

**CHICOS EN BANDA**

*Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*

Silvia Duschatzky- Cristina Corea

UEPC/FLACSO/UNICEF

## **Los que hicimos posible este libro**

Silvia Duschatzky  
Cristina Corea  
Carmen Nebreda  
Ana Giacomelli  
Cesar Ponce  
Daniel Moccia  
Elvira Ravazallo  
Gloria Miranda  
Rosa Sosa  
Silvia Nadra  
Virginia Yofre  
Mirta Pizolatto  
Sonia Viola  
Mabel Sueldo  
Soledad Díaz

## INDICE

### Prólogo

### Introducción

<b>1. Escenarios de expulsión social y subjetividad.</b>	11
<b>2. Territorios juveniles emergentes</b>	17
2.1. <i>Los ritos</i>	18
2.2. <i>Las creencias</i>	22
2.3. <i>El choreo</i>	24
2.4. <i>El faneo y otras yerbas</i>	27
<b>3. Rostros de la subjetividad juvenil</b>	30
3.1. <i>La fraternidad y el aguante.</i>	30
3.2. <i>La subjetividad de varones y mujeres: más acá y más allá del lazo</i>	31
3.2.1. <i>Las condiciones</i>	33
3.2.2. <i>Caída del paradigma burgués de la diferencia sexual</i>	35
<b>4. Las instituciones en la pendiente</b>	36
4.1. <i>Las figuras de autoridad familiar</i>	36
4.1.1. <i>Desubjetivación</i>	38
4.1.2. <i>Resistencia</i>	41
4.1.3. <i>Invención</i>	41
4.2. <i>La escuela entre la destitución y la posibilidad</i>	43
4.2.1. <i>Desubjetivación</i>	44
4.2.2. <i>Resistencia</i>	46
4.2.3. <i>Invención</i>	47
<b>Epílogo. La investigación como intervención. Notas sobre la implicación</b>	3
<b>Testimonios</b>	50
<b>Bibliografía</b>	

## 4. Las instituciones en la pendiente.

### 4.1 Las figuras de autoridad familiar

¿Qué es una familia? Frases tales como la célula básica de la sociedad, el lugar de protección y cuidado, la instancia organizada en torno a la ley, el epicentro de la formación de valores, la mediadora entre el ser que nace y el mundo exterior; han caído en desuso.

Rosanvallon<sup>1</sup> nos recuerda que la familia tradicional ofrecía un punto de equilibrio al individuo, al mismo tiempo que lo insertaba en un espacio de sostén social y redistribución económica. La familia hacía posible la inscripción en una genealogía, es decir en una historia que le brindaba a sus miembros sostén y referencia. La familia constituía para la tradición moderna el primer eslabón en el proceso de filiación y construcción de la cadena intergeneracional. Desde ya que este patrón cultural no contemplaba las diferentes experiencias familiares gestadas en itinerarios culturales y sociales distintivos, pero constituía la matriz regulatoria de las sociedades occidentales.

Por su parte, el psicoanálisis suscribe a la idea, a propósito de la familia, que no hay sujeto desde los orígenes sino que se trata de posibilidades que sólo se materializarán si encuentran una serie de condiciones. El otro es entonces condición y posibilidad de subjetivación. Ese primer otro es la madre quien nutre, cuida, brinda afecto, toca, habla. En este encuentro este otro, introduce algo de otro orden que la mera asistencia física y que será el motor del psiquismo humano. El mundo entonces se presenta por contacto, pero un contacto especial dado que habilita la instalación de la sexualidad, comprendida en términos freudianos, como una pulsión (energía) vital. Pero la función materna ofrece además una función identificatoria, le proporciona al niño un conjunto de significados que permitirán nombrar los diferentes estados por los que atraviesa. Piera Aulagnier destaca que *“la palabra materna derrama un flujo portador y creador de sentido que se anticipa en mucho a la capacidad del niño de reconocer su significación y de retomarla por cuenta propia”*. Ella es la que dice si el niño tienen hambre, frío, está triste, prefiere un juguete u otro, un paseo u otro. Se trata entonces de una “violencia primaria”<sup>2</sup> fundada en una asimetría que será constitutiva del sujeto mientras no se instale como un modo de relación perdurable que obture las posibilidades de enfrentarse a las propias decisiones.

¿Qué papel le confiere el psicoanálisis al padre? Al igual que la función materna se trata de una función simbólica, es decir no importa quien la ejerza sino la posibilidad de que sea inscripta significativamente. El padre, es el representante de la ley y como tal el portador de los discursos sociales legitimados. El padre es el encargado de romper la simbiosis entre madre e hijo y el que reparará esa “pérdida” con la puesta a disposición de objetos sustitutos (símbolos, ideas, instituciones, ritos) que facilitarán la exogamia.

Ahora bien, ¿qué ha sucedido con estas representaciones familiares, acaso son consistentes con la experiencia recogida bajo las coordenadas de la globalización y la transformación de la sociedad burguesa?

---

<sup>1</sup> Véase Rosanvallon, P y Fitoussi, J. *La nueva era de las desigualdades*. Manantial, Bs. As., 1997.

<sup>2</sup> Véase Aulagnier, P. *La violencia de la interpretación*, Amorrortu, Bs. As., 1988.

El modo específico de constitución familiar basado en un orden jerárquico se inscribe en lógicas sociales de carácter general. La organización paterno-filial dependía de un orden social específico –la sociedad burguesa– que confería a la familia la tarea de constituir la matriz subjetiva de los futuros ciudadanos. La desarticulación del universo de la familia nuclear se inscribe en la alteración de una serie de condiciones basadas en el principio jerárquico. La caída del Estado Nación en el marco de la emergencia de nuevas lógicas sociales basadas en la noción de *red*<sup>3</sup> vacía a las relaciones familiares de una referencia anclada en jerarquías simbólicas.

