

Contra el desamparo*

Perla Zelmanovich**

En la Argentina, más de la mitad de los chicos viven bajo la línea de pobreza. Los medios de comunicación revelan cifras que alarman, inquietan, asustan. Muestran a jóvenes de trece, catorce, quince años que roban, se roban y a los que les roban sus jóvenes vidas.

En un aula de capacitación, un docente increpa a su profesora: “primero resolveme el hambre y después hablamos. [...] Es que ahora no se trata de que trabajemos con chicos pobres, ahora nos tocó a nosotros también, también nosotros somos pobres”.

Escenas de hambre de violencia y de desamparo, escenas en las que conviven chicos y grandes, niños, jóvenes y adultos, todos “igualmente” vulnerables. Si el desamparo, como reza el diccionario, es la “falta de recursos para subsistir”, a la falta de comida, de techo, de salud, de seguridad, se suman la fragilidad y la inconsistencia de los discursos que sostienen el vínculo social. Todos, grandes y chicos, son testigos del debilitamiento de un tejido simbólico que estructura los ideales y las creencias. Así, la contingencia dramática de los acontecimientos se ve potenciada en sus efectos por el empobrecimiento de las significaciones que brindan el amparo necesario frente a lo incomprensible.

Pero la posibilidad de dar sentido a lo que se ubica en los confines de la racionalidad, se hace factible si hay un Otro¹ que mantiene algún grado de integridad para situar en una trama lo que irrumpe de la realidad. Ese “Otro” es por ejemplo, el personaje del padre en la película de Roberto Benigni, *“La vida es bella”* quien sostiene para su hijo una escena lúdica que pone un velo de significaciones a esa realidad inexplicable de los campos de concentración, a los que él también se halla sometido². Velo que se convierte en protección y amparo para el niño. Esto nos hace pensar que, incluso en las condiciones más penosas, el recurso de dar sentido posee una fuerza vital extraordinaria al ejercer con eficacia una

*Artículo publicado en *“Enseñar hoy. Una introducción a la ecuación en tiempos de crisis”*. Dussel Ines y Finocchio Silvia (comp.) Fondo de la cultura económica, Buenos Aires, 2003.

** Perla Zelmanovich es licenciada en Psicología (Universidad de Buenos Aires) y egresada del postgrado en Capacitación Docente de la Facultad de Psicología (UBA). Desarrollo tarea de gestión y diseño de proyectos y materiales de capacitación docente a nivel nacional y de la Ciudad de Buenos Aires.

¹ El uso de la mayúscula para nombrar al Otro intenta dar cuenta del peso significativo que tiene para el niño la palabra del adulto de quien depende.

² La película italiana *La vida es bella* muestra desde una historia de ficción cómo en una situación de extrema vulnerabilidad –como es la experiencia de los campos de concentración- una padre elige, en medio de su propio desconcierto, privilegiar el cuidado del niño. Este cuidado se expresa en el esfuerzo que realiza para ponerse en el lugar del pequeño, luego de que los soldados nazis los llevan de su casa a un campo. En adelante, el padre construye para el niño una escena imaginaria, con un significado soportable y explicable de esa realidad que irrumpe en sus vidas con toda la furia. Construye para su hijo una escena lúdica y tramita su propia incertidumbre con otros adultos. La película plantea un caso extremo y nos permite sostener la idea de que el adulto tiene la responsabilidad de preservar al niño.

función de velamiento, no en el sentido de la mentira, sino en el sentido de una distancia necesaria con los hechos, que permite aproximarse a éstos sin sentirse arrasado por ellos. Se trata de una especie de pantalla, de trama que hace las veces de intermediación, capaz de generar condiciones mínimas para una posible subjetivación de la realidad, una delgadísima malla que recubre la crudeza de los hechos, que le brinda la posibilidad a quien la padece, de erigirse como sujeto activo frente a las circunstancias, y no mero objeto de éstas. Así, la organización de ideales o la ilusión de un proyecto permite atemperar el sinsentido.

