, no dejarlo supeditado a la anécdota áulica sino intentar bucear en él. Cuando se revela ese vacío, éste suele tener que ver con un determinado contenido. Tal como en el caso de mi viñeta sobre el retrato de Videla, hay una falta que es del contenido histórico. Sin embargo, no es ese pequeño agujerito el que debemos tratar de resolver –si así fuera, la cosa se zanjaría en el momento– sino el de la red de sentido anterior en la que ese elemento visual no logra impactar para aumentar su entramado: no entender algo o no entender nada es, simplemente –terriblemente–, no disponer de ninguna hebra donde atar lo nuevo, lo que viene de afuera y debería interpelarme. Por lo tanto, el error más grave sería culpabilizar al estudiante por ese vacío cuando la realidad es que esa trama que debería existir en él no puede engendrarse de la nada, mágicamente, sino que depende de *un anterior* que no está representado por un sujeto único.

Si vuelvo a la lectura de Legendre, autor que ha marcado buena parte de mi recorrido, lo que se ha vaciado es ese lugar anterior, el lugar del padre, lo que he llamado el *cedazo* de

⁶⁹² Si bien he aclarado que el antecesor espera *algo* de su sucesor –sino no habría reinterpretación ni avance de la historia– recupero esta expresión desde la perspectiva psicoanalítica de Julien, en el sentido de que no hay reciprocidad por cuanto los lugares de padre e hijo no se enrocan.

la ley. Lo que en realidad es una gran confusión, hoy se configura como norte para la vida: la idea de una libertad sin límites por la cual no somos deudores de nada ni de nadie. Pero ¿no habíamos dicho que uno de los fundamentos de la filiación es la ausencia de deuda de reciprocidad? Si, pero eso no nos libera de la otra deuda, la que nos reconfigura en el rol del padre cuando ese momento llegue. Haber interpretado que el socavamiento de la investidura paterna equivale a liberarnos de toda opresión, instituye la confusión que superpone, oclusivamente, esta idea falsa de libertad a toda posibilidad de emancipación. Este pensamiento apunta a una complejidad cultural muy vasta ya que implica la dimensión estructural del sujeto. Al desarrollar mi tesis debí mantenerme siempre atenta a que esa complejidad no *desbordara* de mi propuesta, que no deja de inscribirse en el campo de la educación. El desafío de base fue encontrar los modos en que esta dimensión estructural talla en lo educativo y qué de la educación reclama ese fundamento estructural.

Quizá porque la teoría legendriana suena *apocalíptica* es que parece exagerado poner bajo esa lupa la cuestión educativa, ya que ¿qué falla tan tremenda en la enseñanza puede ser capaz de percutir la condición humana? Legendre habla de la banalización actual del asesinato y del suicidio en tanto consecuencias de la abolición de la imagen del *Padre*.⁶⁹³ La cuestión está –al menos en este estudio– en dosificar la literalidad de su enseñanza: a veces asir la metáfora y a veces la absoluta referencialidad. Si he tomado como ejemplo voces y prácticas de la enseñanza que sirven para dar cuenta de los índices de la orfandad o del esfuerzo de los maestros por sostener el enlazamiento con sus estudiantes, la lectura es metafórica. Ahora, cuando he recurrido a los horribles ejemplos de la crónica policial, crimen y suicidio están patentes allí, acaecieron, son hechos pasados que podemos releer con perspectiva genealógica. Y aquí viene la clave: esto no significa, de ninguna manera, que el *huérfano* devenga homicida o suicida tanto metafórica como literalmente –ya he dicho que nada de lo expuesto en estas páginas se presta a la generalización– pero sí estoy de acuerdo con Legendre en que todo crimen es un crimen contra el padre, “punto fijo del cual se enganchan la vida y la Razón de cualquier hombre”.⁶⁹⁴ *Punto fijo* y, a la vez, inmaterialidad absoluta que reclama consistencia, tan intrincada que, *en sí misma*, no es más que la producción *de sí misma* posibilitada por la transmisión. Sin imagen del padre que permita el anclaje de la subjetividad del hijo, lo que queda es eso que Legendre llama

⁶⁹³ P. Legendre, 1996 [2008], p. 56.

⁶⁹⁴ *Ibidem*, p. 47.

‘desmesura’ y también ‘atrocidad’. Yo diría también, salto al vacío: la libertad *absoluta* encanta con la quimera del superpoder de sobrevolar el abismo.

Nuevamente, ominosas apreciaciones para pensar en la enseñanza y, sin embargo, cuando la educación se pone como propósito la emancipación de sus estudiantes, se las tiene que ver con esta oscuridad. Y eso equivale a decir que tampoco debe dejarse *encantar* con los discursos demagógicos y falsamente progresistas que proclaman la libertad individual a costa de un empobrecimiento cada vez más profundo de todo aquello que, se supone, debe ser enseñado. Es que sí, el recorte está presente y puede molestarnos o parecernos injusto, pero si nos fastidia es porque ya lo hemos recibido como enseñanza y nada es más coercitivo que segar el conocimiento antes de transmitirlo. Nos molesta la censura de los productos de la industria cultural pero no nos molesta en la escuela o en las universidades, en la medida en que la siega se circunscriba a nuestros caprichos o limitaciones ideológicas. Y la contraofensiva responderá que la primera siega es la de los currícula que deja por fuera las voces menos audibles, lo cual es también enteramente cierto. Esta confrontación entre enfoques es, en algún punto, lo que ha movilizad la historia de la humanidad. Veámoslo en los términos de la sociología de la cultura: ¿hay una posición de hegemonía que dictamina qué sí y qué no debe ser enseñado? Si, la de los Estados es la más evidente. ¿Hay también una posición subalterna que lucha por socavar a esa hegemonía? También, pero lo hace porque ya sabe qué es eso que entra en el recorte y sabe también qué es lo que ha quedado por fuera –o al menos lo intuye– y qué de eso le interesa incorporar. Cuando la educación se desnuda del propósito filiatorio y se arranca a sí misma del devenir genealógico en pos de una supuesta libertad, no hace más que correrse de su rol, dejar vacío ese lugar y *orfanecer*⁶⁹⁵ al que le sigue.

El acercamiento a numerosos textos, las lecturas y relecturas, la escritura de este extenso desarrollo para intentar poner en diálogo perspectivas ajenas y propias y el intercambio con quienes asumen en las instituciones el rol de *antecesor*, son prácticas que me han sugerido una respuesta –la única que he podido nombrar y explicar– a mi pregunta por la posibilidad de hallar modos de tramitar la orfandad: la del deseo de saber. No digo, por supuesto, que sea la única vía o siquiera la resolución de la problemática, pero sí es la que

⁶⁹⁵ Tal como lo he explicado en el Apartado 2, el verbo en infinitivo no existe en castellano, pero sí en el griego, es *horfanidso*.

pude encontrar al menos en el pequeño nicho del que intenté ocuparme. Esa particular forma del deseo que coloca *allá* –en el lugar de inalcanzable– ese objeto que es el saber constituye una respuesta porque, al igual que la pregunta que ha movilizado esta investigación, atañe a una dimensión estructural que es anterior a toda pedagogía y a toda didáctica, tal como sucede con la orfandad. Entonces, lo que quiero subrayar nuevamente es aquello que escribí en los inicios de mi trabajo: que cualquier gestión práctica que responda a la categoría de *estrategia operativa* –curricular, de enseñanza, didáctica– contribuirá a una serie de efectos en la medida en que se instituya seguidora de ese *propósito deseante*.

La cuestión es que ese deseo de saber como clave para la transmisión y, por ende, para una enseñanza y un aprendizaje genuinos no es –no puede ser, ni funciona como– una prescripción. Quiero decir: no es posible asentar en los documentos institucionales, en las reglamentaciones o en los estatutos, al deseo de saber como un objetivo a cumplir, ni siquiera como el registro de una aspiración. Ese borramiento responde a la naturaleza misma de la dimensión del deseo que no pertenece al ámbito técnico que organiza las instituciones. Es que, frente al volumen de cualquier institución educativa y de cara a los requerimientos que se espera que cumplan –por ejemplo, en la universidad, en relación con sus tres *funciones sustantivas*– la precisión de las normativas es un *sine qua non* para su desarrollo. Esto equivale a decir que *lo que tracciona la transmisión hacia la educación no puede incluirse de manera explícita en los aparatos normativos*, cuestión que nos alerta sobre dos cosas: que, de manera implícita, podrían leerse algunas trazas⁶⁹⁶ y que, como tarea para educar, involucra la responsabilidad subjetiva de cada actor.

Esa responsabilidad es, por un lado, la que recae en la figura del maestro, de cada docente que por apuntar al horizonte de lo deseable toma el riesgo de la deriva, de la imprecisión y del enorme esfuerzo que implica *ir y venir* en la incertidumbre de lo que sucede con el contenido. Probablemente ese riesgo no sea del todo consciente –en el sentido de imaginar que, cada día antes de entrar al aula, el maestro monologue consigo para convencerse de la necesidad de caer en ese territorio incógnito que supone la transmisión–. Más bien el

⁶⁹⁶ Por ejemplo, al releer el Estatuto de la UNL es posible detectar estos matices, sobre todo, cuando se enuncian los ‘deberes’ de quienes conforman la Comunidad Universitaria. También cuando se menciona la cuestión ética como trasfondo de toda actividad académica o administrativa.

docente entra y dicta su clase, esperando que suceda una *situación de enseñanza* –tal como la he llamado al hablar del *amor de transferencia*– un pequeño acontecimiento para tal o cual estudiante –nunca es para todos al mismo tiempo– que se quede en su memoria para reaparecer más adelante resignificado en un escenario nuevo. Apuntar a que la transmisión acontezca es someterse siempre a ese riesgo, es *arriesgarse* en el territorio de lo incierto. Anne Duffourmantelle dice algo al respecto:

“Arriesgar la vida” (*Risquer sa vie*) es una de las expresiones más bellas de nuestro idioma. ¿Significará necesariamente enfrentar la muerte y sobrevivir? ... ¿O bien habrá, inserto en la vida misma, un dispositivo secreto, una música capaz por sí sola de desplazar la existencia hacia esa línea de batalla que llaman deseo? Pues el riesgo –dejemos por lo pronto indeterminado su objeto– abre un espacio desconocido.⁶⁹⁷

Riesgo y deseo parecen superponerse intercaladamente en la cita de la autora ¿es que son lo mismo? ¿pueden pensarse como sinónimos? Quizá en algunos puntos de convergencia, pero no de manera absoluta. No obstante, a una educación preocupada por transmitir esos puntos le bastan. Voy a tratar de usar la estrategia de Duffourmantelle a mi favor: primero, designemos ese *objeto*, que la autora deja momentáneamente ‘indeterminado’, en tanto *saber*; la fórmula se renueva: deseo de saber, riesgo de saber. Las derivaciones *saberes riesgosos*, *saberes arriesgados* o *arriesgarse a saber* amplían la perspectiva. Luego, este juego de palabras que propone la autora, intercambiando uno y otro término, acerca la posibilidad de acceder a lo desconocido. Si como enseñantes nos valemos de este enfoque para anudarlo a la educación tendremos que asumir la responsabilidad de conducir a nuestros aprendientes hacia esa extensión no explorada. Pero ¿no habíamos asegurado que ese deseo de saber se transmitía gracias al apasionamiento que un maestro demostraba en sus clases en relación con cierto conocimiento? Entonces, ese territorio no es tan desconocido para ese maestro, los únicos que accederían a lo incógnito serían sus estudiantes... Sí y no. La respuesta es afirmativa si pensamos que, en esa vastedad, habitan también los contenidos: eso que el maestro supuestamente –necesariamente– *ya sabe*. Pero, a la vez, la respuesta es negativa porque el tránsito por el conocimiento, guiado por la vía de la transmisión es imposible de anticipar: por erudito que sea el profesor, nunca podrá adivinar

⁶⁹⁷ Anne Duffourmantelle. *Elogio del riesgo* (2011 [2019], Buenos Aires: editoriales Nocturna y Paradiso), p. 11.

qué preguntas brotarán de sus estudiantes, qué dudas, qué dificultades, en fin, qué interpretaciones hará cada individualidad puesta a jugar allí.

Autopista y sendero

En mi desarrollo he utilizado la metáfora de la autopista para hablar de una educación funcional asentada fundamentalmente en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos. En este sentido, me dediqué a revisar los modos en que la crítica sociológica y culturalista ha aportado numerosos recursos teóricos para pensar en lo educativo bajo el paraguas de la *distinctio* bourdieusiana y abordé algunos de sus matices en el sexto apartado de este escrito. Contra la lisura de la autopista que permite un desplazamiento veloz, parejo, anticipado y de llegada segura, imagino el sendero como una vía accidentada, lenta, muchas veces agotadora, llena de desvíos y cuyo final desconocemos, pero también plagada de los descubrimientos que la velocidad y la eficiencia imposibilitan. ¿Podría la educación inscribir sus itinerarios solamente en una u otra vía? Luego del recorrido realizado en esta tesis considero que no, aunque mi percepción *negativa* de la cosa me haga hipotetizar que es el *confort de la autovía* y su aceleración los que van haciendo desaparecer *las entradas* del sendero.

Pondré un ejemplo que, si bien no pertenece a la educación superior, nos permitirá pensar un poco más acerca de esto. Anualmente, los estudiantes de escuelas primarias y secundarias de todo el país son evaluados mediante una o más *pruebas* que corresponden a diferentes organismos, tanto nacionales como internacionales. En el caso de las pruebas *Aprender*, que anualmente realiza el Ministerio de Educación de la Nación, el marcado descenso en las cifras para todas las áreas de conocimiento revelado luego de su edición 2021, fue un llamado de atención que colocó a la pandemia y al desfinanciamiento en el banco de los acusados como principales responsables. Si bien no me encuentro en condiciones de realizar un análisis pormenorizado de esos porcentajes –porque implica una experticia técnica que no poseo– sí puedo observar ese descenso entre 2013 y 2021 sobre todo en el área de lengua.⁶⁹⁸ Para 2022 hay un crecimiento en todas las áreas que se

⁶⁹⁸ Las cifras se presentan del siguiente modo para las variables “básico” y “por debajo del básico” es decir, casos de estudiantes que no alcanzan los niveles esperados para su edad y año de escolaridad: 2013, 41,7% - 2016, 33,2% – 2018, 24,7% – 2021, 44% (Fuente: Ministerio de Educación y TELAM. Infografía: Universidad. Sistema de medios de la Universidad nacional de Cuyo, disponible en:

atribuye al retorno a la presencialidad plena luego de finalizada la pandemia.⁶⁹⁹ Hay que tener en cuenta que esto ocurre en la observación de los resultados de manera general. Es decir que hay modificaciones al interior, por ejemplo, de determinadas variables: rango etario, pertenencia a instituciones privadas o públicas, género, reparticiones, entre otras. De estos resultados, sin embargo, no me interesa hacer un recupero exhaustivo sino centrarme en una frase que se viene repitiendo hace tiempo y que se relaciona con la problemática del lenguaje: “los chicos no entienden lo que leen”.

¿Qué quiere decir esta sentencia? ¿Qué significa que no entienden? ¿Y qué es, exactamente, lo que no entienden? Partiré de un supuesto: cuando un estudiante se expone a un texto de cualquier tipo, no solamente necesita saberes contextuales e históricos para elucidar su contenido, sino que precisa reconocer aquello que funciona *como metáfora*. Cuando Jakobson se refiere a la afasia plantea la necesidad de observarla como un problema lingüístico y no solo como una afección orgánica vinculada con alguna lesión o enfermedad cerebral. Esto es así porque está convencido de que ese descenso en la comprensión de aquello que actúa como analogía requiere, en el tratamiento de los pacientes, una meticulosa revisión del problema del código. Entiendo que no corresponde aquí hacer un análisis pormenorizado de los aportes que Jakobson realizó en relación con el estudio de este tipo de afecciones. Baste con remarcar cómo, al mermar la posibilidad de construir y comprender los procedimientos metafóricos, disminuye considerablemente la posibilidad de entender aquello que se muestra en la superficie de los textos y que requiere operatorias mnémicas más complejas.

En los textos literarios, y sobre todo en la poesía, huelgan ejemplos vinculados con el uso metaforizado del lenguaje. En *Perspectivas sobre la metáfora*, Juan Rivano se detiene en la multiplicidad de características que Aristóteles desarrolla en su *Retórica* para explicar esta figura. Se pregunta:

<https://www.unidiversidad.com.ar/pruebas-aprender-2021-un-alto-porcentaje-del-alumnado-de-sexto-grado-tiene-problemas-para-comprender-textos>).

⁶⁹⁹ Si bien se explicita un incremento en los resultados, igualmente éstos no superan los obtenidos en las evaluaciones realizadas en 2018. Fuente: Diario *Perfil*. Disponible en: <https://www.perfil.com/noticias/opinion/pruebas-aprender-2022-buenas-y-malas-noticias.phtml>

¿Por qué recurrimos al empleo metafórico del lenguaje –por qué, por ejemplo, en lugar de decir literalmente ‘adorable mujer’ decimos ‘mariposa de ensueño’?, se han adelantado diferentes respuestas de las que destacamos aquí, tres: adornar con vistas a complacer, disfrazar con vistas a persuadir y comparar con vistas a nombrar lo que no tiene nombre. [...] muchas veces ‘nombramos una cosa con el nombre de otra’ simplemente porque no tenemos otra posibilidad de nombrarla.⁷⁰⁰

El uso de figuras que funcionan por analogía es recurrente en toda construcción discursiva. Los procedimientos de ‘selección’ y ‘combinación’ enunciados por Jakobson para describir la ‘función poética’ del lenguaje dan cuenta de ello. Se supone que, si quien actúa como emisor en una situación comunicativa desea imprimir un rasgo estético al mensaje, seleccionará elementos que no se corresponden directamente entre sí y los combinará de tal forma que el sentido construido se recomponga a través de un *desvío*. Todo texto, incluso aquel que se muestra como el más *objetivo*, contiene elementos de este tipo. *Reparar* el hueco que ese desvío genera para acceder a la comprensión suele ser una tarea automática en apariencia pero que, en realidad, requiere de un trabajo mental absolutamente filtrado por el trabajo de la cultura.

Esta perspectiva supone un filón importante en la historia de la filosofía ya que sus raíces llegan hasta los aportes que Nietzsche plantea en sus desarrollos vinculados con la retórica y el problema del concepto.⁷⁰¹ Entrar en este terreno supone reconocer el lugar subsidiario que le tocó ocupar a la retórica a partir de *las luces*, período que la supedita casi exclusivamente a la vertiente sofista, tildada por la modernidad de *discurso manipulatorio* en cuyos *ornamentos* se ubica la intención espuria de obtener la adhesión de un auditorio maniobrando una verdad supuesta y transgrediéndola con el solo propósito de convencer: “en nuestra época este arte es objeto de un general desprecio y cuando se usa entre los modernos no es más que diletantismo”.⁷⁰² Más allá de los aportes que la nueva retórica

⁷⁰⁰ Juan Rivano. *Perspectivas sobre la metáfora* (1986, Santiago: Editorial Universitaria), p. 30.

⁷⁰¹ Cirilo Flores Miguel. “Retórica, metáfora y concepto en Nietzsche”, en *Estudios Nietzsche*. Revista de la Sociedad Española de Estudios sobre Friedrich Nietzsche, N° 24 (2004, Universidad de Málaga), pp. 51-67.

⁷⁰² Friedrich Nietzsche. *Escritos sobre retórica* (2000, Madrid: Trotta), p. 81. En esa línea de texto, el autor suma una nota al pie citando a John Locke para reforzar los argumentos de la discusión que sigue: “sin embargo, si queremos hablar de las cosas como son, debemos admitir que todo el arte de la retórica,

ha realizado para repensar de manera crítica acerca de esta posición –sobre todo de la mano de Chaïm Perelman– me interesa acercarme muy sucintamente al discurso nietzscheano para traer, desde allí, el valor que la retórica adquiere al situarla en el lugar de motor del pensamiento. Es que, según el filósofo, “la retórica es un perfeccionamiento de los artificios presentes ya en el lenguaje”⁷⁰³ dado que no habría ninguna disposición natural que defina o anticipe el modo en que se nombran las cosas del mundo. De manera muy similar, Saussure enunciaría algunos años después el ‘principio de arbitrariedad’ que rige al signo lingüístico. Entonces, si ese vínculo no es natural y si todo concepto se corresponde con alguna –más o menos antigua– disposición de analogía, significa que el universo del lenguaje es eminentemente retórico. Éste, “lo mismo que la retórica, tiene una relación mínima con lo verdadero, con la esencia de las cosas; el lenguaje no quiere instruir sino transmitir a otro una emoción y una aprehensión subjetivas”.⁷⁰⁴

Siguiendo estas premisas podemos afirmar junto con Flores Miguel que “aquello que los filósofos llaman razón no es algo *originario*, sino resultado de la actividad lingüística”.⁷⁰⁵ Por ‘originario’ entendemos esa ‘esencia’ que Nietzsche menciona al hablar del lenguaje. Por lo tanto, si es que una realidad material *pura* existe por fuera de nuestra percepción y nombramiento, esa *pureza* esencial no habita en el nombre porque aquello que lo une al objeto no es sino la consecuencia de un artificio: una ‘convención social’ –dirá Saussure, años después, para hablar de la relación entre significado y significante–. Lo que aparece como efecto en el pensamiento nietzscheano es la pregunta acerca de ‘la verdad’ dado que, si toda concepción acerca del mundo implica una operatoria retórica, ¿qué lugar le queda a lo verdadero? Pensado de este modo, en el lenguaje ya no habría una dimensión esencial que esté *por debajo* del signo como si éste recubriese con su dimensión significativa algo que es del concreto absoluto. Por lo tanto, si la razón es el resultado de la actividad lingüística y, a la vez, ésta es una acción retórica que trabaja por analogía, la capacidad de retorizar es inherente a cualquier razonamiento. En esta línea, *pensar* no es

exceptuando el orden y la claridad, todas las aplicaciones artificiosas y figuradas de las palabras que ha inventado la elocuencia, no sirven sino para insinuar ideas equivocadas, mover las pasiones y para seducir el juicio, de manera que no es sino superchería”.

⁷⁰³ *Ibidem*, p. 91.

⁷⁰⁴ *Ídem*.

⁷⁰⁵ C. Flores Miguel, *op. cit.*, p. 59. Las bastardillas son mías. E. F.

solamente ordenar signos en una cadena, sino hacerlo mediante un trabajo que interpreta superposiciones, intercambios, similaridades: metonimia, sinécdoque, metáfora. A aquella trillada fórmula que reza que *no es posible pensar sin palabras* se suma otra vuelta de espiral porque esas palabras no señalan la univocidad del sentido, sino que, por el contrario, son piezas móviles que adquieren sentidos diferentes de acuerdo a la red significativa que las aloja en tal o cual momento. En el primer capítulo de *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, Nietzsche nos advierte algo sobre la infinitud del mundo y la –indispensable– simplificación a la cual la sometemos mediante el lenguaje. No hay verdad en la palabra por cuanto esta sintetiza la complejidad de la suma de las individualidades en la amplitud global del concepto. Si, sobre eso, superponemos el trabajo de la analogía retórica, la cosa parece volverse aun más inabarcable. Sin embargo, la mente humana sabe lidiar con ello y no por dádivas divinas o dones naturales sino por el insistente trabajo de la cultura que solo es posible en la lógica de la filiación.

Si acordamos con este modo de definir el pensamiento y con la ‘idea’ antes que con la realidad material de las cosas, caemos en la cuenta de que la afirmación acerca de los chicos *que no comprenden lo que leen* arrastra tras de sí una complejidad mucho más intrincada de lo que parece. Esto es así porque la distancia con el entendimiento no se resuelve con un diccionario y una gramática. Una nomenclatura o una serie de reglas para el uso del lenguaje resultan insuficientes porque toda disposición de analogía que organice un sentido nuevo quedará por fuera de ellas. Entonces ¿cómo se aprende a entender la metáfora? ¿y cómo se aprende a generarla? Por acción insistente y perseverante de la transmisión. Sin embargo, la retórica es, por definición, una técnica. En este sentido, bastaría con aprender una suerte de *paso a paso* para construir un mensaje retorizado. Lo que me interesa subrayar es que el enfoque nietzscheano expande esa definición originaria dando cuenta de que toda construcción de lenguaje es simbólica –tal como la filiación–y, por lo tanto, expresiva y no solamente representativa. Inclusive, en el uso de un mismo signo lingüístico, la subjetividad juega sus cartas y deja su impronta en el discurso. Eso es, precisamente, lo que no puede enseñarse como técnica, lo que escapa a toda pedagogización de la retórica porque no se constituye como el contenido enseñable de un área del conocimiento, sino que se trama a nivel de estructura y a través del tiempo en que el sujeto queda expuesto a quien actúa como transmisor una y otra vez a lo largo de toda su vida.

En relación con la orfandad, entonces, es posible afirmar que ésta es pura renegación filiatoria: hay algo que *no pasó*, algo que *no sucedió*.⁷⁰⁶ Y esta anulación tiene que ver con una *falta de la falta*. Si, de acuerdo con Legendre, el padre *es* en la medida en que se constituye como símbolo, *es* en tanto ausencia, dimensión primordial para gestar lo simbólico. Cuando no hay falta, cuando todo el discurso está lleno, impermeable, absolutizado, no queda un lugar por donde colar la subjetividad. La literalidad más plana es la muerte de la metáfora: si como transmisores nos diluimos persiguiendo la eficacia de un imposible entendimiento absoluto, eliminamos toda posibilidad de interpretación y, con ello, toda subjetividad. Pondré algunos ejemplos sencillos para dar cuenta del peso de la metaforización en la construcción discursiva y del modo en que solemos automatizar los procesos que son necesarios para su elucidación. Hace unos años la señal de televisión *Encuentro* puso al aire un programa titulado *Azulunala*. Ese nombre, inexistente en nuestro idioma, provenía de haber unido las palabras que inician el tercer verso de “Aurora” (“Azul un ala...”), la marcha que se utiliza en las escuelas para izar la bandera. El desvío que propone el nombre *Azulunala* juega con la memoria adulta porque nos simpatiza entender aquello que todos cantábamos *mal* al menos hasta llegar a cierta edad de la escuela primaria. Pero, para reconocerlo, es necesario conocer primero la letra de *Aurora*, tenerla completa en la memoria y poder hacer cierto puente emotivo con esos versos y esa melodía. Generalmente escuchamos “Aurora” por primera vez de los otros chicos y de las maestras cuando no tenemos más de cuatro o cinco años. Es probable también que, en la hora de música, nos hayan enseñado a cantarla. Luego la memoria y la repetición de ese verdadero *ritual* matutino hicieron su trabajo para que nunca nos olvidemos, siquiera, de la *fritura* que hacía el parlante del patio antes de que sonara el primer acorde. Entonces ese nombre, *Azulunala*, *está por* “Aurora” pero también *está por* la bandera, por el acto del izamiento, por el honor de ser elegidos para hacerlo, por la escuela, sus maestras y sus memorias, etcétera. Un abanico de sentidos se despliega gracias a ese procedimiento de metaforización y el nombre, en apariencia hermético, se expande ante nuestros ojos.

Otro ejemplo interesante se relaciona con una antigua estudiante de la carrera de Diseño de la Comunicación Visual cuya lengua materna era el chino. Su caso tuvo bastante

⁷⁰⁶ Utilizo los términos ‘pasar’ y ‘suceder’ en sus acepciones: pasar como *pasaje de algo* y como *hecho acaecido* y ‘suceder’ en tanto *suceso* y en tanto *sucesión*, concatenación de cosas, *una después de otra*. (Agradezco esta reflexión a la Dra. Diana Sperling. Comunicación vía Zoom, 8 de agosto de 2023).

repercusión en la Facultad porque los docentes notábamos que su desempeño no era *parejo* si comparábamos las asignaturas teóricas con las prácticas. En las segundas, su avance fue rápido y exitoso mientras que en las primeras había mayor dificultad. Detectamos que, para ella, era necesaria una explicación diferente de la bibliografía, no solamente porque el sistema de escritura que manejaba con mayor experticia era diferente del latino, sino porque todo desvío retórico que estuviese plasmado en los textos era leído en la literalidad de su enunciado. Esto se volvía aún más complejo cuando los textos trabajaban con un alto nivel de abstracción, por ejemplo, en relación con la semiótica o la semiología. ¿Cómo explicar, por ejemplo, la cantidad de pequeñas metáforas que Saussure elabora y entrama para hablar de los conceptos de ‘valor’ e ‘identidad’ del signo lingüístico? Saussure habla del pensamiento en tanto ‘substancia fónica’,⁷⁰⁷ especie de masa informe y caótica, ‘materia plástica’ que el lenguaje viene a ‘recortar’ en ‘unidades circunscriptas’ para ordenarlo y volverlo inteligible. En general, comprender algunos aspectos de la teoría saussureana y el significado de cada una de las palabras utilizadas por el autor sería suficiente para entender el sentido propuesto. Esto posibilitaría detectar y recomponer los desvíos con los que Saussure da cuenta de una abstracción tan compleja: la ‘substancia fónica’ está por el pensamiento por cuanto éste se compone de signos concatenados en una secuencia lógica. Pero al utilizar el término ‘substancia’ Saussure sugiere a nuestra cabeza la imagen de un fluido tangible. Si el pensamiento es eso, entonces cada signo va a circunscribir su doble entidad y a diferenciar a unos de otros. Resultaba complejo explicar a nuestra estudiante este tipo de construcción discursiva por analogía a la que se sumaba semejante grado de abstracción. Para lograrlo era necesario un verdadero trabajo de traducción del texto, no entre lenguas – ninguno de los docentes sabía hablar chino–, sino aquel que implicaba traccionar la metáfora y retrotraerla de su desvío inherente.

Ahora, todos diremos que el ejemplo anterior alude a una situación hiper particular que es individualizable por la especificidad de los aspectos que la constituyen. Quiero decir: no es lo más corriente encontrar en nuestras aulas a un alumno cuya lengua materna sea tan distante del castellano. Sin embargo, sí nos enfrentamos constantemente a situaciones que dan cuenta de circunstancias parecidas. Veamos una última viñeta. Hace tiempo

⁷⁰⁷ F. de Saussure (1916 [1997]), p. 136.

detectamos que, frente a una particular consigna de examen, los estudiantes no lograban completar sus respuestas. Concretamente el enunciado pedía “reponer el modelo comunicativo” desarrollado por tal o cual autor: lo que esperábamos, sin éxito, era que se incluyese la gráfica con que determinado autor representó ese modelo. En cambio, solo alcanzaban a describir casi telegráficamente algunos aspectos de esos esquemas. Al consultarlos por esa incompletud en las respuestas nos dimos cuenta de que, en realidad, no es que no supieran o no recordaran la graficación de los modelos sino que no comprendían qué les queríamos decir con el término ‘reponer’. Salvar ese tipo de situaciones es, en apariencia, sencillo: la salida más práctica parece ser reemplazar el verbo ‘reponer’ por ‘graficar’, ‘esquematizar’ o ‘visualizar’ y eso es lo que hicimos. Mas, ¿es suficiente para nosotros hacer ese cambio? ¿Por qué nos incomoda si, finalmente, encontramos una forma de solucionarlo y asegurar que los chicos pudieran resolver la consigna de trabajo? Primero, porque no fue un único caso sino varios y ninguno preguntó qué queríamos decir al usar ese verbo: simplemente lo pasaron por alto o no se sintieron habilitados a preguntar. Y, segundo, porque entiendo que cuando nos enfrentamos a ese tipo de situaciones sospechamos que esa pequeñísima vacancia que se ve insignificante es el índice de un problema mayor. Se trata nuevamente de la dificultad para comprender las sustituciones que se patentizan en el texto cuando, aquello que Kerbrat Orecchioni llamó “restricciones del universo del discurso”, reclama el desvío para construir textualidades acordes a una dimensión genérica y contextual específicas.

Retomo entonces la frase que originó esta breve deriva: “los chicos no entienden lo que leen”. No entienden cada vez que no pueden hacer ese trabajo de traducción entre lo que efectivamente está plasmado en la página y aquello que el autor quiso decir. En las tres viñetas desarrolladas queda claro que la dificultad para la traducción también tiene matices, es decir, que no se da siempre de manera idéntica. En la primera situación se juega una dimensión cuasi lúdica porque se propone una especie de guiño al receptor. La potencia del ejemplo reside en dar cuenta del funcionamiento del proceso de retorización que se explicita con más fuerza al trabajar a partir de un signo lingüístico inexistente en nuestro idioma y cuyos sentidos hay que descifrar. En el segundo ejemplo, en cambio, la complejidad de dicha retorización se vuelve evidente porque nuestra estudiante necesita hacer un doble trabajo de traducción debido a la distancia generada por su *primera* lengua. Finalmente, en la tercera viñeta, es el desconocimiento de un término el que permite

vislumbrar un vacío. Frente a esa palabra que se muestra hermética hay una paralización de la acción: los estudiantes no reconocen el sentido expresado, pero tampoco salen a buscarlo, no preguntan por él. Este último ejemplo muestra el matiz más doloroso de toda la serie porque da cuenta de una cadena de pequeñas orfandades –*no sé lo que quiere decir esa palabra / no pregunto / renuncio a interpretar*– que son cancelatorias para la acción.

Volviendo a las pruebas *Aprender* diré que podemos estar o no de acuerdo con el modo en que se construyen esas evaluaciones que los diferentes organismos disponen para nuestros estudiantes. Podemos, también, elaborar una cantidad de argumentos a favor o en contra: el periodismo especializado y muchos de quienes trabajan con probada experticia en el campo educativo se hacen cargo de ello cada vez que el tema aparece en agenda. La pregunta no es, al menos en el marco de mi investigación, si ese tipo de prueba está bien o mal o si corresponde o no evaluar de manera general y masiva a los estudiantes en las escuelas. En cambio, prefiero preguntarme por qué, masivamente, nuestros estudiantes en edad escolar *no entienden lo que leen* y saltar, al menos por un momento, la respuesta que apunta únicamente al *enclasamiento* bourdieusiano.

Para *ponerme en el lugar* de esos chicos realicé las simulaciones de las pruebas para el área de Lengua que se encuentran disponibles en el sitio oficial de *Aprender*. Las consignas son relativamente sencillas: en general apuntan a una lectura atenta de textos pertenecientes a dos géneros: literario (un cuento de Borges) y periodístico (noticias de divulgación científica de diferentes diarios nacionales). En base a esa lectura se solicita responder consignas con formato *multiple choice* que apuntan a evaluar la comprensión lectora y las competencias sintácticas de los estudiantes. Es decir que no aparecen preguntas en las que sea necesario construir textos argumentativos que expliciten el tipo de *traducción* que mencioné en los párrafos anteriores y, sin embargo, un gran número de estudiantes fracasa. Tal vez, junto con las críticas a este tipo de evaluaciones, sea necesario pensar si los motivos de esos resultados tan escasos se supeditan únicamente al acceso a los conocimientos que brindan las instituciones. ¿Será que esa incomprensión relacionada con la lectura tiene que ver solamente con una serie cuantificable de competencias no adquiridas en la escuela? En parte, es probable que sí. Sin embargo, cuando me detengo en aquellas cuestiones relacionadas con lo metafórico propio de cualquier textualidad,

vuelvo a remarcar que existen vacancias que son anteriores y cuyo origen resulta sumamente difícil –sino imposible– de rastrear.

Esa extrema dificultad nos deja desarmados frente a la necesidad de construir, aunque sea, un listado de hipótesis –siempre parciales, poco precisas, probablemente equívocas– acerca de cuáles podrán ser las causas que corroen la cuestión educativa. Legendre sostiene que, a escala planetaria, habitamos en sociedades posthitlerianas. No solamente por todas las marcas generadas por un odio tan temerario sino porque el intento de desarticulación de lo filiatorio es una laceración que no cierra y de la cual, al día de hoy, emanan vestigios purulentos. Según el filósofo, todo aquello que pertenece a la escenificación del relato mitológico, todo lo que atañe a la puesta en discurso de la *Referencia fundadora*, solo puede *ser* en la medida en que encuentre vías de metaforización. Desde las narrativas bíblicas –la escena de Abraham e Isaac, el descenso de Moisés y de la Ley, el diluvio, etcétera– hasta los relatos que hacen a la gesta de una nación o a las tradiciones de una familia, todo ello *no puede ser sin ser narrado*, contado, *pasado* de una generación a la siguiente. Si el nazismo logró muchos de sus más siniestros objetivos, fue porque logró filtrar la máquina y la biología en un ámbito que no es sino del lenguaje, aplazándolo. Cuando la palabra se automatiza y no hay detrás de ella un resquicio de sombra, un hueco que permita leerla en claves diferentes, entonces ha triunfado la anulación de las ficciones y eso es un índice –quizá el más doloroso y claro– de la muerte de la transmisión.

La relación de semejante golpe a la estructura de lo humano con lo estrictamente educativo puede observarse en un ejemplo cercano y relativamente sencillo. En 2020, cuando el cierre por la pandemia les quitó a los chicos la posibilidad de asistir a la escuela, trajo a cada casa la evidencia del arduo trabajo de los maestros. Toda familia que haya tenido que hacerse cargo de enseñar a leer a un niño que ingresaba al primer grado lo entendió perfectamente. Enseñar a leer no es solamente enseñar a traducir grafemas en fonemas y, con ellos, pronunciar una palabra después de otra. Enseñar a leer es también dar lugar a la interpretación de todo aquello que no está literalmente expuesto sobre el papel o la pantalla, implica saber cómo advertir que *esto* que suena igual que *aquello*, no es equivalente en uno u otro contexto. Según Legendre:

La puesta en escena poética, mitológica, religiosa tiene por función institucional plantear, en un discurso de metáforas, la cuestión del asesinato y de la realización

entre el padre y el hijo, dicho de otra forma, de desarticular esta cuestión en la humanidad abriendo la vía a las interpretaciones. Así, el discurso de la Referencia fundadora tiene por punto importante la ligadura genealógica, que liga el cuerpo y la palabra encarnando el cuchillo asesino: el homicida deviene la metáfora de la relación padre-hijo.⁷⁰⁸

El achatamiento de lo metafórico tracciona la pura literalidad, tal como lo he mencionado algunas líneas atrás. Esa *falta de la falta*, esa ausencia de vacío instituyente es, por ende, ausencia de ley, ausencia de padre: orfandad. Como dije, ésta tampoco es plena, absoluta y totalizante, abarca determinados aspectos que parecen nimios para una mirada desatenta: que *no entiendan lo que leen* no quiere decir solamente que el contenido de aquello que está embebido en el texto sea de difícil acceso –cuando es así, las estrategias de la didáctica y de la pedagogía pueden resolverlo–, sino que el texto es hermético porque los ojos de ese lector en particular no pueden traspasar la cadena de signos para acceder a lo narrado.

¿Quién o qué es responsable de esa distancia que se vuelve insalvable? ¿Quién o qué debería hacerse cargo de la *laguna inadmisible*? La imposibilidad de identificar y nombrar a quien tiene esa responsabilidad viene de comprender que ese rótulo no es para una institución, para un docente, para un *padre*, sino para toda la generación que antecede a ese estudiante que no ha recibido el legado de la cultura más que como píldoras dispersas e inconexas –porque tampoco podríamos sostener que no ha recibido nada–. Señalar al tramo educativo anterior como único culpable de las dificultades de nuestros chicos es más fácil que emprender el camino de la pregunta por la transmisión. Y lo es, no solamente porque hay más probabilidades de individualizar situaciones que den cuenta de la gestación del vacío, sino porque la vorágine del contenido y la presión de lo técnico administrativo hacen estallar la dimensión clave para posibilitar la transmisión: el tiempo.

Contra el absoluto

Retomo una línea de mi párrafo anterior: *toda la generación que antecede a ese estudiante es responsable de la laguna inadmisible*. Es decir que toda la generación anterior debe

⁷⁰⁸ P. Legendre (1990), op. cit.

hacerse cargo de transmitir la herencia porque antes la ha recibido. Desde la perspectiva de Arendt sería entonces posible afirmar que toda esa generación tiene en sus manos *trozos* de un testamento, partes de una escritura que no son otra cosa que retazos hechos de lenguaje. La fórmula que recuperaré se refiere a un individuo ejecutando el rol de alumno en una institución educativa, pero puede expandirse a cualquier otro porque el problema que intento enfocar es genealógico, no educativo. Que a los chicos *les falte* (saberes, competencias, comprensión lectora, habilidad con el pensamiento lógico, etcétera) no es la base del problema porque, de ser así, el problema sería de los chicos o del aparato técnico de las instituciones, cuando en realidad, es un asunto que implica asumir la lógica del crédito y la deuda. Esto no significa que debamos hacer una suerte de reparto de culpas: así como no aceptamos que la totalidad de los problemas de la enseñanza recaigan en los tramos anteriores, tampoco estamos en condiciones de señalar a quién le toca hacerse cargo de la transmisión aquí y ahora. En cambio, sí es necesario asumir que *somos un eslabón en la cadena filiatoria y que, por tanto, hemos recibido cosas y debemos hacerlas pasar hacia adelante transformadas, esperando que otra transformación advenga*. La clave –una al menos y, quizá, la más significativa– es aceptar la urgencia por entrar en una lógica de la deuda: de las generaciones jóvenes hacia las que les preceden y viceversa. Porque la deuda de mi generación con la generación de mis padres será transmitida a mis hijos, es decir hacia el futuro.

Legendre se vale de la tragedia de *Narciso* para explicar la urgencia por separar al individuo de sí mismo y, gracias a esa separación, fabricarlo como sujeto. Se podría hacer una analogía entre Narciso y el niño pequeño y acudir a la biblioteca psicoanalítica para dar cuenta de que las instituciones de la cultura se encargan, como cuñas sucesivas, de crear ese desgarró y hacer de la separación un trabajo continuo. Otra posibilidad –la que más me interesa en este apartado final– es la de reconocernos narcisistas al interior de las instituciones educativas para intentar modificarlo. Gestar huérfanos es, en parte, gestar individuos ilusionados con la autofundación o reprimidos en la *obediencia debida*. Ambas posiciones extremas se basan en un principio de lo absoluto: el autofundado que –por la circunstancia que sea– se ha hecho solo a sí mismo y, en algún tiempo, *se colmará* llegando a ser *todo* lo que pueda ser. Su vínculo con la cultura es la imagen de la góndola: puede tomar de aquí y de allá lo que considera necesario para completarse. El *obediente*, en cambio, durante toda su vida, *está siendo hecho por otro*. Su relación con la cultura es

la imagen de un receptáculo que acumula sin modificar todo aquello que *otro* dispone: nunca será un intérprete porque el destino ha jugado las cartas de antemano para él.

Aunque ambos extremos se vean opuestos, coinciden en la nociva idea de lo absoluto que les da apoyo. Hacernos la pregunta por la *forma del padre* que gesta estos huérfanos me parece atinada en este momento. El autofundado reniega de toda filiación porque el antecesor tiene uno o varios de los rostros con que se inviste el vacío no instituyente: la ausencia, la negación filiatoria, el desinterés, el descrédito, el abandono, la irresponsabilidad intergeneracional, la eficacia funcional por encima de toda transmisión. En cambio, el antecesor del *obediente* es el padre *total*, el que no habilita siquiera un hueco por el cual brille otra subjetividad. En lo educativo, el ‘maestro explicador’ de Rancière y, en lo psicoanalítico, el ‘benefactor’ de Julien constituyen sus investiduras más frecuentes. Cada vez que, como educadores, ocupamos esas posiciones aportamos a la gestación de un cariz de la orfandad. Los estudiantes no son *números*, pero tampoco son *hijos bobos*. Quiero decir: frente a la masividad no es posible conocer a todos por sus nombres, recordar cada una de sus caras ni sus historias de vida y, sin embargo, sí es posible perseverar en que cada uno cultive dentro de sí el deseo de saber. A la vez, la salida no es *maternarlos* como si fueran niños eternos ni preconcebir el poco conocimiento que tienen o la falta de entendimiento como característica común. Además, la cosa no es sencilla porque resulta casi imposible nombrar y señalar a tal o cual sujeto como *huérfano*, sino que solamente podemos encontrar un índice aquí o allá. *Es que la orfandad tampoco es absoluta y su manifestación suele ser sutil y hasta contradictoria*. En este sentido, es el mismo objeto que pretendemos subsanar el que nos notifica que cualquier viso de absolutización traerá consecuencias aún menos deseables.

Al finalizar el subapartado anterior, interesado en la cuestión de la metáfora, aludí a la urgencia por poder reconocernos eslabones de la lógica filiatoria. Como señalé, el trabajo implica una delicadeza de orfebre porque, en este contexto, menos que nunca, *el fin justificará los medios*. Comprender esto resulta clave para terminar de desprender toda posible superposición entre educación y transmisión. En lo educativo, la estrategia parece ser nodal: toda práctica puede ser sostenida por una serie de buenas estrategias didácticas capaces de asegurar mejores resultados. En todos los estratos técnico-administrativos – desde los Estados hasta las aulas– se describen y normativizan acciones fuertemente

pautadas y programáticas que se organizan en torno a determinados objetivos de optimización: curricular, tecnológica, edilicia, de retención, de permanencia y egreso, de capacitación docente, etcétera. Si el Estado Nacional o Provincial toma decisiones en relación con alguno de estos propósitos u otros de similar tenor, la educación como institución de la cultura se alinea con ellos. Por supuesto que esto también es variable, en la Provincia de Santa Fe, por ejemplo, se acaba de implementar la suma de una hora cátedra más por día en todas las escuelas de gestión pública.⁷⁰⁹ El objetivo es el aumento de la calidad educativa y, como proyecto, ha tenido algunas miradas a favor y muchas en contra.⁷¹⁰ No obstante, la propuesta se está llevando a cabo y es probable que, antes de finales de agosto de 2023, todos los establecimientos estén cumplimentando la medida. Esto requerirá un movimiento importante de la serie de variables económicas que sostienen el funcionamiento de las escuelas, no sólo en relación con los sueldos docentes y no docentes sino con todo aquello que hace a la movilidad de los estudiantes, los maestros y las familias. ¿Adónde quiero llegar con este ejemplo? A que, cuando hay una decisión política firme, sostenida en un objetivo recortado y correctamente fundamentado *en los papeles* –no sabemos si se cumplirá, pero está allí, en la base de la disposición–, toda cuestión operativa y económica pasa a segundo plano. Se podría decir que aquí sí *el fin justifica los medios* ya que, más allá de toda réplica, las instituciones terminan plegándose a la determinación política.

Con la transmisión esto nunca podría suceder porque no existen prácticas estandarizables que puedan supeditarse a un paquete de estrategias para asegurar un pasaje. Es más, hipotetizo que, cuando hay intentos de ese tipo las instituciones caen por una pendiente indeseada de la cual resulta sumamente difícil retornar. Esto sucede porque, en términos de transmisión, resulta imposible circunscribir el contenido del pasaje. Intentarlo corrompe la empresa ya que ahí es donde empiezan a perfilarse los *padres extremos* de la *obediencia* o la *autofundación*. Intentar delimitar la transmisión y pretender su

⁷⁰⁹ La acción se corresponde con el llamado “Plan 25” firmado entre Provincia y Nación en abril de 2023 para asegurar que todas las escuelas primarias dicten veinticinco horas semanales de clase. Fuente: <https://www.santafe.gob.ar/noticias/noticia/277925/> Consultado: julio de 2023.

⁷¹⁰ Principalmente de los gremios docentes (CETERA, AMSAFE, SADOP). El reclamo de base tiene que ver con sostener que la medida se implementa con el ciclo lectivo 2023 ya iniciado y sin pautas curriculares claras para aprovechar las horas adicionales. Fuente: <https://amsafe.org.ar/jornada-extendida-en-las-es-cuelas-primarias/> Consultado: julio de 2023.

conurrencia *de facto* es el primer paso para su cancelación. Yo soy, como maestro, artífice y vía que habilita el pasaje de lo que transcurre entrecortadamente y me vincula con uno u otro estudiante alguna vez: educar *en y para* la transmisión implica perseverar en lo incierto del resultado: nunca será un objetivo institucional ni figurará en las agendas ministeriales. Sin embargo, es urgente tomar ese camino, sostenerlo, soportarlo como objetivo *ético*.

Final de juego

Cada siesta tres niñas se escapan de los sopores de su madre y su tía para ir a jugar junto a las vías del tren. Holanda, Leticia –que tiene una discapacidad física– y quien narra, cuyo nombre Cortázar no nos revelará. El juego es siempre el mismo: “estatuas o actitudes”,⁷¹¹ actuaciones que las chicas interpretan ornamentadas con una serie de elementos que esconden bajo la sombra de los sauces. La escena que se repite tarde a tarde es casi teatral y cuenta con un fugaz pero fiel público: los pasajeros “del tren de las dos y ocho que viene del Tigre”.⁷¹² Una de esas tardes infernales, un papelito plegado cae por una ventanilla: es un mensaje de admiración firmado por “Ariel B.”,⁷¹³ un joven estudiante que las observa embelesado cada vez que las ve posando en el talud. Las siestas de juego se suceden junto a las vías y también los mensajes de este admirador inesperado que, a medida que la trama avanza, demuestra que está particularmente interesado en Leticia. Una tarde, les escribe que al día siguiente bajará en la estación más cercana para conocerlas. Las chicas están felices: finalmente podrán confirmar si todas las elucubraciones que hicieron sobre su admirador, eran ciertas. Pero Leticia está sumida en un mutismo casi absoluto: esa noche no come y se queja de los dolores que le produce la parálisis de su espalda. En esas condiciones no participará del encuentro la tarde siguiente, pero escribe una misiva a *Ariel B.* y encarga a sus primas que llegue al destinatario. La cita se concreta y las chicas notan la desilusión del joven ante la ausencia de Leticia, pregunta por ella muchas veces y ante las evasivas deja de insistir y se lleva la carta –Cortázar nunca nos dejará saber lo que decía–. Se despide con un “hasta siempre”⁷¹⁴ y Holanda

⁷¹¹ Julio Cortázar. “Final del juego”, en *Final del juego* incluido en *Cuentos completos*, Tomo 1 (1956 [2003], Buenos Aires: Alfaguara), p. 393.

