

DESEO DE SABER: HACIENDO ZOOM EN LO EMERGENTE

Por: Perla Zelmanovich (*)

*El punto de partida
es mucho más amplio que ese conocimiento.
Se encuentra en la ignorancia.*

Yves Berger (2015, p.21)

Introducción

La invitación a pensar los procesos de transmisión en este presente de emergencia sanitaria, con el horizonte de futuro que esboza la pregunta que se nos formula: ¿qué se puede avizorar de la escuela en la pos-pandemia?, nos sitúa ante lo que vamos resignificando de un pasado más que reciente- cronológicamente hablando-. La emergencia (sanitaria) deviene película que rueda a toda velocidad cuando en simultáneo y paradójicamente tenemos que detener nuestros movimientos habituales. Mientras transcurre esta aceleración/detención, vamos posando la cámara en las escenas que se suceden, algunas a las que asistimos personalmente, otras que nos llegan de colegas y estudiantes, nombradas como escenas del malestar¹. Decidimos detenernos en ellas para leer los avatares de la experiencia subjetiva en la que se pone en juego una lógica temporal que se conjuga con el devenir cronológico. Algunas preguntas se van delineando mientras atravesamos también la experiencia.

¿Qué nos enseña el transitar de este tiempo de lazos virtualizados con respecto al vínculo educativo en la pre-pandemia?

¿Qué puntos ciegos está poniendo en foco?

¿Qué visibiliza respecto de las relaciones entre lo familiar, lo escolar y el deseo de saber?

¿Qué advertencias y apuestas pueden orientar el regreso?

¹ Las primeras escenas que nos llegan en tiempo de pandemia, en el mes de abril, dieron lugar a la apertura de un espacio de intercambios colaborativos que llamamos “Lazos virtualizados”, en el marco del Programa de Psicoanálisis y Prácticas socioeducativas, orientado al trabajo con las escenas del malestar en las propias prácticas profesionales. Está disponible en: <http://psicoanalisisyeducacion.flacso.org.ar/lazos-virtualizados/>

1-Tiempo subjetivo y futuro imperfecto.

Para pensar y abordar los desasosiegos y las escenas del malestar emergentes, nos situamos en las ambigüedades que trae el presente con sus vacilaciones, a partir de lo que “no anda”, activando el “zoom” de nuestras “cámaras lectoras” para leer lo que se teje en las micropolíticas de cada espacio virtualizado. Servirnos de la lógica del **tiempo subjetivo**² nos ayuda a visibilizar los modos en que docentes y estudiantes nos fuimos ubicando en una nueva modalidad de lazo educativo, que ya contaba con las memorias de las inercias y biografías escolares existentes. En la lógica del tiempo subjetivo (Lacan, 2008 [1945]) el futuro es el que le abre la puerta al pasado para que éste pueda resignificarse, por ejemplo, a partir de otros posibles modos de lidiar con las mismas dificultades, que pueden decantar en nuevas lecturas e interpretaciones sobre lo que no andaba. “El después- dirá Lacan cuando elabora su teoría sobre la temporalidad subjetiva- hacía antesala para que el antes pudiera tomar su fila”. El futuro así entendido, es el que se verifica por lo que efectivamente sucede en cada presente. Está hecho de actos, en nuestro caso de actos educativos, a partir de los cuales el pasado de lo que ya venía aconteciendo pre-pandemia, se resignifica al calor de aquello que se pudiera ir comprendiendo y construyendo mientras transitamos este presente. Bajo esta premisa, podríamos conjugar la escuela por venir en el futuro imperfecto del subjuntivo, en tanto es la que “pudiéremos o pudiésemos” estar construyendo mientras inventamos hoy cómo hacer con lo inédito que se nos encarga. El subjuntivo es un modo que trasunta, sub-junta anhelos, deseos y esboza horizontes posibles; y el imperfecto es el futuro de aquello que podrá ser, mientras se revisa y relee lo que se transita y lo ya transitado³. Ante lo incierto del futuro dependiente de las variables sanitarias, esta hipótesis de trabajo pone el acento en los modos de ubicarnos en el

² La categoría “tiempo subjetivo” de la que nos valemos, es elaborada por el psicoanalista francés Jacques Lacan en 1945, en el contexto del trauma social que significó la segunda guerra mundial.

