

NOTAS SOBRE LA RELACIÓN ENTRE ESCUELA Y SUBJETIVIDADES JUVENILES

Silvia Duschatzky *

A partir de testimoniar la intervención de grupos de adolescentes en escuelas, la autora revisa la constitución de la identidad juvenil en épocas de crisis.

* Licenciada en Ciencias de la Educación, Magister en Sociología de la cultura y análisis cultural. Investigadora del área de Educación y coordinadora del Diploma en Gestión Educativa, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso). Es autora de *La escuela como frontera*, coautora de *Chicos en Banda* y compiladora de *Tutelados y Asistidos*.

¿De qué está hecha la escuela?

Esta duda nace del desconcierto e inaugura una zona de pensamiento. La pregunta por lo propio de una escuela luego de haberla transitado toda una vida despierta una sospecha, aquella que sugiere que hemos sido arrastrados por presencias que dejaron de resultarnos familiares. Nos enfrentamos con algo que está en la escuela pero cuyas formas escapan a nuestro reconocimiento. Se trata de un interrogante activo. Pensar la escuela a partir de sus modos de expresión es tomar lo real como fuente de pensamiento –y no como simple objeto de reconocimiento–, cuyos postulados no son otros que el error y el saber. Re-conocer, entonces, es confirmar lo sabido o la necesidad de restituir sus formas “genuinas” en caso de haberse éstas hayan desaparecido. Pensar es merodear por los bordes de lo conocido, tomando esos componentes extraños como signos que nos lanzan a un nuevo aprendizaje.

Formulemos la pregunta en una de las escuelas en las que iniciamos nuestro trabajo de campo.¹ Llegamos allí un día

de marzo de 2004. En una mesa del comedor conversaban el director, dos mujeres y tres chicos. Desde lejos daba la impresión de ser una charla amena. Sin embargo, unos minutos más tarde, el director nos comentó que una señora del barrio se había acercado a la escuela para pedir ayuda frente a una situación que la descolocaba.

Los dos chicos que se encontraban allí le habían robado el televisor y si ella los denunciaba iban presos. La señora recibe un Plan Trabajar mediante el cual presta servicio en la escuela. Ella me pedía que echara a Pocho, uno de los chicos que comete el robo, pero yo le dije que mejor viniera a hablar. Ellos viven al lado de su casa. Pocho perdió a la madre hace muchos años y ella se encargó de él desde entonces. Él solía decirle que la sentía como su madre, y ella lo quería como a un hijo. A mí me daba mucha pena. Probamos de todo: recuperar la tele, juntar la plata, pero no hay caso. Ellos se niegan a hacer algo.

La escena puede despertar disquisiciones sobre el motivo del conflicto o las reacciones producidas en quienes fueron afectados. Sin embargo, la inquietud aparece en otro plano. Más allá del hecho puntual, lo que se impone como problema –aquello que provoca al pensamiento– es la experimentación artesanal de “modos de hacer” con los otros. Estar hoy en una escuela es estar expuestos a lo imprevisto y a lo insólito. La familiaridad

con la contingencia, con la aleatoriedad en su máxima expresión, produce una suerte de entrenamiento en la práctica para lidiar con las irrupciones repentinas. En otras palabras, no hay partitura de la que pueda valerse este director a fin de recomponer la pérdida de confianza entre la mujer y los chicos. No hay referencia que le sea útil para inscribirlos en una moralidad de convivencia social. No son el director y la madre los que interpelan a los chicos desde su investidura, sino un conjunto de hablantes que intentan producir un común inexistente. *En algún momento existía el código de que en el barrio no se robaba, pero esto hoy se perdió*, se escucha con frecuencia. La relación con el mundo ya no está mediada por sustratos de contención y referencia (la pedagogía, por ejemplo), sino que se trata de una exposición directa a las más diversas situaciones.

Este suelo “indeterminado” sitúa al director, a los chicos y a la madre en el mismo plano de vulnerabilidad. Precisando un poco más, podemos sostener que, sin un suelo común que funde coexistencia, el común es tal vez una disponibilidad para ir a tientas en busca de núcleos de posibilidad. Lo que allí circula es un acto de habla sin guión, un puro decir que intenta hallar a su interlocutor. El director, erigido en figura cohesiva, balbucea, atento a algún rastro receptivo.

En algunos casos los chicos reconocen los robos. Los más reacios a reconocerlos son los ma-

La escuela parece estar hecha de fragmentos
no forjados en la lógica institucional.



yores de 25 años. Este año tuvimos el robo de una moto por parte de tres chicos. Al principio nos costó. Amenazaban con que iban a prender fuego. Pasaron algunos días y aprovechamos que no estaban pasados de pasta. Lloraron, reconocieron y nos pidieron un espacio.

El problema comienza, poco a poco, a tomar forma. La escuela parece estar hecha de fragmentos no forjados en lógica institucional. Hasta aquí sólo contamos con una situación que, aunque marginal, revela existencias dispersas, por momentos amenazantes entre sí, pero susceptibles de ser permeadas por algún movimiento azaroso y frágil de composición.

¿Escuela inundada o escuela hecha de flujos?