A continuación vamos a describir las alteraciones sufridas por el modelo paterno-filial que constituyó el núcleo de la organización familiar. A modo de rápido punteo destaquemos el piso de condiciones en el que se plantean las mutaciones: pérdida de la condición salarial, incertidumbre respecto del futuro, flexibilidad laboral, dilución del trabajo como pilar de estructuración social, pérdida de las protecciones sociales, borramiento de las fronteras generacionales, pasaje del saber a la información con sus efectos concomitantes en la devaluación de la experiencia y la transmisión intergeneracional.

El corpus de la investigación nos enfrenta a la emergencia de nuevos modos de vinculación familiar que nos hablan de algo más que otros tipos de familia. No se trata de configuraciones familiares respetuosas de la lógica de la autoridad simbólica tradicional sino de múltiples modos de relación que rompen la estructura paterno-filial. Los estudios sociológicos describen nuevos tipos de familia –familias ensambladas, monoparentales, ampliadas– que a pesar de las transformaciones en su configuración conservan una matriz fundada en el ejercicio de figuras de autoridad. Lo que encontramos, en cambio, nos enfrenta a la necesidad de repensar la categoría familia ya que emergen múltiples modos de vínculos que ponen en juego la eficacia de las figuras portadoras de autoridad simbólica.

Dado que se trata de modalidades de relación construidas en situación es imposible arribar a un cuadro exhaustivo de los nuevos vínculos familiares. La caída de un patrón referencial en la estructuración familiar nos invita a pensar que “la familia” es hoy un significant vacío, es decir un lugar sin referencia estable de significación.

Ante el agotamiento del dispositivo familiar, los registros ofrecen tres modalidades subjetivas de habitar la nueva situación que nombraremos de la siguiente manera: desubjetivación, resistencia e invención.

#### **4.1.1. Desubjetivación**

En primer lugar señalemos que no se trata de un estado puro. No pensamos en la pura desubjetivación dado que si fuera así estaríamos frente a la *nuda vida*. Lo que sí advertimos son modos desubjetivantes de habitar los vínculos familiares o lo que es lo mismo un no poder casi nada con la situación.

---

<sup>3</sup> “Las conexiones con los diversos nodos que traman la red no son jerárquicos, no inscriben cada término en una pirámide que atribuye valores y distribuye un orden simbólico desde arriba hacia abajo”. Lewkowicz, I. Dreoven, J. y Grinchpun Op. Cit.

*“Cuando a mi marido lo meten preso porque mató a un hombre, yo quedé sola con los tres chicos y me quería morir porque si bien era cierto que mi marido robaba y después lo vendíamos, él era bueno con los chicos aunque a mí me pegaba mucho. Pero a los chicos los teníamos bien vestidos. Pasaron los días y me empezaron a faltar las cosas, lo único que me quedaba era acostarme por plata pero me daba vergüenza. Un día mi vecina me presenta a este nuevo marido y me junté, pero también me pega y les pega a los chicos. Cuando quedé embarazada de este nuevo marido, mi marido el de la cárcel se entera y me manda a unos amigos. Me pegaron tanto que lo perdí y dejé de visitarlo en la cárcel”.*

¿En qué momento se deja de ser humano? Ese es el único punto verdaderamente en juego en una situación extrema. Lo que muestra la tesis de Agamben en torno a la experiencia de Auschwitz es, contra cualquier evidencia, que lo propio del humano es la posibilidad de dejar de ser humano. Después de Auschwitz, la humanidad no es universal sino contingente; existe la paradójica experiencia humana de la deshumanización. El sobreviviente, entonces, se presenta como una figura ambivalente de lo humano y lo inhumano: se puede sobrevivir sin humanidad, pura nuda vida, el viviente. O se puede sobrevivir a la experiencia de la aniquilación no ya como puro viviente sino como sujeto: ésa es una experiencia de subjetivación.

No importa entonces juzgar los comportamientos según esquemas moralistas que describen el buen o mal proceder sino que la única pregunta que inquieta, caídos los juicios sobre el otro, es cuándo se deja de ser humano. *“Si se quiere sobrevivir como humano”*, dice Bettelheim a propósito de los campos de concentración, *“envilecido, tal vez degradado pero humano al fin, es preciso tomar conciencia del punto de no retorno individual, más allá del cual no se debía ceder frente al opresor”*.

La desubjetivación entonces nos habla de un modo de habitar la situación marcada por la imposibilidad, estar a merced de lo que acontezca habiendo minimizado al máximo la posibilidad de decir no, de hacer algo que desborde las circunstancias. Se trata de un modo que despoja al sujeto de la posibilidad de decisión y de la responsabilidad.

Una de las condiciones de la desubjetivación en el entorno familiar es la visible indiferenciación de los lugares tradicionales de padre, madre e hijo con la consecuente disolución de las posiciones de protección y autoridad de los padres hacia los hijos. En ese marco de disolución y confusión, la desubjetivación consiste en la imposibilidad de gestionar lugares de enunciación desde los cuales habitar esas transformaciones.

La indiferenciación de lugares entre adultos y chicos no llamaba la atención durante el siglo XV en el que era común que niños y adultos se mezclaran en distintas escenas de la vida social. Pero hoy tras un largo período de institucionalización, la alteración de los lugares simbólicos de autoridad delata algo más que un simple cambio histórico en la configuración familiar. La modernidad había puesto a disposición de la sociedad una serie de dispositivos de fabricación de la infancia y la adolescencia. Tecnologías de distinta procedencia –de la medicina, de la psicología, de la pedagogía– aportaban a la producción de la infancia y la adolescencia estableciendo “necesidades” propias de cada etapa e inventando instituciones de socialización que aseguraran la distinción de espacios y roles.

