

Diez miradas sobre la escuela primaria

Flavia Terigi
(comp.)

 FUNDACION
OSDE

 siglo
veintiuno
editores



Infancias (apuntes sobre los sujetos)

Graciela Frigerio

*Pregunta que se hace cuando piensa en un niño: ¿tendremos otro porvenir
que nuestro pasado?*
(J. F. Driss Chraïbi, 2001: 16)

Anticipos

*Nadie sabe escribir. Cada cual, sobre todo el más "grande", escribe para atrapar
por y en el texto algo que él sabe que no se dejará escribir, él lo sabe.*
(F. Lyotard, 1997: 13)

Nadie mejor que un buen escritor para dar palabras exactas a las sensaciones cotidianas. Suele ocurrir que, leyendo a otros, las experiencias de la vida de todos los días se vuelvan visibles. A veces, alcanza una frase para que se despierte una resonancia en el lector; en otras ocasiones son párrafos completos los que proporcionan la materia de lo pensable. Recorriendo la literatura sobre infancias (que encierran insospechadas teorías sin título) he encontrado frases que condensan un conjunto de conceptos y párrafos que en una densidad inadvertida dicen en el lenguaje de la "ficción" las cosas de la vida que intentamos teorizar.

En la transcripción que incluimos el autor relata el re-encuentro de un matrimonio con su único hijo, al que por causa de un viaje habían dejado de ver durante unos meses:

—¡Pero cómo ha crecido el niño! —dijo en voz alta. ¡Y cómo ha cambiado!
Lo mantuvo a la distancia del brazo con el ademán de un experto que retrocede para examinar un cuadro. —Era el puro retrato de Phil (su padre)

Pero ahora... –Sacudió la cabeza. Ahora el ancho rostro se había alargado, la nariz corta y recta [...] Ahora era Walter (su tío materno) pintado ¿No crees tú? (Aldous Huxley, 2001: 334)

El niño hace un gesto con la cabeza

Aquel súbito levantamiento de la barbilla [...] Sí, era la parodia del gesto de superioridad del viejo Mr. Quarles. El niño fue por un instante su suegro, su absurdo y deplorable suegro, caricaturizado y en miniatura. Era cómico pero al mismo tiempo dejaba de ser una broma. Ella quiso reír, pero se sintió oprimida por los misterios y complejidades de la vida, del temible e insondable porvenir. Allí estaba su hijo, pero él era también Philip, era también ella misma, era también Walter, su padre y su madre y ahora, he ahí que, levantando la barbilla se había revelado súbitamente como el deplorable Mr. Quarles. Y él podía ser también cientos de otras personas. ¿Podía ser? Era, ciertamente. Era tías y primos que Elinor apenas había visto; abuelos y hermanos de abuelos que ella había conocido solo de niña y que había olvidado completamente; antepasados que habían muerto hace mucho tiempo que se remontaban al origen de las cosas. Toda una población de extraños habitaba en aquel cuerpecillo y le daba forma, vivía en aquel espíritu y gobernaba sus deseos, le dictaban sus pensamientos y así continuaría dictando y gobernando. Phil, el pequeño Phil: el nombre era una abstracción, un título concedido arbitrariamente, como "Francia" o "Inglaterra" a una colectividad, jamás por mucho tiempo la misma, de individuos que nacen, viven y mueren en su ser, como los habitantes de un país aparecen y desaparecen, pero que mantienen viva a su paso la identidad de la nación a la cual pertenecen. Elinor miró al niño con una especie de terror. ¡Qué responsabilidad! (Aldous Huxley, 2001: 335 y 336)

El lector de estas notas ya lo habrá comprendido todo: abordaremos aquí cuestiones de infancias. Sin embargo, cabe realizar algunas advertencias:

Éste no será un trabajo que historicice la noción de infancia (difícil después de Philippe Aries hacer tal cosa sin copiarlo), ni que destaque su complejidad (como lo hiciera de manera muy interesante Giorgio Agamben, 2000). Abundan excelentes trabajos que aúnan la historia de la noción a las concepciones políticas y pedagógicas de cada tiempo.

Estas notas distarán de ser un manual sobre los niños, no se proponen como un compendio de saberes acerca de ellos y mucho menos encontrará el lector consejos acerca de cómo hacerlos o criarlos.

En cambio, no dejaremos de señalar formas de pensar acerca de los chicos con los que nos encontramos, o con los que trabajamos, para denunciar que la forma de pensarlos puede ser para ellos una habilitación a un futuro a construir, o una condena que los encadene a un origen no elegido, o a un universo de representaciones prejuiciosas con las que suelen ser caratulados.

Ha sido constatado que el repertorio de ofertas de los grandes se reduce a su más pequeña expresión y da lugar a un aparato etiquetador, lo que más fácilmente se tiene a mano cuando algo no se entiende, cuando los adultos consideran a algunos niños como *niños que no son como los niños* (entonces son chicos en riesgo, chicos de la guerra, chicos de las calles, chicos marginales, chicos con dificultades, chicos adjetivados).

Cuando escribimos este trabajo, pensamos en un lector que quiere proponer a las infancias otra cosa que un adjetivo calificativo descalificante. Por eso mismo intentaremos explorar una problemática, una realidad, entendiendo que *la noción de infancia no alude solo, ni principalmente, a los más chiquitos*—los pequeños del hombre— miembros concretos de las familias y las sociedades. Desde nuestra perspectiva pensar a los niños implica el trabajo de pensar no sólo las múltiples formas de las infancias, sino algo de cada uno de los adultos que remite a universos de todos los tiempos.

En cada niño, para cada niño, en cada ocasión, una multiplicidad de relaciones entran en juego. Consideraciones de distinto orden coinciden en los cuerpecitos pequeños. Las representaciones y vivencias de ese tiempo se reactualizan en los adultos frente a cada encuentro con cada niño concreto.

Pensar las infancias significa estar dispuesto a pensar entonces el mundo de los adultos, *trabajar con niños exige siempre un trabajo de los grandes sobre sí* (que no suele ser mencionado). Es decir, un trabajo sobre sus/nuestras historias, sus/nuestros sueños, sus/nuestros miedos, sus/nuestras novelas familiares, sus/nuestros deseos (o ausencia de deseo) de ser madres o padres; o el modo y razones (o la ausencia de ellos) de ejercer no sólo la maternidad/paternidad sino algo más

estructurante, al que los psicoanalistas llaman la *función materna* y la *función paterna*: algo que puede ejercer todo el mundo con independencia del sexo al que lo asigne su anatomía y del género con el que se identifique, algo que se ejerce sin que la procreación intervenga y que tiene que ver con el modo de asumir la adultez.

Pensar a los niños exige pensar a los adultos. Los cambios y mutaciones de la infancia que no dejan de interpelarnos están acompañados, relacionados, con mutaciones de las otras edades de la vida.¹

**¡Está! ¡No está! ¿Dónde está? ¡Ahí está! ¿Quién está ahí?:
abriendo el juego de las "muñecas rusas"**

Uno puede renunciar a todo salvo a la infancia.

(Bernard Charlot, 1976: 85)

Un niño y un adulto juegan. Todos recordamos ese juego: un niño cierra los ojos, está convencido de que esto lo vuelve invisible, puede confirmar el gesto cubriéndose con las manos el rostro o interponiendo entre él y el mundo un paño cualquiera, la propia camiseta levantada para servir de escondite, un objeto que cree que lo oculta. El adulto participa del juego, anuncia a todos la ausencia del niño, luego su búsqueda, finalmente su hallazgo ¡Aquí está!

Presencia y ausencia se repiten en este jugar a la escondida mientras el adulto conserve la paciencia de reiterar una y otra vez la verbalización que acompaña al gesto.

Como todo juego, el que describimos está lleno de importancia y seriedad. No sólo para el niño que necesita ser buscado y descubierto, sino para el adulto que intenta saber no sólo dónde está el niño sino quién es ese niño que se le aparece y se le esconde, ese niño que necesita ser buscado y hallado. Por supuesto ahora ya estamos hablando de metáforas.

La metáfora que sugieren las piezas de las muñecas rusas, una adentro de otra que a su vez encierra otra que a su vez... Se trata de cuestiones del registro de lo simbólico que convocan a un imaginario que, a su vez, atraviesa lo simbólico.

