



CONTRA LO INEXORABLE



Pensamientos desde la fragilidad.

Ensayos sobre la escuela y los procesos de subjetivación contemporáneos.

Conferencia a cargo de Silvia Duschatzky, el 2 de septiembre de 2002.

Revisada por la autora en abril de 2005

Silvia Duschatzky es Licenciada en Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires, Master en Sociología y Análisis Cultural. Es investigadora principal del Área Educación y Sociedad de FLACSO, coordina el Postgrado en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y Sustitución en FLACSO y dirige el Proyecto de Escuela, Violencia y subjetividad financiado por la Secyt (Ministerio de Educación). Es coautora de Chicos en Bando junto a Cristina Corea y publicó diversas publicaciones que merodean la problemática de la subjetividad y las instituciones educativas.

Quisiera presentarles algunas de las hipótesis o reflexiones que se produjeron en torno de una investigación que realizamos con Cristina Corea en el marco del Proyecto de Investigación Infancia y Adolescencia en las escuelas urbano-marginales de la provincia de Córdoba, en un convenio entre FLACSO, UPC y UNICEF.

Me gustaría primero empezar a jugar un poco con esta palabra de lo inexorable que parece que convoca a estos encuentros. Por inexorable el diccionario dice: algo que no se puede evitar, ineludible, ineluctable, irremediable. Me preguntaba a propósito de la convocatoria: por qué enfatizar en lo inexorable.

Seguramente en tiempos relativamente estables no nos preocupaba lo inexorable, nada parecía inexorable. La pobreza no era inexorable porque abrazábamos la ilusión de tiempos mejores, tiempos de ascenso social o tiempos de revolución, depende donde nos ubicáramos. La injusticia no era inexorable porque confiábamos en la justicia o albergábamos la posibilidad de que algún día reinaría entre los humanos. El presente no era inexorable, porque nos esperaba un futuro promisorio. Si casi nada parecía inexorable era porque disponíamos de valores sólidos, creencias fuertes, instituidos portadores de confianza. Esos instituidos podían ser, la religión que nos prometía otra vida mejor en el más allá, la ideología prometeica de un camino de emancipación, la ciencia que apostaba contra la ignorancia y el dominio sobre lo inexorable. Es decir confiábamos en la anticipa-

ción, en la previsión, en la preparación para alcanzar lo deseable.

Pero qué es lo que ocurre hoy. Los tiempos del default, de las bruscas interrupciones de una cotidianeidad relativamente manejable (desde la caída de las torres gemelas, hasta la reciente catástrofe de Cromañon pasando por una serie de acontecimientos que nos sitúan en la más angustiante perplejidad) nos enfrenta a un poder que muta sin la visibilidad de un panóptico, nos sumerge en una sensación de vacío, de impotencia, de soledad, de desligadura, de miedo a lo inexorable.

Paradójicamente parece que nada puede detenerse, todo puede pasar, podemos perder el trabajo, podemos perder los bienes, podemos perder futuro. En relación con esto hay una idea interesante, que circula entre un grupo de intelectuales, que sugiere que en realidad en estos tiempos la humanidad parece ganarse tal vez por obra de la subjetivación, y perderse por desfondamiento objetivo, o por cesación de lo instituido.

Pareciera entonces a priori de la experiencia garantiza la condición humana, que la condición humana puede perderse, o la condición humana puede ganarse. Veamos algunos ejemplos. Cuando vemos la gente revolviendo la basura obviamente lo que percibimos es que la condición humana puede perderse. Pero cuando vemos esa misma gente —como en algún momento contaba Silvia Bleichmar en un artículo de Clarín— tratando de convertir esa basura en alimento, vemos que algo de la condición humana puede

ganarse, porque lo que ahí aparece es una operación que intenta separarse, no ser el mismo despojo que el despojo que recoge. Cuando vemos la gente fuera del mundo laboral, vemos que parte de esa condición humana parece perderse. Pero cuando advertimos la emergencia de ciertos emprendimientos colectivos como la toma de fabricas o la generación de agenciamientos que llevan adelante algunos movimientos sociales, advertimos que los procesos de humanización pueden tomar formas insospechadas.