³ El 24 de mayo se nos pide un aporte para pensar el futuro de la escuela, que leímos entonces como aventurado a esa altura de los acontecimientos. Allí comenzó a tejerse la idea de pensar en un “futuro imperfecto”, con todas las ambigüedades que sugiere este calificativo. Algunas de las primeras reflexiones fueron retomadas en:

<https://convivimos.naranja.com/gratis/2020/07/01/pospandemia-como-sera-la-vuelta-a-clases/>

presente, en el que se conjugan la historicidad y el futuro “imperfecto”, con todas las connotaciones que este significante conlleva. La contundencia de lo que irrumpió con la emergencia sanitaria, puede tal vez abrirnos a nuevas miradas y exploraciones a partir de lo que fue y sigue emergiendo.

Nos valdremos de las tres instancias temporales que componen la temporalidad subjetiva: el *instante de ver* aquello que emerge en las escenas virtualizadas; el *tiempo de comprender* con la clave teórica del deseo de saber y de conocer; y el *momento de concluir*, del cual nos anoticiaremos una vez acontecido. Se trata de una hipótesis de trabajo que busca abrir modos posibles de resignificar qué del pasado que ya venía sucediendo comenzó a modificarse de hecho ante la presión de la emergencia, y en esa medida ir construyendo nuevas narrativas sobre aquello que ya no funcionaba en el vínculo educativo y que emergió a la superficie con sus indicios.

2- Encargos y puntos ciegos en escena bajo la lupa del deseo de saber

Instante de ver.

¿Qué **insiste** en este presente de lazos virtualizados de lo que ya venía aconteciendo y a qué posibles ocasiones nos convoca? Nos disponemos a leerlo enfocando dos de los encargos que formuló desde un inicio la política pública y ciertas respuestas que se fueron tejiendo bajo la presión de la emergencia sanitaria.

“No perder el año” y “Mantener la continuidad pedagógica”

El detenimiento abrupto y sorpresivo que aceleró el empuje a “no perder” y a “continuar” se puso en órbita alrededor de las tareas escolares: cuáles, cuántas y cómo acompañarlas, entre lo familiar y lo escolar. En esos movimientos se alojaron muchos malestares, a partir de los cuales nos disponemos a situar algunos **puntos ciegos** de aquello que no se alcanzaba a ver -como los que se ubican en el cruce de los espejos retrovisores-, y que emergieron con su insistencia ante los nuevos encargos, en un inicio bajo la forma de una repetición automática, más o menos persistente.

Tiempo de comprender.

La lupa de la que nos valemos es el “**deseo de saber y de conocer**” que motoriza el vínculo educativo también bajo la modalidad virtualizada, deseo que ciertos automatismos de “lo escolar” tienden a eclipsar.

La fertilidad que tiene pensar el vínculo educativo bajo esta la lupa, obedece a que el deseo no se corresponde con una subjetividad individual, en tanto el deseo se produce en el lazo con un Otro, ya sea familiar o escolar. Cabe señalar que lo deseable es el deseo mismo de ese Otro, puesto aquí en relación con los objetos de enseñanza, y que emerge a partir de una falta, de un vacío. Evoca aquello de la utopía a la que hacía referencia el poeta uruguayo Eduardo Galeano cuando se le preguntaba para qué sirve la utopía que está en el horizonte, pero que se aleja cada vez que damos unos pasos para acercarnos hacia ella, a lo cual respondía, que servía “para caminar”. Del mismo modo, el deseo pone a caminar el interés por algo, en la medida que pueda bordear alguna falta. En lo que refiere al deseo de saber la falta necesaria se traduce en una *docta ignorancia*⁴ en la que se articulan deseo y saber. La docta ignorancia es un término paradójico porque define un saber necesario sobre el no saber. Es una de las formas en que la falta convierte al Otro en deseante, y hace las veces de cauce de ese río por el cual transita el deseo de saber, vehiculizando el de conocer a través de historias, cálculos, fórmulas y geografías. Si no hay falta no hay deseo articulado a un saber, ni conocimiento⁵.