¹ Elisabeth Roudinesco (2003).

Algo habíamos anticipado al respecto en el primer apartado, cuando citamos el texto de A. Huxley (2001: 335) *Toda una población de extraños habitaba en aquel cuerpecillo* piensa la madre al constatar la presencia de *prestadores de identidad*² de todas las generaciones de la familia y de miembros desconocidos o ya olvidados por ella.

A modo de paráfrasis podríamos escribir: un conjunto de figuras habita en un escolar. Hay un niño –que a su vez es un montón de adultos– en cada escolar y a veces el escolar desdibuja a los ojos del adulto a esa figura plural del niño y en otras ocasiones, el niño opaca la figura del escolar.

Dado que este libro trata de la escuela, y la escuela es la institución a la que asisten los niños, donde transcurre la infancia, más adelante nos detendremos para hacer mención a las figuras a las que aludimos, les pondremos nombre y profundizaremos alguna de ellas –la que no por más habitual es siempre tenida en cuenta– abriendo en cambio solamente la reflexión sobre otras.

¿Quiénes habitan simbólica e imaginariamente en un niño? El lector debe tener en cuenta que desde nuestra perspectiva la pregunta incluye la recíproca sobre el adulto: ¿quiénes habitan simbólica e imaginariamente en un adulto?

En todos los casos se ponen en juego *formas y figuras de una relación*, acerca de las cuales les proponemos exploraciones. Tal como anunciábamos las figuras parecen envolver e incluir otras:

Un juego de muñecas rusas es así descrito, cada una está separada de las otras, por clivajes (clivajes entre la que contiene y aquella por la que es contenida): el bebé en el niño, el niño en el adolescente, el adolescente en el adulto, pero también el bebé en el adulto. (Denis, 2002: 171)

Porque el lector hará su propio camino, antes de continuar queremos incluir unas consideraciones propias a la complejidad del tema:

- a) A veces lo que se considera a sí mismo como *un saber consolidado sobre los niños*, puede impedir ver al niño concreto que podría quedar cubierto por representaciones, nociones, pre-juicios, anticipaciones

² Noción que utiliza el psicoanalista Kammerer y que re trabajamos en el CEM. Al respecto véase el artículo de B. Greco, en la página del CEM: <www.cemfundacion.org.ar>.

acerca de su ser o de su deber ser. Llamaremos a esto *el riesgo de un saber clausurante*.³ Al saber clausurante mejor dejarlo de lado.

- b) Muchas veces constatamos que *lo sabido no alcanza* para comprender a un niño. Lo sabido en ocasiones debe ser dejado en suspenso para dar lugar a la pregunta sobre cada niño singular y propiciar algo de un descubrimiento que vuelva a sorprender, a conmover.
- c) *Lo por saber* será siempre buscado pero insuficiente. Una escritora mexicana sintetiza todo lo anterior con ternura, claridad y contundencia, en un diálogo “de ficción” entre dos genitores:

No sé qué hacer con ustedes...

Don Martín Moncada interrumpió su lectura y miró perplejo a sus hijos. Sus palabras cayeron en el despacho a esa hora apacible y se perdieron sin eco por los rincones. Los jóvenes, inclinados sobre el tablero de un juego [...] no se movieron. Hacía ya tiempo que su padre repetía la misma frase [...]. Doña Ana dejó caer su libro [...] y exclamó en respuesta a las palabras de su marido:

– ¡Es difícil tener hijos! Son otras personas...” (Garro, 2001: 19 y 20).

Lo ya sabido no alcanza (pero no por ello debe ser desconocido)

Si la educación es una relación con la infancia, repensar la educación es repensar la infancia. Y repensar radicalmente la educación es repensar radicalmente la infancia. Suspendiendo primero, todo lo que, en relación a ella depende de nuestro saber, de nuestro poder y de nuestra voluntad. Señalándola en tanto que desconocida.

Jorge Larrosa (en Kohan, W., 2003: 17)

En cada ocasión, el nacimiento de un niño pone frente a los adultos a un pequeño extranjero. Cada época le ha reservado, a cada pequeño, distintas recepciones y tratamientos. Infinitos tratados, ensayos e investigaciones, los han teorizado. La literatura les ha prestado relatos para atravesar los tiempos. La poesía⁴ y la pintura han dejado sus rostros retratados en palabras y trazos para que recordemos la manera que teníamos de pensarlos, imaginarlos, entenderlos.

³ Gabriela Diker (2004), Clases virtuales del curso *Infancias y Adolescencias*. Para más información, <www.cemfundacion.org.ar>.

⁴ Pablo Schneider (1949).

Recordemos que infancia es una palabra que tiene una larga historia. Ésta se remonta a expresiones como *la cuna de la humanidad*. Vale la pena recordar que, curiosamente, en los relatos acerca de la *infancia de la humanidad* (como del Génesis) no hay referencia a los pequeños. El mundo, en sus mitos fundacionales no menciona a ningún niño,⁵ como si para darse un origen mítico los adultos hubieran omitido ese tiempo de la vida durante el cual el *infans* no tiene aún palabras y acerca del que la filosofía afirmará que los grandes no tienen todas las palabras para referirse a él y, a propósito del cual el psicoanálisis considerará que pesa una dificultad, si no una prohibición de recuerdo.

En los relatos sobre los orígenes, había adultos *no procreadores* (procrear no estaba entre sus atribuciones) a los cuales algo va a sucederles. La pérdida del paraíso antecede a la procreación y ésta resulta de ese exilio.

Luego vinieron los *niños marcados* (es interesante el hecho de que en los relatos de los grandes hombres –Moisés, Jesús– éstos también se inscriben en la ausencia de progenitura, como si tener hijos fuera cosa de los hombres simples).

También hubo de esos *niños arrojados al mundo de los adultos*, cuya infancia se parecía a una adultez obligada (Luis XIII Rey a los nueve años; Luis XIV a los cinco, y también las historias que nos relataban los cuentos como *El príncipe y el mendigo*).⁶

Sin embargo el *niño rey* vino mucho más tarde cuando la salud reproductiva establece las normas de una elección antes imposible. Y tal vez cuando los adultos pagaban, con dicha entronización, el precio de una historia que había hecho de los niños, inocentes y esclavos, sosteniendo hiperprotección para algunos y abandono y descuidos para otros.

Sabemos que las figuras de la infancia conocieron distintas representaciones: los ángeles se vieron con cara de niños, pero también los niños fueron asociados a figuras temibles y diabólicas (¿recuerdan la historia reciente de los “niños camboyanos”, dos hermanos que lideran un grupo de guerreros?). Kid, el niño que acompaña-

⁵ Marie-Louise, Audibert (2003).

⁶ En ese famoso relato de Mark Twain se podía vislumbrar la trama de relaciones de poder y observar con claridad que siempre hubo infancias múltiples y simultáneas.

ba a Chaplin en *el pibe*, pone en imágenes para todos ese niño libre, pero en la calle.

No faltaron épocas en las que fueron ignorados, explotados, despreciados y las ambigüedades de los adultos los transformaron en reyes todopoderosos y a la vez en tributarios (deudores) de los grandes. A veces ambas figuras coinciden en un mismo tiempo.

Los pequeños del hombre recibieron mil atributos, encarnaron todos los posibles, y condensaron todas las contradicciones: inocente y perverso; franco pero capaz de engañar; perfecto e incompleto; maleable y rebelde a la vez; tierno pero capaz de crueldad; dependiente pero inmanejable; víctima o victimario; ángel, déspota, son sólo algunos de los títulos en los que se pueden organizar las representaciones que se desplazan, acumulan y sedimentan en la palabra infancia.

Deberíamos admitir que de cada representación de las mencionadas han ido quedando restos, que se alojan en lo que vemos cuando la mirada se detiene en un niño. ¿Qué se ve, al ver a un niño? ¿Cuándo decimos que hay un niño?

No pocas disciplinas han hecho de la infancia su preocupación y objeto. La medicina, el derecho, la sociología, la pedagogía, la psicología y sus mil derivados y especialidades aluden a algo de lo que suele en forma genérica reconocerse como "niñez". Todo parece haber sido dicho, al azar de las modas y los paradigmas hegemónicos, a tal punto se ha naturalizado la palabra, a la vez que las teorizaciones claman su impotencia para comprender las formas en que hoy se encarnan experiencias de vida poco comparables y parecen adoptar mil rostros impensados.

