

Sobre la (im)posibilidad de dar soporte —y soportar— la transmisión de la cultura

Karen Evangelina Gareis | UNER
karen.gareis5@gmail.com

Pablo Albornoz | UNER
pablo_96alb@hotmail.com

Resumen

El presente artículo reflexiona en torno a los desafíos en la construcción del lugar docente, proponiendo un diálogo entre la experiencia de formación de una nueva generación de docentes con aportes de la teoría psicoanalítica como las nociones de transmisión, subjetividad y las reflexiones sobre el lugar de los adultos en el ámbito escolar que realizan Juan Vasen, Silvia Bleichmar y Daniel Korinfeld.

Asumiendo que el lugar docente es el de un pasador de la cultura, las reflexiones se despliegan en torno a la pregunta central ¿De qué manera puede el docente abrir la posibilidad de dar soporte y soportar la transmisión de la cultura? La exposición busca presentar ideas para repensar posibles respuestas, alternativas y tentativas.

Palabras clave: transmisión - subjetividad - dar soporte - soportar - grupalidad

About the (im)possibility of give support —and put up with— the transmittion of culture

Abstract

This article reflects about the challenges in the construction of the teaching place, proposing a dialogue between the training experience of a new generation of teachers with contributions from psychoanalytic theory such as the notions of transmission, subjectivity, and reflections on the place of the adults in the school environment carried out by Juan Vasen, Silvia Bleichmar and Daniel Korinfeld.

Assuming that the teaching place is that of a passer of culture, the reflections unfold around the central question: How can the teacher open up the possibility of give support and put up with the transmission of culture? The exhibition seeks to present ideas to rethink possible answers, alternatives and attempts.

Keywords: transmission - subjectivity - gives support - put up with - group

A modo de presentación

Nos proponemos desandar parte de una experiencia de formación, poniendo la mirada sobre el lugar del docente, particularmente en relación con el impacto subjetivo que experimenta un estudiante avanzado de un profesorado de ciencias de la educación ante el hecho inminente de *pasar a ser profe*: entre lo deseado y lo temido; entre lo que sentimos que no sabemos y aquello para lo cual hemos invertido años de intensa formación. Compartimos aquí algunas reflexiones retomando la idea de *pasadores de la cultura* que propone Hassoun (1996), para trabajar el lugar de los adultos en la *transmisión*, tal como la entiende el psicoanálisis.

Más allá de la responsabilidad en la planificación y desarrollo de una buena clase, el gran desafío de cualquier estudiante de profesorado en sus prácticas académicas pre-profesionales es —por fin— ubicarse como verdadero docente, aunque todavía siga transitando las instituciones como estudiante del profesorado. El desafío es lograr una relación de confianza y de respeto con los estudiantes siendo también estudiantes, es decir, cuando no hay una diferencia etaria significativa que delimite los roles. Muchas veces, lo más placentero es la empatía y la búsqueda de complicidades como parte natural de esa relación de paridad generacional. A partir de estas vivencias, nos proponemos recuperar diálogos teóricos entre el psicoanálisis y la educación para repensar el lugar docente como pasador de la cultura, como lugar de soporte de la transmisión cultural. En ese sentido nos preguntamos cuáles son las condiciones de posibilidad para poder hacer soporte y soportar ese lugar.

La posibilidad de propiciar la producción de experiencias, sus propias experiencias junto a otras (Korinfeld, 2013) supone re-construir la confianza en el semejante. Pero este objetivo muchas veces contrasta brutalmente con las condiciones escolares donde sus comunidades pertenecen a sectores excluidos, vulnerados completamente en sus derechos, cuya reparación se vuelve una exigencia imperiosa que desborda lo educativo. En esos contextos escolares particulares, no resulta sencillo que los estudiantes se formen en el respeto al otro cuando han sido subjetivamente arrasados; es un esfuerzo que reconozcan a sus compañeros y reflexionen sobre el buen trato que cada uno merece, sobre el cuidado personal y al otro. Las innumerables formas de violencia social y, desde ellas las impunidades, generan severos procesos de desubjetivación con enorme sufrimiento. Silvia Bleichmar explica que «la violencia es producto de dos cosas: por un lado, el resentimiento por las promesas incumplidas y, por el otro, la falta de perspectiva de futuro» (Bleichmar, 2010: 35), de un *futuro compartido*, podemos decir.

