

CHICOS EN BANDA

LOS CAMINOS DE LA SUBJETIVIDAD
EN EL DECLIVE DE LAS INSTITUCIONES

SILVIA DUSCHATZKY
CRISTINA COREA

PAIDÓS TRAMAS SOCIALES 15

Este libro habla de las experiencias de los chicos en el declive de las instituciones. Para una mirada instituida según los hábitos estatales, los chicos sin instituciones están en banda, a la deriva. Y sin familia portadora de ley, sin escuelas productoras de ciudadanía y sin Estado protector, ¿cómo se puede ser un chico?

Pero los chicos también viven en bandas, habitan en esas redes inventadas, construidas, sostenidas, las durísimas condiciones que los atraviesan. Las bandas de los chicos son universos en los que se sufre, se piensa, se arman lazos, y constituyen territorios de experiencias subjetivas. Aun cuando viven en un terreno de declinación institucional, los chicos habitan sus bandas.

Queda, entonces, latiendo la pregunta: ¿qué sucede con las instituciones cuando no hay instituciones? ¿Acaso se acabó la escuela? Las autoras se corren de las profecías y sostienen que habrá escuela allí donde haya algo que fundar; habrá escuela en la experiencia de ser afectados por unas prácticas que, según la situación, se decide nombrar como escuela.

Silvia Duschatzky, licenciada en Ciencias de la Educación y magíster en Sociología y Análisis Cultural, trabaja como investigadora en el área de educación de FLACSO y coordina el posgrado en Gestión de las Instituciones Educativas. Es autora de *La escuela como frontera* (Paidós, 2000), y junto con Alejandra Birgin, de *¿Dónde está la escuela?* (2001).

Cristina Corea, semióloga, se desempeñó como docente e investigadora. Publicó numerosos artículos en revistas y libros, entre los que se cuentan *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez* (1999) y *El niño actual: una subjetividad que violenta el dispositivo pedagógico* (2000). Escribió, junto con Ignacio Lewkowicz, *Pedagogía del aburrido* (1999), publicado por Editorial Paidós.

7 5 2 1 5

ISBN 978-950-12-4515-8



9 789501 245158

PAIDÓS TRAMAS SOCIALES 15

CHICOS EN BANDA

TRAMAS SOCIALES

200110

Directora de colección:

Lic. Irene Gojman

(Últimos títulos publicados)

45. J. Auyero y D. Swiston
Inflamable
46. D. Míguez (comp.)
Violencias y conflictos en las escuelas
47. C. Victoria García-Viniegras
Calidad de vida
48. E. Saforcada y J. Castellá Sarriera (comps.)
Enfoques conceptuales y técnicos en psicología comunitaria
49. S. Rivera (comp.)
Ética y gestión en la investigación biomédica
50. A. Carballeda
Los cuerpos fragmentados
51. B. Jiménez-Domínguez (comp.)
Subjetividad, participación e intervención comunitaria
52. M. R. Nikodem
Niños de alto riesgo
53. M. Álvarez González
Datos blandos para ciencias duras
54. G. Biagini
Sociedad civil y complejo VIH-Sida

CHICOS EN BANDA

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

**SILVIA DUSCHATZKY
CRISTINA COREA**



PAIDÓS

Buenos Aires

Barcelona

México

Cubierta de Gustavo Macri

305.23 Duschatzky, Silvia
DUS Chicos en banda : los caminos de la subjetividad
en el declive de las instituciones / Silvia Duschatzky
y Cristina Corea.- 1ª ed. 6ª reimpr.- Buenos Aires :
Paidós, 2009.
208 p. ; 21x13 cm.- (Tramas Sociales)
ISBN 978-950-12-4515-8

I. Corea, Cristina II. Título 1. Grupos Sociales-
Jóvenes

1ª edición, 2002

6ª reimpresión, 2009

Reservados todos los derechos. Quedan rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

© 2001 de todas las ediciones en castellano,
Editorial Paidós SAICF,
Defensa 599, Buenos Aires
e-mail: difusion@editorialpaidos.com.ar
www.paidosargentina.com.ar

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723
Impreso en la Argentina - Printed in Argentina

Impreso en Bs. As. Print,
Sarmiento 459, Lanús, en septiembre de 2009
Tirada: 1500 ejemplares

ISBN: 978-950-12-4515-8

Prólogo	9
Introducción	13
1. Escenarios de expulsión social y subjetividad ..	17
2. Territorios juveniles emergentes	31
2.1. Los ritos	33
2.2. Las creencias	40
2.3. El choreo	43
2.4. El faneo y otras yerbas	48
3. Nuevos rostros juveniles	55
3.1. La fraternidad y el aguante	55
3.2. La subjetividad de varones y mujeres	59
3.2.1. Las condiciones	62
3.2.2. Caída del paradigma burgués de la diferencia sexual	65
4. Las instituciones en la pendiente	69
4.1. Las figuras de autoridad familiar	69
4.1.1. Desubjetivación	72
4.1.2. Resistencia	77

4.1.3. Invención	78
4.2. La escuela entre la destitución y la invención	81
4.2.1. Desubjetivación	83
4.2.2. Resistencia	86
4.2.3. Invención	89
Epílogo. Notas sobre la implicación	95
Testimonios	111
Entrevista a los padres de Maxi	117
Conversación con Renzo y Ángel	141
Conversación con Mauricio	163
Relato del encuentro entre Pilo y César “Como gato en el tejado”	167
Conversación entre un grupo de chicos y chicas “La calle de las brujas”	175
Entrevista	
Entrevista a Brenda	183
Bibliografía	207

El libro que presentamos es el producto de una investigación realizada durante los años 2000 y 2001 en el marco de un convenio entre La Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).¹ El encuentro del gremio con la FLACSO se produce en torno a la necesidad de pensar los problemas de la escuela. Pero el gremio no solicita un saber; el gremio quiere pensar cuáles son las condiciones actuales de la escuela. Y como quiere pensar, tiene que investigar. Tiene que investigar porque de lo actual, cuando es brutal y veloz, no se sabe.

La escuela sabe —mejor dicho, supo— mucho de los tiempos estables, regulares y de progreso. Supo de ello porque fue creada en tiempos estables, en condiciones regulares, y para asegurar el progreso. Pero no se trata de eso ahora. ¿Qué distancia hay entre la imagen escolar del alumno y los chicos que concurren a las escuelas marginales de la ciudad de Córdoba? ¿Qué función y qué lugar tiene la escuela para ellos? ¿Qué es, para ellos, un maestro? ¿Qué les enseña la escuela? Las preguntas son sencillas, pero esenciales. Difícilmente un maestro pueda trabajar de

1. Dicha investigación contó con el apoyo de UNICEF.

maestro sin formulárselas. La investigación decide darle forma a esas preguntas, y comienza así un recorrido intenso y difícil por los territorios que frecuentan los jóvenes.

El texto que presentamos intenta pensar la situación de la escuela en una coyuntura singular, que hemos denominado, a partir de la lectura de los testimonios de la investigación, el *declive de las instituciones* en tiempos de fragmentación. Por supuesto, el declive no deja afuera a la escuela, sino más bien todo lo contrario: es porque la escuela está en la pendiente que advertimos este horizonte de declinación institucional. Y ello es así porque nuestro punto de partida problemático fue precisamente la escuela. Se trata entonces de pensar la declinación de la escuela; se trata de pensar qué estatuto tiene la escuela en la subjetividad de unos chicos para los que la escuela ya no es la llave para alcanzar un futuro, ni un lugar de fuerte inscripción. Entonces, ¿dónde está la escuela? O, mejor dicho: ¿dónde está la escuela de los chicos que protagonizaron esta investigación?