La infancia siempre tuvo tantos rostros como sujetos singulares, tantas figuras como clases sociales. La biología nunca alcanzó a definirla ni apresarla. Siempre hubo casos de niños solicitados de adultez temprana, o niños que se rehúsan como Peter Pan a crecer; niños como todos los niños y niños diferentes. A los niños *no como los otros niños*, se los ha asociado a figuras de inferioridad y designado como incapaces, se los ha nombrado *menores*, dándole a la palabra un matiz que los diferencia y los distancia de los *niños*. Para los "menores" se crearon instituciones dedicadas a vigilar y castigar. Para los niños la familia y la escuela.

No puede desconocerse, ni debe negarse, que hoy asistimos, en escenarios que aún nos resultan impensados si no impensables (en el sentido de indeseables), a la presencia de sujetos en cuerpos de niños que se alejan de los parámetros con los que se los pensaba (lo que no vuelve indiscutibles a dichos marcos de referencia).

Pequeños, solos o acompañados por otros no más grandes, se desplazan por las ciudades en comunidades de hecho, hacen sus leyes, crean sus códigos y deambulan en forma paralela a una sociedad que los invoca en los discursos demagógicos, que no cesa de aludirlos como sujetos de derecho, pero que parece incapaz de hacer frente al fracaso de la protección de la infancia.

Niños en la calle, chicos de la esquina,⁷ chicos en banda,⁸ niños de la guerra⁹... Las crónicas diarias testimonian formas de vida propias de las novelas en las que hace muchas épocas se relataba el desamparo.¹⁰ Allí donde los contextos son crueles con grandes y chicos, muchos pequeños, con autonomía, logran resolver las cuestiones de la vida cotidiana. Esto significa otra relación entre ellos, con los adultos, con las instituciones y con la sociedad.

A su vez, *grandes de cuerpo, muchos adolescentes permanecen infantilizados* en relaciones de dependencia obligadas por circunstancias económicas. Y no pocos adultos han dejado de identificarse con las representaciones que se les solía atribuir.

Deberemos convenir que hubo infancias antes de que la modernidad propusiera la escuela como sede de un importante tiempo de la vida. Podríamos decir con toda certeza que lo que existió antes de la modernidad (y que continúa en estos tiempos aún sin nombre definitivo) es *una relación entre infancia y educación*. Esta relación ha estado sostenida en lo propio del hombre: su afán y quizá su necesidad de construir sociedades.¹¹

Afirmamos antes que la mutación de la idea de infancia no es nunca separable de una mutación más amplia: la de las representaciones

⁷ La revista *Le débat*, editada por Gallimard, ha publicado en diciembre de 2004 un número dedicado a "El niño problema (l'enfant-problème)".

⁸ Véase Efrom, en G. Frigerio y G. Diker (2003).

⁹ Véase Silvia Duschatsky (2003).

¹⁰ H. Quiceno Castillón, en G. Frigerio y G. Diker (2004a).

¹¹ Mark Twain, *Las aventuras de Tom Sawyer y Huckleberry Finn*. Charles Dickens, *David Copperfield*; Victor Hugo, *Los miserables*.

sobre las edades de la vida;¹² las transformaciones en las representaciones y prácticas familiares,¹³ las transformaciones sociales propias a cada tiempo y contexto.

Estas exploraciones parten de un principio: reconocer que lo sabido acerca de la infancia no parece alcanzar para comprender el presente de las infancias. Las viejas teorías, aun en sus nuevos paradigmas, nos dejan insatisfechos a la hora de ejercer el oficio de educar.

Como habíamos anticipado, es necesario renunciar a saberlo todo acerca de la infancia. Ésta seguirá siendo un enigma, porque en ella se condensan todas las preguntas.

Los niños también deben conservar esa condición de posibilidad, de que no todo está escrito acerca de ellos de antemano, y fundamentalmente importa renunciar a profetizar el futuro de cualquier niño en función de su presente.

Las figuras que coinciden en una relación

Crecí, pero nunca fui pequeña. Nunca cambié. Me acuerdo de mí misma con una claridad y una melancolía que no dejan lugar al engaño".

Colette¹⁴

Ya lo hemos dicho, los niños dicen cómo han llegado a ser niños. Pero además dicen otra cosa. Enuncian otro decir, que está hecho de muchos decires, que hablan de otra guerra oculta, es la guerra de la identidad.

H. Quiceno Castellón¹⁵

Pensar las infancias requiere pensar en términos de una identidad entendida como un trabajo, psíquico y social siempre en reformulación por el que cada sujeto no cesa de construirse y de ser construido. La identidad anuda lo biológico, lo social y lo subjetivo sin por ello volverse una esencia estable (el sujeto siempre puede cambiar).

¹² "La autoinstitución de la sociedad es la creación de un mundo humano, un mundo de cosas, de lenguaje, de normas, de valores, de modos de vida y de muerte, de objetos por los que vivimos y morimos... y, desde luego, la creación del individuo humano en quien está masivamente incorporada la institución de la sociedad". (Castoriadis, 1988. p. 99)

¹³ Castoriadis, C. (1988).

¹⁴ Colette, *Los zarcillos de la vid*. Citado en Julia Kristeva (2003: 221).

¹⁵ H. Quiceno Castellón, en Frigerio y Diker (comps.), (2004a).

En la identidad se ponen en juego, herencia y creación, continuidad y ruptura. Deseo de inscripción y deseo de reconocimiento.

Descartada toda hipótesis que propusiera la identidad como algo fijo, cristalizado, inalterable,¹⁶ ninguna identidad queda atrapada en lo dado y pasa a reconocérsela con un trabajo que procede por *identificaciones*.

Podríamos precisar el concepto de identificación recurriendo a los aportes del psicoanálisis. Desde dicha perspectiva la identificación es un *proceso por el cual el sujeto se constituye y se transforma asimilando o apropiándose de aspectos, atributos o rasgos, de los que lo rodean*.

El hombre accede así a su identidad a través de otros, o dicho de otro modo, la identidad se juega y despliega a través de más de una relación.

Siempre los adultos han imaginado (ignorando lo que saben de sus propias historias) que lo que es pequeño por naturaleza crece, y que ése es el destino de los niños. Crecer, sin embargo, no ha sido siempre obvio, ni se ha llevado a cabo del mismo modo; tampoco ha tenido las mismas características. Un pequeño del hombre es otra cosa que una etapa de un devenir grande. Y a su vez, devenir grande no significa perder la infancia que se caracteriza por intentar mantener alguna de sus expresiones en todas las edades de la vida.

Como lo define la poesía¹⁷ todo posibilidad, pero a la vez, heredero asignado, a quien no siempre se le deja la posibilidad de innovar. Es, según Hannah Arendt, a la nueva generación a quien se le confía la esperanza de novedad y es a ella a la que se limita cuando toma a su cargo cambiar el mundo.

La presencia de un niño hace coincidir la siempre enigmática facultad de comenzar con la quizá no menos enigmática, facultad de continuar. Acerca de ese tiempo en lo que se juega semejanza y diferencia, el psicoanalista Jacques Hassoun dirá:

¿Esto quiere decir que estamos condenados a reproducir? ¿Qué la transmisión recibida y ofrecida como herencia supone el eterno retorno? Probablemente no [...] Esa tendencia a fabricar loros o clones no es intrínseca a la transmisión. Lo que me resulta apasionante en la aventura propia de la transmisión, es precisamente que somos diferentes de quie-

¹⁶ Elisabeth Roudinesco (2003).

¹⁷ Hugo Mujica (2004: 34).

nes 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 filósofo J. F. Lyotard propone que lo propio de lo humano sería la facultad de empezar algo nuevo, "como para recordar constantemente que los hombres, aunque deben morir, no nacieron para morir sino para innovar", por lo que es dable pensar que:

[...] un niño no cesa de habernos nacido. El nacer no es solamente el hecho biológico del parto, sino, bajo la cubierta y el descubrimiento de ese hecho, el acontecimiento de una alteración radical posible en el curso que empuja a las cosas a repetir lo mismo. La infancia es el nombre de esta facultad, tanto más cuanto que aporta, en el mundo de lo que es, el asombro de lo que, por un instante no es nada todavía. (Lyotard, 1997: 71)

En un libro reciente Federico Ferrari y Jean Luc Nancy se preguntan:

¿Quién habla cuando me acuerdo de mi infancia? ¿He tenido verdaderamente una infancia, es decir un mundo extralingüístico, un lugar y un tiempo en el seno del cual las palabras nunca han tenido curso?