¿Qué posibilidades tiene hoy la escuela de tejer esa trama de significaciones que atempera, que protege, que resguarda, y que posibilita por esa vía el acceso a la cultura, cuando la realidad se presenta con la virulencia que conocemos? ¿Qué márgenes tenemos hoy los adultos que habitamos las escuelas, de constituirnos en “esos Otros que mantienen algún grado de integridad” para tejer una trama significativa que aloje lo que irrumpe como una realidad, muchas veces irracional, cuando también nosotros nos hallamos vulnerados por las mismas circunstancias?

A falta de respuestas acabadas, quisiera retomar algunas cuestiones que pueden constituirse en hilos que aporten al armado de la trama. Me refiero a esas cuestiones que hacen la diferencia entre lo que es ser un niño de cinco, siete o diez años, un joven de catorce o diecisiete años y un señor o señora de treinta y pico en adelante. Me refiero a aquello que hace diferencia entre unos y otros en cuanto a su forma de participar, al valor de la experiencia que para cada uno tienes las mismas escenas, al modo en que se hallan concernidos por los mismos hechos, los unos y los otros. Es en esa diferencia en la que quisiera detenerme, en esa diferencia que hace a las posibilidades de implicación en los acontecimientos, a las posibilidades de responder, de asumir los actos y sus consecuencias, es decir, de asumir la propia responsabilidad. Me refiero también a la diferencia en cuanto a las posibilidades que tienen unos y otros, de tejer ese velo protector que se construye sobre la base de significaciones.

Detenernos en estas diferencias entre niños y jóvenes por un lado, y adultos por el otro, no pretende desconocer las responsabilidades diferenciales en el universo mismo de los adultos, llámese Estado, los funcionarios de gobierno, los docentes, los padres y las madres. Sólo pretende incursionar en una zona que contribuya con evitar que los adultos, en las escuelas incrementemos el desamparo que padecen los más jóvenes fuera de ellas, y el que deviene de su propia condición de

niños y adolescentes. Detenernos en esas diferencias, que no son otra cosa que diferencias generacionales, tal vez nos permita ubicar las potencialidades que tiene una institución, la escuela, con adultos a disposición de los chicos y de los jóvenes, para ponerlos al amparo del sinsentido.

Niños que crecen al amparo de los adultos

Si afirmamos que son los chicos los que habitan las calles, los que juntan su alimento en las bolsas de basura, los que estudian inglés y computación, los que juegan al *hockey*, los pequeños murgueros, las niñas modelos, los chicos cartoneros, los que participan en olimpiadas, es porque existe una frontera que, aunque a veces se desdibuje, marca diferencia y distancia con los adultos. Podemos seguir el rastro de esa diferencia en el desamparo originario, en la completa dependencia del "Otro" que inaugura la vida del cachorro humano. Allí encontramos la huella que hace de la relación con los adultos una relación asimétrica necesaria y facilitadora del

crecimiento, de la que necesitan servirse los pequeños, sea cual fuere su condición. Necesidad de un "Otro" que tiene una función constituyente para el sujeto, en tanto no se erija omnipotente.

Es esa diferencia, esa distancia, esa asimetría con los adultos que habitamos las escuelas la que resulta imprescindible reactualizar y ejercitar en tiempos de conmoción social, en tiempos en que los adultos, de quienes dependen esos niños, se encuentran ellos mismos vulnerados. Se trata de reactualizar esa diferencia en su faz de amparo y protección, no de omnipotencia ni de autoritarismo. Pensar las dificultades que tenemos los adultos para sostener la asimetría cuando la conmoción también nos toca, constituye un recaudo en tanto que obviar esa distancia pone en riesgo de potenciar y duplicar el desamparo de quienes portan, además, la vulnerabilidad propia de su condición infantil. Se trata de evitar que los chicos queden librados a su propia suerte, no haciéndoles faltar esa distancia en la que una trama de sentidos pueda alojarse bajo la forma de palabras, de números, de relatos, de pinceles y de juegos.