Se hace imperioso preguntarnos, entonces, si acaso la escuela está inundada de “inconsistencias” (disrupciones que la alteran) o si se trata de una nueva materialidad. Arriesgamos una hipótesis: la escuela está hecha de componentes que no se dejan formatear por la maquinaria institucional. Si la escuela fue, en algún tiempo, una institución capaz de forjar a su habitante, hoy es un espacio tomado por múltiples presencias heterogéneas pasibles de ser pensadas en configuraciones múltiples y contingentes.

En este punto proponemos una digresión en relación con la contingencia. El filósofo italiano Giorgio Agamben (2000) advierte que la *posibilidad* –algo que puede ser– y la *contingencia* –algo que puede no ser– son los operadores de la subjetivación; el punto en que un posible adviene a la existencia. ¿Qué significa esto para un pensamiento educativo contemporáneo? La escuela his-

tóricamente estaba unida a la imposibilidad, no poder ser (“no puede hablarse de cualquier modo”; “no pueden los chicos desconcentrarse en clase”) y a la necesidad, no poder no ser (“no se puede no ser respetuoso de los símbolos patrios”; “no se puede no seguir una secuencia de trabajo”; “no se puede no prestar atención”; “no se puede no contar con un cuaderno de clase”; “no se puede desoír una consigna”). La experiencia de los tiempos actuales nos revela que cualquier cosa puede acontecer y dejar de hacerlo, pero cuando Agamben enfatiza que la *posibilidad* y la *contingencia* son operadores de subjetivación, está haciendo algo más que constatar la incertidumbre de los tiempos que corren. Asumir la escuela de lo posible y lo contingente es disponerse a pensar agenciamientos múltiples. Tomemos un ejemplo sobre cómo apoyarse en el potencial inscrito en la situación.

Una de las escuelas de la ciudad de Buenos Aires recibe los chicos que integran la experiencia del Tren Blanco.² No obstante estos chicos van y vienen, en la escuela se preguntan cómo, en torno de qué, asegurar su permanencia. Conversando con un grupo de docentes nos planteamos lo siguiente: y por qué no hacer “escuela” en el Tren Blanco. Por qué la escuela que hoy recibe a estos pibes no puede ser un recurso de activación de experiencias que se desplieguen en distintos “espacios”. Por qué hacer equivalente la escuela a un espacio previamente instituido. Por qué no pensarse como recurso de diferentes nodos educativos y, a su vez, de entramados en algún punto de encuentro decidido en situación. François Jullien (1999) recomienda, en lugar de construir

una forma ideal que se proyecte sobre las cosas, centrarse en detectar los factores favorables que pueden configurar una circunstancia. En palabras de Virno, se trata de agudizar una sensibilidad para moverse en el caleidoscopio de las oportunidades.

Hemos sugerido hasta aquí algunos elementos que nos acercan a una escuela hecha de fragmentos dispersos y formas indeterminadas. Para avanzar en la idea invitamos a pensar en la imagen de la inundación y del fluido. Tomemos de Bauman (2003) la metáfora de la fluidez, pero no para oponerla a la solidez sino a la inundación. No hace falta convencer a nadie sobre el anacronismo de suponer, en la actualidad, la existencia de una vida sólida, certera, previsible, regular. No obstante, y tomando a la escuela como nuestro territorio de pensamiento, la sensación que se registra es la de vivir inundados de interrupciones.

Una escuela inundada es una escuela cubierta de extrañezas que entran en colisión con su propia naturaleza disolviendo su ser. Un objeto inundado pierde la posibilidad de existencia. En efecto, el Titanic se hundió porque la materia ingresada le impedía mantenerse en estado de flotación. Si la escuela se encontrara inundada, si las presencias disruptivas fueran parte de la inundación, la respuesta no sería otra que el armado de diques a fin de mantener controlados a esos componentes amenazantes de la existencia pedagógica. Por el contrario, una escuela hecha de flujos es un territorio compuesto de formas inestables y dispersas, de modulaciones imposibles de modelar. No obstante, una cosa es vivir en suelo alterado y otra pensar que se trata de una condición real de existencia que decidimos asumir.

No nos inquieta la demostración fáctica de una hipótesis, sino probar su potencia práctica. Una escuela hecha de fluidos nos abre a la posibilidad de ensayar múltiples formas de agenciamiento, mientras que una escuela inundada limita toda capacidad inventiva de composición social, aferrándonos a la nostalgia de lo perdido o, lo que es lo mismo, a la obsesión por su restitución.

A modo de ejemplo, analicemos la experiencia de un grupo de jóvenes que no siendo alumnos toman a la escuela como sede, territorio, *parada*. No se trata entonces de una experiencia escolar, pero sí de una experiencia acontecida en la escuela. ¿Por qué tomarla como plataforma de pensamiento sobre la escuela de nuestros días si sólo nuclea entre 15 y 20 chicos que además, en su mayoría, no están escolarizados? Por ahora sólo consideremos algunas señales. Los encuentros de estos jóvenes ocurren en la escuela bajo formas no escolares, se trata de *okupantes* de los espacios escolares sin advenir en habitantes de la escuela aunque volviéndose de hecho un recurso de “derivación” de aquellos alumnos que los dispositivos escolares no pueden contener. “Hace un mes algunos profes empezaron a mandar al grupo a chicos de la escuela con causas penales por robo, alcohol, drogas. Incluso a una chica que no tiene causas pero sí muchos problemas con el alcohol [...] Ahora no pueden decir que no somos de la escuela”, comenta Pato, coordinadora de “Los Repiolas”.