¿No es esta infancia misteriosa y desconocida la que me impone hablar, la que me da la palabra? Y, si ella existe, la infancia, ¿dónde está? ¿Está ella detrás de mí o en mi interior? ¿Es ella un origen a redescubrir o un acontecimiento que se renueva cada vez que tomo la palabra?... (Ferrari y Nancy, 2005: 47)

Le decimos niño, lo definen como el pequeño del hombre o el cachorro humano, lo filosofan aludiendo a la figura de un recién llegado, un extranjero, en un mundo viejo a fuerza de antecederlo.

Un niño nacido a principios de este siglo, que vuelve sus recuerdos más de setenta y cinco años después, un hijo de profesor, profesor a su vez, más tarde, ¿qué podría contar? ¿Lo que fue? ¿Pero qué en particular? Sin duda no sólo aquello que despide un pasajero resplandor entre los más tempranos recuerdos de su infancia [...]; lo íntimo y fútil de las reminiscencias tempranas burlan toda posibilidad de su comunicación. (Gadamer, 1996: 9)

Lo que durante un tiempo no tiene palabras, y lo que no encontrará más tarde todas las palabras para decirse, es a lo que J-F. Lyotard propone bautizar infancia.

Bauticémosla *infantia*, lo que no se habla. Una infancia que no es una edad de la vida y que no pasa. (Lyotard, 1997: 13)

Los pequeños del hombre, dicen las teorías, no crecen sin que otros (que pueden o no ser los padres biológicos) les ofrezcan: recepción, protección, algo más que los cuidados elementales para la supervivencia: un reconocimiento, una lengua, una interpretación del mundo.

En ocasiones lo estaban esperando, es un huésped bienvenido (lo que no deja de crear una cierta reticencia si no hostilidad entre sus pares/hermanos); en otras oportunidades su presencia resulta de una biología que no alcanza a inscribirlo simbólicamente.¹⁸

Quisiera dar al lector no iniciado, algunas indicaciones sobre la topografía familiar. "Blondin" es el nombre de soltera de mi madre, apellido que retomó tan pronto como se divorció de mi padre. Mamá es la primera esposa de Jacques Lacan, mi padre. Tuvo con él tres hijos: Carolina, Thibaud y yo. "Bataille" es el nombre de la segunda esposa de mi padre. Tuvieron una hija, Judith, quien se apellidó Bataille, porque sus padres –ni el uno ni el otro– estaban aún divorciados de sus primeros cónyuges cuando ella vino al mundo. "Miller" es el apellido que Judith llevará a partir de su casamiento con Jacques Alain Miller. (Sybille Lacan)¹⁹

La palabra infancia remite casi de manera inevitable, involuntaria, a una etapa de la vida, a una edad. A ese período se lo carga de atributos y características. Las disciplinas inventaron conceptos para ese momento: *infans* (sin palabras); "recién llegado"; "el pequeño del hombre"; "niño". Se volvieron casi sinónimos.

¹⁸ Jean-Francois Lyotard (1997).

¹⁹ Tomamos esta cita autobiográfica, que concierne a personajes conocidos del universo psicoanalítico, porque en ella se presentan las complejidades y complicaciones propias a la atribución –o impedimento de atribución de nombres. Para completar la información recordemos que la madre de Judith se llamaba Sylvia Makles. Detalle no menor en lo que hace a la historia familiar, Judith y Sybille, hijas del mismo padre pero de distintas madres nacen casi al mismo tiempo.

En la cotidianidad se los llama por su nombre y se le inventan apelativos. También se recurre a genéricos siempre significados en singular, agregándole un sentido y un afecto: chiquito, bebé, pequeño, chico (al que además de pequeño suele agregarse una identificación: de la calle, de la guerra); pibes (palabra que ocasionalmente va acompañada de representaciones no siempre valorizantes, como cuando se alude a los *pibes chorros*).

Para muchos coincide con un tiempo en el que la escuela aparece como institución, "la" institución, destinada "al" niño. Institución que al recibirlo lo crea, crea un modo de ser niño, en una asociación que vincula estrechamente niño a escolar. Los niños escolares han sido estudiados, repertoriados, catalogados, etiquetados: a sus nombres propios se les agregan calificativos: normal, problema, pobre, carenciado, excluido, marginado, superdotado, débil.

En el escolar habita algo más que un alumno o un alumno cobija bajo ese nombre muchas cosas.

Dado que es la educación la que parece tener un saber sobre la infancia, dedicarse a ella, podrá preguntarse el lector: ¿qué dice la pedagogía? Para Bernard Charlot, pedagogo contemporáneo, la infancia no es un concepto pedagógico de base, si no el concepto de infancia es un concepto derivado para la pedagogía.

La teoría de la educación no es una teoría sobre la infancia, en consecuencia la pedagogía no piensa a la educación a partir del niño, sino al niño a partir de la educación concebida como cultura. (Sybille Lacan, 1995: 18 y 19)

Parece incuestionable la idea de que la infancia se corresponde a una etapa coincidente con tiempos cronológicos (que tendrían claro comienzo y un fin detectable, aun cuando los límites admitan una cierta movilidad). La misma representación indica que a la noción de infancia se corresponderían unos rasgos físicos; unas señas de identidad, una conducta, una posición en la familia, un lugar en la sociedad. Esto es algo que les proponemos repensar.

Abriendo *las muñecas rusas*, empecemos por lo que se aloja adentro de la infancia.

Con el conjunto de figuras que les proponemos queremos aludir, hacer referencia, sin orden de prioridad alguno, a doce presencias

—relaciones— simultáneas, que se remiten mutuamente, se configuran en resonancia o en disidencia.

Para cada figura les proponemos —entre paréntesis— algunas nociones o ideas centrales a modo de pistas para aquellos que quieran profundizar el análisis de la figura; una breve referencia a lo que la caracterizaría y, finalmente, incluimos bajo la forma de citas, unas pinceladas para bosquejarla (quizá no todas pertinentes, algunas literarias, otras académicas).

Posiblemente el lector considere que hay demasiada proximidad entre una figura y otra. En efecto, en las figuras, si bien son distintas, se superponen, se afectan mutuamente, se convocan una a la otra, conviven distintas figuras: el niño en el adulto; el niño para el adulto; el niño del hombre; el niño para el hombre; el niño para el niño; el adulto del niño; el adulto para el niño; el adulto en el niño; la institución del niño; el niño para la institución; el niño en la institución; finalmente la institución y el niño terminan componiendo la figura del mencionado juego de muñecas rusas.

1. el niño en el adulto (noción clave: *Après coup*)²⁰

Algo del niño persevera en el adulto y este pequeño en el grande no cesa de manifestarse en todas las edades de la vida y de intervenir en la relación que cada adulto establece con cada niño. La intervención de este núcleo vivo de lo infantil en las personas generalmente ocurre sin que éstas tengan conciencia de lo que se enterevera.

Infancia: situación inevitable y fenomenológicamente provisoria del ser humano. Ella tiende *après-coup*, a regresar de manera anacrónica, al punto

²⁰ Decíamos en Frigerio (2002): Se trata de una noción propuesta y explorada por el psicoanálisis [...] Para comprender el alcance de la noción es necesario explorar todas sus posibles significaciones: a) *Après coup*, *después de...* remite en primer lugar a ulterior o secundario. Si lo pensáramos en una secuencia indica: más tarde, un momento diferido; b) También es posible pensar el *après coup* con una direccionalidad *determinista*, del pasado hacia el futuro (el primero condicionando el segundo). De este modo se supone que lo depositado en una escena, en un encuentro, se activará más tarde o se volverá activo en otro tiempo. c) Finalmente la noción remite a una construcción *retroactiva* del sentido. Solo después, mas tarde, *después del presente en el que las cosas ocurren o acontecen*, después de ahora, entenderemos lo que allí ocurrió, porque desde una perspectiva hermenéutica vamos a acordarle un sentido, *atribución retrospectiva*.

tal que uno puede postular su permanencia y "trabajo" en todos los momentos de la vida. (Paul Denis, 2002).