Si tomamos literalmente la pregunta y tenemos que contestar sin faltar a la verdad, diremos: la escuela no está en el discurso de los chicos. Cuando decimos que no está en el discurso no decimos que no es pronunciada, dicha, explicitada. Lo que decimos es que no son registradas sus marcas. La escuela podría no ser un enunciado en el habla de los chicos pero podría visualizarse en los valores de referencia de los chicos, en los modos de percibir y vincularse con los otros, en su relación con la autoridad, en la confianza en un futuro y en el propio esfuerzo para alcanzarlo.

Sin embargo, los testimonios nos hablan de otra cosa. La escuela parece desdibujada. Empezábamos a inquietarnos. ¿Habíamos equivocado la estrategia? Intentamos algunos ajustes pero la situación no cambiaba demasiado. Por otra parte, lejos estaba de nuestro espíritu el recurso de inducir a los chicos para que nombraran lo que queríamos escuchar.

La fraternidad entre pares, la fragilidad de las figuras adultas en sus vidas, el "aguante", la creación de valores

propios de las situaciones, la percepción constante del riesgo, nos iban mostrando rostros juveniles muy alejados a aquellos soñados y fabricados por la escuela.

Avanzamos en el registro y la lectura de los testimonios, escribimos el informe, y aparecieron los primeros lectores. También como nosotros, aquellos azorados lectores veían con preocupación —preocupación que a veces nos transmitían con tono de objeción— las hipótesis que íbamos construyendo en torno a la fragilidad del dispositivo pedagógico. Efectivamente, en el texto del informe, debido a que éste se había construido en relación de rigurosa intertextualidad con los registros obtenidos, la escuela aparecía poco. Preferimos, antes que faltar a la verdad, ponernos nuevamente a pensar. Y fue entonces cuando advertimos algo que resulta esencial para esta investigación en cuanto al modo de implicación de la escuela. Ciertamente, de la escuela se hablaba poco, pero todo lo que se había hablado, todo lo que se había registrado, todo lo que se había pensado, trabajado, se lo debíamos, de algún modo, a la escuela. Puesto que eran maestros los interlocutores de los chicos en esta tarea, educadores que se habían lanzado al proyecto de investigar y de pensar a fondo la escuela.

En la implicación de estos maestros se hacía presente la posibilidad de imaginar que otra escuela es posible, si pensamos de ahora en más a la escuela como un intercambio que tiene algo para producir en la experiencia del otro. Esta “escuela”, funcionando en las condiciones de producción de una experiencia, era una escuela absolutamente abierta al diálogo; era una escuela que pagaba el precio de estar ausente en las opiniones de los chicos para estar presente en el diálogo real con ellos; era una “escuela” que no estaba en el enunciado sino en la enunciación.

De la escuela se hablaba poco, es cierto, pero nada de lo que se había hablado hubiera tenido lugar de no haber sido por la presencia de un grupo de maestros que desde el lugar de investigadores lograron crear condiciones de

enunciación que habilitaron la palabra de los chicos. Ahora bien: los maestros en esta investigación no representan a la institución, no son portavoces de un instituido, de un conjunto de normas y retóricas sobre la educación, sino una intervención en el campo de la subjetividad. Allí, en la forma de intervención del grupo de maestros, se insinúa que una escuela es posible, una escuela entendida como una situación con capacidad de afectación subjetiva. La escuela, si insistimos en llamarla así, es *este* conjunto particular de maestros, *este* gremio, *estos* trabajadores, dispuestos a modificarse a raíz de todo lo que les demandó esta tarea de pensar y que se ofrecen como condiciones de diálogo, de encuentro, de conversación con otros. La escuela prácticamente ha desaparecido del enunciado; pero se mudó a la enunciación, a la construcción de una posición que habilita que algo le ocurra a quienes transitan por la experiencia de intercambio. Sólo que ya no se trata de una mudanza decretada por el Estado, sino de una travesía decidida por el deseo y la obstinación. El trabajo de estos maestros, el trabajo de este gremio, testimonia que, aun en la pendiente, la escuela —como los chicos— puede palpitar. Entonces, ¿dónde está la escuela? Respondemos: en el lugar que cada vez, según las circunstancias, ella sea capaz de fundar.

En nuestras condiciones actuales de producción, la figura unitaria del autor, como sede de todas las operaciones de invención, registro y comunicación de un libro resulta francamente insuficiente. Un libro —sobre todo este libro— ha tenido muchas instancias de autoría. Bien mirado, un libro también es una suma de momentos intensos, difíciles, y acaso felices. Se podría decir, entonces, que los autores de esos gratos momentos que componen este libro, somos: Cristina Corea, Soledad Díaz, Silvia Duschatzky, Ana Giacomelli, Gloria Miranda, Daniel Moccia, Silvia Nadra, Carmen Nébreda, Mirta Pizolatto, César Ponce, Elvira Ravazallo, Rosa Sosa, Mabel Sueldo, Sonia Viola y Virginia Yofre.

Este libro habla de las experiencias subjetivas transitadas en un suelo de declive institucional. Se trata de chicos que habitan en la periferia de la ciudad de Córdoba y que asisten a las llamadas "escuelas urbano-marginales".

La precaria urbanización de los barrios recorridos es el primer dato a destacar: las calles en su mayoría son de tierra y trazado irregular, carecen de servicios elementales como el agua, lo cual incide para que las instalaciones sanitarias sean altamente precarias, no cuentan con redes telefónicas, y el transporte no sólo funciona con largos intervalos sino que su circuito no alcanza a las cercanías de las viviendas. Estos barrios mantienen débiles contactos con la vida en el centro y ni siquiera son reconocidos legalmente por la Municipalidad. Muchos de ellos son el resultado de loteos fraudulentos, lo cual obstaculiza la posibilidad de recibir servicios básicos como el agua, la electricidad y el transporte. El agua, en barrios como Villa Libertador, es provista por un camión de reparto que no puede transitar en los días de lluvia dado que las calles no están asfaltadas. El barrio es el epicentro de la "actividad económica". Allí puede encontrarse casi todo (ropa, zapatos, electrodomésticos, etcétera), y aunque es frecuente que sospechen de su

procedencia, ello no es un impedimento para la mercantilización. Durante los fines de semana el barrio se puebla de gente que viene de otros lugares a comprar. Cada vez más, la vida social transcurre en los territorios del barrio.

Si bien algunas de las escuelas visitadas se encuentran en zonas de mayor urbanización y están rodeadas por residencias, quintas y escuelas privadas, la población que asiste a ellas procede de los barrios más deteriorados.

Uno de los datos más relevantes es el referido a las condiciones de habitabilidad.¹ Si bien, gracias a la expansión de planes de vivienda, una gran parte de la población ocupa casas de material, el problema del espacio funcional y vital no sólo no se ha resuelto sino que empeora progresivamente. Casi todos los grupos que comparten una unidad habitacional están integrados por un promedio que va de seis a diez miembros de familia. Pero eso no es todo; a este dato hay que agregarle la carencia de recursos para hacer frente a los cuidados y reparaciones constantes que exige la manutención de una vivienda.

A la luz de las rápidas transformaciones de la economía y la desregulación del mundo del trabajo, se ha pasado de la precarización laboral a la destitución. Si años atrás la información recogida ponía de relieve la existencia de formas precarizadas de trabajo (changas), hoy el dato relevante es el desempleo, que alcanza cifras inéditas y castiga particularmente a los hombres. En la actualidad la precarización fue superada por la desocupación concentrada sobre todo en la franja masculina, siendo las mujeres y los hijos el sostén principal del hogar. Las estrategias de sobrevivencia están más desarrolladas por las mujeres, quienes se ocupan del empleo doméstico, la prostitución, la fabricación de "ravioles" (fracciones de droga) y su posterior distribución y hasta de la "creación" de nuevas

1. Véase la investigación "Escuelas urbano-marginales", ciudad de Córdoba, UEPC, 1998-1999.

formas de mercantilización, como la organización de juegos de cartas.