Entonces parece, como sugería Ignacio Lewkowicz, que la condición humana puede perderse objetivamente pero puede ganarse subjetivamente.

Cuando decimos subjetivamente no estamos aludiendo a una dimensión individual o particular sino a posiciones enunciativas, formas de habitar la existencia social.

En tiempos estatales, la humanización era inexorablemente institucional, hacerse humanos suponía institucionalizarse, ser afectados por normas y por valores que harían inexorablemente un ser social, es decir un ser humano. Kant decía que el hombre no puede hacerse hombre más que por la educación, que no es más que lo que ella hace de él. No había modo de ser humano si no éramos socializados en la familia, en la escuela y en la fábrica, y si estos dispositivos fallaban, había otros como los institutos de menores o las cárceles que se ocuparían de la rehabilitación o de la segregación del cuerpo social. Todo estaba inexorablemente diseñado para hacer de nosotros seres civilizados, hasta tal punto que Freud pensaba la cultura como una paradoja, una paradoja irresoluble entre el malestar y la posibilidad.

¿Qué es lo que pasa hoy?. Los poderes estatales, los poderes de corte estatal, dominaban fijando, dominaban reclusando, dominaban disciplinando, dominaban trazando lugares para cada uno. Porque algunos estarían más arriba o más abajo de la escala social, pero en tiempos de estado fuerte —simbólicamente eficaz— todos tenían un lugar, un lugar más abajo, un lugar más arriba, pero la inscripción de un lugar en el cuerpo social, y

de una trayectoria, y de un circuito, por donde atravesar, todos la tenían. Entonces, el problema no era la desigualdad en la institución, todos éramos igualmente instituidos, tal vez no todos éramos igualmente poseedores de bienes materiales o simbólicos, pero todos éramos igualmente instituidos. ¿Qué pasa en la era del neoliberalismo?. ¿Qué pasa en el momento en que los estados nación ya no son el pilar fuerte del modo en que el capitalismo se genera?.

El capitalismo financiero opera, a diferencia del capitalismo productivo, desenganchando, y no disciplinando. Ignacio Lewkowicz plantea que el capitalismo en otras épocas nos decía claramente qué esperaba de nosotros. Nosotros sabíamos qué esperaba el poder de nosotros. Y hoy lo único que el capitalismo quiere —obviamente— es la máxima ganancia, no sabe lo que quiere de nosotros, pero nosotros le tenemos que demostrar que le somos necesarios. Imaginense pensando en qué curso hago, y qué programa y cómo hago para no quedar fuera del mundo. Nosotros tenemos que demostrar, a los que aparentemente disponen de ciertos recursos de poder, que le somos necesarios. Este capitalismo financiero al que le importa sólo la máxima ganancia, se desengancha de los términos que no le sean útiles, no le importa toda la población, ya sea para disciplinarla o como ejército de reserva, sino sólo lo que pueda resultarle útil para la máxima ganancia. Entonces los desenganchados, pasan a ser desexistentes, sin contar con un tratamiento institucional, encargado de disciplinarlos, quedan fuera de juego.

Pero el fuera de juego, en nuestro caso, en el caso de la escuela, no significa que los pibes no transiten por la escuela, los chicos pueden estar en la escuela, como pueden transitar por diferentes lugares. La pregunta es qué produce la escuela en ellos. La pregunta es: qué capacidad de afectación, ya sea disciplinadora o ya sea de otro tipo, produce la escuela en esos cuerpos que pasan por ahí, si esos pibes que van a la escuela son efectivamente subjetivados es decir pueden armar un conjunto de valores y de normas en función de esa experiencia aún para

ponerlas en cuestión, aún para criticarlas, aún para impugnarlas.

Entonces lo que yo deseo presentarles es justamente la pregunta que nosotros nos formulamos en la investigación. La pregunta era cómo habitan los chicos que viven determinadas condiciones de expulsión social, cómo habitan esas situaciones, cuáles son las operaciones que ellos ponen en juego para hacer frente a las condiciones de vida en las que se encuentran, y en qué medida la escuela es una experiencia de subjetivación.