En pocas palabras, la experiencia que presentaremos es un “signo” de la escuela en tanto interpela la eficacia constitutiva de sus históricas formas de configuración.

Los chicos se agrupan en bandas, espacios de aprendizaje para una vida hecha de riesgos, durezas, lealtades y códigos secretos.



La existencia de “Los Repiolas” en la escuela es, efectivamente, un problema, pero ¿en qué sentido? Deleuze (Zourabichvili, 2004) sugiere que un problema emerge cuando el pensamiento que lo plantea está siendo forzado, cuando sufre el efecto de una violencia exterior, cuando entra en contacto con un afuera que, lejos de constituirse como un exterior físico, es un afuera de lo pensado, lo que aún no hemos pensado.

“Los Repiolas” nace por iniciativa de Patricia, una joven del barrio que vive muy de cerca las sucesivas muertes y “caídas en el abismo” de los chicos de la zona. El proyecto comienza inmediatamente después de la muerte de Ramón –un joven que asistía al comedor de la escuela– relacionada con el problema de la droga y las bandas, suelo familiar de la vida cotidiana de muchos en los barrios. Ramón había pedido ayuda, quería formar parte de algún taller que lo sacara de la calle. Su muerte hizo pensar a muchos de sus interlocutores y, como consecuencia, surgió la iniciativa de construir un proyecto que tuviera capacidad de contener a los chicos que se encontraban en situaciones similares.

El primer agrupamiento se llamó “Los Ramoncitos”. Luego, los propios chicos se rebautizaron con el nombre “Los Repiolas”.

El grupo reúne a pibes que viven en la cornisa, atravesando constantemente realidades de una intensidad desbordante: consumo

de drogas varias, alcohol, enfrentamientos barriales, situaciones de violencia familiar, paternidades tempranas, pasajes por la cárcel y/o institutos de minoridad, robos. Los chicos suelen agruparse en bandas, núcleos compactos que constituyen espacios de aprendizaje de una vida hecha de riesgos, durezas, coraje, lealtades, códigos secretos, habilidades para navegar en la aleatoriedad. En esta dirección, “Los Repiolas”, más que una ruptura radical de los modos cotidianos de socialidad constituye una suerte de continuidad, al tiempo que presenta ciertos pliegues o líneas de fuga.

La experiencia de una grupalidad irrepresentable continúa. La propia nominación evidencia que se trata, al igual que las bandas de la esquina, de una agregación no inscrita en el universo socialmente instituido: no son alumnos, no son internos de un instituto, no son trabajadores. A su vez, persiste un estilo que borra la distinción público-privado. “Los Repiolas” están atravesados por el devenir de sus vidas. A diferencia de un grupo institucional, su estadía allí no pone entre paréntesis los avatares cotidianos sino que es permeable a las diversas experiencias por las que transcurren sus miembros. Se trata de un grupo “improductivo” en términos de una lógica de reproducción social, pero productivo en tanto modula formas de existencia.

“Los Rapiolas” son un soporte de producción de lo social sin finalidad específica. Atraviesan las oscilaciones propias de una vida no amasada en la regularidad institucional. Por momentos parecen desvanecerse; por otros, fortalecerse. No obstante, algo se pliega otorgando nuevos tenores a su existencia. “Los Rapiolas” funciona en una escuela y esto le confiere una singularidad respecto de las grupalidades callejeras. No se trata de toparse con otros, sino de decidir un encuentro y, por lo menos, una condición. Se trata, en otros términos, de asumir alguna tarea que, en un primer momento, se tradujo en el armado de la huerta. Asimismo, formar parte del grupo es aceptar un liderazgo que, aunque nacido de una experiencia compartida de riesgos y afectos, esté atento a marcar a cada instante la frontera entre lo vital y lo destructivo; en este caso, esa condición recae en Pato.

Ocupar la escuela, a su vez, es formar parte de un escenario en el que suceden distintas cosas: chicos en las aulas, profesores dando clases. “Los Rapiolas” en la escuela experimentan el desafío de lidiar, más allá de los enfrentamientos violentos, con los prejuicios y actitudes expulsivas de muchos de los que transitan la escuela.

Al principio no nos dejaban entrar al comedor. Una vez que conseguimos entrar, nos traían la

comida toda junta para que comamos rápido y nos fuéramos, así no nos mezclábamos con los chicos de la escuela. Los otros pibes nos miraban desde afuera [...] hasta que un día nos retobamos y nos quedamos sentados. Yo les decía: “coman tranquilos, no se apuren. ¿Cómo era eso de que somos una comunidad? ¡Qué comunidad, loco!”.

Si “Los Rapiolas” fueran expresión de una escuela inundada nuestra subjetividad pedagógica se vería inalterada. Su existencia no vendría a con-mover nada de los supuestos acerca del modo esperado de habitar una escuela. “Los Rapiolas” constituirían un error que debería ser reparado mediante un esfuerzo de socialización escolar.