Hay quienes llegan al lazo escolar con ese deseo de saber encauzado, pero también quienes nos confrontan con el desafío de producirlo. En cualquier caso, tiene relación con el que se gesta en los lazos familiares que siempre requieren de ese otro exogámico que

⁴ Docta ignorancia es un concepto de Nicolás de Cusa, matemático y filósofo, intentó escapar de los impasses de la Edad Media con los instrumentos mismos de la época sacando del index de las actitudes prohibidas *la curiosidad*, dándole a la misma un nuevo estatuto. Retomando a Cusa, dirá Lacan que (2008 [1955]) La ignorancia, en efecto, no debe entenderse aquí como una ausencia de saber, sino, igual que el amor y el odio, como una pasión del ser; pues ella puede ser, como ellos, una vía en la que el ser se forma. La ignorancia, al igual que el amor y el odio, son pasiones del sujeto hablante, y por lo tanto, pasiones del significante, que es por el que transita el vínculo educativo.

⁵ La diferencia entre saber y conocimiento radica en que el primero es de carácter inconsciente, mientras que el conocimiento son los objetos culturales a los que el deseo de saber se puede abrazar y vehiculizar.

llamamos vínculo educativo, que es en el que se sostiene la posibilidad de la transmisión de un interés por conocimientos otros. Es allí donde se producen los tropiezos y desencuentros en alguna medida inevitables, y los puntos ciegos articulados a las contingencias actuales, a los que haremos referencia.

Con esas dos cualidades: la inscripción del deseo en un lazo, y su dependencia de una falta en el Otro que lo transmite, enfocaremos los puntos ciegos que avizoramos en los dos encargos ante los cuales algunos automatismos de lo escolar pueden empujar a la fuga del deseo de saber que arrastra consigo el interés por los objetos de conocimiento. De cara a que el deseo se pueda sostener, siempre con sus vaivenes, nuestro planteo es hacer de los encargos una oportunidad (Tizio, 2002), evitando así la lógica binaria de someternos y gestionarlo acríticamente o rebelarnos. A diferencia de estas dos formas que tienden a mantener un statu quo imperante quedando por fuera del deseo de los propios agentes, nos proponemos con este ejercicio reflexivo abrir zonas que puedan ponerlo en movimiento.

Iremos recorriendo ahora en nuestro tiempo de comprender, cada uno de los dos encargos con la lupa del deseo de saber y de conocer, encargos que se fueron dirimiendo entre *tres tipos de pantallas* operando de manera simultánea:

la pantalla/subjetiva; la pantalla/escuela; la pantalla/entretenimiento.

3- Primer encargo: “No hay que perder el año”⁶.

El agujero producido por la irrupción de la pandemia, nos confrontó con lo real⁷ (Rabinovich, 1995) de la pérdida: el contacto con seres queridxs, con lxs chicxs, la escuela, lxs compañerxs, conmocionando las subjetividades frente a ese agujero que es la muerte, que está siempre y con la que convivimos, pero que vamos amueblando con creencias, producciones culturales y científicas,

⁶ A inicios del mes de abril se nos pide un aporte para pensar qué se pierde ante el desafío de trasladar la rutina del aula a las clases virtuales. Allí comenzó a tejerse la idea de pensar las paradojas de la pérdida y su relación con el deseo. Algunas de las primeras reflexiones fueron retomadas en: <https://www.baenegocios.com/politica/Los-educadores-frente-al-desafio-de-trasladar-la-rutina-del-aula-a-las-clases-virtuales--20200405-0096.html>

⁷La categoría “Real” remite a aquello que irrumpe de la realidad interna o exterior, para lo cual la subjetividad no cuenta con recursos simbólicos ni imaginarios para significarlo.

con saberes y conocimientos , con los que se van conformando nuestras “pantallas subjetivas”. Se produjo un agujero y hubo que ir bordeándolo con un saber inconsciente y con conocimientos, ambos insuficientes. El agujero que representa nuestra finitud devino traumático como sociedad y para cada quien, en mayor o menor medida según las propias coordenadas sociales, institucionales y subjetivas. Lo traumático, no es el acontecimiento en sí, sino aquel para el cual no tenemos respuestas, ni simbólicas ni imaginarias, no lo podemos imaginar, no contamos con recursos simbólicos para pensarlo y metabolizarlo. Los objetos en los que se sostenían nuestras pantallas subjetivas tambalearon.