En las ruinas de esa experiencia histórica vemos emerger nuevas relaciones que no sólo ponen de relieve la simetrización o indiferenciación de lugares sino más bien la pérdida

de toda referencia en la que anclar. Quizás haya que pensar que lo propio de nuestras circunstancias es la ausencia de referentes y anclajes y que por lo tanto cualquier sistema de referencias que se arme conlleva la chance de un proceso subjetivante

*“A veces Ángel me consigue cospeles para que pueda ir al baile” (relato de una madre).*

*“Vení, acompañame, le digo a mi hijo, vamos a la casa de tu papá. Llegamos y nos agarramos a piñas entre todos, nosotros, él y su mujer. Volaban las cosas, me volví loca, rompí todo. A ella la lastimé. No sabíamos de que forma decirle que vuelva con nosotros. Creo que hice mal en decirle que me acompañe”.*

*“Algunos padres saben que los chicos roban pero no dicen nada porque ellos roban también. Acá viven un montón de hermanos que roban todos, hasta el más chiquito que tiene tres años. Se mete en los kioskos, se sube a los techos, pasa como un gatito. Aprendió a robar porque le enseñaron”.*

*“Yo trabajo en la terminal abriendo puertas de autos, con mi hermana y mi mamá”.*

La maternidad y la paternidad aparecen desinvertidos de aquel sentido heredero de la tradición cultural. Padre, madre, hijo ya no se perfilan como significantes de una relación intergeneracional basada en el principio de autoridad, sino que parece tratarse de lugares simbólicamente destituidos. Trabajos “compartidos” en condiciones de alta precariedad, pibes que “protegen” a las madres, figuras masculinas borrosas o en descomposición, actos ilegales “legalizados” por sus progenitores en la urgencia por sobrevivir, caída de la frontera entre lo permitido y lo prohibido. Chicos expuestos o puestos como escudo en disputas de pareja, pibes ocupando el lugar de proveedores.

Es interesante advertir que estas alteraciones a menudo son acusadas como vacío por parte de los hijos. Los momentos donde se hace más visible la circulación del dolor, el desamparo y una suerte de llamado a las figuras protectoras de los padres se dejan ver en los relatos sobre las experiencias familiares.

*“Mi papá está internado porque tomaba mucho vino, hasta que un día empezó a tomar alcohol, ese de color azul. Cuando yo lo veía me mandaba a mudar a la calle. El juez lo hizo internar. Yo estoy yendo a trabajar en el lugar de mi papá al cortadero de ladrillo pero también salgo a vender incienso. Yo tengo ganas de verlo y no puedo porque no nos alcanza la plata. Si a él no le dan el alta qué vamos a hacer”.*

*“Antes soñaba –antes que se fuera mi mamá– ahora no sueño más, ella se fue, me dejó, yo la harté”.*

*“Yo le pido a Dios que volvamos a ser familia”. “Yo hablo con mi abuela y lloro cada vez que hablo de mi mamá. Mi abuela me dice que va a volver”.*

*“Yo espero que mi papá y mi mamá se acomoden y tomen el mando uno de ellos sobre nosotros”.*

*“¿Todos los papás pegan a sus mujeres?”.*

Tanto en la generación de los padres como en la de los jóvenes entrevistados, el territorio de la maternidad y la paternidad se presenta como un sitio sumamente confuso y devastado de significaciones. Sus fronteras, sus mandatos, sus funciones y su sentido, claros y precisos en el entorno burgués, desaparecen hoy por efecto de la destitución simbólica de las figuras burguesas de la familia. Ante esa caída, los sujetos difícilmente logran construir condiciones de enunciación para habitar e investir la experiencia de la paternidad y de la maternidad.

*“El novio de mi hermana es más grande, tiene 19 o 20 y el quería tener el hijo: ella no se daba cuenta. Cumplió 17, no creía que le iba a pasar lo del hijo, eso iba a pasarle más adelante”.*

En el ítem 3.2.2. interpretábamos la dificultad juvenil de darse cuenta de los embarazos o de la situación que gira en torno a la reproducción –cuidado, anticoncepción, riesgos– como un indicio de la borradura o de la inexistencia de marcas instituidas de la diferencia sexual y de las significaciones con que, necesariamente, deben ser investidas<sup>4</sup>. La sexualidad de los jóvenes y la de sus progenitores no parece regida por prohibición o represión alguna<sup>5</sup>.

Es frecuente que en los relatos la maternidad aparezca desinvertida de sentido. No darse en que la situación exige altas cuotas de implicación, podría ser una ocasión de decisión, cuenta significa que algo del orden de la percepción ha fallado. La desobjetivación es en este caso la imposibilidad de instalar alguna condición subjetiva para hacer algo con lo real de un embarazo. Los modelos de paternidad y maternidad burgueses están destituidos. Se abren, entonces, dos caminos: el de la supervivencia o el de la subjetivación. El embarazo, el nacimiento, la reproducción pueden ser meros hechos reales, biológicos, avatares del viviente de los que ni siquiera es preciso “darse cuenta” –tal como parece insinuarse en uno de los testimonios–. Pero también, en la medida de responsabilidad, de subjetivación.