Las transformaciones que desde hace algunas décadas se vienen produciendo en las relaciones entre generaciones han abierto el debate acerca del fin de la infancia (Postman, 1984, citado en Narodowski, 1994). Chicos con apariencias, gestos y actitudes adultas, chicos que desafían cualquier autoridad, que acceden a la misma información por medio de imágenes y lecturas que los adultos, que trabajan junto a sus

padres, que ponen en cuestión su propia condición de niños y, en ese mismo movimiento la condición del adulto como tal hacen vislumbrar una suerte de borramiento de las fronteras. Chicos que despliegan una violencia que irrumpe muchas veces incontrolable, que escupen en clase mientras la profesora explica, que insultan, gritan, se pelean, que agreden y desafían a sus maestros; chicos que se tornan “ineducables”.

Pero leer en esas fronteras desdibujadas la desaparición de estas mismas, es al menos riesgoso, por la cuota de abandono de responsabilidades a la que puede arrastrar. Resulta preferible, en todo caso, leer estos fenómenos como procesos de alteración de las fronteras entre niños y adultos. Hablar de alteración y no de borramiento puede ayudar a no olvidar que hablar de niño significa pensar en una subjetividad en vías de constitución, que no está dada desde el vamos. Significa pensar en una subjetividad que se constituye en el discurso de los adultos, que requiere de alguien que le acerque al niño la lengua y la cultura, y que al mismo tiempo, le ofrezca espacios de protección que le posibiliten aprehenderla. Significa no llamarnos a engaño, no desconocer esa otra vulnerabilidad, a veces disfrazada, que le es propia al niño por ser tal. Disfrazada bajo las ropas de una prepotencia que esconde esa otra prepotencia de la desprotección (Arendt, 1996)³.

Esta perspectiva nos lleva a la necesidad de poner siempre por delante la vulnerabilidad del niño, entendiendo que no es equiparable a la del adulto. Pensar esta condición particular de vulnerabilidad en la infancia es reconocer que el aparato psíquico del sujeto infantil está en constitución. Que requiere de ciertas condiciones para poder poner la realidad en sus propios términos, para poder arreglárselas con ella, para poder soportarla. Condiciones que le permitan poner distancia para ordenarla, para otorgarle sentido. Si hay pura realidad, y más aún cuando ésta se presenta despiadada y no hay posibilidad de significarla, corre el riesgo de que la vulnerabilidad se imponga, que conmocione de tal manera al sujeto que dificulte seriamente el ingreso de estos chicos desprovistos de un adulto, en el universo de la cultura.

En este sentido, es posible sostener la idea de que a los adultos en las escuelas nos cabe la función, la responsabilidad de preservar al niño ejerciendo, ejercitando nuestro papel de mediadores con la realidad, porque esa mediación opera como pantalla protectora. Ejemplos elocuentes de esa mediación son la respuesta al pedido del cuento que hace el niño antes de dormir, o el padre de La vida es bella, cuando inventa un juego que media entre su hijo y la realidad de los campos de

³ En “La crisis de la educación”, Hanna Arendt establece una estrecha ligazón entre la crisis de la educación en EEUU, en la década de 1950, y la lucha por igualar o borrar las diferencias entre jóvenes y viejos, entre personas con talento y sin talento, entre niños y adultos y, en particular, entre alumnos y profesores.

concentración, o la señorita Alicia quien, cuando llegan Marian de muy mal talante al aula de tercer grado y les pega e insulta a sus compañeros, media poniéndole un límite al desborde, sin desentenderse del padecimiento que sufre en su hogar con un padre desocupado y una madre que trabaja de la mañana a la noche, pero ofreciendo “ocasiones” de encontrarse con buena literatura, aunque al comienzo siempre la rechace.