El encargo educativo de no perder el año, de no perder el programa, de no perder contenidos, que en sí mismo puede pensarse también como una respuesta política al macro agujero que nos tocó como sociedad, tuvo efectos paradójicos en la medida que obturó la falta indispensable para que el deseo se haga un lugar. Cierta furor anti-pérdida, con todos los matices que suponen las diversas, plurales y desiguales realidades que conviven en este escenario, activó un esfuerzo subjetivo agotador que se puso en evidencia casi de inmediato, con resistencias varias y también con el humor de los memes que se iban multiplicando como modo de tramitar lo insoportable. Se dejó ver la insistencia de lo que ya venía ocurriendo en la presencialidad: programas descoloridos o incumplibles por la acumulación y la ajenidad, que no dejan ese espacio de vacío necesario, esa zona franca entre el dar, el esperar, y las ganas de recibir, activando así la fórmula de la anorexia. Ante el exceso y la intrusión, la anorexia se tradujo en muchos casos en no querer saber nada, en los noes que estuvieron más a la vista. En la decidida y activa negativa a dar el consentimiento subjetivo a dejarse enseñar. Una insistencia que en la presencialidad se presentaba con estudiantes que estaban de cuerpo presente, que creíamos que estaban, pero que sabíamos que no estaban, estaban, pero sin tomar parte, y hacían semblante de presencia. Pero ahora con la escuela convertida en pantalla material, quedó más visible aquel que con un clic dijo me muteo, apago la cámara o me resisto activamente con un “yo esto no lo quiero”. Nos mostró en qué medida la “pantalla/escuela” deja de funcionar como pantalla simbólica, recubriendo ese real con el que lidiamos, habilitando zonas francas para la emergencia del deseo. En la medida que fue cediendo la desmesura que se alineó con el encargo de la continuidad pedagógica y con la sobre-oferta de tareas, comenzaron a producirse a contracorriente, las invenciones. Concluires emergentes en acto con cada invención siguiendo el hilo del deseo.

Es interesante poder distinguir y volver a mirar, qué de esas respuestas ya estaba en aquellos sujetos que rotundamente dijeron “no”. ¿Qué noes ya estaban ahí insistiendo, trabajando operativamente? Es una pista interesante para no cargarle todo a la pandemia y para no desmesurarnos tampoco a la vuelta, cuando sea y de la manera que sea. Porque la vuelta, el futuro imperfecto ya está ahora, si estamos pensando en cómo resignificar las insistencias que vinimos transitando en este tiempo, a la luz de los hallazgos que se suelen deslizar en los pequeños gestos, en las insinuaciones de algún interés, en la sorpresa que nos produce el sosiego de algunos cuerpos que no podían aquietarse en la presencialidad.

La pantalla subjetiva con la que cada quien se las arregla en la vida para salir al mundo, es como una ventana, un borde desde el cual mirarlo con cierta protección, siempre insuficiente. Ante el agujero real se nos tambalearon los objetos que sostenían esas lentes con las que mirábamos y nos presentábamos en el mundo. Y ahí lo que emergió, lo que emerge cuando tambalea la ventana desde la cual miramos, es la angustia, que da muestras de no contar con las herramientas subjetivas para metabolizar la realidad, y se traduce en inquietudes corporales, enojos o desatenciones varias. Hemos visto situaciones –siempre hay que leerlas en el caso por caso- en las que intentar colmar el agujero sin dejar ese vacío necesario contribuyó a que la angustia corriera. La escuela/pantalla no operó como pantalla simbólica, como recubridora de ese real emergente, como tampoco operaba como tal en la modalidad presencial, por ejemplo, para esos cuerpos que no podían aquietarse. Es interesante distinguir cuándo la “pantalla/escuela” opera con esta función, sea cual fuere su modalidad, ofreciendo alguna posible salida a la angustia, ese “afecto que no engaña” porque algo nos dice acerca de una verdad subjetiva. Alguna pista para leer lo que va aconteciendo nos la ofrecen tres vías con las cuales es posible lidiar con la angustia (Zelmanovich, 2017). Una de ellas es la acción, el hacer cosas. El activismo tuvo su expresión en la desmesura inicial de tratar de colmar con tareas, con actividades. La otra salida, también paradójica por la cuota de sufrimiento que conlleva, es la inhibición, que se expresó en los “noes” de estudiantes y docentes (siempre pensando a dos bandas en el lazo educativo), dando cuenta de una angustia desbordada que dice “yo de acá me retiro”, respuesta que en la actualidad suele ser nombrada como ataque de pánico. Una tercera salida para la angustia es por la vía del acto, en este caso del acto educativo, el cual involucra el movimiento del deseo que se verifica en el despertar del interés por algún objeto de conocimiento. Es un concluir del tiempo

subjetivo que se verifica en esos efectos de entusiasmo, leídos desde el futuro imperfecto que se fue gestando mientras alguna actividad encendía la chispa del deseo. Hubo hallazgos preciosos de los que tenemos mucho para aprender, "lo nuevo" que nos va mostrando la lente del deseo de saber donde volvimos a encontrar que la ficción tuvo su lugar destacado (Zelmanovich, 2020)⁸.