2. *el niño para el adulto (nociones clave: herencia, filiación)*²¹

El adulto asigna un lugar al niño (presente o por venir), y en la asignación se ponen en juego cuestiones vinculadas a la vida. El mundo interno de los adultos se conmueve (se pone en movimiento) cuando proyectan un niño, cuando piensan la infancia, cuando trabajan con un niño.

Un proyecto del adolescente para el futuro había sido el de convivir más adelante con un niño:

Un proyecto del adolescente par el futuro había sido el de convivir más adelante con un niño [...]

La idea del hijo era tan natural para él como sus otras dos grandes expectativas para el futuro, que se referían: la una a la mujer —que estaba convencido de ello— le había sido destinada [...] y la otra a una vida profesional donde, solo a él, le cabía la libertad digna de un ser humano [...]

Cuando al adulto le mostraron el niño a través del cristal de separación, este no vio a un recién nacido sino a un ser humano perfecto [...]

Lo que le presentaban desde el otro lado del cristal no era una "hija", ni siquiera un "descendiente", sino una criatura. El hombre pensó: está contenta. Se siente bien en el mundo. (Peter Handke, 1986: 9, 10, 11)

"¡Eras lo que me faltaba!", era la exclamación, siempre repetida de mi madre. Todavía hoy la oigo claramente. ¡Un niño espantoso! ¡Un paso en falso!... (Thomas Bernhard, 2003: 14)

3. *el niño del hombre (idea central: el efecto del deseo en las relaciones intergeneracionales)*

La noción de deseo se ha vuelto común, es evocada en las conversaciones y se ha vuelto de uso destacar la importancia para los hijos de ser: hijos deseados. M. Gauchet un investigador polémico, advierte sobre lo complejo de tal posición.

²¹ Véase al respecto Frigerio y Diker (comps.) (2004).

En la huella de su pensamiento nos preguntamos: ¿en qué afecta a la humanidad el lugar acordado al deseo y en qué afecta a los sujetos el nacer de un deseo? ¿Podemos no interrogarnos acerca de los efectos sobre el niño del deseo del cual procede? ¿Qué significa advenir de un deseo privado, estar suspendido a la expectativa de otro? Si terminar con el drama del niño no deseado es algo que todos querrían, resultar de un deseo puede tener efectos inesperados en la constitución de la subjetividad.

Será necesario pensar esto aceptando la consideración de las tensiones resultantes. Ya que podría sostenerse otra pregunta: ¿qué ocurre cuando en el origen del niño el deseo está ausente? Sabemos que en el mundo interno del sujeto pero también en el modo en que un niño habita el mundo los efectos de no haber sido deseado pueden constatarse con los matices propios a cada singularidad.

¿Será en la tensión entre ausencia de deseo y un deseo que “nos quiere conformes a él” que el aparato psíquico de cada sujeto deberá arreglarse para no quedar alienado?

4. el niño para el hombre (nociones clave: solidaridad intergeneracional,²² filiación simbólica)

Entre una generación y otra, más allá de las historias singulares entre los viejos sujetos del viejo mundo y los recién llegados a él se despliega una transmisión, que no es reiteración de lo mismo sino invención de un legado. El niño es para el hombre una apuesta contra el olvido.

Porque es necesario recordar que transmitir la vida no se reduce a una simple manipulación biológica, sino a un conjunto de operaciones que pone en juego, ante todo, los hechos de la cultura. (Hassoun, 1996: 168)

²² Remitimos a los trabajos de Laurence Cornu (1999). Véase igualmente Cornu en Alain Vergnoux (coord.) (2005).

5. *el niño para el niño (nociones clave: se trata de las mismas que se juegan en lo intergeneracional. Re-encontramos los conceptos de otro,²³ identificación, amistad, celos envidia, referente, contemporáneo, prestador de identidad)*

Un niño no sólo está marcado por los adultos. Los otros niños, los contemporáneos, también intervienen en la constitución del aparato psíquico en el que la fraternidad (familiar o simbólica) despliega entre pares afectos –celos, envidia, amistad, solidaridad– que constituyen formas de hallar referentes *entre pares*. Esto siempre jugó para los niños, pero cabe preguntarse en estos tiempos si la dificultad que encuentran muchos adultos para ejercer de tales no vuelve a los pares un referente identificadorio fundamental.

En el auto, Giulio, mi hermano, está sentado a mi derecha. “Uno nunca sabe si está contento o triste”, afirma nuestro padre. Pero yo lo sé: cuando está triste sus labios se arrugan y se vuelven pálidos como el resto de su rostro. Duccio, el mayor, está a mi izquierda. Es tan lindo que no podemos andar cinco metros sin que la gente se detenga a admirarlo. Como ya tiene once años mi madre dice que en un año o dos tendrá pelos sobre el labio superior, la piel se le pondrá grasosa y esto se terminará. El asiento trasero del auto es lo suficientemente ancho para que estemos sin tocarnos, pero si Giulio invade mi espacio, lo rechazo. Si yo me inclino un poco demasiado hacia Duccio, él me aplasta el dedo con el cinturón de seguridad... Si los tres gritamos y esto molesta a nuestro padre, él detiene el coche sobre la banquina, grita y nuestra madre llora. (Ben Faccini, 2003: 15)

6. *el adulto del niño (nociones clave: escena primitiva, imagos)²⁴*

En el mundo interno de cada sujeto, desde sus comienzos, los adultos están representados, constituyen figuras de escenas inconscientes en las que hay guiones genéricos y representaciones propias e interpretaciones singulares. El adulto en el niño reside como representación del otro. Representación de la cual la ambivalencia nunca está ausente.

²³ Henry Bauchau (En prensa, 2006)

²⁴ Remitimos al lector interesado a estos conceptos de la teoría psicoanalítica, pueden encontrar una primera descripción de éstos en el *Diccionario de Psicoanálisis* de Laplanche y Pontalis (1996).

—Papá dime: ¿cuando yo sea grande tú serás pequeño? —No, yo seré viejo. Un pequeño se vuelve grande pero lo inverso no es posible.

[...]

¿Yo seré mamá? —Sí. —Pero mamá ¿cuando yo sea una mamá ustedes estarán todavía conmigo? —No realmente, pero no nos dejaremos nunca. (Philippe Forest, 2002: 166).

Adulto: noción puramente empírica de la cual no existe ninguna definición metapsicológica: el adulto es siempre hijo del niño. (Denis, 2002)

7. *el adulto para el niño (noción clave: otro,²⁵ intérprete, vivir)*

Hacer que un *pequeño del hombre*²⁶ como los denomina la psicoanalista Piera Aulagnier, o de un *recién llegado*, como los llama la filósofa Hannah Arendt, un sujeto humano, un *sujeto de la palabra*, parece ser la condición de existencia de la sociedad y por ello deviene propósito de una pedagogía. Ese recorrido no puede hacerse en solitario, sin otro; el grande es para el niño su primer intérprete, su referente y aquel de quien espera que le enseñe a vivir bien.²⁷

Tal vez podamos acercarnos entonces a definir el sentido de la educación como *el trabajo político de asegurar ese acompañamiento*,²⁸ garantizar esa presencia otra, que es requisito para crecer, buscar y encontrar las palabras para decirse y decir el mundo (y en consecuencia para hacer el mundo).

8. *el adulto en el niño (noción clave: identificación /identidad; prestador de identidad, referente)²⁹*

Si el niño perdura en el adulto, un adulto permanece en cada niño como rasgo de identidad incorporado. En algunos casos esa incorporación configura la personalidad y define posiciones en la vida.

Don José, el presbítero, llevóme de la escuela a su lado, [...] Mi inteligencia se amoldó bajo la impresión de la suya, y a él le debo los instintos por la

²⁵ Véase Carlos Skliar: (2002)

²⁶ Que no es igual que pensar un hombre en pequeño.

²⁷ Remitimos a Skliar y Frigerio (2005).

²⁸ G. Frigerio, y G. Diker, (comps.) (2005); y G. Frigerio, (2003).