⁷¹² Ibidem, p. 395.

⁷¹³ Ibidem, p. 396.

⁷¹⁴ Ibidem, p. 400.

sentencia: “vas a ver que mañana se acaba el juego”.⁷¹⁵ Sin embargo, al otro día, Leticia pide ir a los sauces a jugar. A escondidas, se lleva las preciosas joyas de su madre para interpretar la que sería su última representación: “con las manos señaló el cielo mientras echaba la cabeza hacia atrás (que era lo único que podía hacer, pobre) y doblaba el cuerpo hasta darnos miedo. Nos pareció maravillosa, la estatua más regia que había hecho nunca”.⁷¹⁶ Al otro día, las primas van al talud para ver pasar el tren. Ya no hay estatuas ni actitudes. La ventanilla de *Ariel B.* está vacía. El juego se ha terminado.

El cuento de Cortázar es una bella y melancólica metáfora del final de la infancia. Algo se rompe en la vida de estas tres niñas-adolescentes y en el corazón del lector cuando lo lee. No es el dolor de Leticia y su renuncia anticipada al amor, sino la certeza de que se ha terminado, de una vez y para siempre, la fantasía del juego, la posibilidad de ser otro a través del disfraz y los “ornamentos”. ¿Quién no se ha hecho la pregunta, al reencontrarse con la vieja muñeca favorita en el *galpón* de cualquier casa, si la última vez que jugamos con ella fuimos conscientes de que sería, efectivamente, *la última vez*? ¿Hay alguien libre de esa pequeña y nostálgica cursilería? En realidad, la pregunta no es por la muñeca, los autitos, el juguete que sea, sino por nuestra propia vida, por ese corte que se da en algún momento y que nos anuncia el fin del sueño de las idealizaciones. Por supuesto, esto no es taxativo y determinante –creo que, de ser así, no existiría el psicoanálisis–, pero lo cierto es que ese corte nos instituye en la responsabilidad de la vida adulta, esa que está atada a nuestras decisiones y en la cual comenzamos a *abrazar las deudas* que adquirimos. *Final de juego*, final de un recorrido que empezó con un titubeo, que fue tomando forma, que fue enunciándose atado a discursos ajenos hasta erguirse, de ese océano de nombres y textualidades como algo nuevo o, al menos, diferente, pero siempre deudor de sus antecesores. Una investigación y su investigador tienen mucho de esto.

⁷¹⁵ Ídem.

⁷¹⁶ Ibidem, p. 401.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBERTI, L. (1550 [1991]) *Tratado de Arquitectura*. Madrid, España. Akal.
- ALTHUSSER, L. (1970 [1988]) *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- ANDREYCHUK, L. (2020) "Me recibí en casa y en pantuflas: de la facultad 2.0 al egreso en plena pandemia". Diario *El Litoral*. Disponible en: https://www.ellitoral.com/index.php/id_um/2488_68-me-recibi-en-casa-y-en-pantuflas-de-la-facultad-20-al-egreso-en-plena-pandemia-la-educacion-superior-suma-historias-en-medio-del-coronavirus-area-metropolitana.html), Santa Fe, 13 de julio de 2020.
- ANTELO, E. (2003) "Maestros políglotas: cuando educar es tener con quién hablar", en FRIGERIO, G. y otros. *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares*. Argentina. Noveduc, pp. 118-126.
- ANTELO, E. (2010) "Philip y Philippe", en FRIGERIO, G. y DIKER, G. (Comps.). *Educación: saberes alterados*. Paraná. La Hendija, pp. 83-94.
- ARENDT, H. ([1953] 1995). *De la historia a la acción*. Barcelona. Paidós.
- ARENDT, H. (1995 [2022]) *¿Qué es la política?* Titivilius, E-pub.
- BAIN, K. (2004 [2007]) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona. Universitat de València.
- BAISPLELT, I. (2019) "La negación: Un recorrido en alemán. Aspectos metapsicológicos", en *Actas del XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- BARBAGELATA, N. (2010) "Opus Nigrum", en FRIGERIO, G. y DIKER, G. *Educación: figuras y efectos del amor*, Paraná. La Hendija, pp. 63-80.

- BARTHES, R. (1966 [1977]) “Introducción al análisis estructural de los relatos”, en VERÓN, LEVY STRAUSS, BARTHES y otros. *Análisis estructural*. Compilado por Silvia Niccolini. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- BARTHES, R. (1975 [1978]) *Barthes por Barthes*. Barcelona: Kairós.
- BARTHES, R. (1980 [1999]) *La cámara lúcida. Ensayo sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós
- BARTHES, R. (1982 [1986]). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Buenos Aires. Paidós.
- BASABE DE COLS, E. (2008) “La formación docente inicial como trayectoria”, Disponible en: https://ensbelgrano-sgo.infod.edu.ar/sitio/upload/La_ formacion _docente _inicial _como _trayectoria.doc.
- BASCH, C., HAIMOVICH, E., KRESZES, D. y otros (2003). “Prólogo. La Ley el Deseo, una convocatoria al pensamiento”, en AA VV. *Deseo de Ley*. Buenos Aires. Biblos.
- BAILLY, A. (1956) *Dictionnaire Grec – Française*. Francia: Hachette.
- BECH, J., CEREZUELA FRÍAS, D., DE LACALLE, A. y otros. (2014). *Huérfanos de Sofía: elogio y defensa de la enseñanza de la filosofía*. Barcelona. Fórcola.
- BELLAMY, F. (2018). *Los desheredados. Por qué es urgente transmitir la cultura*. Madrid. Encuentro.
- BENJAMIN, W. (1933 [1989]) “Experiencia y pobreza”, en *Discursos interrumpidos. Filosofía del arte y de la historia*. Buenos Aires: Taurus.
- BENJAMIN, W. (1992) “El arte de narrar” en *Cuadros de un pensamiento*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- BENJAMIN, W. (2008) “Sobre el concepto de historia” en, *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. México: Ítaca – UNAM.

- BENZECRY, C. (1963 [2009]). “Presentación”, en Howard Becker. *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BERNASCONI, P. (2008). *Retratos*. Buenos Aires. Edhasa.
- BERTRÁN, G. (2009). “La urgencia subjetiva”. Argentina: *El Psitio*. Recuperado de www.elpsitio.com.ar/Noticias/NoticiaMuestra.asp?Id=2095. Consultado: agosto de 2018.
- BLOOM, H. (1973 [1998]). *La angustia de las influencias*. Caracas. Monte Ávila Latinoamericana.
- BORGES, J. L. (1932 [2011]). “Las versiones homéricas. Discusión.” *Obras Completas, tomo 3*. Buenos Aires. Sudamericana, pp. 258–265.
- BORGES, J. L. (1971 [1995]) “El inmortal” en *El aleph*. Buenos Aires. María Kodama.
- BORGES, J. L. (1977 [1989]) “La rosa de Paracelso”, en *Obras completas 1975-1985*. Buenos Aires: Emecé.
- BOURDIEU, P. (1966 [2002]) *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Buenos Aires: Montessor.
- BOURDIEU, P. (1979 [1998]) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. España: Taurus.
- BOURDIEU, P. (1997 [2012]). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (1964 [2009]). *Los herederos*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (1979 [1996]). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México. Fontamara.
- BOWLES, P. (1949 [1988]) *El cielo protector*. Barcelona: Alfaguara

- BUTLER, J. (1988). “Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista”. *Theatre Journal*, Vol. 40, N° 4. The Johns Hopkins University Press.
- CABO, C. (2006). “Pensar y pensarse: un deber para mejorar la práctica”. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 39, pp. 1-8. Disponible en: <https://doi.org/10.35362/rie392.2586>.
- CARLI, S. (2004). “Imágenes de una transmisión: Lino Spilimbergo y Carlos Alonso”, en FRIGERIO, G. y DIKER, G. (Edit.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*. Argentina. Del Estante, pp. 39-50.
- CASTEL, R. (2003). *La inseguridad social ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires. Manantial.
- CASTELLS, M. (2004). *La era de la información. Vol. II: El poder de la identidad*. México. Siglo XXI Editores.
- CASTORIADIS, C. (1975 [2013]) *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. 1. México: Tusquets.
- CERLETTI, A. (2004) “La disrupción de lo nuevo: un lugar para el sujeto en la educación institucionalizada”, en FRIGERIO, G. y DIKER, G. (Edit.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*. Argentina. Del Estante, pp. 127-140.
- CHEVALARD, Y. (1997 [1998]) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- CLARO, A. (2011). “El mito de Babel (la interrupción del a totalidad)”, en Revista *Mal-doror* N° 29. Montevideo, pp. 57-73.
- COMENIO. J. A. (1657 [1998]). *Didáctica magna*. México. Porrúa.

- CORBO ZABATEL, E. (2010). “De odios y de una amistad posible”, en FRIGERIO, G. y DIKER, G. *Educación: figuras y efectos del amor*. Paraná. La Hendija, pp. 123-144.
- CORNU, L. (2003). “El cuerpo extranjero” en FRIGERIO, G. y otros. *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares*. Argentina. Noveduc, pp. 34-44.
- CORNU, L. (2004) “Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud”, en FRIGERIO, G. y DIKER, G. (Edit.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*. Argentina: Del Estante, pp. 27-38.
- COROMINAS, J. (1961 [1987]) *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- CORTÁZAR, J. (1956 [2003]) “Final del juego”, en *Final del juego* incluido en *Cuentos completos*, Tomo 1. Buenos Aires: Alfaguara.
- COVER, R. (2002). *Derecho, narración y violencia. Poder constructivo y poder destructivo en la interpretación judicial*. España. Gedisa.
- DÁVILA LEÓN, O. (2005 [2008]) *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: Ediciones CIDPA.
- DE ALBA, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires. Argentina. Miño y Dávila Editores.
- DE CERTEAU, M. (1978 [1993]). *La escritura de la historia*. D.F. México, Universidad Iberoamericana.
- DEVALLE, V. (2013). “Tradiciones disciplinares en la conformación del discurso del Diseño Gráfico. Herencias, legados y horizonte de proyección”, en ELIZALDE, L., MANGIERI, R. y LEDESMA, M. (Coord.) *Semióticas gráficas. Revista De Signis* N° 21. Buenos Aires. La Crujía, pp. 129-137.

- DE VIGANE, D. (2007 [2021]). *No y yo*. Argentina. Anagrama.
- DE VIGANE, D. (2019 [2021]) *Las lealtades*. Argentina: Anagrama
- DIDI-HUBERMAN, G. (2002 [2009]) *La imagen superviviente. Historia del arte y tiempo de los fantasmas según Aby Warburg*. Madrid. Abada Editores.
- DIKER, G. (2004). “Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?” En FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones, los sujetos. Un concepto de la educación en la acción*. Buenos Aires. Nove-
dades Educativas.
- DOBERTI, J, GABAY, G. Y LEVY, M. “El presupuesto universitario en la Argentina: ¿cuánto, cómo, dónde y a quiénes?” *Cuadernos del INAP* N° 7, año 2020, pp. 17-21. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cuinap_7_2020.pdf
- DOLTO, F. (1998). *El niño y la familia. Desarrollo emocional y entorno familiar*. Barcelona. Paidós.
- DOMÍNGUEZ, A. (1862 [2018]) “Introducción general”. *Baruch Spinoza. Obras completas y biografías*. España. Titivillus.
- ECO, U. (1968 [1994]). *La estructura ausente*. Barcelona: Lumen.
- ECO, U. (1968 [1995]) *Apocalípticos e integrados*. España: Lumen.
- ESCUDERO CHAUVEL, L. (19936) *Malvinas el gran relato. Fuentes y rumores en la información de guerra*. Barcelona. Gedisa.
- EZCURRA, A. (2011). *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial*. Buenos Aires. Ed. Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- FANTINI, E. (2018). *Enseñanza del diseño de comunicaciones visuales en FADU-UNL. Aportes para una didáctica proyectual* (Tesis de Maestría en Didácticas Específicas). Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina.

- FERRARI, E. (1972). *Que de lejos parecen moscas*. Buenos Aires. Alfaguara.
- FLORES MIGUEL, C. (2004) “Retórica, metáfora y concepto en Nietzsche”, en *Estudios Nietzsche*. Revista de la Sociedad Española de Estudios sobre Friedrich Nietzsche, N° 24. Universidad de Málaga.
- FREUD, S. (1913). *Tótem y Tabú*. e-pub de circulación libre.
- FREUD, S. (1961 [1992]). “La negación” en *Obras completas, Tomo XIX, 1923-1925* Argentina. Amorrortu.
- FRIGERIO, G. (1991) “Curriculum: norma, intersticios, transposición y textos”, en LIENDRO, E y AISENSTEIN, A (Comps.) *Curriculum presente, ciencia ausente: normas teorías y críticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- FRIGERIO, G. (2003). “Las figuras del extranjero y algunas de sus resonancias”, en FRIGERIO, G. y otros. *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares*. Argentina. Noveduc.
- FRIGERIO, G. y DIKER, G. (Edit.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Argentina-México. Noveduc.
- FRIGERIO, G. y DIKER, G. (2004) “Prólogo”, en FRIGERIO, G. y DIKER, G. (Edit.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*. Argentina: Del Estante.
- FRIGERIO, G. (2004) “Los avatares de la transmisión”, en FRIGERIO, G. y DIKER, G. (Edit.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Argentina-México. Noveduc.
- FRIGERIO, G. (2008). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcónica*. Buenos Aires. Del Estante Editorial.
- FRIGERIO, G. y DIKER, G. (2010). *Educar: figuras y efectos del amor*. Paraná. La Hendaia.

- FRIGERIO, G. (2010). “Curioseando”, en FRIGERIO, G. y DIKER, G. (Comps.). *Educar: saberes alterados*. Paraná. La Hendija.
- FRIGERIO, G. (2014) “Acerca de lo inenseñable” en, *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Paraná. La hendija.
- FRIGERIO, G. (2017). “Oficios del lazo. Mapas de asociaciones e ideas sueltas”. En Frigerio, G., Korinfeld, D., y Rodríguez, C. (Coords.). *Trabajar en instituciones. Los oficios del lazo*. Buenos Aires. Noveduc.
- GARCÉS, M. (2009). “Un mundo entre nosotros”. España: *Espaienblanc.net*. Recuperado de: http://espaienblanc.net/?page_id=759. Consultado: febrero de 2019.
- GARY, R. (1975). *La vida por delante*, e-pub de circulación libre.
- GEBEROVICH, F., LEWCOWICZ, I., KESSLER, J. (2003). *Deseo de Ley*. Buenos Aires. Biblos.
- GENTILI, P. (2010). “Adoquines y anclas. El hambre de saber y los saberes del hambre”, en FRIGERIO, G. y DIKER, G. (Comps.). *Educar: saberes alterados*. Paraná. La Hendija.
- GUIMARÃES, L. (2008). “¿Es posible un territorio familiar que sea al mismo tiempo extranjero? En SKLIAR, C. y FRIGERIO, G. *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Entre Ríos. Del Estante.
- GARCÍA MOLINA, J. (2014). “Tiempo, don y relación educativa”. En SKLIAR, C. y FRIGERIO, G. *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Entre Ríos. Del Estante.
- GONZÁLEZ, H. “Idiomas extranjeros”, en FRIGERIO, G. y otros. *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares*. Argentina. Noveduc.
- GRÜNNER, E. (2015) “La invención del desierto”, en *Astrágalo. Cultura de la Arquitectura y la Ciudad*, N° 20. Editorial Universidad de Sevilla.

- HABERMAS, J. (1980). “Modernidad, un proyecto incompleto”. Conferencia publicada en *New German Critique*. Alemania.
- HASSOUN, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires. Ediciones de la Flor.
- HORVILLEUR, D. (2019 [2021]) *Reflexiones sobre la cuestión antisemita*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- INSTITUTO NACIONAL DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA (2020). “El presupuesto universitario en la Argentina: ¿cuánto, cómo, dónde y a quiénes?” *Cuadernos del INAP* N°7, año 2020, pp. 17-21. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cuinap_7_2020.pdf
- JACOB, H, et al. (2002). *Diseño. hfg ulm, América Latina, Argentina, La Plata. 5 documentos*. La Plata. Los Autores.
- JAKOBSON, R. (1984). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona. Ariel.
- JULIEN, P. ([2000] 2011). *Dejarás a tu padre y a tu madre*. México. Siglo XXI.
- KOCHEN, G. “La escuela y la inclusión del otro”, en FRIGERIO, G. y otros. *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares*. Argentina. Noveduc.
- KOSELLECK, R. (2006 [2012]). *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. España. Trotta.
- KORINFELD, D. (2003). “Introducción”, en FRIGERIO, G. y otros. *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares*. Argentina. Noveduc.
- KRESZES, D. (2000 [2005]) “El lazo filiatorio y sus paradojas” en BUGACOFF, A., CZERNIUK, R. HAIMOVICH, E. y otros. *Superyó y filiación. Destinos de la transmisión*. Rosario. Laborde Editor.
- LADJALI, C. y STEINER, G. (2003 [2006]). *Elogio de la transmisión*. Madrid. Siruela.

- LAPLANCHE, J. y PONTALIS, J-B. (1967 [2004]) *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- LARROSA, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona. Laertes.
- LARROSA, J. (2009) “Experiencia y alteridad en educación”. En LARROSA, J. y SKLIAR, C. (Edits.) *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires. Homo Sapiens.
- LARROSA, J. y SKLIAR, C. (Edits.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires. Homo Sapiens.
- LEDESMA, M. (1997). “Diseño gráfico ¿un orden necesario?” En LEDESMA, M; CHAVES, N. y ARFCUH, L. *Diseño y Comunicación. Teoría y enfoques críticos*. Buenos Aires. Paidós.
- LEDESMA, M. (2003). *El diseño gráfico, una voz pública (de la comunicación visual en la era del individualismo)*. Buenos Aires. Argonauta.
- LEGENDRE, P. (1985 [1996]). *Lecciones IV. El inestimable objeto de la transmisión*. México. Siglo XXI Editores.
- LEGENDRE, P. (1989 [1994]). *Lecciones VIII. El crimen del cabo Lortie. Tratado sobre el padre*. México: Siglo XXI Editores.
- LEGENDRE, P. (1990) “L'attaque nazie contre le principe de filiation”, en *Filiation, Leçons IV, suite 2.*, Francia: Fayard. Traducción: M. Sviatek.
- LEGENDRE, P. (1996 [2008]). *La fábrica del hombre occidental*. Seguido de *El hombre homicida*. Buenos Aires. Amorrortu.
- LEGENDRE, P. (2007 [2008])-a. *Dominium Mundi. El imperio del management*. Buenos Aires. Amorrortu.
- LEGENDRE, P. (2007 [2008])-b. *El tajo. Discurso a jóvenes estudiantes sobre la ciencia y la ignorancia*. Buenos Aires. Amorrortu.

- LEGENDRE, P. (2017). “Dogma: Instituer l'animal humain, Leçons X”. Francia. Traducción: D. Sperling.
- LEVI-STRAUSS, C. (1956). “Sobre la relación entre la mitología y el ritual”. Exposición en la Sociedad Francesa de Psicoanálisis en mayo de 1956. Texto original: “*Sur les rapport entre la mythologie et le rituel*”. Trad. Daniela Ward. Disponible en: <http://www.aplp.org.ar/index.php/e-textos-10/305-sobre-la-relacion-entre-la-mitologia-y-el-ritual>.
- ZIMMERMANN, E. (2017) “Educación superior y ciudadanía”, en LEVY, E. (Comp.) *100 políticas para la Argentina del 2030*. Ministerio de Economía de la Nación Argentina. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/100-politicas-para-la-argentina-del-2030.pdf>
- LITWIN, E. (1995). “Prácticas y teorías en el aula universitaria”. En *Praxis universitaria* N° 1, pp. 10-16.
- LITWIN, E (1996). “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda”, en CAMILLONI, A., DAVINI, M., EDELSTEIN, G. y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.
- LOTMAN, I. (1996). “Acerca de la semiósfera”, en *La semiósfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Frónesis. Universitat de Valencia.
- MAGARIÑOS DE MORENTÍN, J. (1983). *El signo. Las fuentes teóricas de la semiología; Saussure, Peirce, Morris*. Buenos Aires. Hachette.
- MALEUVRE, D. (2010). “El amor del ogro”, en FRIGERIO, G. y DIKER, G. (Comps.). *Educación: figuras y efectos del amor*. Paraná. La Hendija, pp. 109-122.
- MAZZEO, C. (2014). *¿Qué dice del diseño la enseñanza del diseño?* Buenos Aires. Infinito.
- MAZZEO, C. y ROMANO, A. (2007). *La enseñanza de las disciplinas proyectuales*. Buenos Aires, Argentina. Nobuko.

- MEDINA, P. (2003) “El debate en torno al canon literario”. En revista *Caracteres literarios*, N° 6, España. Disponible en: <https://pedromedina.net/publicaciones/seleccion-de-ensayos-de-estetica-literaria/>
- MEGGS, P. y PURVIS, A. (1983 [2009]). *Historia del diseño gráfico*. Barcelona. RM.
- MÉNDEZ CHANG, E. (1996) “La noción de extranjero en el Derecho Romano”, en *Ius et veritas*, N° 7(12). Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Disponible en: <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/iusetveritas/article/view/15548>
- MERLEAU PONTY, M. (1945 [1994]). *Fenomenología de la percepción*. España. Planeta-Agostini.
- MEIRIEU, P. (1998 [2010]). *Frankenstein educador*. Barcelona. Laertes.
- MORIN, E. (1990 [2005]). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa.
- MÜLLER BROCKMANN, J. (1976 [1998]). *Historia de la comunicación visual*. España. Gustavo Gilli.
- MURILLO, A. (2018). *El niño que fuimos*. México. Alfaguara.
- NIETZSCHE, F. (2000) *Escritos sobre retórica*. Madrid: Trotta.
- NIETZSCHE, F. (1970) *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Buenos Aires: Prestigio.
- OST, F. (2017). “¿Para qué sirve el Derecho?... Para contar hasta tres”. En *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, N° 40, pp. 15-43. Universidad de Alicante. Disponible en https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/69527/1/DOXA_40_01.pdf.
- PABÓN DE URBINA, J. y ECHAURI MARTÍNEZ, E. (1964) *Diccionario Manual Griego clásico – Español*. Barcelona: Spes.
- PAVIS, P. (1996 [1998]). *Diccionario del teatro*. España. Paidós.

- PERKINS, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- PONTALIS, J. (2000 [2005]). *Ventanas*. Buenos Aires. Topía Editorial.
- PROGRAMA MILLENIUM (1997) “Documentos diagnósticos y propuestas para la transformación curricular.” Publicación de la Universidad Nacional del Litoral. Centro de Publicaciones UNL.
- PRÓSPERI, G. (2013). *Juan José Millás. Escenas de metaficción*. Editions Orbis Tertius. Santa Fe, Argentina. Ediciones UNL.
- RANCIÈRE, J. (1987 [2018]). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires. Libros del Zorzal - Edhasa.
- RANCIÈRE, J. (2011 [2013]). *Aisthesis. Escenas del régimen estético del arte*. Buenos Aires. Manantial.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (s/f) *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de rae.es
- RIVANO, J. (1986) *Perspectivas sobre la metáfora*. Santiago: Editorial Universitaria.
- ROMANO, A. (2015). *Conocimiento y práctica proyectual*. Buenos Aires. Infinito.
- SÁBATO, E. ([1961] 2019). *Sobre héroes y tumbas*. Buenos Aires. Booklet.
- SAFOUAN, M. (1993 [1994]). *La palabra o la muerte*. Buenos Aires. Ediciones de la Flor.
- SÁNCHEZ RAMÓN, R. (2014). “De la Filosofía a la ‘filo’”. En BECH, J., CEREZUELA FRÍAS, D., DE LACALLE, A. y otros. *Huérfanos de Sofía: elogio y defensa de la enseñanza de la filosofía*. Barcelona. Fórcola, pp. 31-41.
- SARLO, B. (2017) *Viajes. De la Amazonia a Las Malvinas*. Buenos Aires: Seix Barral.

- SATUÉ, E. (1998 [2012]). *El diseño gráfico. Desde los orígenes hasta nuestros días*. España. Alianza.
- SAUSSURE, F. (1916 [1997]). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- SCHNAITH, N. (1988) “Los códigos de la percepción, del saber y de la representación en una cultura visual”. Revista *Tipográfica* N° 4.
- SCHOFFER KRAUT, D. (2008) *La función paterna en la clínica freudiana*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- SCHÖN, D. (1983 [1998]). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona. Paidós.
- SERRA, M. (2010). “¿Cuánto es una pizca de sal?”, FRIGERIO, G. y DIKER, G. (Comps.). *Educación: saberes alterados*. Paraná. La Hendija, pp. 75-82.
- SIDICARO, R. (2003) “La sociología según Pierre Bourdieu”, en BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (1964 [2009]) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- SIMMONS, B. “Identity (Equation or Inequality)”. Consultado: febrero de 2021. Disponible en: <https://www.mathwords.com/i/identity.htm>
- SINAY, S. (2007). *La sociedad de los hijos huérfanos*. Argentina: Ediciones B.
- SKLIAR, C. y FRIGERIO, G. (Comps.) (2008). *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Entre Ríos. Del Estante.
- SNEH, P. (2000 [2005]). “El cabo Lortie: la doctrina de occidente”. En en BUGACOFF, A., CZERNIUK, R. HAIMOVICH, E. y otros. *Superyó y filiación. Destinos de la transmisión*. Buenos Aires. Laborde Editor.
- SPERLING, D. (2003) “Des(a)tinios de la violencia”. Revista *Nombres*, año XIII, N° 18, pp. 19-34. Córdoba, diciembre de 2003.
- SPERLING, D. (2008). *Filosofía de cámara*. Buenos Aires. Mármol Izquierdo Editores.

- SPERLING, D. (2017) “Finitud y filiación. Una efímera eternidad”. En *Deseo de Ley*. Buenos Aires. Biblos.
- SPERLING, D. (2018-a). *La diferencia. Sobre filiación y avatares de la ley en Occidente*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- SPERLING, D. (2018-b). “Marcas en el cuerpo. Cuerpos grabados: marca, corte, inscripción”. (Artículo publicado en el blog personal de la autora. Disponible en: <http://dianasperling.blogspot.com/> Consultado: marzo de 2020.
- SPERLING, D. (2019-a). “Enseñar la Shoá. La paradoja de transmitir la muerte de la transmisión”. Conferencia presentada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, en el marco de las actividades organizadas por el Departamento de Filosofía de FHUC-UNL, DAIA filial Santa Fe y el Gobierno de la Provincia de Santa Fe, octubre de 2019.
- SPERLING, D. (2019-b). “La transmisión”, conferencia presentada en la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, abril de 2019.
- SPERLING, D. (2019-c). “Tejer la sucesión”, conferencia presentada en las Jornadas de *Filiación, niñez y género en clave interdisciplinar*. Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Rosario. Noviembre de 2019.
- SPERLING, D. (2019-d) “La ley del desierto”. Disponible en https://www.academia.edu/39646981/LA_LEY_DEL_DESIERTO.
- SPERLING, D. (2020) “Padres, hijos y rituales”, en *Aprender de grandes*. Mayo de 2020. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=WQ119--z3tw>
- SPERLING, D. (2021) “Filiación y Ley”, entrevista realizada por Martín Alomo en *La inmortalidad del cangrejo*, Episodio 12. 1 de marzo de 2021. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=H3z1BYmezjQ>
- SPERLING, D. (2023) “Lucio y la historia del horror”. Diario *Clarín*, edición digital del 7 de febrero de 2023. Disponible en: https://www.clarin.com/opinion/lucio-historia-horror_0_DUeC71Hr4f.html

- SPLITTER, L. y SHARP, A. (1995 [1996]). *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires. Manantial.
- STAROBINSKI, J. (1971 [1996]). *Las palabras bajo las palabras. La teoría de los anagramas de Saussure*. Barcelona. Gedisa.
- STEINER, G. (1997 [2009]) *Errata. El examen de una vida*. España: Siruela.
- STEINER, G. (1998 [1999]) *La barbarie de la ignorancia*. Madrid: del Taller.
- STEINER, G. (2007). *Lecciones de los maestros*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- STRACHEY, J. (2006). “Introducción” a *El malestar en la cultura*. En *Sigmund Freud. Obras completas*. Vol. 21. Buenos Aires. Amorrortu.
- TERIGI, F. “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Mayo de 2007, Buenos Aires: Fundación Santillana. Disponible en: <https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Terigi-Los-desafios-que-planean-las-trayectorias-escolares.pdf>
- TURNER, V. (1969 [1988]). *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*. Madrid. Taurus Alfaguara.
- UNIDIVERSIDAD. SISTEMA DE MEDIOS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO (2022). “Pruebas Aprender: tiene problemas para comprender textos el 44% de sexto grado”. Disponible en: <https://www.universidad.com.ar/pruebas-aprender-2021-un-alto-porcentaje-del-alumnado-de-sexto-grado-tiene-problemas-para-comprender-textos>
- VALLEJO, I. (2019 [2021]) *El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo*. Buenos Aires: Penguin Random House Grupo Editorial.
- VAN GENNEP, A. (1969 [2008]). *Los ritos de paso*. Argentina. Alianza Editorial.

- VAIN, P. (2018). *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. Posadas. EDUNAM -Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones). Disponible en: https://editorial.unam.edu.ar/images/documentos_digitales/rituales_escolares_vain.pdf
- VOX. (1995). *Diccionario ilustrado Latino-Español, Español-Latino*. Argentina. Red Editorial Iberoamericana.
- WILLIAMS, R. (1975 [2003]) *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- WILLIAMS, R. (1981) *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- WOLF, M. (1987). *La Investigación de la comunicación de masas. Crítica y perspectivas*. Buenos Aires. Paidós.
- WONG, W. (1979). *Fundamentos del diseño bi y tridimensional*. Barcelona. Gustavo Gili.
- YERUSHALMI, Y. (1988 [2006]) “Reflexiones sobre el olvido”, en YERUSHALMI, Y., LORAUX, N., MOMMSEN, H. y otros. *Usos del olvido. Comunicaciones al coloquio de Royaumont*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- ZATONYI, M. (1990 [2002]). *Una estética del arte y el diseño de imagen y sonido*. Buenos Aires. CP67.
- ZATONYI, M. (1993). *Diseño. Análisis y teoría*. Buenos Aires. CP67.
- ZERBINO, M. (2012) “Fuera de lo común. Subjetividades extemporáneas”, en FRIGERIO, G. y DIKER, G. *Educación: posiciones acerca de lo común*, Paraná: La Henedija, pp. 63-94.
- ŽIŽEK, S. (1989 [2003]) *El sublime objeto de la ideología*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Sitios web consultados:

Archivo General de la Nación: <https://www.instagram.com/agnargentina/?hl=es-la>

Ciclo *Aprender de grandes*: <https://www.youtube.com/@AprenderdeGrandes>

Diario *El Litoral*: <https://www.ellitoral.com/>

Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, UNL: www.fadu.unl.edu.ar

Gun Violence Archive: <https://www.gunviolencearchive.org/>

Holocaust Museum: <https://www.instagram.com/p/CpDtPI6PKEs/>

Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (INDEC): <https://www.indec.gob.ar/>

La inmortalidad del cangrejo: <https://www.youtube.com/hashtag/lainmortalidaddelcangrejo>

Ley de Educación Superior: <https://www.argentina.gob.ar/justicia/derechofacil/leysimple/ley-de-educacion-superior>

Ministerio de Educación. Evaluación e información evaluativa: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/aprender>

Sociedad Bíblica Iberoamericana (1999): <https://labiblia.org/>

Universidad Nacional del Litoral: <https://www.unl.edu.ar/>

ANEXO

A continuación, se presenta la desgrabación completa de las entrevistas realizadas en el marco de esta investigación. Se trata de once encuentros con profesores y autoridades de la FADU-UNL. Seleccioné sus nombres teniendo en cuenta la posibilidad de abarcar los dos Ciclos de Formación y las tres Áreas de Conocimiento que posee el Plan de Estudio de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual. El formato de las entrevistas supone un intercambio no estructurado mediante preguntas sino, solamente, a partir de un disparador: la lectura de la viñeta sobre el retrato de *Videla*. El trabajo sobre estas voces fue minucioso aunque no exhaustivo. Esto es así porque, al releerlas, encuentro en cada párrafo, algo que podría seguir retrabajándose a la luz de los recorridos de mi investigación. En relación con el modo en que se presentan, vale aclarar que las desgrabaciones aparecen en el orden en que las entrevistas fueron realizadas ya que, en reiteradas oportunidades, retomo alguna frase o dicho de un entrevistado anterior para ponerlo en diálogo con la perspectiva de otro docente.

Mg. LDCV Ma. Laura Badella. JTP a cargo del Taller de Diseño 3, Cátedra Albrecht. Comunicación personal, 21 de septiembre de 2022.

Dra. Virginia Kummer. Profesora Titular de Metodología de la Investigación, Comunicación personal, 21 de septiembre de 2022.

Mg. Graciela Imbach. Profesora Titular de Matemática, Comunicación personal, 23 de septiembre de 2022.

LDCV Juan Bautista Nieva. JTP a cargo del Taller de Diseño 3, Cátedra Albrecht y Auxiliar en Comunicación, Cátedra Molinas. Comunicación personal, 24 de septiembre de 2022.

Dra. María del Valle Ledesma. Profesora Titular de Teoría y Crítica y Tesina de Graduación. Comunicación vía *Zoom*, 25 de septiembre de 2022.

LDCV Ignacio Riboldi. Profesor Adjunto a cargo de Taller de Diseño 4, Cátedra Albrecht. Comunicación personal, 26 de septiembre de 2022.

DGCV Rodrigo Goldsack. Profesor Titular de Tecnología. Comunicación personal, 26 de septiembre de 2022.

DGCV María del Carmen Albrecht. Profesora Titular de Taller de Diseño. Comunicación personal, 3 de octubre de 2022.

Prof. Nidia Maidana. Profesora Adjunta en Comunicación, Cátedra Molinas. Comunicación personal, 11 de octubre de 2022.

Mg. LDCV Mercedes Nicolini. Profesora Adjunta a cargo de Taller de Diseño 2, Cátedra Albrecht y Coordinadora de la LDCV / FADU-UNL. Comunicación personal, 26 de octubre de 2022.

Arq. Marcelo Molina. Secretario Académico de la FADU-UNL. Profesor Titular de Teoría y Producción Arquitectónica en el Siglo XX. Comunicación personal, 6 de diciembre de 2022.

**Entrevista a María Laura Badella, docente de Taller 3, cátedra Carmen Albrecht.
Encuentro presencial llevado a cabo el 21 de septiembre de 2022 en la ciudad de Santa Fe.**

EF: Tal como te anticipé, lo que voy a hacer es contarte una viñeta, que es una escena de clase. Está vinculada con una imagen porque era una clase de Comunicación 2 y nosotros ejemplificamos mucho con imágenes. Quisiera que el relato sea un disparador para el intercambio.

LB: Ok.

EF: [Lectura de la viñeta relacionada con el retrato de Jorge Rafael Videla ilustrado por Pablo Bernasconi].

Es la escena que, de alguna manera me ayuda a iniciar la tesis. Esta tesis sobre la orfandad y sobre eso que Bourdieu llama *lagunas inadmisibles* en el conocimiento. Situaciones en las cuales no alcanza con reponer información, porque lo que falta es de otra índole y es más grande, más inabarcable. Entonces, en relación con este tipo de situaciones, preguntarte si alguna vez viviste algo así, y si pasó, cómo respondiste, qué estrategias te diste...

LB: Así tan explícitamente como lo que vos me relataste creo que no, pero si lo pienso es algo muy recurrente. En los Talleres cada consigna versa siempre alrededor de algún *pretexto*. Este año fueron artistas contemporáneos. Ahora están trabajando, digamos, más concretamente con el Parque Federal.⁷¹⁷ Pueden trabajar con alguna situación, ya sea alguna problemática social o algunas cuestiones más puntuales que tienen que ver con cuestiones culturales, etcétera. Y lo que pasa ahí es que siempre, para resolver un problema de diseño, tienen que poder reponer información que tenga que ver con ese pretexto. Y entonces pasan situaciones similares a lo que planteaste. Hay como cierto vacío o hay una ausencia de información respecto a ese pretexto que no saben cómo llenar o cómo llenarlo de contenido para poder resolver el problema de diseño que se presenta. Concretamente,

⁷¹⁷ El Parque Federal del Bicentenario es un espacio público abierto de la ciudad de Santa Fe. Su recuperación y puesta en valor finalizó en 2011 pero su historia es mucho más extensa ya que recupera los antiguos terrenos ferroviarios del Belgrano Cargas. Comprende el parque en sí mismo, con una superficie de más de 20.000km² y el corredor verde que lo une con Bv. Gálvez. En cada uno de los extremos del recorrido, el Gobierno Provincial a cargo de Hermes Binner tomó la decisión de recuperar dos edificios históricos que se encontraban abandonados desde principios de los años 90 y construir espacios destinados a la infancia: al norte la estación ferroviaria Santa Fe Cambios y al sur, el antiguo molino harinero Franchino.

este año dimos infografía interactiva digital a partir de un artista contemporáneo. Estaban algunos más conocidos (más *mainstream* te diría) como Stephen King o Tarantino. Pero, por ejemplo, Yayoi Kusama ya no... Varsky tampoco. Marcos López, menos (eso sí que nos sorprendió). Entonces, hacer una infografía interactiva contando o relatando sobre un artista... pasaba eso: no sabían de qué herramientas valerse. Entonces se empobrece todo lo que vos puedas llegar a hacer en términos de diseño, porque les costaba muchísimo reponer ese contenido para poder producir algo después. Lo que a nosotros concretamente nos importa es que los chicos aprendan qué significa diseñar una infografía y resolver esas complejidades. Pero hasta llegar a eso, primero tenemos que saldar o reponer todo este bagaje cultural que por ahí no tienen y eso es complicado. No es en todos los casos. Uno se da cuenta por ahí en los chicos que tienen diferentes formaciones, diferentes realidades o también los gustos que tienen. Por ejemplo, hay ciertos alumnos que vos te das cuenta que les encanta... no sé... ir a recitales, o les gusta leer... y te das cuenta ya, por las preguntas que hacen, que su reflexión es mucho más compleja o tienen *capas de sentido* diferentes de otros que no tienen esos intereses.

EF: ¿Nunca detectaste si tiene alguna relación, por ejemplo, con... (quizá suena tremendo esto), una cuestión de clases sociales? Teniendo en cuenta que a la universidad llega un pequeño grupo de privilegiados... aún con variaciones, obviamente.

LB: No sé si generalizarlo, pero siempre me da la impresión que los chicos de clases más populares son más introvertidos, más callados... se animan menos. Se nota mucho más en relación al modo de presentar los trabajos, porque es una carrera costosa en términos de que tienen que imprimir más y todas esas cuestiones y entonces por ahí son como más retraídos a la hora de poder explicar y demás, pero no, no sé si a nivel de formación cultural.

[...]

LB: Ahí no veo tanta diferencia. Sí me parece interesante que al principio del Taller hacemos una especie de trabajo diagnóstico que tiene que ver con los gustos, los intereses y las actividades que hacen los chicos. Tienen que armar una suerte de presentación que sintetice lo que consumen en términos culturales... en el caso de Taller 3, por ejemplo, arman un *carrusel* de *Instagram* con una serie de imágenes para poder contar *quiénes*, *que te gusta hacer*, *cuáles son tus intereses* y demás. Y entonces ahí, en ese diagnóstico,

uno ya empieza a ver... Hay alumnos que lo encuadran de un modo mucho más interesante respecto a su formación. Entonces están los que les gusta el cine, o tal artista y otros que ni siquiera lo piensan en ese sentido y te presentan la mascota o la salida a tomar cerveza con los amigos. No buscan, digamos, ver cuál es el consumo cultural como para poder contarnos y nosotros valernos de eso. Claro, por supuesto que son actividades libres y no queremos condicionarlos. Pero ahí ya te das cuenta de que hay grupos de estudiantes donde la formación es mucho más fuerte en términos de lo que consumen culturalmente y en otros....

EF: Es más *llano*...

LB: Sí, mucho más *llano*... y no, no tengo el recuerdo de que se revierta en el *mientras tanto*.

EF: O sea que un estudiante que generalmente ingresa con... cierta *pobreza* –en sentido figurado–, me refiero a cierta pobreza en el consumo cultural, eso no se *rehace* con el tiempo. Al menos no en el año que comparte con vos.

LB: Claro, o puede crecer, pero por una cuestión de esforzarse para resolver un problema puntual, no en el sentido que al menos a mí me interesa... Que, esta suerte de pretextos, tengan algún sentido real, precisamente para que operen también como disparadores y que ellos mismos se pregunten: “bueno, a través de los artistas, hasta donde puedo llegar?” o “mirá, mirá qué interesante este artista” y a ese descubrimiento *linkearlo* con otra cosa. Quienes vienen con esta cuestión como *más básica* o superficial tampoco logran hacerse de ese disparador para ver si te surge un interés nuevo por otra cosa. No sé, ver una película de Tarantino. Nadie vio una película de Tarantino... los que no conocían a Tarantino tampoco se percatan de eso que les permita decir “tengo que hacer una infografía sobre Tarantino, mínimamente me miro dos películas de Tarantino”.

EF: No sucede. Solamente hay una búsqueda de información *dura*.

LB: Claro, de Internet: “Tarantino”. Entonces eso por ahí hace todo más difícil. Y también pasa, digamos, en las preguntas que formulan. Por ejemplo, cuando largamos un práctico. Siempre tratamos de poner muchos ejemplos que tienen que ver con eso que ellos tienen que resolver, pero no son lo mismo.

EF: Muestran resoluciones modélicas sobre cómo hacer una infografía.

LB: Por ejemplo. Exactamente. Pero esa situación modélica no es igual. Y lo que nos pasa es que, aun cuando apelamos a casos que son emblemáticos del diseño gráfico, no conocen a tal diseñador o esta infografía. A una le llama la atención que no lo reconozcan, que no conozcan esos referentes. Que al menos para nosotros, son *los imprescindibles*. De haberlos, al menos, mirado alguna vez, de tenerlo en la memoria. En la memoria. Eso sí, me llama siempre la atención.

EF: Claro, la falta de esa memoria que es hiper disciplinar.

LB: Claro.

EF: No conocen a Tarantino. Pero lo que es disciplinar se espera que tengan un acercamiento mayor...

LB: Mirá esto: ahora que estamos dando diseño de identidad para el Parque Federal también los ejemplos eran sobre diseño de identidad de ciudad, o marca ciudad. Y mostramos resoluciones de identidad y de marca que ya son parte, digamos, de los clásicos, del canon del diseño. Y no, no los conocían. No los conocían. Entonces la preocupación mayor pasa por ahí... por saber qué hacer en esos casos.

EF: ¿Y qué pasa, por ejemplo, con el tema del lenguaje? Cuando ellos defienden, cuando explican, cuando cuentan, incluso cuando preguntan...

LB: Es difícil. Siempre.

EF: Yo recuerdo que, cuando estudiaba, teníamos esa situación en la que nosotros contábamos y los docentes siempre decían “todas las ideas son buenas, pero quiero verlas llevadas a la práctica”. Y bueno, al menos en el *contar la idea* era interesante. ¿Pasa eso? ¿O también se desdibuja un poco?

EF: No, eso pasa. Sigue pasando. El problema de eso es que, en realidad hacen más una descripción de lo que ellos quieren hacer antes que una idea. Entonces es en esa descripción en la que yo digo “bueno, lo que pasa es que vos podés estar imaginándote una cosa y yo otra”. Y para mí lo que vos me están contando me parece que está rebueno. Pero cuando vengan con la propuesta...

EF: Seguro va a ser distinta.

LB: Seguro va a ser distinta. Es diferente si viniesen con una idea o un concepto, o con un contenido, con un planteo conceptual si se quiere. Que puedan decir “bueno, yo voy a resolver o a tomar o a plantear, o encarar mi trabajo teniendo en cuenta esto como fundamento”. Ahí sí me parece interesante, pero son muy pocas las veces que sucede eso... En general vienen con una suerte de idea de decir “no sé, voy a resolver el afiche poniendo esta foto acá, con este texto acá” y por cómo te lo cuentan es muy difícil después saber si eso en realidad va a ser como te lo contaron.

EF: Claro que es una descripción formal...

LB: Exactamente. Y además es algo que pasa en nuestras carreras, está siempre en nosotros. A mí me gusta mucho el título de Pallasmaa, *La mano que piensa*, porque nosotros pensamos y parece como que es todo perfecto y que nos va a salir perfecto, pero cuando agarramos el lápiz o el mouse para llevar eso al papel o a la pantalla lo que está en nuestra mente, uno se encuentra con un montón de limitaciones. Entre ellas, limitaciones técnicas, limitaciones de todo tipo que hacen que esa idea en realidad no esté tan clara como parece cuando la tengo en la cabeza. Entonces me parece que está bueno el ejercicio de poder hablarlo. Yo trato siempre de hacerle preguntas a esa idea junto con los chicos y entonces ahí también ellos se dan cuenta de si en realidad la idea funciona o no, porque a veces nos lleva por un camino sin salida.

EF: ¿Y en el momento de defender o de presentar memorias descriptivas o ese tipo de planteos? Me interesa particularmente lo escritural... Creo que ahí se revela también algún vacío.

LB: Ahí te puedo decir que hay una diferencia entre mi experiencia en Taller 4 (donde estuve muchos años, en la cátedra Gorodischer) y en el Taller 3 de la cátedra Albrecht, donde estoy ahora. No sé por qué, pero ahí hay un salto. Ahora, en el Taller 3, les re cuesta hacer esos desarrollos. Es un ejercicio que nosotros pedimos e implica una descripción exacta, en palabras, de lo que es la pieza a nivel formal. Les cuesta muchísimo fundamentar porque también les cuesta entender qué les estamos pidiendo con esa *memoria*. Eso también pasa en la enchinchada cuando preguntás “¿de quién es este trabajo? ¿qué hiciste?” Y siempre el discurso es como contar lo que ya estamos viendo en la lámina.

EF: ¿Y cuál es la expectativa? ustedes ¿qué esperan que diga?

LB: Que digan cuál es el fundamento detrás de la pieza.

EF: ¿La estrategia comunicativa?

LB: Puede ser la estrategia, puede ser la cuestión conceptual, que concepto están trabajando... Esperamos que verbalicen cuáles son los valores que están puestos en juego. Cuál es el fundamento en la búsqueda gráfica o estética. O sea, que haya un porqué de todo lo que está ahí. Yo siempre les digo eso... ¿Pero por qué pusiste tu imagen? ¿por qué? Para ver si sale algo más allá del *porque sí*, porque hay mucho de eso. Resuelven y muchas veces, incluso, está re buena esa resolución. Pero cuando les preguntás ¿por qué pusiste esta imagen? Enseguida se ponen a la defensiva y piensan que está mal. Y ahí se produce un silencio *de radio* y ya no saben por qué tomaron las decisiones que tomaron o no te lo pueden explicar.

EF: Claro, hay como una caja negra en el medio...

LB: Sí. Lo que a veces sirve (aunque eso depende del grupo) es que por ahí algún compañero *tira una punta* y arrancan. Este año, por ejemplo, hay una chica que es llamativa porque es medio como a la inversa. Es muy buena para fundamentar, para discutir, para plantear y demás. Pero es tal el rodeo que tiene, las reflexiones que tiene y demás, que nunca llega a resolver las piezas gráficas, como que pasa al revés. Entonces ella es como un motor muy fuerte en la clase, porque al estar todo el tiempo preguntando, todo el tiempo levantando la mano, ayuda a que el resto también se enganche.

EF: Moviliza.

LB: Moviliza. Exactamente.

EF: Es como que hace circular ese diálogo.

LB: Exactamente. Siempre lleva la batuta y pregunta, no tiene miedo de preguntar. Entonces, aunque a veces sea una pregunta banal u obvia eso está bueno porque hace que los demás pregunten también.

EF: ¿Vos decís que hay un miedo a preguntar o es que no saben preguntar?

LB: Para mí, las dos cosas. La cuestión de lo público, por ejemplo, en la enchinchada es re difícil. Y es llamativo. A mí también me pasaba...

EF: Sí, a mí también.

LB: Pero sigue siendo llamativo eso de que vos estás en la enchinchada o cuando terminás una clase y consultás si hay alguna pregunta y nada... otra vez ese silencio. Y si hay preguntas, siempre son operativas... del tipo ¿cuándo entregamos? Pero sí pasa que se termina esa instancia y se te vienen todos a hablar individualmente. O sea que hay preguntas, hay dudas. Y fijate que el Taller se cursa dos veces a la semana en clases de cuatro horas. Se terminan conociendo entre ellos y se genera una suerte de comunidad, pero eso no ayuda tampoco a generar un clima de comodidad para que puedan preguntar. Eso se evidencia también en cómo se organizan en el taller, como se ubican en el espacio, quiero decir. Hay grupos que siempre se van al fondo que se aíslan, como diciendo “bueno, voy a escuchar, pero yo no participo de esto”.

EF: Claro, eso determina roles...

LB: Si. Esta chica que te digo siempre está delante. Pero sí pasa eso de que los grupos van adquiriendo una cierta identidad. Hasta te diría que podés caracterizarlos. Por más que el grupo no sea el mismo, porque van cambiando (no es un grupo estable que está todo el año, los primeros cuatro meses arman un grupo y después se tienen que separar y conformar otro grupo). Así y todo, cuando se vuelven a conformar los grupos los perfiles de estudiantes que se juntan son similares, coinciden. Y enseguida detectás cuáles son los grupos que más inquietos, los más callados, los grupos que laburan...