Rebobinando este punto ciego, diremos que ante el tambaleo de la pantalla subjetiva para responder al agujero y ante la convocatoria a no perder el año, allí donde tendió a insistir ese síntoma de lo escolar de no perder contenidos, se obturó la posibilidad de que se dibujara un vacío necesario, llevándose consigo el deseo de saber y con él alguna ligazón de interés por los objetos de conocimiento.

4- Segundo encargo: “Sostener la continuidad pedagógica”

Ajustamos ahora la lupa del deseo de saber para leer un punto ciego con relación a “la continuidad”. La ubicamos en el *sin corte* jugado entre la continuidad pedagógica y la continuidad entre lo familiar y lo escolar. ¿Qué es lo que hemos visto? Por un lado, que la resistencia decidida ante la desmesura llevó a afinar el lápiz y a tildar en los programas de estudio, a veces por la escuela y otras veces por las propias familias: esto no, esto no, esto tampoco y a quedarnos con aquello que cada quien consideró indispensable - sin eludir que hubo gente que por razones de los desamparos materiales varios, no pudo arrimarse siquiera a la conexión-.

Resignificado desde este presente, es interesante advertir qué de ese afinar el lápiz será necesario mantener y no leerlo sólo porque no nos quedó más remedio que acortar el listado. Porque el fetiche del programa que hay que terminar caiga quien caiga, hace a la inercia de lo escolar, a una insistencia que, como vimos, tiende a eclipsar lo educativo, deseo de saber mediante. Si bien una cuota de inercia es necesaria, porque el agujero también se tramita de esa manera, insiste la dificultad para producir un corte que ponga la lupa en qué, del deseo de saber y de conocer se desactiva y más aún, genera rechazo, cuando se activa la insistencia de continuar sin resignar contenidos. Como vimos

⁸ «Personajes en escena celebrando ficciones que construyen infancia». Disponible en: <https://continuemos estudiando.abc.gob.ar/inicial/video/5ecf3b1b59978156cfb09703>

en la lectura sobre el no perder, el presente que revisa el pasado nos permite dibujar algo de un futuro imperfecto y deseable en este terreno de decidir qué de lo que resignamos y dejamos de lado, va a ser interesante seguir dejando afuera, y qué novedades será interesante incorporar.

Otra continuidad se acopló entre lo familiar y lo escolar que nos puso de frente ante la necesidad de otro corte, el de la separación entre ambos espacios. No es necesario abundar en cómo se solaparon. Es interesante activar la lupa para ubicar en estos cruces cómo se juega el deseo de saber entre lo familiar y lo escolar. La separación que pone en juego la falta en este terreno, puso en evidencia por qué son necesarias las instituciones (Tizio, 2003) estableciendo bordes para regular lo pulsional y por esa vía encauzar el malestar, aunque sabemos que también son generadoras del mismo. Hubo que construir institución en estos términos de separación, produciendo bordes incluso a la hora de trabajar con el WhatsApp como herramienta, que resultó central en algunos casos, en particular en los sectores populares vulnerados, tecnológicamente hablando.

En el uso del WhatsApp, el dispositivo más demonizado en la escuela de presencias físicas, y el más democratizante en la escuela de presencias virtualizadas⁹, hubo necesidad de crear reglas de funcionamiento porque las presencias llamativamente implicadas subjetivamente, se desplegaron en conversaciones que se tornaron más fluidas a propósito de los temas de trabajo. Se hizo visible la necesidad de una escucha y de una voz particularizadas.

La *mirada* y la *voz* que en las presencialidades corporales se presentan juntas, cobraron entidades diferenciales¹⁰, con efectos particulares según las lógicas subjetivas en juego.