#### **4.1.2. Resistencia**

La resistencia expresa cierta actitud de defensa, algo así como un modo de abroquelarse para protegerse de los efectos riesgosos que asechan la existencia. La familia aparece aquí como el lugar de refugio y preservación. La alteración del modelo se registra entonces en el tránsito de una familia que propiciaba la salida al mundo a una familia que preserva de los riesgos del mundo. Tradicionalmente la familia era la encargada de instalar al niño en el mundo mediante una serie de prácticas de socialización que

---

<sup>4</sup> Castoriadis, C. asegura que la significación de las marcas sexuales defiere en cada situación histórico social; lo que no difiere es la necesidad social de instituir sentido para tales marcas. Lo que parece singular de la situación que analizamos no es el hecho ya bastante aceptable de la variación histórica del sentido de las marcas sexuales; sino el fenómeno más incomprensible de la falta de significación. Ése es el fenómeno que en el contexto de esta investigación denominamos destitución. Véase *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets, Bs. As., 1993

<sup>5</sup> En ese sentido, la figura del abuso sexual no sería la figura de un exceso o de una transgresión de la interdicción incestuosa sino el indicio de la ausencia lisa y llana de cualquier interdicción. Con esto queremos marcar que, desde el punto de vista de la subjetividad es muy distinto que exista una ley y se transgreda o que no exista. El segundo caso es el que se considera aquí una condición fuerte de desobjetivación.



atendían a su autonomización progresiva. El mundo era apetecible en tanto prometedor de nuevas posibilidades.

Los relatos construidos en la investigación testimonian la alteración del significado de esta mediación. El mundo se ha vuelto inhabitable y la familia procura entonces dilatar la salida de sus hijos. La calle es peligrosa, amenazante y en consecuencia el cuidado familiar no es aquel que fortalece al hijo para salir al mundo sino el que lo preserva de los riesgos del mundo.

*“Yo no me iría de mi casa porque no se el riesgo que vaya a pasar, a lo mejor la persona con la que me vaya se puede juntar con alguien y me puede matar. Nunca pensé en irme de mi casa”.*

*“No me gusta estar encerrada, mi papá no me deja salir porque tienen miedo que me violen”.*

*“Me preocupa que la violen o la asalten”.*

*“Los padres tienen miedo que nos quedemos embarazadas, que nos pase algo en la calle”.*

#### **4.1.3. Invención**

Esta modalidad pone de relieve la producción de recursos para habitar la situación. Se trata de hacer algo con lo real, de producir aberturas que desborden la condición de imposibilidad, de producir nuevos posibles.

En condiciones de destitución del dispositivo familiar es posible registrar la producción de operaciones de subjetivación

*“Los dos somos desocupados. A mi me da vergüenza mirarlos a la cara a los chicos, para decir no tengo”. “Como yo hago pan, la peleamos todos, es la única entrada. “Los fines de semana mis hijos salen a vender diarios. Ellos tienen por costumbre venir y decirme ‘mami acá está lo que hicimos’, aunque sea tres o cuatro pesos”.*

La desocupación como marca de identidad y no como estado temporario así como el sentimiento de vergüenza nos hablan de nuevas condiciones erosionantes de autoridad. Ambas formas de nombrarse despojan a los padres de valía y en consecuencia de autoridad. Padres que “no pueden”, hijos que reparan o que se encuentran desamparados.

Es interesante advertir que los efectos de esta mutación no son necesariamente el de la disolución total de toda autoridad simbólica. A pesar de la destitución social de la autoridad simbólica y la precariedad de los resortes que habilitaban la posición de proveedor, la institución de un lugar protector no necesariamente desaparece. Se trata de la construcción de una posición de enunciación que grafica la búsqueda de un “poder ser” en el borde de un “no poder”. Las operaciones de subjetivación se plantean allí donde opera la imposibilidad.

Estas operaciones de subjetivación si bien ponen de relieve los recursos de los sujetos para habitar la situación dan cuenta al mismo tiempo de su precariedad cuando se producen a expensas de anclajes simbólicos de índole social. No se trata de sujetos soberanos, portadores de un gran voluntarismo y omnipotencia sino de operaciones generadas en una sociedad que se instituye con independencia de un referente colectivo que enlace a un espacio de pertenencia simbólica.

Los testimonios que siguen revelan los modos en que se gestan posiciones subjetivantes en condiciones de desubjetivación (pérdida de trabajo, de resortes sociales de protección, de un principio de organización social basado en un principio jerárquico)

*“Cuando Maxi estaba en quinto grado, la maestra me dijo que lo cambiara a una escuela de discapacitados. Siempre lo amenazaban con cambiarlo de colegio. El lloraba, no quería saber nada, no quería escribir. Sufrió mucho en la escuela. Yo ya venía notando que a los que más grandes, a los que repetían o tenían más edad los pasaban a esa escuela, en realidad eran los chicos de la villa. Muchos padres decían, bueno si la maestra lo dice lo mandamos ahí. Pero nosotros, con mi marido no lo vemos inútil. Lo que ocurría era que la maestra no le prestaba atención. Yo lo siento y hasta que no termina leyendo no lo dejo salir. Finalmente buscamos otra escuela y ya empezó a investigar solo del libro”.*

*“Con la droga espero que la sepan diferenciar. Yo les hablo, les explico porque ellos se la van a cruzar un montón de cosas”.*

*“Sin la escuela no van a ser nadie, ellos tienen nuestro ejemplo que como no pudimos estudiar no somos nadie, no podemos entrar a trabajar a ningún lado, por eso somos inflexibles en el estudio”.*

*“Yo la voy a ayudar en todo lo que necesite. A ella le gusta el teatro y entonces yo la acompañaba todos los sábados a teatro vocacional hasta que aprendió a moverse sola. Le guardo los cospeles necesarios para que pueda ir. Mi marido y yo no conocemos el teatro. La primera vez será para ir a ver a Analía en la obra de fin de año”.*

Presencia, límite, acompañamiento, transmisión de valores son algunos de los rasgos de la actual enunciación paterna y materna. La nueva autoridad simbólica se instala por fuera o en el borde de un campo social configurado sin principios contundentes de jerarquía. En otras palabras cuando las referencias que sostienen a un sujeto en el devenir de su existencia se han vuelto frágiles la vida se torna un hacerse a sí mismo cada vez. La caída de una ficción estructuradora de la experiencia lejos de experimentarse como liberadora trae aparejada la sensación fatigosa de ser uno mismo (Erhenberg). En términos de Zizek (2000) esta compulsión a decidir libremente es un juego obscuro que provoca angustia en tanto no hay red simbólica de sostén que provea significaciones productoras de confianza.