Al mismo tiempo, en las condiciones actuales, la figura docente aparece empobrecida, el discurso social propicia un lugar muchas veces devaluado, dejándolo en una suerte de intemperie. Juan Vasen (2008) explica este proceso y señala que incluso la escuela ya no es visualizada como el principal agente de socialización. Las escuelas parecen haber perdido la

mística de sentirse parte de una misión trascendente y así es como se ha desacralizado el lugar de los docentes. Entonces es que consideramos que representa un gran desafío crear respeto y, más aún, confianza desde ese incómodo lugar.

Aun así, las escuelas son todavía sitios de encuentro, lo hemos vivido de diferentes maneras a lo largo de nuestra formación. Los estudiantes acuden a ellas, esperan de ellas, reclaman a ellas. Hay en ellas la oportunidad de acompañar a los jóvenes para transitar nuevos espacios fuera de sus familias, de abrir la posibilidad de conocer otros mundos, de visualizarse en otros proyectos de futuro. La caída de la investidura del lugar docente hace todavía más complejo dar soporte como pasador en la transmisión cultural. Con Vasen decimos pues, que «el desafío es nada menos que reinstalar un lazo enriquecedor con el saber y con los otros como parte de un conjunto (...), de un nosotros a crear» (Vasen, 2008: 105).

Los docentes no cuentan, por así decir, con un respeto social *a priori*, fuera del que pueda construirse como vínculo pedagógico en el contexto institucional escolar que permita crear reglas simbolizantes y organizadoras, esto es, las pautas que se construyen para un vivir con otros. La tarea de habilitar esas posibilidades excede la figura del docente individual, como lo plantea Carina Muñoz (2018), implica al conjunto de adultos significativos del entramado escolar y no solo una posición individual, por ende, el lugar docente es una tarea colectiva. Con esta perspectiva, recorreremos algunas herramientas teóricas que, desde el campo del psicoanálisis, nos ayudan a pensar en la construcción del lugar docente.

Educación y transmisión

En el discurso educativo, la noción de transmisión se ha definido por oposición a la de construcción y presupone un sujeto pedagógico pasivo o activo, respectivamente. Pero la educación no es mera transmisión de información y mucho menos en una época en la cual las tecnologías de la información se encargan de producirlos e impartirlos (Bleichmar, 2010). La transmisión en el sentido psicoanalítico es la operación que inscribe al estudiante —a la nueva generación— en una historia social singular. Dicha inscripción es posible por la participación en la cultura la que, a su vez, permite la comprensión del presente propio. En palabras de Hassoun:

Lo que me resulta apasionante en la propia aventura de la transmisión, es precisamente que somos diferentes de quienes nos precedieron y que nuestros descendientes es probable que sigan un camino sensiblemente diferente del nuestro... Y sin embargo... es allí, en esta serie de diferencias, en donde inscribimos aquello que transmitiremos. (Hassoun, 1996: 17)

El autor destaca el papel que tiene la construcción de confianza para discutir precisamente la pasividad atribuida a la transmisión: «la recepción de las palabras y los actos que vehiculizan la herencia no representan de ningún modo en el niño una manifestación de pasividad, sino por el contrario un acto de reconocimiento hacia quien realiza la transmi-

sión» (Hassoun, 1996: 139). Pero hay otro papel decisivo del sujeto de la transmisión:

Si la repetición inerte implica con frecuencia una narración sin ficción, la transmisión reintroduce la ficción y permite que cada uno, en cada generación, partiendo del texto inaugural, se autorice a introducir las variaciones que le permitirán reconocer en lo que ha recibido como herencia, no un depósito sagrado e inalienable, sino una melodía que le es propia. Apropiarse de una narración para hacer de ella un nuevo relato, es tal vez el recorrido que todos estamos convocados a efectuar. (Hassoun, 1996: 178)

La transmisión implica entonces «ofrecer a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo» (Hassoun, 1996: 17). Base que podemos entender como ese *dar soporte*, es decir, «ofrecer a las generaciones que nos suceden un saber-vivir» (Hassoun, 1996: 148). Un *saber-vivir* en el mundo, un *saber-vivir con otros* que conlleva una enorme responsabilidad para la generación adulta y tomar dimensión de ello supone un impacto subjetivo para las nuevas generaciones de docentes.

Asumir el lugar docente desde una posición de pasador de la cultura implica renunciar a la creación de simples clones, es decir, a la creencia de que aquello que es dado será reproducido de la misma manera. Esto implica revisar los modelos tradicionales que se han basado en la autoridad docente. Así, la ética de una posición como esta, la de los docentes, aquellos que están a cargo de la transmisión, supone asumir la herencia de quienes les precedieron, al mismo tiempo que se prohíben instalarse en una posición similar a la de un padre feroz y omnipotente. Aquel que designa imperativamente las huellas dejadas por él, grabadas en el basalto de su deseo y de su poder de dinosaurio moribundo, por miedo a que sus herederos, los estudiantes, se alejen de los caminos establecidos (Hassoun, 1996).

El lugar de adulto como pasador de la cultura implica también *soportar*, tramitar la angustia provocada cuando los estudiantes toman distancia, re-direccionan su propio camino, rechazan aquello ofrecido. Hassoun (1996) ejemplifica este aspecto con la imagen de una madre que permite que sus hijos se separen de ella, viéndoles exiliarse y transformarse en extraños. Del mismo modo, los estudiantes no constituyen enteramente el objeto de deseo docente. Porque al ubicarles en objeto de deseo, en aquello que *me pertenece*, en esa existencia que me es necesaria, se sufre intensamente ese corrimiento del estudiante, experimentándolo como traición.

Entender que ese corte, esa discontinuidad con la generación anterior como un movimiento necesario para los jóvenes, no lo hace más sencillo para los adultos, por ende, les impone la necesidad de tomar distancia, una distancia óptima, «que no excluye conflictos ni sufrimientos, pero que permite que la transmisión se efectúe» (Hassoun, 1996: 172).

Educación y subjetivación

A pesar de todas las transformaciones que ha atravesado y atraviesa, la escuela sigue ocupando un lugar central en la producción de subjetividad, precisamente, por esta articulación de los aspectos individuales con entramados en las historias colectivas. La subjetividad es aquí entendida como aquella singularidad configurada por los acontecimientos socio-culturales de cada época; afirmamos con Korinfel que «la subjetividad es cultura singularizada, así como la cultura es subjetividad» (Korinfel, 2013: 102).

Aquí radica la importancia de la transmisión de la cultura, de un *saber-vivir*, *saber-vivir con otros*. Porque la producción de subjetividad apunta a mirar e interrogar las significaciones, los sentidos y los valores que producen a una cultura determinada; en los «modos en que los sujetos, los grupos y las comunidades pueden dar cuenta de sus experiencias subjetivas en el presente, de sus modos particulares de experimentar el pasado y de imaginar el futuro» (Korinfel, 2013: 103). En la convivencia con otros, en el estar, compartir y transitar la vida, es posible pensar la cultura, es decir, las representaciones que hemos construido y, consideramos, son imprescindibles.