La pantalla/escuela operó para algunas subjetividades incrementando el nivel de exposición ante la mirada del otro/ docente y de los otros/ pares, visibilizando el modo en que intervienen los otros en la estabilización/desestabilización de la pantalla subjetiva. Para otras subjetividades operó atenuando esas presencias y habilitando que algunas niñeces y adolescencias pudieran subirse a la escena escolar. Pudimos ver a quienes solían escapar del aula presencial, detrás de quienes corría toda la escuela para bajarle del árbol o del tanque de agua al que se habían trepado, la pantalla/escuela

⁹ Durante el año 2019, el equipo de investigación del PyPSE, FLACSO Argentina, inició indagaciones sobre la «Presencia en la virtualidad», las cuales dieron lugar a tres presentaciones bajo las autorías de: Scotti, M.; Molina, Y. y Zelmanovich, P. (2019) Disponibles en: <http://psicoanalisisyeducacion.flacso.org.ar/investigacion/>

¹⁰ Esta distinción que surge de la conversación con nuestra colega Yesica Molina, abre, entre otras que surgen de estos apuntes, a indagaciones que puedan contribuir a seguir trabajando nuestro futuro imperfecto.

operó paradójicamente como resguardo respecto de un Otro amenazante. También en los consultorios pudimos advertir esta distinción, con pacientes para quienes el Otro invade los cuerpos con sus presencias o voces intrusivas. Nuestra lupa visibilizó para quienes la pantalla/escuela, operó como separación necesaria, como borde, que les permitió habilitar una distancia respecto del Otro. También hubo para quienes funcionó como tapón, como mirada y presencia excesivas que invitó a la huida.

El lazo escolar se vio confrontado con esa necesidad de separación que también en la virtualidad puede ser una oportunidad para que el deseo pueda desplegarse más allá del lazo familiar. En ocasiones el Otro familiar funcionó como habilitante allí donde el Otro escolar no podía singularizar la mirada y la escucha, ofreciendo un sostén para que una niña pudiera subirse a la otra escena: ponerse esa ropa preferida para lucirla en el zoom, o alentarla a mostrar lo que pudo producir en su casa. También operó como obstáculo allí donde lo familiar intrusaba la escena de la escuela/pantalla controlando, mirando, con sus particularidades también situables según las diferentes edades y niveles educativos, y sus necesidades de poner a distancia al Otro familiar.

El WhatsApp visibilizó también la necesidad de la voz en el uno por uno, generando efectos de palabra donde antes no ocurría. Algo nos fue enseñando este hallazgo con respecto al papel de la voz y de su escucha en la relación entre el "para todos" y el "uno por uno" traducido en la insistencia del enunciado "si me ocupo de uno no me puedo ocupar del grupo". En los encuentros en dispositivos grupales, se hizo visible en el llanto posterior porque "no me escuchó lo que dije" y la oportunidad del posterior llamado reparatorio.

Vemos así que la continuidad pedagógica se solapó con la desmesura obturante de ciertas inercias programáticas y de tratamiento de lo singular en lo común, en ocasiones poniéndolas en evidencia, al igual que la necesidad de separaciones necesarias respecto de ciertas modalidades de lazos, tanto familiares como escolares. En los consultorios virtuales el juego de las escondidas confrontó también a terapeutas y analistas de niñeces, con versiones de aquel fort-da que acuñara Freud (1984 [1920]), en el cual la criatura repitiendo una y otra vez el ir y venir de un carretel jugaba a perder y volver a encontrar, a perderse y encontrarse, a hacerse visible e invisible ante la mirada del otro.

La pantalla/escuela también se confrontó, en particular para quienes transitan sus adolescencias y pubertades, con las otras pantallas/entretenimiento del mundo virtual, en las cuales construyen lazos y se entre-tienen. Qué revisaremos de los juicios previos que teníamos con respecto a esas otras pantallas en las cuales construyen sus mundos, algunos lazos que para ciertos sujetos en la presencialidad física resultaban insoportables y se constituyeron en herramientas vitales. Qué lugar le daremos a explorar qué aprenden con esos maestros que son los youtubers y los tutoriales. Cómo mirar bajo la lupa del deseo de saber, y de conocer aquello que no encuentran en esos espacios, y que sólo la escuela les pone en agenda: las matemáticas, la literatura y otros bienes culturales. Con las pantallas subjetivas tambaleantes, la pantalla escolar navegó entre la producción de bordes y desmesuras, intentando producir algún tipo de separación necesaria, conviviendo también con esas otras pantallas virtuales extra-escolares.