EF: Bueno... y te hago una pregunta vinculada con una anécdota que vos me contaste hace unos meses atrás que tenía que ver con la puesta en página de estas infografías. Particularmente me contaste (y vuelvo a insistir en esto de la dificultad para escribir *eso* que es el texto de la infografía) del pasaje del *texto simulado* para hacer el boceto al texto definitivo que contiene la información real, de las complejidades para resolver eso que parece tan sencillo, tan natural en el diseño.

LB: Fue difícil porque casi tuve que obligarlos a resolver el texto definitivo. Hay una cuestión ahí que está muy vinculada a eso del texto simulado, al *Lorem ipsum* ¿no? Entonces se advierte que está la mancha de texto pero de manera decorativa. Es como que

solo reparan en lo paratextual (si se quiere título, bajada), a eso sí le prestan atención. Pero en las cuestiones de los detalles ponen cualquier cosa. No lo toman como una herramienta de la cual se valen para que la imagen se articule con ese texto, o sea el anclaje. Porque lo que no se preguntan es qué tipo de relación tiene esa imagen con ese texto que está ahí. Amén de los errores de ortografía y de redacción que es preocupante, más en un Taller 3 que ya son grandes... Es parte de la corrección tener que corregirles esas cuestiones.

EF: O sea que ese texto para las infografías lo tienen que producir ellos, no es la idea “copiar y pegar”.

LB: No, la idea que lo que lo produzcan ellos. Pero es difícil. Y no es un texto que pueda llegar a tener, por ejemplo, características persuasivas, es un texto para infografía, totalmente referencial y sintético. Pero tampoco lo piensan demasiado... Arman más o menos... A mí me da esa sensación de que les cuesta mucho y lo hacen más porque lo pide la consigna que porque lo necesita la pieza. No porque necesitan aprender a resolverlo ellos como diseñadores para poder comunicar algo que la imagen por sí sola no puede comunicar. Y no solamente sucede con textos de elaboración propia. Por ahí se espera que un estudiante pueda decir “bueno, si no sé hacerlo al menos intento buscar una frase representativa o un párrafo o una oración que se identifique con eso que quiero decir”. Y ahí también hay dificultades. O sea, no es solamente de elaboración propia, sino también de poder decir “esta es la cita –volvemos a la infografía– de Tarantino que, de alguna manera, sintetiza la esencia de mi infografía”. También en eso hay mucha dificultad, mucha traba.

EF: Claro. No solamente producir lo propio, sino también hacer esa búsqueda aún de lo que es ajeno... Es como que, hipotetizo, dejan librado todo a la imagen. Que la imagen resuelva por sí sola, como se dice irresponsablemente, que una imagen dice más que mil palabras, pero finalmente esa palabra es una sola... encontrala, elegila.

LB: Así es. Y es raro... Mira lo que pasó este año, por ejemplo: les dimos mapas literarios que ellos, a partir de cuentos infantiles clásicos, tenían que reversionar. Estaban “Los tres chanchitos”, “Caperucita Roja”, “Hansel y Gretel” y “El patito feo” y tenían que elegir alguno de esos cuatro para reversionar como quisieran, libremente. Podía ser a partir de una problemática social. podían actualizarlo, lo que quisieran. En función de esa

reversión, debían generar un mapa (porque trabajamos diseño de información) y ese mapa, a su vez, debía estar en un folleto, en un desplegable.

EF: Un mapa, una cartografía, la carta de un territorio.

LB: Exactamente. Como estos cuentos clásicos transcurren en un espacio determinado trabajamos el concepto de mapa literario como el mapa que ayuda a poder construir una historia, un relato. Entonces ese mapa no tenía que ser un mapa de características solamente geográficas, sino también simbólicas para trabajar la ilustración. Y pasó algo muy extraño, o al menos a mí, me llamó la atención. Las reversiones tuvieron bárbaras y las escribieron ellos. De hecho, escribieron hasta cinco hojas para contar el cuento de nuevo, que para los diseñadores es un montón. Y la estructura de cuento, salvando cierta distancia, la pudieron resolver. O sea, había un principio, un desarrollo, un final. Había una reversión. Había algunos, por ejemplo, que trabajaron “Hansel y Gretel” con el tema de la droga, del consumo de diferentes sustancias. Entonces los lugares que recorrían Hansel y Gretel tenían que ver con eso. En otro caso trabajaron “El patito feo” con respecto al *bullying*. Primero lo tenían que escribir y después trabajarlo en términos de diseño. Todos pudieron construir un relato y todos trabajaron alguna problemática. Sin embargo, algunos no podían hacer eso, armar esos cruces, de trabajar por ejemplo, el patito feo con el *bullying*. O con el tema de las drogas en los jóvenes, o de las diferencias sociales, de las inseguridades, de la identidad, por ejemplo. Y fueron casos en los que la reversión era... Nada... que en lugar del final era feliz, terminaba mal, como una cosa súper dramática. Lo que yo pude notar es que quienes tenían una formación podían generar un relato mucho más interesante en esa reversión.

EF: Convenía reinventar el argumento...

LB: Claro. Y algunos no pudieron, aunque lograron una estructura narrativa de cuento que sirvió para una producción de diseño posterior.

EF: Y te pregunto ¿les daban los cuentos ustedes o ellos elegían el que querían?

LB: No, ellos elegían lo que querían y ellos también tenían que buscar el cuento. Ni siquiera nosotros se lo dimos. Le dimos el título.

EF: Bien. ¿O sea que buscaban la versión que quisieran?

LB: Si, en grupos de a dos.

EF: ¿Habrá algo de un criterio más personal, donde uno vuelca un poco de lo suyo?

LB: Me parece que sí, porque aparecía la demanda “profe, quiero contarle el cuento”. Estaban compenetrados con el cuento, cosa que nos llamó mucho la atención. El tono y la dedicación que le pusieron a eso de versionar.

EF: O sea, más allá de la calidad gráfica que hayan logrado, esa instancia previa de elaborar el escrito, de elaborar la narrativa, fue más rica.

LB: Si, y el práctico les encantó. Después estuvimos hablando y les encantó, lo re disfrutaron, como que les gustó y de hecho armamos una muestra al final con toda la producción. Les encantó hacerlo. No sé por qué.

EF: ¿Deslizaron algo cuando conversaron? Notas... menciones... ¿detectaste algo? ¿Podés hacer una hipótesis en relación con eso?

LB: Me parece que fue porque desde el principio pudieron hacerlo como ellos querían dentro de un marco de condiciones. Porque la libertad *así*... Cuando decís que un trabajo es libre, se apabullan y no saben qué quieren hacer. Aquí, como estaban esos cuentos y esa estructura, que ya venía dada por narraciones preexistentes conocidas por todos. Lo mismo con el mapa. Y el mapa también les gustó por todas las exploraciones que hicieron. Por ejemplo, saltó mucho la ilustración y ahí también tuvimos ese mismo problema que en la infografía, de decir “está bárbaro el mapa, pero no deja de ser una ilustración”. Qué pasa cuando tenés que reponer textos, ya sean referencias, o textos que te expliquen cuál es la relación con el cuento... y si en el mapa se ubicaban ciertas zonas o ciertas casas, por qué esas casas eran importantes. Ahí volvió a la dificultad... De todas maneras, creo que la riqueza estuvo en las reversiones que pensamos que serían superfluas y no... porque todos querían contar su cuento a los demás. Se despertó algo, ¿Qué era? Algo muy personal de cada grupo que los hacía decir “yo quiero contar lo mío”. Tal vez pasa porque no sintieron la misma presión que tienen frente a un trabajo de diseño. ¿Qué es lo que uno evalúa en realidad? ¿O lo que te expone adelante de tus compañeros como buen diseñador? No sé, tal vez venía por ahí.

EF: Sí, obviamente. Es lo que siente un estudiante ¿No? En ese momento de oposición...

LB: Claro. Entonces como eso no estaba (porque sobre los cuentos no hacíamos ningún tipo de juicio de valor ni de corrección) los chicos lo percibían distinto y actuaban distinto también.

EF: Pero sí les pedían que estuviese bien escrito.

LB: Claro, exactamente. Que se entienda, que tenga una estructura y demás. El único caso que me llamó mucho la atención y sobre el que tuve que intervenir fue el de un grupo al que, de hecho, no le fue bien. Querían contar el atentado de las Torres Gemelas con *Los tres chanchitos*. Y esa reversión no estaba a la altura, digamos, de semejante catástrofe, de semejante dolor... Bueno, ahora que lo pienso, quizá tiene que ver con esta escena que vos usaste al principio, la de Videla... y pretendían que cada chanchito fuera un avión...

EF: Hacer una transferencia directa entre un objeto y otro.

LB: Exactamente. Pero no estaba por detrás todo lo que en sí fue ese atentado. Entonces, como la idea que tenían era la de explicar el atentado a niños a través de los tres chanchitos. Capaz hasta ahí íbamos bien, pero ¿y la historia? No, no estaba a la altura de lo que fue ese episodio y tampoco a la altura como para poder explicárselo a un niño. Y cuando vos hablás con ellos, te das cuenta de que en realidad tampoco saben por qué eligieron ese tema, que era muy complejo, muy denso, muy delicado y muy sensible.

EF: Y faltaba mucha reposición de cierto saber en relación con ese evento horrible.

LB: Sí, sí.

EF: Y sí, porque a veces esas cosas que uno ve en la tele solo quedan en la superficie.

LB: A mí me dio esa sensación de no comprender la magnitud de ese episodio y entonces no tener las herramientas para trabajarlo. Y pensar que esa cuestión, esa transferencia directa, lo iba a solucionar. Y bueno, con eso trabajamos un montón. Ese fue el único caso que en la reversión intervine. Entonces traté de explicarles. No porque yo sea experta en el atentado, pero de explicarles lo que estaban queriendo hacer como para que perciban la dimensión de semejante cosa. Y me parece que no lo logré. Además, pasa otra cosa... estos estudiantes eran muy chicos en 2001 o quizá ni habían nacido, o sea, tampoco

vivieron eso. Y eso también repercute, me parece, en que no sé si toman dimensión. No sé porque lo eligieron como tema.

EF: Bueno, pero de todas maneras forma parte de la historia inmediata.

LB: Se podría decir...

EF: Tampoco esto de Videla, ni siquiera nosotros lo vivimos.

LB: Yo no, pero a lo que voy es a que no entiendo cómo llegaron hasta ahí. Sin saber y teniendo tanta posibilidad, tantos temas para trabajar, porque en ningún momento dijimos tiene que ser un tema de alto compromiso social o de alta complejidad. No.

EF: No, me parece que hay una transferencia directa entre *derribar casita* y *derribar Torres*. Me parece que tiene que ver con esa operación. Es como que el argumento del cuento eclipsó la selección del hecho que definieron como eje para el trabajo.

LB: Claro, pero era como demasiado llamativo porque no ocurrió en otros casos. Y pasó en un grupo que no necesariamente se caracterizaba por su recorrido en el año, de estar interesados por ese tipo de temas o por tener cierta formación como para que les llame la atención.

EF: Puede ser que tenga que ver con esto que vos planteás, como que es algo lejano, algo que nos lo va a comprometer de manera directa... Porque si toman, por ejemplo, el tema del *bullying*, es porque algo les hace ruido, algo les resuena. Algo pasó ahí cuando eran más chicos o ahora en la facu o cuando iba a la escuela. Hay un acercamiento subjetivo y por eso, puedo escribir sobre esto. Incluso puedo usar esto como excusa para denunciar veladamente cosas que me pasaron o que vi que pasaron, o que fui testigo y no hice nada. Puede haber algo de eso, un compromiso subjetivo, pero claro, con esos temas tan alejados... la distancia es otra, somos un poco ajenos a las Torres Gemelas, ¿no?

LB: Sí, porque de hecho yo les pregunté por qué eligieron este tema. Porque además ni siquiera nos afecta por ahí tan directamente como la dictadura que fue en este país. Es como que fue un atentado que marcó muchas cosas, pero tampoco de manera directa al país.

EF: Entonces acá no hay repercusión.

LB: Hay repercusión pero no hay una cuestión tan sentida de la gestión de las víctimas. Hay cosas que son más cercanas en tiempo y espacio. Yo les hice la pregunta ¿podés tener algún tipo de relación o vínculo con esto? Por ahí se puede tener con la dictadura, pero ellos no supieron contestarme tampoco. Y ante mi pregunta de por qué habían elegido ese tema tampoco me pudieron responder nada, bah... respondieron “no sé”. Y yo soy consciente que muchas veces los docentes nos quedamos con el “no sé” porque te das cuenta de que no podés *rascar* nada más, porque lo ponés en una situación muy incómoda. No hay otra cosa que un “no sé” detrás de eso. Te das cuenta que ya se ponen mal y es muy difícil seguir presionado. Ante esos “¿por qué? ¿por qué? ¿por qué?” del docente llega un momento en que se ponen mal, porque ya no tienen nada para decir, nada para argumentar, se quedan sin palabras.

EF: Y eso aparece como una frustración.

LB: Sí. Y además ya ni siquiera les da como para ponerte cualquier excusa, lo que se les ocurrió en ese momento. O sea que ni siquiera se te aparece el *manotazo de ahogado*.

EF: ¿Y qué notás? ¿vergüenza? ¿angustia? ¿Notás si ellos llegan a reconocer esa falta sobre lo que no saben o sobre la magnitud de lo que no saben?

LB: Yo creo que sí y los frustra. No los moviliza a querer saber, sólo los frustra. Se ponen mal. Algunos se ponen mal de verdad. Y bueno, no sé, a mí me sale como un instinto maternal y trato de explicarles. Pero pasa eso y hasta te das cuenta por cómo lo dicen... Así como un suspiro que hasta les compromete el cuerpo. Es esa sensación de no saber por qué lo hicieron, por qué lo eligieron.

EF: No hay fundamento.

LB: No. En esos casos, trato de no seguir insistiendo porque me parece que ya está claro. Después si puedo vuelvo, porque en una de esas, por ahí puede pasar eso, que es ese momento en que te pusiste nervioso, te bloqueás y listo, chau. Entonces, si el trabajo lo amerita después uno vuelve. Entonces capaz que al darle otro tiempo a pensar un poco más se revierte esa situación y encuentran algo... y en otros casos no... quedan ahí.

EF: Ya no hay vuelta.

LB: No hay vuelta. Es lo que pasa.

[FIN]

Entrevista a la Dra. Virginia Kummer, docente titular de la asignatura Metodología de la Investigación⁷¹⁸ de la LDCV / FADU-UNL. Encuentro presencial llevado a cabo el 21 de septiembre de 2022 en la ciudad de Paraná.

VK: Con respecto a lo que estábamos conversando, te decía que yo soy titular ordinaria de dos cátedras de Metodología de la Investigación, una en la carrera de Diseño (LDCV / FADU-UNL) y la otra en la Licenciatura en Comunicación Social (UNER) donde la materia está en el segundo cuatrimestre del segundo año.

Las diferencias entre los y las estudiantes que cursan en un segundo año y quienes cursan en Santa Fe son muy importantes porque, por ejemplo, por supuesto que el tema pandemia va a estar presente ahora en todo lo que digo, la pandemia implicó un antes y un después, un quiebre... y toda investigación o todo relato que hagamos en educación creo que está permeado por la pandemia a pesar de que por ahí hay como un olvido muy ligero de lo que sucedió en esos dos años. Entonces los chicos, los y las estudiantes que tengo en segundo año en comunicación social, que ahora justamente estamos transitando ese cuatrimestre, no solo, digamos, tienen dificultades con la lectura y escritura académica, sino que, además, tienen una escasísima socialización académica. Porque como prácticamente no han recorrido físicamente la facultad en estos años, les cuesta entender algunos manejos que antes incluso estaban dados: inscripción a las materias, manejo de *Siu Guaraní*,⁷¹⁹ hasta algunas cuestiones físicas de los lugares en la facultad. En general han estado un año completo y han hecho el último año de secundario de modo virtual, entonces son como varios elementos. En cambio, en Metodología de Investigación en la carrera de Diseño, yo no noto estas cuestiones que estoy relatando, y tal vez debido a dos o tres motivos. Primero qué la materia está muy bien ubicada en el último año de cursada, está antes del Taller de Tesina, entonces el grupo de estudiantes ve la utilidad de la materia o sea, si bien la materia no es una materia sustantiva del plan de estudio, sino qué abreva de todo lo que los y las estudiantes traen de las materias sustantivas, encuentran la utilidad de la materia que además está en un concierto de materias teóricas que, si bien no hablan

⁷¹⁸ La asignatura se ubica en el cuarto y último Nivel de la carrera dentro del Área Ciencia Sociales. Junto con Epistemología, Teoría y Crítica y Práctica Legal y Profesional conforma el grupo de materias que dan paso a la Tesina de Graduación.

⁷¹⁹ La profesora se refiere al sistema de gestión académica que registra y organiza las actividades de los estudiantes. Su utilización se extiende a la mayoría de las universidades públicas de la Argentina (<https://www.siu.edu.ar>).

de lo mismo sí dialogan sobre cuestiones que son muy afines. Por ejemplo, Teoría y Crítica o Epistemología... en ese grupo de materias está Metodología, entonces cuando el o la estudiante viene de un camino recorrido, tiene al menos las materias anteriores regularizadas, le encuentra la utilidad a Metodología.

En la primera clase siempre les muestro los puntos de encuentro con el Taller de Tesina, que hemos hablado de eso con María [Ledesma]⁷²⁰ en muchas ocasiones... Es como que la materia tiene otro sentido para el grupo de estudiantes, y la asignatura nuestra siempre pendula o, por lo menos para quienes nos hemos interesado mucho en la episteme de la asignatura, entre enseñar metodología de la investigación o enseñar a investigar. Eso es algo que siempre me interesa discutir y trabajar con el equipo de la cátedra, de algún modo, estas cuestiones están planteadas en el programa y en el modo de trabajar con los y las estudiantes: en el planteo de un problema que les interese, en el énfasis en que tienen que ubicar ese problema en el conjunto de conocimientos disponible o acumulado sobre el tema, entonces ahí un poco empezar a conversar sobre la necesidad de buenas búsquedas de conocimiento científico. Pero yo creo que la ubicación en el plan de estudios hace que los chicos y las chicas lleguen con una formación o una preparación que también es muy interesante. Porque en Diseño ya han pasado por las Historias, por las Comunicaciones de modo que tienen al llegar a Metodología de la Investigación formación sustantiva en varios temas, han realizado prácticas de investigación sobre todo en los Talleres de Diseño, a lo mejor en esas prácticas de investigación la denominación de las etapas no es la misma que le damos en metodología de investigación pero sí han formulado un problema, han realizado búsquedas de información sobre el tema, han adquirido otras habilidades como por ejemplo las habilidades de poder trabajar en equipo, en fin, creo que más o menos por ahí. No sé si te sirve que hayamos empezado por acá...

EF: Totalmente Vir, de hecho, me allanás camino porque mi tesis tiene la particularidad de que, metodológicamente, no es tradicional en algún punto. La idea que yo tuve para trabajarla fue a partir de una categoría que a mí me la propone Graciela [Frigerio], que es la de pensar con viñetas o escenas... en realidad yo entré por la escena, y ella me circunscribió mucho mejor a esa categoría de viñeta así que se podría decir que el interés de mi tesis parte de una viñeta de enseñanza, una viñeta del aula. Vos me diste un panorama

⁷²⁰ Titular de las asignaturas Teoría y Crítica y Tesina de Graduación.

global de tu materia en nuestra carrera, yo te voy a leer esta viñeta y quisiera que nos sirva como disparador para conversar y para reponer otras situaciones que hayas tenido que enfrentar en el aula.

[Lectura de la viñeta relacionada con el retrato de Jorge Rafael Videla ilustrado por Pablo Bernasconi].

Esa situación (y por eso quedó en mi memoria tan clara) revela, como dice Bourdieu, una *laguna inadmisibile* de conocimiento, ese vacío de conocimiento que no se puede resolver con lo que se pueda reponer en la clase en un momento, es tan vasto, hay una ausencia tan grande, y después pequeñas situaciones sobre todo vinculadas con la construcción del discurso, con el desarrollo de la escritura que me han ido contando otros profes.

¿Te ha sucedido? ¿Cómo lo analizaste, cómo lo resolviste?

VK: Yo en ese sentido siempre tengo la frase que me dijo una estudiante de 5to año de la Licenciatura en Educación; ahí yo tengo la materia que como siempre digo, es una materia que van muy poquitas estudiantes porque el género es una constante en ese grupo: son todas mujeres habitualmente, y como el número siempre lo permitió en esa materia y en esa Licenciatura hacemos una práctica de investigación, en decir nos conformamos como un grupo de investigación y hacemos una práctica. Entonces, en un momento, en ese grupo que estábamos haciendo una investigación, una evaluación sobre el plan de estudio nuevo de Ciencias de la Educación, le digo al grupo: “ahora hay que construir una matriz de *Excel* y empezar a volcar los datos que después vamos a leerlos con un programa que no está acá en la facultad pero vamos a ir a casa, yo lo tengo, y van a aprender a manejarlo”, entonces los miro y les digo; “supongo que saben trabajar con el programa *Excel*, porque han dado informática”. Esta alumna levanta la mano y me dice; “Usted no suponga nada profesora, porque efectivamente nosotras no sabemos armar una base de datos en el programa *Excel*, y usted no tiene que suponer nada que nosotros hayamos visto”. Esa estudiante, a la que yo siempre reconocí, ahora ya es graduada como una de las estudiantes no solamente más inteligentes y más brillantes de esa generación sino más comprometida políticamente. Hoy está trabajando en el Congreso en la Comisión de Educación del peronismo. Le he contado esto a Julia, mi hija de 15 años, cuando trabajo con ella acá en casa y me dijo: “es verdad mamá, no hay que suponer nada, los profesores siempre suponen, nosotros no sabemos lo que ellos suponen”. Entonces, creo eso al momento:

trato de no suponer. Ese tema de suponer cuánto sabe o cuánto conocen del tema o cuánto han indagado, es un tema en el cual estoy bastante alerta.

Una de las cuestiones que más sobresale en Metodología, apenas iniciado el cursado, es que yo siempre les digo que para investigar algo hay que saber mucho del problema que se pretende investigar. No es que porque hayamos descubierto tal tema lo podemos investigar tan ligeramente... Así empezamos a hablar un poco de por donde circula el conocimiento disponible, donde buscan artículos, o revistas que aborden el tema en cuestión y entonces ahí la primera respuesta es *Google*, o algún grupo en *Google Académico*, y eso que al principio aparecía como “busquen en tal lado” se convirtió ya en una clase dentro del cuatrimestre. Ahí mostramos distintos buscadores, algunos generales, y algunos más específicos de disciplinas proyectuales, como arquitectura, diseño y urbanismo. Ahí hay un gran aporte de Martina [Acosta]⁷²¹ sobre todo y a algo que antes dábamos por supuesto, le dedicamos toda una clase al trabajo con buscadores de buenos artículos. Por ejemplo, cuando trabajábamos con los chicos las referencias a *SciELO* y a *Latindex* o buscadores así, ellos mismo comentan el modo en que las clases les sirven, porque nunca habían visto gran parte de esos buscadores, y se ha convertido en una clase muy interesante que a lo mejor en algún dictado anterior no lo abordamos. Lo otro que hemos producido mucho son muy buenos materiales de apoyo tanto en forma de ficha como en forma de material *Power Point*, incluso uno de ellos es sobre redacción científica que también es un tema que ahora vemos en los inicios del cuatrimestre y no lo vemos al final a vuelo de pájaro, sino que lo trabajamos absolutamente paso a paso, los vicios o los mejores modos de tratar de escribir. En fin... me parece que cada vez más el tema de cuantas clases tenemos, cuánto podemos ver en esas once clases, en ese cuatrimestre, está conversado, y tratamos de ver el modo en que todas estas cuestiones que antes se suponía que tenían que haber visto, ahora las vemos durante el dictado de Metodología. Incluso, en algún momento con Martina, les mostramos como en *Word* aparecen referencias a los distintos sistemas de citado y el modo en el que pueden ir trabajando con el sistema de citado durante la escritura de la tesis para después ir teniendo toda la bibliografía capitalizada de ese modo, que a lo mejor en otro momento podríamos haber dicho “no, porque estas son recetas” pero ahora es como que de algún modo todas esas cuestiones se

⁷²¹ Es la profesora adjunta de la asignatura y también se desempeña como docente en Historia de la Arquitectura en la carrera de AyU / FADU-UNL.

visibilizan y se comentan durante el desarrollo de alguna de las clases. Siempre tratando de anticipar ese proceso tan complejo que es para los estudiantes no solo de Diseño, sino de todas las carreras, la escritura de la tesis, de modo que Metodología intenta brindarles un ejercicio para eso, un ejercicio preliminar de lo que después es para ellos escritura de la tesis.

Todas estas cuestiones me parece que tienen que ver con esto que vos decías, bueno Moreno Bayardo las llama *habilidades* que en general, la enseñanza de la metodología, pero también cualquier disciplina o asignatura dentro del curriculum de una formación de grado, intenta desarrollar en los estudiantes. Es un poco lo que en los últimos años hemos tratado de hacer cada vez más, de no dar por supuesto que saben utilizar los buscadores, de no dar por supuesto que saben realizar incluso fichas de síntesis de las investigaciones, de no dar por supuesto que saben escribir, o que la escritura fluye tan ligeramente, de no dar por supuesto que saben ubicar a los autores del campo de diseño en distintas perspectivas teóricas disciplinares y algunas otras cuestiones...

EF: En el ejercicio tuyo como profe, ¿podés hacer una diferencia entre tus estudiantes de Paraná y los estudiantes de la FADU?

VK: Absolutamente porque, como te decía, Metodología de la Investigación tiene una episteme básica pero además de eso, es una materia que se nutre de los aportes teóricos de todas las asignaturas que los y las estudiantes han visto a lo largo de la carrera y cuando vos iniciás Metodología de la Investigación en un segundo año están dando paralelamente Teoría de la Comunicación, o ven el año que viene, Antropología o están dando paralelamente una materia como Teoría Sociológica, entonces, plantear que hay una construcción teórica representacional de un problema objeto de estudio, es muy complejo, es absolutamente complejo. En cambio ese camino, y un insumo muy importante sobre teoría de la comunicación, ya lo tienen transitado en Diseño por ejemplo, cuando nosotros trabajamos en las primeras clases los estereotipos de la mujer en avisos publicitarios que fomentan el sexismo y trabajamos en identificar de ese enunciado cuáles son los conceptos teóricos y por qué, digamos que en diseño, ese es un ejercicio que lo traen incorporado, porque el concepto *estereotipo* es una construcción y saben que Maidana y Acebal⁷²² han escrito

⁷²² La profesora hace referencia al artículo "Los estereotipos verbales y visuales. Continuidades y especificidades" escrito y publicado en 2011 por dos docentes de la carrera, Martín Acebal y Nidia Maidana.

algo sobre eso que es una figura que designa tal y tal conjunto de fenómenos atribuidos a... junto con otro como el del imaginario y algunas otras cuestiones, no resulta demasiado complejo. En esa clase, trabajamos uno de los nudos más importantes de la materia que es el de problematización, es decir cómo construimos un problema absolutamente teórico con el cual miramos un fenómeno de la realidad. Pero eso resulta muy complejo con estudiantes cuando la materia está ubicada en un segundo año de la carrera, para los cuales es un problema el estado del tránsito en Paraná, pero de ahí a poder diferenciar problemas prácticos de problemas de conocimiento y problemas de conocimiento científico es un tema muy complicado, es una distancia grande. Entonces por eso yo siempre digo que lo primero es no suponer, lo que me dijo esa estudiante durante todo este último tiempo siempre me ha servido mucho y además porque siempre como que también nos permite que una se escude en ese tema y también desde una cierta distancia que creo que, si uno pregunta, esa distancia se acorta, se anula, y te sentís como mucho más cercana a lo que te dice el grupo de estudiantes. Entonces, han manejado alguna vez, saben lo que es una planilla de volcado de datos, quieren que la veamos, saben lo que es el concepto de matriz, se establece otro diálogo antes de que yo suponga que ustedes han dado... Con los años una va aprendiendo.

EF: Igual es difícil porque uno parte siempre del supuesto “bueno llegaron a esta altura de la carrera, doy por hecho que esto ya lo saben” y a veces no es así.

VK: A veces no es así, así que siempre resulta muy útil cierto tipo de preguntas al inicio para ir conociendo el grupo de estudiantes. Pero bueno, yo creo que por mi propia formación y por mi manera de ser, siempre me sentí más a gusto con los grupos que tienen ese tipo de *background*. Es como más sencillo conversar con ellos y trabajar sobre algunas problemáticas que, de algún modo, ellos y ellas han venido trabajando. Después los problemas de escritura, de redacción, los problemas para citar correctamente y demás, eso siempre está presente, pero me parece que son dificultades de diferente tipo de orden. Cuando la comprensión de lo que es un problema del campo del conocimiento está clara, todo lo demás está subordinado a esa idea que es metodología y es posible trabajar y conversar, pero si no hay una comprensión de que un problema de investigación es una construcción teórica y de que pensamos sobre conceptos y que esos conceptos son de un orden diferente a la realidad y se corresponden con teorías con las que pensamos el mundo, creo que eso es lo fundamental en una materia como Metodología.

EF: Y en el transcurrir de la asignatura ¿terminan armando una suerte de plan de trabajo para una investigación? ¿Ese es el objetivo de la materia?

VK: Si, el objetivo de la asignatura es ese. Nosotros, desde la segunda clase, trabajamos en un diseño de investigación. La diferencia entre el diseño y el desarrollo de una investigación es ese: el diseño es una planificación que pone énfasis en los aspectos metodológicos, el proyecto o el proceso de una investigación ya contempla la obtención de datos y el análisis de los datos. Acá lo que nosotros sugerimos es que hagan una prueba del instrumento, es decir, si generan una guía de análisis para analizar una publicidad o un cuestionario y que hagan una prueba de instrumento. Pero sino, el énfasis está en elaborar un diseño de investigación y para eso tenemos un índice, después tenemos un cronograma y tenemos pautadas 3 etapas (esto fue un poco idea de Martina y su modo de trabajo que se corresponde mucho con la experiencia de estar trabajando con las Historias de la Arquitectura), entonces, tenemos la presentación de una etapa que comprende toda la parte de enunciado de problema y antecedentes, una segunda etapa que comprende la elaboración del marco teórico y supuesto e hipótesis, y una tercera etapa donde ya se entrega todo el diseño y algunas aproximaciones al muestreo y demás. Como nosotras siempre decimos, eso es lo importante, el énfasis de la asignatura está puesto en la escritura de un diseño que implica poder conformar un grupo, poder hacer acuerdos con el grupo, entregar en tiempo y forma... nosotros no evaluamos las etapas, sino que hacemos todas las correcciones y se va entregando. Para iniciar la segunda etapa, la primera tiene que estar resuelta. Tenemos un cronograma bastante estricto con entregas, ahora, en el aula virtual. A nosotros la virtualidad nos sirvió para armar bien el aula, con las diferentes comisiones. Como son un montón de grupos (en general tenemos 6 o 7 grupos por cada docente), el parcial es necesario, pero el énfasis de Metodología no es estudiar los conceptos sino hacerlos funcionar en el marco de un diseño.

EF: ¿Qué es lo que más cuesta y lo que sale más fácilmente en esa elaboración del diseño de investigación?

VK: Cuesta todo. Lo que pasa, creo, es que en ese cuatrimestre hay que calzarse la materia al hombro, porque primero hay una clase teórica expositiva pero después cada docente va con sus grupos y, en general, intentamos dar forma con ellos a los problemas y acercarlos material específico sobre cada uno de los problemas que presentan y ese es un trabajo que cuesta mucho, que es *artesanal*. Lo que cuesta es trabajar con los grupos hasta poder dar

forma a los problemas u objetos de estudio, que por ahí sería más fácil definir dos o tres temas y acercarles material sobre esos temas, pero no está planteado así. Está planteado como para que ellos vayan eligiendo un tema de interés. Este año por ejemplo hubo quien analizó las páginas de inteligencia artificial que intentan proveer programas de diseño, y reemplazar la tarea del diseñador, otros grupos analizaron *packaging* porque por ahí hay una influencia de *packaging* que están viendo como materia.⁷²³ Hay de todo, pero lo importante es que después de la primera sorpresa, es como que se preguntan a sí mismos qué nos interesa investigar, qué vamos a hacer, aunque bueno los temas de Metodología no son vinculantes con la Tesina después.

EF: Claro, en Tesina pueden seguir ese camino o no...

VK: o no, o hacer otra cosa

EF: Y cuándo vos evaluás, ¿es a través de esto que funciona como un trabajo práctico y luego tomás examen?

VK: Si, nosotros tenemos promoción en la materia y la promoción contempla el examen parcial y el diseño. Habitualmente ponderamos alguno de ellos, por ejemplo: si en el examen obtuvo un 6 pero en el diseño, un 8, estos últimos años ponderamos ambas notas, otorgándole mayor peso a la elaboración del trabajo, del diseño, que al examen parcial, porque suponemos que el diseño implica en grupo que, si bien no es un trabajo colaborativo, si es un trabajo operativo o sea todos aportan su parte aunque no todos piensen, colaborativamente sobre el mismo problema. Implica también el ejercicio de ser respetuoso de la fecha y la hora de entrega, superada la primera entrega hay que respetar si o si algunas cuestiones de forma que el diseño exige. En fin... hay muchas cuestiones que la tarea de escritura exige a los grupos y que no es fácil para ellos.

EF: Y algo que me quedó pendiente: vos me dijiste que trabajan primero una clase teórica y después ¿dividen la clase por comisiones?

VK: Nosotros trabajamos así, de 15:00 a 18:00, entonces lo que hacemos es una clase teórica breve de entre 45 minutos a 1 hora porque agota, los agota... y después hacemos un intervalo para pasar a trabajar en grupos: el grupo con Paula [Abuaf]⁷²⁴ y el grupo con

⁷²³ Kummer se refiere a la asignatura optativa "Packaging".

⁷²⁴ JTP de la asignatura.

Gustavo [Saucedo]⁷²⁵ (que en los últimos años han trabajado conmigo) y los grupos que tiene Martina. Habitualmente hemos estado trabajando con entre 7 y 10 grupos cada uno.

EF: ¿Grupos de cuántos integrantes?

VK: Hasta cuatro, porque habitualmente tenemos 120 inscriptos en la materia.

EF: Y esa dinámica ¿facilita ese trabajo?

VK: Y ese ha sido el trabajo que históricamente hemos venido realizando en Metodología, si, históricamente venimos trabajando así y lo que la cátedra tiene es el ejercicio de compartir correcciones, por ejemplo, después mostrar a los estudiantes algunos aspectos como el aspecto formal, el de respetar la letra solicitada, la presentación, desde eso en adelante.

EF: ¿Comparten entre los profes y después con los chicos?

VK: Nosotros tenemos acuerdos para la corrección y después mostramos sobre todo después de la primera etapa todas las cuestiones que fueron corregidas en esa primera entrega del diseño.

EF: Te lo pregunto porque me llama la atención la modalidad... uno espera que en una materia teórica sea la clase expositiva la estrategia más fuerte.

VK: No no, porque no hay nada más incorrecto que eso, Metodología no es una materia teórica, Metodología es una materia que si no se aborda con el enunciado y la formulación de un problema objeto de estudio para los estudiantes sería inservible, inútil porque es un poco lo que te decía en el inicio o sea todo lo que se aborda en metodología es para que después cuando inicien la escritura de la tesis puedan construir un problema, situar ese problema en el conjunto de conocimientos disponible sobre el tema, elaborar buenos supuestos de investigación. Aparte, los estudiantes de Diseño participan activamente, cuentan sus problemas, se escuchan, incluso en algunas circunstancias yo he pedido otra aula para que el espacio nos permita sentarnos en semicírculo y escuchar los problemas de los otros, incluso se ofrecen bibliografías o aparecen relatos: “en tal materia vimos tal cosa”, se pasan autores y demás. No me imagino una clase expositiva de tres horas con los estudiantes de Diseño.

⁷²⁵ Ídem.

EF: Es como que se fomenta cierta amistad intelectual...

VK: Si, cuando escuchan los trabajos, “tenés que leer tal cosa” o “porque no miran tal otra” sobre todo cuando hay intereses afines que se da mucho entre quienes les gusta determinado tema... narrativa transmedia, por ejemplo, manejan material, lo comparten y demás. Lo mismo los grupos que trabajan con feminismo o temas de alto interés social. Desde hace muchísimo tiempo venimos trabajando así en la cátedra.

EF: ¿Sabés si alguno continúa para la tesis con alguno de esos planteos?

VK: No lo sé, entiendo que no tanto porque en el último tiempo el Taller de Tesina ha puesto mucho énfasis en que se planteen problemas que impliquen, que tengan como dos características, que incorporen tecnologías de información y de la comunicación y que se planteen problemas proyectuales del campo de diseño. Yo te diría que el énfasis que ponemos en la materia es en problemas que impliquen conocimiento, es decir no en cómo haríamos el diseño de un área que tenga evolución visual sino en cómo generamos una investigación que ponga de manifiesto si en esa área hay evolución visual y de qué tipo. Nosotros ponemos énfasis en que vamos a trabajar problemas vinculados a la generación de conocimiento, y me parece que el Taller de Tesina en los últimos años tiene estas dos características. Supongo que les sirve todo lo que dieron en Metodología para la parte de generar conocimientos sobre una determinada temática. Yo acabo de terminar de dirigir una tesina sobre un rediseño de estrategia para Educación Sexual Integral en chicos del último ciclo de la escuela secundaria, y bueno a las chicas las dirige Sebastián [Malizia]⁷²⁶ y yo las codirijo entonces vieron todas las propuestas proyectuales con Sebastián y yo trabajé con ellas toda la parte de generar información, la búsqueda, la investigación sobre qué materiales hay, cómo se analizan, con qué categorías de análisis podemos pensar esas estrategias. Todo lo que han visto en Metodología les sirve para generar conocimiento sobre aquel problema sobre el cual queremos hacer luego una propuesta proyectual.

EF: No sabía esto, que trabajaban así, como en una suerte de taller, pensé que era más la clase expositiva y en base a eso elaborar/resolver una consigna de trabajo. Nunca imaginé que esa elaboración estaba incorporada en las horas de la cursada. Me parece que está re bueno.

⁷²⁶ Profesor Adjunto de Taller 4, cátedra Gorodischer.

VK: Ah no no, el diseño lo tienen que terminar durante la cátedra, o sea el diseño se termina durante el cursado, digamos que ese es un ejercicio en todas las cátedras que yo trabajo como titular lo hago, el diseño se termina en el cursado, y después no queda trabajo final por hacer, porque eso es para los chicos una fatalidad, porque después no lo pueden terminar más y se prolonga inútilmente.

EF: sí pero además esto que se trabaja en el aula, en las horas del cursado, se está trabajando como se hacen en los talleres. En las teóricas que yo estoy el trabajo de los JTPs tiene que ver con el visado, la corrección, te muestran lo que produjeron, pero no hay esta dinámica de trabajo en aula como trabajo de taller. Para mí es una novedad en una asignatura que no es taller.

VK: Si, trabajamos en el aula. Le ponemos mucho el cuerpo a la materia, o sea, la primera clase donde trabajamos con ellos y construimos; incluso pasan cosas inauditas como cuando no teníamos que dejar el aula. Por ejemplo, Martina se quedaba mucho más tiempo con los grupos, se solían extender un montón las horas de consulta y bueno durante la pandemia hubo con algunos grupos, una buena dinámica.

Yo creo que con respecto a esto de cuánto saben o no saben las y los estudiantes, también tema que a mí me abarcó muy fuertemente, cuando estuve en la Secretaría Académica de acá, de Paraná, traje a la facultad a tres profes que han trabajado mucho en tutoría, que son Daniel Levy, Daniel Korinfeld y Sergio Rascovan. Después, sobre ese tema, he continuado leyendo, sobre todo lo que trabajó uno de ellos que me pareció muy útil y muy significativo, el trabajo que hizo con nosotros, con los docentes, es decir cuando ustedes buscan un texto para los y las estudiantes, preguntarse qué van a evaluar de este texto, qué les parece que el estudiante tiene que saber para entender este texto, cuáles son las competencias que este texto presupone o las habilidades que se pretenden desarrollar en los estudiantes. Nosotros lo hicimos con un texto que en Comunicación Social está en primer año, muy complejo, de Eagleton que realmente cuando lo empezábamos a leer y veíamos la ubicación de ese texto, de este autor, en primer año, que empezaba con un párrafo súper extenso de todos los acontecimientos que el estudiante tenía que saber... de la caída del Muro de Berlín, que habían sucedido en el siglo pasado, o a fines del siglo XIV, XX, XXI y lo analizábamos a conciencia, nos dábamos cuenta que estamos suponiendo que ese estudiante conoce toda esa historia y toda esa cultura que nosotros tenemos por haber incluso vivido determinado momento histórico y que es un ejercicio que hay

que hacerlo, hay que hacerlo con los programas, saber cuánto de legible tiene la cantidad de bibliografías que buscamos... como María [Ledesma] siempre dice “pensar que hay un tiempo y hay que planificar para ese tiempo”, la verdad ese seminario yo lo hice también porque me pareció súper interesante, me sirvió muchísimo la propuesta de cómo trabajan ellos. También en esa línea está Ana María Ezcurra... el trabajo con los textos, qué queremos evaluar, qué pensamos que el estudiante debe saber para aprender ese texto y demás siempre me pareció muy interesante, como un ejercicio de la cátedra para la cátedra,

EF: Claro... preguntarse, antes de...

VK: Antes de incluir cualquier texto para mirar.

EF: Si, y que parece algo naturalizado, se hace naturalizadamente, pero bueno, no sé si tan a conciencia y de manera constante.

VK: Si, ese es un tema que es muy interesante, tal vez en Metodología no nos resulte tan central, porque, como te decía, nosotras manejamos un repertorio de textos que, a esta altura, hay muy buen desarrollo de textos de metodología que tal vez no había hace 20 o 30 años, pero que resulta un ejercicio muy interesante de hacer, sobre todo cuando los textos tienen un nivel de dificultad que ni aun como docente podemos desentrañar en su totalidad.

EF: Todo el tiempo uno se encuentra con textos de alta complejidad, sobre todo cuando vienen de determinados campos, textos de la sociología, de la filosofía, del psicoanálisis...

VK: Exacto, textos muy densos.

EF: Aparte entran a jugarse otras cosas, capaz que son clásicos, están escritos en una prosa de otro tiempo, están traducidos. Y eso los hace más difíciles de desentrañar.

Bueno Vir, creo que abarcamos lo que tenía pensado... a mí me interesaba que me cuentes de la asignatura pero también esa cuestión más de lo perceptivo en relación con los estudiantes, pensar qué estrategias nos damos, cómo pensamos las clases, por ahí esa cuestión más de percibir lo que pasa con los estudiantes, no sé si se registra tanto, estar registrando

todo el tiempo lo que pasa con los chicos, cuando uno intenta transmitirles algo, y bueno eso llega de algún modo y uno no sabe qué le llega...

VK: Con los años, por supuesto ahora ya estoy de vuelta en términos formales... dentro de 5 años podría jubilarme, y bueno ya voy dejando atrás mucho de la soberbia de cuando era joven y tengo un vínculo bastante más cercano, me siento a escucharlos, y ya asumí que la clase expositiva no va más con esta generación de estudiantes, que es una generación de la fugacidad donde la atención no dura más de 15 minutos, así que imaginate lo que es para ellos estar escuchando a una persona que habla durante más de media hora, que necesitan todo el tiempo estar expuestos a estímulos, que están acostumbrados a leer párrafos, porque las estructuras de lo que leen en las escuelas secundarias es así, los manuales antiguos ahora copian la forma del hipertexto entonces todo es poquita información y en forma de hipertexto, entonces la forma de vincularse con los docentes es otra, mucho más desestructurada, así que bueno, estos últimos años han sido de bastante aprendizaje.

EF: ¿Y eso cómo fue en los años de pandemia, de virtualidad?

VK: Y con los años de virtualidad tuve la suerte, con el grupo de Santa Fe, de contar con un equipo que suplió ampliamente la presencialidad. Yo no tengo nada que decir de Martina, de Gustavo, armamos un aula maravillosa en términos de diseño con muchísima información. No tuve un episodio en el cual (yo habitualmente no soy de quejarme), pero tampoco tuve ningún episodio por el cual descargar o decir algo porque no pasó absolutamente nada, tuvimos mucha presencia en las clases, re lindas evaluaciones y mucho trabajo también. Nosotros nos conectábamos durante las 3 horas de la clase, pero en términos de diseño, de aula, de todo lo que trabajamos, yo elaboré unas fichas, me senté a escribir y pude elaborar fichas, que en los años anteriores no había hecho, que debía completar, tipo camino o ruta, por las dudas los estudiantes no se unieran a las clases, pero fue una linda experiencia.

EF: ¿Y ahora volviste a la presencialidad plena o siguen rotando?

VK: dimos algunas clases virtuales, pero ahora, yo daba clases en el primer cuatrimestre, pero la verdad no me sirvió mucho la alternancia entre lo virtual y lo presencial. O sea, medio que una vez que volví, me volví otra vez de la presencialidad. A veces dan virtual, pero yo doy dos clases porque los veo, me siento con ellos, converso con ellos. De todos

modos, nos sirve, porque hace tres jueves atrás hubo una tormenta enorme y no suspendimos, dimos virtual.

EF: aprovechamos que tenemos ese recurso y no se pierde la clase...

VK: Cero problema, pero mañana por ejemplo, que con ese grupo de investigación vamos a armar un cuestionario y que funcionamos como equipo de investigación, nos encontramos presencialmente. No tengo una respuesta para darte simplemente, pero me gusta estar ahí con los estudiantes.

EF: Es eso, es estar en el aula...

VK: Ya te digo, hace dos jueves atrás tuvimos examen, la otra semana mi JTP de acá dio virtual pero yo mandé un mensaje por la página y los encontré a todos presencialmente. Es complejo, pero bueno, tal vez por la característica de grado, pero me gusta verlos, estar con ellos, el grupo de Comunicación tiene muchas más complejidades que el de Diseño, porque está en un lugar de la carrera y además también hay otro nivel socioeconómico, es muy diferente.

[FIN]

Entrevista con la Mg. María Graciela Imbach, titular de la cátedra de Matemática de la FADU. Encuentro presencial llevado a cabo el 23 de septiembre de 2022 en la ciudad de Santa Fe.

EF: Esta viñeta que le presento, Graciela, me gustaría que nos permita charlar un poquito sobre el modo en que ustedes trabajan en la cátedra, si se encuentran con escenas similares, obviamente, no el discurso, no ese tipo de discurso sino del lenguaje porque la matemática es un lenguaje también.

[Lectura de la viñeta relacionada con el retrato de Jorge Rafael Videla ilustrado por Pablo Bernasconi].

GI: Es del lenguaje sí, y fundamentalmente este año. Nos hemos encontrado con esas cuestiones, de que frente a cosas que vos decís, hay chicos que deberían saberlas a lo mejor desde la escuela primaria, y que te miran y te dicen “¿qué es?” o sea nos hemos encontrado con gente que no sabe sumar fracciones, que no tiene el concepto para abstraer. La otra vez teníamos, nos pasó en los dos Diseños⁷²⁷ eso, X^2 es un cuarto de X^2 . Igual, era un X^2 menos un cuarto, entonces $\frac{3}{4}$ de X^2 , y una alumna nos mira y nos dice “¿por qué?” y bueno, vos vas al concepto, y terminás explicando “si vos tenés una manzana y le sacás $\frac{1}{4}$ a la manzana, ¿qué te queda?” Esa abstracción del razonamiento, de pensamiento abstracto no la tienen, para nada. Eso es lo que más llama la atención. La pérdida, con lo concreto más o menos, con lo más o menos concreto trabajás en matemática en jardín y en preescolar. Toda esa parte digamos, de la abstracción del pensamiento matemático que deben incorporar en la escuela secundaria, los chicos no la tienen.

EF: Y usted tiene una hipótesis ¿de qué puede ser?

GI: Y... Yo le echo la culpa al Ministerio de Educación. O sea, a la política que hay... yo supongo que debe ser en general, pero en matemática en particular, los cambios que ha habido, toda esta cuestión de la no repitencia y de las evaluaciones generales y que no pueden evaluar, y que vos las escuchás a las docentes de secundario y sufren horrores con todos los lineamientos que les bajan en la parte de evaluación. Vos los ves y no tienen la culpa los chicos porque tampoco tienen ese incentivo para ponerse a estudiar.

⁷²⁷ La profesora se refiere a las dos carreras de Diseño que se dictan en FADU-UNL: Diseño de la Comunicación Visual y Diseño Industrial.

EF: No, no, claro porque es una política educativa que actúa como limitante.

GI: Y si, porque no adquieren hábitos, no adquieren hábitos de estudio, y van pasando sin adquirir esa noción de abstracción. Tenemos, por ejemplo, la geometría ha desaparecido de la escuela, nosotros trabajamos mucho con geometría, no te saben visualizar un cuerpo en el espacio. Distinguir, qué se yo, en una pirámide, la diferencia entre la altura de la pirámide, la altura de la cara o la arista de la pirámide.

EF: Claro, y cuando usted dice que no pueden visualizar este cuerpo en el espacio es frente a la gráfica en la bidimensión... ¿no logran imaginar el volumen?