²⁹ Al respecto véase Frigerio y Diker (comps.) (2004a).

vida pública, mi amor a la libertad y a mi patria, y mi consagración al estudio de las cosas de mi país, de que nunca pudieron distraerme ni la pobreza, ni el destierro, ni la ausencia de largos años. Salí de sus manos con la razón formada a los quince años, valentón como él, insolente contra los mandatarios absolutos, caballerescos y vanidosos, honrado como un ángel, con nociones sobre muchas cosas [...]. Salvo la vivacidad turbulenta de mi juventud, que yo fui siempre taimado y pacato, su alma entera transmigró a la mía... (Sarmiento, 1936: 75 y 76)

Por su parte George Steiner retrata de manera conmovedora lo que queda de los adultos/profesores en los jóvenes:

[...] el estudiante puede rechazar la disciplina en cuestión, la ideología propuesta [...] No importa. Una vez que un hombre o una mujer jóvenes son expuestos al virus de lo absoluto. Una vez que ven, oyen, "huelen" la fiebre de 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 normales o mediocres, esos hombres y esas mujeres estarán equipados con una suerte de *salvavidas contra el vacío*. (Steiner, 1998: 64)

9. la institución del niño (nociones clave: la institucionalización de la sociedad, la producción del semejante, la palabra)

No hay sociedades sin ley. No hay sociedades sin instituciones, ni instituciones sin sujetos. Sociedades, instituciones y sujetos se construyen mutuamente, se influyen, se modelan (Frigerio, Diker, 2003). Frente a cada recién llegado la sociedad y las instituciones recomiendan el trabajo de hacer del nuevo, un sujeto social. Trasmitiéndole la palabra, lo instituyen, lo hacen así *semejante*.

Para Cornelius Castoriadis:

La autoinstitución de la sociedad es la creación de un mundo humano, un mundo de cosas, de lenguaje, de normas, de valores, de modos de vida y de muerte, de objetos por los que vivimos y morimos [...] y, desde luego, la creación del individuo humano en quien está masivamente incorporada la institución de la sociedad. (Castoriadis, 1988: 99)

Lyotard, por su parte, destaca las razones de ese acto instituyente:

... si los seres humanos nacieran humanos, como los gatos nacen gatos, no sería [...] posible educarlos. Que deba educarse a los niños es una circunstancia que proviene más del hecho de que no están del todo dirigidos por la naturaleza, ni programados. Las instituciones que constituyen la cultura reemplazan esa falta de nacimiento. (Lyotard, 1997)

Trataremos las tres siguientes nociones en un único apartado, porque en todos los casos remitiremos a cuestiones de escuela, pero es necesario tener presente que si bien las figuras son próximas hay matices entre ellas:

10. *el niño para la institución (noción clave: extranjería, hospitalidad)*³⁰

11. *el niño en la institución (noción clave: escolar, alumno, interno, oficio de alumno)*

12. *la institución y el niño: (nociones clave: educación, escuela, oportunidad,³¹ lo que discute la desigualdad)*³²

¿Recuerda alguien su primer día de clase? ¿El día que ingresó por primera vez a una escuela nueva? ¿Cuando lo cambiaron de turno y pareció que había cambiado de mundo?

Llega, ingresa por la puerta, trae al mundo externo colado en su cuerpo, en el modo de hacerse presente. Trae consigo un mundo interno lleno de personajes.

Nadie sabe de él, salvo a veces lo que dicen legajos, documentos, eventuales entrevistas, diagnósticos que suelen –al decir de Daniel Korinfeld– trabajarse como pronósticos.

Se siente extranjero. Incluso tener hermanos en la institución no protege totalmente de esa sensación de ingreso a un universo distinto.

En las instituciones, con suerte será recibido con la hospitalidad que todo extranjero merece. Se interesarán por él. Ser extranjero no es mala cosa cuando uno llega a tierras generosas y hospitalarias, pero puede ser terrible si uno es visto como un enemigo potencial, un visitante indeseable.

Es un extranjero. El extranjero sin suerte será rápidamente catalogado, caratulado, una pila de representaciones volverán invisibles la

³⁰ Frigerio y Diker (comps.), (2003).

³¹ Frigerio y Diker (comps.), (2004b).

³² Véase al respecto, *Ciudadanos*, O. Álvarez Guerrero (comp.) (2004).

multiplicidad de figuras. Mirará a los adultos allí presentes con dudas, no sabe si puede tenerles confianza, necesita tenerles confianza. Necesita que le tengan confianza. Sale de lo próximo conocido, de una cotidianidad pautada a como dé lugar, de un universo pequeño, y de pronto está en un espacio más amplio, otros niños están cerca, muchos otros niños. Otros adultos se dirigirán a él con modos nuevos, distintos de los familiares. En ocasiones esto será una alegría, una oportunidad, una alternativa. El niño sentirá el alivio de poder ser no sólo un miembro de la familia. En otros casos, la distancia con lo ya conocido podrá volverse insostenible si nadie lo acompaña, si esto lo vuelve un extranjero para los suyos.

En la institución el niño mirará a su alrededor, verá a los otros también como extranjeros. Los grandes, cada uno a su modo, le propondrán una lengua (disciplinar) nueva; con suerte le sugerirán recorrer territorios de saberes, compartir las aventuras de los redescubrimientos, pondrán a su disposición lo que el mundo cree que ya sabe, le darán a entender que el saber no concluye, que se discute y se renueva, lo invitarán a participar de ese trabajo de los hombres...

(Puede ocurrir, de hecho ocurre, que el niño no encuentra tales invitaciones y que los adultos no se muestran tan generosos anfitriones. No hace falta agregar mucho, cada lector conoce las consecuencias de ese desencuentro).

¿Cómo transitar ese ir y venir no traumático entre lo conocido y lo desconocido, entre lo familiar y el mundo, entre la extranjería y lo familiar? ¿Cómo resolver las tensiones entre los mandatos familiares y los montajes normativos de la sociedad? ¿Cómo ser uno, sin estar obligado a perdurar como un calco inmutable de sí mismo? ¿Cómo resolver las tensiones entre lo sabido y lo por saber?

En la institución, el niño al mirar a su alrededor verá en los otros niños también algunos extranjeros, recibirá sus miradas y en ocasiones tejerá complicidades, hará amigos. En otros casos la extranjería lo volverá desconfiado o hasta enemigo. No existe una regla, la cuestión se juega cara a cara, entre grandes y chicos, entre chicos. Sin embargo diremos que en todos los casos las figuras mencionadas hacen lo suyo, sostienen imágenes, proyectan representaciones, temores, idealizaciones, pre-juicios. Cada sujeto tiene que vérselas con estas cuestiones. Cada escuela también.

En ocasiones, las más felices, la escuela recibe al extranjero, lo protege, le brinda códigos para compartir la lengua y para entender el mundo. En otros casos... Todos podrán recordar los relatos que cuentan el sufrimiento de los parias, el dolor de los nunca aceptados, la tristeza de los rechazados, dejados de lado, las marcas inscriptas en el cuerpo y en la subjetividad de los sacados de encima.

Ante la extranjería del otro, el enigma puede cubrirse con datos. Ante lo singular la regla de lo general suele ser un recurso que deja de lado lo propio de cada uno. Le ruego al lector que no me malinterprete. No es una cuestión de número lo que está en juego –lo que no significa que los números no cuenten–, alguien puede vivir *en tête à tête* con otro y ser indefinidamente un desconocido. Alguien puede trabajar con grupos muy numerosos y poner en la mirada un signo de reconocimiento.

La institución escolar recibe a un niño. Acto simple, gesto de exogamia de lo familiar, ingreso al mundo social. Para el niño: oportunidad de inscripción, ocasión de novedad, posibilidad de acceso al mundo, tiempo de pluralismo y proximidad con lo diverso, oferta de prestadores de identidad. Tiempo de aprehender el mundo. Para muchos esa oferta no es sólo una oportunidad sino “la” oportunidad.