¿Son, entonces, “Los Rapiolas”, un problema para la escuela o la escuela se ve problematizada con una presencia que pone en juego la eficacia de los dispositivos disciplinarios? La escuela, al igual que la familia y el conjunto de las instituciones sociales, nos mostró que la vida humana adquiere su estatuto social en la medida en que es forjada en clave disciplinaria. Vida social era, en tiempos pretéritos, efecto de vida institucional, vida armada en relación con la operatoria de ley, que no sólo regula externamente intercambios y comportamientos, sino que inscribe en su nombre. Cada uno de los sujetos en la sociedad disciplinaria

La escuela de “Los Rapiolas” es un espacio que puede ocuparse de maneras no convergentes en una comunidad de sentido.



es nombrado por las diversas figuras de la ley. Así, somos hijos, alumnos, estudiantes, profesores, padres, trabajadores. Estos nombres, vale decirlo, encierran una gama de permisos y prohibiciones. El nombre es aquello que nos inscribe en un lugar de la relación social. Esto es, si somos hijos, dependemos de la posición de autoridad; si somos padres o docentes, somos portadores de autoridad; si somos estudiantes, somos heterónomos de una jerarquía.

Ahora bien, podemos objetar esta línea de razonamiento sosteniendo que en cualquier época hubo excesos, restos que se movían por fuera del universo de ley. Es cierto, pero se trataba de excepciones confirmatorias de la regla, para las cuales la sociedad había diseñado instituciones de encierro a la medida de esas “anormalidades”. De cualquier modo, la invisibilidad social de los “restos” dejaba a salvo las formas civilizatorias de socialización. A diferencia de aquella realidad, “Los Repiolas” están en la escuela. Son, en principio, albergados en el espacio escolar y sus presencias no hacen otra cosa que revelarnos modos de existencia contruidos más allá de los códigos instituidos. Son chicos padres, chicos chorros, chicos violentos o expuestos a la violencia, chicos consumidores de sustancias, chicos huidizos de toda prescripción, chicos arrojados a una existencia sin amparo ni referencia ordenadora, chicos con capacidades inadvertidas –para la lógica institucional– de sobrevivir en la intemperie, chicos abiertamente permeables a las presencias de otros. La escuela –entendida como institución capaz de fundar un sistema de valores y reglas– se enfrenta a sus propios límites, alberga en su seno sus des-hechos.

Al respecto, hay un dato interesante que fortalece la hipótesis de una escuela hecha de presencias múltiples, diversas, heterogéneas, imposibles de ser filiadas a una comunidad de valores preexistente. Los chicos se acercan a la escuela pero la acomodan a sus conveniencias. No hay en estas subjetividades una representación de escuela ligada a una función socialmente legitimada. Ellos van a la escuela pero no bajo la condición alumno. La escuela de “Los Repiolas” es un espacio que puede ocuparse de maneras disímiles, no convergentes en una comunidad de sentido.

Allá por los setenta, Michel de Certeau (1990) nos había advertido sobre las prácticas singulares que hacen los usuarios de los espacios diseñados bajo una finalidad específica. Este historiador francés mostraba la enorme gama de juegos y ardides que llevaban a cabo los paseantes de París desafiando itinerarios trazados y viviendo la ciudad mediante formas libres de circulación. De Certeau sostenía que el caminante lee la ciudad como si fuera un poema y la usa como el hablante, su propia lengua. Hay lugares que para él son neutros (elipsis), mientras otros representan más de lo que aparentan (sinécdoque). Así, en su andar, el caminante va construyendo un texto paralelo, un poema urbano e impone al orden externo de la ciudad, su propia ley de consumidor del espacio. De allí que “el espacio, para él, sea un *lugar practicado*, un cruce de elementos en movimiento: los caminantes son los que transforman en espacio la calle geoméricamente definida como lugar por el urbanismo” (Augé, 2004).

En esta dirección, en *La escuela como frontera* (Duschatzky, 1999), destacábamos

experiencias de invención llevadas a cabo por los alumnos. Recuerdo, por ejemplo, las argucias desplegadas por un grupo de estudiantes que, frente a un excesivo control por parte de la dirección de la escuela, habían decidido colocar en el patio un buzón para recibir mensajes con un cartel que rezaba “No va más”. El director, suponiendo inofensivo este artefacto ya que, en apariencia, no generaba ruidos colectivos, no imaginó los efectos de su uso. Llegado el fin de semana, los chicos leían en su radio local todos los mensajes en los que se denunciaban las arbitrariedades de la escuela.

Estábamos frente a la invención de modos de hacer en espacios disciplinarios, claro ejemplo de una inteligencia social silenciosa que se las arregla para ir más allá de los límites poniendo en jaque el poder total de una maquinaria. A diferencia de “Los Repiolas”, aquellos eran alumnos, estudiantes, habitantes creativos pero habitantes, al fin, de un aparato institucional. Una cosa es un hacer más allá de la representación y otra es un hacer suplementario, desgajado de toda representación. En la lógica de usos y prácticas analizada por Michel de Certeau, los sujetos no desconocían los trazados existentes, sólo que se disponían a cruzar las fronteras de un devenir reglado. La diferencia radical hoy es que, más que de violación, trasgresión o burla de límites, se trata de un recorrido que parece construirse en “territorio liberado”. “Los Repiolas” no son equivalentes a un grupo de estudiantes que sortea los controles y prescripciones institucionales. No se trata de producciones silenciosas, marginales, que vienen a disputar la hegemonía de unas prácticas sociales, sino

de la producción de microexperiencias que se arman en el vacío de inscripciones, no contra una lógica. No son formas creativas de experimentar la condición de estudiantes, sino que son otras formas de experiencia social en un espacio llamado “escuela” pero despojado de su representación.