Para cualquier chico, el juego, los diferentes mundos de ficción en películas, relatos, textos, en los que se pueden vislumbrar las vicisitudes de otros niños, las letras, los números, las maravillas de la ciencia, mas aun si vienen de la mano de un adulto, son un alimento indispensable. Tan indispensable como el plato de comida que muchos vienen a buscar, y que merecen que les demos, aunque no hayamos sido llamados, en principio, para cumplir esa función. Y en esa mediación armada con platos de comida, con una oreja disponible, con historias de dioses, príncipes, princesas, números, trazos o melodías va la asimetría que permite construir significados y pone distancia con una realidad que irrumpe anárquica y descarnada. Distancia que posibilita construir narrativas singulares en el marco protegido del juego sostenido por un adulto, en la institución llamada escuela. Si ellos no pueden transcurrir por estos espacios de protección, es difícil que puedan aprehender la cultura, que es mucho más que el conocimiento programático o el que se despliega en los contenidos curriculares. Tal vez nos frustremos si no aprenden cuanto es $2 + 2$. Pero si logramos llegar a ellos con un buen relato, si logramos encender la chispa de su curiosidad, si logramos avizorar que hay otros mundos posibles, sabremos que esos chicos tendrán más chances de “crecer en la cultura” y, tal vez así, conquistar el $2 + 2$.

Los adultos que habitamos las escuelas – “último bastión donde es posible demandar y encontrar que ésa es la ventanilla donde se puede recibir una respuesta”, al decir de un directora - jugamos un rol estratégico como pasadores de la cultura, como mediadores. Así como los chicos no pueden procurarse solos el alimento cuando nacen, tampoco pueden procurarse solos los significados que, al tiempo que protegen, son un pasaporte a la cultura.

Esto nos lleva a pensar que lo que se juega hoy entre un educador y un alumno, para que se logre una transmisión, es el ofrecimiento de esas referencias, de esos significados que le permiten al alumno construir su diferencia, que es su propia palabra. Y en ello va la asimetría, la protección y el reconocimiento de la vulnerabilidad del niño. De allí la necesidad de pensar y operar sobre las dificultades que tenemos hoy los

adultos para sostener una asimetría frente a los chicos, que constituye, en definitiva, el soporte de esa trama de significados que ampara y protege.

Jóvenes que ensayan al amparo de los adultos

La actualidad de la violencia compromete de manera particular a los adolescentes, a los jóvenes. En sus explosivas expresiones se deja ver y escuchar la ausencia de un por-venir, dimensión constitutiva de la subjetividad de esa etapa de la vida. Su ausencia se hace evidente en el exabrupto, en esos pasajes anticipados por realizar “actos”, por actuar intempestivamente. Actos que hablan de esa falta de dimensión del provenir como guardián del presente. Actos que nombran los efectos subjetivos desestructurantes de esa falta de porvenir e irrumpen por fuera de una trama de saber acerca de un futuro posible.

La transgresión de normas elementales en la sociedad y las manifestaciones de abuso y corrupción dan cuenta de la conmoción del contrato social que impacta espectacularmente en los más jóvenes, desprotegidos de propósitos y expuestos a la deriva de una violencia, de la que se apropian, extraviada en el sentido.

Frente a este panorama, a los adultos que habitamos las escuelas y que experimentamos en carne propia el rigor del desamparo social nos cabe sostenerles a los jóvenes un lugar para la emergencia de un deseo singular. Habilitar la búsqueda de un proyecto posible puede cobrar una potencia constructiva ante el naufragio social de ideales y de utopías, en tanto rehabilita la dimensión del por-venir.

Asistimos diariamente al espectáculo variopinto de esas “bandas de jóvenes”, fanáticos del rock o del fútbol, pibes chorros, bailaneros, *hackers*, fanáticos de las computadoras, militantes del boleto estudiantil, drogadictos, anoréxicas, lolitas, estudiantes con uniforme, estudiantes con guardapolvo, estudiantes. Seguramente, no nos alcanzan las categorías para nombrarlos y nombrarlas. Nombres que dan cuenta de que todos y cada uno de ellos se encuentra atravesando un “drama subjetivo”.

Si trocamos todos esos nombres por “personajes de un drama subjetivo”, podemos pararnos de un modo diferente frente a ellos. En tanto los nombres sugieren que se trata de sujetos cuyo destino ya está jugado, es decir, “son” aquello que los nombra, la palabra drama da cuenta de vicisitudes por las que está atravesando un sujeto que está en

vías de constitución, que está “ensayando” cómo procurarse un lugar desde donde pararse para afrontar el mundo de los adultos. Ensayos que refieren al drama subjetivo que se está jugando, ensayos que le permiten al sujeto entrar y salir de ese mundo hasta que se pueda instalar “de verdad”, esto es, hasta poder sostener en términos propios la escena del mundo, asumiendo y afrontando las consecuencias de sus actos.