#### **4.2 La escuela entre la destitución y la invención**

La hipótesis que señala que los jóvenes que viven en condiciones de expulsión social construyen su subjetividad en situación compromete profundamente a la escuela al mismo tiempo que la interroga. ¿Cuál es, en ese mapa, la posición de la escuela? ¿Qué experiencias escolares se pueden producir en situaciones de profunda alteración? ¿Qué

tipos subjetivos se habilitan en esas experiencias? En este punto transitaremos nuevamente por las tres categorías: *desubjetivación, resistencia e invención* a fin de analizar los diferentes modos de habitar la caída del dispositivo pedagógico moderno. La destitución no es la inexistencia, no es el vacío, no es la ausencia de algún tipo de productividad. Tampoco la falta de respuesta a un tipo de demandas. La destitución simbólica de la escuela hace alusión a que la “ficción” que construyó mediante la cual eran interpelados los sujetos dejó de tener poder performativo<sup>6</sup>.

El discurso de la ciudadanía, por ejemplo, tenía poder performativo no porque necesariamente en la práctica se concretara el principio de igualdad entre los hombres sino porque producía interpelación, deseo de formar parte de esa ficción, de ese universo de discurso, de valores, de principios, de prácticas. La eficacia simbólica de la escuela no se demuestra en la constatación empírica: no se trata de que la escuela haya producido efectivamente sujetos que participaran en la misma medida en la vida pública; ni en una efectiva distribución equitativa de los bienes educativos. La obra alfabetizadora e integradora de la escuela produjo también exclusiones culturales; la escuela también homogeneizó y disciplinó. La eficacia simbólica de las narrativas escolares no se mide entonces en la correspondencia o la correlación estricta entre lo que dice o promete y lo que efectivamente sucede. La eficacia simbólica de un discurso se mide en su potencia de producción de subjetividad, es decir, en su capacidad de constituir a un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que son los que rigen la vida social.

De modo que cuando decimos que la escuela se encuentra destituida simbólicamente no decimos que enseña mal, que no está a la altura de las demandas competitivas o que, como suele escucharse, hace asistencialismo en vez de pedagogía. Lo que sugerimos con la hipótesis de la destitución de la escuela es que se percibe una pérdida de credibilidad en sus posibilidades de fundar subjetividad. Sin embargo, en ese sustrato de destitución, como dijimos, no todo se desvanece. No se trata de una desaparición absoluta de la subjetividad sino, en todo caso, de la desaparición de algunos tipos subjetivos, de algunas posiciones de enunciación, de algunos recursos y lógicas que se revelan estériles<sup>7</sup> para hacer algo en esta situación. La destitución también puede ser procesada y habitada; en ocasiones, la destitución no es un derrumbe; sino el escenario complejo y extremadamente duro en el que se despliegan operaciones de invención para vivirla. Proponemos leer ese conjunto de actitudes desplegadas según un esquema de tres posiciones de enunciación: posiciones escolares desubjetivantes, posiciones de resistencia y posiciones de invención.

#### 4.2.1. Desubjetivación

<sup>6</sup> Se denomina dimensión performativa del lenguaje a la dimensión de los enunciados que tiene capacidad de hacer en la enunciación lo que los enunciados expresan. Se entenderá el sentido de la performatividad si se tiene en cuenta, por ejemplo, la diferencia entre “escribo” y “juro”. Mientras el primer enunciado *describe* un acto, el segundo lo *realiza* en el momento de su enunciación. En nuestro planteo, la pérdida de performatividad puede entenderse como la pérdida de la capacidad de producir efectos prácticos.

<sup>7</sup> Esos tipos subjetivos, esas posiciones de enunciación, esos recursos son los términos (alumnos, docentes, supervisores, directores, saberes, hábitos, reglas, etc.) producidos por la experiencia de nuestra escuela pública.

**Comentario [CC1]:** Página: 2  
Acá creo que va el esquema de la transmisión según el principio de la herencia intergeneracional (escuela, saber, futuro) y el de la transmisión intrageneracional de experiencias. Cassette.

La desobjetivación refiere a una posición de impotencia, a la percepción de no poder hacer nada diferente con lo que tengo allí.

Es interesante al respecto reflexionar sobre los testimonios de los docentes. Como en épocas pasadas se advierte una imagen de los niños asociada al déficit (hablamos de niños pobres). Los alumnos son descriptos mediante atributos de imposibilidad: *“tienen mal comportamiento, muchos problemas, son rebeldes, tienen los valores cambiados, no están cuidados, no hay autoridad que los pueda regir, están mucho en la calle, desatentos, vagos, sin límites”*. ¿Se trata de pura continuidad en las representaciones?

Por un lado el relato se arma desde una lógica “etnocéntrica-miserabilista” que en palabras de Grignon y Passeron es aquella que describe al sujeto subalterno en términos de inferioridad respecto de una cultura legitimada, bajo el principio que sostiene que a la privación material le corresponde la privación cultural. Desde este punto de vista se trataría de una continuidad de la matriz educativa que configuró el imaginario fundado en el par civilización-barbarie.