De la escuela-institución a la escuela-nodo

Si la escuela no es un espacio pleno de propiedades representables que sólo puede habitarse en correspondencia con su naturaleza, es un nodo, un punto que reúne conexiones. Allí están los alumnos, “Los Repiolas”, los profesores. Pero su proximidad no está dada por un sustrato moral. Unos y otros son próximos en tanto se conectan a un mismo punto de la red, sin embargo no son semejantes. No necesariamente sus presencias se afectan recíprocamente o se mantienen ligadas por sentidos compartidos. Pekka Himanen (2002) advierte que la importancia de un nodo no deriva de sus rasgos específicos, sino de su capacidad de aportar información a la red.

Podríamos decir entonces que, más que procurar dilucidar la singularidad de este nodo respecto de otros (como, por ejemplo, el de una página web), se trata de pensar qué hace a la existencia de una escuela hoy. Pareciera que su “aporte” –la red no pide más– es constituirse en espacio de aglutinamiento de chicos y jóvenes. Para la red, estos chicos tienen existencia si están en la escuela, más allá de la cualidad y formas reales que tomen sus vidas. Himanen señala que la nueva economía se sustenta en las redes. Los mercados financieros globales, origen de la inversión, se nutren de redes electrónicas que procesan

Aunque no son alumnos, Los Repiolas son albergados

en el espacio escolar y sus presencias revelan

existencias más allá de lo instituido.



señales. Si la escuela es un nodo, su señal se expresa en la capacidad de capturar una densa masa de operaciones conectivas. En esta línea, la formación del ciudadano, la moralización de los sujetos, pierde relevancia. El valor de la escuela-nodo para la red radica en asegurar conexiones dado que un “usuario” de la red puede ser potente conector de cualquier nodo.

Este chico tiene 45 faltas y ayer me encaró diciendo que escuchó que íbamos a echarlo. Yo le pregunté por qué había faltado tanto y él me contestó que le pegaron dos balazos en un enfrentamiento con otra banda que quería usurparle la parada. Me pidió que no lo eche, que tenía que seguir en la escuela. Cuando le pregunto el porqué, me responde que estaba judicializado y que el juez se lo exigía, que si fuera por él ni loco vendría. Aparte me pidió si podía darle una vacante a un amigo suyo al que echaron de otra escuela.

El nodo es una condición que nos excede. Cómo pensar sus formas, cómo aprovechar sus potencias y cómo ampliar sus posibles, es una decisión que nos compete.

Recapitulando, la presencia de “Los Repiolas” nos enfrenta a una escuela de *la multitud*, cuyo rasgo central no es simplemente la capacidad de albergar formas múltiples de ser habitada, sino la imposibilidad de

que ellas converjan en una unidad sintética (función que en tiempos de disciplina recaía, se sabe, en el Estado como donador de sentido). Es tarea de sus agentes pensar sus conexiones, sus puntos de encuentro, ya no la filiación a una totalidad de sentido.

Sobre configuraciones múltiples de vida social

En las líneas anteriores sugeríamos que la escuela era tomada por presencias que, miradas desde la representación escolar, resultan “inconsistentes”. Veíamos también que darles un lugar, no implica que con ellas se dé lugar a nuevas estéticas educativas. Podemos entonces establecer una diferencia entre “dar un lugar” y “dar lugar a”. Cuando damos un lugar, por ejemplo admitir a “Los Repiolas” en la escuela, en verdad no damos lugar a que esas presencias ofrezcan la oportunidad de nuevas formas de experiencia educativa. Damos un lugar, pero no dejamos que algo nuevo advenga en el estilo de hacer escuela.

Ahora bien, para que la escuela pueda pensarse como un recurso de agenciamiento de múltiples heterogéneos es necesario avanzar en advertir cómo se mueven, bajo qué formas se producen, de qué está hecha la vida social de esos múltiples.

Lo primero a destacar es que “Los Repiolas” constituyen un pliegue que hace diferencia en el entorno vivido por sus

miembros. Se trata de una interrupción en el devenir aleatorio y desreglado que caracteriza la vida en el barrio. “Los Repio-las” se inscriben en el campo de lo posible y no de lo necesario, porque pensarlos como lo necesario sería situarlos en la imposibilidad de que no se hubiera dado. Es necesario si es reductible a la correspondencia con un estado de cosas; es posible si un movimiento de pensamiento hizo que una potencia advenga existencia. Había en los chicos potencias de agregación, potencias permeables a las presencias conectivas que, frente a una propensión (la convocatoria a reunirse en un grupo), tomó existencia. Sugerimos pensar en tres componentes que hacen al tejido artesanal de la vida social.