Los datos registrados durante el año 1999 destacan que el 16 % de los chicos trabajaba, tanto en changas de diversa índole como en formas de trabajo no remuneradas; por ejemplo, en el cuidado de hermanos y en tareas domésticas. Si bien no podemos arrojar cifras precisas, dado que el "trabajo" infantil es el más precarizado, no sólo en términos de relación laboral —no cuentan con ningún tipo de contrato ni con protección legal— sino respecto de las actividades desplegadas, estamos en condiciones de estimar que la mayoría de los chicos entrevistados, particularmente los varones, encuentran formas de proveerse de dinero, gran parte del cual es aportado a sus casas.

Los chicos, cada vez más incluidos en la reproducción de la vida doméstica, despliegan variadas actividades: propineros en las terminales de ómnibus y canchas de fútbol, limpiadores de los vidrios de autos en las rutas, vendedores de revistas como *La Luciérnaga*, editada por "los chicos de la calle", etcétera.

En relación con la escolaridad de los padres, la mayoría de la población infantil no supera el nivel primario, destacándose un porcentaje relevante (el 40 %) que no ha cumplido el nivel básico de escolaridad. Hasta aquí, sólo datos del paisaje socioeconómico; de ahora en más se trata de explorar cómo son procesadas estas condiciones. Sobre ello versan las próximas páginas.

Escenarios de expulsión social y subjetividad

La pregunta inicial que motivó la investigación fue: ¿cómo habitan los jóvenes situaciones de exclusión social? A medida que transcurría el trabajo de campo y discutíamos el material recogido advertimos que el término “exclusión” no nombraba la situación particular que deseábamos describir. Decidimos entonces hablar de expulsión y no de pobreza o exclusión por las siguientes razones. La pobreza define estados de desposesión material y cultural que no necesariamente atacan procesos de filiación y horizontes o imaginarios futuros. Basta con observar los movimientos migratorios de principios de siglo o los sectores obreros de la década del cincuenta para advertir que pobreza en ese entonces no suponía exclusión social ni desafiación. La participación en la estructura fabril, la pertenencia al sindicato, a las asociaciones barriales, la entrada de los hijos a la escuela, el crecimiento del consumo de libros, diarios y medios de comunicación, la difusión del cine y el teatro, las conquistas sociales alcanzadas en el marco del Estado de Bienestar revelaban la existencia de lazo social, un lazo que no eximía de disputas y de desigualdades pero que ponía de relieve la existencia de filiación, pertenencia o reconocimiento. En pocas palabras, la pobreza

no necesariamente afecta a la “creencia” o a la confianza de que es posible alcanzar otras posiciones sociales.

¿Qué ocurre con la exclusión? ¿Qué fenómenos describe? La exclusión pone el acento en un estado: estar por fuera del orden social. El punto es que nombrar la exclusión como un estado no supone referirse a sus condiciones productoras. La exclusión nos habla de un estado –con lo que tiene de permanencia la noción de estado– en el que se encuentra un sujeto. La idea de expulsión social, en cambio, refiere la relación entre ese estado de exclusión y lo que lo hizo posible. Mientras el excluido es meramente un producto, un dato, un resultado de la imposibilidad de integración, el expulsado es resultado de una operación social, una producción, tiene un carácter móvil.

Si se considera la exclusión ya no como un estado (una determinación) sino como una operatoria (unas condiciones), ponemos de relieve su carácter productivo, y la estrategia de lectura debe modificarse. La expulsión, considerada como una serie de operaciones, nos da la oportunidad de ver un funcionamiento, la producción en la situación del expulsado. La expulsión social, entonces, más que denominar un estado cristalizado por fuera, nombra un modo de constitución de lo social. El nuevo orden mundial necesita de los integrados y de los expulsados. Éstos ya no serían una disfunción de la globalización, una falla, sino un modo constitutivo de lo social.

La expulsión social produce un desexistente, un “desaparecido” de los escenarios públicos y de intercambio. El expulsado perdió visibilidad, nombre, palabra, es una “*muda vida*”, porque se trata de sujetos que han perdido su visibilidad en la vida pública, porque han entrado en el universo de la indiferencia, porque transitan por una sociedad que parece no esperar nada de ellos.

Para entender el concepto de *muda vida*, acuñado por Walter Benjamin y recuperado por Giorgio Agamben (2000), recordemos la diferencia que establecían los griegos

entre *zoé* y *bios*. Mientras *zoé* nombraba el simple hecho de vivir común a todos los seres vivientes, *bios* significaba la forma o manera de vivir propia de un individuo o un grupo. Agamben define la vida humana como aquellos modos, actos y procesos singulares del vivir que nunca son plenamente hechos sino siempre y sobre todo posibilidades y potencia. Un ser de potencia es un ser cuyas posibilidades son múltiples, es un ser indeterminado. Un ser de *nuda vida* es un ser al que se le han consumido sus potencias, sus posibilidades. *Nuda vida* es un ser absolutamente determinado:

“Un día vino el patrullero y me llevó donde estaba Diego, perdido, totalmente irreconocible, los ojos desorbitados, lastimados por la fama... Gritaba como un loco, decía que no lo dejara, que no lo iba a hacer más, lloraba y puteaba a todos los carnes... Lo metieron entre cuatro, no lo podían entrar para cerrar las rejas. Yo lloré todo el camino, sólo recordaba los gritos de Diego. Desde entonces todo lo que él haga lo tiene que saber el juez.” (Relato de la mamá de Diego.)

“Nosotros fuimos a la décima para ver a mi hermano, estaba lleno de presos. En los calabozos se habían quemado muchos chicos. Ahora se puede tener menores ahí.”

“A esas prostitutas las reventan a palos y me da lástima, son unos culiados bárbaros porque lo quieren hacer sin forro y ellas no quieren, entonces las violan.”

“Trabajo como un loco todos los días, limpio vidrios en el cruce de Ferreyra. A veces me da un poco de vergüenza, pero no me queda otra. Para colmo me queda muy poco porque una parte se la tengo que dar al que nos consigne el lugar; me tiene harto trabajar para ese hijo de puta.”

El sujeto privado de realizar formas múltiples de vida se convierte en *nuda vida*. Cuando un sujeto deja de realizar-

se en sus inscripciones múltiples, trabajador, mujer, hombre, hijo, padre, artista, estudiante, etcétera, se aproxima a la *nuda vida*.

Ahora bien, cuando hablamos de *nuda vida*, queremos destacar las condiciones sociales productoras de la expulsión. No obstante, lo interesante es averiguar qué hacen los sujetos en estas condiciones, qué ocurre en sus bordes.

A simple vista los indicadores o rastros de la expulsión social pueden advertirse en un conjunto de datos fácilmente constatables: falta de trabajo, estrategias de supervivencia que rozan con la ilegalidad, violencia, falta de escolarización o escolaridad precarizada, ausencia de resortes de protección social, disolución de los vínculos familiares, drogadicción, etcétera. Estos datos retratan determinaciones, actos, hechos, pero no hablan de los sujetos, de los modos de significación, de las operaciones de respuesta, de sus efectos en las relaciones sociales, de las valoraciones construidas.

Por lo tanto, y dado que nuestra preocupación se orienta a indagar las formas de habitar las nuevas condiciones de pobreza que llamamos de expulsión social, decidimos distinguir entre actos o datos reveladores de la expulsión y *prácticas de subjetividad*, es decir, operaciones que pone en juego el sujeto en esa situación de expulsión.