No obstante podemos registrar ciertos deslizamientos. Según los momentos históricos y las ideologías dominantes el énfasis en la devaluación del pobre se puso alternativamente en la dimensión moral o cultural. A partir de la década del 50 nombrar al pobre es destacar su decencia por su condición de trabajador; lo que contrasta notablemente con la significación anterior de inmoralidad centrada en la vagancia. En los tiempos presentes y en las situaciones analizadas los atributos negativos del “pobre” no son sólo de índole cultural sino que conllevan nuevamente una impugnación moral. Ya no se trata simplemente de la calificación tradicional de “ignorantes”, “incultos”, “mal hablados”, “lentos”; sino que el discurso moral se ha aggiornato. Ahora se trata de *“valores cambiados, autoridad disuelta, familia ausente y despreocupada, agresión, robo, violencia”*.

¿Qué buscan los chicos en la escuela?

*“No sé, ni ellos lo saben”, “la escuela debería tener un sentido más práctico, no les da la cabeza para el secundario”, “muchos sólo vienen a comer”, “no vienen a ser aplicados”, “vienen a jugar, a comer y a compartir con otros niños”, “buscan contención, amor”, “un lugar donde sean bien tratados”*.

¿Qué encuentran?

*“Contención”, “un lugar donde estar”, “comida”, “aprender muy pocos”*.

¿Qué expectativas de futuro tienen?

*“El futuro es inmediato”, “las chicas dicen que en lugar de hacer el secundario, van a seguir peluquería”, “algunos dicen que van a ser médicos pero se olvidan de su condición económica”, “quieren ser choros, tomar droga”, “no les importa el futuro”, “algunas quieren ser modelos”, “tienen pocas expectativas”, “se limitan a trabajar como sus padres y las nenas a ser pronto madres”, “las mujeres tener hijos y los varones conseguir trabajo”, “las costumbres aquí están en otro estadio”*.

Retomando, persisten lógicas devaluativas del pobre, pero además desde la percepción de los docentes ya no los habita la esperanza del progreso sino la resignación y la pérdida de confianza en civilizarlos, disciplinarlos o emanciparlos (*“el futuro de estos chicos será como el de sus padres, no creo que puedan salir de este entorno, no tienen otras expectativas”, “los padres son ignorantes, los chicos más,” “los niños de padres changarines serán changarines”, “se crían en la calle”, “uno entre cien sale de este mundo, para los demás pobreza, más pobreza”, “hay un sector que jamás se pondrá de pie en la vida”*)

Ahora bien, el problema central de la educación hoy no es la fabricación de los sujetos. No es el componente autoritario de la cultura escolar lo que está en cuestión. El problema a juzgar por los relatos docentes es su impotencia enunciativa que es igual a decir la desobjetivación de la tarea de enseñar. Pero cabe otra vuelta de tuerca, ¿es acaso la falta de capacitación docente lo que inhabilita el desempeño de su tarea educativa? Creemos que no. El problema de la impotencia no es un problema relativo a las personas sino a los dispositivos. La impotencia no es de los maestros sino de lo que alguna vez fue instituido; y los maestros son el síntoma de la pérdida de una autoridad simbólica que los excede. ¿Se trata entonces de retornar a la vieja autoridad, asociada al respeto irrevocable de las tradiciones, a la centralidad del Estado, al disciplinamiento? ¿O acaso habrá que crear nuevas condiciones de recepción de lo que acontece, nuevos modos potentes de nombrar, de modo que en ese acto suceda algo del orden de una intervención? Si algo de ese orden se produce, estaremos introduciendo formas inéditas con capacidad de alterar tanto nuestra posición de educadores como la de los sujetos que transitan por las escuelas a la espera de que alguna cosa acontezca.

#### **4.2.2. Resistencia**

Los testimonios de los maestros nos hablan de un estallido de la imagen del adolescente:

*“Antes no había tanto adolescente en la escuela primaria”, “los de antes eran más respetuosos”, “ahora tratan de imponer sus ideas, no se dan cuenta de la experiencia de los mayores”, “antes eran más responsables”, “antes eran más limitados por los padres”, “ahora no entienden que les digas que estudien”, “ahora hay más violencia”, “antes había temor por las sanciones disciplinarias”, “antes no se ponían aritos”, “antes se bancaban más las clases aburridas”, “antes no había chicos de 14 en tercero”, “ahora no aceptan directivas”.* No cabe ninguna duda de que los chicos de antes eran diferentes ¿En qué reside la diferencia del adolescente de antes del de ahora? Si nos atenemos a las condiciones de enunciación que producen esos rasgos superficiales, la diferencia decisiva es que los de antes se dejaban educar, instituir, moldear por la institución escolar y no así los de ahora. El respeto a la autoridad, la disposición para la obediencia, la sumisión, el deseo de progreso, la capacidad de adquirir normas básicas de interacción social, constituían la matriz básica de la educabilidad sobre la que la escuela no sólo intervenía para ejercer su tarea formadora, sino que ella misma fundaba en colaboración solidaria con la familia. Los chicos de ahora no sólo expresan la ausencia de esa matriz básica, no sólo una fuerte resistencia a dejarse moldear por esa matriz; también son la expresión de la incomunicación profunda entre la escuela y la familia en condiciones de disolución estatal.

Efectivamente, los registros hablan de otro adolescente y en este caso “el dato” es consistente respecto de lo que acontece en el nuevo escenario social. ¿Se trata simplemente de una transformación en las identidades juveniles al ritmo de los cambios globales? ¿A que cosas nos enfrenta este sujeto que nos deja perplejos? ¿Qué se ha perdido? ¿Acaso ha desaparecido la esencia de la infancia y de la juventud?