Sin embargo, el problema está, como resalta Bleichmar (2010), en que en los tiempos actuales no tenemos parámetros claros sobre cuáles son las nuevas condiciones de producción de subjetividad en nuestro país. Y ante esto, la pregunta que se nos presenta es: ¿cómo dar soporte a la producción de subjetividad en sociedades que han gestado un descreimiento y falta de confianza en la palabra y la actuación de quienes tienen la responsabilidad en esos procesos de transmisión?

En ese sentido, Bleichmar reflexiona. «¿Por qué un niño acepta que dos más dos son cuatro?, porque cree en quien se lo dice» (Bleichmar, 2010: 31). Se ha socavado la confianza básica en los docentes, en quienes tienen esta responsabilidad de pasar la cultura a las nuevas generaciones. Hete aquí un punto central para pensar en el lugar docente desde esta clave. El lugar de la generación adulta es decisivo:

No se puede aprender a vivir por ensayo y error: no les metemos a los niños los dedos en el enchufe para que sepan que la gente se muere por la descarga de corriente eléctrica. En cambio, les decimos, les transmitimos ese saber, y es ese otro quien aprende porque cree en la palabra de ese otro adulto. (Bleichmar, 2010: 31)

Repensar la transmisión de un *saber-vivir* requiere reflexionar sobre las condiciones del contexto histórico social como cuestión central. En países como el nuestro, una enorme cantidad de niños y jóvenes no tienen espacio en el presente para pensar su futuro, el anhelo de futuro suele ser arrebatado por la demanda de innumerables urgencias: «se ven reducidos a la inmediatez de la vida que les ha tocado y nadie les propone soñar un país distinto desde una palabra autorizada» (Bleichmar, 2010: 36). Uno de los obstáculos del aprendizaje es, justamente, la falta de valoración de

ciertos saberes que no parecen útiles para enfrentar lo real de la dura vida cotidiana frente a la cual parecen perder sentido.

Sobre lo suficientemente posible y el goce

Ahora bien, para pensar el lugar docente, Korinfeld (2013) recupera la noción freudiana según la cual la educación es una de las tareas imposibles, junto con las de gobernar y analizar. Es decir, educar no sería una tarea cabalmente realizable. La pretensión de la enseñanza como una reproducción mecánica, perfecta y armoniosa es una ilusión ya que siempre hay algo que se escapa, que se escabulle. Siempre hay otro que necesariamente decide, elige, considera o no, aquello que se le es transmitido. En la construcción del lugar docente como quien da soporte al proceso de transmisión es preciso también soportar lo que no es posible, lo que nos introduce a una especie de juego con lo que resulta suficiente para sostener el proceso, ni poco ni demasiado.

Lo *suficientemente*, dice Korinfeld (2013), fue pensado por Winnicott en contraposición a la expresión perfecto, ya que la perfección tiene que ver con las máquinas y no con los seres humanos. Así, lo suficiente no tiene como contrapartida lo total, lo absoluto, sino que abre una posibilidad, la posibilidad de que algo acontezca. Para el autor, la *madre suficientemente buena* sería aquella capaz de sostener, de un modo suficiente, la experiencia: «sostener la experiencia es sostener la posibilidad de una experiencia en el sentido de la transformación subjetiva de quienes allí están involucrados» (Korinfeld, 2013: 116).

Eso implica el desafío de no impedir el deseo de los estudiantes, invadirlos, avasallarlos en su ser y estar en el mundo, no dejarles expresar sus deseos, saturarlos hasta el punto de impedirles digerir lo que reciben. Porque ese deseo de enseñar, la necesidad de dar y colmar debe ser revisado constantemente. Muchas veces, en esa euforia por dar, por ofrecer un *saber-vivir*, menciona Winnicott, según Blanchard Laville (1996), se esconde, se oculta, la duda de que aquello que tenemos para dar, sea bueno. Esto es un punto central para pensar en la difícil tarea de la transmisión. Así, Winnicott nos da la posibilidad de pensar la importancia de aceptar la frustración inherente al trabajo de los docentes. Frustración en el sentido de restringir, como hemos mencionado, el propio goce: «Si lo que da es bueno, o no, tiene que ver con este lugar de la madre suficientemente buena, que puede aceptar que quizás uno no tenga ganas de atender a su bebé porque está cansada y aceptar que lo que le da no lo llena porque sigue llorando...» (Blanchard-Laville, 1996: 100).