GI: Exacto. Y mucho menos dibujarla, porque eso que tienen es un sistema de representación. Sin embargo, hacen un dibujo o hacen un croquis, pero como que no terminan de tomar conciencia de cómo es ese cuerpo y cada uno de esos elementos del cuerpo. El tema de la visualización es sumamente complejo para ellos... porque estás agarrando una fórmula, la fórmula te diferencia lo que es la altura de la cara, lo que es la altura de la pirámide, la arista, y por eso es lo que siempre les decimos, en matemática está perfecto, tienen resúmenes de fórmulas, pueden trabajar con todo, el tema es saber usarlas, y saber interpretar el cuerpo para poder aplicar las fórmulas. Y en esas cuestiones es donde radican las mayores dificultades.

EF: ¿Y cómo hacen? ¿Qué estrategias se dan?

GI: Mostrarles mucho la imagen, les hacemos hacer una actividad aplicada, donde, por ejemplo, este año les estamos haciendo hacer un *packaging*, para que ellos tengan que construir el cuerpo, para que lo puedan ver...

EF: Claro, ellos mismos enfrentados al objeto.

GI: Enfrentándose a una situación directa, digamos, de tener que armar un cuerpo, hacer los cálculos al cuerpo.

EF: Buscándole una vuelta digamos, necesariamente hay que volver a lo concreto.

GI: Tenés que volver a lo concreto para que lo vean.

EF: Y funciona... ¿han visto que tienen mejores resultados?

GI: En parte si, en parte si, lo que no se supera es la cuestión del álgebra. Que ahí también, caés en una abstracción porque vos empezás a representar las cosas con letras y vas a una ecuación, o representas una curva a través de una ecuación, y ahí también tienen muchísima dificultad.

EF: Y al principio cuando me empezó a contar, me mencionó que este año fue más difícil todavía...

GI: Si. Hay dos cuestiones que influyen: la universidad les sacó los cursos de articulación disciplinar, o sea que no tienen ese curso de ingreso en el que yo estuve diez años trabajando. Esos cursos no solucionan los problemas de fondo pero ahora estamos viendo que en realidad sí, algunas cosas reparaba. Por lo menos hacía que revisen y lleguen con una cierta idea de algunas cuestiones, porque ahora se suma que pasamos la pandemia. El otro día una profe de secundaria me decía eso “y si cada docente manejó el contenido como quiso”, porque no me acuerdo qué contenido estábamos dando y me dice un alumno “no, eso yo nunca lo vi”, “Si” le digo “seguro que tendrías que haberlo visto”, y me dice “no, no”, y puede ser que no lo hayan visto porque en la pandemia se recortaron los contenidos, y cada docente recortó lo que quiso. A criterio de cada docente. Llegan a la universidad y entonces el tema es, ¿qué hacemos en la universidad con estos chicos?

EF: Si, y pensando que a la universidad llega un pequeño número, ¿no? La gran mayoría no llega a la universidad...

GI: Y digamos que se supone que llega a la universidad el que está en mejores condiciones. Porque ha terminado un buen secundario. En general, los chicos que deciden entrar a la universidad tienen un rendimiento de medio para arriba.

EF: Si, es cierto. Hay una cierta afinidad con el estudio, con continuar estudiando, digamos, antes de salir al campo laboral.

GI: Pero yo creo que ahora salen de la secundaria con la idea de que no es necesario estudiar. Que eso es también lo que nosotros vemos. De una semana a la otra, vuelven en las mismas condiciones en las que se fueron la semana anterior. La semana que viene tenemos el primer parcial, vamos a ver con qué nos encontramos.

EF: Y usted Graciela tiene dos materias consecutivas.

GI: Depende de la carrera. En Comunicación Visual solo una, que es el Taller de Matemática, en Diseño Industrial tenemos dos y en Arquitectura, tres.

EF: Y al tener esa progresión, ¿usted nota un avance? ¿hay un avance en los chicos? O, por ejemplo, estos problemas que son tan de fondo, tan de estructura ¿no se llegan a resolver?

GI: Algunos sí, no todos, pero sí. Cambia de la primera Matemática a la tercera. Los chicos, en parte, lo superan. En Comunicación Visual lo que nos pasa es que es la única. De todas maneras, la parte de cálculo, por ahí no es tan fundamental o no les damos nosotros por ahí en Diseño el mismo peso que le damos en Arquitectura.

EF: Claro, sí, es una cuestión disciplinar.

GI: Exacto, el peso que le damos en Arquitectura es distinto al que le damos en Diseño. De todas maneras, ahí, en el alumno digamos, hay una predisposición a la matemática muy distinta en el de Comunicación Visual que en el de arquitectura, hasta con el de Industrial, porque el de Diseño Industrial se asemeja más al de Arquitectura, en la manera por ahí de pensar o en la estructura de pensar, cosa que en el de Comunicación Visual es totalmente distinto.

EF: Y puede ser que eso tenga que ver con una posición propia, digamos, “no lo voy a usar a esto”, tiene que ver con eso...

GI: Tiene que ver con eso.

EF: También es pensar en la matemática como en algo netamente operativo, y no pensarlo como una herramienta.

GI: Y como una herramienta de diseño.

EF: Sí, porque en la vida profesional, uno se enfrenta a situaciones; obviamente, uno no diseña exclusivamente a través de la matemática, pero siempre interviene algún aspecto del cálculo, por ejemplo.

GI: Del cálculo, o de la proporción, o de distintas formas, en curvas...

EF: Si, situaciones que después *pasan factura*, digamos, en la vida profesional. A mí me ha pasado, por supuesto... Bueno, y en términos de evaluación Graciela; porque cuando yo cursé matemática (hace un montón de años), tenía una modalidad, más tradicional, si se quiere, pero ahora ustedes hacen un trabajo de taller. Como que se acerca a los talleres de diseño, digamos, que los chicos se acercan, trabajan en tableros en la clase...

GI: Trabajan en tableros en la clase, se resuelven problemas... Por eso, nosotros enfocamos siempre lo que les decimos. En el taller usamos los contenidos básicos que ellos deberían traer de la escuela media, y lo que hacemos es aplicárselos a cuestiones que tienen que ver con el diseño. Y es por eso que hemos incorporado las actividades de aplicación, entonces vamos cambiando en distintos cuatrimestres, vamos haciendo distintas cosas; por ejemplo, este año, lo que te decía, primero hacemos el *packaging* con el cuerpo y ellos tienen que pensar, digamos, ese *packaging* para un producto. Tienen que ver el tema de las dimensiones del producto para ver cómo dimensionan el *packaging*; y después en la otra parte, cuando ya vamos a las curvas y a las proporciones, les hacemos hacer un logotipo para ese producto. Lo que pasa es que eso los entusiasma bastante, los engancha bastante, siempre está la parte más formal de la matemática, todo eso implica un cálculo. Entonces, aprueban esos trabajos, pero también tienen, por ahí, resolución de problemas con lápiz y papel.

EF: Claro, para después hacer una transferencia, digamos, al ejercicio práctico de diseño. Y ¿tiene comisiones por carrera o en la primera, por ejemplo, están todos juntos?

GI: No, no, no. Son separadas por carreras.

EF: Entonces ustedes ya imprimen una especificidad disciplinar en la matemática para Diseño Gráfico, para Diseño Industrial...

GI: Claro, tenemos, un apunte de cátedra para Arquitectura y otro que es para los dos Diseños. Porque por ahí, las aplicaciones o los ejemplos que les presentamos a los de Diseño no son los mismos que a los alumnos de Arquitectura. Que eso, a lo mejor, en otra época era medio todo igual, teníamos un único apunte para las tres. También, en aquella época, Diseño Industrial no estaba. Para los dos, y bueno, los de Comunicación Visual nos pasaban la factura, de “¿por qué siempre ejemplos para Arquitectura? o “qué me importa a mí la altura de un edificio?”. Porque yo creo que ahí tienen razón, porque la otra

vez en las mesas esas que se hicieron,⁷²⁸ muchas de las quejas que había eran sobre eso digamos, de qué “¿por qué todo para Arquitectura?” o “parece que todos vamos a estudiar Arquitectura”.

EF: Claro, es decir que, también desde matemática, siempre parece como más abstracta, más *fría* en algún punto, también hay desde el principio una especificidad...

GI: Totalmente.

EF: Y en el tiempo de pandemia, ese trabajo en taller, ¿cómo lo hicieron?, ¿cómo se las ingeniaron?

GI: Lo hacíamos virtual, a través del *Zoom*. El *packaging* no lo hicimos, pero hicimos el logotipo, hicimos otros análisis donde les dábamos imágenes que las tenían que reproducir, que era con el uso de fractales, entonces ellos tenían que hacer el análisis geométrico de esa configuración, para reproducirla tenían que ir construyéndola y haciendo todo el análisis.

EF: Y resultó como experiencia.

GI: Si. A mí, la verdad, no me disgustó el trabajo en la pandemia. Es más, en 2020, yo estaba *chocha*, pero supongo que debe ser que no tenían otra cosa para hacer más que dedicarse a resolver lo que tenían de la facultad. Pero la verdad que, para mí, la experiencia en el 2020 fue buena. Es cierto que nosotras laburamos como unas *descosidas*, porque teníamos que preparar todo de cero desde lo virtual, pero la respuesta de los alumnos fue buena.

EF: Aún en esa enorme masividad que usted tiene cada año, porque usted tiene un montón de estudiantes.

GI: Bueno, lo que hicimos que por ahí es una ventaja y una desventaja, este tema de los talleres tan grandes, porque viste que se te pierden los alumnos. Nosotros por ahí somos tres o cuatro docentes. Este año arrancamos con este tema de que sacaron el ingreso, teníamos 250, no tenían ni lugar en el taller. Ahora estaremos en 180, duele, pero es una

⁷²⁸ La profesora hace referencia a la serie de mesas de debate que la FADU viene llevando a cabo desde 2019 con estudiantes y docentes en relación con el proceso de actualización curricular de las tres carreras presenciales que se dictan en la Casa de Estudios.

realidad. Entre, aquellos que te dicen “la verdad que no me acuerdo de nada”, “me siento perdido” y no les podemos dar solución, porque qué solución le vamos a dar si no tenemos capacidad de atender a todos. En ese sentido, es un problema. Yo lo hablé varias veces con Marcelo Molina⁷²⁹ de ese tema, que a ellos en Historia les pasa más o menos lo mismo, porque también les sacaron la articulación con Lectura y Escritura. Es sumamente difícil.

EF: Y ¿qué es lo que sucede?

GI: Dejan. Dejan porque se sienten perdidos. Nosotros pusimos clases complementarias virtuales, pero si ellos no tienen la base, les cuesta mucho enganchar, no enganchan.

EF: Usted ¿imagina alguna solución?

GI: Hay dos cuestiones: por un lado, o la universidad se hace cargo, e implementa alguna cuestión, no sé si un tipo CBC de la UBA, pero debería hacer algo inicial para que los chicos puedan arrancar en la universidad, porque sino es muy grande el salto que hay. O sea, siempre hubo esto de terminar la secundaria y que cueste arrancar con la universidad, pero esa diferencia es cada vez más grande. Es como un abismo. Entonces los chicos que vienen y tienen, a lo mejor, un hábito más de estudio, que están algo más preparados, con un poquito de esfuerzo y un poquito de ayuda arrancan, pero hay un grueso que no arranca ni con esa ayuda, necesitan algo más de base, de abajo.

EF: Y es la mayoría la que necesita más ayuda y la minoría, la que arranca sola digamos...

GI: Y sí, por eso te digo: estamos llegando a mitad de cuatrimestre y ya estamos con 180 alumnos.

EF: Y arrancaron con 250, claro es un desgranamiento enorme, y es primer año.

GI: Es primer año, aunque tenemos muchos recursantes, este año también se dio, porque nunca tenemos más de 100, siempre teníamos alrededor de 100/120 alumnos en Comunicación Visual, este año se dio que, con este cambio de los talleres verticales, Matemática

⁷²⁹ Marcelo Molina es Secretario Académico de FADU y titular de las asignaturas Teorías y Producción Arquitectónica e Historia de la Arquitectura en la carrera de AyU.

estaba los lunes a las 6 de la tarde, en primer año bárbaro y a partir de segundo siempre teníamos superposición con los talleres.

EF: Claro con el taller de Carmen Albrecht.⁷³⁰

GI: Exacto, como se hizo esa reestructuración de los talles, a nosotros nos pasaron a los martes a las 2 de la tarde, y ahora todos pueden cursar en ese horario. Entonces se nos juntaron los del ingreso con todos los que veníamos acumulando de 2do, 3ro y 4to año que antes no podían cursar porque tenían superposición. Por eso tenemos muchos recurrentes.

EF: Y esa gente que es más grande... a ver... qué es lo que pienso, quizá con el avance en la carrera, la inscripción en la vida universitaria digamos, capaz que algo se despierta.

GI: No, no, en general si tienen las mismas dificultades que el resto.

EF: O sea que el problema grande está en la abstracción, en lograr esa abstracción que requiere el álgebra,

GI: En lograr el trabajo con el álgebra, viste que en álgebra vos tenés unas reglas y las tenés que respetar, vos tenés que resolver una ecuación y bueno hay determinadas cuestiones que podés hacer y determinadas cuestiones que no. Son principios, que se ve que faltan, esa lógica de un razonamiento que es un pensamiento algo estructurado. Ahí está el mayor problema.

EF: Y después me dijo que eran dos partes, primero si la universidad decide hacerse cargo y la otra...

GI: Y la otra es que la escuela media tiene que hacerse cargo.

EF: La parte anterior del recorrido.

GI: La parte anterior evidentemente no hay miras de que cambie, por eso la universidad tiene que buscar alguna manera, mediante la Articulación. Yo era una de las que decía que el curso de articulación debería tener otras características, porque ¿qué pasaba con el curso de articulación? era un mes, dos horas de lunes a viernes, al que tenía un problema no se lo solucionaba, al resto le servía como para refrescar las cosas, rever algunas

⁷³⁰ Profesora Titular del Taller de Diseño en la LDCV.

cuestiones, pero el planteo que siempre hacíamos desde el Comité Central, profesores que estábamos a cargo del curso, era eso, la universidad te decía que más de ese tiempo no había disponible.

EF: ¿En el mes de febrero se hacía?

GI: Se hacía en el mes de febrero, y normalmente se hacía un dictado que más que un dictado era una instancia de evaluación en noviembre. Porque en noviembre se hacían cuatro encuentros presenciales los días sábados, que se superponía con el final de la escuela media, los chicos que estaban en 5to año se podían inscribir incluso antes de inscribirse a las carreras. Eran cuatro sábados y una evaluación, esos sábados eran para tocar los temas que estaban dentro del curso de ingreso y hacer una especie de repaso, presentación global de los contenidos. Normalmente la gente que hacía ese curso era porque era gente que ya tenía afinidad con la matemática, o venían con un profesor particular muchas veces.

EF: Claro, el que ya está decidido por una carrera, y ya se venía preparando.

GI: Exacto, quien ya se venía preparando asistía a esos encuentros que eran, más que nada, para tomar contacto de alguna manera con la universidad y después tenían el examen, en diciembre. Si no aprobabas ahí, ya en febrero era más formal digamos, con todos los encuentros presenciales diarios, de lunes a viernes dos horas. Por ejemplo, los de FADU, tenían dos horas de matemática, y dos horas de lectura y escritura, eran cuatro horas durante todo un mes, con exámenes al final. Todos entraban a la universidad, pero para empezar a cursar las matemáticas de la carrera que habías elegido, tenías que tener aprobado ese ingreso de matemática, o para empezar a cursar historia, tenías que tener el de lectura y escritura.

EF: Y en matemática, la recuperación que se hacía era en relación con los contenidos del secundario, nada proyectado a las carreras...

GI: Nada nuevo, nada nuevo, o era tomar aquellos contenidos que los docentes de las distintas facultades consideramos que eras necesarios para poder arrancar con la matemática de la universidad, esos eran cursos de articulación.

EF: ¿Y por qué se decide retirarlos?

GI: Por una cuestión de política universitaria, el tema de la universidad accesible para todos, que termina siendo una mentira.

EF: Es un arma de doble filo...

GI: Exactamente, los chicos están ahora sin haber hecho ese curso de articulación de matemática, y yo creo que en muchos casos es peor, porque supongo que debe ser mayor la frustración que ellos tienen cuando vos empezás hablarle suponiendo que hay cosas que ellos saben y no las saben. La verdad es que no hay nada más frustrante que escuchar algo y vos no tenés idea de lo que te están hablando.

EF: No entendés de lo que están hablando. Si, es esto mismo que pasa cuando los chicos se enfrentan a una imagen y no la pueden entender. El otro día hablaba con Virginia Kummer que es la titular de Metodología –bueno ella está en 4to año, es diferente su mirada ¿no? porque está en el final de la carrera– en Diseño y también en una de las carreras de la UNER, y en esa carrera la materia está en 2º año. Y me decía que una vez les había planteado a los estudiantes algo así como “yo supongo que ustedes ya saben tal cosa” y una de las alumnas le dijo “usted no suponga nada, no suponga lo que ya sabemos...” así el docente está siempre pedaleando un poco en el vacío, ¿no?

GI: Siempre pedaleando en el vacío.

EF: “¿Cómo hacés?” es lo que yo le preguntaba a ella “¿cómo hacés?”

GI: Vos le das consejos a los chicos, vos les decís, lo remitís, mirá tenés que reforzar esto, nosotros en el aula nuestra hemos subido mucho material, para que puedan hacer una revisión, pero todo pasa por ellos. Vienen con esa concepción de que *necesitan la obligación* o la profesora encima y eso acá ya no debería ser así. Porque acá tenés todas las herramientas para trabajar, velas, miralas y cualquier duda consultanos. Nosotros armamos grupos de *Telegram* pensando en eso y ahora justamente me están bombardeando por ahí porque tienen que entregar.

EF: Están todos preguntando desesperados...

GI: Entregan el martes viste, y recién estaban pensando que iban a hacer. Pero tienen todas las herramientas, como para trabajarlas, no tienen no sé si la voluntad o qué para ponerse con esas cosas.

EF: ¿Están esperando la presión del docente? Una suerte de seguimiento *maternal*...

GI: Claro, esperan eso y así no ponen mucho de su parte. Porque vos les das a los pibes el tema para trabajar. Y después surgen cosas, por ejemplo, lo del paro que nos tocó dos jueves seguidos. Y vos explicás: ‘bueno, hay paro, pero ahí tienen el material, tienen esto para resolver’ las chicas pusieron clases de consultas distintos a los días de clases, consultas virtuales, consultas presenciales como para cubrir esas horas que perdimos con el paro... tres o cuatro alumnos vinieron a las consultas. Entonces como ya no tenemos tiempo de volver sobre los temas, volvemos a remarcar que los materiales están, que entren a las aulas virtuales y los aprovechen.

EF: Tienen que ser autogestionarios.

GI: Claro, y cero autogestión tienen los chicos, más allá de que está bien, son alumnos de 1º año y tenés que empezar a formarlos en eso de la autogestión, pero en ese sentido también cada año estamos más atrás.

EF: Y demoran más tiempo en hacer ese aprendizaje, porque ya estamos promediando segundo cuatrimestre, ya hace un año que están acá adentro.

GI: Si, ya pasaron el Taller Introductorio, supuestamente ya lo aprobaron porque si no lo aprueban no pueden seguir, y sin embargo les cuesta.

EF: Bueno a nosotros nos pasa también, ustedes tienen esa modalidad de consultas, incluso por fuera de turno de exámenes digamos, ¿habilitan que haya horarios distintos de clases?

GI: En general se los ponemos muchas veces cuando sabemos que lo van a necesitar, hubo épocas que los teníamos fijos, pero sabíamos que en épocas donde no había exigencias no venía nadie, entonces siempre los ponemos antes de las evaluaciones.

EF: Claro, está bueno eso, y no es el día de la clase digamos,

GI: No, lo mismo que ahora que pusimos clases complementarias al cursado presencial, tenemos presencialmente 3 horas semanales, no son obligatorias, 2 horas más de clases complementarias virtuales, donde se sigue trabajando contenidos que se trabajaron en la presencial, cosa de que, si vos tuviste alguna dificultad, no entendiste algo porque también, pasa que la clase presencial se te va volando, siempre queda corta.

EF: Sí, más aún cuando hay una entrega cerca que todos preguntan... nunca se logra responderles a 150 /200 chicos.

GI: Si... Ese es el panorama.

EF: Ese es el panorama, no es tan alentador Graciela, pero yo me esperaba este tipo de respuesta, ¿no? por el fantasma que siempre ronda a la matemática en general. En el Doctorado tengo compañeras que son de la matemática, y siempre aparece ese fantasma de que la matemática es difícil, que siempre es más inaccesible que el resto de las materias, pero más allá de eso me parece que esto tiene más que ver con estas cosas que hablábamos, por ejemplo, el tema del vínculo con el paso del secundario a la universidad es crucial.

GI: Bueno, con Marcelo [Molina], venimos charlando siempre sobre hacer algo, pero el tema es dónde lo ponemos, si tiene que ser dentro de Taller Introductorio o antes. Y lo que decimos siempre, no una matemática instrumental. Él dice que para ingresar a la universidad habría que ver matemática, lógica, filosofía, algo que los prepare para la forma de pensar, para un pensamiento, para lograr un pensamiento abstracto que no lo tienen, que los dificulta en matemática, y que los dificulta también en la parte de historia, el tema de poder vincular hechos, de poder relacionar, todas esas formas de poder vincular esas cosas a través de una forma de pensamiento lógico no la traen, y a lo mejor habría que hacer algo al inicio que apunte a eso, no a lo meramente instrumental, sino más a una lógica de pensamiento.

EF: Sí en reuniones que hemos tenido de Coordinación de Carrera él ha mencionado esto, y siempre imagina ese núcleo, lógica, filosofía, lengua, siempre está preocupado por eso, por esa brecha entre la escuela y la universidad.

GI: Si porque a él le tocan también los alumnos de 1° año.

EF: Claro, porque además otra cosa, y esto ya es opinión mía, que también se ha perdido mucho, no sé si se ha perdido, el uso de la memoria en el estudio, está tan trillado eso de que no hay que estudiar de memoria... porque hay cosas...

GI: Que es importante retenerlas. Las famosas tablas, ¿me entendés?

EF: Si, es tremendo; hasta *da cosa* decirlo, pero no saben las tablas, las reglas ortográficas, las de la semántica, de la sintaxis, es muy complejo.

GI: Y viste son cuestiones que las tenés que saber y las tenés que manejar, es memoria, y hay determinadas cosas que hay que retenerlas, no tenés alternativa porque *Google* parece que nos soluciona todo ahora. Y es una gran ayuda, pero tenés que saber usarla, si vos no tenés ni idea de cómo son los comportamientos de las cosas, anda a creerte lo que te dice *Google*, esa también es una cuestión con la que hay que luchar.

EF: ¿Y pasa en matemáticas?

GI: Pasa, y pasa mucho en Arquitectura, porque viste que los *softwares* te solucionan todo, pero vos tenés que saber también interpretar la solución del *software*, si vos no sabés qué es lo que te está dando el *software*, no sabés interpretar ese número, terminás creyendo ciegamente en ese cálculo maquinal. Entonces, tenés que tener una formación que te permita interpretar el valor que te tira el *software*. Esos que dicen ‘para qué estudiar tanto, si las máquinas te tiran todo ahora’ pero vos tenés que validar el resultado de la maquinas, y tener idea de si ese es un valor posible o si tenés que repetir la operación.

EF: Es un saber de la mente humana.

GI: Exacto: interpretable, y así sí es una herramienta fabulosa que facilita un proceso.

EF: Bueno Graciela, eso era más o menos lo que yo quería preguntarle, le agradezco, porque la verdad si yo hubiese fijado la investigación mía solo en la parte de diseño, es como que yo ya hice esa tesis, cuando hice la Maestría. Ahora me interesa más esta cuestión, porque me parece más estructural, bueno se juega esto del lenguaje, los lenguajes... me permite una visión más amplia...

GI: Hablando del lenguaje, porque una de las cuestiones que viene con esto de la lógica del pensamiento, es la interpretación de consignas. Ahí hay mucha dificultad y la interpretación de problemas, vos cuando vas a resolver un problema tenés que leer un enunciado, tenés una situación problemática, tenés que identificar datos, incógnitas y hacer un planteo en un lenguaje simbólico de la ecuación que vas a resolver.

EF: Claro, lo recuerdo.

GI: Y ahí está la cuestión: que la ecuación a resolver te la puede resolver un programa de computadora, pero saber plantear la ecuación, saber plantear el problema y llevarlo a lenguaje matemático, eso no lo puede hacer la máquina y ahí también aparece otra de las grandes dificultades.

EF: En ese trabajo de *traducción*.

GI: Y si:

EF: Bueno, primero es la lectura del enunciado, que está *en castellano* ¿no?

GI: Está en castellano, por supuesto. [Risas] Siempre me acuerdo, un problema de trigonometría en Arquitectura que pedía medir el ángulo a una azotea. No sabían que era una azotea, no tenían la más pálida idea de a que me refería. Entonces obviamente partimos de otra cuestión: no podés resolver el problema si no sabés qué es una azotea. Y como esa anécdota, tengo un montón.

EF: Si, es algo que algo a nosotros nos pasa, por ejemplo, con los enunciados en los exámenes. Por suerte a veces está el que se anima y pregunta... Una vez nos pasó que la consigna pedía “explicar pormenorizadamente” tal concepto. Y muchos dejaban la consigna sin responder y nos llamaba la atención porque era una simple reposición bibliográfica ¿no? Hasta que un estudiante se levantó y pregunto “¿qué quiere decir pormenorizadamente?” Pero el que no se animó a preguntar contestó cualquier cosa o no contestó nada; y bueno ahí te das cuenta de que había una palabra que no sabían lo que quería decir, que no entendían, que dedujeron. Y es mucho más complicado cuando eso sucede con los términos totalmente disciplinares, como *azotea*... es como que nuestros alumnos no sepan qué significa *señalética*. En esas situaciones yo me quedo como congelada... Porque lo podemos resolver, explicamos qué significa pormenorizadamente, qué significa

azotea, o por qué tiene el auto en la cabeza, pero lo que queda expuesto es el vacío en esa mochila.

GI: Ahí influye, yo creo, la pérdida del hábito de la lectura, algo que parece trillado pero que es una realidad.

EF: Si, de un uso de la palabra no siempre en la informalidad o de un uso de la escritura no siempre fraccionado. Nos pasa en los exámenes, que responden con diez ítems, con una lista de títulos y no... yo necesito que vos me digas algo sobre esto.

GI: Exacto, que desarrolles, que vincules, que conectes.

[FIN]

Entrevista con el LDCV Juan Bautista Nieva, docente en Taller II – Cátedra Albrecht y JTP de las asignaturas Comunicación de la LDCV / FADU-UNL. Encuentro presencial, llevado a cabo el 26 de septiembre de 2022 en la ciudad de Santa Fe.

EF: Como te comenté más temprano, mi interés es narrarte una escena, una *escena de enseñanza*, diríamos en la teoría didáctica que tiene que ver con esta imagen particularmente, de Bernasconi, te la voy a leer porque forma parte de mi tesis...

[Lectura de la viñeta relacionada con el retrato de Jorge Rafael Videla ilustrado por Pablo Bernasconi]

Esa viñeta para mí es representativa de lo que, en la teoría sociológica de Bourdieu, se llama *laguna inadmisibile* de conocimiento, como un vacío insalvable... Porque uno podría hacer algo ahí, recomponer algún contenido, contar por qué Bernasconi dibuja esto, pero en realidad de lo que da cuenta, es de que hay una vacancia enorme de conocimiento, en este caso, por ejemplo, en relación con la historia reciente Argentina. Pero que también se da con otro tipo de contenidos ¿no? bueno, disciplinares por ejemplo, o de la cultura que llamamos *general*. Bueno, la idea es que vos me cuentes si pasaste por situaciones así, donde las notaste, como se revelan, si es en el discurso, cuando los chicos hablan, cuando escriben, cuando proyectan...

JBN: Sí, pasé por situaciones similares. Éste, es un caso mucho más extremo me parece, porque, digamos son hechos de nuestra historia reciente que no deberían ser desconocidos por ningún ciudadano ¿bien? Pero... sí me encuentro ante situaciones en las que pongo ejemplos o hablamos ejemplos en general que tengan que ver con la cultura general, con la cultura visual, y me siento como que estoy hablando de temas que son completamente desconocidos ¿no? O sea, en mis interlocutores no encuentro que están sabiendo a qué estamos haciendo referencia cuando estamos hablando de eso, ejemplos concretos ahora no me acuerdo, pero sí, si me doy cuenta de estar hablando de alguna película, o de alguna banda de música, o incluso de hechos de nuestra historia reciente, incluso de programas de televisión... y que no sean conocidos por los estudiantes o algunos de nuestros estudiantes, es muy llamativo.

EF: ¿Y cómo te das cuenta?

JBN: Por el silencio como respuesta, por no encontrar del otro lado algún tipo de reacción, de estímulo de lo que uno está ofreciendo, entonces por ahí una mirada totalmente extravíada, o una cara, un gesto que dice “bueno de qué está hablando esta persona” es eso, tal cual...

EF ¿Y cómo reaccionás? ¿Qué haces?

JBN: Bueno... a veces trato de reponer el origen de ese ejemplo y también explicar por qué traigo este ejemplo a colación, pero bueno llega un momento en el que pierde gracia haber traído ese ejemplo ¿no?

EF: Y vos al haber estado en las proyectuales ¿te ha pasado con ejemplos que son, diríamos, *del canon* de la disciplina? Referencias que no pueden ser desconocidas...

JBN: Totalmente, totalmente, y yo creo que existe un origen en una suerte de analfabetismo en la cultura visual que arrastramos todos desde nuestra escuela ¿no? En la escuela salimos analfabetos visualmente, no podemos nombrar tres pintores argentinos, no te digo tres pintores santafesinos, no podemos nombrar tres pintores argentinos cuando salimos de la escuela, y nuestros alumnos que salen de esa misma escuela, tampoco. Pero en este ejemplo que vos me traés de Videla, va un poco más allá, porque implica no solo no poder identificar imágenes y recursos gráficos sino tampoco conocer la historia, conocer la historia reciente. Yo creo que hay un analfabetismo visual muy fuerte, yo se lo atribuyo a la escuela

EF: A vos te parece que tiene que ver con el recorrido anterior...

JBN: Si, porque todos en la escuela tenemos algún tipo de materia relacionada con la visualidad, ya sea plástica o como se llame, no lo recuerdo... yo hice la escuela hace un montón de tiempo ¿no? Pero... no recuerdo haber estudiado historia del arte, haber estudiado profundamente cuestiones en las imágenes que además forman parte de nuestra cultura visual, digamos son luego las referencias que son tomadas en el cine, en los programas de televisión y además como materia prima también para nuestro ejercicio de la profesión.

EF: Esto que me estás mencionando de la cultura visual a mí me hace un gran aporte porque yo no lo había estado pensando de ese lugar ¿no? Yo creo que esto de la cultura

visual vendría *después* de un planteo que yo estoy pensando *antes* que tiene que ver con la palabra, que tiene que ver con este vacío que es de lenguaje

JBN: Si, pero la visualidad también es un lenguaje. Y ahí también estamos arrancando una facultad siendo mucho más analfabetos en ese lenguaje, porque uno ingresa a la facultad y sabe leer y escribir. De hecho, uno de las materias del curso de ingreso es lectura y comprensión de texto.

EF: Que se eliminó.

JBN: Que se eliminó, bueno, pero no tenemos lectura y comprensión de imágenes. Ni mucho menos una gramática de la visualidad, la gramática visual que la adquirimos, en el mejor de los casos, recién en nuestra formación superior ¿no? En nuestra carrera de grado.

EF: Bien. Y quisiera volver a esto, que también lo hablé con Laura [Badella].⁷³¹ Le preguntaba a ella cómo era el trabajo que, en general vincula texto e imagen, en algún punto lo *esencial* del diseño.... ¿Cómo es esa vinculación? ¿Cómo es el trabajo con el texto? ¿Cómo es el trabajo con el lenguaje articulado más la imagen?

JBN: ¿En los talleres?

EF: Sí, y en Comunicación también, si querés.

JBN: ¡Qué pregunta! Es un desafío porque, en definitiva, cuando cualquiera explica una idea, ya sea que el estudiante viene a explicar su idea, la idea de lo que quiere hacer en un trabajo práctico por ejemplo o cuando uno le da alguna devolución sobre su trabajo práctico, ese diálogo se da en un lenguaje verbal y hablado ¿no? Entonces en la cabeza de cada uno eso va a generar imágenes, va a generar diferentes tipos de imágenes y está luego como eso es traducido por el alumno, en una modificación, una mejora de su trabajo práctico. Yo pongo este ejemplo como si fuera la corrección de un trabajo práctico del taller, entonces el alumno va a defender su propuesta, la va a explicar la va a tratar de defender con un lenguaje verbal y uno le va a dar algunas recomendaciones y algunas ideas si se quiere también, también con un lenguaje, pero luego eso hay que transformarlo nuevamente en una imagen... Entonces es un proceso... como si fuera de traducción o de intérprete entre estos dos lenguajes, el lenguaje verbal y el lenguaje hablado, que no

⁷³¹ JTP a cargo del Taller de Diseño 3, Cátedra Albrecht.

siempre es tan sencillo, porque muchas veces nosotros hablamos de modo figurado y muchas veces también nuestras imágenes son de modo figurado ¿no? Bueno muchas veces no, no siempre nuestras imágenes son de modo figurado, o sea, nuestras imágenes son nuestra realidad, son la representación de la realidad ¿no? Así que hay un trabajo de traducción entre estos dos lenguajes.

EF: Y en el taller 2, ¿cómo manejas eso? Vos estuviste en varios niveles del Taller ¿no?

JBN: No, yo siempre estuve en el nivel 2, y en el taller 2 no es sencillo porque todavía el Ciclo Inicial de la carrera y todavía esos ojos de los alumnos no están tan empapados ni tan curtidos de imágenes, o sea de los referentes del canon como me decías vos, como cualquier otro tipo de imágenes. Entonces muchas veces hay que recurrir a eso, a mostrar ejemplos, a mostrar cómo lo hizo otro, cómo lo hizo tal diseñador, o incluso bueno lo que es la tarea de trabajo en taller, garabatear sobre la misma producción del alumno, o pedir cortar la imagen, moverla, modificarla, incluso en algunos casos en *Photoshop*, podés mostrar rápidamente cómo ciertos cambios en la diagramación modifican el sentido de la pieza, podés hacer que la explicación sea un poco más visual para no caer en estos errores de producción.

EF: Claro, como evidenciando todo ese proceso de traducción que decías recién.

JBN: Que a veces lo hago, sobre todo en la virtualidad. En la virtualidad, en varias ocasiones, como para poder explicar de modo verbal a través del *Zoom*, con toda la dificultad que eso traía (se hacía muy difícil), a partir de una captura de pantalla de esa propuesta del alumno podía mostrarle en *Photoshop* (muy rudimentariamente), esas modificaciones o esos cambios o lo que uno trataba de explicarle, poder hacer esas explicaciones un poco más visuales, que no significa hacerle el trabajo, pero significa poder mostrar con la intermediación del medio tecnológico ¿no?

EF: Ahora que estamos hablando de esto de traducir, recuerdo que el viernes pasado la entrevisté a Graciela [Imbach], es la profe de Matemática y ella me decía que en la matemática, la gran dificultad en los estudiantes aparece cuando ellos necesitan alcanzar un proceso de abstracción. Por ejemplo, tenés un problema, ese problema, dice ella, lleva implícita siempre la solución, pero eso hay que *traducirlo* en términos matemáticos. Este proceso de abstracción es el gran escollo que, en general, incluso avanzando en las Matemáticas (porque arquitectura tiene como cuatro Matemáticas), siempre queda ahí, como

latente... ¿Esto sería así, esto que me estás contando, se parece en términos de traducción como operación mental?

JBN: Si, imagino que la matemática tiene una dificultad extra porque la mayoría de los alumnos que ingresan acá lo hacen *huyendo de las matemáticas* ¿no? [risas] porque las matemáticas no forman parte de sus intereses, en cambio el Taller de Diseño sí forma parte de sus intereses, si vinieron a esta facultad, si vienen a esta carrera es porque lo que quieren hacer es diseñar y justamente están en un taller donde diseñan. Pero sí que hay dificultades, hay dificultades en términos de abstracción. A ver, lo quiero poner de otro modo: muchas veces, por ejemplo, hacen cosas, hay operaciones de diseño, operaciones retóricas incluso, que están hechas y no son conscientes de lo que están haciendo, y son buenas operaciones, pero no son consciente de lo que están haciendo. Está bien, están en un nivel en el que todavía no trabajaron profundamente los contenidos de retórica que se dan al año siguiente, pero están haciendo metáforas sin saber que están haciendo metáforas, entonces no pueden poner en palabras lo que están haciendo. Entonces es una aproximación muy intuitiva a resolver un problema, en esos casos yo trato de decir “mirá esto que vos estás haciendo acá, es una figura retórica, tiene tal nombre y está muy bien y funciona porque lo que estás operando es de este modo...” pero surge de un modo intuitivo y no son conscientes de eso. Entonces en algún momento sucede que se hace ese *click* y los alumnos pasan a ser más conscientes de cuáles son las operaciones y cuáles son los recursos que están poniendo en juego al hacer esas operaciones de diseño ¿no? Pero al menos en el taller 2 todavía hay mucho de esto que surge de modo intuitivo.

EF: ¿Y es intuitivo o vos imaginás que están reproduciendo la estructura de algo, de una pieza que ya vieron?

JBN: Algunos reproducen alguna operación de algo que ya vieron, pero otros no.

EF: No digo que deliberadamente ‘copien’... lo digo en términos de referencia que está por ahí en la memoria y aparece como propuesta de diseño.

JBN: No claro, entendí lo que me decías. En algunos surge, sí puede ser como una cuestión de mímica de algo que se vio, que ya lo tienen ahí y les quedó grabado en algún lugar y surge, pero en otros casos sale de modo intuitivo, o al menos yo le digo intuitivo porque justamente no pueden nombrarlo y no pueden poner en palabras lo que acaban de hacer y

con operaciones muy sencillas como son una sinécdoque y una metonimia y no pueden decirlo

EF: Al menos no pueden decirlo con ese nombre.

JBN: Tal cual y tampoco pueden decirlo con sus propias palabras. Decir “estoy eligiendo esta figura en representación de, y estoy eligiendo esta otra en representación de, y están conviviendo juntas para formar este nuevo sentido “sería básicamente una metonimia, o sea estas dos sinécdoques conviviendo ¿no?

EF: Esa explicación tampoco pasa.

JBN: No. Pero bueno, aprovecho y creo que es mi obligación poder darles esa explicación y del modo más sencillo posible, que es este que te acabo de describir: “esto está en representación de”. Me pasó la semana pasada cuando estábamos trabajando justamente afiche, una pieza de mucha carga retórica. Y una alumna trae un afiche que tenía un grado de síntesis espectacular y que tenía un estilo gráfico muy bueno, y que tenía una figura retórica ahí que no podía describirla, otra compañera la describió mejor que ella, y de modo más sencillo.

EF: Mirá, como hablando del trabajo ajeno digamos...

JBN: Claro, una compañera le describió el trabajo: “me gusta ese trabajo porque ahí está sucediendo tal cosa”. La propia autora no lo pudo describir con esa síntesis. Se entiende, se entiende que a veces uno está tan enfrascado en su trabajo que no tiene esa síntesis que por ahí tiene la mirada ajena al momento de describir. Ella trató de describirlo de un modo tan extenso que se volvía imposible.

EF: Claro, probablemente mencionando uno a uno todo lo que estaba presente ahí ¿no?

JBN: Si, porque mucho de lo nuestro, en mi opinión, tiene que ver con poder describir en palabras muy concretas y muy obvias lo que estás viendo y es un ejercicio que hacemos poco porque uno cae rápidamente en la interpretación ... “describí en palabras concretas y sencillas que es lo que está sucediendo ahí”.

EF: Y una cosa que me interesa, que también podés pensar en el Taller o en Comunicación es el tema de la interpretación de las consignas, ¿qué sucede con eso en taller? ¿Qué sucede en las teóricas?

JBN: No veo tantas dificultades en Taller, no sé si las consignas son más concretas o es porque se va trabajando de un modo más continuo digamos por el acompañamiento de los JTPs con el alumno, entonces no veo dificultad en la comprensión de las consignas. Sí tal vez, al finalizar el trabajo, poder rescatar qué fue lo que aprendí de ese trabajo ¿bien? Porque, vuelvo al ejemplo del afiche, hacer un afiche en Taller no es para aprender a hacer un afiche sino para poder aprender a generar un mensaje con una síntesis tal y operaciones retóricas de tal modo, seleccionar la información, no estrictamente para hacer esa pieza particular. Porque sino dicen: “sí, está bien, aprendí a hacer un afiche de un cuento pero no sé hacer un afiche de una obra de teatro”. Entonces no, al menos en el Taller, no creo que la dificultad esté en la comprensión de la consigna sino en poder luego, finalizado el práctico, abstraer cuál fue el aprendizaje de ese TP, que es lo que se aprende al haber resuelto este problema particular.

EF: ¿Y eso cómo lo averiguás? ¿Les preguntás?

JBN: Les pregunto “¿qué es lo importante de haber hecho este práctico?” Porque, además, cada uno de los prácticos está, en cierto grado, concatenado con el anterior y con el que le sigue y hay como una *gradatio* ascendente en sus dificultades, por lo tanto damos lo que ya vimos anteriormente, ya son temas sabidos, y muchas veces me escucho diciendo “pero esto ya lo resolvimos hace tres prácticos atrás, no podemos seguir con estas dudas, además vos lo aprobaste y lo aprobaste de tal modo, entonces a esto ya lo damos por sabido”, ahí están un montón de las habilidades que vos necesitás para poder resolver este práctico de ahora.

EF: Y cuando le das esa chispa digamos, cuando les encendés esa lámpara...

JBN: Hay un gesto de descubrimiento,

EF: Entonces pareciera como que pasa esto ¿no? que cada situación es aislada, cada práctico es aislado...

JBN: Claro, por eso tratamos, al menos yo trato, de explicar mucho que no son situaciones aisladas, que esto viene de haber resuelto otras cuestiones. En este Taller arrancamos desde cuestiones muy elementales de lenguaje visual, de gramática visual, de composición del campo y terminamos con ya problemas más importantes de diseño e identidad, o sea que involucra haber sabido todo lo anterior para poder resolver un sistema de

identidad más o menos complejo, entonces muchas veces los hago volver a recordar cómo fue que en aquella semana atrás o meses atrás se resolvió tal problema como para que sepan que eso que se hizo no fue en vano, sino que tiene su aplicación. Se recupera, se vuelve sobre eso, pero en una situación nueva.

EF: ¿Y en Comunicación? ¿qué sucede ahí?

JBN: Y en Comunicación no es tan cercano el vínculo entre el docente y el estudiante, por el modo en que está diagramada la materia... no está este diálogo personal, tan cercano, menos que menos durante el tiempo de la pandemia ¿no? Y sí, hay algunas dificultades en la interpretación de las consignas, pero no sé si atribuirlo también a la masividad de las cursadas, que hace que prácticamente la mitad del aula esté en otra y no esté concentrada en lo que sucede en el pizarrón, en el frente del aula. Porque, ahora que lo pienso, explicamos, explicamos y explicamos en reiteradas ocasiones cuáles son los criterios como para conformar el corpus de estudio y finalmente cuando entregan el corpus de estudio hay problemas que fueron explicados en clases en reiteradas ocasiones, explicados y ejemplificados, pero eso no sé a qué atribuírselo...

EF: Claro, entiendo. Y la pregunta que te quiero hacer tiene que ver justamente con esto, con ese vínculo tan fuerte que ustedes tejen con los chicos y que aparte se hace más fuerte todavía porque ustedes tienen dos clases semanales durante un año, a diferencia del resto de las asignaturas que es una clase por semana en un cuatrimestre. ¿Vos notaste alguna vez, o te pusiste a pensar alguna vez en algún tipo de relación entre (no quiero sonar peyorativa porque sé que entro en un terreno delicado) entre la clase social de los estudiantes y el modo en el que trabajan?

JBN: No, o al menos yo no identifico diferencias, no sé... Tal vez no me tocó en mis grupos alguien que sea evidentemente *millonario* o evidentemente *pobre*, no a simple vista o no los identifiqué o no noté una diferencia en eso. Sí a veces hay alguna diferencia en el equipamiento que tiene el estudiante. Es cierto, a veces algunos traen herramientas de trabajo un poco más modernas que otras, pero no creo que eso luego influya mucho. Porque incluso, hay alumnos que resuelven sus trabajos con técnicas muy elementales y de muy baja tecnología...

EF: Y lo logran...

JBN: Si, honestamente, China te lo digo, nunca noté eso.

EF: Bien, sí. A ver, vamos, estamos en la facultad, no podemos ser tampoco ciegos a que llega un grupo *pequeño*...

JBN: A veces aparece un estudiante que saca un *Iphone 32*, pero no noto que eso haga la diferencia.

EF: ¿Y en la cuestión actitudinal?

JBN: No tampoco, te digo la verdad, al menos en los grupos que yo tengo, no noto diferencias de clases, no sé si yo soy yo que estoy cegado a eso y no las puedo ver, o no se evidencian.

EF: No, por supuesto. A mí me interesa eso porque siguiendo a Bourdieu entendemos que la estructura escolar... bueno... sin olvidar que Bourdieu lo dice en los '60 en Francia ¿no? Pero sostiene, en ese momento y en esas latitudes, que la estructura escolar lo que hace, un poco veladamente, es reproducir la diferenciación de clases. Y yo no estoy tan de acuerdo con eso o no tan directamente...

JBN: Bueno, yo sí tal vez esté de acuerdo con eso en algunos aspectos que tengan que ver con el acceso la cultura, en nuestro país hay una diferencia muy fuerte en el acceso a la cultura, dicho de otro modo: es caro acceder a la cultura. Pero acá, yo vuelvo a eso que te decía al principio de todo lo del *analfabetismo visual*, todos vienen con el mismo nivel de *analfabetismo visual*, el que tiene el *Iphone* y el que no tiene el *Iphone*.

EF: Claro, esa es mi reflexión también...

JBN: Tal vez no sé en qué otro lugar se puede notar. Pienso, en Derecho por ejemplo (y pienso en voz alta), que es una carrera muchísimo más masiva que esta y donde sí, probablemente, va a haber gente de diferentes estratos sociales mucho más marcados, porque claro esta carrera (la nuestra) además tiene un costo bastante alto, la universidad es pública y gratuita pero esta carrera en particular no es tan gratuita... Tal vez eso ya genera un primer filtro en personas de bajos recursos, que (también hablando sin saber), Derecho no filtre en ese sentido.

EF: Si, en los costos operativos de hacer la carrera...

JBN: Hasta en el mismísimo traslado para llegar hasta la ciudad universitaria... si vivís en determinados barrios, tenés que hacer tres combinaciones de colectivo para llegar hasta acá...

[FIN]

Entrevista con la Dra. María del Valle Ledesma, titular de las cátedras de Teoría y Crítica y Tesina de Graduación de la LDCV / FADU-UNL. Encuentro llevado a cabo vía Zoom el 27 de septiembre de 2022.

EF: Bueno María como te adelante voy a empezar el encuentro contándote una viñeta de enseñanza que se dio en la facultad, tiene que ver en una clase en una de Comunicación 2. Te quiero mostrar una imagen, es un collage de Pablo Bernasconi que vos seguro la recontra conocés.

[Lectura de la viñeta relacionada con el retrato de Jorge Rafael Videla ilustrado por Pablo Bernasconi]

Bueno, esa escena, fue como uno de los puntos de partida de mi trabajo de investigación porque me llevó a pensar en esos lugares de vacío. Y te iba a preguntar si vos, como docente, te encontraste frente a este tipo de situaciones... ¿Cómo las pensaste? ¿Qué reflexiones aparecen?

ML: Sí, un montón de veces me encontré con esas situaciones, te diría que prácticamente puede pensarse que gran parte de mi comienzo en la enseñanza estaba como marcado por mi frustración y mi insatisfacción ante estas situaciones, estos vacíos, y yo en general, mi primera reacción en mis comienzos era cargarlo sobre los jóvenes. Porque eran ellos los que estaban en falta, eran ellos los que no entendían, eran ellos los que no podían, y para mí un cambio muy fuerte en mi posición como docente fue el mirar la cosa al revés, en realidad no eran ellos los que no podían, era yo la que había elegido mal el ejemplo, era yo la que no había tenido en cuenta que no podía presentar una imagen de hace cuarenta años, que refería a hechos sucedidos a chicos que tienen 17/18 años. Tenía que haber algo en el proceso de enseñanza que generara una mediación entre lo que yo quería mostrar y lo que ellos podían o estaban en condiciones de comprender. No te digo que yo lo haya superado a esto porque vos me conocés como docente y nos hemos vuelto a encontrar con estas situaciones de vacío, pero si hay algo que creo que me diferencia, de muchos de mis colegas docentes (tanto de docentes de disciplinas proyectuales como docentes de disciplinas teóricas) es el de esforzarme en no castigar a los estudiantes por estos vacíos, por eso, si me permitís, a mí no me parece adecuado el nombre que le pusiste a esta situación que es el de *orfandad*, somos nosotros que no sabemos quiénes son sus padres, ese es mi punto. O sea, somos nosotros los que nos disfrazamos, somos nosotros que creemos que

como nosotros entendemos a Videla ellos también tienen que entender, y ninguno de nosotros se pone en la situación de qué pasaría si nos muestran a nosotros piezas construidas para situaciones 50 años antes que nosotros tuviéramos competencias culturales. Entonces para mí es un problema de enseñanza, no un problema de vacancia de los estudiantes, es cierto que les faltan un montón de cosas, es cierto, pero me niego a pensar que son huérfanos, que son carentes, es lo mismo que pasa en relación con el diseño social, o sea cuando se piensa que aquellos a los que se destina el diseño social son carentes, se hace un diseño carente. En la enseñanza es igual, por eso cuando se piensa que al estudiante le falta, se hace algo, y cuando se piensa que no, que pueden, pero pueden cosas distintas a lo que podemos nosotros se hace otra cosa, ese es mi punto. Estoy como discutiendo tu planteo...