En estos momentos cuando la sociedad discute la necesidad de bajar la edad de imputabilidad de los jóvenes, resulta elocuente el relato de un fiscal de menores, quien señala la necesidad de saber en qué medida los jóvenes a quienes interroga son concientes, reconocen y comprenden la transgresión que han cometido. Asumir la transgresión que conlleva el hecho cometido implica sostener en términos propios la escena del mundo, situación que en esta edad de la vida se encuentra en vías de ser conquistada, y que el fiscal admite reconocer en sus interrogatorios.⁴

Ahora bien, sostener en términos propios la escena del mundo requiere de un deseo propio que, a su vez, la sostenga. Este deseo también constituye algo por conquistar, para lo cual los ensayos –que implican transitar por los deseos diversos de otros, adultos y pares- son una condición necesaria. Detrás de la joven deportista o modelos afamada, de la joven actriz, del pibe chorro, de los cuerpos tatuados, de los rostros cubiertos de aros en lugares que despiertan asombro, miedo, risas o rechazo es necesario vislumbrar un deseo por conquistar para, a partir de él, afrontar la escena del mundo. Vislumbrar la posibilidad de un deseo es abrir una dimensión en la que algo por venir es posible.

Estas reflexiones nos convocan a considerar con toda la seriedad del caso los así llamados ensayos, más aún cuando la situación se presenta, muchas veces, bordeando ciertos límites tolerables para la mirada del adulto y hasta para la convivencia social. Se trata de leer allí al personaje que asumen, más que a un adulto que ya es aunque ellos mismos así lo crean. Leer allí un personaje es aceptar que hay un sujeto que esta constituyéndose, personaje que, cuando se presenta como una suerte de Frankenstein, no debe hacernos olvidar que tiene un creador, que siempre es la sociedad de los adultos.

Una vez más, y en consonancia con el planteo realizado respecto del lugar que nos cabe con relación a los chicos, esta edad de la vida vuelve a plantearnos la necesidad de tener en cuenta al joven en su situación

⁴ El 17 de junio de 2002, el diario La Nación publicó una nota de opinión de Roberto A. Durán, fiscal nacional de menores, respecto de la comprensión del delito de parte de los menores. La nota está disponible en Internet: http://www.lanacion.com.ar/02/06/17/dg_406003.asp.

particular y en sus condiciones de vulnerabilidad, para facilitar su entrada en la cultura. También aquí se trata de no incrementar el desamparo al que la realidad social y su propia condición adolescente lo exponen.

La aptitud adquirida por el organismo para la reproducción marca una diferencia sustancial con la niñez, pues el organismo denuncia que ya no todo es juego, que el sujeto está habilitado para cumplir funciones que les caben a los adultos, por ejemplo, la procreación. Pero esto no debe confundirnos. Que esté habilitado y aunque lo ponga en acto, como la adolescente embarazada o la que se ha convertido en madre, no significa que ya es adulto. Está transitando por los avatares de la adolescencia, que implica subjetivar lo que el cuerpo denuncia y habilita, implica sostener en términos propios a ese hijo, ubicándolo en relación con un deseo propio, lo cual puede significar que, en este caso, la “madre adolescente” sea el ensayo de un personaje, aunque tenga consecuencias en la realidad, como es la presencia del hijo. Convertirse en madre, y convertir al bebe en hijo, será algo por conquistar, si entendemos que esa niña, esta adolescente, se salteo los pasos del ensayo y se precipito al acto.

En términos subjetivos, convertirse en madre implica que aquello que en la infancia significaba ubicarse en la estructura, con una escena propia, con una novela familiar propia, en el marco protegido del juego sostenido por el adulto, ahora es poner en acto la estructura, es decir, salir del juego para entrar en la realidad de los adultos. Pero esto requiere de una gradualidad y de un proceso que acontece en ese drama subjetivo en el que transcurren los sucesivos ensayos; gradualidad que la realidad muchas veces atropella y que le cabe a la escuela sostener. Cómo entender, si no, que ese mismo sujeto que por la tarde borda, por la mañana va a la escuela a “buscar algo diferente”; allí puede aprender o rebelarse, allí puede ser escuchado o castigado, allí puede habilitarse un lugar más protegido donde ensayar sea leído como tal.