Ante esto es que nosotros pensamos en ese juego de posibilidad/imposibilidad de dar soporte —y soportar— la transmisión de la cultura. Porque la imposibilidad refleja la condición humana, las limitaciones ante la supuesta perfección y ese querer controlar todo en el proceso dialéctico de dar soporte y de soportar. Vale resaltar que la dimensión de imposibi-

lidad está presente en cualquier estructuración de los vínculos humanos, por ende, del vínculo pedagógico.

No habría que olvidar que, muchas veces, se utiliza el espacio profesional, pedagógico en este sentido, para recibir gratificaciones. La cuestión está en saber si una puede privarse de esas gratificaciones o si, por el contrario, se tiene una necesidad compulsiva de las mismas para vivir. Puesto que, si esto ocurre, ese espacio queda saturado y no hay lugar para el juego con el saber, pues está ocupado por las necesidades personales de los docentes (Blanchard-Laville, 1996).

Habilitar ese espacio pedagógico de transmisión, acompañar ese recorrido para que los estudiantes puedan introducir lo propio, implica un corrimiento sobre el goce del docente, el cual se constituye de diferentes maneras. El docente goza porque tiene el poder de aprobar o desaprobado a los estudiantes, y hace uso de eso en función del comportamiento que espera por parte del estudiantado, es decir, infundir temor. Goza cuando está en la comodidad de ser apreciado y reconocido como el docente buena onda que deja hacer lo que los estudiantes quieren. Goza en ese autoritarismo de creer saber lo que los estudiantes necesitan, ubicando a los mismos en una pasividad, que coarta su autonomía, considerando que no tienen para decir, ningún conocimiento de sí, de su propio transitar la vida.

En la existente asimetría de saber y poder entre los estudiantes y los docentes, y la responsabilidad que este lugar diferencial impone a estos últimos, se implica inexorablemente la restricción del propio goce, para poder ubicarse como garantes de la transmisión (Bleichmar, 2010). Restricción que enlaza precisamente esa necesidad de ceder con, incluso, un sentir sacrificar una parte de sí, de sus propios deseos, de sus propias necesidades, para permitir que los estudiantes constituyan un espacio para recibir la transmisión. Espacio que es propio, singular, de uno mismo.

El lugar docente como pasador de la cultura

Buscamos reflexionar sobre el proceso en el que nos encontramos, es decir, en el proceso de comenzar a tomar el lugar docente y asumimos que dicho lugar consiste en dar soporte a la transmisión de la cultura lo que, a su vez, implica soportar las decisiones que toma el otro. En otras palabras, soportar la imposibilidad de una tarea perfecta, incluso ser consciente de la necesidad de acotar el propio goce, o sea, poder interrogarnos sobre las gratificaciones que necesitamos y buscamos en nuestro trabajo.

Desde este punto de vista no se trata de coartar la autonomía de los estudiantes, o de imponerles una forma de estar y ser en el mundo, ni de evitarles los obstáculos o esfuerzos necesarios. Más bien, supone preparar a los mismos para afrontar las dificultades de la existencia (Hassoun, 1996).

Sostenemos que esto no es una tarea que podamos emprender individualmente, sino como colectivo docente. Esta tarea colectiva requiere, como reflexiona Carina Muñoz (2018), poner en cuestión algunas de las imágenes naturalizadas del lugar docente, por ejemplo, la de *estar*

al frente de alumnos como trabajo individual, dar o dictar la clase. Entendemos, junto a esta autora, la importancia del valor pedagógico de la grupalidad ya que el trabajo con otros, el generar y sostener espacios de interlocución, reflexión y problematización en conjunto, permite que el movimiento dialéctico del dar soporte y soportar sea vivido con menor ansiedad y angustia por parte de los docentes como pasadores de la cultura.