Las prácticas de subjetividad permiten rastrear las operaciones que despliegan los sujetos en situaciones límite y las simbolizaciones producidas. La pregunta por las prácticas de subjetividad, por los modos en que los chicos se constituyen en particulares circunstancias es también la pregunta por la eficacia de dispositivos como la escuela, en la cual los sujetos pasan gran parte de sus vidas. ¿En qué medida el tránsito por la escuela deviene experiencia de construcción subjetiva? ¿En qué medida pasar por ella supone salir transformado? ¿Es la escuela en las nuevas condiciones de globalización y dilución del Estado-nación, un lugar capaz de marcar a los sujetos? ¿Cuáles son los rasgos de

las nuevas subjetividades y qué diferencias guardan respecto de los sujetos formados por el aparato escolar en tiempos del Estado-nación?

Las formas de producción de la subjetividad no son universales ni atemporales sino que se inscriben en condiciones sociales y culturales específicas. ¿Cuáles son las nuevas condiciones en las que se encuentran los sujetos? Destaquemos en primer término una alteración fundamental en el suelo de constitución subjetiva: el desplazamiento de la promesa del Estado por la promesa del mercado. Ya no se trata de ciudadanos sino de consumidores. El historiador Lewkowicz sostiene que asistimos al agotamiento del Estado-nación; la potencia soberana del Estado fue sustituida por la potencia soberana del mercado. El Estado-nación, forma clave de organización social durante los siglos XIX y XX, se muestra impotente para orientar el devenir de la vida de las personas. A diferencia del Estado, el mercado no impone un orden simbólico articulador, un sustrato normativo que comprende a todos por igual.

El mercado se dirige a un sujeto que sólo tiene derechos de consumidor, y no los derechos y obligaciones conferidos al ciudadano. El consumo, entonces, no requiere la ley ni los otros, dado que es en la relación con el objeto y no con el sujeto donde se asienta la ilusión de satisfacción. Sabemos que el consumo no es un bien repartido equitativamente; no obstante, lo que importa subrayar es que el mercado instituye, para consumidores y no consumidores, un nuevo ideal del yo, un imaginario que produce, en un nuevo lugar, el horizonte de aspiraciones, el espejo donde mirarse.

El otro como espejo, como límite, como lugar de diferenciación y de deseo se opaca. Nuestros tiempos nos inundan con mandatos en los que el otro es prescindible. Para satisfacer el "deseo" de consumo necesito del objeto y no del sujeto; para trabajar necesito que el azar recaiga sobre mí y no sobre el otro porque no hay lugar para to-

dos; para estar integrado dependo de mi capacidad de gestionarme dado que es aquí, en la gestión del sí mismo y no en el lazo donde se fija la ilusión de la posibilidad; para alcanzar la felicidad no es al otro al que necesito sino que me basta con un conjunto de prótesis de mí mismo: gimnasia, consejos de autoayuda o *liftings*.

En el marco de estas condiciones emergentes de “legitimidad” social, encontramos que la violencia es la marca que permea la vida de los que habitan la periferia de la ciudad de Córdoba. ¿Podemos establecer alguna conexión entre las nuevas condiciones de legitimidad instaladas por la dominancia del mercado y la violencia? Competitividad, “ventajeo”, sociedad del riesgo, “aguante”,¹ no son términos equivalentes pero todos comparten la peculiaridad de nombrar al sujeto al margen o a expensas de la ley y, en consecuencia, del “pacto fraterno”. La violencia se presenta como el sustrato cotidiano sobre el que construyen la subjetividad niños y jóvenes.

“Mejor que no vaya al barrio de noche porque no le van a dejar ni la ropa. ¿Sabía que a este barrio lo declararon zona roja?”

“Cerca de la escuela hay un aguantadero donde corre la droga y se juntan varias pendejas y pendejos, allí se dan con todo. Pasa de todo, afiman, bacen porros...”

“A mí me apuñalaron un amigo.”

“La policía en la esquina de la escuela pone a los chicos contra la pared y los palpa de armas, luego los prepotean y los echan.”

1. “Ventajeo” y “aguante” son términos utilizados por jóvenes del conurbano bonaerense que describen los valores rescatados en la práctica del robo. Véase G. Kessler y L. Goldberg, *Cohesión social y violencia urbana. Un estudio exploratorio sobre la Argentina a fines de los 90*, Buenos Aires, mimeo, 2000.

Hablamos de violencia como sustrato, como condiciones cotidianas, para diferenciarla de la violencia como accidente, práctica excepcional, revuelta colectiva orientada hacia algún fin o violencia simbólica tendiente a imponer comportamientos y percepciones sociales. Digamos que la violencia es hoy una nueva forma de socialidad, un modo de estar "con" los otros, o de buscar a los otros, una forma incluso de vivir la temporalidad.

En palabras de Imbert (1992), "hasta las conductas más anómicas dicen algo, expresan un sentimiento, aunque sea de impotencia, remiten a un lenguaje, aunque sea secreto o inarticulado". Admitir que la violencia, aun como expresión fallida de lo simbólico, puede constituir un lenguaje, permite que la veamos como una respuesta de urgencia a situaciones de emergencia.

Nuestra hipótesis es que la violencia se presenta como un modo de relación que aparece en condiciones de impotencia instituyente de la escuela y la familia, es decir en una época en que parecen haber perdido potencia enunciativa los discursos de autoridad y el saber de padres y maestros, que tuvieron la capacidad de interpelar, formar y educar en tiempos modernos. En los casos que siguen se pone de relieve algunas formas de destitución simbólica de las instituciones tradicionales. Se advertirá que en todos los casos tanto la figura paterna o materna como el lugar de la escuela se encuentran despojados de autoridad.

"Yo estuve encerrado, una vez me peleé con un vago, lo hice de goma porque me pegó una patada en las canillas y lo reventé a trompadas. Soy bueno para las quemas. Estuve encerrado cinco días, no la pasé tan mal."

"Lo hizo encerrar la vieja porque no lo podía tener en la casa, vivía en la calle." (Aquí leemos que la madre no pudo cumplir con su función.)

“Éste se la rebanca, una vez se armó un remo en el patio de la escuela, los reventamos a palos y nos suspendieron.” (Aquí leemos que la medida no los afectó, no los alteró. La sanción perdió su eficacia rectificadora.)

“Yo odio a mi papá porque dijo que no era mi papá y porque me lleva a trabajar. [...] A mí me odian todos. [...] Porque me voy a la calle, choro plata y vengo tomado a mi casa.” (Aquí leemos que el padre desprotege.)

Tal vez convenga rastrear cuáles han sido los discursos portadores de autoridad simbólica, no con el afán de restituirlos, dado que es imposible volver el tiempo atrás, sino para advertir los quiebres y rupturas a los que hoy asisten las instituciones. Según Beatriz Sarlo (2001) asistimos a una “clausura” de un espacio simbólico de pertenencia que ha sido la marca de constitución subjetiva durante la primera mitad del siglo XX. *¿Qué significaba ser argentino en los primeros sesenta años del siglo? ¿Cuál era la base relativamente universal que garantizaba un mínimo de identificación nacional?*

Ser argentino, señala Sarlo, suponía tres cualidades: ser alfabetizado, ser ciudadano y tener trabajo. No se trata de una realización exenta de exclusiones y conflictos. No obstante,

los episodios de injusticia y exclusión, las pérdidas identitarias de la masa de inmigrantes, la represión de las diferencias culturales, la violación de derechos y la desigualdad de oportunidades fueron menos decisivos, en la constitución de una identidad que los procesos de alfabetización, la extensión de derechos sociales y económicos y la generalización de derechos políticos.