La niñez y la juventud de la que nos hablan los maestros no siempre existió. La infancia burguesa, concebida como un período bajo el resguardo de las responsabilidades adultas. La infancia que depende del saber y de la autoridad; como un estado de fragilidad y en formación no coincide, por ejemplo, con algunas escenas de los siglos XV y XVI registradas por los historiadores que nos muestran a un pequeño trabajando junto a sus mayores, compartiendo las tabernas, las fiestas, los rituales funerarios y religiosos. La relación asimétrica con el adulto y la noción del futuro como la conquista de una adultez que se vive como una etapa deseada, son dos de las condiciones básicas de producción de un joven. Se admitirá que en la producción de tales condiciones la familia y la escuela han tenido una función decisiva.

El punto de inflexión es que las condiciones de enunciación del niño y del adolescente “modernos”, esas condiciones que lo hicieron posible como una subjetividad instituida por la familia burguesa o por la escuela estatal hoy están suspendidas. Los docentes nos dicen lo que ya no son y ese “no ser” revela en consecuencia un ser que fue instituido, un ser histórico y no una esencia pervertida en su verdadero ser. Lo que de todos modos permanece implícito en esas declaraciones –al menos para una interpretación– es qué cosas han dejado de operar para que los niños y adolescentes ya “no sean”. Porque si ya no son respetuosos, estudiosos, disciplinados, receptores de la experiencia de las generaciones anteriores no es por mala fe, mala voluntad o mala intención; si los niños y jóvenes ya no son lo que eran, desde la perspectiva de la subjetividad esto se debe a que las condiciones institucionales que hicieron posible tales tipos subjetivos hoy han perdido eficacia.

La posición docente que llamamos de resistencia da cuenta de un modo de abroquelarse en representaciones que han perdido capacidad de nombrar las alteradas condiciones actuales de enunciación del alumno o del docente. ¿Qué es hoy ser estudiante? ¿Qué es ser maestro? Esa pregunta, en nuestra perspectiva, debiera formularse así: ¿en qué condiciones se es hoy maestro o estudiante? Puesto que una subjetividad no es otra cosa que su capacidad enunciativa. De donde se deduce que el análisis de las condiciones actuales de la enunciación escolar es la clave para comprender en qué consiste la subjetividad que se produce –si es que acaso se produce– en la escuela.

Históricamente podíamos nombrar al estudiante como aquel niño o joven durante un período de moratoria social en el que se postergaba la asunción de las responsabilidades adultas, transitaba una institución que lo proveía de los saberes necesarios para alcanzar la autonomía social. Una escuela era un modo institucionalizado de educar, de formar a una persona imprimiéndole atributos que un orden social específico exigía. Pero ocurre que estas representaciones que por décadas permeó el imaginario de docentes y padres ha estallado. Entonces la resistencia es la expresión del desacople entre las representaciones viejas y las situaciones actuales que no se dejan nombrar por esas representaciones. La resistencia es un obstáculo porque impide que una subjetividad se altere para poder enunciarse en las nuevas condiciones. La posición que resiste insiste en seguir suponiendo un alumno que ya no existe: obediente, capaz de postergaciones,

en condiciones de prever y anticipar, disponible para recibir algo del adulto. Por eso cuando nos enfrentamos a una subjetividad que contradice esas expectativas la pensamos como disvalor o como una expresión de violencia. Una insistencia en esos supuestos no puede resultar exitosa.

La resistencia es en definitiva una resistencia a pensar, a poner en suspenso categorías abstractas o a declarar que fueron eficaces en otras condiciones socio-históricas. La resistencia es una negación a cambiar las preguntas y a dejarnos alterar por los signos de lo nuevo –que, bien hay que decirlo–, no suponen necesariamente lo *bueno*. La posición de resistencia es algo así como el intento de voltear un huracán con la simple voluntad; por lo tanto nos sume en un profundo agotamiento y en la frustración. La resistencia tiene un aire de familia con la melancolía y la nostalgia. Y en ese sentido es un obstáculo para que algo de otro orden pueda advenir. A pesar de que se enfundan en retóricas de cambio, la nostalgia y la melancolía, más que interrogar el pasado se anclan en él como en un fetiche, en un objeto cargado de idealización. Todo tiempo pasado fue mejor y sólo en ese tiempo están las claves de nuestra emancipación. Tal es la creencia sobre la que arraiga y se concentra la posición de la resistencia.

#### **4.2.3. Invención**

El enemigo de la educación no es la imagen alterada de los alumnos, no es el desvío de aquello que esperábamos, no es la respuesta que inquieta, no son sólo las condiciones adversas, ni la desactualización de los maestros y profesores. No es la falta de respeto, ni el desinterés. El enemigo de la educación es la idea de lo definitivo, de la determinación, de la impotencia, de la irreversibilidad.

Si la expulsión social es una situación, una contingencia, la posición ética no renunciará jamás a buscar a partir de esa situación una posibilidad hasta entonces inadvertida. Sólo hay posición de transmisión si confrontados a las apariencias de lo imposible no se deja de ser un creador de posibilidades. La educación es el intento de activar un lugar, una falla, un pliegue donde la posibilidad de subjetivación sea todavía ilegible (Badiou,2000).

La invención supone producir singularidad, esto es formas inéditas de operar con lo real que habiliten nuevos modos de habitar una situación y por ende de constituirnos como sujetos. Una posición de invención, por ejemplo, podemos encontrarla en aquel director de una escuela secundaria que se preguntaba insistentemente qué hacer frente al crecimiento progresivo de alumnas embarazadas y madres. La intervención no fue ni la expulsión, ni la concesión, ni el renegar de la situación. Estas opciones hubieran permanecido en la lógica de la representación: la escuela se hizo para un alumno que es condición equivalente a ser hijo por lo tanto lo más que puedo hacer es flexibilizar las normas, pero no cambiarlas. La opción por el contrario se planteó con la creación de un jardín maternal en la escuela, de modo tal que las alumnas podían seguir ocupando la posición de estudiante pero admitidas en su doble condición de madre y alumna. La escuela no renuncia a su tarea de enseñar, sino que se multiplica: se abre como un escenario posible, hasta ahora inadvertido, en el cual las jovencitas pueden habitar su condición de madres. Si se tiene en cuenta, como vimos, la gran dificultad que atraviesan los jóvenes para investir subjetivamente la maternidad y la paternidad, se verá en esta intervención una función de potenciación de la escuela; una apertura de los

posibles. No se puede enseñar bajo la represión o la desmentida de una condición nueva: la maternidad adolescente. Ante esa novedad, la invención de un lugar que no niegue sino que por el contrario despliegue esa condición, hace no sólo posible la tarea de la escuela, sino que ofrece a las estudiantes la posibilidad de ejercer subjetivamente su condición de madres.