La idea fundamental sería entonces, propiciar la configuración grupal del equipo docente desde donde se trabaje «el reconocimiento entre los adultos significativos institucionales; promover el cuidado y acompañamiento del trabajo» (Muñoz, 2018). Considerando que la heterogeneidad de los miembros, sus experiencias, conocimientos y vivencias aportan a una construcción conjunta de saberes, que darán herramientas a cada miembro según sus singularidades y las situaciones que les atraviesen para afrontar la ardua tarea de la trasmisión.

La grupalidad amplía la mirada, posibilita reconocer cuando nos estamos apropiando de ese espacio pedagógico, como espacio que ha de garantizar solamente la gratificación y satisfacción del goce personal. Permite, entonces, abrir espacios de libertad para los estudiantes, como así también, el re-construir tanto la confianza en uno mismo como en la palabra y figura docente.

En resumen, cuando comienza a tomar su lugar frente a alumnos, la nueva generación de jóvenes docentes, a su vez, está en el preciso momento de comenzar a hacer su propia historia junto a otros. En el momento de revisar la herencia para decidir qué tomar y qué dejar atrás. En ese momento de generar un desplazamiento de las imágenes de la escuela que no queremos: la escuela desubjetivante que legitima la autoridad docente bajo formas poco democráticas, punitivas, frente a la cual aparece el deseo de poder entablar un vínculo pedagógico cuya base sea la horizontalidad, desde donde el imaginario de paridad promete atraer a los estudiantes, generar un tipo de amistad, que se sientan convocados por una relación *copada*. Así, muchas veces se parte de la idea de que uno *buen docente* es el docente *buen onda*, en quien se puede encontrar complicidad y con quien se puede entablar una relación como entre pares. No se trata de juzgar aquí ninguna posición, sino solamente preguntarnos e interrogarnos acerca de cómo se construye y se ocupa ese lugar de pasador de la cultura que la transmisión cultural del proceso educativo necesita.

Consideramos que esto es un interesante punto de partida para transitar este movimiento dialéctico del dar soporte y soportar, el estar y habitar el espacio con otros. Porque con otros nos vinculamos, con otros construimos el mundo, un mundo, nuestro mundo. Con otros inscribimos nuestra historia en la continuidad universal. Y es en el *saber vivir con otros*, desde donde podemos empezar a construir y proponer soñar con un país distinto.

Bibliografía

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine (1996). *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires: Noveduc.

BLEICHMAR, Silvia (2010). *Violencia Social-violencia escolar*. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. Buenos Aires: Noveduc.

HASSOUN, Jacques (1996). *Contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

KORINFELD, Daniel *et al.* (2013). *Entre adolescentes y adultos en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

MUÑOZ, Carina [en línea] (2018). Vínculo pedagógico, lazo social y transmisión. *Educación y Vínculos*, Vol. 1, N° 1, 60-75. [Consulta: 13 de noviembre de 2019]. Recuperado de: <https://www.fcedu.uner.edu.ar/educaciony-vinculos/wp-content/uploads/sites/11/2018/02/Mu%C3%B1oz.pdf>

VASEN, Juan (2008). *Las certezas perdidas: padres y maestros ante los desafíos del presente*. Buenos Aires: Paidós.

Karen Evangelina Gareis | Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina
karen.gareis5@gmail.com

Estudiante avanzada del profesorado en Ciencias de la Educación. Becaria del Proyecto de Investigación: "Intervenciones pedagógicas y salud mental en educación secundaria: interdisciplina y proceso grupal" (PID 3173). Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Pablo Albornoz | Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina
pablo_96alb@hotmail.com

Estudiante avanzado del Profesorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Fecha de recepción: 09/09/2020

Fecha de aceptación: 05/10/2020