EF: Y está bien, porque aparte yo estoy en esa búsqueda de puntos de divergencia, hacer arborecer la cosa... que no sea solo lo que yo pienso. Y este planteo que vos hacés, me interesa un montón, que es como una mediación ¿no? Algo así como mediar entre el estudiante y aquello que se pretende enseñar, ¿sería cómo una traducción María?

ML: Bueno, no lo pensé nunca como una traducción, pero podría pensarse así. Yo lo pensaba más en los términos de Vigotsky que ya lo planteó hace como 100 años ¿no? de construir el andamiaje que permita unir los dos mundos: el mundo de la docencia, del saber sabio para decirlo en términos de Chevallard, con aquellos términos del aprendiente, lo pensaba así. Pero ahora que decís la palabra *traducción* sí me parece interesante, aunque es más mediación, o sea como un puente, un puente entre dos mundos. No es que, de este costado del puente, el costado donde está el docente, sea el puente lleno de saberes y el otro puente es el puente de más vacío, sino que son lados llenos de cosas diferentes. Y bueno... tratar de establecer, por un lado, aquellos elementos que logren que sea interesante lo que ofrecemos de este lado del puente y, por otro lado, buscar los modos para que se acorten las brechas de corte diferencial ¿no? Porque son distintas experiencias de vida las que tienen. Yo no creo que sea obligatorio que los pibes sepan que en los setenta se manejaban con un Ford Falcon, porque yo, por ejemplo, no tengo idea en que auto se manejaba Elvis Presley y alguien que sabe mucho de rock, seguramente sabe y considera que lo mío es un pecado imperdonable, no lo creo ver en cuestiones de pecado, no es que uno peca por no saber, en todo caso el pecado es no querer saber, eso puede ser, pero no saber, no.

EF: Y en esto de lograr volverlo interesante, porque me parece que ahí se juega la cosa... porque lograr volverlo interesante implica volverlo accesible ¿no? Nada más aburrido que no entender nada, entonces ese volverlo interesante implica volverlo accesible...

ML: Tal cual, de hecho, a mí me parece que en el ejemplo que vos ponés, la pieza motivó algo, porque el pibe hace una pregunta que no es nada errante, es totalmente lógica,

EF: Sí claro, está leyendo la pieza.

ML: Está leyendo la pieza, entonces está interesado, está buscando un sentido, está cooperando realmente en la enseñanza.

EF: Supo preguntar algo.

ML: Pero fue una buena pregunta, no fue una pregunta desatinada, fue una pregunta de alguien que no conoce el personaje, que no conoce la época y bueno por eso, para mí fue atinada la pregunta, fijate como lo vinculó con la muerte, lo vinculó con la muerte de él, del propio Videla, o sea que leyó la pieza en su conjunto, leyó las manchas de sangre, leyó todo, lo que pasa es que le faltaba contexto para entenderla. Y a mí me pasaría lo mismo si me presentan una imagen... me pasa con los *memes* por ejemplo, muchas veces no los entiendo, y no los entiendo porque no tengo el contexto.

EF: Bueno en las conversaciones que voy teniendo, sos la primera que me plantea esto de ponerse en el lugar del estudiante ¿no? Que es algo que en mi tesis pienso digamos, quizá de otra manera. Lo que aparece en tu perspectiva, María, es una cuestión temporal que vos ponés en juego, una cuestión epocal que tiene que ver con eso que se suele llamar *cultura general*...

ML: Claro, pero ¿quién dice qué es la cultura general? Nosotros... y lo que nosotros no sabemos no es cultura general. Es muy muy muy fachista el modo que decimos qué hay que enseñar, cómo hay que enseñar, qué hay que saber, qué no hay que saber, eso por un lado es lo que organiza la enseñanza. No darse cuenta que es solamente una organización, eso es lo grave, cuando uno cree que de verdad es eso lo que hay que enseñar, en realidad no, es eso lo que nosotros creemos que es lo mejor, pero no necesariamente es lo que hay que saber. El otro día estaba mi hijo Pablo, me comentaba que había estado el fin de semana en una conversación, porque él quiere poner una escuela en esta casa, me parece una locura poner una escuela, porque yo tengo en mi cabeza una escuela tradicional, y

obviamente en esta casa no va, pero él estuvo el fin de semana pasado en una de estas escuelas que quiere poner, que es una escuela que no está reconocida por el Ministerio. Es una escuela que es absolutamente diferente porque tienen lectoescritura, operaciones matemáticas, cosas del horizonte común, pero todo lo demás está elegido en asamblea por los pibes, o sea si van a aprender lectoescritura con Bernasconi, para poner un ejemplo, si van a aprender lectoescritura estudiando los insectos o las letras de *Gilda*, eso queda a disposición. Entonces, es otro tipo de enseñanza que a mí me resulta muy interesante, que no es oficial... esto para decirte quién dice que está bueno, es una larga discusión educativa, larguísima discusión educativa.

EF: ¿Y él lo piensa para los niños de escuela primaria o más grandes?

ML: Estos son niños que tienen de 6 a 13, y lo ponía como ejemplo de que hay movimientos de enseñanza que muestran que no es cierto que lo que nosotros enseñamos es lo que hay que enseñar, nosotros enseñamos lo que creemos que hay que enseñar siempre y cuando seamos abiertos para pensar que hay un montón de cosas que no enseñamos que también podrían enseñarse, por eso es tan difícil cambiar un plan de estudio, porque nadie quiere, nadie piensa que algo se puede recortar y el hecho de enseñar implica recortar.

EF: Claro, sino es imposible. Y en tu experiencia con las materias en las que me decías que ya te habías enfrentado a estas situaciones de vacío y has hecho este movimiento si se quiere “más empático” de posicionarnos en el lugar del estudiante y pensar que las dimensiones contextuales varían junto al estudiante, a cada estudiante particular ¿cómo pensás la vinculación de todo esto con la problemática del lenguaje? hablo del lenguaje articulado y después del lenguaje visual tan caro a nosotros... porque tengo esa idea... esos vacíos están relacionados con cuestiones que tienen que ver con el lenguaje, con vacíos de lenguaje, que también muta ¿no?

ML: Si, a mí me parece que toda la ciencia de la educación a la que no conozco, toco todo de oído, pero en general pienso que las ciencias de la educación por estar incluidas dentro de las humanidades son disciplinas que tiene una fuerza en su hegemonía ¿no? son disciplinas que valoran tremendamente el lenguaje verbal, a lo que vos llamás lenguaje articulado y que el lenguaje verbal, es cierto, tiene muchos años de dominio en la cultura occidental sobre todo, no puedo hablar de las otras culturas, pero de la cultura occidental seguro, que son de dominio de siglos y siglos, el judaísmo se conoce como el pueblo del

libro por ejemplo ¿no? pero hay otro lenguaje que también tiene mucho peso en la historia occidental que creo, me animo a decir, es el lenguaje matemático porque el lenguaje matemático, es el que ha analizado en realidad todo el movimiento occidental desde Descartes en adelante. Ahora ¿por qué cuando se habla, se habla tanto del lenguaje verbal y no del lenguaje matemático? es un vacío que ignoro, mucho menos pensar, te puedo hablar de un lenguaje que tiene mucho menos peso, que es el lenguaje visual ¿no? entonces esto para mi tiene que ver, insisto, con una deformación de la didáctica, no solo de la didáctica, de un peso del logocentrismo en la sociedad occidental, la sociedad occidental es logocéntrica y por eso cree que si un pibe no puede leer, no puede pensar, que si un pibe no puede acceder a un texto no puede pensar, cuando yo soy incapaz de acceder a ninguna problemática matemática y nadie me dice que no soy capaz de pensar, nadie me menosprecia por eso ¿no? para mi hay un privilegio excesivo de la palabra, privilegio excesivo del logos y por ende hay una desvalorización, en realidad no se desvaloriza el lenguaje matemático sino que se lo considera para gente con mucha capacidad, para gente experta, no para gente cualquiera... Pero en ese sentido tampoco se lo desarrolla, ni tampoco se le ponen las fichas en ese punto y hay una desvalorización muy fuerte del lenguaje visual, así que yo no creo que estos vacíos tengan que ver (volviendo al ejemplo que vos me ponés), con una falta de competencia visual, lo que falta es una competencia histórica,

EF: O contextual...

ML: Claro, es un pecado menor no conocer la historia, más interesante es poder pensar sobre el presente me parece a mí, no sé qué otros ejemplos tenés, pero yo revisaría las escenas para ver si en este sentido no son todas iguales. Y yo te devolvería el ejemplo en el ejercicio ¿en qué escena vos dirías la burrada que dijo este pibe? yo en miles, o sea si me ponen una ecuación matemática de más de tres pasos, no la sé resolver, no sé, no sé.

EF: No, claro.

ML: ¿Y por qué eso no se considera vacío?

EF: Para vos tiene que ver con una jerarquización de ciertos saberes, de ciertos pensamientos, de esa hegemonía de la palabra...

[Corte]

ML: Una cosa más te pregunto María... en el desarrollo de mi tesis, recupero diversos autores y ahora estoy trabajando con Bourdieu, específicamente con *Los herederos*, y estoy poniéndolo en diálogo de Bellamy, que es el filósofo francés que escribe *Los desheredados* y ciertamente es como una respuesta a ese clásico. En Bourdieu se habla fuertemente de lo escolar, en Bellamy también se habla de lo escolar pero el nudo es la transmisión cultural. Y Bourdieu hace fuerte hincapié en la clase social ¿no? siempre estuvo ahí, latente en su desarrollo teórico, ¿vos que pensás de eso María? en la vinculación de la clase social, si bien nosotros estamos hablando de la universidad, a la universidad siempre llega una minoría que Bourdieu llamaría *privilegiada* ¿cómo lo pensás a eso?

ML: Yo no conozco tanto el pensamiento de Bellamy, qué es lo que dice ¿no? así que no puedo ponerlos en diálogo yo, pero sí me parece que yo tiendo a coincidir bastante con Bourdieu en el caso de que hay cuestiones de nacimiento que influyen en los capitales culturales ¿no? que no son determinantes en última instancia, pero sí tienen un peso muy fuerte y de hecho son pocos o pocas aquellos que logran trascender esas esferas. Así que sí, creo que la cuestión de nacimiento, pero no solo de nacimiento de una clase, sino de nacimiento en un cierto sector, porque no es lo mismo haber nacido en una familia de músicos, o en una familia de matemáticos o en una familia de arquitectos, que en una familia de dueños de tiendas, por ejemplo. No digo que no se pueda hacer el pasaje, de hecho Tomás Abraham es el hijo del dueño de los hilos *Tomasito*, pero que esas diferencias contribuyen, contribuyen ¿no? que por eso generalmente son las *sagas* ¿no? las familias de banqueros...

EF: Eso pasa mucho con los profesionales ¿no? de médicos, abogados...

ML: Tal cual...

EF: Se va heredando la profesión, es así... Y vos pensás que la institución de la educación, porque el planteo de Bourdieu tiene que ver con eso, con que se nace en esa clase, hoy podríamos pensar en esos otros matices, pero que es la institución escolar que, veladamente, continúa fomentando esa permanencia y esa distancia uno con el otro.

ML: Y sí, porque fijate en nuestro país, nosotros tenemos las escuelas de elite, las escuelas nacionales de elite, que son las escuelas universitarias, las universidades de elite tanto las nacionales como las privadas, tenemos la escolaridad privada de elite: no es lo mismo estudiar en tal escuela que en la escuela parroquial tanto... si, la institución contribuye a

mantener, y contribuye a mantener inclusive volviendo a tu planteo inicial desde los docentes porque mientras el docente crea que cuando el chico no reconoce, por qué está ese Falcon, que es un carente, entonces este pibe, tiene menos posibilidades de salir que si el docente dice “pero mirá que pelotudo soy yo como le voy a poner esto a un pibe de 17 años” ahí me parece a mí que contribuye con esta misma concepción que vos querés explicar, porque entonces: ¿quién se destaca? el pibe que sabe por qué, pero ¿quién es ese pibe que sabe que es un Falcon? el que viene de una casa con capital cultural.

EF: Claro, no es alentador pensarlo así, pero por otro lado sí porque uno podría ponerse en ese lugar de autocrítica todo el tiempo digamos.

ML: Pero es lo que hay que hacer, sí que es alentador porque fijate que sencillo que es, o sea sencillo... por lo menos es más tranquilizador para el docente, menos frustrante, es más vital.

EF: Por lo menos más movilizador, tiene que ver con una búsqueda permanente, una actualización constante que vaya acompañando a ese estudiante que ya no es del año 95, ni del 2005, ni del 2015... porque también se juega esa distancia que se va generando entre docentes y estudiantes a medida que va pasando el tiempo.

ML: Igual, esto es un ejemplo no es que me lo pusiste, pero también vi otra cuestión que también es cierta, que es otro costado de la cuestión, y que tiene que ver con el propio maltrato que ha tenido la educación en nuestro país en los últimos años, en los últimos varios años, lo cual, es correlativo del maltrato en general del país en los últimos 20 años. Año a año viene en picada, del 2001 en adelante viene en picada, desde Menem en adelante, viene en picada, y eso obviamente se nota en todos los estratos y obviamente se nota también en la educación, entonces es cierto que hay un deterioro en la educación y es cierto que hay pibes que van a la escuela ahora y salen con menos competencias que las que tenía el pibe que salía de la escuela 20 años atrás, pero de nuevo esto no es culpa de los pibes.

EF: No, por supuesto, en eso estamos de acuerdo totalmente.

ML: Es de quienes enseñamos, de la institución, y de cómo enseñamos. Insisto, ahí si vos me querés decir con respecto a los contenidos curriculares, si hay vacancia, vos querés ponerle el nombre de vacancia a aquellos vacíos curriculares, pero ¿cuáles son esos vacíos

curriculares? porque los chicos tienen que tener un buen desempeño en el secundario en operaciones matemáticas abstractas y un buen desempeño en operaciones de lectoescritura aplicada a distintos campos del saber también abstractos, así tendrían que salir del secundario, después si no sabe quién fue Videla... como decía Einstein “no hay que gastar la memoria (poco audible) en cosas que uno puede encontrar en los libros” pero sí tener recursos y abstracción fuerte, necesarios para manejarse, en nuestro país, con esos dos altos niveles de pensamiento que son los únicos que se enseñan; no enseñamos otra cosa, educación visual no tenemos, en ese sentido, si vos me decís un pibe de ahora, con pibe de años atrás, está más en desventaja, me parece a mí, no tengo datos pero me parece a mí, me da la impresión que sí, pero por el deterioro de la educación.

EF: Claro, en general.

ML: En general, Argentina en general, es tremendo muy tremendo.

EF: Ahí supongo que hay que marcar más la distancia entre la educación de elite y la educación pública, cada vez más grande...

ML: Yo no sé qué variable estas tomando vos, porque el problema que estás tomando es como puntiagudo porque hay que tomarlo de muchas aristas.

EF: Es un problema de mucha complejidad y yo no quiero caer (tengo que tener esa vigilancia de no caer en que la culpa es del tramo anterior), no quiero caer en que la culpa es de la escuela secundaria, que es la primera respuesta que se suele dar, llegan a la universidad con esos vacíos porque lo que falló fue la escuela secundaria, que puede ser que sí que haya fallado.

ML: Yo te lo hago al revés, pregunto ¿por qué no saber que había Falcon verdes hace...? es una boludez para mi punto, o sea leer tranquilamente qué era un Falcon verde, rojo, colorado, fijate que es un detalle menor.

EF: Sí pero sintetiza todo un saber que es una vacancia grande en relación con la historia inmediata.

ML: Yo te voy a dar otro ejemplo. En una clase había un profesor muy tiránico, estaba dando un estudiante su examen, y el tipo lo interrumpe y le dice “dígame Alonso James (era de quien estaba hablando) ¿cómo se llamaba el padre de James?” Alonso no tenía

idea de cómo se llamaba el padre de James, entonces siguió hablando, bueno el tipo lo interrumpió dos o tres veces, finalmente Alonso que tenía las bolas bien puestas le dijo “Mr. James” y siguió hablando ¿no? resulta que James era hijo adoptivo y el padre no se llamaba James, pero que Alonso no hubiera sabido que James era hijo adoptivo no le quitaba los saberes, entonces no saber un detalle no te quita los saberes, no saber que el Falcon era verde, no reconocer, o sea me parece que habría que ver donde se le pregunta a los pibes lo que saben, si es en los saberes libresco o es en los saberes de otra cosa.

EF: ¿Saberes *librescos*, como de enciclopedia?

ML: Vos tenés una hija adolescente y sabés que los saberes de ellos son tan diferentes a los nuestros y no por eso son menores.

[Corte]

ML: Es un tema conflictivo el que elegiste para trabajar.

EF: Si, es eso, es conflictivo y complejo y obviamente genera debates. Yo no espero entrevistar a quienes piensen lo mismo que pienso yo, María.

ML: Igual, subrayo que yo no le echo la culpa a la escuela ni a los pibes. Los docentes tenemos que hacer *mea culpa* sino es un problema, me parece que también estamos con el casete puesto de que es el nivel anterior el que no forma.

EF: Sí claramente, por eso es el lugar que yo quiero evitar, antes de que aparezca eso, yo prefiero pasar por el costado, o sea se sabe de toda esta cuestión general a nivel país con la educación, supongo que debe pasar en otros países también, pero bueno, no puede ser siempre culpa del nivel anterior.

ML: Y volviendo a esa escena, específica que vos me mostraste, sostengo que no es una escena que indique falta de saber.

EF: Si, o vos me la estás haciendo pensar de otra manera, ¿no? ¿qué sucede? yo cuando pienso en esa escena imagino que cubre todo el paraguas de ese pedazo de historia completo, y en realidad, lo que vos encontrás, María, es que en realidad cubre un pequeño aspecto de todo ese contexto, que era por qué ese auto; yo no lo había pensado de esa manera, entonces esto, no habría por qué suponer que por no reconocer ese elemento se desconoce toda la historia.

ML: Claro y además, no sé si lo habrás hecho, pero yo lo que haría para ver por qué hay baches, generalmente muchos docentes cuando empiezan los cursos, toman un test de cultura general y a los pibes les va para la miercoles en ese test, pero las cosas que les preguntan son cosas que a los pibes les interesa 3 pepinos, en realidad lo que se tendría que tomar son test de habilidades cognitivas, entonces te doy acá 3 cosas y con esto arma tal otra, eso tendría que ser lo que se tome, no “¿quién escribió la *Traviata*?” entonces todo el mundo grita “¡ah, pero fijate que no sabe quién escribió la *Traviata*!”, otra cosa que sería interesante, por ejemplo yo me acuerdo que Daniel [Wolkowicz]⁷³² tomaba, no sé si sigue tomando, cuando empezaba el primer año un test para ver con qué se encontraba.

EF: ¿En la facu nuestra?

ML: No, en la UBA; en la facu tuya no lo he visto, pero no lo sé, a lo mejor se hace. Pero si vos no lo conoces, no creo que se haga.

EF: Yo recuerdo, no en mi época de estudiante, pero recuerdo una vez, hablando con la gente de historia y que ellos me revelasen que hacían esto, y después el profe que es adjunto que es Danilo Zunzunegui lo replicaba cuando estaba en Taller. Y era el mismo trabajo: una serie de preguntas que siempre daban resultados muy negativos.

ML: Bueno y después de ahí evaluaban que los pibes no sabían nada, hay que ver las preguntas que les hacían, de qué importancia, sería ¿qué importancia tiene para la historia saber si se trataba de Falcon verdes? ¿Qué importancia tiene saber quién hizo la *Traviata*? ahora no me acuerdo las preguntas, bueno, si vos querías complicación, te lo compliqué.

EF: Si María la verdad que sí, y está bueno, esto que decía el tema es complejo, y es un tema que genera posiciones distintas, y yo quiero dar cuenta de eso ¿no? porque si no hago el mismo trabajo que ya hice, o hago ese trabajo un poco sesgado y que recae en qué hacemos bien y qué hacemos mal, o recae en la didáctica, o vuelvo a las estrategias didácticas algo que yo ya hice en la maestría. Estoy evitando esos frentes.

⁷³² Profesor Titular de la cátedra de Tesina de Graduación en la LDCV/FADU-UNL. Titular de Taller de Diseño de la carrera de Diseño Gráfico en UBA.

ML: Y ahora que lo pienso la palabra *orfandad* está buena porque en realidad, mirándolo de este punto de vista, están huérfanos de nosotros que tendríamos que apadrinarlos, huérfanos de la escuela que salen, que tendría que haberlos apadrinado.

EF: Si, es más en ese sentido que yo lo pienso.

ML: Pero huérfanos de nosotros, sobre todo, no en cuanto lo que tienen, sino lo que hacemos por ellos, nosotros les pedimos, es como suponemos un estándar que no sabemos cuál es, pero que lo medimos según nuestro propio estándar. Nosotros creemos que lo que nosotros sabemos es la medida del saber, tenemos una omnipotencia infernal en eso, ¿quién nos ha dicho que somos la medida del saber? Nadie... Entonces acá estoy yo y después de mí, cuanto más te acerques a mí, porque este es el razonamiento, mejor sos, ¿qué lugar tiene ahí el pensamiento discutido? este pibe... para mi es interesante, introdujo una cuña, la respuesta del pibe ¿no? es una cuña, una disyunción interesante, absolutamente lógica, el tipo tiene un pensamiento lógico, no sabía un carajo de eso pero que tenía un pensamiento lógico.

EF: Si, imaginate que detonó todo esto... [risas]

[FIN]

Entrevista con el LDCV Ignacio Riboldi, Profesor Adjunto de Taller Diseño 4, Cátedra Albrecht. Encuentro presencial llevado a cabo el 28 de septiembre de 2022 en la ciudad de Santa Fe.

EF: Como te dije querido Nacho, te voy a leer una viñeta que es una situación de clase, y te la voy a leer tal cual está en mi tesis.

[Lectura de la viñeta relacionada con el retrato de Jorge Rafael Videla ilustrado por Pablo Bernasconi].

Entonces ese tipo de escenas, siempre me pusieron como docente en el lugar de preguntarme qué hacer cuando se explicitan esos vacíos, más de allá de recomponer una dimensión contextual, explicarles que bueno, que tiene que ver con el modo de los arrestos y *bla bla* en los '70, en realidad lo que se evidencia es que hay un paraguas enorme debajo del cual queda un agujero de saber, un agujero de conocimiento, en este caso vinculado con la historia reciente. Yo quería preguntarte si vos habías tenido situaciones del estilo en los talleres, en qué momento las veías, y qué hacías con eso.

IR: Lo que a mí me parece, o por lo menos lo que yo recuerdo de situaciones similares es que se encuentran en un solapamiento de alguna (me pasó una antes de ayer), algunas nociones básicas, titulaciones, nombres o citas que andan *sueeltas* en la carrera y que las incorporan al momento de contar, incluso, lo que estamos viendo en pantalla, lo que estás proyectando vos, de la mano a estas otras cuestiones, como este Falcon verde en la cabeza de Videla. Y yo me pregunto sí es una cuestión, como decís vos, de una vacancia o si es una distancia generacional que hace que yo pueda entender esto (por más que haya sucedido antes de que nosotros nacióramos), y ellos, como lo tienen tan lejos, no lo pueden detectar. Estábamos hace unos años en Taller 3 y hablábamos de racismo y surge el *apartheid* como fenómeno mundial y, no tiene sentido dar nombres, pero se confundía el racismo en Sudáfrica con el racismo en Estados Unidos, y el *apartheid* es un fenómeno, es un sistema que sucedió en Sudáfrica y que, si bien tiene las mismas lógicas de cualquier racismo formaba parte de otra corona, de otra parte continental, entonces frente a eso que yo entendía que por distancia de décadas se les mezclaban a mi interlocutor, lo que intento hacer es dejar en todo caso la precisión respecto de qué cuadro, qué fotograma estamos viendo, para meternos en el problema en sí que tenía que ver con esto de discriminar. Pero a ver, digo, estas cosas que por ahí tienen que ver con cultura general por nombrarlo de

alguna manera, a veces se mezclan con otras que son específicas de lo nuestro, y que son técnicas, que son incluso sonsas, no sé si irrelevantes, pero que todos nos entendemos cuando las mencionamos, pero porque superamos el yerro que está sucediendo todo el tiempo en la charla. Antes de ayer los chicos presentaban un desarrollo de *packaging*, y cuando llegaba el momento de *packaging* hablaban y mostraban el desarrollo del *desplegable*: “bueno este es el *despegable* del *packaging*” y yo pensaba: “aha, pasó un grupo y decía *desplegable*, pasó otro grupo y dijo *desplegable*, pasó un 5to grupo y de nuevo dijo *despegable*...” yo necesité hacer una pausa, estaban haciendo esa entrega, “chicos, que pasa acá”. Porque no saber del Falcon verde, o de Sudáfrica, pero esto lo aprenden en Tecnología 1, Tecnología 2, no sé dónde lo darán pero esto en algún momento se enuncia, en estos últimos años yo creo que hay una ensalada en lo que concierne al Taller, donde se proyecta diseño, donde se implican cosas, nociones... hay una confusión que yo no había visto hasta ahora, hay como un enredo de que bueno, no sé, *serif* y *patín* no son equivalentes o *pie* para hablar de una tipo, y tal vez sí son equivalentes, y para ellos son *un mundo* porque no tienen claro qué es cada cosa, no sé si respondo algo de lo que vos querés saber...

EF: Sí totalmente. Ahora vos decís que lo ves en estos últimos años...

IR: Post pandémicos. Es más, me estoy yendo para otro lado, pero hay como una vacancia de materializar cosas. Antes de ayer esos *packagings* estaban explicados con unos 3D, con unos modelados que estaban súper bien, pero las cajas que trajeron estaban armadas dignas de chicos de 1er año o de 2do, o sea una distancia con la cosa matérica de la profesión que implica cortar un papel, imprimirlo, elegir tintas, elegir papeles, pegar dos cosas, que yo no sé si es letal al diseño de la comunicación visual pero llama mucho la atención ver que chicos de cuarto año, de diez grupos... ni uno, pudo preparar su maqueta en tamaño real.

EF: Claro, no pueden lidiar con la materialidad.

IR: Y en ese orden de cosas, entiendo tampoco pueden nombrarlas porque, por ejemplo, otra cosa que pasaba antes de ayer, es que mencionábamos un puntillado para rasgar una parte de esos papeles, esos soportes y todos hablaban del troquelado: “acá tenemos un troquel para cortar”, y de nuevo esto con el grupo 1, el grupo 2... A ver esto no creo que sea un problema de la materia Tecnología o donde lo den, porque yo no sé dónde lo dan,

pero sí creo que todo se empieza a nombrar más o menos igual “total nos entendemos” y yo te lo señalo y vos vas a entender lo que se está señalando pero en realidad no es lo mismo, y justamente por el hecho de que no sea lo mismo es que los chicos no pudieron, por ejemplo, preparar desarrollos que sean susceptibles de materializarse. Entonces tuvieron que hacer una especie de bricolaje para armar una caja, para armar cubos de seis lados... eso con un desarrollo se imprime, se corta, se monta, se junta cuando se tienen que juntar y me podés explicar tu idea. En cambio, venían con cosas que se doblaban, que se desarmaban, que se torcían en la mesa. Eso es porque no es lo mismo un puntillado que un troquel, o un cartón que un micro corrugado, o que una cartulina de alto gramaje, y de nuevo: lo nuestro es Taller, que ni siquiera importa eso, pero el tema que lo que vos me querés mostrar está todo torcido... cuál es la intención, entonces no estábamos hablando de comunicación, de *si eso funciona o no*, si hay una estrategia para que las cajas sean de tal manera en góndola, sino que te quedaron todas chuecas, vamos a hacerlas de nuevo.

EF: Claro, se da por hecho que vos lo entendés.

IR: Si, es que yo creo, por eso digo que no sé si eso evita que nos entendamos, pero sí dificulta que nos entendamos entre pares.

EF: A mí me interesa mucho esto, esa dupla que vos armás: no pueden materializar entonces no pueden nombrar dijiste...

IR: O al revés.

EF: No pueden nombrar entonces no pueden materializar, hay como una, pregunto, porque no sé cómo se han manejado, ¿hay una lógica de la simulación virtual que ha ido en detrimento la materialidad?

IR: Si, igual yo no creo que la simulación virtual no sea una materialización de la idea, y creo que ahí muchos de ellos sorprendentemente son muy *finos* y tienen un acabado final que vos decís “che qué factura que estás mostrando, que bien que está” pero se mantiene como en un plano de videojuego, nunca baja a territorio, ¿y qué sucede? en la pantalla cualquier arista es perfectamente angular, cualquier sólido se mantiene perfectamente cuadrado, la cosa no se desarma, las cosas no se ponen débiles, son estructuralmente perfectas, porque si vos querés que un plano flote, un plano va a flotar, y si yo lo

giro va a girar para donde yo quiero, pero en el mundo las cosas no son así, o bueno al menos en este mundo físico. Y sí puede ser que el hecho de no poder nombrar dificulta la materialización de las ideas, me parece que tampoco es fácil, porque me parece que en el plano, o en el mundo de las visualidades, ni siquiera uno puede explicarse a sí mismo con palabras eso que tiene en imágenes, o en deseo o en anhelo o en proyección, pero lo cierto es que si ese abanico de opciones y de sinónimos y de palabras es un poquito más amplio, el entendimiento es más factible, o poder construir eso que imaginabas para vos mismo es un poco más controlable y no es tan accidental, o sea el encuentro con la materia a veces hace que si no tenés en claro eso que querés hacer, la materia también te domina un poco, hacés lo que te sale en función de lo que pudiste con tus manitas.

EF: Una actividad técnica que también es un limitante.

IR: Siempre va a ser limitada, el tema es que no te gobierne, que no sea limitante.

EF: ¿Y qué haces? ¿Cómo te las ingeniás, Nacho?

IR: Venimos todos los lunes y todos los miércoles. [Risas]

EF: de 18 a 22.

IR: Qué se yo, hay grupos y grupos y hay *feedbacks* y *feedbacks* o sea, hay charlas que son enriquecedoras para ambas partes y frente a un obstáculo que uno detecta, si el otro es receptivo y la cosa fluye de alguna manera se desata (no creo que se desate en lo inmediato). No creo tampoco que se clasifique así, no es matemático: “ese es el problema, hay un error aquí en esta ecuación y si vamos para atrás encontramos ese error” y bueno, a la ecuación yo te la puedo explicar, una cosa muy orgánica, pero sí creo volviendo al hilo anterior que, si yo hago un esfuerzo por explicar eso que estoy viendo como error y el otro también hace un esfuerzo por que nos entendamos es mucho más simple, y como te digo hay grupos y grupos. Hay grupos que son las 6 de la tarde y están empujando el aula para que la clase comience y hay otros grupos que son completamente apáticos, en esos casos, ahí tenés un problema serio, las cosas demoran mucho más, los resultados también son peores... ¿cómo hago? Y a veces no sé qué hacer, no sé si lo soluciono, repito cosas, trabajamos mucho con ejemplos. Bueno, lo que sí nos dio la virtualidad (que eso si fue gracias a la pandemia), es que nos hayamos corrido de la idea que el espacio virtual es un repositorio de *Drive* donde uno cuelga cosas, y es como no sé, un disco

compartido, al cual todos consultamos. No, en virtualidad, aprendimos que la pantalla también es un vínculo para acercar las partes y en el cual podemos charlar como en el presencial, y yo creo que el retorno a las aulas (este año sobre todo que arrancamos de lleno), con resaltador señala esa ausencia. Me parece que cuando apareció la virtualidad, todos nos agarramos la cabeza pensando cómo hacíamos para trasladar las clases al aula y si las traducíamos o si las repensábamos porque bueno, teníamos como esos dos caminos. En el caso de haberlas repensado, como hicimos nosotros, la virtualidad nos devolvió un montón de cosas que no pasaban en la presencialidad. En esto los chicos demostraron otras habilidades, otras maneras de expresar las cosas que fueron super ricas cuando volvimos a la presencialidad, la presencialidad no tiene la dinámica del *Zoom*, no es “te muestro, te paso el link, te comparto, miralo en vivo”. Creo que eso se siente, entonces lo que intentamos hacer nosotros es tener el cañón todo el tiempo prendido y pasar cosas, pasar ejemplos, que a veces no es tan ágil como yo te lo cuento, a veces es bastante cuadrado, rudimentario, pero bueno esa es una de las herramientas, también me pasa que no es lo mismo en Taller 2 que en Taller 4. En taller 4 se supone que el diálogo tiene que tener otro vuelo, se supone que las cosas se asimilan más rápido, pero eso se supone, por eso digo no siempre es tan así, y hay grupos y grupos. Y a nosotros nos pasa que hay grupos super apáticos.

EF: En general el grupo de la cursada...

IR: El grupo de cursada de Taller 4 que tengo este año, es apático. Hacerlos reír, que para mí es super sano que nos riamos en el aula porque nos relajamos todos, es difícil. Tampoco es que uno sea super gracioso, pero yo digo “chau no hay un chiste que te movilice, no hay nada que les cause gracia”. Antes de ayer que hubo esta presentación, unas de las notas al pie que tiene el ejercicio es que piensen en clave de diseño universal,⁷³³ no es un trabajo en donde se tenga que poner de manifiesto esto, pero sí un trabajo en el que es importante considerar esto. Entonces había pre-entrega la semana pasada y fue el día del estudiante. Hubo paro el lunes, nosotros no tuvimos clases, entonces hicimos un *feedback* virtual y les subrayaba: “che guarda que no están atendiendo a algo que nosotros estamos pidiendo, que no es excluyente para la concreción del práctico pero que está bueno que lo tengan en consideración porque si no nunca lo vamos a tomar y es un pan caliente que

⁷³³ Es el concepto y la metodología de diseño que permite desarrollar productos y entornos accesibles a la mayor cantidad de personas sin que deban adaptarse o modificarse.

hay que abordar”. Entonces el lunes todo el mundo vino con un texto en Braille pegado al costado de la caja y cosas así, y audioguías en las partes virtuales. Los chicos tienen que diseñar la identidad de una línea de productos para cuidado del pelo, en un set de secador de pelo, planchita y buclera, que hacen los chicos de Industrial.

EF: Ah, trabajan con la otra carrera.

IR: Hacemos un cruce de carreras, entonces proponemos la imagen, la identidad y hoy lanzamos campaña y resulta que, a una de estas líneas de producto, los chicos de Industrial la diseñan para estilistas profesionales, por lo cual vos no te podés secar el pelo con ese secador de pelo, lo tiene que usar otro: tiene una manija que está ideada para que lo use un tercero. Entonces los chicos vinieron con sus cosas, con su diseño adaptado, diseño universal con Braille, y presentaron... presentó uno, presentó el otro, y nos mirábamos con Florencia [Spiaggi]⁷³⁴ y no dijimos nada. Bueno, terminó toda la vuelta de presentaciones y nosotros les dimos una devolución: “¿ustedes se imaginan estilistas ciegos? o sea que te corte el pelo un ciego, una ciega, que te tiña...” y bueno, ahí yo dije *chau* porque se rieron, o sea, pensaba “cómo hago para destrabar esta situación”, y bueno, tuvo que hacerse así de esa manera, porque si señalábamos en rojo y no decíamos nada... hicimos un pequeño *acting* para que todos nos ríamos. Me perdí, no sé de qué estábamos hablando ya...

EF: De tu grupo, estos grupos que son más *pasivos*...

IR: Si, quietitos son, poco inquietos, deberían ser un poco más inquietos.

EF: ¿Preguntan?

IR: No, preguntan lo que les corregís, preguntan lo que les señalás, preguntan lo que les es propio y que es mecánico a la resolución de su trabajo. Cuando me dicen de tal tipografía, “cuál es la que tengo que usar”, entonces, no... la charla no va a ningún lado si yo te doy mi opinión así, tan cocinada. ¿Por qué pensás que te digo lo que te digo de ese punto tipográfico?, ¿a ustedes les parece que cuando lo escalemos no se va ir al demonio?, ¿vos creés que eso chiquitito no se va a poner medio grandote?, “fijate... se lee, no se lee, hay contraste...”. Ponele que entrás por algún lado pero es una pregunta muy “corregime así me voy, solucioname este problemita que me estás señalando así me voy”. Bueno lo que hacemos es lo imposible para no llegar a la bajada concreta, siendo que muchas

⁷³⁴ JTP de la asignatura Taller 4, Cátedra Albrecht.

veces hay un punto en el que no queda otra. Porque cuando lo decís una vez, dos, tres veces y la otra persona no entiende lo que vos le estás sugiriendo, lo traducís: “mirá, lo que estamos intentando decirte es esto, es exactamente esto”. Ahora, siendo que nosotros detectamos el error y nosotros te estamos dando la solución, dónde está tu puente, donde está el aprendizaje tuyo. Yo entiendo que por ahí, nosotros podamos ver más rápido una solución porque tal vez nos encontramos un montón de veces con ese problema, pero lo ideal sería que vos, ahora que ya sabés nuestra solución, generes una solución propia, en la misma línea si querés, pero una solución alternativa, una solución tuya de esto.

EF: Claro que vos llegues a una forma de resolver...

IR: Claro, yo sí puedo entender que hay veces que si no te lo dicen, no lo entendés. Pero cuando son tan quietitos así, es más difícil porque están todo el tiempo midiendo lo que dicen en función de si está bien o está mal, y para mí no funciona así, no es así, es un poco más relajado.

EF: Te pregunto por esto de *la pregunta* porque ayer cuando hablaba con María [Ledesma] que le había contado esa misma escena, me decía “pero ese estudiante levantó la mano y preguntó”.

IR: Ahá...

EF: O sea, hubo un (no me lo dijo así, esto es lo que yo interpreto ¿no?), hubo como una intención de hacer circular algo, hizo una pregunta y expuso su no-saber, entonces al menos sucede eso ¿no? Hay un despertar de una búsqueda, obviamente está totalmente sesgado, desviado del sentido de la imagen, pero circuló esa palabra *hizo andar* eso.

IR: Pero yo creo que cuando ese estudiante pregunta “¿por qué tiene un Falcon en la cabeza?”, lo pregunta porque legítimamente no sabe por qué tiene un Falcon en la cabeza, en el caso de Taller yo creo que es distinto, porque vos podés hacerte cargo o no de eso que estás trayendo, vos podés asumir que eso funciona o no funciona, pero creo que en 4to año ya sabés si eso funciona o no funciona, podés hacerte cargo o no, pero vos sabés que eso que está ahí, no está como eso que está allá que trajo el grupo de tu compañero. Entonces levantar la mano es exponer algo que vos, de movida, sospechás que no está bueno, sospechás, que ni siquiera sabés vos por qué, pero aquel está buenísimo y cuando lo explica todos nos quedamos mirando y entendiendo las lógicas que llegaron a esa cosa,

y el mío o no está bueno, o no cumple con todos los ítems que tenía que cumplir, y me doy cuenta ahí delante de todo el mundo. Entonces yo creo que es más difícil levantar la mano y preguntar. Cuando lanzás el práctico preguntan, cuando lanzás las consignas, lo explicás, cuando es una charla, cuando todos estamos en el llano porque nadie empezó a hacer nada, ahí la charla fluye. El problema es cuando aparece alguno con algo y de golpe hay un unicornio que esta re bueno y ahí se empiezan a callar, a callar, a callar, con el correr de las clases ¿no? algo así pasa. Entonces lo que hago yo ahí es armar grupos lo más reducidos posibles, llevarlo a tablero y estar en el *tête-à-tête*, cosa que la exposición no condicione el laburo que estamos haciendo, que están haciendo.

EF: ¿En el sentido de replicar lo que hace otro?

IR: No, en el sentido de demostrar tus yerros, porque eso también es muy doloroso, y en el caso del diseño eso es muy cruel, está ahí, es como largar la pieza... prendiste el cañón, vos podés decir lo que digas pero ahí atrás hay algo que habla por sí solo. Entonces callar es un lugar más seguro que hablar, si, insisto sos medio tímido y que se yo, después están los combativos pero no es el caso de este año, pero después están los combativos, los que van y defienden, defienden a morir.

EF: Incluso lo que no está para defender...

IR: Claro, entonces en ese caso el que calla es uno, o por lo menos lo que yo intento ahí es bueno, “yo ya di mis argumentos, explicame por qué no o por qué sí”, y nunca pasó que la explicación supere el problema. Pero insisto, me parece que es muy cruel el laburo nuestro, porque bueno...

EF: Es de alta exposición.

IR: Y lo tenés que construir, lo tenés que hacer, si no lo hacés, solo lo estás prometiendo. Y si, buenísimo un montón de promesas, pero llega el día de la entrega y si no está hecho, estuvieron re buenas las charlas pero no está, no está nada de eso que vos dijiste.

EF: Y ese estudiante que es más *combativo* digamos, ¿es el estudiante que llega buen puerto? ¿o no necesariamente? o sea, el estudiante que toma la palabra ¿suele ser el finalmente el que llega a buen puerto?

IR: Que llegan a puerto, llegan a puerto. Pero no sé si es el mejor puerto, o sea entiendo lo que me preguntás, ahí me parece que los que más pelean son los que tienen un producto, los que tienen un desarrollo que no se puede defender por sí solo, entonces, las explicaciones están buenas en las tomas de partido, donde la cosa todavía no se materializó, donde está en plan de algo, donde estamos tirando cosas, pero después es “funciona o no funciona”. Me parece que con los años de experiencia que tengo, los que más pelean, los que más defienden no son necesariamente los que tienen mejores resultados. Por ahí, los que tienen mejores resultados son más estables, pelean cuando se dan cuenta que hay algo que le están señalando que no corresponde, cuando llega la corrección titular y marca algo “pero ¿cómo? Si hace como dos meses que estoy yo con eso, dejame que te lo explique, esperá” y así nos entendemos todos y está bien. Pero ahí sale, ahí muestran los dientes, sino no.

EF: Claro... Y vuelvo sobre una cuestión me gustaría que me cuentes, porque es la primera vez que aparece, aunque ayer me lo mencionó María [Ledesma] también, pero aparece así con este nombre que vos usaste de *vacío intergeneracional*. En relación con los chicos, y a mí me pasa ¿no? Que me veo cada vez más vieja y los chicos parecen cada año más chiquitos...

IR: Exactamente, yo siempre digo que el único que envejece en el aula soy yo, o sea yo siempre vengo más viejo, y ellos siempre tienen 22 años, es así, todos los años tienen 22 y yo cada vez más... Me parece que es válido bajar a la trinchera con ellos, para mí es el lugar donde uno aprende un montón. Implica hacer el esfuerzo de hablarles en un idioma que entiendan, con casos que entiendan, con situaciones que entiendan, con tecnologías que manejan, no porque lo histórico no valga, todo lo contrario, pero ese cuento infinito de que *cuando yo estudiaba..., no existía internet y teníamos que imprimir*, para mí no lleva a ningún lado, es una situación anecdótica. Sí, la podés contar como era, pero ¿y? entonces también puede pasar que los ejemplos que uno trae, que uno comenta, estén medio oxidados, no está mal ver que está pasando hoy para que todos nos entendamos.

EF: ¿Y ves en los chicos una alta formación en lo visual? Quiero decir, esta cuestión en la inserción en este contexto, donde están hiperconectados y tienen acceso a todo... Esa cantidad de accesos y esa cantidad de información, ¿es de calidad?

IR: ¿Por qué no habría de serlo?

EF: Te lo pregunto...

IR: Sí yo creo que sí, yo creo que sí. Yo creo que lo único que uno puede hacer, o lo mejor que uno puede hacer es acompañar en la búsqueda, es ayudar a *curar* más rápido los resultados de *Google* si querés, pero ser los *cancerberos del conocimiento*... me parece que eso ya no existe más, la respuesta está en el bolsillo de los chicos y está con mayor precisión a lo que yo pueda recordar respecto de la cosa. Creo que sí está muy bueno el dónde uno acompaña y alienta y ayuda a *curar*, si se quiere, esos resultados de búsqueda. Entonces ¿lo que está disponible es de calidad? yo creo que sí, definitivamente, el tema es saber separar la paja del trigo, es eso, y uno con más canas, capaz que a eso lo hace desde otro lugar y lo hace con más frescura, no significa que no te cueste buscar y que sea muy fácil encontrar la respuesta, pero me parece que el mejor lugar del docente hoy en el aula es ese. También el celu tiene que estar arriba de las mesas en las aulas, tenemos que naturalizar la dinámica, lo que no tiene que estar es el celu para estar *whatsappeando* con el que está en la otra punta del aula, porque eso es una tontería en cualquier ámbito. Ahora, para mí, la respuesta está ahí, hay que ver cómo conectar esas respuestas, como las *curás* y cómo ordenás los patitos para que lleguemos a algún concepto, a algo de lo que estamos charlando que nos sirva a ambas partes, pero yo no soy el que tiene las respuestas, eso es seguro.

EF: Claro, está buena esa idea de curaduría, de acompañar ese trabajo de selección y discernimiento en ese *pantano de cosas* que son las redes, por ejemplo.

IR: Es lo que te pasaba, lo que nos pasaba a nosotros que por ahí somos más no sé, de la fotocopia, cuando te sentabas con tu docente o con tu director y te decía “sí, pero tené cuidado con tal concepto, que tal concepto viene de tal lado”, que venía de otro libro, que también estaba en la biblioteca, que también era una respuesta de *Google*, pero bueno, estaba detectando una suerte de alarmita: “guarda”. Solo que ahora es más rápido y es digital, solo que ahora se comparte el link en el momento, lo podés copiar y pegar, y le podés agregar texto y no sé qué.

EF: Algo de la inmediatez, digamos.

IR: Si, que también da vértigo, también da miedo, porque todo el tiempo hay cosas que no conocés, pero yo creo que eso fue siempre así, eso es inherente a cualquier carrera, cualquier estudio.

EF: Sí, a cualquier instancia de formación.

IR: Claro, yo sé esta *baldosita*, pero mirá todas las baldosas que hay en la sala, me parece que es eso.

[FIN]

Entrevista con con el Mg. DGCV Rodrigo Goldsack, Profesor Titular de Tecnología 1 y 2. Encuentro presencial llevado a cabo el 28 de septiembre de 2022 en la ciudad de Santa Fe.

EF: Bueno Rodri, como te anticipé, te voy a contar una viñeta que está vinculada con una imagen. Es una escena que sucedió hace varios años en un aula.

[Lectura de la viñeta relacionada con el retrato de Jorge Rafael Videla ilustrado por Pablo Bernasconi]

Entonces, son esas situaciones que nos ponen frente a unos estudiantes que no pueden reponer ese contenido y nos hacen zozobrar a nosotros como docentes ¿no? Porque ¿qué se hace en ese momento? ¿cómo se resuelve esa situación? y cómo se evalúa uno mismo como docente ¿no? que ha llegado ahí con estos estudiantes... Me gustaría que me cuentes si vos tuviste situaciones de este tipo o similares y cómo las pensaste.

RG: Yo creo que a estas situaciones las vivimos cotidianamente, no sé si en la misma medida ¿no? Pero podemos ver matices de estas cuestiones. Creo que puedo dividir mi respuesta en diferentes experiencias... En la universidad quizás tenemos estudiantes que tienen un recorrido más fuerte en cuestiones de conceptos, en cuestiones de identidad, que siempre uno apela a poder construir estas bases ¿no? pero yo, por ejemplo, trabajo en una escuela secundaria marginal donde estas cuestiones son mucho más complejas, porque ahí hay diferentes elementos. Yo no puedo determinar cuáles son, porque no los he estudiado, pero puedo decir que muchos de los estudiantes de secundaria desconocen muchas cosas que nosotros creemos que están aceptadas, que se dan por hecho. Podemos tomarlo como una carencia o podemos tomarlo como una posibilidad. Yo creo que el estudiante que llega a la universidad viene con un recorrido y ese recorrido tiene mucha génesis en lo que es la familia, hoy estamos accediendo a estudiantes donde ya la familia viene de otra generación, donde la lectura se ha perdido, donde hay una construcción de la inmediatez, donde no hay proyectos de vida, o sea que es como que buscan cosas que necesitan en el momento y estas estructuras culturales o elementos que sirvan para poder generar un conocimiento más profundo son baches, fuertes. Yo creo que la génesis viene de la familia y luego eso se replica en la estructura educativa donde el docente, hoy, más que dar clases o tratar de ayudar al estudiante a poder generar su propio conocimiento, está en una situación más de contención, sería la palabra ¿no? hay un sistema educativo

que ya no es avalado ni por la familia ni por los estudiantes, y muchas veces tampoco por los propios docentes que ya no creen en ese sistema y ese sistema también tiene muchas falencias, por eso hace que la gente piense que la educación ya no tiene mucho sentido. Entonces hay como una falta *de decir*, o una falta de motivación hacia el estudio o a la construcción del conocimiento, hacia la búsqueda de contenidos, o sea el mejoramiento del nivel intelectual, creo que es como una consecuencia de varios aspectos que también inciden en la universidad, porque este mismo estudiante accede a la universidad. Yo te estoy dando una foto desde mi percepción, desde mi propio recorrido y creo que eso también aplica en la formación como profesional, vienen con diferentes búsquedas, pero hay una desconfianza en el sistema y en cierto punto, lo puedo hasta validar. Yo creo que el sistema educativo argentino en el que estamos inmersos necesita una reestructuración profunda, en cuestiones que van más allá de los contenidos, que tiene que ver con cuestiones más humanas... Empezar a pensar en las nuevas lógicas que plantean los contextos actuales, cómo es que los medios y la tecnología han modificado nuestras vidas y la estructura educativa no las contempla. Esto no quiere decir que pongamos de *custodio* a la escuela, no es eso, sino que hoy las formas de apropiación de los contenidos, las formas de acceso a los conceptos han cambiado, entonces mi labor en la secundaria radica en motivar y en tratar de poder darles herramientas para que ellos puedan generar sus propios recorridos. El docente, si no hay un correlato en el otro, es imposible de poder generar bases para que ellos se desarrollen, entonces a lo que siempre apunto es a un lado más emocional, de tratar de ayudarlos, de tratar de brindarles la mirada de uno en cuestiones de proyecto, en cuestiones de vida, en cuestiones de cómo se desarrollan, pero bueno es una lucha constante y tenaz la que hay que hacer... Yo creo que eso apunta mucho a los espacios vacíos que vos decís que existen, esos espacios creo que están, porque ellos no los quieren cubrir, me parece a mí, porque hay una necesidad más de *pasar* por la institución antes que venir a aprender a la institución, yo creo que va por ese lado. Es como que, hay veces que, yo tengo mis días, hay días que parece que el mundo se viene abajo y hay otros días que está todo bien. Yo creo que la labor docente es una de las que más vocación necesita, porque es donde uno realmente opera contra todos estos monstruos que bueno, que hacen que el estudiante no vea como algo productivo el hecho instruirse, el hecho de tener una cultura, de pensar, de reflexionar, de tener una mirada crítica, creo que ellos se plantean “¿Qué me da? no me da nada”, entonces muy difícil, es como que vendemos una ilusión y se hace muy cuesta arriba pero creo que la labor del docente es

la única que puede paliar eso, es el amor, es esto que a mí siempre me viene a la cabeza, “la escuela de la señorita Olga”,⁷³⁵ es eso que, si bien está en otro contexto, en otro mundo muy lejano, es ese amor por los estudiantes, por brindarles oportunidades. Todos los días convertir la escena educativa en algo interesante, en poder sorprender a los estudiantes y hacer que se sientan que están aprendiendo pero que no se dieron cuenta que aprendieron, es ese el desafío.