Lenguajes sin guión

Suele decirse que el lenguaje ha perdido relevancia en una vida hecha de imagen y de cuerpos enfrentados. Sin embargo, lo que parece haber declinado es la eficacia de códigos instituidos, fundadores de una comunidad de intercambio comunicativo. El lenguaje, hecho de una lógica gramatical y sintáctica capaz de fundar comunidad genérica de hablantes, parece haber perdido potencia performativa. No obstante, asistimos a una gama de juegos lingüísticos, modos de decir (*gato, bardo, mulas, rescate*) que arman interlocución.

Virno (2003) plantea que, en la actualidad posfordista, la actividad del hablante informal ha ganado un lugar en la escena. No se trata del lenguaje sabio, del lenguaje como instrumento referencialista del mundo, sino de una práctica comunicativa cuyos efectos no pueden separarse de la misma enunciación, en la que poco importa lo que se diga sino que el decir, el dirigirse a otro, tenga lugar. Veamos entonces, la capacidad de composición que tuvo lugar mediante lo que Virno llama “la actividad del hablante sin partitura”.

Primero no los aceptaron en la colonia de verano porque sabían qué tipo de chicos eran, pero al final entraron de favor. El coordinador, nombrado por la Secretaría de Educación, estaba muy desbordado pero a partir de que ellos empiezan a ir hubo cada vez menos problemas. Ellos apaciguaban, ayudaban mucho en la contención porque los profesores no tenían llegada a los chicos. Ayudaban en todo, en los deportes, en hacer el fuego para los “patys”, pero donde más ayudaban era en la relación con los chicos, tarea que los profesores no podían abordar [...] entonces ellos armaban los grupos para que los chicos no se pelearan, estaban siempre en el medio de la cosa. El último día estaban robando en la esquina y ellos fueron a pararlos.

Toda enunciación –nos dice este pensador contemporáneo– es virtuosa porque está co-

La escuela puede pensarse como recurso de agenciamiento

de múltiples heterogéneos si se advierte

bajo qué formas se producen esos múltiples.



nectada a la presencia de los otros. Podríamos sostener siguiendo a Virno que “Los Repiolas” ponen en escena una disponibilidad oportunista, es decir, una porosidad capaz de capturar indicios de posibilidad. En este caso, de posibilidad compositiva. La escena nos muestra a un profesor que, munido de saberes especiales, no ha podido componerse con los chicos y otro grupo de chicos que sin partitura, sin guión, despliegan la potencialidad de la lengua. El lenguaje acá es un acto balbuceante cuya productividad radica en el acto de un decir, que toca los puntos sensibles del otro, más que en la fuerza contundente de sus enunciados. Las subjetividades de intemperie, las subjetividades de velocidad, no cuentan con la condición receptiva de códigos de significado ordenadores del comportamiento. En condiciones de desfondamiento no hay lugares preestablecidos de interlocución. Cuando se habla, analiza Corea (2005), se emiten ruidos pero las palabras no tocan con sus significados sancionados a los otros porque no hay un código que estabilice sus referencias. Los lugares establecidos de enunciación le han cedido protagonismo a los “lugares” producidos en situación o, más bien, posiciones activas que no descansan en la institución de funciones sino en las disponibilidades de los hablantes en tanto tales, en las operaciones capaces de tomar los puntos sensibles de una situación. En consecuencia, siguiendo a Corea, el trabajo de comunicación es de permanente construcción de condiciones.

Salimos a volantear con “Los Repiolas” para invitar a la asamblea sobre la violencia que

tendría lugar en la escuela. Omar, el pibe de 21 que estuvo en cana tres años y ahora es pizzero, comenzó a recorrer las manzanas con Rodrigo. Recorrían las casas tirando papelitos hacia adentro pero luego comenzaron a armarse un discurso. “Por favor, señora, es una invitación para la escuela, ¿me puede atender?”[...] Estaba impresionado porque en la calle le dio el volante a una señora [...] Viste qué groso, la vieja se me puso a llorar, yo no sabía qué hacer, me dijo que la policía no pudo hacer nada y se lo mataron [...] unas cuadras más adelante otra señora comentó que al padre le habían robado y lastimado.

Corporeidad desmesurada

En un punto, el cuerpo es la vida misma o, como dice Merleau Ponty, sólo a través de la carne del cuerpo puedo tomar la carne del mundo. La vida sólo es si toma cuerpo, si tiene lugar en un devenir de formas expresivas. De ahí que el cuerpo, en palabras de Deleuze (2003), revele un lenguaje escondido, pero también el lenguaje forme un cuerpo.

Tomaremos la figura del cuerpo, entonces, como signo elocuente para pensar las formas posibles que adquiere la vida social en nuestros tiempos y, en particular, en la trama de relaciones que hacen a esta escuela. En primer lugar, quisiéramos distinguir la práctica de *socialización* de los cuerpos de aquella que refiere a la *socialidad* de cuerpos. Una cosa es una escuela actuando sobre los cuerpos y otra, una escuela sostenida por los cuerpos que la ocupan.

El poder político –nos enseñó Foucault– se ha ocupado de los cuerpos instituyendo prácticas que mediante el control delimitaban sus confines. El cuerpo teorizado por él es una su-

perficie de inscripción de prácticas y discursos capaces de producir los cánones del placer y la sexualidad. Este cuerpo es un cuerpo vigilado, codificado, comandado por una moralidad. El cuerpo que sostiene, a diferencia del cuerpo sostenido (en un discurso, en unas prácticas, en una maquinaria productiva), es el efecto del estallido de los diques socializantes.