Lo que la investigación nos mostró es que los pibes constituyen, construyen sus vidas, sus posiciones, sus estrategias, sus valoraciones, por fuera de los instituidos. Cuando decimos por fuera de los instituidos familia y escuela, no queremos decir sin madre o sin padre. Pueden tener una madre, pueden tener un padre, pueden ir a la escuela. Por fuera de los instituidos es por fuera de una jerarquía parental o una jerarquía marcada por una ley. Por fuera de los instituidos es más allá de ciertos valores, de ciertas normas que son sancionadas o que eran sancionados socialmente. Por fuera de los instituidos quiere decir por fuera de ciertas valoraciones que perduran y pueden ser transferidas hacia otros ámbitos, no solamente el ámbito concreto de la escuela.

En concreto, por fuera de los instituidos es por fuera de un conjunto de prácticas y de discursos que obviamente están armados según una matriz jerárquica, según una idea de tiempo lineal, según una idea de ley. Entonces, lo que estamos diciendo es que la escuela tal vez pueda dejar de ser, dejar de afectar como un instituido, pero eso no quiere decir que la escuela, necesariamente, no pueda estar como un territorio de experiencia.

Si buscamos a la escuela en términos de un instituido que marca fuertemente un modo de habitar el mundo según una moral de estado, tal vez no la encontremos, pero si buscamos a la escuela en términos de un territorio que tal vez produce algo en el orden de la experiencia de esos pibes tal vez si la encontremos, y después yo quiero mostrar algunos ejemplos de esta segunda posibilidad.

En el caso de la investigación que realizamos, buscábamos a la escuela —porque además así la teníamos en nuestra representación porque eso es la escuela en términos de escuela moderna— como un instituido, es decir, como un conjunto de discursos y de prácticas que deja una marca en la carne humana, en la subjetividad de los pibes. Y ahí no la encontramos. ¿Qué es lo que encontramos?. Lo que encontramos es una serie de territorios, que ahora les voy a mencionar —sólo algunos— donde los pibes construían fuertemente sus posiciones o sus modos de habitar el mundo.

A algunos de estos territorios, los llamamos ritos. Quiero detenerme aquí porque creo es un lugar interesante para advertir las diferencias entre estos ritos y los ritos institucionales.

Lo que intentaré demostrar es que estas prácticas rituales se arman sobre una matriz que no guarda relación con la gramática escolar. No se trata de que los pibes hagan otras cosas además de ir a la escuela —eso ocurrió siempre— sino de advertir que en esas otras cosas se producen marcas que son incompatibles con la lógica escolar.

Uno de los ritos es la fiesta cuartera y el otro es lo que nosotros llamamos rito de iniciación que tiene que ver con una práctica de bautismo, en este caso del bautismo del chico de la calle.

Lo que voy a intentar mostrar son cinco cuestiones fundamentales. Una, en relación con los valores: mientras la escuela se planteaba a priori los valores que debían dominar y formar la experiencia del sujeto, aquí en estos ritos, los valores son el resultado de la experiencia. Por un lado valores como un conjunto a priori definido según las necesidades de un estado nación para poder constituirse y desarrollarse como tal, esos valores formarían la experiencia de los sujetos. Aquí lo que encontramos son valoraciones, pero que son el resultado del modo de vivir y de las experiencias que se producen.

En segundo lugar, la diferencia entre el funcionamiento analógico y el funcionamiento situacional. El funcionamiento analógico —esto tiene que ver con lo que

plantea Foucault con respecto a la sociedad disciplinar— significa que la escuela funciona en analogía con otras instituciones. Familia, escuela, fábrica, hospital, todas funcionan bajo una matriz que es la obediencia, que es la jerarquía, la autoridad. Entonces lo que se aprende en la escuela se puede transferir a otros lugares y a su vez se construye sobre el aprendizaje familiar justamente porque hay una analogía en términos del modo en que se relacionan los sujetos: autoridad, obediencia, etc. Mientras que el funcionamiento de estas prácticas son situacionales, no son analógicas, no se pueden transferir a ningún lado, no son reconocidas en ningún otro lado, no se puede ir con lo que aquí se aprende a trabajar, o a funcionar en la vida pública, o a votar, porque se produce bajo valoraciones y bajo una lógica que sólo es legitimada en esa frontera grupal.