EF: Claro, es así, el concepto de transmisión apunta un poco a eso, es algo así como que “no sé qué pasa del otro lado”, no puedo saberlo... qué escuchan, pero bueno algo queda, algo debería quedar, más allá del contenido específico, disciplinar, bueno ese contenido disciplinar y específico queda porque se tramó en algo que estaba de antes, una cosa medio estructural, que cuando uno se enfrenta a esas situaciones es como más doloroso... ¿en qué año das vos?

RG: Tercero, cuarto y quinto.

EF: Claro, son re chicos, son chicos de 15 a 17 años... creo que es más doloroso verlo en los chicos, pero lo que revelan es como esa falta en la estructura, donde quede enganchado lo que el profesor les da en Lengua, Matemática, Tecnología o Comunicación o lo que fuere.

RG: Tal cual, yo creo que es algo, es más te diría, yo aprendo todos los días en la secundaria, y en la universidad ni hablar. Hoy el docente tiene que aprender todo el tiempo porque los propios estudiantes te ponen diferentes desafíos continuamente y muchas veces creo que lo que más te reconforta es que a veces vos ves estudiantes que pasaron por vos, te reconocen y te dicen “no sabe profe lo que me pasó el otro día, estaba en tal lugar dijeron tal palabra y me acordé de usted” ... Y vos decís “y bueno, algo germinó” digamos ¿no? y eso te reconforta porque parece que todo lo que uno hace es en vano pero no es así, yo no creo que las cosas caigan en un saco roto no, no lo creo así, creo que uno va contribuyendo y esas pequeñas ramas, pequeños brotes en algún momento se transforman en planta. Pero hay que regarlo demasiado, a veces quisiera uno que esto tenga otro

735 El profesor hace referencia a una maestra de escuela primaria, ejemplar en su desempeño, que ambos conocemos.

desarrollo pero bueno, es también la circunstancia que nos toca y tenemos que entenderla como es.

EF: Y vos que estás en la escuela y también en la universidad ¿como ves ese paso?

RG: Bastante traumático, yo digo que hay dos cuestiones. Porque viste que hay un prejuicio de que *en la secundaria no se trabaja* y lo cierto es que en la secundaria se trabaja mucho, quizá no sé si se trabaja en el sentido que se necesitaría trabajar... hay mucho contenido pero hay pocas herramientas y hay poco de autogestión, hay poco de generar en los estudiantes ciertas estructuras que les permitan abordar la universidad, porque la universidad es un peldaño bastante alto y más para ciertos estratos sociales. Si bien nosotros sabemos que una educación pública irrestricta, yo no digo nunca que es gratis, porque no es gratis, nada es gratis, hay una exigencia que no está mal que exista, pero no hay en ciertos ámbitos una preparación para poder abordar eso, entonces yo veo que los estudiantes se enfrentan a una realidad bastante dura y muchos de ellos no la toleran. Yo lo veo en la escuela que estoy hace ya 10 años, de los 10 años hemos logrado que 5, 6 no sé si 10 estudiantes intenten estudiar una carrera de cualquier tipo, universitaria, terciaria.

EF: Que continúen estudiando...

RG: Que continúen estudiando y la mayoría no lo ha logrado y estoy hablando de que son 25 por año que egresan, 25 o 30 por ahí. Una vez una estudiante me dijo “profe, la universidad no es para todos” y eso me dolió porque yo no vengo de una familia pudiente ni nada por el estilo, no pienso que sea elitista la universidad, pero sí me parece que lo que ella quería referir es que a muchos les faltan herramientas, y esa falta de herramientas no es porque el docente no se las quiera dar sino porque la estructura que está armada, está dirigida hacia los contenidos y no hacia las formas. Entonces yo creo que esta división del conocimiento en áreas trucas, la organización escolar basada en la disciplina, en el orden, están muertas, hoy es inerte, inclusive los profesores se desmotivan muchísimo, porque hay que reestructurar y pensar en otra cosa. El otro día leía en *Instagram* una nota de un docente, no me acuerdo si era de acá, del sur de la provincia, y su problemática era que muchos estudiantes desertaban de la escuela secundaria, entonces él se propuso que los estudiantes permanezcan en la escuela y lo primero que hizo fue cambiar la modalidad de las clases, hacerlas por talleres y la modalidad de evaluación, fueron dos puntos que atacó y lo que más me llamó la atención es como lo había planteado, porque uno lee teoría

y todo eso, pero vos decís “¿cómo lo aplicás?, ¿cómo lo llevás adelante?” dentro de una estructura que es bastante rígida. El planteó que los niveles sí los evaluaba, pero los evaluaba en función de los objetivos ¿no? algo que siempre hemos leído, pero él lo implementó en niveles. En el primer nivel el estudiante tenía una fuerte relación de necesidad sobre el docente, y esto iba paulatinamente desapareciendo hasta llegar al último nivel, el cuarto nivel donde el estudiante, no solamente era autogestivo sino que también hacía de colaboración con el docente en formar a sus propios compañeros. Entonces, a veces son decisiones fuertes que marcan a la institución y hoy como que parece que falta esa decisión política de decir *bueno, vamos a cambiar y cambiemos todo* y él, lo que vio, fue que paulatinamente la aplicación de este modelo hacía que los estudiantes se queden en la escuela, o sea que él plantea como que los dos signos más fuertes que hacen que un estudiante deserte son la evaluación y la desmotivación por las áreas, decir “bueno, a ver ¿matemáticas que me aporta?”. Ahora quieren organizar y decir *matemáticas para la vida*, pero ¿qué es la *matemática para la vida*? Estás todo el tiempo usando matemáticas. Si yo te digo “haceme un cartel”, vas a hacer matemáticas, entonces la interdisciplina es una de las cosas más importantes que debe tener, que en la universidad la aplicamos muchas veces pero que no hay un correlato en otras estructuras, entonces creo que ahí es donde el estudiante se encuentra con un mundo que tiene que interrelacionar, y tiene que trabajar más autogestivamente, tiene que ser, digamos, hacedor de sus propios conocimientos, manejar sus tiempos, es como bastante complejo.

EF: Está más solo...

RG: Está más solo... bueno, vos tenés una hija de esta edad, y nosotros que le hemos podido dar una educación en instituciones por ahí que no tienen las mismas problemáticas que otras instituciones donde la base tiene problemas de índole social ¿no?

EF: Claro, sí, por supuesto.

RG: Donde las problemáticas no son el estudio sino comer, vestirse... y así y todo, nuestros hijos empiezan la universidad y se encuentran con un mundo que muchas veces es bastante desbordante para ellos.

EF: Sí, aparte no somos inocentes... por más que la universidad sea irrestricta, sea pública, gratuita, sabemos que a la universidad llega una pequeña élite que tiene que ver obviamente con la clase media, de la clase media para arriba digamos ¿no? eso es así, sin

ser elitista, permitirse continuar estudiando cuando se termina la escuela, si es que se termina la escuela, no es accesible para la mayoría. La universidad ya carga con eso, y bueno es así, entonces justamente encontrarte con este tipo de situaciones en la universidad también te hace pensar en ese vacío que queda atrás, que nunca llega. Porque quien llega con el vacío a la universidad, probablemente en la universidad lo resuelva, podrá hacerse de algunos andamiajes que lo sostengan hasta que logre cierta autonomía, pero para el que no llegó a la universidad ese hueco estructural quizá quedó ahí para siempre.

RG: Tal cual, sí, es así.

EF: ¿Y en Tecno? que implica justamente la materialidad ¿no? que para las carreras nuestras son tan requeridas y a la vez siempre parecen materias que parecen más *acalladas*, como eclipsadas por las sociales y por los talleres.

RG: Yo creo que Tecnología es una materia de las más dinámicas dentro del recorrido de la carrera por su propia relación con algo que cambia todo el tiempo que es la tecnología en sí misma. La vida ha cambiado mucho en los 20 años que tiene nuestro plan de estudio y esto impacta decididamente en la materia. Para mi está buena en el sentido de que Diseño es una de las carreras más camaleónicas. Hoy, el conocimiento de un diseñador supone una fuerte base que no va a mutar en cuestiones de diseño, en cuestiones de comunicación, pero las cuestiones tecnológicas son las que más mutan, y en nuestra disciplina lo que es la implementación dentro de la profesión (nosotros tenemos una carrera que es profesionalizante), es bastante signada por esto que a su vez es una virtud, porque el estudiante de diseño ya sale con una génesis de adaptabilidad al cambio. Por ejemplo, yo por haber cursado con otros estudiantes de otras carreras (la maestría de FHUC), me doy cuenta de que ellos no están tan preparados para esa cosa mutable y eso es por ahí también lo que le mercado te impone. Hoy, el que no maneja redes, el que no maneja *Figma* (que hace dos años no existía), es como que no puede ingresar a un trabajo y eso es bastante frustrante para alguien que estudió 5 o 6 años y quiere vivir de esto. Entonces yo veo a la tecnología como un campo en continua regeneración y por lo tanto necesita docentes que entiendan eso, que no hay cosa establecida que se pueda replicar mucho tiempo, porque también el propio estudiante te exige otra cosa.

EF: Eso te iba a preguntar ¿cómo haces con los chicos?

RG: Para mí a los estudiantes hay que escucharlos, porque la cabeza de los estudiantes que vienen hoy no es la misma de hace 10 años, entonces nosotros para ser buenos docentes necesitamos llegar a los estudiantes. Un poco lo que hablábamos. Si bien hay cosas que son espejismos muchas veces, o falsas ideas, nosotros tenemos que darles cabida, porque ellos saben lo que también requieren para desarrollarse. Entonces, hay una cosa que a mí me llama la atención en los últimos dos años... Yo creo que a nosotros la pandemia nos fortaleció porque nos hizo modificar todo a la fuerza y, sobre todo, cuestiones que operan en la estructuración de la cátedra. No sé si viene al caso, pero nos ayudó a poder repensar muchas lógicas y no hablo del contenido, sino de la modalidad, desde la pedagogía. Y eso hizo de que muchos estudiantes se volcaran a la cátedra para poder participar, hoy tenemos 6 pasantes. Son unos genios, tienen ganas de venir y laburan muchísimo y hacen un gran aporte con los estudiantes, porque hay algo de nosotros que por ahí no sé si vemos, pero ellos se manejan mucho de par a par, ellos se entienden de par a par. El docente, sin que sea un enemigo ni mucho menos, por su propia investidura, ya genera una distancia y el ayudante, el pasante, es el nexo, es el que te está dando el termómetro todo el tiempo. Y también proponen cosas porque ellos han pasado por la materia y han visto qué cosas son positivas, qué cosas son negativas, entonces creo yo para sintetizar y no hacerlo tan largo, yo creo que hoy la cátedra Tecnología, ha cambiado mucho en relación con la que teníamos antes.

EF: Prepandemia querés decir...

RG: Prepandemia. La pandemia y la bimodalidad también la han fortalecido y que los estudiantes pospandemia vienen con otras cabezas y creo que también se va a agudizar más con el tiempo, creo que la pandemia lo que hizo fue hacernos decir “bueno, la tecnología está, las tecnologías ya están, no reneguemos más con que es buena, vieja lo que sea, son parte” y hoy operan considerablemente en todos los rangos de la vida. Entonces creo que necesitás cátedras dinámicas, cátedras que se repiensen, que se reestructuren, y que también contemplen la parte emocional del estudiante. Y las tecnologías que hay hoy no sé cuánto van a durar, no sé qué tecnologías va a haber mañana.

EF: Hay como una operación de abstracción ahí ¿no? por lo tecnológico...

RG: Y sí, porque es como decir “yo te voy a dar esta tecnología hoy pero mañana seguramente va haber otra”, ¿qué te voy a dar? yo te voy a dar las formas similares de las

tecnologías, tengo que darte lo necesario para que vos seas más crítico de las tecnologías, para sacarle el jugo a las tecnologías y que hagas un uso más adecuado de las mismas.

EF: Y sin embargo siguen dando las tecnologías clásicas, por ejemplo, de la impresión...

RG: Y bueno ahí volvemos al principio, muchas veces el curriculum es un lastre también.

EF: Pero ¿sacarías por ejemplo eso?

RG: No, pero hay un montón de cosas que me parece que se deberían dar de otra manera, que un poco nosotros *muñequemos*, esa es la verdad. La cuestión de la impresión existe, pero hay otras cosas que también existen y no podemos solo con esas, a eso voy, y por eso hablo de curriculum, porque está dispuesto como una cantidad de información en un lapso muy corto, entonces hay muchas cosas que se pierden de dar en función de esas que figuran ahí. Yo creo que lo que uno hace es como un trabajo de nivelación, tratar de mantener un currículum más actual, porque las necesidades que tiene el mercado y los estudiantes son distintas a las de hace 20 años.

EF: Claro, estoy pensando que esa particularidad de la tecnología como asignatura, es acumulativa y es acumulativa como ninguna otra... La tecnología avanza tan rápido que acumula muy rápido sistemas, medios, recursos...

RG: Y solo son dos cuatrimestres. Y aparte, hay algo que me decía una compañera en la escuela secundaria que la hija, está como estudiante acá (algo parecido a tu caso), y me decía “el profe va muy rápido y es verdad, pero como hago para dar todo este contenido, en tan poco tiempo” y a su vez ya no damos todo el contenido, lo que hacemos es analizarlo, procesarlo. Ya las clases no se dan como una catarata de información. Lo que hacemos es procesar esa información pero así y todo, el análisis y el procesamiento de esa información lleva tiempo, y a su vez son cosas específicas, entonces es como que estamos agudizando mucho las formas de evaluación, para que también sea instancias de construcción de conocimiento.

EF: O por lo menos de integración.

RG: Claro, pero aparte ya no son evaluaciones, son actividades conceptuales, porque son una especie de trabajo práctico, lo único que me parece que retomo de viejas prácticas (que a mí no me gusta el nombre) es el *encierro* (bastante fuerte esa denominación), pero

para nosotros en esta disciplina es muy interesante porque te pone en circunstancia y a veces el estudiante tiene tanta carga de cosas que lo que le cuesta es organizarse. Creo que esa es una de las falencias más grande que tiene el estudiante de la universidad desde mi punto de vista, la falta de organización, porque están tan abrumados que no les alcanza el tiempo. Entonces dije “las instancias de evaluación sirven para que él siga construyendo conocimientos, que siga aprendiendo”. Por eso hacemos una especie de trabajo práctico grupal de una hora y media, donde lo pones en un *estrés* donde tienen que resolver problemáticas rápido, tienen que abordar el conocimiento desde muchos lugares, tienen que ver cómo utilizan esas estrategias. Creo que es una forma también de redondear un poco todo el procesamiento de tanta información que tienen que asimilar.

EF: ¿Y preguntan? ¿escriben? ¿qué es lo que hacen?

RG: Es a carpeta abierta y *chat abierto*.

EF: Tienen todo desplegado.

RG: Todo. Yo me río un poco, porque lo que uno quiere, no es que aprendan de memoria, sino que aprendan a poder abordar información y procesarla. Es un poco de lo que hablábamos cuando yo te hice la entrevista para mi tesis, que decía “hoy no hay que darle el contenido sino que hay que ayudarlos a procesar ese contenido, tienen tanta información, y con toda esa información ¿cómo hacen?”. Ese es el punto, el día de mañana va a salir una nueva tecnología y vos no vas a poder tomarte un mes para poder estudiártela, tenés que resolver... Cómo funciona *Figma*, cómo es una aplicación, cómo es una grilla, bueno hay que resolver, buscar el material, trabajar, operar. Nosotros somos muy buenos trabajando bajo presión, resolvemos, y creo que es nuestra dinámica el poder abordar contenidos, el tener esa experiencia. Se recupera en el trabajo práctico que es un correlato de la teoría, y la teoría está en relación con la evaluación... Y llega un momento en que es todo lo mismo, entonces al estudiante lo tenés continuamente en jaque, a ellos les encanta el *pelotero cognitivo*, es muy dinámico y a su vez es como que no se dan cuenta que están aprendiendo ¿no? y después se van con muchos contenidos, y van anclando, a mí me parece que eso es lo que funciona hoy.

EF: Hoy, con estos recursos, con estas aulas, con estos alumnos.

RG: Que pueden cambiar, pero aparte, tenemos cosas muy interesantes, como esto que vos decís de lo material. También tenemos cuestiones materiales y *románticas*, este trabajo práctico en el que hicimos de los prototipos, con la cursada de tu hija, me acuerdo que cuando vino a entregar se le había manchado todo... Esas cuestiones también le dan otro panorama, porque ellos son muy cibernéticos y cuando los llevás a la materialidad también les gusta, porque es algo que sale fuera de lo común.

EF: Si, además yo creo que explica procesos que después se replican en otras tecnologías más nuevas ¿no? lo que pasa con la imprenta... Voy a sonar personalista, pero ¿cuándo yo aprendí a hacer diseño editorial? cuando entendí que las normas tipográficas son la que dicta la imprenta de tipos, ahí entendí todo, entendí los programas de edición, esa vieja tecnología que parece totalmente fuera de época, que hoy solamente se usa para ciertas cuestiones *vintage*, está viva en el *software* que todos usamos para editar texto. La edición editorial sigue atada a esa materialidad, a esa tecnología, y bueno no está mal, porque las leyes compositivas evidentemente al ojo le siguen agradando de esa manera.

RG: Y si, aparte esta construcción a través del hacer también muestra que la teoría se puede ver en el hacer, en el aprendizaje, en equivocarse, en hacerlo varias veces. Yo te puedo enseñar la insolación, decirte “este es el proceso”, ahora cuando vos tuviste que insolar una chapa, tuviste que dar una matriz y no te daba, ahí aplicás todos los conocimientos posibles, resolución de problemas, hay un montón de cosas que uno aplica y que después te lo llevás con vos, es así, a veces es como decís vos ‘es una materia acumulativa’

[FIN]

Entrevista con la DGCV María del Carmen Albrecht, Profesora Titular del Taller Vertical de Diseño, Cátedra Albrecht. Encuentro presencial llevado a cabo el 3 de octubre de 2022 en la ciudad de Santa Fe.

EF: Bueno Carmen, como te comenté hoy, quisiera que tengamos una charla vinculada con cuestiones que hacen a lo educativo, pero de un modo más relajado, por ahí sin esa cosa de la pregunta-respuesta de las entrevistas que alguna vez te hice. Para eso quisiera empezar por leerte una viñeta de aula, de una clase de Comunicación 2 para que, quizá, nos sirva como disparador para empezar a conversar. En esa viñeta, lo que yo detecto es algo que Bourdieu, hace mucho y desde lejos, supo nombrar como *laguna inadmisibile* de conocimiento, un hueco ¿no? Un vacío al que nos enfrentamos como docentes y quedamos un poco paralizados...

[Lectura de la viñeta relacionada con el retrato de Jorge Rafael Videla ilustrado por Pablo Bernasconi].

CA: Bueno, esas lagunas del conocimiento, no son inadmisibles desde el vamos porque vienen desde la cultura general. Lo que sí podría llegar a ser inadmisible es que las lagunas fueran disciplinares, ahí sí podrían llamarse inadmisibles. Se supone que vos estás haciendo una construcción y a mí me ha pasado muchas veces situaciones en las cuales vos das por supuesto terminología o conceptos que los chicos tienen comprendidos y te das cuenta que les estás hablando en chino. No pido saber disciplinar, te estoy hablando de cultura general siempre. Es más, siempre hay que hacer como una bajada, explicarles, sin tomarlos como idiotas, porque muchos no saben, pero sí preguntar, ¿ustedes saben a qué me refiero? Porque tenés que traccionarlos para ver qué conocimientos tienen, casos del tipo que vos me leíste sí, estoy segura que me han tocado (y más de uno), pero no me acuerdo específicamente ahora...

EF: No es necesario que me relates, me interesa saber cómo lo pensaste, que hiciste en ese momento.

CA: Me sorprende, lo primero que te pasa es que te sorprendés y lo explicás, naturalmente. A ver, yo no creo en *EL* saber, nadie puede saber todo. Entonces es comprensible que haya un tema, una historia o algo que no se comprenda. Te genera una situación de preocupación cuando las dudas son *las capitales de Europa*, que no las sepan es *wow*, qué pobres que estamos. Me genera esa sensación de *golpe de realidad*, de sentir la pobreza

del otro, la pobreza cultural en los chicos. Pero que a su vez tienen mucho conocimiento en otras cosas que yo desconozco y que también las acepto, ellos me enseñan a mí: les pregunto “¿eso que es?”. También abro esa posibilidad... “no te quedes callado. Si no sabes, pregunta”, como hizo ese chico: “¿por qué tienen un auto en la cabeza?” Si vos no le das la posibilidad de hablar eso queda en una laguna infinita, nunca va a conocer nada, bloqueado digamos. Y no le va a importar tampoco. Entonces, yo creo que es necesario ponerse en la posición de que uno tampoco conoce todas las respuestas. Sí por los años, por educación, podés saber más que ellos acerca de algo, pero no todo. Ponernos en esa situación de decir, “no la verdad que no sé ¿eso que es?”. Por ejemplo, me acuerdo un caso, se reían mucho los chicos, viste que yo tengo esa cosa medio de payaso... Cuando fue la moda de los *pokemones*, “ah yo eso no lo entiendo” dije, “a ver ¿quién me explica qué hacemos con los *pokemones*?”. Una hora explicándome, me mostraban las cositas, todo, era un tema que ellos manejaban mucho, lo explicaban técnicamente, perfecto. Yo conocía algo, no era que no conocía nada, pero exageré para darles la posibilidad a ellos de explicar. Y estuvieron una hora explicándome y se reían de mis comentarios *de vieja* y todo eso. Creo que eso hace también que el otro no tenga miedo de preguntar, estas lagunas se resuelven si uno pregunta. A ver, así saben que existe, si el alumno no pregunta no sabe siquiera que existe, es así.

EF: Vos sabés que me encanta que hagas hincapié en la figura de la pregunta, porque a veces yo veo que en realidad el extremo de esos vacíos se nota cuando el estudiante no sabe preguntar, no puede formular una pregunta.

CA: Yo creo que la mayoría de las veces no se animan, no es que no lo logran. No te olvides que todos somos sociales y ellos más que nada son adolescentes en su mayoría todavía y tienen mucho miedo al ridículo, a la no aceptación de sus pares o al ninguneo que pueden sufrir por parte de los docentes. Yo sé que sufren, y eso que yo los ninguneo de vez en cuando [risas]... Pero por eso creo que lo que antes hay que estimular es esa cosa de *acting* permanente, te reís de vos mismo y si el otro también se ríe, mejor. Que no sepas no es un pecado. Muchas veces yo he sido hasta capciosa, empiezo *que no sé qué no se* y después les doy una respuesta completa en base a lo que ellos me supieron decir. O sea, a partir de preguntarles las cosas, *como yo no sé*, ellos me tienen que explicar a mí, ponerme en el rol de ignorante y me terminan dando qué conocimientos tienen del tema o no.

EF: Como si ocuparas su lugar por un momento, como una *performance*.

CA: Claro, me pongo en su lugar y muchas veces me ha dado buenos resultados. Cuando me pongo en ese lugar ellos tratan de explicarme y ahí ves la laguna que tienen, cuando no te lo pueden explicar o entre ellos empieza a haber dudas. Pero yo me tengo que poner en ignorante, porque si yo me pongo en docente examinadora que les hace una pregunta para que me contesten, ahí los anulo, perciben automáticamente que los estoy evaluando, los estoy examinando, controlando cuánto saben. En cambio, cuando yo soy ignorante del tema, ellos van a tratar de enseñarme y ahí veo cuáles falencias tienen.

EF: Como que armás un mapa y ahora sabés lo que falta.

CA: Si, y voy haciendo las preguntas para que ellos vayan saltando. Porque es un tema que conozco.

EF: Claro y ¿cómo ves ese arco? porque vos los tenés desde que nacen prácticamente hasta que se reciben ¿Cómo es ese arco? ¿Cómo va cambiando este juego?

CA: El juego es más factible cuando son más chiquitos, es mucho más divertido aparte, porque están más receptivos a todo. Depende de los grupos también, hay grupos que resbalan en dulce de leche mientras vos le sacás un *hola*, hay otros que son super activos, comprensivos. Depende de la relación que tengas con ellos como grupo, hay grupos que son muy individualistas, no se llevan bien, no se hablan, no se saludan, vos ves que son entes que entran y salen, no participan, eso es como mucho más difícil. Pero cuando en los grupos hay más aceptación, ahí es mucho más fácil jugar con ellos.

EF: El diálogo se abre más fácil...

CA: Y sí, porque aparte dialogan entre ellos, esa cuestión que yo les digo “a ver, quién me explica”. Uno empieza con una cosa, otro con otra, al otro le pregunto: “¿vos qué opinas?” cuando lo veo que está *boleando cachilos*, “y vos ¿estás de acuerdo? ¿es así como dicen ellos?” Entonces vas interactuando, pero si son individualistas no les importa, no vas a lograr que se movilicen para nada. Pero en segundo [año] son tiernitos, es como que son esponjitas ¿no? Están mucho más ávidos, receptivos. Después son tres años nada más, no es tanto el tiempo, pero sí se nota la madurez en cuarto. En cuarto tienen más miedo de preguntar todavía, obviamente

EF: Tiene que ver con cierta experticia que se adquirió y que te hace de *cerco*...

CA: Por eso te digo, en segundo es mucho más factible. Pero a mí me interesa entenderlo, todo depende de cómo... son cosas que salen. Esto de actuar un poco es algo que a mí me sale espontáneamente.

EF: Eso me interesa, me interesa lo de esa performance. Por un lado, es importante que el estudiante sepa quién es su maestro siempre. Pero por otro lado, vos armás ahí en clase, *in situ*, ese mini teatro digamos.

CA: Sí y no sé hasta qué punto ellos no saben eso, que es un poco un juego.

EF: Bueno, pero ellos lo aceptan.

CA: Si, lo aceptan y se prenden. Otra por ejemplo que me pasó el año pasado (y ahí fue bueno que la virtualidad ayudara en algo, en el anonimato ¿no?). Fue muy terrible lo que yo sentí. Dimos Bienal de Arte Joven... se me ocurrió ese tema como pretexto para trabajar. A los de tercero les pedí que averigüen sobre la Bienal y sobre bienales de arte en general. Es un grupo muy especial porque es poco animado, en la virtualidad creo que se animaban más que de forma presencial. A la clase siguiente les pregunté “¿qué averiguaron de la Bienal?”, y me dicen “que es cada dos años”. [Risas] “¿Algo más?” Bueno, nada... pero después, siempre virtualmente, hablando de lo que sucede en la Bienal se me ocurre decir: “a ver, levante la mano quién fue al cine alguna vez” y hubo varias manos que no se levantaron, eso fue terrible. Otra: “¿Quién fue a ver un concierto? música en vivo, folklore lo que sea, concierto o recital”, ni uno... Ninguno había visto una banda en vivo.

EF: No te lo puedo creer.

CA: Y seguí: “a ver ¿quién leyó un libro?” Todos... entonces digo “¿qué libros leyeron? No me digan *Harry Potter* solamente”, me tiraban títulos muy buenos, textos muy complejos, de esos que vos decís: *lo tienen que haber leído o por lo menos haber visto el libro y el título porque si no, no se les ocurre*. No se te ocurre. Y en el camino les pregunté “¿a quién le gusta la cerveza?”, “¿quién ve series de *Netflix*?”, o sea, intercalé preguntas. “¿Quién fue al museo alguna vez?” “¿Qué pintor conocen?” *Da Vinci*, no sé si nombraron alguno más... Está bien, era virtual, *no ponían la cara* digamos, no estaban al lado del amigo. Entonces vos decís: *nosotros estamos realmente hablando desde otro paradigma*,

¿entendés? Y si lo último que fueron a ver al cine fue *Manuelita* (que los llevó la mamá cuando eran chiquitos), ahí entendés que no van al cine, ven *Netflix*. La experiencia del cine es una experiencia que no tienen. Entonces, si nosotros hablamos desde ahí, es un giro en el vacío si ellos no tienen esa experiencia. Creo que todo eso de empezar a preguntar vino a raíz de eso, de vivir la experiencia Bienal de Arte Joven. Yo empecé haciendo la comparativa: *piensen en la experiencia de ir al cine, comer pororó, sentarse en la butaca, que se ponga todo oscuro, que empiece la música fuerte...* “¿Porque fueron al cine, no?” ahí se me ocurrió preguntar. Y no todos habían ido al cine o habían ido muy chiquitos... no tienen la experiencia.

EF: Claro, no forma parte del consumo periódico. ¿Es generacional eso para vos?

CA: Es paradigmático para mí, directamente. Nos dio una charla una vez, un chico, no me acuerdo como se llama, muy bueno lo que dijo. Digo *un chico*, pero es un doctor ya. Fantástico ver cómo cambian estas situaciones y a mí me gustó mucho una comparación que hizo, me acuerdo que él dijo: “ahora nos asombramos de que los chicos miran como juegan otros a los videojuegos, ¿no? Pero nosotros nos pasamos todos los días viendo cómo juegan otros, ¿o ustedes no miran fútbol por televisión?” Y decís *chau*, claro no relaciono que es la misma experiencia que los chicos tienen en el celular. No relaciono que es la misma experiencia o la sensación de ir al cine, cómo van cambiando esas experiencias pero que a su vez, en realidad no es que cambian, sino que se suplantán, pero la experiencia es similar.

EF: Claro, hay como una búsqueda ahí que se concreta con tal objeto, que es distinto al que consumíamos.

CA: Lo que sí cambia es que antes ver una película era una cuestión social y ahora es más individual, vos lo hacés solo en tu casa con la tele, pero el cuarto oscuro y toda la situación la armás igual. Son experiencias iguales con otro formato, con otras tecnologías, pero la búsqueda de lo que quieren conseguir es igual.

EF: Me sirve mucho la respuesta. Y vos, a la salida de la virtualidad ¿cómo la viviste? Sobre todo con los Talleres que tienen algo del *cuerpo a cuerpo* ahí, en la mesa.

CA: Yo lo viví muy bien, porque adecuamos las cosas para que sean así. No es que repetimos el modelo, lo pensamos y aprovechamos esa situación, lo único que me faltó es ese

ver la cara. Cuando vos estás frente a los chicos ves las caras, ves si están atentos, si los estás aburriendo.

EF: No tenés *feedback* de lo que está pasando.

CA: No tenés una visión panorámica, eso es extraño, pero es cómodo por otro lado porque vos hablás, corregís, hacés con la compu. Está eso, pero no me gusta.

EF: No claro, a mí tampoco.

CA: Pero tampoco fue dramático.

EF: Bueno y otra cosa que al principio mencionaste... esto de que decías al empezar sobre los vacíos, algo así como que “no me perturba tanto si es un saber básico, sí me perturba si es un saber disciplinar”.

CA: Me preocupa un saber básico también, de cultura general.

EF: Sí justamente el miércoles pasado lo entrevisté a Nacho [Riboldi]⁷³⁶ y él me decía esto, más o menos en una reflexión similar a la tuya, me decía que él se había dado cuenta que cuando no logran nombrar elementos que son específicos de lo disciplinar, por ejemplo en *packaging*, ciertas cuestiones, no pueden resolver el problema porque lo desconocen. Se desconoce una lógica.

CA: Sí, se desconoce el hecho, el objeto. Aparte eso me preocupa porque es una construcción que yo tengo que hacer, entonces me preocupa que tengan lagunas sobre lo que yo, supuestamente, tengo que asegurarme de que sepan. Digamos que yo les estoy dejando las lagunas... esa sería la cuestión, ¿entendés? Por eso te digo, no es que me preocupe más, pero me preocupa. Las otras, yo puedo ayudarlos en lo que sea, pero tampoco puedo resolverles su educación primaria, secundaria y del hogar, o el contexto, pero sí puedo resolver las cuestiones disciplinares. Cuando vienen y me dicen, “tengo que hacer un *logo*”, pienso “eso me lo dice el verdulero de la esquina, no me lo puede decir un estudiante de cuarto año”.⁷³⁷

⁷³⁶ Adjunto de Taller de Diseño 4, Cátedra Albrecht.

⁷³⁷ En el uso coloquial, el término ‘logo’ (apócope de ‘logotipo’), suele utilizarse en reemplazo de ‘marca’. No obstante, un signo marcario puede tener variaciones, dependiendo de la configuración y puesta en relación de sus partes componentes (imagen y tipografía): no es lo mismo un logotipo (sólo tipografía), que

EF: ¿Y ahí? Después del ataque [risas].

CA: Y ahí veo, porque nosotras también lo decimos coloquialmente. Ahí tengo que revisar si lo dicen por eso o porque no saben, pero tengo que revisar que ese conocimiento esté. “Por favor usá el término correspondiente”, hay que ver si me dijeron *logo* porque es fácil decirlo y entendemos todos o porque no saben, o tienen un desconocimiento ya más profundo. Tenés que indagar por qué te lo dice, después que te dé el ataque si en cuarto año no sabe distinguir entre un logo, un *iso* o lo que sea. Después de tres años de hablar de identidad, en segundo año puede ser, pero si están en cuarto año y no saben la diferencia ahí sí que me da el ataque.

EF: ¿Y si sucede?

CA: Y ahí te vas llorando... no sé. [Risas] Ahí le hacés revisar, porque ya no hay *acting* que valga, “vos sos un futuro profesional y no podés no saber la diferencia, por favor andá a estudiar”.

EF: O sea que esas cuestiones pesan al momento de evaluar, que es todo el tiempo. Porque no sabés qué es la cosa, el objeto que estás construyendo.

CA: Digo *logo* porque coloquialmente todos hablamos del *logo*, pero si vos como estudiante de diseño no sabés la diferencia, no sabés a que te estás refiriendo vos mismo después de tres años y creés que *logo* es todo, bueno, entonces andá a revisar. No te voy a echar, pero aprendé, te explico una vez más si querés y ya después me frustró. Pero primero tengo que averiguar si no lo saben o es un uso coloquial, porque aparte como docentes lo hacemos. Tampoco le podemos pedir a ellos...

EF: Si... la precisión terminológica disciplinar cuando muchas veces....

CA: Los otros días te estaba por llamar, porque estaban haciendo unos *papers* en la Diseña Santa Fe donde habían puesto una definición de diseño, que al final no sé cómo quedó, pero a mí me ponía los pelos de punta. Y dije, ¿Quién me puede dar una definición actual de diseño? Porque era una cosa que mezclaba todo.

un isotipo (sólo imagen) o un isologotipo (imagen y tipografía). A esta posible confusión se refiere la profesora.

EF: Bueno yo por ahí manejo esa hipótesis en la tesis, quizás esa multiplicidad, porque la definición de diseño *son muchas definiciones*.

CA: Si aparte depende del enfoque que le das, puede ser social....

EF: Exactamente y los que venimos con la *escuela de Ledesma*, tenemos esa cosa de que el diseño no es algo fijo, sino está mutando constantemente. Pero bueno hay muchas definiciones.

CA: Vi un artículo sobre eso que vi en una revista y me encantó porque hablaba de todas las ramas de diseño... como fueron cambiando hasta llegar a las más actuales.

EF: Ahh, ¿no es un artículo de María Sánchez? En la revista *iF*.⁷³⁸

CA: ¡Sí! qué bueno que está.

EF: Si, lo trabajamos en Teoría y Crítica a ese artículo. Es de 2015 o por ahí. Viste que parece que está cerca pero no está tan cerca ya, está *viejo*. Y bueno, por ahí pienso en eso, ¿no tendrá que ver también esa cosa de arborescente del diseño?

CA: Yo lo que creo que tiene que ver, yo creo que soy de la generación que pasó por todos los estados... de lo analógico a lo digital y del exceso de información. Yo creo que el exceso de información sin saber sus fuentes, sin poder controlar la calidad de la información, hace que hoy en día uno viva en una vorágine, que tiene que ver con lo cultural también, en la cual, lo creés todo o no creés nada o deja de importarte porque es excesivo. Y eso es un defecto del paradigma en el que vivimos y a lo mejor tiene que ver con esto del bagaje.

EF: Sí, yo creo que sí, no es que los chicos no tengan acceso a la información, por el contrario, es como un océano de información frente a ellos.

CA: Creo que el rol de la casa, de la escuela, de los docentes primarios, porque para mí se forja todo en el primario, ahí es donde forja la personalidad del alumno. Ha cambiado tanto... No sé, yo me acuerdo que en mi casa, por ejemplo (yo lo repetía con mis hijos, en cada almuerzo) era una clase de algo, hablábamos de cultura general, de física,

⁷³⁸ Hacemos referencia al artículo de María Sánchez, titulado "En busca del paradigma perdido", en Revista If N° 11, 2016. Publicación anual del Centro Metropolitano de Diseño. CABA. Disponible en: <https://www.buenosaires.gob.ar/centro-metropolitano-de-diseno/revista-if-0>

matemática, de lo que sea. Pero especialmente una anécdota que siempre tengo (y mis hijos me cargan ahora), el que dice una palabra y no se sabe qué es, apelar al diccionario o la enciclopedia y que esté presente en las mañanas familiares. No el *después busco*, en ese momento, la búsqueda inmediata de la información que no conocés. Es algo que todavía hoy tengo y por supuesto apelo al teléfono [celular], al diccionario o *Wikipedia*, pero no me quedo con la duda de algo. Esa curiosidad permanente de satisfacer esa necesidad de tener una respuesta, que eso te lleva a otra cosa, porque empiezo buscando una pregunta y eso me lleva a otra cosa y otra y otra. Las situaciones familiares, imaginate estábamos en casa, el televisor tenía un canal, más el otro que por ahí empezaba a las 7 de la tarde, había solo un programa para niños, *La pantera rosa*, de 6 a 7 o media hora, punto. Todo el día, ¿con qué estabas?

EF: Supongo que hablando

CA: Hablando, jugando, jugábamos mucho con nuestros viejos, jugaba a las cartas, al *Scrabble*, al *tutti frutti*, juegos de mesa, salías mucho, charlabas, leías, compartías la lectura. En mi casa por ahí hacemos eso de leer en voz alta, leer entre dos un libro de literatura. Eso no existe hoy, no está ni bien ni mal, es distinto, es diferente.

EF: Si, aparte hay como una puesta en valor de la palabra, en la anécdota del diccionario. No sé qué significa esto, bueno yo no te lo voy a decir, buscalo en el diccionario.

CA: Mi viejo nunca nos contestó, aparte había discusiones, quiere decir esto o aquello, bueno, a ver quién tiene la razón, aprender a argumentar lo que estás diciendo a través de la palabra, porque tenés que defender lo que decís. Y discutir bien, crítica, no discusión de pelea, opinar diferente, aceptarlo, eso era cotidiano, era todos los días.

EF: Y eso después vuelve, por ejemplo, en la vida universitaria eso vuelve, es muy necesario saber defender un argumento.

CA: Y nosotros eso tratamos de fomentarlo, por ejemplo, desde segundo año ya los hacemos pararse adelante: “explicame qué hiciste y por qué lo hiciste”, decilo.

EF: ¿Y ahí que pasa? Además del pánico inicial, la zozobra, la cara de llanto.

CA: Tienen dos momentos, un momento en el cual lo que hacen es lógico, la descripción de lo que hicieron, “yo hice tal cosa”. Y no saben cómo salir de eso, a mí me ha pasado

que muchas veces lo que tienen que hacer es el *acting*, yo me pongo adelante y presento el trabajo de un alumno, hago como que soy, en cuanto lo interpreto, como sabemos hacer, lo argumento y lo defiendo, digo que decisiones tomé, a partir de qué decisión, porque elegí la tipografía, el formato, la idea. Una vez que yo les puse el ejemplo ellos arrancan. No saben la forma de la defensa, no saben cómo expresarse, pero una vez que vos les decís *es esto*, ahí entienden.

EF: ¿Y qué es lo que aparece en su verbalidad? ¿Como una memoria descriptiva?

CA: Ni siquiera, dicen yo puse un fondo rojo, la tipografía en blanco y esta foto porque me gustó. A ver... el fondo rojo lo estoy viendo, la tipografía también y si la foto te gustó, no me interesa.

EF: Entonces vos tomás el rol.

CA: Claro, de explicar la decisión de diseño que supuestamente ellos tuvieron.

EF: Y explicarlo en esos términos, *decisión de diseño*, que es toda una categoría.

CA: Por lo cual ellos tienen que justificar esa decisión, si la foto te gustó, a mí me importa un comino ¿por qué elegiste esa foto? si te gusta o no es anecdótico, decime por qué la elegiste. Si es referencial, porque hace al tema, te estoy hablando de una pieza de afiche básica. Esa tipografía, ¿qué comunica?, ¿qué comunica esa imagen?, ¿qué comunica ese fondo rojo? Vos decidiste rojo y no amarillo, ¿quedaba mejor? No, porque comunican distintas cosas. Entonces siempre referenciándose en que las decisiones de diseño son con un fin de comunicar y que cada decisión que tomamos repercute en la comprensión y en la comunicación del diseño. Entonces que no pueden ser inocentes las elecciones y que el gusto no va, no entra, si no hacete artista plástico.

EF: Claro, nunca son decisiones *caprichosas*.

CA: No, no puede ser caprichoso. No debe ser caprichoso.

EF: Sos muy performática Carmen, yo fui tu alumna y doy fe de eso.

CA: Yo te puedo dar un teórico sin ponerte una placa citando a nadie, porque cada análisis que podés hacer de una pieza es poner una teoría en juego y podés nombrar a todos. Cada corrección puede ser un teórico... Entonces ¿qué es un teórico?

EF: ¿Qué es?

CA: Un teórico es un momento en el que hacés una síntesis de una cantidad considerable de contenidos. A los autores los podés citar mostrando una pieza, no necesariamente tiene que ser una cuestión aburrida terriblemente descontextualizada y sin ejemplos. Te tiro toda la teoría, te cito a todos los autores y después te pongo un ejemplo.

EF: Si, que se yo, quizás en Taller sucede que uno cita autores del diseño, pero por ejemplo, yo no puedo pensar en Comunicación, trabajando sin ejemplos del diseño, porque hacer esa transferencia de pura abstracción, no sé de teoría sociológica al diseño... Quiero decir, por más abstracta que sea la cosa siempre hay que buscar la vuelta para que el ejemplo sea de diseño.

CA: Sí, pero ¿cuántas veces los diseños van después?

EF: Si, puede ser, nunca sólo se enseña en el ejemplo. Y vos pensás que el mismo ejemplo dispara todo un discurso que es teórico...

CA: Te digo esto porque muchas veces, cuando armábamos ponencias poníamos plaquitas con citas y yo decía: "si todo esto se puede explicar con el ejemplo que damos al final ¿Por qué ponemos veinte placas citando autores y después el ejemplo?" Si con los ejemplos vos podés hablar de lo mismo y citar el autor sin tenerlo escrito. *Ah porque tiene que estar escrito*, si no, no es teórico dicen, que lo memoricen. Pero no es la única forma.

EF: La última pregunta que te voy a hacer, porque mencionaste hace un ratito a la escuela primaria, porque en realidad, en general siempre que les pregunto a los profes por esta cosa de la falta, de lo que tiene que ver con el conocimiento y demás, muchos profes dicen que el problema es la escuela secundaria y esta es la primera vez que dicen que es la escuela primaria el problema, o no el problema pero que en la primaria deberían pasar cosas que no están pasando.

CA: Es el primer ciclo formativo que hay, aparte de formar un conocimiento forma a las personas en su relación con sus pares. Ahí vos tenés la formación, cómo se relacionan, a ver, si vos tenés un chico inquieto y lo limitás, podés llegar a anularlo, o lo convertís en un monstruito [risas] o lo convertís en un super estudiante, depende de tu rol, depende del rol de la escuela, de cómo considerás eso. Si vos tenés un chico tímido y lo vapuleás, lo podés segregar o podés hacer que esa timidez sea positiva, no solo es una cuestión de

conocimiento, que aparte es pobre, muy pobre. Sino de construcción de la personalidad y para mí eso sucede en la primaria, donde empiezan a relacionarse seriamente con pares a la par de una escolarización formal.

EF: Sí, con pares y no con ese que está ahí que es el maestro, se entiende.

CA: Muchas veces está tergiversado, en mi época le llegábamos a decir *seño* a la Señorita y te comías un reto...

EF: Señorita y ¿el nombre?

CA: O Señora, depende.

EF: Yo soy de la época del *seño*.

CA: No, *Señorita maestra*, con todas las letras. Las Señoritas usaban taco y pollera.

EF: Si es así, a esa época llegué... Una vez fui testigo de una situación en la cual una compañera mía se dirigió a Marta Zatonyi por su nombre de pila, en un pasillo: “Yo no soy *Marta*, para usted yo soy la profesora” le dijo. Y en las clases varias veces la escuchamos subrayar esa cuestión del rol.

CA: Pero porque Marta te limitaba. Me acuerdo que cuando yo era su alumna, más de una vez le tuve que pasar las diapos porque nadie sabía manejar el proyector. Me ponía super nerviosa. Y también, si alguien le decía simplemente *Marta*, se molestaba: “profesora o doctora, que estudié mucho para serlo, a mí no se me dirige de otra manera”. Entonces yo le decía *señora*, y me decía “Marta, nena, Marta”. A mí me habilitó, habilitó a alguien.

EF: Bueno, pero es una manera también de armar esa escena.

CA: Bueno, pero para eso, primero tenés que tener que ser Marta Zatonyi. Eso es antiguo de alguna manera, esa cuestión del maestro con una súper distancia.

EF: Jerárquica.

CA: Totalmente, dice la verdad, tiene la verdad, tiene todo el saber, que es un poco lo que yo te decía que pongo en juego. Que podemos tener dudas juntos, pero esa construcción es actual.

EF: Pero también aparece esto que vos decís, *yo hago el juego, pero los chicos saben que estoy haciendo el juego*, los chicos saben que vos *sos la profesora*.

CA: Si, pero el respeto se gana por otro lado, no por una cuestión de figura de superioridad, ni por cantidad de vapuleo que yo pueda hacer y es un respeto más válido porque se gana el respeto como persona, o no.

EF: Estoy de acuerdo, yo en eso tengo la hipótesis de que gran parte del respeto al profesor aparece cuando el profesor sabe de lo que está hablando.

CA: Por supuesto tenés que saber, sino no podés ser profesor. Pero ahí estamos hablando de otra cosa, si no sabés de lo que hablás no podés ser profesor, pero no podés saber de todo, eso es lo que yo te digo, por supuesto que vos vas a respetar al que más sabe, pero por eso te digo, para eso tenés que ser Marta Zatonyi, para que te vapulee y vos la sigas respetando y amando. Porque Marta te ninguneaba cuando quería, al punto de echarte de clase.

EF: No me pasó, pero lo he visto.

CA: Y ¿quién se iba a quejar? Al contrario, la adorabas, le temías pero...

EF: Pero tenía razón porque era Marta Zatonyi.

CA: Ahora, mirá si vos hacés lo mismo...

EF: No se me ocurriría jamás.

CA: Pero ¿porque no se te ocurriría? ¿porque no sabés?

EF: No, porque no soy Marta Zatonyi. [Risas]

CA: Perfecto, me respondiste. Ni cuando tengas el doctorado vas a hacer eso.

EF: No, no va a suceder [risas].

[FIN]

Entrevista a la Prof. Nidia Maidana, Profesora Adjunta de las asignaturas Comunicación y Teoría y Crítica. Encuentro presencial llevado a cabo el 11 de octubre de 2022 en la ciudad de Santa Fe.

EF: Bueno Nid, tal como te comenté, voy a iniciar esta charla leyéndote una viñeta que, en realidad, es una situación de aula que vivimos ambas hace ya varios años, en una clase de Comunicación 2...

[Lectura de la viñeta relacionada con el retrato de Jorge Rafael Videla ilustrado por Pablo Bernasconi]

EF: Me decías que te acordabas de otra escena similar.