En este marco las tareas escolares se ubicaron en el punto ciego donde se cruzan los espejos del encargo de “no perder” y el de darle “continuidad a lo pedagógico”. Puestas bajo nuestra lente, nos reabre la pregunta acerca de en qué medida las tareas se constituyen en alimento o en obturadoras del deseo de saber y de conocer. También respecto de este punto, nos permite revisar el antes para avizorar y advertir qué vamos a hacer con esto que pudimos ver y que nos permitimos mirar más de frente con respecto a la desertificación de deseos que conlleva la mera “gestión” inercial de las tareas.

La lupa del deseo busca bucear entre pantallas: la pantalla/subjetiva; la pantalla/escuela, y la pantalla/entretenimiento de las virtualidades que muchas veces tenemos demonizada, asomándose un poco más a la vista ahora, para ser explorada. A la vuelta de estas advertencias, ya sea con presencias físicas, virtualizadas o combinadas, iremos viendo de qué manera decantan aquellos gestos automáticos de reducir la jornada reenviando a lo familiar aquello que lo escolar no pudo, y viceversa.

5- Recogiendo los hilos desplegados

Momento de concluir.

En una de las primeras intervenciones públicas que realizó Rita Segato (2020), planteó que a la vuelta de la pandemia la disputa de poder será por el relato. Sabemos de

la eficacia y del carácter performativo que tienen las narrativas, como lo advertimos en las que logran diseminar los medios masivos de comunicación y se convierten en sentido común, luego adoptado como ideología por cada sujeto. El modo en que se aferra cada quien a la propia ideología sea en el terreno que fuere, obedece en parte a que las ideologías participan eficazmente como sostenes de las pantallas subjetivas con las cuales miramos el mundo y lidiamos con las angustias.

Sabemos del peso que tienen en el campo educativo las narrativas, también devenidas sentido común e ideologías traducidas en convicciones sobre qué y cómo enseñar, sobre el sentido de la escuela y respecto de quiénes deberían ser parte y quiénes no, entre tantas otras tan resistentes de ser conmovidas. Bajo la idea de hacer del encargo una oportunidad, hemos intentado en este escrito situar la incidencia que pueden llegar a cobrar para el futuro imperfecto que estamos tejiendo. Las narrativas que vamos gestando con lo que nos permitimos ver y comprender respecto de lo que fue emergiendo bajo la presión que significó la irrupción de la emergencia sanitaria. La contundencia que significó virtualizar abruptamente la escuela, nos dio la oportunidad de empezar a bucear en lo que se va tejiendo entre las fragilidades y fortalezas de las pantallas/subjetivas; las pantallas/escuelas institucionales; y las invisibilizadas o demonizadas pantallas/entretenimiento por las que transitan también nuestras vidas.

A cada vuelta de nuestros instantes de ver y tiempos de comprender respecto de los puntos ciegos que identificamos hasta aquí a propósito de los dos encargos encomendados por las políticas públicas, los “concluires” se van poniendo en acto mientras va decantando lo que podemos hacer con lo que vamos viendo y comprendiendo. También van decantando las narrativas con las que reconstruimos lo transitado, en este caso, a propósito del no perder, de la continuidad y de las tareas en las que precipitaron, vistas ahora bajo la lupa del deseo de saber y de conocer.

Encontramos necesario poder preguntarnos qué lugar van teniendo las maneras en que se van contando aquello que viven, quienes hacen parte del lazo por el cual transita el deseo de saber y de conocer: docentes y estudiantes, situando también qué lugar habrá de tener el relato de lo vivido por las familias. Será interesante ir tejiendo circuitos en las instituciones y también más allá de ellas, entre colegas, a través de los cuales podamos ir conversando sobre las notas y apuntes que vamos

tomando. Al calor de los tropiezos, de las desmesuras, de lo que no veíamos, y también de los hallazgos entre pantallas, se abre la ocasión de tomar un lugar con voz propia en la construcción de las narrativas singulares/colectivas que ya se van dejando leer y escuchar.