No abandonar la asimetría en la escuela, en el caso de los jóvenes, implica entender que estamos cada vez más frente a un sujeto que anticipadamente pone en acto su estructura, es decir, su personaje en una escena real. La asimetría implica en este caso, no olvidar que allí está jugando un personaje, no creer que el destino esta jugado, lo cual no significa quitarle crédito a sus actos. Es transito y presente al mismo tiempo, y en ese presente se abre la posibilidad de desalinearse de un posible personaje. Es en lo imaginario de esta identificación donde es posible operar, intervenir, poniendo al personaje en esa clave, participando de la puesta en escena.

Si el adulto se limita a confrontar al adolescente con la realidad de ese “personaje”, con aquel en que el chico se encuentra alienado, no logrará gran cosa, esto es, no conseguirá más que reforzar la alienación. Se trata de no ponerlo en evidencia y de “entrar en el juego”. Es una manera de mantener la asimetría para protegerlo, reconociéndolo vulnerable.

Estos tiempos encuentran a muchos jóvenes produciendo respuestas fallidas por fuera o en los márgenes, configurando fugas como respuestas a la pregunta: “¿quién soy?”. Estas fugas encubren una posición expulsiva del adulto, quien le dificulta al adolescente una salida transicional. Así, las fugas representan cierres anticipados de una identidad frágil, en los que se expresa que no pudo ser soportado el tiempo de construcción de un nombre propio, ensayo mediante. Así, Martín es reemplazado por drogadicto, Mariana por madre adolescente, Julieta por anoréxica. Así, en lugar de ser significantes abiertos, se cristalizan en un signo cerrado, en un “yo soy”.

Se trata de que los adultos que habitamos las escuelas no olvidemos que son ensayos y que allí sigue habiendo un adolescente o una adolescente inmersos en un proceso vinculado con las identificaciones, que hace que transcurran por un estado “pasajero” de vulnerabilidad, tanto por la labilidad y hasta la fractura de los lazos sociales y familiares, como por la puesta en suspenso, cada vez más prolongada, de su ingreso al circuito productivo. Una grave consecuencia que suele sobrevenir es que lo que podía ser una fuga hacia una identidad anticipada se convierte por efecto de la sanción del discurso social, del discurso de los adultos, en una supuesta identidad definitiva, en un destino acabado.

Resulta necesario darnos la oportunidad, en la escuela, de señalarle al adolescente que aún no eligió su destino. Se trata de no creer que éste ya está jugado, esto es, de darle margen para que pueda seguir ensayando. Tanto las modalidades discursivas desafiantes y silenciosas como las salidas anticipadas pueden ser pensadas como un llamado, una apelación al adulto para que no aumente el desamparo.

Si tenemos en cuenta la necesidad de darle al adolescente lugar a ensayos en los que diferentes personajes puedan aparecer en escena, también podremos pensar en una escuela que le dé oportunidades de ensayar, con adultos que puedan acompañar este proceso, que hagan diferencia con lo que acontece afuera. Se trata de ofrecer al joven múltiples oportunidades, que podrían tener su expresión, también, en el

ofrecimiento de espacios optativos en el campo curricular. Opciones que abren la posibilidad de que un deseo personal se ponga en juego.

La institución escolar puede sostener algún ideal que trascienda los marcos familiares de los que el joven necesita sustraerse. Puede asumir una función de protección y de responsabilidad y contribuir con que el sujeto no quede totalmente marginado del mundo, abriéndole las puertas de la cultura. Pero para ello la escuela debe modificar sus estrategias. La escuela puede funcionar como un adulto alternativo, esto es, como un lugar propiciatorio para la construcción de la subjetividad, de la identidad, vía identificaciones, como un espacio de apoyo que puede operar como apuntalamiento del psiquismo, dando lugar a los ensayos necesarios.