NM: Sí, me acuerdo mucho de esa escena y me acuerdo de otra escena también, a propósito de *retórica*. Donde trabajábamos con un afiche del constructivismo ruso que integraba, en la lectura, un plato sobre el cual se apoyaban una hoz y un martillo. Elementos que los estudiantes no pudieron reconocer, no entendían cuál era la lógica de que eso estuviera en ese lugar. No entendían esa relación, me acuerdo que lo explicamos. Eran elementos que hacían alusión a los alimentos. En vez de estar los alimentos había una sustitución y había una hoz y no sé si espigas o algo que refería al sistema productivo y a los elementos de producción. A lo que tenía que ver con esa instancia de la apropiación del sistema productivo que ellos no habían podido identificar, entonces no podían entender de qué venía esa figura. No sé si no fue para un examen.

EF: Bueno, te adelantaste, pero voy a eso. Cuando empecé a estudiar esto en 2018, cuando empecé a armar el recorrido, al primero al que recurrí fue a Bourdieu. Y él habla de situaciones del tipo digamos, obviamente en otro contexto temporal y espacial. Y habla de una suerte de *laguna inadmisibile*, frente a la cual, quien toma el rol de educador o docente, queda paralizado porque no sabe cómo reponer esa enorme cantidad de saber que el estudiante no tiene. Entonces bueno, preguntarte esto, si habías estado en una situación así, vos ya lo pusiste al ejemplo y qué se hace frente a eso, o qué pensás vos que se puede hacer frente a eso, más allá de esa acción del momento de explicar, de la reposición del por qué tiene el Falcon verde o por qué están estos elementos por la comida en ese plato.

NM: A mí me interpelan por varias cuestiones esas situaciones, creo que hemos estado ante más de una. En general estas situaciones las veo vinculadas más que nada con un

repertorio enciclopédico en los estudiantes que tiene más que ver con una enciclopedia que pasa por lecturas bibliográficas, que pasa por contactos, por contextos que por otro tipo de elemento cultural. Por ejemplo, noto que cuando hablamos de cine, de películas, de series, o tratamos ciertos temas, ellos tienen más elementos. Para todo lo que tiene que ver con el mundo *massmediático*, ellos tienen más elementos para reponer y para poder anclar los contenidos que estamos trabajando. Eso, por una parte.

Cuando se trata de este tipo de situaciones que tienen que ver con una recuperación histórica, pero que evidentemente se tiene que traer para trabajar porque son los contenidos que, de alguna manera, cimentan las asignaturas, sobre todo las Comunicaciones, más que Teoría y Crítica, me parece que siempre trabajamos con la actualidad de la problemática del diseño. Es ahí donde yo veo una mayor carencia, una situación casi insoslayable y eso me hace pensar también que esa reposición que nosotros hacemos, momentánea, para explicar por ejemplo, este afiche, es una reposición de un contenido que queda muy parcializado. Por más que expliquemos que el Falcon verde, que esa gorra de Bernasconi está significada con un Falcon verde *porque durante la dictadura etc. etc.*, a mí me da la impresión que eso queda en lo anecdótico, que no construye un conocimiento de mayor profundidad o un conocimiento que pueda ser retomado más adelante para ser nuevamente usado y aplicado en una nueva situación, o comprender una nueva situación, porque es como evanescente.

Bueno, que querés que te diga, me parece que te voy a decir lo que seguramente muchos te dijeron, estas situaciones vienen de un encadenamiento histórico, de un sistema educativo que está fragmentado, parcializado, descuidado en muchos aspectos, no obstante, siempre pienso cómo reponer eso, más allá de las anécdotas. También esto tiene que ver con la situación de constitución de las cátedras, donde las decisiones generalmente las toma un titular. Si yo fuese ese titular y aparecieran este tipo de cuestiones, lo que trataría de hacer es trabajar algún contenido cercano en las clases subsiguientes, tomando eso que no se sabe y trabajando en relación con el contenido que esté atravesado en nuestra asignatura. Me estoy acordando de otro ejemplo que fue en el primer cuatrimestre, cuando en Comunicación 2, vos llevaste esa hermosísima clase de la inundación del 2003 en Santa Fe. Yo lo que percibí ahí es que esos estudiantes sabían escasamente sobre este problema, que es una problemática que sigue repercutiendo en nuestra ciudad. Y que bueno, ese momento sirvió para cargarlos de un contenido, se estudió retórica, pero además se

estudió retórica pensando en esos contenidos o esos contenidos contextuales que tienen que ver con lo situado... esa era la palabra que estaba buscando. Y que, por ahí, fue el momento para trabajarlo, pienso en ese tipo de cosas, pienso que a veces, esas carencias tendríamos que retomarlas para instalarlas como parte a desarrollar.

EF: Sí, me encanta esto que vos decís que, cuando queda en lo anecdótico y salvamos la pequeña situación de una clase, *pequeña situación* entre comillas, ya no se vuelve sobre eso, nunca más se recupera.

NM: No, nunca más se recupera, ahí lo que se hace es reponer *el chiste*, lo que se hace es explicar *el chiste*. Bueno hay un texto que es de ideología de Slavoj Žižek. En uno de los capítulos de ese texto que se llama *El sublime objeto de la ideología*, hay un cruce con la película de Buñuel (*Ese oscuro objeto del deseo*). Lo que hace Žižek en ese libro es tomar textos de la cultura y analizarlos en el cruce ideológico, entonces, por ejemplo, junta muchísimos chistes de judíos. Y una de las cosas que dice es esa, que uno puede hacer la explicación del chiste en ese ratito que lo cuenta y entonces todos se ríen. Ahí es como que el chiste entroniza esa ideología condenatoria hacia el judío y todos nos quedamos con eso. Él dice que la otra forma es la deconstrucción de ese chiste, volver sobre él y tratar de sacar las capas que ese registro verbal tiene y que estuvieron cimentadas a lo largo de la historia. Eso sí puede revertir, puede jugar en la no estereotipación de esa ideología, desmantelarla. Pensaba algo de esto.

EF: Claro Nidia, porque vos cuando dijiste que queda en lo anecdótico, es como que queda enquistado ahí ese explicar el chiste de la pieza gráfica supongamos, y después lo que dijiste es, que ya un alumno no va a poder hacer nada más con eso, no va a poder reinterpretarlo.

NM: Por eso te estoy contando eso de Žižek, es lo mismo lo que él dice. Después lo que hace, cuando el chiste se explica, vos volvéis a aplicar la misma explicación. Entonces volvéis a interpretar, a reírte del judío por los motivos que sean... porque *es sucio*, porque *es tacaño*.

EF: Claro, ese sentido queda absolutamente encapsulado, estanco.

NM: No es lo mismo porque lo que vos estás trabajando tiene que ver con esta interrupción de un fluir del conocimiento que es otra cosa. Esto tendría más que ver con una

construcción que va realizándose de distintas maneras y que va focalizando cosas y en la cual se van perdiendo otras y también se juegan las carencias, también se juegan los abismales hogares en los que cada uno nace y ese tipo de cosas.

EF: Si justamente el concepto clave de mi tesis es el de *transmisión* y, por definición, es fallida, nunca es perfecta. Dice Pontalis que no se puede representar como un hilo de seda, sino como una cadena de eslabones, donde muchos faltan, algunos están rotos, otros están mellados. Pero bueno, lo importante es que tenga una continuidad más allá de esas fallas que le son inherentes. El tema es cuando ya se interrumpe, como que se interrumpe para siempre, entonces en ese sentido yo pienso este lazo roto. Si lo pienso en términos de huérfano, entre un rol de maestro y aprendiz que no se puede recomponer, o que se puede recomponer un poco en esa superficialidad. ¿Cómo lo recomponés? En el momento, reponiendo cierta información, pero no se está recomponiendo esa cadena de transmisión. Después bueno, obviamente uno puede observar todas las cuestiones que hacen al sistema educativo, a cómo trabajamos en la universidad, lo difícil que es trabajar por cátedra. Que eso no sea integral al interior de la carrera, lo que fuere, pero en el momento de enseñar, en ese espacio del aula tampoco podemos, muchas veces, recomponer ese transmitir. Dentro de esa hipótesis hay algo del lenguaje que falta, que está empobrecido, en nosotros y mucho más en los estudiantes que vienen heredando cuestiones del empobrecimiento del lenguaje. Como esta idea de que es muy difícil construir un pensamiento complejo, una reflexión completa cuando el lenguaje falta. Entonces en ese sentido, un matiz grande de esa orfandad, es la orfandad de lenguaje y tiene que ver con quien nos lega el lenguaje, donde también hay un régimen de antedecencias, que tiene que ver con esto de transmitir. Y yo recuerdo que hace un tiempo estábamos tomando examen de Teoría [y Crítica] y tomamos un escrito o varios. Y vos dijiste algo que yo anoté y te quería preguntar por eso, vos dijiste algo así como “muchas veces cuando leo exámenes escritos y veo los párrafos, yo tengo que imaginarme cómo concatenar uno con otro”.

NM: Si, recuerdo que dije eso. Eso yo lo estaba pensando, lo pensé en ese momento y lo pienso a veces cuando leo los trabajos prácticos porque pareciera que en esos textos que escriben los estudiantes (ahora en esta tesina que estoy acompañando, sucede también). Es como que en ese lenguaje faltaron conectores, aparecen las ideas, pero esas ideas, que son ideas que a lo mejor están vinculadas o relacionadas con el tema que se está tratando, esas ideas no están puestas a partir de una conexión que es lógica construida con las

palabras. Son párrafos que se yuxtaponen, se me ocurre ahora esta idea para no ejemplificar con esta tesis. Cuando damos Peirce aparece un párrafo en el que están explicando *signo* y tienen la consigna en la cual se les pide que relaten o que hagan una narrativa o que cuenten cómo de esta idea de signo se construye un Nonágono.⁷³⁹ Entonces aparece la idea de signo y aparece el Nonágono, ese nexo que estaría también asentado en un concepto que sería la *ley lógica de la recursividad*, está elidido. Es como una parte que no importa tanto que esté y cuando aparece no hay una explicación que una esa idea del signo con el nonágono, aparece como *ley de recursividad*: pasamos de acá hasta acá. Pero es como que en ese paso faltara, mediante el lenguaje, explicar que la ley de recursividad dice que *cada elemento es también un signo* entonces..., toda esa explicación que hay que reponer no la reponen. Hay un salto entre una cosa y la otra, hay una idea de signo por un lado y una idea de un complejo metodológico (que creo que tampoco, al principio, pueden abordar esa idea de metodología) por otra parte. Pero como esos dos párrafos no están unidos, no tienen un conector. Lo mismo pasa con algunas cuestiones en Teoría y Crítica, pienso ahora fundamentalmente en algunas explicaciones de las *duplas*⁷⁴⁰ que, a lo largo de los años que venimos trabajando con ese texto, lo hemos explicado de diferentes formas, apelando a diferentes ejemplos o casos para poder anclar ese contenido, pero después a la hora de utilizarlos quedan como desagregados. Por un lado, está esto de *diseño y proyecto*, por otro lado, está *diseño y creación*. No hay una ligazón entre eso, y eso hace que luego cuando tienen que anclar en un ejemplo, cuando proponemos un ejemplo para que puedan pensar esa dupla, les cueste mucho realizar esa explicación. Yo diría que en esta situación del lenguaje que vos estás planteando, hay elementos que tienen que ver con un lenguaje que hace a la concatenación del pensamiento, que es lo que más les cuesta conseguir. Entonces como no están pensando, me parece, dentro de una lógica de la causa y la consecuencia, del problema y la solución del problema, entonces esa parte no funciona como totalidad para decirlo de alguna manera.

⁷³⁹ La profesora alude a la herramienta Nonágono Semiótico, una metodología para el análisis y la proyección, construida por Guerri y Magariños de Morentín a partir de la tríada lógica peirciana.

⁷⁴⁰ Las *duplas* responden a la propuesta teórica de María Ledesma que busca explicar los modos en el Diseño se ha definido a lo largo de los siglos por asociación con otros campos del saber y del hacer.

EF: Claro, sí... a mí me aparece la imagen como de un conocimiento que está itemizado, que está en ítems. El contenido está aprehendido, hay un recuerdo sobre eso, pueden dar un examen, pero está itemizado en pequeñas carpetas.

NM: Eso sí y también no sé si es una forma, ahora que lo decís, hemos tenido acceso a esos materiales que son síntesis, de síntesis, de síntesis, desde donde los estudiantes estudian. Ahí yo veo también una enorme carencia, esa cosa de conformarse con lo más pequeño, con lo más sintético, con querer que una asignatura completa entre en 10 páginas. Y ahí aparece mucho en esos apuntes, esta escritura itemizada. Entonces yo no sé si hay un calcar, donde ellos, ellas y ellos recuerdan casi con una memoria fotográfica a los prácticos, a los parciales, a los finales.

EF: Es como la primera consecuencia, el tema es que después ese contenido queda así, se congela con esa forma de esqueleto.

NM: Ese contenido fallece. ¿Cómo se sale?

EF: No sé, no quiero llegar a eso en la tesis porque no podría encontrar ninguna respuesta, me parece. Sí me parece posible, en cambio, encontrar como muchas hebras o muchas vetas de esa situación. Después si hay muchas maneras que se conjuguen para resolverlo desde la política educativa hasta lo que cada docente hace en su pequeño bastión que es el aula, no lo sé, debe ser un montón. Pero me parece que es eso, no permanecer anestesiado ante una situación así, que el estudiante la expone.

NM: Y que nosotros las vivimos casi a diario. También pienso que hay una configuración de nuestro saber de nuestro conocimiento, que se construyó en un momento que no es el actual. Yo creo que los estudiantes también nos pueden enseñar muchísimas cosas y lo digo sinceramente.

EF: A mí todo esto que hablábamos recién sobre esa necesidad de la síntesis y de que sea todo más sintético, más corto, me recuerda a esto que yo critico de lo que trabajamos vinculados con los nuevos medios. Yo creo que no está mal valerse de los nuevos medios, poner a los nuevos medios al servicio de la educación. También creo que hay que comprender estos nuevos medios en su complejidad, hay contenidos que están allí que no son educativos y uno no tiene que estar leyendo todo como un contenido que puede ser

provechosamente educativo. Que eso impulse brevedad, síntesis y un todo apretado, no significa que haya que enseñar así, es lo que yo creo.

NM: No, porque a mí me parece que la brevedad y la síntesis constituyen un *tiempo dos* que debe elaborar el que recibe ese contenido, de acuerdo a cómo lo piense, cómo se lo apropie, qué valor le dé en su constelación de saberes y cómo lo vaya a transferir a las situaciones en las cuales lo ponga en juego. A mí me parece que, si uno como enseñante, profe o docente, parte de una síntesis, es muy poco lo que el otro puede extraer de esa síntesis. Todas las síntesis son una elaboración pensada desde un criterio, desde un punto.

EF: La otra vez con Laura [Badella] que está en Taller, hablábamos sobre cómo se construye una pieza de diseño, cómo se construye sentido, cómo se intenta lograr que eso haga un sentido en otro, en un receptor, sea cual fuere la pieza. Y cómo salir digamos, si bien en el diseño hay una primacía de la imagen por sobre el texto, cómo salir de esa comodidad de que *nadie lee*. Y que haya piezas, gran cantidad de piezas que no están pensadas para la lectura en extenso. Pero hay que correrse también de esa idea de que *nadie lee*, quizás hay gente que no lea y prefiera la brevedad, pero bueno ustedes son estudiantes, nosotros somos docentes y tenemos que bancarnos el peso de esto que es la lectura o que es la escritura.

NM: Si, es muy interesante tu tema, y me ponés a pensar en que eso también tal vez sea un espejismo, no sé si un espejismo o etiquetas, de que *nadie lee*, que los estudiantes se aburren o que tenemos que hacer las clases divertidas para que los estudiantes puedan aprender algo. Yo veo año a año cohortes de estudiantes que son gente muy joven que están con sus puntos de atención y con sus hormonas ebullentes, en los primeros años de la facultad y con muchos intereses que pasan por distintas cosas muy diversas y sin embargo hay un número de estudiantes (nosotros hemos tenido clases numerosas, sobre todo en Introducción [a la Comunicación] y Comunicación 1), que escucha y que disfruta de esas clases. Que se entregan a esa situación y a veces los temas, son temas que tienen ciertas asperezas o a veces son tediosos porque implican tener mucho conocimiento previo, implican un pasado que ellos ya ven muy lejano. Entonces, sin embargo, esa liturgia que es la clase, se sigue desarrollando y muchos estudiantes aprenden y la disfrutan. Después más adelante, uno ve, o escucha los comentarios que nunca son a uno, siempre viene de alguien que te dijo, o cuando terminaron de cursar, en cómo disfrutaban de ese momento. Tal vez también haya algo de eso, de ese efecto a posteriori.

EF: Si, *espejismo* dijiste vos, está bueno eso, aparece en las instituciones educativas, por lo menos en la nuestra aparece. Es cierto por momentos, van pasando los años, esto que decimos siempre, estamos cada vez más lejos de la edad de nuestros estudiantes. Primero es una cercanía, después es como una pequeña grieta y después es un abismo porque son 10, 20 o 30 años de distancia. Pero es esto, más allá de que pase el tiempo y uno como docente vaya haciendo ajustes para aggiornar ciertas cuestiones, hay algo de la tradición de la clase magistral que se mantiene, más en masividad, frente a 200 pibes. Tenés un número importante de gente que se engancha y como nosotras tenemos la posibilidad de verlos mucho tiempo en la carrera (casi desde que entran hasta que se van),⁷⁴¹ es como que se va notando cómo eso va haciendo mella, ese trabajo sobre el contenido, sobre la palabra, sobre una forma de hablar, eso está bueno.

NM: Si, una forma de hablar es una forma de situarse frente al problema, yo creo que cuando ya los estudiantes, bueno voy a repetir una cosa que decimos siempre. Los estudiantes en Comunicación 3, los estudiantes en Teoría y Crítica, traspasan la superficialidad de las imágenes, ya esa cosa plana de la bidimensión, que es tan fuerte en el diseño y parece frenar a veces el pensamiento un poco ahí, está horadada. Ya estos chicos y chicas piensan con otro espesor.

EF: Si tiene que ver con que crecen en edad y con la vida universitaria que los va cincelandos...

[Corte]

EF: Te voy a hacer una última pregunta, viste que cuando empezamos te conté que había trabajado un poco con Bourdieu y después, hace un tiempito, volví otra vez pero capaz con una mirada más crítica. A mí siempre me había estado dando vueltas esa cuestión del *don* que trabajamos hace mucho con Martín [Acebal].⁷⁴² De hecho, yo entré por ahí pero después no fue ese el camino. De todas maneras, hace un tiempo volví a un texto de Bourdieu que es *Los herederos*. Y viste que Bourdieu hace un fuerte hincapié en la *cuna*, en las determinaciones económicas y de clases sociales que impulsan a un estudiante

⁷⁴¹ Con Nidia Maidana compartimos equipo en cinco asignaturas: Introducción a la Comunicación, Comunicación 1, 2, y 3 y Teoría y Crítica. De los cuatro años y medio que, por Plan de Estudios dura el cursado de la carrera, los estudiantes toman clases con nosotras desde el segundo hasta el cuarto Nivel inclusive.

⁷⁴² Martín Acebal fue integrante de la cátedra de Comunicación entre 2002 y 2017.

desde una base donde está más arriba o más abajo. ¿A vos te parece que hay algo de eso en la universidad nuestra? ¿Lo ves en las aulas? ¿Alguna vez tuviste una situación así?

NM: Sí, yo creo que hay algo de eso, no sé si en los términos en que lo plantea Bourdieu, o tal vez no sé si tengo tan presente ese libro. Yo recuerdo que ese libro *Los herederos*, empieza con un ejemplo que tiene que ver con la enseñanza en la tribu Omaha. Ahí hay algo bastante particular donde esa diferencia económica está cortada. Entonces el recorte, es un recorte de clase que está dado por las prerrogativas de las tribus donde hay como unas castas. Los hechiceros, los caciques... y los ritos iniciáticos no eran del todo iguales. Los ritos de los hijos de hechiceros y caciques eran diferentes. A mí me parece que hay algo de eso que funciona en la universidad, una cierta cuestión de pertenencia a sectores que, en gran medida, están ligados con la universidad. Me parece que es en esta situación actual, a lo mejor situaciones económicas similares, generan o tienen distintas miradas sobre la vida y distintos recursos culturales. A veces, familias que no están, o no son tan fuertes económicamente, tienen hijos que tienen una formación mejor que otros. Tienen un potencial económico, pero tienen una cuna cultural a lo mejor, como más acorde a la universidad. Yo creo que algo de eso se mantiene. A mí me sensibiliza mucho la gente de sectores más populares, recuerdo un caso de un chico hace muchos años, que venía de Cayastá, muy pobre. Era un pibe muy inteligente, y bueno, no puedo seguir. Y hubo docentes que no apoyaron a ese chico. No lo apoyaron porque la idea era que no podía. Lo que yo escuché en varias oportunidades que se dijo era como que se lo *hacía ilusionar y perder el tiempo*. Recuerdo mucho a ese chico.

EF: Qué tremendo, partiendo de la base de que a la Universidad solo llega un grupo de *privilegiados*, entre los que estamos nosotros, porque hay que aceptarlo, es así. En la gran masa somos un pequeño grupo de privilegiados. Es tremendo que cuando existe la posibilidad de hacerle lugar a alguien que se sale de esa media de privilegios, es sumamente empobrecedor para la universidad no hacerle el lugar, o no soportar hacerle el lugar.

NM: Yo creo que en esos casos se da algo de esto, de la otredad. Del otro, del que siempre viene con la misma remera, que no está a la moda, que tiene autos que son diferentes, eso es complicado. Me parece que Bourdieu cuando escribe *Los Herederos*, lo piensa más en sociedades que estaban como más estructuradas en relación con un nivel económico, un nivel de alcance de estudios o alcances culturales, etc. etc. Creo que en parte continúa, pero que ahora es mucho más diverso.

EF: Si, más difuso al menos, aparte él lo está pensando en la escuela, no está pensando en la universidad. Eso tiene otro matiz, la escuela es obligatoria, son otras masas, otros números, y aparte otro tiempo, fines de los '60, en Francia...

NM: Totalmente.

[FIN]

Entrevista con la Mg. LDCV Mercedes Nicolini, Profesora Adjunta de Taller 1 y Taller 2, Cátedra Albrecht y Coordinadora General de la LDCV / FADU-UNL. Encuentro presencial llevado a cabo el 26 de octubre de 2022 en la ciudad de Santa Fe.

EF: Entonces Mechi, mi idea no es hacerte una serie de preguntas, sino que tengamos una conversación. Para eso, te quería presentar un pequeño ejemplo que tiene que ver con una de estas situaciones que ya hemos conversado. Esta es una situación que nos sucedió en Comunicación 2 hace ya varios años.

[Lectura de la viñeta relacionada con el retrato de Jorge Rafael Videla ilustrado por Pablo Bernasconi]

Nosotros ¿cómo salimos de ese paso? uno explica, repone, la situación contextual digamos. Pero lo que me pasa a mí como docente (que creo que en ese momento nos pasó como cátedra) es que quedamos medio mudos. Es sentirse frente a esa *laguna*, esa enorme distancia que se puede salvar con la reposición de información, pero la realidad da cuenta de un vacío de saber que es mucho más vasto. Entonces yo quería preguntarte si te habías encontrado con esas situaciones o similares... ¿Cómo te enfrentás con eso? ¿Cómo lo pensás?

MN: Sí, te diría que en todas las clases, en el Taller es en donde más se evidencian esas lagunas. Ya sea por un manejo teórico o de códigos, me imagino que esta experiencia que me hablás tiene que ver con un manejo de códigos o de la realidad, o de la historia, o de lo que pasó en nuestro país. Lo que pasa en nuestro Taller es que cuando empezamos a reponer la teoría que viene justamente de las Áreas Sociales o Tecnología, empiezan a surgir preguntas que vos decís, “esto ya ni siquiera es disciplinar, esto es de antes”. Lo primero que tratamos de hacer, que es lo que siempre hablamos con el equipo, es *no retar*. Eso es lo que nos pasa siempre, no salir al reto sino, explicar lo que está pasando, por qué se elige la pieza y explicar qué decisión tomó el diseñador que la hizo para que ellos entiendan por qué uno la trae. En todo ese recorrido, uno va explicando, va reponiendo teoría, eso es lo que nos pasa. Por ejemplo, el lunes pasado me pasó, arrancamos un práctico en Taller 1 y el problema que para mí tiene es que, en la currícula, Taller 1 está *muy solo* en el primer Nivel. Lo digo en relación con las asignaturas disciplinares, no con las asignaturas base para la carrera, porque está con Matemática, con Sistemas de Representación, Introducción a los Medios Digitales, Introducción a la Historia y dejá de contar...

Entonces, yo empiezo a dar *signo* porque ellos dicen que tenés que dar *signo*, pero *signo* necesita de teoría, yo no puedo dar *signo* si no tengo la teoría del *signo*, que se da en Comunicación. Entonces lo que hago es reponer muy por arriba, qué es un *signo*, al menos desde Peirce y Saussure, lo mínimo que se puede, pero desde el ejemplo y vos los ves a ellos como no entendiendo. Porque justamente no están con todo el recorrido que tienen que tener para entenderlo. Entonces cómo uno empieza a tomar estrategias para contárselo desde otro lugar, para mí los lenguajes me ayudan a contar desde otro lugar. Entonces yo sé que si les repongo la teoría y los hago leer no es el momento. Pero si yo retomo ejemplos y les voy explicando la teoría, con un discurso *más bajo*, un relato que tiene que ver con lo que ellos encuentran cercano y no con la teoría dura (porque a eso lo van a dar en Comunicación), me quedo tranquila. De esa forma lo empiezan a entender, cuando yo les demuestro que el signo es un pictograma que después se lo pongo en un contexto, empiezan a entender que es algo que se hizo para alguien en un contexto, empiezan a entender el circuito de comunicación, pero solo mostrando ejemplos. Uso el lenguaje visual y el lenguaje fotográfico que les muestra cómo se hace el proceso de síntesis, esa búsqueda de elementos fundamentales para construir el signo. Se muestra como un proceso de ciertos ejemplos que uno arma desde los lenguajes como la fotografía y la ilustración, síntesis, tipografía y el relato del docente que va acompañando ese proceso.

Para mí esa es la estrategia en una asignatura proyectual, recurrir a ciertos lenguajes visuales y audiovisuales, porque también incorporamos los videos, para que a ellos les ayude a repensar en esos huecos que nos damos cuenta que están. Siempre se evidencian nuevos y siempre a la otra clase uno trata de ver cómo reponerlos. Pero también creo que es como una brecha que yo veo entre ellos y nosotros, entonces también me repienso en el rol de cómo buscar nuevas estrategias, cómo buscar nuevos ejemplos, cómo buscar nuevas modalidades de la clase. Los que están van a existir y me parece que en algunos casos están bien y en otros buscar que no existan más, *que no exista que ellos no te están entendiendo*. Porque si no te están entendiendo, con la diversidad del lenguaje o estrategias, ya ahí si estaríamos en problemas. Pero yo no veo como un problema que existan algunos vacíos, algunos, no muchos. Porque creo que esos vacíos y que los evidencien y digan, significa que podemos trabajar en conjunto, podemos dar la confianza para la pregunta y no que se queden con esos vacíos y lleguen al final de la carrera con eso. Eso también me parece que está bueno que te lo hayan manifestado me parece que es lo mejor de lo que me contás.

EF: Claro. Yo la entrevisté a María Ledesma hace una semana ya, y ella me decía que en realidad puede estar esta ausencia de saber en relación con determinado aspecto en particular, pero al menos *preguntó*.

MN: Pero preguntó, para mí eso es bárbaro. Antes no se preguntaba, antes ninguno te iba a preguntar “por qué está el auto en la cabeza”. Estos grupos que estamos teniendo ahora preguntan, se mandan un poco más que antes.

EF: ¿Vos notás eso?

Mercedes: Sí, el primer año pregunta. Entre todos van construyendo, me parece que en ese sentido están construyendo una comunidad de práctica mucho más fuerte que años atrás que teníamos miedo, no preguntábamos, ni siquiera al otro. Pensaba que iba a quedar como una tarada, *mejor no digo nada*.

EF: *Mejor no digo nada y veo cómo lo averiguo...* Y después es muy difícil acceder. ¿No?

MN: Re difícil. Esa es la situación que me recuerda a mí, pero yo creo que hay que cambiar el rol del docente, por eso creo que también pasó esta situación. El docente como orador único allá adelante, lo tenemos que correr un poco. Nosotros los ayudamos a entender, a comprender, a leer esas teorías y ver cómo podemos llevarlas a la práctica. Ponerlos en ese lugar, no como antes que teníamos el docente *que lo sabía todo*. Eso lamentablemente (digo, lamentablemente para ese tipo de docente), está en las redes. Vas, buscas un videíto, te lo explican, es un tutorial para nosotros. Nosotros tenemos que enseñar o ayudar y acompañar en el proceso de ser diferente, de pensar, de tomar decisiones, de ser críticos frente a la información, de ser críticos sobre lo que van a comunicar. Me parece que es eso lo que tenemos que buscar, no la receta, no existe.

EF: No claro, interesante ese paralelismo... cuando el docente es inaccesible es un poco como eso, como un video tutorial. No hay mucho que se pueda contar.

MN: No, es el paso a paso del tutorial... y quedan muchos docentes así.

EF: Sí, y estoy segura de que, a veces, nosotros mismos sin querer en la masividad lo hacemos.

MN: Sí, por eso creo que está bueno entender ese cambio de rol para que esas cosas y que esas ausencias salgan a la luz, aparezcan. En realidad, me parece que no está mal la

ausencia, sentir la ausencia en uno mismo es angustiante, pero no sé si está mal que surja en una clase. Al contrario, me parece que esta buenísimo.

EF: Es cierto, esta bueno esto que decís. Aparte, también hay contenido que van a ver más adelante, pero vos los tenés como tema que tenés que dar sí o sí. Es como que propiciás cierta cosa intuitiva.

MN: Totalmente, casi siempre cuando largo un tema. no les voy a hacer un teórico sobre eso. Sino que trabajo con el diálogo, hablamos del tema, los hago hablar a ellos, les pregunto qué saben. Los hago trabajar para que se encuentren intuitivamente con el problema a ver qué hacen. A la otra clase repongo teoría, los empiezo a hacer ver lo que hicieron, los cambio de lugar, problematizo, pero nunca voy directo a la teoría en el Taller. Por supuesto entiendo que en otras asignaturas tiene que ser al revés. Eso lo aprendí mucho en Tipografía,⁷⁴³ que no entendía al principio (como estudiante) de qué modo estaba pensada la materia y era un vacío de decir ¿para qué estoy haciendo esto? Y cuando pasé al rol de pasante y de Jefe de Trabajos Prácticos, charlando mucho con Silvia [González] ella me decía que la estrategia era: primero, que sea intuitivo y que después uno razone lo que hace y piense. Me pareció que era muy bueno que te encuentres frente al problema, porque cuando vos salgas al mundo laboral, te vas a encontrar frente al problema y no va a haber un docente acompañándote, entonces desde ese lugar me parece que está bueno como estrategia que, además los mueve, los saca de la comodidad. Lo intuitivo para mí es muy útil para que ellos también sientan ese vacío que vos no querés decir. Los llevás al vacío a propósito, los llevás hacia no saber para donde ir, por donde arrancar, qué hacer. ¿Para qué hago esto? Para que se empiecen a hacer muchas preguntas, los movés del lugar cómodo.

EF: Y ahí surge la producción para lo proyectual, como de *caja negra*. Está bueno.

MN: Si está bueno porque empiezan entre ellos a conversar para ver dónde pueden ir. Ya en segundo [año] entendieron que tienen que buscar imágenes de referencia y ya lo empiezan a hacer y a hacerte preguntas ya en el mismo Taller. Si yo tengo que trabajar sobre tal identidad ¿puedo buscar tal cosa? Ya de la nada empiezan a hacerse preguntas que vos no les contestás, no decís “sí, puede ser”, ni siquiera les hacés una bajada de si funciona

⁷⁴³ Durante varios años, la profesora se desempeñó como JTP en las asignaturas Tipografía 1 y Tipografía 2, Cátedra Silvia González.

o si no funciona, y se van tranquilos. Siguen produciendo y cuando vuelven la otra clase te dicen, estaba mal lo que te dije porque... y ya te fundamentan. Solos van haciendo el proceso y está bueno eso.

EF: Y lo van hablando con vos, van construyendo una discursividad.

MN: Si, algunos van construyendo sus narrativas y está bueno porque se ponen a defenderlo, te van diciendo “hice esto o aquello”. Después tenés casos que no tienen el proceso, no hacen el proceso y van *a los tumbos* porque faltan a clase o no llevan el trabajo y es muy difícil llevar a ese tipo de estudiantes. Porque al no hacer el proceso, que realmente es importante porque aprenden el proceso de diseño mismo, donde te perdés, vas, venís, te encontrás trabado, volvés, vas para un lado. No pasan por eso, sino que constantemente están en el vacío, entonces ahí es más difícil reponer, por ejemplo, porque el otro es el estudiante ideal que entiende los procesos, pero también tenés el grupo que no, como en todo. Con ese grupo lo que uno trata de hacer es trabajar en tablero con todos los trabajos enchinchados para ir reponiendo e ir explicando que “mirá este trabajo va por tal lado”, “fijate al tuyo le puede faltar esto...” Un poco ir reponiendo los recorridos de los demás para ver si él entiende por dónde puede ir, porque si no, ¿de dónde te agarrás?

EF: Y si, cuando no hay producción es imposible.

MN: Exacto, algunos te dicen “no hice nada porque no tuve tiempo” y otros te dicen “no sé qué hacer, estoy anulado, estoy en blanco, no puedo”. Entonces te tomás de los procesos o los hacés explicar a todos qué hicieron para que ellos lo expongan y eso ayuda muchísimo a nivelar el grupo, al que se está quedando que suba, pero siempre hay un vacío. Ves el que se queda perdido y se apoya en el otro.

EF: Aunque sea reproduciendo lo que el otro hizo, logra avanzar un poco.

MN: Y entender por dónde iba el práctico, los objetivos, que se está aprendiendo. Eso también, a mí me pasaba cuando estudiaba que a veces no tenía claro para qué estaba haciendo los prácticos, como que no lo dejaban claro. Entonces en la formación que yo, y calculo que vos también, fuimos teniendo de docencia, me quedó claro que hay que explicar al menos cómo va a ser la clase, al menos el para qué, yo ya tengo muy claro eso. “Hoy vamos a hacer esto”, antes de empezar la clase repongo qué vamos a hacer y para qué. Entonces cuando vos estás haciendo ese repaso, ya hay muchos que entienden y que

empiezan a moverte la cabeza como diciendo *ahora entendí*. Hoy, por ejemplo: “vamos a ver imágenes sobre tal tema, tal tema y tal tema, después vamos a trabajar por grupos sobre lo que necesiten y la corrección para profundizar cada trabajo”. Entonces ya tienen en claro cómo va a ser la dinámica de la clase, qué va a pasar y qué no. Eso sirve mucho, les clarificás para dónde ir. No les estás resolviendo sus problemas, van a seguir teniendo sus vacíos y sus no vacíos, pero entender dónde están parados durante ese día, ya es algo.

EF: Te iba a preguntar esto que es muy de los Talleres, en esa cosa tan *porosa* que tiene el docente de taller que se mezcla con los estudiantes. Nosotros, en las teóricas, frente a 250 o 200, nos tenemos que quedar adelante o, como mucho, podemos caminar un poco entre las mesas, pero no pasa más que eso. En el taller, el docente se mezcla con el estudiante.

MN: Antes de la pandemia, entraron una tarde al Taller diciendo “¿dónde está la docente?” y yo les dije “soy yo” y me dijeron “¿ah sos vos?” [risas]. Eso no me lo olvido más, me quedó grabado, no lo podía creer.

EF: Bueno era eso ¿no? Porque yo hipotetizo también que, es la figura de la docente bien definida como docente, la que le da seguridad a los chicos. Obviamente hay diferentes formas de asumir esa figura, unas son arcaicas, otras son quizás demasiado modernas para lo que yo puedo comprender, pero, ¿cómo hacés en el Taller para mantenerte en ese rol? y asegurarte esa, entre comillas, *distancia* que es necesaria entre docente y estudiante.

MN: No sé cómo explicar esa relación, ese vínculo que se genera. Por un lado, a mí no me gusta, hace años soy Adjunta. En teoría, en los Talleres, el Adjunto no puede tener grupo a cargo... no es mi caso. No puedo no tener un grupo a cargo porque me aburro, no me gusta estar deambulando, a mí me gusta tener contacto con los estudiantes, total a mí el tiempo me da para armar la clase, venir, no necesito estar planificando afuera. Necesito saber qué está pasando, eso creo que los acerca. Capaz eso de correrme de ese rol de la docente que da la teoría y trabaja con los jefes de trabajos prácticos y algunos docentes, alguna enchinchada, hace otro vínculo. Me parece eso, por un lado. Por otro lado, tratar de hablar un lenguaje más cercano, sin descuidar que lo disciplinar está presente, y cuando les ves caras de que no están entendiendo decís “bueno, ustedes no están entendiendo”, entonces ellos te lo dicen. Les *traduzco*, explico, muestro teoría. Yo creo que, si el estudiante ve que vos sabés explicarles y le transmitís conocimiento, te respetan, te

preguntan bien, te repreguntan, hay un vínculo que se genera que es muy lindo y además es muy sano. No hay faltas de respeto. Tenemos todos vínculos distintos los Jefes de Trabajos Prácticos y para mí, eso es una virtud. No creo que todos tengan que trabajar igual, nunca te diría que todos tienen que trabajar igual. Lo único que hacemos es decir, “hoy vamos a encarar esta problemática”, nos ponemos de acuerdo y vamos. Como también nos ponemos de acuerdo para evaluar, lo hablamos todos juntos, porque como pensamos distinto y somos personas distintas, no podemos calificar separados porque las arbitrariedades están y es injusto para los estudiantes, entonces nivelamos. Pero me parece que se da desde ese lugar, correrse de ese rol de *EL* docente. Somos personas, sí somos más grandes, hace años estamos en la profesión por eso sabemos más... también podemos no saber cosas y se los decimos. Estamos para acompañarnos en el proceso, me parece que, si te corrés de ese lugar, ellos tienen otra libertad.

EF: Está bueno eso, si no sé, te lo digo ¿Te pasa eso?

MN: Al principio de la docencia me pasaba, ahora me pasa menos, tal vez me pasa con cuestiones técnicas. Qué se yo, hay cuestiones técnicas que capaz me olvidé... ¿cómo se llama el archivo para imprimir en tal tecnología? y no me lo acuerdo, porque lo dejé de hacer. Pero capaz que lo sabe Juan [Nieva], entonces adelante de los chicos le pregunto, y si lo sabe le pido que lo explique. Desde ese lugar yo soy transparente, no tengo problema de decir que *no sé*.

EF: Tal cual, yo creo que eso es importante, porque ese lugar de no saber del profesor o docente también habilita otra cercanía. Es esto... no sabe y reconoce que no sabe, a mí me pasa con la teoría y pido el texto. Yo no me puedo acordar de toda la teoría del signo de Peirce, no puedo. Y voy a una clase de consulta y me pasa ahí en la mesa que un alumno me pide: “explicame qué significa *objeto dinámico* y *objeto inmediato*...” No tengo idea, no sé, me olvido. Cada año, tengo que volver a leerlo para acordarme cuál era cuál. Y bueno, a mí al principio me ponía muy mal esa situación, me sentía muy angustiada al reconocer, frente a ese estudiante, que no sabía algo del tema que es contenido de esa materia. Y no, porque no tengo una memoria total.

MN: A mí eso me lo explicó una docente, Mónica Raiberti.⁷⁴⁴ Yo empecé a ser JTP muy rápido, me recibí y habré hecho 6 meses de pasantía o un año y automáticamente me

⁷⁴⁴ Ex titular de uno de los Talleres Verticales de la carrera.

dieron un grupo a cargo. Entonces frente a esa inseguridad, imaginate la inseguridad que tenía, ella me dijo eso: “quedate tranquila, vos no sabés todo, yo tampoco. Vos cuando no sepas algo, decís: *te lo averiguo para la clase que viene y lo charlamos*, la clase siguiente se lo devolvés”. Me pareció super bueno ese consejo y hasta el día de hoy cuando entra un nuevo docente yo digo lo mismo, porque no tienen que saber todo, ni la estrategia para enseñar, ni los conocimientos específicos.

EF: Obviamente. Aparte uno no puede memorizar absolutamente todo lo que sucede frente a una cátedra.

MN: Si, mostrándote humana le digo yo, una persona. [Risas] Y paradójicamente después de la clase de Comunicación 3 uno se entera de que ellos sí te creen allá arriba.⁷⁴⁵

EF: Qué increíble eso, me sorprendió mucho lo que nos dijo esta chica... “parece que para ustedes fue fácil”.

MN: Por eso te digo, hay una de las chicas que estaba en esa clase y es pasante de Taller 1. Le dije “¿te enteraste de mi verdad?”, no sé qué chiste le hice y me dice, “estuvo buenísima la clase. Y a mi compañera que faltó, lo primero que le dije fue, no sabés lo que te estás perdiendo... Están Mechi, Roy y la China contando cómo fue ser estudiante y decidir ser docentes”. Se mandaban mensajes a los que no habían ido y estaban todos angustiados de que se estaban perdiendo el relato. Y vos decís, ¿porque te angustiás por perderte lo que yo te estoy contando? [Risas]. Te tienen como ahí, no sé. Vos te mostrás simple.

EF: Está bien, debe tener que ver con eso. Ellos han construido nuestra imagen como docentes y de repente lo ven “este docente o profesor hizo el mismo camino que estoy haciendo yo”. Hay como una cosa ahí, más cercana.

MN: Tienen miedos y tienen inseguridades.

EF: Otra cosa más que te pregunto, recién venías contándome la dinámica del Taller y me dijiste “no tenemos todos los mismos criterios” o “trabajamos diferente”. Dentro de un mismo Taller, el trabajo ¿es diferente entre JTP y JTP?

⁷⁴⁵ La profesora hace referencia a una clase dialogada de la asignatura Comunicación 3 en la que participamos tres docentes recibidos de la carrera coordinados por la titular, Dra. Isabel Molinas.

MN: No, son estilos de corrección distintos. Nosotros nos ponemos de acuerdo, por ejemplo: vos estás dando desplegable, utilización de la imagen con la tipografía, cómo se vinculan, nos ponemos de acuerdo sobre qué es lo que vamos a pedir, cuál es el requisito mínimo. Pero bueno “hoy vamos a trabajar más en puntos tipográficos *que son un desastre*, porque en la primera corrección los trajeron en 24.”⁷⁴⁶ Dimos una clase, les explicamos que no podían trabajar en punto grande y *mirá lo que hacen*”. Explicamos que *no tengan miedo al vacío*, entonces empezamos a trabajar la relación del párrafo con la imagen y los ritmos de lectura al desplegar. Nos ponemos de acuerdo en que eso es lo que vamos a ver hoy porque es lo primero que se necesita ver, pero cada uno lo hace a su estilo y vos no te podés poner a ver el estilo en que lo hace cada uno. No podemos ser todos iguales. A veces los estudiantes te dicen “aquel dijo tal cosa” y en realidad están diciendo lo mismo, pero de maneras distintas. Seguro dijo lo mismo, pero de manera distinta y los chicos lo entendieron distinto y los resultados son todos muy parecidos, por eso te digo que a la pieza se llega con el estilo de uno o con el estilo del otro. Más o menos corregimos en la clase y nos damos cuenta a qué apuntamos enseguida. Por lo general en la última corrección se les hace una bajada, lo que llamamos una *bajada Taller 2*. La última clase es bajada, entonces un JTP me dice “¿bajada, bajada?”,” si, bajada” “¿Bajo todo?” “Baja todo, sino no te va a entender porque si no llegó en el proceso no te va a entender, vos baja todo”. *Bajar todo* significa que le corregimos palabrita por palabrita, ya no vamos al concepto, ya pasó. Es composición, “agrandá”, “achicá”, es fino, *es bajada*. Ya sabemos todos lo que es *bajada*, hasta que no decimos *bajada bajada*, tenemos algo así como códigos. [Risas]

EF: Hay todo un idioma ahí adentro, está bueno eso, hay todo un grado de camaradería que tienen dentro de la cátedra... y cuando trabajan texto e imagen, ¿trabajan texto real? ¿o texto simulado?

MN: Con texto real, producido por ellos en ese caso, por ejemplo. Nosotros, lo que les propusimos son condiciones, características del párrafo tanto, tiene que tener fecha, hora, staff de actores, para que manejen distintos tipos de información.

⁷⁴⁶ La profesora hace un pequeño chiste al hablar del punto tipográfico (tamaño de la letra) “en 24”. Ortotipográficamente está reglado que el punto tipográfico óptimo para la lectura en una pieza de mano (un desplegable por ejemplo) oscila entre 7 y 12, dependiendo de la fuente seleccionada.

EF: Ellos tenían que generar esa información por sí mismos... ¿Y?

MN: Bien. Algunos con errores ortográficos y demás que se van corrigiendo también, porque les explicamos que el diseñador tiene que tener control de eso también, que es a propósito si lo ponés.

EF: Claro... vos sabés que la otra vez hablaba con Laura [Badella] que fue la primera que entrevisté a principios de septiembre y ella me decía que cuando tenía que dar infografía, cuando se inicia esa cosa medio diagramática, se trabaja con texto simulado, pero cuando hay que pasar al texto real, es muy difícil, por eso te preguntaba.

MN: Tratamos de que sea texto real de entrada. El Taller 2 es el primero que los aproxima a construir el texto, los demás Talleres son bien de la imagen, es comunicar desde la imagen, experimentar técnicas, lenguajes, retórica. En retórica nos pasa lo mismo, tenemos que dar afiche que tiene retórica, pero retórica se da en Comu 2 y ellos están en segundo año todavía. Entonces, le hablás desde la retórica diciéndoles que es un juego y les mostramos ejemplos y les decís, “mirá, acá comparó”, “acá achicó”, “acá agrandó”, “acá cambió el tamaño”, “acá mostró la parte por el todo”, pero no los nombres de las figuras [retóricas]. Tenemos el cuidado de no meternos en cosas conceptuales complejas que sabemos que se van a dar, por eso también buscamos esas estrategias, pero se las explicamos en la imagen, para que aprendan a construir.

EF: Si, es un acercamiento al mismo objeto, pero por otro camino.

MN: Claro, exacto, eso también nos sirve porque sabemos lo que se da en Comunicación, si no es muy difícil.

EF: Obviamente, pero bueno eso también es responsabilidad de las cátedras, estar más o menos al tanto de que se hace en las demás. Más o menos porque uno no puede mirar las ondulaciones de absolutamente todos los estudiantes.

MN: No, pero saber el programa mínimo. A veces, cuando tenemos dudas de contenido, nos comunicamos con Isabel [Molinas] o con Nidia [Maidana]⁷⁴⁷ y nos han dicho “esto se da de tal autor”, y uno hace una leída para ver por dónde se puede entrar.

⁷⁴⁷ Isabel Molinas es la Profesora Titular y Nidia Maidana la Adjunta de las cuatro asignaturas “Comunicación” que posee la carrera.

EF: Sí recuerdo que cuando te entrevisté para la tesis de maestría, me dijiste que lo que buscabas para el Taller es que *junte* no que *separe*. Que el Taller traiga de las otras materias todo el tiempo cosas.

MN: Y si, sin ir más lejos en las clases de Taller 1 me pasa también ahora, este año. El Taller es Historia, es Comunicación y es Tecnología al 100%, entonces las clases las arranco con un relato que retomo de la historia, por ejemplo, tipografía. No empezás diciendo que tal representación es un signo tipográfico solamente, ¿cómo hoy nosotros accedemos a la tipografía? Por una computadora, porque está el mundo digital, pero ¿cómo accedía yo a la tipografía, o tus abuelos? Entonces cuento la historia y el avance de la tecnología están siempre presentes en el desarrollo teórico y la comunicación modular. Van de la mano porque todo es para comunicar en determinado contexto. Entonces, tratamos siempre y siempre nombramos “esto lo van a dar en Historia”. Pero se los tenemos que contar para que entiendan cómo se vincula, o “esto lo dan en Comunicación” y se lo tenemos que contar para ver cómo se vincula. Yo creo que a mí no me pasó eso y creo que cuando llegue el momento van a decir “ahh eso pasó”, entonces pueden hacer un anclaje con lo práctico, está bueno desde ese lugar. Los planes curriculares, en teoría, dicen que los talleres tienen que integrar.

EF: Esa es la función según el documento Plan de Estudio, *integración y síntesis*.

MN: Tal cual, por eso me parece que está bueno y yo por lo menos me paro ahí en ese lugar siempre.

MN: ¿Vos estuviste en talleres *más arriba*?

MN: Yo estuve en Taller 3.

EF: ¿Y cuando ya están más avanzados? ¿Pasa al revés? “Este contenido ya lo vimos en Comunicación 1” o “me sirve esto de comunicación 2”.

MN: Lo que pasa es que yo doy siempre el Taller antes, siempre les está faltando cursar, siempre vos estás dando algo que ellos no lo dieron, siempre. Ponele que tenés 100 alumnos, 10 están al día y esos 10 te dicen “sí, yo sé de lo que estás hablando”. Pero en los años superiores, que siempre hablamos con Nacho [Riboldi],⁷⁴⁸ uno cree o piensa que van

⁷⁴⁸ Profesor Adjunto de Taller 4, cátedra Albrecht.

a llegar un poco más formados. Y esos vacíos siguen estando en otros lugares que van apareciendo y que para mí tiene que ver con esto de que van desfasados en sus recorridos y no con otra cosa. Vos tenés un chico que tiene que hacer una infografía y recién está cursando Tipo 2, ¿cómo haces jerarquía de la información en infografía?

EF: Por eso el Taller es como una panacea, digamos.

MN: Sí, y no está bien tampoco...

F: Y, además, ¿cuál es el contenido que terminás dando?