Hoy no voy a dar clases, estoy agotada y con muchos quilombos. El otro día vino llorando una chica muy angustiada y después de hablar bastante terminó contando que el padrastro abusó de ella. Fue muy difícil manejar la situación. La chica tiene 14 años y no quería decir nada porque sabía que la madre no iba a enfrentar a su esposo ya que él es el que sostiene económicamente a toda la familia. Me comuniqué con los abogados de la comisión de derechos humanos que recurrieron al juez porque, dada la situación, ella no podía volver a su casa. La piba comentaba que la madre sabía pero decía que ella mentía y por eso la había amenazado que la iba a internar en un instituto, si hablaba.

En tiempos de cuerpos socializantes –instituciones–, este tipo de situaciones era sostenido por sus engranajes (gabinetes psicológicos, instituciones de derivación y, sobre todo, referencias que permitían rápidas clasificaciones de ciertos hechos que, además, no eran frecuentes en la escuela). En tiempos de cuerpos que sostienen la fragilidad de lo social, es cada quien el que soporta la contingencia desde la más absoluta vulnerabilidad. En este plano de inscripción, una cosa es el cuerpo de profesores y otra, los cuerpos de los profesores. En el primer caso, cada do-

cente opera sostenido por una comunidad de pertenencia y referencia; en el segundo, cada agente en estado de intemperie reacciona o piensa desde sus disponibilidades.

La idea de cuerpos remite acá a la crudeza de relaciones sin mediación. Una *socialidad* hecha de cuerpos es aquella que se arma no en función de un sistema de referencias o garantías, sino en el uno a uno. En la *socialidad* hecha de cuerpos, cada uno está expuesto a la mirada –real o imaginaria– del otro, pudiendo operar como sostén o defensivamente: “me miró mal” [...] “como ella se fue a bailar, yo me escabíé todo”.³

Pedro tiene 18 años, está en tercer año y va a la escuela todos los días por exigencia del juez. “No le importa si repito, si me va mal. Él quiere que yo esté en el colegio”. En el relato de su vida, la mamá tiene un papel protagónico. En todos los momentos de catástrofe que tuvieron que atravesar, fue ella la que se puso la familia al hombro: durante los tres años que el padre de Pedro estuvo desocupado –y por eso tomaba y golpeaba a su familia–, fue ella la que se bancó⁴ los golpes de su esposo, la que sostuvo, la que le consiguió trabajo y el departamento en los monoblocks donde ahora están viviendo.

Una *socialidad* hecha de cuerpos se expresa de manera paradójica, sufriente o exultante, corroída o en su máximo despliegue. El punto que la caracteriza es que se produce en una proximidad, por momentos, desmesurada. De allí que el otro, en su cercanía descarnada, resulte amenazante o, por el contrario, una convocatoria al encuentro.

“Mientras estábamos hablando con Pato, se acerca Pedro y nos cuenta que tenía que dar muchas materias. Ahí le ofrecí ayuda

Las situaciones relatadas presentan un rasgo singular:

lo que se arma y se desarma

es efecto de los avatares de un encuentro.



para la materia que necesite y él me pidió una mano en inglés”.

Miguel no es su docente,⁵ tampoco un recurso instituido para hacerse cargo de los chicos con dificultades. A su vez, Pedro, no reconocía en él una función de apoyo escolar. Se trata simplemente de una situación azarosa en la que un “cuerpo” se deja arrastrar por una presencia y se ofrece como posibilidad.

Afección a las presencias

“Esa vieja me odia, ella fue la que me echó y creo que ni sabe que volví a la escuela. Yo volví porque Graciela lo convenció al director. Por eso estoy en la mira de todos. Yo sé que a la primera que bardee⁶ me tengo que ir pero yo no voy a hacer nada porque no le puedo fallar a Graciela, que se rejugó por mí”, nos cuenta Clovis.

Las situaciones que relatamos y que son vividas por “Los Repiolas” en la escuela presentan un rasgo singular. Lo que se arma o desarma, lo que se compone o se disuelve es efecto de los avatares de un encuentro. La estadía de Clovis en la escuela no está medida por convicciones o creencias acerca del valor de estudiar, sino por la capacidad de ser afectado por una presencia. Se trata de afecciones diferentes. En un caso, la sensación de ser rechazado; en otro, de ser convocado. No obstante, interesa destacar que el sostén históricamente provisto por

un conjunto de referencias de valor ha cedido lugar a un sostén de cuerpos. El otro no es portador de una función, heredero de un mandato, mediador o representante de una terceridad; el otro es lo que su presencia pueda generar.

La existencia social, las decisiones que se van tomando, las modulaciones que progresivamente sufre la vida de estos chicos, se producen por fuera del imperativo moral pero por dentro de las fuerzas afectivas. La vida es puro azar y sólo adquiere sentido si es tomada por una constelación de afectos, entendiendo a los afectos como fuerzas capaces de afectar modos de existencia.

Cuando les pregunté por qué no robaban más, ambos me respondieron que no lo hacían porque era muy riesgoso y no estaban dispuestos a correr riesgo por sus hijos. “Si yo no los tuviese a ellos –me dijo uno– no me importaría nada, saldría a chorear⁷ lo que venga”.