Destaquemos que cada una de esas tres cualidades implicaban mucho más que conquistas sociales o competencias adquiridas. Estar alfabetizado, ser ciudadano y tener

trabajo nombraba a un sujeto anclado en un lazo social y filiado a una genealogía cultural. La impotencia instituyente habla entonces de la caída no sólo de estos referentes o patrones de identidad sino de la propia autoridad simbólica, es decir, de discursos que interpelen, nombren, convoquen a los sujetos, les asignen un lugar en la trama social y los habiliten para la constitución de sus propios discursos.

Dufour (1990) destaca que muchos de los valores de la modernidad están aún disponibles pero ninguno cuenta con el prestigio y la autoridad suficiente para instituirse, y esta caída de toda narrativa en la que anclar es la que modifica el suelo de constitución subjetiva. El punto clave desde el punto de vista de este autor es que no se trataría de un sujeto constituido alrededor de algún sistema de referencia compartido, sino de un sujeto que se define a partir de sí mismo, un sujeto fragmentado, despojado del lazo, que ya no se reconoce en el imperativo *tú puedes porque debes* sino en el *tú debes porque puedes*.

Cuando la ley simbólica –en tanto límite y posibilidad– no opera, el semejante no se configura. El semejante no es una construcción espontánea que nace del vínculo entre dos sujetos. El semejante es siempre igual a otro, ante y mediante un tercero. Es la ley la que, a partir de instituir un principio de legalidad basado en la formulación de la igualdad, habilita la construcción de un semejante. De aquí se deriva que si la ley no opera como principio de interpe-lación, tampoco opera la percepción de su transgresión. Desde esta perspectiva, la violencia no es percibida como tal, en tanto no hay registro de un límite violado. Se trata, en cambio, de una búsqueda brutal y desorientada del otro en condiciones en que el otro no es percibido como un límite.

La violencia en los contextos analizados asume distintas formas, pero todas suponen una práctica situada en los bordes de la palabra. Se trata de una expresión que se ma-

terializa en el cuerpo. La violencia en los ámbitos analizados se presenta bajo cuatro formas: como estallido (en la escuela), como forma instituida (en los ritos), como componente de un acontecimiento (en fiestas), o como matriz cotidiana (en la calle).

En la escuela, la violencia no es vivida por sus protagonistas como un acto de agresividad, sino como un modo de trato habitual y cotidiano. La violencia en la escuela es identificada como tal por un observador y no por sus agentes. Son los docentes, en la posición de observadores, quienes hablan de violencia cuando constatan que los comportamientos habituales de los alumnos son la negación de la representación que corresponde a la condición de alumno. El ideal de alumno (respetuoso, obediente, atento) es el que rige como parámetro de juicio: *“Contestan mal, se empujan y pegan todo el tiempo, roban las cosas, se pelean por las chicas, por la madre, se dan patadas y trompadas, se ponen plastilina en el pelo, escupen, se agreden verbalmente...”*. ¿Se trata de una disfunción del alumno o de un indicio de la ineficacia simbólica de las instituciones?

El Estado-nación, mediante sus instituciones principales, la familia y la escuela, ha dejado de ser el dispositivo fundante de la “moralidad” del sujeto. Todo parece indicar que la violencia con el otro, la violencia a modo de descarga o pulsión descontrolada es el índice de la incapacidad del dispositivo para instituir una subjetividad regulada por la ley simbólica. La violencia como estallido es una suerte de energía pulsional no controlable.

Las maestras se quejan de que los chicos no entienden cuando se les reitera “no hagas a los demás lo que no quieres que te hagan”. Pero lo que ocurre es que para que esto se comprenda, o mejor dicho se incorpore como mandato, es necesario percibir al otro como semejante. La escuela instituyó durante su larga trayectoria la hermandad entre los alumnos: hijos de la misma patria, sujetos de un mismo lenguaje, filiados a la mismos símbolos, habitantes del mismo

suelo, herederos de los mismos próceres, unidos ante la misma ley: “los hermanos sean unidos porque ésa es la ley primera”. La sentencia es interesante porque no sólo ordena –“sean”– sino que lo hace enunciando la existencia de la ley. Es decir, la hermandad sólo es posible habilitada por la ley.

La institución del semejante requirió un conjunto de operaciones discursivas que lo construyeran. El semejante era entonces producto de una educación moral orientada a la coacción. “Enseñar la facultad de la razón para distinguir la verdad del error, lo bueno y lo malo y formar el hábito de actuar correctamente para que la imaginación, las pasiones y los afectos se acostumbren a ceder ante las decisiones de la razón” (Dussel y Caruso, 2001). El semejante era la creación de un sujeto educado. Ahora bien, percibir en el otro un semejante no era ver allí la alteridad sino a algo o alguien que podía devenir un igual. La idea de que la educación podía transformar a los bárbaros en civilizados o semejantes hacía que el otro fuera siempre una potencia pasible de educabilidad: los niños son los hombres del mañana, sostenía el discurso cívico de la Nación. Cuando fueran hombres serían semejantes.

Entonces, lo que escapaba a la acción educativa –vago, indigente, vicioso, de malas maneras, inculto– era encerrado o era reeducado. La propia educación moral en tanto se apoyaba en la coacción del sí mismo, es decir en el control de las propias pasiones y tentaciones, inhibía o reprimía el impulso de eliminación del otro. La educación moral orientada a la regulación del conjunto de los ciudadanos creaba la categoría de semejante como utopía universalizadora. En la educación moral cabía el desprecio junto a la caridad y la filantropía, la obsecuencia o la idealización junto a la devaluación de la diferencia pero el otro constituía un límite al propio comportamiento (por efecto de un mandato, de la esperanza de ser premiado por las buenas acciones, del temor al castigo).

La violencia en la escuela hoy puede ser leída como un síntoma del agotamiento del dispositivo pedagógico moderno. A diferencia de la violencia en las fiestas y en los ritos, la violencia en la escuela es un *fuera de lugar*, una irrupción que resulta inconsistente con la representación de una escuela, lugar eficaz para controlar las disrupciones y moldear la moralidad del sujeto.

En la fiesta cuartetera, la violencia aparece como un ingrediente más de ese acontecimiento. Los chicos pueden protagonizarla, registrarla y tratar de evitarla pero en todos los casos no se trata de meros observadores externos sino de participantes del escenario. Los chicos se socializan en una fiesta que contiene la violencia como una de sus formas de expresión. Es decir, no la viven como un fuera de lugar. La fiesta es al mismo tiempo catarsis, lugar de encuentro, de sentido colectivo, de contacto violento. La violencia en la fiesta es parte de la estética del acontecimiento.

En los ritos, como el caso del "bautismo del chico de la calle", la violencia es una forma instituida en tanto es la marca mediante la cual un miembro del grupo adquiere un cierto estatuto. En las próximas páginas, nos referiremos a este rito en su carácter de práctica de constitución de subjetividades en situación. Por ahora y a los efectos de describir el tipo de violencia que circula en estos casos, digamos que se trata de una condición que le confiere al sujeto una posición dentro del grupo. Atravesar por una serie de actos "violentos" sobre el propio cuerpo y el cuerpo del otro es un modo de alcanzar un nuevo lugar legitimado en el grupo: el del "choro fino". La violencia en estos casos no es ni un fuera de lugar como en la escuela ni un componente más de la socialidad como en la fiesta, sino una marca fundante de reconocimiento, en las fronteras de las legalidades del grupo.