Para la mayoría, la escuela significaba la última oportunidad [...]; por lo tanto se trataba de agarrarse a la única tabla y no dejarse llevar por nada. Por lo tanto, nos sentábamos con nuestras hojas de papel milimetrado y dos borradores y lo pasábamos todo a limpio, a pesar de que tan sólo se trataba de unos ejercicios de aritmética. Lo que en realidad hacíamos entonces era marcar los bordes de nuestras vidas, los marcos que hasta entonces habían sido demasiado difusos y dentro de los cuales tendríamos que procurar mantenernos en el futuro con precisión y minuciosidad. Ésta era, en definitiva, la última y la única oportunidad. (P. Hoeg: 37)

Cuando un niño ingresa en la escuela, un estilo de recepción se despliega. La misma institución puede tener distintos estilos. Estilos diferenciados destinados a “estos niños” o a “los niños”, con la recepción se adjudica un rol (alumno, escolar, por ejemplo), se facilitará la adquisición de un oficio (el oficio de alumno).³³

³³ Regine Sirota (1998).

Hemos escuchado a no pocos padres convencidos de que el llamado fracaso escolar de sus hijos era una consecuencia de que "no les da la cabeza"; de que "la escuela", los saberes (sean éstos los de las matemáticas o cualquier otro territorio del saber), ciertos conocimientos "no son para mis chicos".

No son pocas las familias que han asumido la carga de portar en su genoma biológico o cultural la marca de una desvalorización, para la que el sistema ofrece premios consuelo: la simplificación de lo complejo, la relación con lo próximo y concreto, conocimientos útiles para trabajar. Así se construye una suerte de resignación a lo que se presenta como natural: algunos tienen inteligencia, nacieron con ella, otros apenas recibieron algunos atisbos de ella y a algunos simplemente no les tocó y carecen de ella.

No han faltado enfoques científicos que justificaran esta desigualdad del reparto, y con argumentos ajenos a los propios, cada institución, cada familia, cada sujeto construyó y construye una representación de sí.

Les proponemos que más allá de estas líneas cada lector se interroge acerca del modo en que esas representaciones conllevan e implican asignaciones de futuro (o la asignación de un futuro). Tanto más cuando esa atribución está condicionada a los orígenes (pertenencias) sociales y culturales de los sujetos, o vinculada a la naturalización de lo que no es natural y vuelve al origen un destino inexorable. En contraste, una institución emancipadora es la que hace de la oportunidad lo que iguala.

El despliegue de la totalidad de las figuras excede los propósitos de este trabajo, en el que nos hemos autolimitado a señalar algunas cuestiones, confiando en que cada lector podrá encontrar por sí mismo argumentos para desarrollar y profundizar lo que aquí sólo fue mencionado y también poner en discusión lo que aquí se esboza.

Pensando lo obvio: El niño en el adulto

Dentro del tiempo normal, el de un reloj, hay ciertas cosas que entiendes. Cuando dejas pasar el tiempo, entiendes otras.

(Hoeg, 1997: 39)

Cualquiera de los lectores podría aportar un ejemplo personal que dé cuenta de las dificultades de atribuir una edad cronológica a la noción de Infancia. En la vida cotidiana, expresiones dirigidas a los grandes tales como: no seas niño/a; es un chiquilín; reaccionas como un/a inmaduro/a; tu razonamiento es infantil; es el sueño del pibe; te comportas como un/a nene/a; no seas caprichoso/a como los chicos; ¡crecí de una vez!; dicen de algo que está en los adultos, que permanece en los adultos y que no se corresponde con su edad.

El niño en el adulto es la expresión que utilizan algunas teorías para denominar un *núcleo infantil*, detectable en ocasiones, que reaparece como testimonio de algo que perdura, algo de otros tiempos supuestamente superados que vuelve, aun cuando no se espera que así ocurra.

Cuando se usa la expresión *el niño en el adulto*, sin duda el marco de referencia lo constituye el pensamiento freudiano. Sin embargo, la que acuñó la expresión fue Melanie Klein (cofundadora de la llamada escuela inglesa de psicoanálisis y cuyo trabajo con niños permitió avances y profundizaciones –es decir, debates– en la teoría y en la práctica clínica).

Melanie Klein proponía figurarse los movimientos del aparato psíquico como escenas de teatro en las que intervienen distintos personajes. Los diálogos entre el adulto y el niño dan cuenta de los diferentes conflictos. El niño en el adulto juega el rol de “la parte infantil de la personalidad”, es casi una metáfora del “ello”, una de las tres instancias psíquicas descritas por una de las tópicas freudianas (ello – yo – superyó) que se manifiesta en toda edad.

El niño en el adulto trabaja, nos trabaja, a los grandes. En cada encuentro con cada niño real, se moviliza, simpatiza, reacciona. Esos movimientos y afectos no serán sin consecuencia en el modo en que las relaciones tomen forma. Quizás esto sea algo que importe considerar. Al menos para tener presente que trabajar con niños conmueve al adulto en su mundo interno. El modo en que cada adulto se conmueva no será indiferente a las formas en que insista, persevere, persista en sostener la propuesta, la oferta de la cultura –sobre todo cuando no halla demanda–; sostener la oferta para crear la demanda es un modo de definir el trabajo de los grandes hacia los chicos.

Vivir desdichadamente la tarea de enseñar es la forma más eficaz de amargar la tarea de aprender. Y también por eso el malestar docente del que tanto se habla, es una causa más de que las instituciones educativas no siempre sean capaces de hacer de los procesos de enseñanza-aprendizaje vivencias felices. (Trilla, 2002: 201 y 202)

Escribe por ti mismo

Los fragmentos de historia que incluiremos en este apartado han sido relatados por un escritor. Es su historia. Hemos seleccionado pasajes del libro en el que cuenta su vida. Cada uno de ellos tiene un sub-título, elegido por nosotros destacando lo que está en juego; intercalando cuando es necesario, sea para contextualizar o para seguir la historia, algunas frases que permiten seguir el relato de esta autobiografía.

La historia se desarrolla en un país lejano, en un pequeño pueblo. Pero convengamos que podría haber ocurrido en otra parte. Muchos de nuestros mayores han vivido escenas de reacomodación identitaria al llegar a estas tierras, donde fueron rebautizados por traducciones, nombrados con otras ortografías, inscriptos y documentados con edades aproximadas.

El padre del protagonista quiere inscribir a su hijo en el colegio. Para este padre, que el niño acceda a la educación es algo indiscutible, una necesidad, una apuesta y tiene la convicción de que así debe ser. Para inscribirlo en el establecimiento, necesita documentar al niño. A ese deseo venido de no se sabe dónde, a esa perseverancia que lleva a un padre a hacer todo lo posible para inscribir a su hijo en la escuela la llamaremos: obstinación.³⁴

a) La versión oficial

Consideremos la versión oficial. He visto el día en Marruecos [...] al borde del mar. Precisado el lugar queda a determinar la fecha. Para nosotros "los indígenas" no existía el estado civil [...] Pero era necesario "civilizarnos" [...] para entrar al liceo yo debía tener un documento de identidad, en consecuencia [...] acompañado de dos testigos mi padre se dirigió a la comisaría. Con gravedad declara que yo me llamaba Driss, con dos "s" por favor, que yo era realmente su hijo y que él estaba contento de mí, sí señor, yo era bueno, obediente y estudioso... (Chraïbi, 2001:12)

³⁴ Graciela Frigerio (1987).

Cuando el comisario pregunta por la edad el padre rememora...

—¿Su edad? Ah! Era la época de la siembra cuando, con la ayuda de Dios, vino al mundo.

—¿Siembra de qué? pregunta el comisario que transpiraba la gota gorda.

—¿Sorgo? ¿Avena, maíz, trigo duro?

—Trigo duro, contestó mi padre.

—Perfectamente afirmaron los testigos al unísono. Estábamos con él.

—¿En julio entonces?

—Así es —contestó mi padre—. En julio.

—Eso, en julio —repetieron los testigos.

—¿A mitad de julio? —propone el comisario... —¿El 15?

—¿Por qué no el 15? —dijo mi padre.

[...]