La tercera cuestión que intentaré mostrar es la durabilidad —o los tiempos lineales— versus la fragilidad, la evanescencia, la discontinuidad. La escuela se maneja en una lógica de tiempo lineal, de anticipación, de futuro, entendido como un tiempo fabricado, previsible, de largo alcance mientras que estas prácticas son altamente frágiles, evanescentes, discontinuas.

En cuarto lugar, hay una diferencia en términos de autoridad, la autoridad de la escuela es una autoridad instituida, ¿qué quiere decir esto?, que la posición de autoridad es delegada por el estado, por una meta institución. Es una autoridad que tiene que ver con el lugar que se ocupa, un lugar inscripto en la herencia de ley. Mientras que en los grupos o en las prácticas, la autoridad, cuando la hay, es situacional. El "chulo" es autoridad porque tuvo experiencia en la cárcel y entonces en esa situación él se autoriza frente a sus pares. Acá la autoridad es el resultado de haber demostrado situacionalmente que se merece respeto y que hay algo valioso a transmitir. Por último quisiera referirme brevemente a la filiación. La filiación en la matriz escolar es trascendente, es decir es una filiación al imaginario de nación, es una filiación al imaginario de comunidad que me trasciende, y además es genealógica, supone la inscripción a una cadena

de generaciones. Mientras que aquí la filiación, la pertenencia, la inscripción, es inmanente y es entre pares, no es en una cadena de generaciones, y no es a un imaginario de nación, a un imaginario trascendente.

¿Por qué los llamamos ritos?. Los ritos —obviamente— son considerados como un núcleo fuerte de la inscripción de la subjetividad porque están cargados de densidad simbólica. Pero hay una diferencia entre los ritos institucionales y los ritos situacionales. Nosotros llamamos ritos a este bautismo y a la fiesta cuartetera porque habilitan un pasaje, es decir, habilitan el pasaje de un status a otro, de un modo de estar a otro modo de estar, de una posición subjetiva a otra. Sin embargo ese pasaje —y aquí viene la diferencia con los ritos institucionales— no está dado por la relación intergeneracional —el padre que le pasa la posta al hijo o el maestro que le pasa la posta al alumno— y tampoco está dado en relación a un tiempo lineal, tiempo de progreso, tiempo futuro, sino que se arma en relación a un tiempo que es pura actualidad.

Los ritos institucionales, entonces, se configuran en esta relación intergeneracional y se organizan siempre en torno a un núcleo que es el núcleo paterno filial, la transmisión sucesiva del patrimonio, del saber, de la experiencia. Esos ritos se inscriben en un tiempo sucesivo, acumulativo. Lo que aprendí ayer me va a servir para mañana, lo que yo te digo te va a servir cuando seas grande porque se supone que la experiencia me confirma que eso que aprendí me es útil para predecir algo. Hoy —no hace falta ser muy perspicaz— no tenemos modo de confirmar esa creencia.

Algunas de las cosas que dicen los chicos, en relación con el rito del bautismo del chico de la calle: "El bautismo es algo que se hace cuando se ingresa a lo que es el choreo fino, no el rateo. No le vayas a contar a nadie pero la cosa es así, comienza por la siesta, nos vamos a la casita, y ahí se llama a los chicos que están en edad de merecer o sea de ser chorros finos, —así llaman en Córdoba a los que hacen la práctica del robo— se comienza con la 'fana' (forma enunciativa de una

droga) que tiene la forma de un pegamento cuando se aspira y después se los revienta a palos para que cuando la cana los agarre ellos no hablen y no van a hablar porque se la bancaron". Los chicos tienen entre 10 y 13 años, y el que comienza es el más grande del grupo que ya ha estado varias veces preso. "Cuando llega la noche nos vamos detrás del cañaveral y ahí se lo cojen al que habían bautizado para que si llega a caer en los reformatorios, no hable cuando le pase algo así. Después se los saca al centro, y ahí se lo deja para que haga el primer choro".