En la calle, la violencia se presenta constituyendo la matriz del lugar. A diferencia de la fiesta, donde también aparece como un elemento constitutivo del lugar, aquí se tra-

ta de un lugar del que no se puede escapar. A la fiesta se elige ir, en cambio la calle es un lugar ineludible. Se puede elegir el modo de vivirla, de ocuparla, pero sus efectos se dejan sentir en la subjetividad especialmente si tenemos en cuenta el significado conferido a la calle en la experiencia cotidiana de los barrios populares. El imaginario de la inseguridad es un sentimiento, una sensación que tiene a la calle como epicentro, pero no sólo a la calle real sino a la calle representada mediáticamente. El sentimiento de inseguridad se inscribe en una espiral que comprende la violencia representada y la violencia real. En los barrios analizados, la violencia callejera se comporta como un elemento de alta significatividad, en tanto pone en cuestión tradiciones comunitarias y estéticas colectivas que encontraban en la calle uno de sus escenarios principales de expresión comunitaria.

“La vida de la gente cambió mucho. Antes podíamos dejar la casa sola, yo salía los domingos, me iba a la casa de mi papá, dejaba las puertas abiertas y cuando volvía encontraba todo. Jamás me sacaron nada. Ahora no puedo salir ni al asfalto porque te dejan sin nada.” (Testimonio de una vecina.)

“Antes los chicos jugaban todos juntos, no se peleaban por un juguete, no se golpeaban. Ahora un chiquito de 4 años te mata un pollito y te roba un par de zapatillas.” (Testimonio de una vecina.)

“A mí no me dejan ir a la casa de mi amiga porque la calle es peligrosa, por acá roban y violaron a una chica. Yo de noche tengo miedo.” (Micaela, 11 años.)

Territorios juveniles emergentes

El análisis del corpus construido hasta el momento nos invita a sostener la idea de una subjetividad situacional configurada por fuera de los dispositivos institucionales modernos. Hemos visto que la subjetividad ya no depende de las prácticas y discursos institucionales sino que sus marcas se producen en el seno de prácticas no sancionadas por las instituciones tradicionales como la escuela y la familia.

“La educación lo puede todo, incluso que los osos bailen”, profetizaba Helvetius en el siglo XVIII. Meirieu (1998) nos recuerda que el educador moderno aplica todas sus energías y su inteligencia en una tarea que juzga al mismo tiempo posible, gracias a los saberes educativos estabilizados, y extraordinaria porque afecta a lo más valioso que tenemos: el hombre.

El educador moderno quiere hacer del hombre una obra, su obra, y su optimismo voluntarista se ve sostenido por el resultado de una acción que confirma la influencia educativa en la producción de sujetos. Más allá de la polémica sobre el mito de la fabricación, en el cual puede leerse la impronta de la educación moderna, nos interesa subrayar aquí un deslizamiento en los modos de producción de sujetos. Mientras en el marco de los Estados-nación y

en las coordenadas de una cultura moderna el sujeto devenía tal por acción de los dispositivos familia y escuela, hoy en el contexto de la centralidad que ha cobrado el mercado y la caída hegemónica de los Estados-nación el suelo de constitución de los sujetos parece haberse alterado.

En las próximas páginas intentaremos desarrollar la hipótesis de que los chicos que viven en condiciones de expulsión social construyen su subjetividad en situación. De la información recabada hasta ahora podemos destacar los ritos, las creencias, el "choreo" y el "faneo" como territorios de fuerte constitución subjetiva.

Dentro de los ritos consideraremos que las fiestas cuarterteras y las formas de grupalidad están atravesadas por prácticas violentas como por ejemplo "el bautismo del chico de la calle".

Las creencias, por su parte, serán tomadas como un modo particular de habitar la cotidianidad. No se trata aquí de las creencias convencionales vividas como trascendencia sino de una religiosidad que toma la forma de una imagería fantástica y que funciona como componente de la matriz del sentido común. Las creencias son consideradas, en nuestro ámbito de análisis, un modo más de procesamiento de la experiencia cotidiana, asumiendo los atributos de practicidad y naturalidad conferidos al sentido común. Los personajes que pueblan estos testimonios son "las brujas", "el diablo", "los enanos", "los duendes"; pero también "dios", devenido un personaje más en la inmanencia de estos relatos.

Tanto los ritos como las creencias se inscriben en una *estética* cotidiana que nos habla de una forma de estar juntos, de un modo de socialidad que, en contraposición con las formas de racionalidad modernas, constituye la marca de un nosotros.

2.1. Los ritos

Los ritos, aquellas prácticas regladas cargadas de densidad simbólica que habilitan un pasaje, han sido históricamente considerados como núcleos de inscripción de la subjetividad. Sin embargo, existe una diferencia entre los ritos institucionales transmitidos de generación en generación y los ritos armados en situación. Esta distinción es correlativa de una variación histórica: el pasaje del Estado-nación al mercado o el paso de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control. Nos interesa recalcar un rasgo esencial en ese pasaje; se trata de la variación de la institución social del tiempo (tiempo de progreso *versus* tiempo aleatorio; tiempo lineal y sucesivo *versus* instantaneidad o pura actualidad.) En suma, tiempos regulares *versus* tiempos alterados.

Los ritos institucionales (de colectividades religiosas o de instituciones seculares) se configuran en una relación intergeneracional marcada en un eje de diferencias estructurales —en el marco del Estado-nación, el eje de las generaciones se organiza en torno al núcleo paterno-filial y responde al orden burgués del parentesco: transmisión sucesiva del patrimonio, del saber, de la experiencia—. Estos ritos de pasaje suponen la herencia y su posibilidad de transmisión, la existencia de un tiempo lineal, sucesivo y regular en el que transcurre dicha transmisión generacional; producen filiación simbólica duradera; marcan pertenencias y habilitan la transferencia de lo heredado hacia otras situaciones.

En tiempos estatales, la diferencia generacional marca distinciones en torno a lugares fijos —padre-hijo; tío-sobrino; abuelo-nieto; maestro-alumno— construidos sobre el principio de autoridad y de saber: sabe el que ha vivido una experiencia y el que ha recibido la herencia acumulada. En la medida en que el futuro es anticipable, lo que pueda transmitir como saber y experiencia a las siguientes generaciones tiene un valor altamente simbólico.

En consecuencia, el acto de transmisión de la herencia ubica subjetivamente a los dos términos involucrados en la operación de transmisión: adultos, mayores, sabios, maestros *versus* jóvenes, promesa del futuro, alumnos.

Los ritos de escolarización, el pasaje de un grado a otro, el examen, el saludo a la bandera, se inscriben en una trama de transmisión intergeneracional, cuya figura principal —el docente— es un adulto portador de autoridad simbólica. A su vez, los efectos pedagógicos sobre el sujeto son duraderos y transferibles. La transmisión educativa hace del alumno un sujeto apto para moverse en otros ámbitos: trabajo, espacio público, familia, en tanto produce competencias y comportamientos transferibles: leer, escribir, argumentar, votar, cumplir obligaciones públicas, intercambiar alrededor de códigos de inteligibilidad compartidos, y en consecuencia dicha transmisión lo filia a una trama simbólica que lo habilita para orientarse en el mundo.

En cambio, en los ritos de situación —tal como denominamos a los ritos que se producen en circunstancias de mercado, de un devenir temporal aleatorio e imprevisible—, el otro es el próximo, no el semejante. Es decir, el otro no se instituye a partir de la ley estatal sino a partir de las regulaciones grupales. Los ritos de situación tienen sólo validez en un territorio simbólico determinado; no se construyen sobre la base de la transmisión intergeneracional sino sobre la transmisión entre pares —intrageneracional—, son frágiles, no generan experiencia transferible a otras situaciones sino que cumplen la función de anticipar lo que puede acontecer. En los ritos de situación el otro es un próximo, no el semejante. Sólo me debo al próximo, el que comparte mi circunstancia, con el que establezco fidelidades y reglas de reconocimiento recíproco. El otro, el par, y no la autoridad simbólica inscripta en la tradición, el saber y la legalidad estatal, puede anticipar algo de lo que va a suceder porque ha vivido en la inmediatez que compartimos.