Los ojos del policía me relojearon de pies a cabeza [...] después de rápidos cálculos realizados sobre el papel secante con una pluma [...] me dotaron de una fecha oficial, certificada y sellada por el oficial de policía: 15 de julio 1926. Yo tengo entonces 71 años cuando comienzo a escribir éstas, mis memorias. La prueba del 9 es que mi hermano, que nació cuatro años después que yo, tiene 75.³⁵ Yo no sé si fueron a la misma comisaría, con los mismos testigos para dar fe [...] Mi hermano mide dos metros. El hábito hace al monje y, según un cuento de Mark Twain, existe un reloj lleno de humor cuyas agujas andan para atrás, la altura hace a la edad, y los papeles a la civilización. Yo sé algo de esto, soy escritor. (Chraïbi, 2001: 12-13)

b) La versión materna

Consideremos la versión de mi madre (ella murió pero su palabra queda): la masa del pan acababa de levantarse cuando sintió los primeros dolores. Entonces debía ser entre las ocho y las diez de la mañana; el limonero del patio estaba florecido, indiscutiblemente era la primavera, marzo, abril o mayo; su prima estaba haciendo el peregrinaje a Yacoub, recordaba mi madre con su memoria emotiva y asociativa. En consecuencia yo habría nacido en mayo, abril o marzo 1930, 31 o 29 según se elija en la elástica concordancia entre calendarios [...] una ecuación algebraica entre dos desconocidos. "Pero como todo eso está lejos ahora hijo." dijo mi madre y se largó a reír. (Chraïbi, 2001: 13-14)

³⁵ No crea el lector que hay aquí un error de imprenta, respetamos el texto.

c) *Sin papeles usted no existe*

El escritor regresa a su ciudad. Va a buscar una copia de su acta de nacimiento. Han pasado muchos años. El oficial ya no es el mismo y durante tres días busca y rebusca en los archivos. Luego, comunica al escritor el resultado de su trabajo:

—Nada, mi amigo. Nada de nada. Ninguna traza. Usted no existe. (Chraïbi, 2001: 12-14)

Este relato deja una suerte de enseñanza. Evidentemente, la edad cronológica, si dice algo, no lo dice todo. Tampoco la filiación, donde un tramposo imaginario deposita lo propio de la continuidad, da cuenta de la existencia de meras prolongaciones.

Un niño es más que un escolar

Retomamos esta idea del comienzo.

Lo que pase en la escuela afecta, en consecuencia, a alguien más que al escolar de hoy, concierne a otro tiempo —el mañana— y a un sujeto, que no es sólo el niño sino el adulto que en él reside como potencial.

Extemporáneo, atemporal, extraterritorial, desplazado, sublimado, esto es lo que queda en un niño de lo que ocurra en el transcurso de sus encuentros con otros niños y con los adultos en las instituciones durante el tiempo en el que de él se hablará como de un niño, de una época a la que se referirá como infancia, del tiempo en que iba a la escuela.³⁶

Las marcas por no haber asistido, por haber sido rechazado, haberse sentido expulsado, incomprendido, también se portarán más allá del tiempo en el que la palabra *infancia* se aplica al sujeto.

¿Cómo podríamos cerrar provisoriamente estos apuntes, cuando aún está todo por decir...?

Cuéntate a ti mismo tu propia historia. Y qué mala cuando la hayas escrito. No seas nunca de tal forma que no pudieras ser también de otra manera. Acuérdate de tu futuro y camina hacia tu infancia. Y no le preguntes quién eres a quien sabe la respuesta, porque la respuesta podría matar la intensidad de la pregunta y de lo que tiembla en esa intensidad. Sé tú mismo la pregunta. (J. Larrosa, 2000: 43)

³⁶ Véase al respecto el número de *Cuadernos de pedagogía crítica*, Rosario - Argentina, n° 10.

Bibliografía

- Agamben, Giorgio (2000), *Enfance et histoire*, París, Payot.
- Alfoldi, Francis (1999), *L'évaluation en protection de l'enfance*, París, Dunod.
- Anzieu, Didier (1990), *L'épiderme nomade et la peau psychique*, París, Apsygée.
- Badie, Bertrand (1995), *La fin des territoires*, París, Fayard.
- Benjamin, Walter (2000), *Ceuvres*. t. 1, París, Gallimard.
- (2000), *Sens unique/Enfance berlinoise*, París, 10/18.
- Bernhard, Thomas (1984), *El origen*, Barcelona, Anagrama.
- Bonnet, Catherines (1997), "Des enfants victimes enfermés par la terreur dans le silence", en *La Mazarine*, Revue trimestral, París.
- Calderón de la Barca, Alicia (1997), "¿Qué quieren saber los niños?", en *Cuaderno de Pedagogía*, Año N° 1, Rosario, Editorial Bordes.
- Carli, S.; Lezcano, A.; Farol, M. y Amuchastegui, M. (1999), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*, Buenos Aires, Santillana.
- Caruso, M. y Dussel, I. (1999), *La invención pedagógica del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana.
- David, Paulo, *Enfants sans enfance*, París, Hachette/Pluriel.
- Derrida, J. y Dufourmantelle, A. (2000), *La hospitalidad*, Buenos Aires, De la Flor.
- Duschatzky, Silvia (1999), *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires, Paidós.
- Faccini, Ben (2003), *L'enfant du milieu*, París, Gallimard.
- Ferreira, Tania (2002), *Os meninos e a Rua*, Belo Horizonte, FUMEC /Autêntica.
- Frigerio, G. (comp.) (2002), *Educación rasgos filosóficos de una identidad*, Buenos Aires, Santillana.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2005), *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, Del Estante.
- Forest, Philippe (2002), *L'enfant éternel*, París, Folio.
- Handke, Peter (2001), *Histoire d'enfant*, París, Folio.
- Hoeg, Peter (1979), *Los fronterizos*, Madrid, Tusquets.
- Jancar, Drago (2003), *L'élève de Joyce*, París, L'esprit des péninsules.
- Laplanche, Jean (1987/1990), *Nouveaux fondements pour la psychanalyse*, París, PUF.
- Leclerc, Annie (2002), *L'enfant prisonnier*, París, Actes Sud.
- Legendre, Pierre (2002), *De la société comme texte*, París, Fayard.
- Lyotard, Jean-François (1998), *Lo inhumano*, Buenos Aires, Manantial.

- Mathieu, M.; Privat, P. y Boimare, S. (1997), *L'enfant et sa famille. Entre pédagogie et psychanalyse*, París, Éditions Eres.
- McLaren, Peter (1995), *Cultural Pedagogy and Predatory Culture*, Nueva York, Routledge.
- Magden, Perihan (2003), *Meurtres d'enfants messagers*, París, Actes Sud.
- Meirieu, Philippe (1998), *Frankenstein Educador*, Barcelona, Laertes.
- Rancière, Jacques (1987), *Le maître ignorant*, París, Fayard. (Hay traducción al español, 2003, Madrid, Laertes).
- (1998), *Aux bords du politique*, París, La Fabrique Éd.
- Rosolato, Guy (1993), *Pour une psychanalyse exploratoire dans la culture*, París, PUF.
- Roudinesco, Elisabeth (2003), *La familia en desorden*, Buenos Aires, FCE.
- Sarraute, Nathalie (2003), *Enfance*, París, Folio.
- Skliar, C. y Frigerio, G. (2005), *Huellas de Derrida*, Buenos Aires, Del Estante.
- Skliar, Carlos (2002), *¿Y si el otro no estuviera ahí?*, Buenos Aires, EMV/CETERA/Miño y Dávila.
- Snyder, Jean Claude (2003), *Voyage de l'enfance*, París, PUF.

Literatura de referencia

- Arrancad las semillas, fusilad a los niños* (Kenzaburo Oé)
- Capitanes de la Arena* (Jorge Amado)
- El mundo según Garp* y *Los príncipes de Maine* (John Irving)
- El origen* y *El sótano* (Thomas Bernhard)
- El señor de las moscas* (William Golding)
- Generación X* y *Planeta Shampoo* (Douglas Coupland)
- Historia de niños* (Peter Handke)
- Los Fronterizos* (Peter Hoeg)
- Oliver Twist* (Charles Dickens)
- Papaíto piernas largas* (Jean Webster)
- Sin destino* (Imre Kertész)

Videoteca de referencia

- Ciudad de Dios* (2002), Brasil, F. Meirelles y Kathia Luna.
- El regreso* (2003), A. Zvyagintsev, Rusia.
- Europa – Europa* (1990), Coproducción franco-alemana, A. Holland.
- Freud, pasiones secretas* (1962), Film de John Huston basado en guión original de Jean Paul Sartre.
- La decisión de Sophie* (1982), EE.UU., Alan Pakula.