Vemos aquí que los chicos se apropian, de alguna manera, de las reglas del otro represivo, de la policía o del reformatorio, pero con la finalidad de anticipar un peligro inminente, que es caer en cana, o caer en el Instituto de Minoridad, que generalmente se desata como una consecuencia casi natural de la práctica del robo. "Ya me va a tocar a mí", dicen ellos generalmente.

Es decir, en ese rito se juega el exceso, se juega el desafío al sufrimiento, casi en una suerte de inmolación, al exponer el propio cuerpo. Pero es importante que podamos ver que aquí hay una operación de subjetivación, no porque nos encante lo que aquí suceda —obviamente que no— sino porque proporciona un anclaje grupal y un margen de decisión aún en condiciones límites. Lo que hacen los pibes acá es decir: hay un margen mínimo de maniobra o de libertad que yo me guardo porque no me vas a sorprender, yo sé lo que me va pasar y en este saber o anticipar lo que me va pasar, cuento con recursos para poder dominar algo de la situación. Entonces, obviamente no se trata de una práctica emancipadora, pero sí es importante advertir cómo se habitan, qué operaciones se despliegan en el acto de hacer frente a estas condiciones inevitablemente duras.

Quisiera señalar algunas otras cuestiones. Aquí no hay jerarquías, en todo caso el que tiene valor es el que pasó por circunstancias duras y se lo bancó. Los valores apreciados son el zafe, la lealtad, la capacidad de desafiar riesgos, pero se trata de valoraciones producidas en la ex-

periencia de vivir en esas condiciones y no al revés. Digo, recordemos las cuestiones que fui mostrando respecto a qué marcas producen estas prácticas y cuál es la diferencia con la escuela.

En relación con la fiesta, la fiesta cuartetera también constituye un rito que habilita el paso de una disgregación a una ligadura. Antes de la fiesta ellos están absolutamente disgregados, no hay trabajo que los reúna, no hay sindicato que los reúna, no hay representación del pobre como ese sujeto o ese proletario que nos va a llevar hacia la emancipación. Fuera de la fiesta hay desligadura total y no hay representación que los vincule en una identidad respetable o sancionada socialmente. En la fiesta se produce una ligadura, pero se produce no en torno de una ideología, no en torno a una razón, no en torno a un proyecto, sino en torno al acontecimiento que ahí se está viviendo, fundamentalmente en torno a la estética, a la emoción, a la catarsis, a la irrupción de un cuerpo colectivo, a la exuberancia, al modo de gritar lo que les pasa en las letras de las canciones. Entonces, la fiesta cuartetera es también un rito porque les permite pasar de la disgregación a una suerte de nosotros, pero un nosotros que luego se va a disolver y se va a disgregar cuando la fiesta termina.

En la fiesta cuartetera es importante ver que ahí no canta un pobre constituido en el trabajo, ni en la identidad obrera, ni en el sindicato. Que en realidad ese pobre que canta ahí no es portador de ninguna promesa social, que no se trata del pobre de esa representación de un mundo en vías de transformación social, sino que en realidad es un pobre que se produce ahí en esa situación.

La escuela aparecía —tal vez en algún momento— como un *après coup*, es decir *après coup* significa que en realidad uno a la escuela la veía después, la veía en los pibes o en la gente cuando iba a trabajar, o si seguían estudiando, o en lo que lograban producir en la vida pública, o en el modo de relacionarse, es decir no hacía falta ir a la escuela —aunque muchas veces las investigaciones lo hicieron— para ver lo que hacía la escuela. En realidad la mejor manera de saber si la

escuela estaba o si la escuela había producido su eficacia era apreciar sus efectos: qué pasa con los que transitaron por la escuela, cómo se comportan, cómo se las arreglan en su vida, cómo van sorteando las distintas dificultades etc.

El punto es que eso acontecía o era esperable en condiciones sociales analógicas, es decir de similares características. Estar en la escuela, en el trabajo, en la familia, en el club si bien suponía diferencias todos ellos compartían rasgos vinculados a un funcionamiento reglado y jerárquico .