Los ritos de situación cumplen una función de inscripción grupal, filian a un grupo, no a una genealogía o a una cadena generacional; marcan formas compartidas de vivir un espacio y un tiempo que es puro presente y confieren una identidad común en las *precisas y duras* fronteras del grupo.

Los ritos de situación rompen con la temporalidad lineal, propia de la idea de progreso orientada hacia el futuro. Al plantearse fuera de la relación intergeneracional y por fuera del tiempo instituido como futuro,¹ el rito instala otra temporalidad, no previsible, no controlada ni sancionada socialmente. Los ritos de situación no se inscriben en la serie pasado-presente-futuro ni producen pasajes legitimados socialmente. El tiempo del rito es un tiempo marcado por una alteración no lineal.

Pero no sólo se apartan de la temporalidad propia de la modernidad; los ritos situacionales se diferencian también de la temporalidad del mercado. El tiempo del mercado es el tiempo actual, el que carece de reglas, se desvanece inmediatamente y sus marcas no se dejan atrapar fácilmente. El tiempo del rito desconoce la distinción entre pasado y presente, no es el cumplimiento de ningún mandato pero su intensidad vivida hace que marque al sujeto que participa de él. Cuando hay rito, algo del orden temporal se establece. En la medida en que todo rito supone un pasaje, lo nuevo siempre es identificado como tal en relación con un tiempo anterior. Por lo tanto en el rito de situación se arma una relación temporal que produce en el sujeto un nuevo estatus.

La investigación nos muestra dos prácticas rituales de las que participan los jóvenes. Ambas presentan, como rasgo significativo, un fuerte componente de "violencia" y se materializan en grupalidades marcadas por reglas estrictas: "la fiesta cuartetera" y el "bautismo del chico de la calle".

1. Nótese la diferencia con los ritos escolares, ordenados bajo la promesa futura: la escuela es en su promesa; el alumno *no es sino que será*.

Estos ritos tienen en común la invitación a habitar de otra forma la condición de la expulsión, mediante una serie de códigos de pertenencia que arman la configuración de un nosotros. En una primera impresión, podríamos relacionar la fiesta cuartetera con el carnaval y las prácticas dionisiacas; por su parte, el rito del bautismo es una experiencia límite, se configura en los bordes de la violencia, en un sinuoso desafío a la muerte y a la destrucción.

El rito del "bautismo del chico de la calle" se arma con las reglas de la institución represiva —en este caso: las de la policía, los institutos carcelarios y de minoridad—. La ley simbólica, aquella que al tiempo que reprime también posibilita, se ha horrado para devenir sólo como amenaza y agresión: es la ley de la pura fuerza, una ley que ya no es portadora de autoridad.

"El bautismo es algo que se hace cuando se ingresa a lo que es el choreo fino, no el ratco. No le voyas a contar a nadie pero la cosa es así: comienza por la siesta, nos vamos a la casita y allí se llama a los chicos que están en edad de merecer o sea de ser chorros finos. Se comienza con la fana 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 allí se lo cogen al que habían bautizado para que si llega a caer en los reformatorios no hable cuando le pase algo así. Después se lo saca al centro y allí se lo deja para que haga el primer choreo."

Los chicos se apropian de las reglas del otro represivo con la finalidad de anticipar un peligro inminente (caer en cana o en el instituto de minoridad) que se desata como consecuencia natural de la práctica del robo y la transa de drogas: "Ya me va a tocar a mí". En este rito se juega el es

ceso, el desafío al sufrimiento, una suerte de inmólación al exponer el cuerpo a la agresión del par y a una práctica sexual que tiene como fin anticipar las situaciones de vejación y tortura. El rito del bautismo se constituye en una forma de afirmación del yo. El pasaje (haber superado las pruebas) implica alcanzar un estatuto de respetabilidad dentro del grupo. Atravesar estas prácticas significa "pasar" a un nuevo estatuto, el de "choro fino".² El pasaje al estatuto de "choro fino" simboliza la iniciación de otra condición: el que se la banca, el que será capaz de tolerar el sufrimiento y la tortura, el que podrá callar.

Es interesante destacar que las reglas que dan consistencia al bautismo reproducen las prácticas de los lugares de encierro. Podríamos decir que en esta operación se juega una respuesta a la perversión ejercida por la ley, respuesta que puede entenderse como un modo de restarle poder o eficacia al poder del otro al apropiarse de esa ley y anticiparla. La pregunta es qué tipo de producción subjetiva es ésta que se da a partir de las reglas de otro que priva de palabra; qué resto, qué exceso, qué borde se pone en juego, qué posibilidades se abren para sus protagonistas. Habría que pensar qué estatuto tiene para esta subjetividad armarse de unos recursos propios para habitar una situación que fatalmente se sabe que va a llegar; se trata, aunque es paradójico, de un recurso para sobrevivir a una situación de exterminio.

Las fiestas cuarteteras también constituyen un rito, que habilita el paso de una identidad laxa a otra que permite la constitución de un nosotros. Semana a semana se repite el acontecimiento que se caracteriza por la exuberancia de la emoción, la catarsis, la irrupción de un "cuerpo" colectivo. La fiesta condensa todos los sueños. La fiesta sutura un no-

2. Resulta interesante que el nuevo estatuto no es el de adulto: adulto es un término de la transmisión intergeneracional; aquí, es sólo otro sujeto que tiene ahora un recurso para desempeñarse en el devenir.

sotros fracturado y confiere a la identidad grupal una serie de atributos. Los modos particulares de habitar una fiesta, a través de canciones testimoniales, estéticas corporales, exaltación de la emoción, invierten los signos deficitarios (peligrosos, violentos, borrachos, vagos) con que suelen ser estereotipados los sujetos de estas experiencias. Pero las fiestas en tanto ritos situacionales dibujan un tipo subjetivo diferente al pobre de los grandes relatos, de las representaciones que le conferían una misión colectiva de transformación.

Como transgresión la fiesta es un reto a los límites, una tentativa de borrar las jerarquías, los compartimentos estancos.³ La fiesta produce una alteración, no se es el mismo fuera y dentro de la fiesta. Constituye un desafío a los límites y a los ritmos sociales. Se desarrolla fuera del tiempo codificado y fuera del espacio consagrado. Su fuerza está menos en la duración que en la intensidad. Su tiempo se funda en el derroche, una exaltación del presente al mismo tiempo negado como coerción. La fiesta es un acontecimiento que condensa una serie de dimensiones, "políticas", amorosas, sexuales, sociales. Allí es "hablado" o cantado el malestar cotidiano —la falta de trabajo, la segregación, la relación con la policía—, el desencanto amoroso y la violencia social.

En la fiesta cuartetera no canta un pobre constituido en el trabajo, en la identidad obrera, en el sindicato. La fiesta construye al pobre sólo en ese acontecimiento, al invitarlo a habitar su condición de otro modo. En la fiesta cuartetera, el pobre grita el malestar; casi no habla —puesto que no hay discurso sino más bien puro acto—; describe, más allá de toda metáfora, la vida cotidiana al estilo de un inventa-

3. Mijaíl Bajtin, a propósito del carnaval en la época medieval destaca que en esa fiesta el individuo parece dotado de una segunda vida que le permite establecer nuevas relaciones con los otros. El carnaval se opone a toda perpetuación y desafía las relaciones jerárquicas y los privilegios. (Véase *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento*, Buenos Aires, Alianza, 1994.)

rio de la realidad sin mediación estilística. Éste no es el pobre portador de la promesa del cambio social ni la figura que condensa al hombre nuevo. El pobre de la fiesta cuartetera produce allí, en la frontera de ese acontecimiento, una identidad grupal que no se continúa en otros ámbitos. La fiesta cuartetera es el territorio en el que las tensiones, el conflicto, la angustia que se deriva del incierto y fragmentado mundo social, se transforman para dar paso a formas de socialidad que imprimen un modo particular de compartir la temporalidad. Por eso la fiesta es vivida y esperada como “el lugar”; fuera de la fiesta no hay nada o está el vacío, el desdibujamiento, el riesgo. Más allá de la fiesta la subjetividad se debilita —o al menos así se vive en la inmanencia de la fiesta—. La culminación de la fiesta es una caída —similar a la caída de la “merca”—; un desvanecimiento absoluto de la euforia desesperada.