Se pueden ofrecer a los alumnos espacios donde se agrupen para descubrir juntos, expresarse e inventar alrededor de la música, la representación teatral, la cocina, la literatura, el cine o la ciencia. La organización de la escuela como “lugar de vida” puede ayudar a los jóvenes a transitar personajes. En este sentido, la escuela puede ofrecerse como resguardo por que tiene la posibilidad de mediar con los saberes, con los pinceles, con la puesta en escena de una obra de teatro, con la cultura.

Adultos al amparo de una apuesta

Pensar en una escuela para niños y jóvenes en un marco social complejo como el actual, merece finalizar con tres consideraciones, al menos.

La primera consideración es que los adultos, en estos tiempos, al estar mas vulnerables, corremos el riesgo de equiparar la vulnerabilidad de niños y jóvenes con la nuestra. Un signo de esta equiparación es la inversión de la vulnerabilidad, esto es, que se entienda que la vulnerabilidad del adulto es mayor que la del niño o se la ponga por delante.

La segunda consideración es que esta inversión o equiparación arroje como consecuencia que el adulto deje de ofrecer a los niños y a los jóvenes su mediación para significar la realidad, con los efectos que esto puede generar, en cuanto a las dificultades para soportarla, así como acceder a pautas y normas de la cultura. Suele ocurrir que este proceso culmine con la culpabilización del niño o del joven “que no se deja educar”. El riesgo que se corre en estos tiempos es que adultos

vulnerables dejen a los niños expuestos a la crudeza de la crisis, con la carga adicional de su culpabilización, que llega, en casos extremos, a la criminalización (Gramsle, 2000).

La tercera consideración es que, a raíz de los riesgos mencionados, estos tiempos convocan a una mayor responsabilidad de los adultos con respecto al cuidado de niños y jóvenes en las escuelas. La pregunta que cabe formularse es: ¿cómo lograr no transferir la propia vulnerabilidad al niño o al joven?. Tal vez, se trate de sostener la “apuesta” de que tenemos algo para dar y, de ese modo, mantener nuestro lugar de mediadores con la sociedad y con la cultura, habilitando espacio de protección que conviertan a niños y jóvenes en sujetos de la palabra. Tal vez, esto requiera que encontremos cómo y dónde sostenernos nosotros, entre adultos, en una suerte de “dependencia recíproca” que nos ampare frente a la inestabilidad del presente.

El sociólogo Richard Senté subraya que el vínculo social surge básicamente de una sensación de dependencia mutua y que, por el contrario, todos los dogmas del capitalismo neoliberal tratan la dependencia como una condición vergonzosa. Una de las consecuencias de estos repudios a la dependencia es que no se promueven vínculos fuertes que ayuden a compartir. El ataque al Estado de bienestar se realiza a partir de la sospecha de que los que dependen del Estado son parásitos sociales, más que personas verdaderamente indefensas (Senté, 2000).

Por su parte el filósofo Paul Ricoeur plantea que “por que alguien depende de mí, soy responsable de mi acción frente al otro”. Señala, también, que es posible mantener esa responsabilidad imaginando constantemente que hay un testigo para todo lo que decidimos y hacemos, y que ese testigo es alguien que confía en nosotros. Para ser felices, tenemos que sentirnos necesitados. Tiene que haber otro en situación de carencia. La pregunta “¿quién me necesita?”, sufre un cambio radical en el capitalismo moderno. El sistema irradia indiferencia en tanto no hay razón para ser necesitado. Lo hace a través de la reestructuración de las instituciones en las que la gente es tratada como imprescindible. Esto hace que disminuya brutalmente la sensación de importar como persona, de ser necesario para los demás. La falta de confianza y de compromiso mutuo amenaza el funcionamiento de cualquier empresa colectiva. Cuando la gente desconfía de ser necesitada, puede ser decididamente más desconfiada con los demás (Ricoeur, 1992).