Tal vez, entonces, podemos pensar que la escuela no es defendible en nombre de ningún principio trascendente, sólo lo es en tanto pueda fundar algo. No es defendible en nombre de ninguna ciudadanía, que hoy no sabemos muy bien qué es, ni en nombre de ninguna nación que hoy no vemos muy bien funcionar, sino que en realidad es defendible si puede fundar algo, algo concreto, algo modesto, pero algo que afecte de algún modo las formas de transitar la vida de quienes pasan por ella.

Quiero traer dos ejemplos que, creo, dan cuenta de esto. Uno de ellos es el ejemplo de un armero en la Ciudad de Buenos Aires. En una escuela, como en muchas otras, los pibes van con armas a la escuela. El director de esa escuela decidió, no sé si junto a los maestros o cómo, hacer un armero, un armero es el lugar donde se guardan las armas. Claro, uno lo escucha y realmente se sorprende, en una escuela, un lugar donde se guardan las armas. Pero qué es lo que vemos aquí, primero vemos que la escuela cayó como representación, porque si en la cabeza de los pibes esta la representación escuela jamás irían con armas. Que esté en la cabeza de los pibes la representación escuela quiere decir a ese lugar se va de determinada manera, ese lugar se habita bajo ciertas normas, bajo ciertas condiciones. Si van con armas a la escuela es obvio que, por más que la escuela esté ahí con sus edificios y los maestros esperándolos, en su representación la escuela no está. Por más que digamos está, si el pibe va a la escuela con armas quiere decir que la representación de la escuela esta desierta en su imaginario. Cuando el director hace el armero no declama una moral, no baja el reglamento, no pretende restituir un instituido sino que produce un acto, un hecho con capacidad performativa

porque tiene fuerte impacto sobre los pibes. Ellos entran, dejan las armas y van a su clase. Se trata entonces de un umbral, una regla de juego. Pero no se trata de convertir este artificio en ley para todos. El armero fue eficaz en su singularidad, en su capacidad por tocar los puntos sensibles de una situación. No se trata de armeros sino de tocas los puntos sensibles de una situación, de percibir cual es la propensión capaz de darle existencia una potencia . Entonces, lo que sostenemos es que en realidad la escuela ahí se puede percibir, no por imposición de una moral, por restitución de un instituido, sino porque fue capaz de fundar algo concreto, situacional, que tuvo capacidad de afectar una trama concreta de existencia.

El otro ejemplo, que es menos dramático, tiene que ver, con lo que seguramente deben vivir muchos en las escuelas, los jardines maternos. Hace poco la Secretaría de Educación inauguró uno —ya el año pasado o hace algunos años, la escuela de Retiro de la Villa 31 también lo había producido— un Jardín Maternal para los hijos de las madres adolescentes. Esto también es una prueba de lo que Badiou llamaría la fidelidad a la situación. El Jardín Maternal no es fiel a la representación de lo que es una alumna o una joven, o una adolescente, porque la representación de una alumna no equivale a la de una madre, ser alumna no es compatible con ser madre, la representación de una adolescente no da lugar a una maternidad. La representación de la escuela que recibía adolescentes no da lugar a un jardín maternal que es darle visibilidad a la sexualidad de esas chicas de 14 y 15 años. El jardín maternal es justamente —como diría Badiou— una operación que es no fiel a una moral, sino fiel a la situación que se produce ahí. Y lo que genera ese jardín maternal, independientemente de que sigamos pensando en los efectos de la maternidad adolescente, no se trata de decir está todo bien —Blanchot dice que la respuesta a una pregunta nunca debe cancelar la pregunta— yo me puedo seguir preguntando sobre el problema de la maternidad adolescente, pero cuando esta ahí y se produce, lo que necesito es generar un acto que habilite que esas chicas puedan inscribir su doble condición, que no tenia cabida en la escuela, que es la de madre y alumna. El Jardín Maternal lo que hace es producir escuela, ¿por

qué?, ¿porque restituye una moral, una creencia de como debe ser la escuela según las matrices fundacionales?, no, porque entonces jamás sería posible un jardín maternal. El Jardín Maternal es la existencia de que hay escuela porque pudo fundar algo, algo que habilita que esas chicas sigan desplegando un devenir, que además de ser madres también puedan ser estudiantes, es decir, algo que permite que no se cancele su experiencia, en este caso la de ser estudiantes y a su vez la de ser madres.