MN: Si tengo que ser sincera, si yo armaría mi carrera te diría, al Taller no lo dejaría, Tipografía la haría antes. Yo como estudiante, dejé Taller 2 y empecé Tipografía. Después retomé el Taller porque no podía dejarlo y eran los cimientos. Comunicación para mí también tiene que ser antes, te dejo Historia para después... Si no entendés Comunicación ¿cómo podés producir? Ahí para mí es un quiebre muy grande, Tipografía, Taller, hasta Morfología, van de la mano, porque una de las falencias que encontrás es la construcción en el campo, la composición, por eso la Morfología es importante. Después vemos cómo están dadas, o qué no están dando, o si están dando lo que tienen que dar, eso es otra cosa. Pero no hacen los recorridos pensados que uno haría, parece como si dijeran “hago todo Diseño⁷⁴⁹ o solo los Talleres”.

EF: Si, yo le dediqué una tesis [risas] justamente por ese tema, a esa pregunta. ¿Cómo llegan a Taller 4 sin Comunicación? Porque llegan...

MN: Llegan y terminan.

EF: También supongo que tiene que ver con eso, con que intuitivamente se acercan a una forma de resolver, van mirando lo que hace otro.

MN: y porque el taller propone, termina proponiendo.

EF: Es comprensible, en un Taller 1, hasta en un Taller 2, pero no en un 4. Porque en un 4 ya te falta un montón.

⁷⁴⁹ La profesora se refiere al cursado exclusivo de las materias del Área Diseño, es decir aquellas que tienen actividad proyectiva en sus contenidos (Taller de Diseño, Morfología, Tipografía).

MN: No, se hace casi imposible, porque no entienden qué es una estrategia comunicacional y tienen que plantear una. Estrategia, campaña, distintos medios, tienen que entender la base para poder innovar, por eso te digo, es más complicado a medida que avanzan.

[FIN]

Entrevista con el Arq. Marcelo Molina, Secretario Académico de la FADU. Encuentro presencial llevado a cabo el 6 de diciembre de 2022 en la ciudad de Santa Fe.

EF: Bueno Marcelo entonces para iniciar quiero contarte que mi idea no es pregunta y que vos me respondas sino tratar de conversar, tener una conversación un poco más dialogada...

MM: Una reflexión compartida

EF: Exacto, entonces la estrategia que me di para eso tiene que ver con reponer una escena en la que yo me encontré con esos momentos de zozobra... de no saber cómo resolver y bueno te la cuento, tiene que ver con una imagen que está en este texto de Bernasconi que tiene una serie de retratos.

[Lectura de la viñeta relacionada con el retrato de Jorge Rafael Videla ilustrado por Pablo Bernasconi].

Nosotros usamos este tipo de imágenes para trabajar algunos temas, usamos este retrato de Videla para trabajar retórica en Comunicación II hace ya muchos años, en 2014. Uno puede explicar lo anecdótico de la imagen y traer a colación algunos aspectos de la historia reciente, pero en la enseñanza uno se va enfrentando a esas situaciones que dan cuenta de una distancia enorme entre el saber que se pretende enseñar y ese estudiante que está allá; yo puedo enseñar retórica, pero también me doy cuenta que construyo una especie de superficie...

MM: ¿Vos eso lo estás ubicando en los chicos que cursan Comunicación...?

EF: Comunicación 2, o sea que son estudiantes de 3º año.

MM: Claro, segunda mitad de carrera...

EF: Sí... entonces, preguntarte si te has encontrado situaciones de ese tipo, como las pensás, si pensás las causas de eso, si pensás soluciones, de qué echás mano en ese momento.

MM: Lo que pasa es que han venido cambiando aceleradamente muchas cosas, a los chicos se les está enseñando poco, en la primaria y en la secundaria, eso tiene una larga historia, cuando uno ve lo que es la historia del magisterio. Vos fijate que, a principios del siglo XX por ejemplo, normalmente en términos de roles sociales y demás, el

magisterio era la carrera, normalmente, de las chicas de clase media/alta, ahí había una formación de clases que de alguna manera también transmitía cosas a la escuela común, a la escuela fiscal, la escuela pública. Aquellos que no pertenecían a esos grupos y había siempre, en ese grado de asimetría, alguna transferencia. Yo me acuerdo hace muchos años de la chica que trabajaba en casa, una chica jovencita que empezó a los 14 años como aprendiz para trabajar y para los 15 me pidió que *la presentara*, yo me sorprendí mucho, pensé “que costumbre rara...” claro, después me acordé... esto que te cuento pasó hace más de 30 años y 30 años antes, o sea 60 años atrás, en el Club del Orden existía la modalidad por la cual *se presentaba* a las chicas de la clase acomodada a los 15 años a la sociedad, en una fiesta. O sea que había una suerte de presentación en sociedad de una chica que llegaba a una esa edad y se ponía *a disposición*. Y fijate cómo había una traslación y tiempo después había un registro y reconocimiento de esa práctica que ya se había perdido en las clases acomodadas, pero la sostenían todavía ahí, que la habían perseguido por algún tipo de referencia, quizá sus padres, y era una costumbre que se mantenía.

Eso me movió a pensar un poco como se transferían en vertical, modos, conductas y demás, para bien o para mal, pero era un mecanismo. Se corresponde también con lo que pasaba en relación con la escuela. Siempre me acuerdo de Aureliano Buen Día en *Cien años de soledad*, cuando el padre le enseña al hijo, creo que lo lleva a conocer el hielo, y en una muy bella imagen García Márquez cuenta cómo el padre transfiere el saber, el conocimiento al hijo. De alguna manera, ese tipo de construcción se ha ido modificando, se ha ido quebrando, ha ido cambiando a partir de los cambios que se han dado también en los componentes de los distintos actores sociales. El magisterio se generalizó, también hay una cuestión que se ha dado en el proceso, la educación como tema no ha sido privilegiada, por lo menos, en las teorías políticas. Y el cuadro docente no ha recibido la información necesaria que ha ido generando la educación, y eso nosotros lo estamos viendo ahora: hay una pérdida de contenido y hemos perdido... no sé si es por cambios de métodos, o por ahí por cambios de normas, pero algunas cuestiones que son básicas se perdieron. Mi papá que hizo la escuela primaria, parte de la escuela secundaria y terminó en una escuela de suboficiales de Buenos Aires al final, lo que él recordaba de lo que había aprendido en la escuela primaria no eran demasiadas, pero eran importantes porque las tenía grabadas... la regla de 3 simple, las figuras, lectura, escritura... Me decía “¿sabes lo que pasa? cuando yo iba a la escuela, lo importante era aprender a leer, aprender a

escribir, aprender a sumar, multiplicar y dividir” y había en él una capacidad de retener eso por un aprendizaje por redundancia, por insistencia, o no sé, por lo que fuera. Hoy el chico tiene conocimientos más *light*, no tan fijados, mucho más líquidos, por decirlo al estilo Bauman, porque son conocimientos que no están aferrados. En la escuela secundaria también pasa, porque cuando se hicieron todas las modificaciones en la época de Menem en adelante, con las terminalidades y demás ¿qué es lo que pasó? hay algunos conocimientos que son fundamentales que empiezan a desaparecer.

EF: Que se perdieron, si...

MM: Y ahí hay una cuestión importante que tiene mucho que ver con la construcción crítica y con la consciencia de la acción que hoy en día la gente joven tiene, y tiene que ver con conocimiento histórico, pero no el conocimiento histórico, como dato histórico, digo por lo que vos contabas acá, sino conocimiento histórico como instrumento para poder tener una conciencia de los hechos, una cierta genealogía por lo menos de los hechos para poder comprenderla en las situaciones de contexto en las que se encuentra, entonces se pierden las valoraciones, se pierden muchas posibilidades para construir miradas críticas, y eso es complicado, porque además es peligroso y es lo que nos está pasando.

La carencia, la orfandad, tiene que ver mucho con este proceso en el que hemos entrado, porque en la sociedad, la cultura ha perdido la solidez de ciertos núcleos. O sea, la sociedad se ha transformado en una cosa más plástica, mucho más elástica, los saberes son mutables y demás pero también es muy difícil sin fijar ciertos anclajes sobre los que afirmarse para poder construir después, con grado de relatividad, determinados escenarios. No lo podés hacer porque necesitás ciertos puntos fijos y yo creo que hemos perdido también esos puntos fijos, entonces nos resulta complicado trabajar ¿qué es lo que tenés que hacer con estudiantes que llegan a la universidad en esas condiciones? Fundamentalmente, tratar de enseñarles a pensar, tratar de enseñarles a razonar, tratar de entender, de conocer los textos para poder tratar de reconocer los contextos y las situaciones en el presente, tener los instrumentos para poder reflexionar las cosas. Eso es lo que por ahí los chicos no tienen, no pasa tanto por los contenidos. Cada tanto se habla de la competencia, justamente la competencia, la capacidad de poder abordar críticamente una situación problemática, esto quiere decir que vos te enfrentás a un problema y deberías tener la capacidad de armarte de los recursos para poder desentrañar ese problema y enfrentarlo

eventualmente, sin resolverlo pero por lo menos plantear las hipótesis pertinentes para imaginar una solución.

EF: Poder tener *un piso* para enfrentarte a esa complejidad.

MM: Claro, comprender la complejidad por sí mismos lo cual también exige saber contenidos específicos. Yo tenía un profesor que siempre me decía “saber mucho sin saber pensar no sirve de nada, ahora pensar sin saber muchas cosas es imposible” o sea las dos cosas son necesarias. Pero es difícil hacerle entender a un estudiante cómo operar con los contenidos, pero también es inútil darles solamente contenidos sino podés darles herramientas para operar esos contenidos, pero operarlos con grado de autonomía, eso me parece que es lo que hay que trabajar fuertemente. Porque si no, no tenés sujetos con conciencia crítica, con capacidad de poder construir sus subjetividades, porque la subjetividad es la que nos garantiza la libertad, la diversidad, las posibilidades de la convivencia, porque es el primer punto para poder reconocer al otro. Como decía Unamuno: “el fascismo se combate leyendo, la xenofobia o el racismo se combaten viajando”. O sea que para alcanzar una sociedad que tenga estas cualidades, que sea tolerante, que sea libre, que pueda integrar, reconocer, tiene que permitir la construcción de la subjetividad. Porque la subjetividad tiene que ver con la capacidad de los sujetos de poder construirse a sí mismos, ponerse frente al mundo reconociéndose como uno en ese conjunto, y para eso uno tiene que saber cómo actuar en esos conocimientos, sino realmente no sirve.

¿Qué esto es fácil? No, no es fácil, ¿que esto vos se lo podés enseñar a los estudiantes de 1º año? Tampoco. Esto es un proceso que te lleva dos, tres, cuatro, cinco años. Yo siempre hablo de esto con Javier Paredes, adjunto mío, mi primer adjunto. Él me dice una frase, algo así como “lo que tenemos que hacer es dejarles *bombas con espoletas de retardo* en la cabeza”. Cosas que posiblemente hoy no entiendan concretamente pero que queden ahí, hasta que un momento determinado por alguno u otro conocimiento, por algún hecho, estallen dentro de las cabezas y hagan este *click*, porque no todo se va a poder explicar hoy pero sí podés darles esos recursos. El otro día charlando con un chico del Centro de Estudiantes que ya se está recibiendo me decía lo que había aprendido, lo que había entendido *después*. Me dijo “yo me di cuenta *después*, vos nos enseñabas una cuestión metodológica, cómo mirar una obra arquitectura, cómo analizarla...” lo primero que se hace es aproximarse superficialmente al método, como una mecánica y los conceptos simplemente como categorías de explicación automática, hasta que se dan cuenta que eso es un

proceso sistemático de desmontaje analítico de un objeto. Y este chico me decía “vos sabés que yo me di cuenta cuando en Arquitectura, dos años después tuvimos que hacer análisis de obra, que yo podía usar esas herramientas” y esas son justamente las espoletas de Javier.

EF: Con retardo...

MM: Entonces no son tanto los contenidos, sino cómo articulás esos contenidos o qué contenido particular para enseñarles qué tipo de cosas, porque hoy la disponibilidad de información es tan alta que es imposible abordarlo todo.

EF: Desmesurado...

MM: Entonces ¿qué es lo que tenés que darles? Las instrucciones de navegación de manera que puedan surfear el mar de internet sin ahogarse, esto es saber dónde, saber cómo buscar las cosas y además saber de qué modo categorizarlas, como filtrarlas, y eventualmente de qué manera construir sobre eso su propia opinión, lo que tiene que tener un universitario: capacidad para valorar las cosas.

EF: Claro una cuestión de valoración crítica.

MM: Claro, la valoración crítica es casi una instancia final, parte de una construcción, en donde tiene que recuperar fundamentalmente la curiosidad, o sea si la persona no se pregunta *¿por qué?* nunca va a generar una conciencia crítica. Entonces, cuestionar lo que se aprende y construir sobre ese cuestionamiento. Pero primero se aprenden los núcleos más consolidados sobre lo que después va a construir su comprensión, su modo de comprender el mundo.

EF: Claro... cuando me contabas esto recién, recordé la entrevista a María Ledesma. Ella me dijo algo así como “bueno no es tan grave, porque de ultima ahí tuviste un estudiante que levantó la mano y preguntó, el problema está si nadie pregunta”.

MM: Claro, porque la pregunta es, justamente, cuestionarse. O sea, el que no pregunta *por qué*, no puede construir una conciencia crítica. Porque cuando preguntás, te paras frente a las cosas y tratás de cuestionarlas. Cuestionarlas no es desvarolizarlas sino preguntarles cosas, interrogarlas, ese es el primer paso donde construís una subjetividad, porque vos te reconocés como otra cosa, estás mirando esto y estás tratando de entenderlo.

Por eso, el que no pregunta, no construye una subjetividad, la subjetividad son todas esas herramientas con las cuales vos construís una mirada al mundo y eso es lo primordial.

Los posicionamientos políticos que los chicos suelen tomar un poco superficialmente, son consecuencia de que no haya conocimiento histórico. Como decía Marx en *El 18 Brumario*, como una comedia, como una parodia... Estamos repitiendo la historia como una parodia porque no hay conocimientos históricos, o sea no los hay y eso es lo que nos genera esta situación en la que estamos hoy, y eso ¿que genera? la masa... y la masa no piensa, el que piensa es el sujeto.

EF: Bueno, todos los críticos de Frankfurt lo plantearon de esa manera...

MM: Claro, entonces ahí está el problema, por eso la cuestión de la historia en términos de construcción social tiene un peso significativo en toda esta cuestión, ¿cómo trabajo yo? bueno te contaba lo de las espoletas de retardo, o sea darles cosas que les queden, tener intención de que les genere intriga, porque activar la curiosidad es difícilísimo sobre todo con estos chicos que se aburren tan rápido, y no digo que lo consigas siempre. Porque después importa cómo vos articulás las cosas cuando no tenés presupuestos, cuando no tenés bases, de las que partir para construir una narrativa. Yo empiezo a partir de un momento que es de ruptura, que es el iluminismo y la revolución industrial, fines de siglo XVII y siglos XVIII y XIX. No tenés referencia porque los chicos no conocen, no saben nada de eso. Lo mismo les pasa en Matemática o sea ¿cuál es el presupuesto del cual Graciela [Imbach] arranca Matemática cuando no recuerdan las fórmulas para la superficie del rectángulo? *base por altura*... Y vuelvo a mi viejo que tenía conceptos básicos de trigonometría de la regla de tres simple y estos chicos no la saben y mi viejo la sabía porque se la acordaba. Eso y otras cosas más complejas, pero lo había aprendido en la escuela primaria y eran conocimientos presentes porque estaban en su memoria. Mi padre era más de las matemáticas, las cosas duras, de hecho, quería estudiar ingeniería y nunca pudo. Mi suegro, que no terminó tampoco la escuela, recitaba a Amado Nervo, a Bécker, al Martín Fierro, y siempre tenía, en algún momento o en alguna charla, el chascarrillo o la metáfora que venía de la mano de algún verso de para contar o redondear o completar una situación.

EF: Echaba mano de la literatura

MM: Pero te la recitaba, y vos le decías “escuchame, tenés 70 años y me estás hablando de algo que aprendiste hace 63 años”, y sí, 63 años después lo recordaba, lo ponía en contexto, lo operaba, lo transformaba para completar una reflexión.

EF: Hacía un proceso de resignificación para ponerlo en una situación nueva.

MM: Exactamente, hoy es difícil que eso suceda, entonces ¿por qué?

EF: Es que también se juega algo que tiene que ver con la depreciación de la memoria en la escuela, bueno nos pasa también a nosotros acá ¿no? *De memoria* parece que fuera una mala palabra.

MM: Hay un efecto que no recuerdo cómo se llama, pero su nombre viene de unos estudios que se están haciendo sobre el coeficiente intelectual y se está empezando a ver que los coeficientes intelectuales de la generación contemporánea van siendo un poco menores que los de la generación anterior. Porque todas estas mediaciones generan un efecto en esta cuestión, el tema de la memoria no es simplemente acordarte de las cosas, el tema de la memoria tiene que ver con la construcción de los saberes, de los conocimientos y de la estructuración de las herramientas o instrumentos con los que vos interactuás con la realidad. En las escuelas en Finlandia o en las de Francia, han vuelto a los dictados por ejemplo, y esto no es volver a lo que se hacía antes. Hay una frase que es fantástica y que yo siempre uso porque sirve para eso “no tiremos al bebé con el agua sucia”. Simone de Bouvier la usaba para hablar de la crisis de la modernidad: la modernidad no sirve, entonces tiramos todo por la borda y empezamos de nuevo. No, no, pará, no es así, no tiremos al bebé con el agua sucia. En términos de la pedagogía, del aprendizaje también, y ahí es donde pensar cosas que podamos haber perdido para recuperar algunas habilidades, también es importante. No por casualidad los CEOS de Silicon Valley regulan muy estrictamente el acceso a los sistemas de las tecnologías por parte de sus hijos, o sea, un menor de 14 años no puede pasar tantas horas con la tecnología, y estoy hablando de los tipos que fabrican esas cosas. Cada cosa tiene su momento y su lugar, y seguramente por algo lo puede estar haciendo, porque hay ejercicios que son necesarios hacer con tus propios recursos para después poder mediarlos, pero primero tenés que poder dominarlos. Vos aprendes como es la regla de tres simple y la regla de tres de compuesta, que es más compleja, ¿cuál es la lógica de la relación de los distintos elementos para poder resolver un problema? ¿por qué tienen las ubicaciones que tienen? ¿por qué se vincula como se

vincula? ¿cómo la incógnita se puede resolver a partir de ese problema? una vez que vos conocés la mecánica, usá la computadora que lo resuelva pero el día que no tengas la computadora, ¿qué carajos haces? No sabes. Eso es lo que yo reconozco como pérdida de la cultura. Si vos pensás que *cultura* es la capacidad de conocer el entorno en el que te movés, nosotros somos sujetos más incultos que muchos pueblos originarios metidos en el Amazonas, que conocen su entorno y pueden operar de una manera muy eficiente, cosa que nosotros no podemos hacer.

EF: Y en relación con eso, nosotros tuvimos un encuentro, no me acuerdo en qué contexto, pero nos quedamos charlando y vos mencionaste algo que a mí me quedó grabado, dijiste algo así “en Articulación para ingresar a la universidad tendríamos que dar filosofía” y “filosofía tendría que ser un contenido por el que todos los estudiantes universitarios pasen”.

MM: Si, ¿vos sabes cómo enseñan filosofía en Francia?

EF: No. Contame.

MM: No hacen una historia de la filosofía, yo a esto lo hablaba con un familiar que en la época del proceso tuvo que exiliarse y tuvo sus hijos en Francia. Esos chicos fueron a las mejores escuelas de Francia, y me contaron esto que yo después leí y corroboré. Una vez les pregunté le pregunté “¿qué estudian?” y me dicen “estudiamos filosofía, por ejemplo ¿qué es la felicidad según nosotros?”. No es, otra vez, la historia de la filosofía, sino plantear problemas filosóficos y reconocer cómo esos problemas fueron pensados, porque en realidad la filosofía qué es sino un modo de tomar conciencia de tu estar, de tu ser en el mundo, o sea la relación con el mundo, el reconocimiento de condición como sujeto, y el pensarte en esa relación. Entonces, ¿qué es lo que aportaría la filosofía desde esa perspectiva? estas cosas, o sea que Kant vivió en el siglo XVIII y escribió tal libro y su doctrina y la razón práctica, y... bien bárbaro, qué bueno, pero ¿cuál es el problema? ¿Cuál es el método? básicamente la filosofía que te enseñe a pensar. Enseñemos a pensar. Yo me acuerdo hace varios años (no voy a dar nombres) pero estaba en el Consejo Superior y quien era la secretaria en ese momento estaba haciendo un relevamiento de los problemas nucleares que los estudiantes tenían: la relación causa y efecto, las temporalidades, el conocimiento matemático, la escritura... que siguen siendo problemas profundizados ahora, cada vez más graves, o sea sabemos cuáles son los problemas desde hace más de

20 años. Los problemas son los mismo y peores, pero no los estamos resolviendo, no estamos atacan ningún problema.

Y en aquel momento yo decía “en la Articulación deberíamos todos, en la UBA, acá, en cualquier lugar, deberíamos dar lengua, filosofía, matemáticas e historia para todos, pero ¿qué? filosofía también es matemática como razonamiento instrumental operativo, la matemática como una forma de pensamiento, cuando vos ves la estética de Max Benz es matemática y filosofía vinculadas. Porque el origen de la matemática es la explicación del mundo a través de un pretendido lenguaje universal, es lo que los griegos querían hacer. Entonces, entender esas cosas y la historia que explica el proceso, la interpretación del sentido de las cosas en su devenir en relación al contexto. Y la lengua... hoy por hoy no conozco la capacidad pensar sin una lengua, y un estudiante hoy está ingresando con 700 palabras en su vocabulario, entre 400 y 700. Sin vocabulario, cuando entran a la universidad, les pedís una definición y no pueden darla porque no conocen las palabras, entonces pierden precisión, pierden seguridad, pierden profundidad y pierden la capacidad de poder contextualizar. Entonces, el famoso pensamiento abstracto es imposible, en la universidad cuando no tenés esas herramientas, tenés problemas.

Y ese es el problema que nuestros estudiantes enfrentan, por eso yo digo que estas son las cosas que hay que aprender, pero no que el profesor de filosofía te diga “bueno hoy vamos a ver los presocráticos, y Sócrates, después vamos a ver la filosofía medieval, la filosofía escolástica, la filosofía del iluminismo, humanismo, y vamos a ver esencialismo, en esa cadena...” No, no, enseñame a pensar, en ese sentido hay un libro de filosofía que escribió un profesor de filosofía, que se llama *El mundo de Sofía*. Es fantástico para los chicos, para los adolescentes, es un libro que trata de explicar la filosofía a los adolescentes, es un libro *gordote*, donde a través de cartas, una chica, Sofía se pone en contacto con un maestro, y van intercambiando y van recorriendo las distintas miradas del mundo que los distintos pensamientos filosóficos en un determinado tiempo habían tenido, para aprender a pensar desde ahí. La filosofía es para eso, la matemática también pero es otro tipo de pensamiento. Tuve una discusión con algunos de las ciencias duras cuando hablaba de la remedialidad, porque no sabían hacer ecuaciones. Las ecuaciones se las enseñás en dos patadas cuando los chicos entienden el lenguaje de la matemática, lo que pasa es que en la currícula oculta, la matemática es imposible, es inalcanzable para vos: “aprendete esto porque vos a la matemática no la vas a entender nunca”, eso pasa ya en la escuela

secundaria. Lo que se les está transmitiendo cuando se les enseña matemática, es que no es accesible entonces claro, la matemática es lejana, es ajena, es aquello a lo que no voy a llegar... “aprendo lo que puedo y chau” eso es lo que hay que romper porque la matemática es una forma de pensar, esas fabulosas imágenes que vos tenías de Einstein, el pizarrón escrito lleno de fórmulas pensando, cuando el tipo está dialogando con su propio pensamiento, transformado en formulas, que es un mensaje abstracto y pensando cómo piensa... es como Proust cuando escribe *Las flores del mal* sentado con la hoja en blanco, escribiendo, tratando de imaginar el escenario y Einstein tratando de imaginar el escenario a través de dos lenguajes, eso que la filosofía y la literatura pueden proveer. Esas son herramientas que el estudiante universitario necesita, y el complemento es el conocimiento histórico, y obviamente el vocabulario para poder pensar, porque si no tenés palabras no pensás, no salís al mundo abstracto porque terminas nombrando las cosas como sustituto del concepto porque no tenés la palabra.

Es porque yo pensaba que esto debía ser la estructura, pero eso necesita de alguien, tipos que estén en condiciones de darles esta perspectiva, que yo creo que los hay, no sé si el sistema está en condiciones de asumir este costo, porque estamos acotando las carreras, porque el propio tiempo te lleva a estas cosas que vos decís “para tenemos que acotar las carreras porque resulta que tienen que salir antes al mundo del trabajo”, entonces las especializaciones y los cambios *pim pum pam pum*, y vos tenés que chicos entran con dificultades y a la vez tenés que acotar la carrera pero el chico sigue terminándola en el mismo tiempo porque tiene las dificultades que tiene, no aprueba y demás. Vos querés acortar porque resulta que, para entrar al sistema de investigación, te vienen con los años más abajo, entonces te comprimen, te comprimen, te comprimen, pero por el otro lado, sociológicamente dicen que el mundo se ha hecho más complejo, entonces la adolescencia, que es *la carencia*, se estira... Y bueno ¿cuál es el margen que te queda? te queda un mundo que cada vez se hace más chiquito para hacer algo que se hacía cuando había mucho tiempo. ¿Cuál era el mundo en el que se movía Alejandro Magno? Alejandro Magno a los 16 años condujo la victoria del primer ejército, y a los 33 había construido uno de los imperios más grandes del mundo, cuando muere. Hoy a los 33 uno recién está en condiciones de ver si puede hacer lo que él pudo hacer a los 16. los mundos son completamente diferentes, la complejidad de esos mundos... lo tuvo Aristóteles de maestro también, no es poquito. Pero se entiende mi idea ¿no? se estira la adolescencia, la adolescencia que es esa carencia donde todas estas dificultades están presentes, pero por otro

lado vos lo achicás, lo obligás a ser adulto antes y ¿dónde queda ese tiempo intermedio para que él pueda construir todo esto? son presiones fuertes, en ese sentido, creo que deberíamos para un poquito la pelota y pensar cómo nos ordenamos... ¿por qué tiramos tan al principio las cosas si después estamos viendo cómo hacer para que la gente labure hasta más edad? Porque el promedio de vida se ha prolongado y el sistema jubilatorio ya no funciona porque la gente vive más como pasivo que lo que vivió como activo. Con 30 años de actividad vos te jubilás, pero resulta que te jubilaste a los 60 pero llegaste a los 95. Además, al tipo que tiene 60 no lo podés tirar por la ventana, no es porque yo tenga 65 y me estoy tratando de salvar, pero tienen mucho para hacer todavía, para dar, para incorporarse al sistema, porque está bien, el sistema se come a todos, pero hay una cosa que hay que reordenar ahí. Estamos generando otro tipo de exigencia que va como en contramano.

EF: Sí, claro, es como que el sistema del mundo del trabajo va por un lado y el sistema de la cuestión formativa va a contrapelo.

MM: Van como cruzados, sí, entonces por eso digo que debería ser un año entero donde los chicos puedan trabajar esas cosas que deberían poder empezar a hacerlo en la escuela secundaria. Y vuelvo al ejemplo de Francia... vamos trabajar la felicidad, vamos a trabajar la muerte, vamos a trabajar tal y cual cosa, entonces vos tenés que leer cómo tales pensadores hablaban de la felicidad y la muerte y te hacen pensar a vos sobre la felicidad y la muerte también. Porque, digamos, si la filosofía y la religión existen es porque nosotros somos conscientes de nuestros límites, y que nos vamos a morir, por eso tenemos que quitarnos esa angustia de encima de dos maneras posibles, una a través de la filosofía, y la otra a través de la religión, somos los animales que tenemos que crear esos instrumentos porque si no morimos de angustia. Entonces mediamos esa angustia a través de esos procesos, tenemos que entender, aprender esto y aprender a lidiar con estas cosas, para mí eso es el aprendizaje y la enseñanza. Obviamente después, aparece por añadidura todo lo que va por las disciplinas, las carreras y demás, pero bueno tenés una matriz que te da una base para aprender y poner en contexto con mucha más facilidad todo lo que se puede aprender.

EF: Claro, cuando yo la entrevistaba a Graciela Imbach ella me decía, que la mayor dificultad –además de todo este imaginario de lo difícil que es la matemática, que hay que desterrar–, era eso, lograr la abstracción. Y si lo traslado a lo que yo trabajo que es la

comunicación, también sucede, porque ese enorme esfuerzo que requiere, por ejemplo, comprender un concepto tiene que ver con ese nivel de abstracción que un concepto requiere.

MM: Tenés que ir a las cosas, dar ejemplo de la cosa. Es ese el pensamiento concreto y el pensamiento formal, el pensamiento formal supuestamente cuando vos terminás la escuela secundaria lo tenés que haber constituido. Vos misma los ves en la segunda parte de la carrera de Comunicación Visual, los chicos todavía no tienen constituido un pensamiento formal, tienen dificultades para trabajar con los niveles de generalidad, poder construir una regla general a partir de una serie de fenómenos.

EF: Exactamente.

MM: Y eso es pensamiento formal, que es lo que hay que trabajar. Son las herramientas con las que el hombre ha hecho su historia, porque si vos pensás que el hombre tiene desde los homínidos 8 millones de años y empieza a construir hace más o menos 40 mil años una especie dominante, e inventa un sistema de comunicación hace 5 mil años... 8 millones de años, 40 mil... 5 mil, o sea de 40 mil a 5 mil siguió recolectando frutos, siguió pescando o recolectando crustáceos, persiguiendo y cazando animales y hace 5 mil años descubre un ciclo, reconoce un proceso: que una semilla produce una planta y que esa planta produce esa semilla que puede replicarse y que eso puede almacenarse y que puede contabilizarse y que esa contabilidad se construye en un sistema de símbolos que le da lugar al lenguaje y el lenguaje empieza a generar la posibilidad de comunicarse y de acumular la comunicación en una memoria escrita y de esos 5 mil años, hoy estamos explorando más allá de los límites del sistema solar, y estamos ya tratando de desentrañar los orígenes del universo. 5 mil años contra 40 mil y 8 millones desde el homínido hasta acá, eso ha sido la capacidad del pensamiento que se ha hecho de las herramientas fundamentales que han sido la escritura, la abstracción, la matemática. Que ha sido la contextualización, no la matemática y la escritura como cosa sino como capacidad de contextualizar, comunicar, simbolizar porque eso aceleró un mecanismo que nos puso en el lugar en el que estamos.

EF: Es muy increíble la velocidad de ese racconto, ¿no?

MM: Es impactante. Uno habla de la aceleración desde la Revolución Industrial para acá. Pero desde que el hombre se hace desde las primeras herramientas para poder construir

un proceso mental que le permita operar sobre el medio, la aceleración y el crecimiento han sido fenomenales, y eso es un valor de nuestra especie... Esa capacidad de pensamiento es lo que debemos sostener, creo que es lo que nos diferencia es última instancia y es lo que nos va a salvar. Me fui por las ramas [risas].

EF: No, no creo, está en la misma línea, que yo lo quiera circunscribir a la cuestión universitaria no implica que la cuestión no sea mucho más amplia.

MM: No, no, vos fijate que siempre está subyaciendo lo mismo, la construcción del sujeto. Pero de esa subjetividad que pueda mediar u operar en su relación con el mundo a través de las competencias que se adquieran.

EF: Y sí... el ejemplo que yo uso para trabajar estas charlas es un pequeño agujerito, en realidad es un pequeño agujerito de saber, pero un agujerito que a mí me preocupa bastante que esté... Porque bueno, yo creo que es índice de esto ¿no? un índice de ese desanclaje de un sujeto de cierta conciencia histórica. A mí eso me preocupa, más allá que no sepa que los milicos se trasladaban en Falcon para llevarse secuestrada a la gente...

MM: Conciencia histórica... es eso... estás diciendo lo mismo que digo yo.

EF: Entonces están esas vacancias, hasta en lo más cotidiano ¿no? cómo te paras ante el noticiero, cómo lees las noticias, cómo accedes a la realidad, cómo sos sujeto de derecho, cómo sos ciudadano, cómo vas a votar... Orbita, en torno a ese pequeño agujerito, una complejidad enorme de responsabilidad, no es que seas irresponsable, sino que no podés acceder a esa responsabilidad porque estás desanclado.

MM: No tenés las herramientas. Porque vos antes de cualquier disciplina sos persona, y como universitario tenés la responsabilidad de responder del mejor modo a esa condición y obviamente a la disciplina. Pero la disciplina es difícil de construir integralmente sino construís lo otro antes, es así a mi juicio. El tema de la conciencia histórica es muy importante porque esa construcción de sujeto de derecho es una gran dificultad ahora y eso hace que los jóvenes asuman posicionamientos *de circunstancia* en el sentido de que no están suficientemente reflexionados. La cuestión de la falta de conciencia histórica te pone en una situación de no tener los instrumentos para valorar algunas encrucijadas que pueden ser peligrosas, esa es la cuestión,

EF: Si, además tiene que ver con cómo se ponen en boga discurso a lo que a veces adherimos sin preguntarnos demasiado, me pasa mucho con la cuestión de género ¿no? con el discurso vinculado a la cuestión de género, y ese slogan de “vamos a tirar el patriarcado, vamos a quemar el patriarcado...”, y patriarcado no es un término simple ¿no? hay una historia completa, ideológica, religiosa, que tiene que ver con la estructura de lo humano, una lógica de que algo está antes y algo está después...

MM: Yo siempre a las chicas, sobre todo a las militantes, cuántas son las olas feministas y las chicas por lo general no conocen esto, no saben de qué les estoy hablando. Cuando a mí se me ponen en una posición feminismo extremo que, en muchos aspectos, siempre hablo de mi juicio, toman cierta perspectiva androfóbica, ahí vuelvo a Simone de Beauvoir: “no tiremos al chico con el agua sucia”. Por esto de que muchos tienen aspectos, perfiles conservadores, de moral conservadora, tirás lo que ha sido la conquista de los feminismos. Simone de Beauvoir por aquel entonces, en los 60 dijo “hemos ganado...” entonces hay una situación que todavía hay que ajustar, pero en este proceso, a veces se excluye la obra fundacional y no... Hoy la tenés mucho más fácil que las otras, las de esa época. Hoy, como muchos dicen metafóricamente, el patriarcado se ha entregado sin pelear y lo decía Simone de Beauvoir en *El segundo sexo*, o sea en aquel momento ya lo planteaba. Ahora, ¿eso significa que no hay desigualdades? ¿que han desaparecido? no, para nada, pero las condiciones de lucha son diferentes, entonces la falta de conciencia histórica genera por ahí esos fundamentalismos porque no hay una comprensión de lo que ha sido el proceso. Pasa un poco cuando se habla de los derechos universales del hombre que son una construcción occidental, una construcción europea. Porque que uno diga derechos *universales* del hombre, no puede decir “qué barbaridad, no los aplican en Irán”, y no, Irán no tuvo la revolución liberal, Irán no tuvo el iluminismo, Irán no vivió el proceso de la modernidad. Parte de Oriente sigue montado en ese proceso. El tiempo tiene diferentes velocidades, hay sociedades que son más quietas, que tienen el tiempo más lento, y otra que tienen el tiempo acelerado, (ya me voy a acordar el nombre del autor) y bueno esa es una realidad, ahora está en vos luchar porque esas situaciones cambien.

EF: O que puedas criticarlo, pensarlo...

MM: Pero no podés dejar de comprender que los procesos no son tan simples: “declaración universal de derechos, bien, para todo el mundo. Bueno listo, ya está!” No, no es así, hay que conquistar; claro que la cliterectomía hay que hacerla desaparecer, es una

aberración que hay que hacer desaparecer, es un delito, es una crueldad inenarrable, hay que trabajar sobre eso; lo que le pasó a esta chica, Mahsa Amini... ¿qué hicieron? ¿hoy? Desactivaron a la *policía de la moral*, pero implementaron un sistema de cámaras que registra todo. Son las formas de control social del totalitarismo, que registra el buen uso de la ropa según las consignas religiosas o por parte de las mujeres. En realidad, cambian de lugar, hicieron desaparecer el objeto fóbico por decirlo de alguna manera, pero el método sigue estando. Y el pueblo iraní está reclamando porque pudo conocer algo de lo que fue el proceso de la modernidad occidental, porque hubo un proceso de occidentalización que después hizo marcha atrás y volvieron a la fundamentalización religiosa. Eso tiene una memoria en el pueblo y ahí hay muchos de los reclamos que están haciendo, porque las mujeres conocieron lo que era ir en minifaldas, ir a la universidad, ir a la peluquería y hacerte la permanente, porque en aquella época era la permanente, por decir la libertad de decisión, libertad de movimiento, libertad de acción, libertad sobre sus cuerpos, me estoy refiriendo a eso, lo de la permanente era una banalidad pero sigue refiriendo a la libertad de los cuerpos, habla de esas libertades, entonces está esa atención, ahí es donde hay que mirar, por eso hay que luchar, no olvidándose de lo que está pasando, claro, nosotros estamos teniendo cada 30 horas un femicidio...

EF: 26 horas.

MM: 26 horas, ese femicidio, ese proceso hay que visibilizarlo y hay que condenarlo fuertemente y hay que trabajar porque eso no suceda. En el campo de la política se reclama mucho, pero realmente se trabaja poco, ahí está también el uso y de vuelta la conciencia crítica que te permita ver este tipo de cuestiones. Sino es mucho jarabe de pico, pero a la hora de hacer nada se hizo, o se hizo poco. Es elegir cuales son los campos de batalla hoy y cuáles son las intensidades de la lucha, en este sentido como en todos los sentidos, lo charlamos mucho con mi mujer, con mi hija, mi hermana, con mi sobrina, con mis hijos, o sea varones y mujeres. Lo conversamos mucho, una cuestión que nos preocupa siempre, lo que pasa quizá por la formación que tenemos... mi vieja era luterana vino acá y medio que armó una revolución, a mi viejo, yo lo conocí cosiéndose las camisas, lavando platos, nunca hubo asignación de tareas en ese sentido, doméstico o no doméstico, no era tradicional, te estoy hablando de los '50, '60...

EF: Habrá sido raro...

MM: Si, por eso no puedo hablar como el común de la gente porque tuve una formación en la que mi madre tenía poder de decisión junto con mi padre y es como que yo construí así mi pareja también. Me parece natural por eso a veces hay cosas que no comprendo cómo funcionan, pero sí entiendo los procesos. Ahora vuelvo a las intensidades de las luchas y dónde poner las luchas en función de esa conciencia histórica que vos decías y que por ahí hace que, cosas que en realidad son partes de un proceso, se transformen en el sistema de creencias fundacionales. Eso genera una vivencia que no se corresponde, que no tiene un contexto con la realidad, es eso un poco el problema, porque falta esa conciencia histórica, y eso en todos los campos. Pero bueno siempre giramos alrededor de lo mismo, de la subjetividad para poner en relación con el contexto y poder interpretarla, posicionarse, reconocerla, darles forma a los problemas, resolverlos y siempre tener la mirada crítica, que además tiene que ser metodológica, tiene que tener un plan.

EF: Metódica al menos...

MM: Claro, exactamente. ¿Por qué les enseñamos a esta generación cual es la base de la función de la enseñanza? es esto me parece a mí, porque cuando vos te vas a quienes enseñaban desde el origen básicamente era esto, como vos te movés, con el otro, frente al otro, como vos interpretás el mundo, como lo reconocés o lo descubrís,

EF: O accedés a él.

MM: Claro, cosas tan generales como eso, después sí, están todas las especializaciones y demás, pero si no tenés eso, no tenés nada, y a lo otro no lo podés construir,

EF: Sí de hecho la complejidad de la semiótica y la semiología gira en torno de eso, en cómo accedo al mundo, solo a través del signo, solo mediante la palabra; eso tiene después un montón de derivaciones ¿no? pero en realidad uno termina enseñando eso...

MM: Pero a ver es otro modo de enseñar eso, en última instancia se está enseñando siempre más o menos lo mismo, es digamos, la impresión personal que tengo, por eso cuando trabajo con los chicos de primer año, trabajo mucho en la cuestión de que las cosas son complejas, no complicadas, complejas. Marcarles mucho la diferencia entre complejidad y complicación, cosas complicadas son cosas difíciles de desentrañar, complejas son las urdimbres, son esas construcciones entrelazadas que uno perfectamente puede desentrañar, ahora ese desentrañar tiene miradas que le dan acentos diferentes también, y en eso

tengo que saber interactuar, porque para poder crecer necesito la otra mirada. Y ahí está la base de la intersubjetividad, el reconocimiento del otro, de la amplitud, digamos el modo de vivir democrático, sino no podes.

EF: Estas son las carencias que a mí me interesan.

MM: Claro, y ahí trabajar con los contenidos para operar sobre estas carencias.

EF: Sí, yo en algún punto creo que el problema con los contenidos los trabajé en mi tesis anterior, en la maestría, y siempre me quedaba eso ¿no? tenía como esa espina clavada... sí, yo puedo ver el tema de los contenidos, formar estrategias, puedo cambiar las clases, pero acá hay otra cosa anterior, falta algo antes, y no solamente antes de tiempo. Bueno, puede ser que en la escuela haya problemas, estoy segura de que es así, pero hay también una cuestión que es cultural y que tiene que ver con esto, con un sujeto que flota a la deriva ¿no? eso me preocupa más...

MM: Si y es fundamental porque vos a una persona podés saturarla de contenido, llegar al punto de saturación, y ¿por qué? enseñás ¿para qué? contenido ¿para qué? ¿qué haces con ese contenido adquirido, incorporado? ¿Para qué te sirve? sí, operativa, instrumentalmente, pero el tema es como vos, a través de eso, construís herramientas para poder actuar frente al mundo y todas sus complejidades en lo disciplinar, pero también en la vida.

EF: En la vida...

MM: Y la matriz es más o menos la misma: eso es lo que hay que enseñar esa posición que se toma y que da autonomía. Sino no sos un maestro, sos un adoctrinador, si vos no enseñás a que el sujeto sea autónomo, o sea si no le soltás la mano... Eva Giberti lo decía: “cuando un hijo empieza a caminar, ya no te pertenece, es del espacio” y vos tenés que sentir eso que es la gran angustia de las madres, cuando el hijo deja de pertenecer a su seno y es parte del mundo.

EF: Logra independencia...

MM: Pero eso es lo que vos tenés que conseguir de tu estudiante también, que en un momento determinado se suelte de tu mano y eventualmente se de vuelta y te mire, y ahí, si en una mirada horizontal está el otro, tiene la señal de que le han dado la libertad, porque si no, sos un adoctrinador.

EF: Y hasta psicoanalíticamente es así, porque el vínculo padre e hijo funciona exactamente así, madre e hijo funciona así.

MM: Exactamente, quizá por eso me dediqué a la educación, porque me preocupó siempre eso que tiene que ver con la libertad, con la posibilidad de que el sujeto se pueda volver autónomo, pueda construir su libertad, pueda construir su autonomía. Porque si no, no estás enseñando. Eso lo pensé mucho cuando empecé, y empecé a tener laburo en el estudio, que dejo la facultad, que no dejo la facultad, y así seguirla porque me costó llevar las dos cosas. Pero sentía que le debía algo a la sociedad, y eso que yo me recibí en una privada, pero igual, seguro tiene que ver con la mística de la construcción en la facultad. Los que nos comprometimos en eso, cosa que hay que transmitirla a los chicos, no puede ser *que no lo sepan*, hay que decírselos. O quizá podría construir una primera versión de esa historia, y después obviamente que se enriquezca, que quede como registro de lo que fue la creación de ese momento de gesta. Pero volviendo a aquella época en la cual me debatía entre seguir o no en la facultad, yo dije no, yo vivo de esto, no puedo ir a otro lado. Si en este ámbito puedo recibir a los chicos que llegan y además darles una mano para que puedan crecer, y puedan ser ellos mismos porque si no consigo eso es dramático, es dramático sentir que no estas enseñando.

EF: Es como la orfandad invertida ¿no? Vos sabés que mi directora me decía que el hebreo, es el único idioma que tiene una palabra para nombrar al padre que perdió el hijo, al padre que es huérfano de hijo, no me acuerdo de esa palabra ahora, pero bueno, nosotros decimos “es el padre de un hijo muerto”.

MM: En nuestro idioma eso no tiene nombre, porque es de los dolores más grandes.

EF: Por eso no se debe poder nombrar, y me parece que también si uno lo piensa metafóricamente digamos, pasa, pasa cuando uno es docente, uno se siente huérfano de estudiantes, cuando ve esos vacíos y habla y parece que habla a la nada... a mí me pasó fuertemente con la pandemia.

MM: Si, hablar con la pantalla es terrible...

EF: Para mí fue tremendo, con la pantalla apagada, no solamente la pantalla, eso fue para mí dolorosísimo, haber perdido a los chicos, sentía que había perdido a los estudiantes,

uno sigue adelante, sigue, uno tiene este calendario, tiene estos días, tiene que dar estos contenidos, pero yo sentía esa angustia.

MM: Y hay momentos que son emocionantes por otro lado, a veces me pasa, este año me pasó dos veces. Te hablo de clases masivas curso con 150/170 chicos, donde vos lográs una conexión, no sé bien por qué, porque muchas veces uno está con un ánimo particular. La primera de esas clases clase, bueno, es entendible porque era motivadora, era de lectura contemporánea, y todo lo demás... pero la última era historia e historiografía o sea una cuestión árida y fueron dos clases que aplaudieron al final de la clase, no te puedo explicar el por qué pero es muy gratificante, son momentos muy especiales.

EF: Sabés que hiciste mella en esas cabezas...

MM: Como también hay días que terminás con un silencio absoluto y sentís que estas en una sala ausente, como decía Iván que me formó como docente a mí: “te dejan la cara y se van para otro lado”, es decir, te dejan una máscara. Te dejan la cara y se van, esa es frase, muy típica, frenas y sentís soledad, y los tenés ahí, pero sentís soledad... no hubo comunicación. Pero es muy gratificante cuando te pasa eso otro, cuando logras esa conexión, o sea que vos pudiste movilizar y quizá el 60% de esos pibes después van al examen y se comen una bola, si puede ser, pero no importa porque vos le metiste algo.

EF: Con efecto de retardo.

MM: Lo que pasa es que el cambio es muy fuerte, cada vez más grande y a mí lo que me desespera es que, por nuestras condiciones, estamos cada vez más lejos de una universidad pública amplia, o sea hay sectores que no van a llegar.

EF: Es así, lamentablemente.

MM: Y no solamente por condiciones económicas, sino porque no van a tener las herramientas, y no van a poder, no van a tener ni un supuesto básico para arrancar, y no se va a poder desde la facultad ayudarlos sino se los ayuda antes, y no se los está ayudando. Es una cosa que a mí me desespera muchísimo, porque los ves y son quienes más lo necesitan. Si no, no cambia la cosa, nosotros necesitamos más estudiantes por millares de habitantes que tenemos, y no lo resolvés fundando universidades a lo grande como pretenden hacer todos, porque lo único que hacés en una torta chica repartir y a cada uno le toca

menos. Está bien, vos decís “sí, pero la distancia...”, bueno pero empezá a mejorar lo que ya tenés, arrancá de la base.

EF: Además es eso, el hecho de lograr que un chico que termina la escuela secundaria aspire a la universidad, aun cuando en su casa no haya generación de universitarios, porque para quien viene de generaciones de universitarios, yo por ejemplo soy 2da generación de una universitaria que además dedicó toda su vida la docencia en la universidad. Y al ser su hija, di por hecho naturalmente, que terminaba la escuela y entraba a la universidad, a estudiar lo que fuera, pero entraba a la universidad. Pero bueno, hay que hacer ese movimiento ¿no? que un pibe que no viene de una casa de universitarios vea a la universidad como un futuro posible.

MM: Hoy no lo vas a ver, pero fijate mi abuelo aprendió a leer y a escribir con mi papá en la escuela.

EF: Claro, juntos...

MM: Mi viejo tenía la escuela técnica, lo que había en Junín que es donde él nació, era la escuela técnica, para entrar como operario en el ferrocarril que era quien absorbía la mayoría de la mano de obra. Mi viejo se revela después de eso, pero a lo que pudo llegar fue a la escuela de suboficiales, pero él quería ser profesor de historia. Mi madre tampoco pudo ir a la universidad, si bien quiso estudiar Arquitectura. Y yo soy profesor de historia y arquitecto. Entonces, mi abuelo aprendió a leer y a escribir con mi papá, mi papá no pudo seguir la universidad, y 3 de sus 4 hijos hicieron la universidad. Entonces es esa progresión. Hace poco hablaba con la Secretaria del Ministerio de Educación de la Provincia y me contaba “el otro día en Avellaneda, en el sur de Santa Fe, teníamos una chica que era excelente, venía muy bien en la universidad y un día dijo: *bueno, dejo*”. Y, pero ¿por qué si venía tan bien? “porque me aleja de mi familia, de mi pueblo...” Fijate entonces lo que implica que la identidad, que el grupo social en el que ella vive, te muestra como cambiaron los paradigmas. Porque a principios del siglo XX era *mi hijo el doctor*. Cuando existía la posibilidad de que alguien se formara, lo traccionaba para arriba, ahora la familia y el grupo lo tracciona para abajo, esto es un problema que tenemos en el imaginario social, del rol que la educación tiene en la sociedad.

EF: Creo que sí...

MM: Es otra cara de esto que vos llamás orfandad y que para mí son las carencias que tiene la educación. Es un problemón que sucedan.

[FIN]