Jhon Bolwby señala que una persona adulta auténticamente independiente, sanamente independiente, puede depender de otros

cuando la ocasión lo requiere y también puede discernir en quién le conviene confiar, a diferencia de lo que indican los estereotipos culturales respecto de qué es ser un adulto independiente, autosuficiente (Bolwby, 1993).

Es interesante pensar estas cuestiones en el mundo de las relaciones que acontecen entre docentes en una escuela y con los adultos que comportan con los docentes el cuidado de los niños y de los jóvenes, en sus familias. Estas relaciones se producen en un marco en que las incertidumbres generadas por la flexibilidad, la ausencia de confianza y de compromiso, la superficialidad del trabajo en equipo, el fantasma de no conseguir hacer nada en el mundo, de hacerse una vida mediante el trabajo, todas ideas generadas por el capitalismo moderno, suelen despertar un deseo de comunidad. Pero cabe alertar aquí sobre un posible malentendido. Tal como lo señala Senté (2000), ese deseo de comunidad es defensivo y a menudo se manifiesta como rechazo, por ejemplo, a los inmigrantes y a otras “personas de afuera”. “Nosotros” puede ser una falsa palabra cuando se convierte en un punto de referencia contra el mundo exterior.

Esta realidad nos toca también en las escuelas, cuando un “nosotros” se presenta como un modo de autoprotección frente a la irrupción de las familias que buscan ese espacio –último bastión del estado benefactor– un lugar donde construir un sentido que no encuentran en el mundo del trabajo. Es interesante preguntarnos, en este punto, qué sucedería si trocáramos ese “nosotros” por otro “nosotros” en el que una dependencia pueda ser pensada como una oportunidad para construir una nueva narrativa colectiva, entre los docentes de la escuela y entre las familias y las escuelas. Algo así como “adultos con adultos”, al amparo de los niños y de los jóvenes.

La vergüenza de reconocer la necesidad mutua, redundante en la vulnerabilidad de la confianza entre colegas y con las familias, lo que acrecienta la vulnerabilidad de los docentes para afrontar las duras condiciones en que se desarrolla la tarea.

Hasta aquí algunas ideas que no pretenden ser respuesta a la pregunta con la que inicié este apartado acerca de “cómo lograr no transferir la propia vulnerabilidad al niño o al joven”, pero pueden ser orientadoras para encontrar canales que nos permitan pensar colectivamente, para encontrar espacios que nos convoquen como adultos, y desde algún entusiasmo, poder transmitir el deseo de saber, ofrecernos como mediadores de la cultura. No se trata de asumir toda la responsabilidad social, se trata de encontrarnos los adultos en una misma apuesta, la de encarnar para nuestros alumnos a otro disponible, que pueda ejercer

funciones subjetivantes. Una apuesta a ofrecer un espacio abierto capaz de suscitar el deseo del sujeto que, en el caso del niño es el juego, la narrativa, la ficción, y en el caso del adolescente son los ensayos y la posibilidad de construir una ilusión, un proyecto. Una apuesta a construir una asimetría siempre necesaria aunque difícil, por tratarse de estos tiempos en que los lazos sociales y legales que sostienen las filiaciones se hallan debilitados, de padres desocupados o hiperocupados, de información masiva y simultánea para adultos y niños, de docentes desautorizados o desprestigiados, de escuelas que merecen pensarse en tiempos de profundo desamparo.

Bibliografía citada

ARENDRT, H. (1996) "La crisis de la educación", en: *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Península.

BOLWBY, N. (1993), *La separación afectiva*, Barcelona, Paidós.

GAMSIE, S. (2000), "Revictimización de la víctima", en: *Psicoanálisis y el Hospital*, núm. 17, Clínica del desamparo, Buenos Aires, Ediciones del Seminario.

POSTMAN, N. (1984), *The disappearance of childhood*, New York, Dell; citado en M. Narodowski (1994), *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Aique.

RICOEUR, P. (1992), *Oneself as Another*, Chicago, University of Chicago Press. [Trad. Esp.: *Si mismo como otro*, Madrid, Siglo XXI, 1996].

SENNETT, R. (2000), "El pronombre peligroso. La comunidad como remedio para los males del trabajo", en: *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.