Bibliografía

Berger, J. & Berger, Y. & Favre, E. (2015) *Desde el taller. Diálogo entre Yves y Jhon Berger con Emmanuel Favre*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili

Brignoni, S. (2003) "Experiencias: El saber inconsciente y los contenidos culturales". En *Tizio, H. Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* Barcelona: Gedisa, pp. 199-211.

Freud, S. (1984[1920]) "Más allá del principio de placer". J.L. Etcheverry (Trad.) En *Obras Completas*, Buenos Aires: Amorrortu, Vol. XVIII, pp. 1-62

Lacan, J. (2008[1945]) "El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada". En *Escritos 1*, Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 193-208

Lacan, J. (2008[1955]) "Variantes de la cura tipo". En *Escritos 1*, Bs As. Siglo XXI, 1983, pp 344-345)

Molina, Y. (2019) "La presencia en la educación a distancia: signos y significantes bajo transferencia". Disponible en: <http://www.infeies.com.ar/numero8/bajar/DC.2.Molina.pdf>

Rabinovich, D. (1995) Lo simbólico, lo imaginario, lo real. Clase del 22/06/1995. Cátedra: Escuela Francesa, Facultad de Psicología, UBA. Disponible en: http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/electivas/francesa1/material/Lo%20simbolico%20lo%20imaginario%20lo%20real.pdf

Scotti, M. (2019) "La distancia infinita: efectos y potencialidades de la participación en espacios virtuales". Disponible en: <http://psicoanalisisyeducacion.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/05/La-distancia-infinita-Marcelo-Scotti.pdf>

Segato, R. (2020) "Rita Segato analiza la pandemia" Encontrado: 30/07/2020. Disponible en: <https://www.facebook.com/comunicacion.emergentes/videos/144417643677194/?v=144417643677194>

Tizio, H. (2003) El dilema de las instituciones: segregación o invención. En: *Revista NODVS* VIII, Noviembre. Disponible en: <http://www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=130&rev=22&pub=1>

Zelmanovich, P. (2009). La formación de educadores bajo una modalidad virtual. Abordaje de un falso dilema, En: Revista Educação Temática Digital. (ETD) da Biblioteca Joel Martins, da Faculdade de Educação da Unicamp. Marzo de 2009

Disponible en: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/990/1005>

Zelmanovich, P. (2017) Considerações sobre a angústia como obstáculo e oportunidade para lidar com o segregativo na formação de professores. En: Periera Ricardo, Marcelo (org.) Os sintomas na educação de hoje: que fazemos com "isso"? Belo Horizonte/MG: Ed. Scriptum, pp 241-252.

Zelmanovich, P. (2019) "Efectos de presencia en la virtualidad. Disponible en:

<http://psicoanalisisyeducacion.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/05/Efectos-de-presencia-en-la-virtualidad-Perla-Zelmanovich.pdf>

(*) Perla Zelmanovich

Psicoanalista. Doctora en Ciencias Sociales y Magíster en Educación (FLACSO Argentina); Licenciada en Psicología (UBA). Posdoctorada en Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventudes (CINDE-Universidad de Manizales; Universidad Católica de São Paulo; COLEF y FLACSO). Entre sus áreas de interés figuran: Educación, Subjetividad, Instituciones, Psicoanálisis, Clínica socioeducativa. En FLACSO dirige el Programa y la Carrera de Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas, e Integra el Consejo Directivo del (IICSAL) Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales para América Latina. Es Investigadora Categoría I en el Sistema Nacional (SIDIUN) y dirige en FLACSO investigaciones centradas en *La actualización del malestar en la cultura educativa* y en una *Clínica socio-educativa*. Trabaja sobre *Abordajes de la posición subjetiva-profesional en una perspectiva anti-segregativa en un dispositivo para la formación de docentes de escuela media* a nivel posdoctoral. Publicó sobre el tema *Para un abordaje del deseo del enseñante: angustia y fantasma como vías de acceso* (Revista Estilos da Clínica, 2019) y *Las paradojas de la inclusión escolar a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo* (Tesis de doctorado, FLACSO Andes, 2013) Es profesora regular en la materia Psicología y Aprendizaje, subárea Adolescencia en los profesorados Universitarios de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA) y en distintos posgrados. Publicó recientemente junto a Marcelo Scotti, *Para abordar el malestar en las prácticas socioeducativas. A través del Cine en diálogo con el psicoanálisis*. (Homo Sapiens, 2018).