No se trata, entonces, a los ojos de la desencantada subjetividad pedagógica, de dar por agotadas las potencias de afectación social de la escuela, sino de advertir cuáles son los modos proclives a producir afecciones activas. Está visto que la autoridad como pilar productivo está en baja y, como contrapartida, que las presencias reales pueden producir efectos a veces corrosivos y otros, multiplicadores. Pato, la coordinadora del grupo nos comenta:

A Damián lo expulsaron de un taller de alfabetización por haberse peleado con la profesora. Él cuenta que, desde que entraba a la clase, los alumnos y la “profe” lo miraban con desprecio, como si fuese a hacer bardo. Después de cinco años de estar viviendo en la calle es difícil imaginar que cualquiera pueda llegar a soportar situaciones despectivas sin reaccionar. Ante esta situación, la profesora viene a pedir que lo expulsen no sólo del taller sino de “Los Repiolas”. Yo no le dí bola y me puse a pensar con Eugenio qué hacer. Acordamos que –como tres veces por semana viene una maestra a darle clases al hombre que trabaja en la seguridad– podíamos tomar ese espacio también para Damián. Se lo propusimos y él se re copó.⁸ No pasa un día sin preguntar cuándo empieza.

Miguel se ofrece a ayudar a Pedro en las materias. Pero Pedro no se muestra muy convencido de poder continuar con sus estudios. “No sé para qué estudio si el año que viene no creo que siga viniendo

[...]. Mi viejo quiere que vaya a laburar⁹ de barrendero como trabaja él [...] me dice que si tuve huevos para tener un hijo, ahora tengo que hacerme cargo y eso es laburar para mantenerlo”. Miguel le aconseja “quizás una de las cosas que le podés decir a tu viejo es que si vos seguís estudiando es porque querés responsabilizarte de tu futuro, porque probablemente con el título tengas más chances de conseguir un mejor laburo”. Pedro se entusiasma “está bueno ese chamuyo,¹⁰ no lo había pensado. Se lo voy a decir”.

Miguel cuenta una charla con Pato, coordinadora del grupo. La noté contenta y hablamos de cómo la alegra ver bien a los pibes, de cómo los extraña cuando no los ve. Ella se constituye desde adentro del grupo, no se piensa como una exterioridad que viene a ayudar a unos pobres desvalidos y me da la sensación que esto es lo que produce efectos. Los chicos confían en ella y en el propio espacio grupal. 

Notas

¹ Este artículo fue elaborado en el marco de una investigación en curso realizada desde la Flacso (Argentina) sobre “Violencia, escuela y subjetividad”. El campo de trabajo se sitúa en tres escuelas secundarias ubicadas en la periferia de la ciudad de Buenos Aires, la provincia de Córdoba y el Conurbano Bonaerense. Las notas de este texto se apoyan en el material recogido en una de ellas, situada en el Bajo Flores, barrio empobrecido de la ciudad de Buenos Aires.

² El *Tren Blanco* es la nominación de un servicio ferroviario acordado con los movimientos de cartoneros. Se trata de un tren sin butacas que recorre el itinerario comprendido entre los puntos de residencia de sus miembros –generalmente en la provincia de Buenos Aires– y los nodos de recolección y distribución de cartones. En esa experiencia, que implica trasladarse en el tren llevando carros vacíos en los que luego se transportarán los cartones recolectados, los padres suelen ir acompañados por sus hijos.

³ Escabiar: hace referencia –en el lenguaje popular– al acto de beber vino.

- ⁴ Bancar: soportar una situación o una persona molesta.
- ⁵ Miguel Bukart es miembro del equipo de investigación. Su relación con los chicos es efecto de una posición de implicación que lejos de una con-fusión con la problemática a investigar, permite la constitución de una trama de pensamiento y afecciones recíprocas.
- ⁶ Bardear: provocar.
- ⁷ Chorear: robar.
- ⁸ Coparse, re coparse: entusiasmarse.
- ⁹ Laburar: trabajar.
- ¹⁰ Chamuyar: palabrería que tiene el propósito de impresionar o convencer.

Bibliografía

- Agamben, Giorgio, *Lo que queda de Auschwitz*. Valencia, Pre-Textos, 2000.
- Augé, Marc, *Los no lugares: Espacios del anonimato*. Barcelona, Gedisa, 2004.
- Bauman, Zygmunt, *Modernidad Líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Corea, Cristina, *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires, Paidós, 2005.
- De Certeau, Michel, *L'invention du quotidien*. París, Gallimard, 1990.
- Deleuze, Gilles, *En medio de Spinoza*. Buenos Aires, Cactus, 2003.
- Duschatzky, Silvia, *La escuela como frontera*. Buenos Aires, Paidós, 1999.
- Himanen, Pekka, *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Barcelona, Destino, 2002.
- Jullien, François, *Tratado de la eficacia*. Buenos Aires, Perfil Libros, 1999.
- Virno, Paolo, *Gramática de la multitud*. Buenos Aires, Colihue, 2003.
- Zourabichvili, François, *Deleuze. Una filosofía del acontecimiento*. Buenos Aires, Amorrortu, 2004.