Ahora bien pensar este gesto como un acto de invención requiere una condición previa, no dejar de pensar en el problema, de implicarnos en la problemática de las nuevas identidades juveniles más allá que la iniciativa haya resultado exitosa. ¿Qué efectos subjetivos acarrea una maternidad temprana? ¿Qué disonancias produce un jardín maternal en la cultura escolar, en sus formas de concebir los modos de enseñanza, en las formas de interacción con los docentes y sus pares? En palabras de Blanchot, toda pregunta reclama respuesta, pero la respuesta no puede cancelar a la pregunta. Es decir, se trata de un hacer, un pensar, un acto de decidir que se declaran incompletos.

La educación como acción igualadora no es en consecuencia la fabricación de sujetos idénticos entre sí ni la producción de un sujeto sin fisuras a semejanza de algún ideal. La educación igualadora es la acción que hace posible la subjetivación, la que emprende la difícil e incontrolable tarea de introducir a un sujeto en otro universo de significación de modo de ayudarlo a construir su diferencia. La educación consiste en examinar una situación de imposibilidad contingente y en trabajar con todos los medios para transformarla. En esta dirección podemos analizar también la intervención de una escuela que frente al hecho de los alumnos armados, propone la creación de un “armero”. ¿Qué es un armero?, en principio un artilugio de una escuela que opera en situación, es decir a partir de condiciones concretas que escapan a toda norma y reglamentación abstracta. Pero además un armero, lejos de ser simplemente un lugar donde guardar las armas, es una frontera que delimita al territorio de la enseñanza. Entre la enseñanza y las armas no hay correlato posible. La enseñanza supone la invitación a habitar una diferencia, las armas representan la amenaza de toda diferencia. La enseñanza encierra en cierto modo alguna cuota de violencia simbólica, las armas sólo instalan violencia “real”. El “armero” entonces parte de reconocer una situación pero lejos de la indiferencia, la renegación o la expulsión de estas nuevas condiciones interviene produciendo autoridad efectiva dado que logra interpelar a los interlocutores: ustedes son bienvenidos pero este territorio se habita en otras condiciones. No es a los chicos a los que no se les da lugar, es a las armas. Esto cambia sustantivamente la posición de enunciación de la escuela. Badiou, lo expresa elocuentemente *“Haz todo lo que esté en tu poder para que desaparezcan el estereotipo o la fijación regresiva que bloquean en este animal humano la humanidad afirmativa de la cual es capaz”*.

¿En qué dirección pensar hoy la intervención en la escuela? Un primer esquema para ubicar la intervención comprende tres dimensiones de análisis: temporalidad, autoridad y horizonte cruzadas con tres coyunturas diferentes de la escuela: Estado Nación; Mercado y un más allá del Estado y del Mercado.

	Estado Nación	Mercado	Más allá de E.N y del mercado
Temporalidad	Futuro lineal	Futuro maníaco <sup>8</sup>	Por venir
Autoridad	Disciplinamiento	Actualización	Transmisión

<sup>8</sup> Miller señala que la manía está marcada por el predominio del tiempo que progresa aceleradamente haciendo del presente algo demasiado estrecho y evanescente. Véase Miller, J *La erótica del tiempo*. Mimeo, abril 2000.



Horizonte	Sujeto homogéneo	Sujeto de riesgo	Condiciones de Subjetivación
-----------	------------------	------------------	------------------------------

La escuela configurada bajo la hegemonía del Estado Nación está, al menos para esta investigación, destituida simbólicamente; la escuela que gira en los tiempos del mercado se monta en las profecías de la innovación, se hace garante de éxito y sume al docente en una búsqueda frenética de actualización. Una búsqueda a menudo infructuosa, dado que la innovación no genera necesariamente formas inéditas de experiencia. Por último, la escuela pensada en cada situación intenta movilizar una posición de invención, una posición de creación singular entendida como la producción de formas inéditas de habilitar el tiempo vivido. Lo nuevo aquí no puede montarse en el tiempo fabricado, previsible, anticipado sino que desborda la linealidad y crea condiciones para que algo de otro orden pueda nacer. Es el tiempo que insiste en hacer de la experiencia educativa un acontecimiento. En este modo de concebir la temporalidad, no habría disciplinamiento, no habría fabricación de un sujeto homogéneo sino transmisión. La transmisión supone poner a disposición de los sujetos textos y lenguajes que los habiliten para hacer algo más que la mera repetición. La transmisión ofrece a quien la recibe un espacio de libertad. La pregunta no es cómo aprendieron los alumnos lo que les enseñé sino qué hacen con lo que les enseñé. Y sólo sabré que enseñe algo si los sujetos habrán sabido hacer algo con eso.

El horizonte de posibilidad no radica entonces en la producción de un sujeto a imagen y semejanza de algún ideal, ni simplemente capaz de gestionar por sí mismo las exigencias de un mundo fragmentado sino en la creación de condiciones que habiliten un por-venir, un nuevo tiempo.