La fiesta cuartetera, constituye un “lugar” que expresa los sentidos profundos desde los que se habita una condición socio-cultural. En este sentido la fiesta es una metáfora de las transformaciones contemporáneas. En ella podemos “leer” los modos en que es vivido el drama social de la expulsión. Como bien lo señala Reguillo, las músicas no son reflejo automático de la realidad aunque bien pueden pensarse como testimonios de la experiencia social. Géneros actuales como el cuarteto cuentan aspectos vitales, especialmente de los jóvenes, aunque la posición del enunciador no siempre logré escapar del lugar de la víctima o el victimario, ni necesariamente suponga impugnación al orden social. En el marco de la hegemonía de la mediatización, de la anulación de la representación y de la invisibilidad de los sujetos del margen, por qué no pensar el territorio de la música como una forma de conferir visibilidad al sujeto “ausente” de la globalización. Aquí se invertiría el fenómeno de territorialización de los consumos globales por el de la globalización de lo local.

“Nosotros soñamos con ir a la fiesta, es lo mejor que hay, una cosa emocionante. No es como los boliches donde van los chetos, que no les importa nada. En cambio a nuestros bailes va otra gente, va mi hermana con el marido, mi cuñado con mi otra hermana que trabajan toda la semana y se compran ropa en la feria para ir a la fiesta. Abí va la gente que trabaja.”

2.2. Las creencias

Las creencias configuran otro lugar de alta condensación simbólica. A diferencia de las religiones tradicionales que convierten la fe en una dimensión trascendente de la vida, constituyen otro modo de habitar la cotidianidad. Lo que vamos a considerar como creencias no es un conjunto de convicciones sobre el *más allá* sino recursos fantásticos para operar *acá*. Los enanos, las brujas, los duendes, el diablo, se infiltran en relatos cotidianos adoptando naturalidad y conviviendo con distintas formas de procesar la experiencia cotidiana. Se trata de iconos o personajes vividos con familiaridad, que sintetizan una apropiación desacralizada al tiempo que se les confiere ciertos poderes y conviven sin conflicto con otros relatos o modos de inteligibilidad del mundo. A ellos se acude en busca de ayuda para cuestiones mundanas (ser modelo, “que mi mamá esté más conmigo”, que curen un dolor allí donde falla el médico). Tienen un estatuto diferente de Dios, a quien sólo se le pide por cuestiones de enorme trascendencia, por ejemplo un gran sufrimiento. No es vergonzante su apelación y remite a un código compartido en las fronteras de estos grupos y de las situaciones en las que están inscriptos.

“Yo si llamara al enano le pediría que me haga modelo y no me importaría lo que tenga que pagarle.”

“Yo no le tengo menos miedo a los hombres porque si un hombre me quiere agarrar, mis amigos me van a defender. En cambio si el diablo me quiere agarrar, nadie me va a salvar.”

“Los enanos están en los lugares abandonados o en el infierno. El infierno está en una cueva. Mi papá me llevó a una cueva donde vive el diablo, me llevó para que no me portara mal, porque si no ése iba ser mi lugar.”

Lo interesante es que mientras las religiones convencionales se arman como sistemas cerrados y en territorios separados de los otros órdenes de la vida cotidiana, aquí las creencias se presentan en una estructura que admite mezclas de significación. Un típico creyente católico distingue las pautas de socialización de cada lugar que habita. De este modo su comportamiento no será igual en todos los lugares por los que transite. Su *performance* se modificará según se encuentre en el trabajo, en la casa, en la misa o con sus amigos. Las estrategias, los intercambios sociales, los códigos de intercambio estarán regulados por las reglas que permiten habitar cada uno de los lugares de inscripción. En los casos analizados, en cambio, las creencias no forman parte de un sistema diferenciado ni son privativos de una comunidad religiosa sino que participan de todo intercambio cotidiano y se filtran en cualquier escenario de intercambio social.

“En la vida real aparecen duendes, mucha gente los vio. Son como pitufos. A mi prima se le aparecieron. Eran duendes malos. Corrían, tenían mucha agilidad para correr. A mi tío también se le aparecieron. Él estaba cortando leña y allí estaba el enano con un látigo.”

Nos interesa subrayar que las creencias hablan del predominio de un universo simbólico que supera (no necesariamente niega) el centralismo de la racionalidad y que es habitado también por el misterio y lo desconocido. El tipo

subjetivo resultante no es aquel dividido entre lo mundano y lo trascendente sino el que mezcla formas diversas de inteligibilidad del mundo.

Fernando Pessoa (2000) sugiere en su prosa que la figura del diablo representa lo indescriptible, lo irrealizable, el otro lado de las cosas: "Soy lo que se desea y no se puede obtener, lo que se sueña porque no puede existir, lo que podría haber sido, lo que debería haber habido, lo que la Ley no dio. Soy el olvido de todos los deberes, la vacilación de las intenciones..."

Probablemente haya que pensar las creencias en una doble vertiente. Por un lado, constituyen un modo de procesamiento de un mundo inclasificable en la lógica del entendimiento racional y que, por lo tanto, se deja habitar por el misterio, los límites de la voluntad y la ambigüedad. Por el otro, dios, el diablo, las brujas, los enanos y los duendes bien pueden ser metáforas de las eternas disputas entre el bien y el mal, el poder y la impotencia.

"Hay cosas que me dan miedo, por ejemplo el diablo."

"A mí me dijeron que como hago renegar mucho a mi mamá y a la maestra un día iba a venir a buscarme el diablo."

"A los que violan se los llevará el diablo."

"A los que roban no, porque lo hacen para comer y a los que matan tampoco porque por algo será."

"Si uno cree en Dios, las curanderas no existen porque Dios vence el mal, que es el diablo."

"Para mí las brujas son buenas y malas."

"No son ni buenas ni malas, hacen lo que hacen por la plata."

"A ellas las ayuda el duende o los diablos."

Probablemente haya que "leer" las múltiples formas de la religiosidad como un modo de nombrar los misterios de la vida: "Todo este universo, con su Dios y su Diablo con lo que hay en él de hombres y de cosas, es un jeroglífico eternamente por descifrar" (Pessoa, *La hora del diablo*).

2.3. El choreo

Uno de los ritos escolares más reconocidos es la práctica de la composición. *Composición. Tema: la vaca*: ya forma parte de la leyenda escolar.

En los tiempos presentes algo de la formalidad de esta práctica parece persistir, no así sus temáticas. El material recogido en la investigación nos enfrenta a relatos escolares inéditos en la tradición educativa. Prolijamente escrita, en hojas de carpeta y plagada de faltas ortográficas llega a nuestras manos una narración cuyo título es "El primer robo". Lejos de ser un relato de confesión pareciera tratarse de una crónica de vida cotidiana que cuenta las peripecias de una experiencia juvenil.

"Había una vez en un colegio dos chicos que ni se imaginaban lo que les sucedería más adelante. Los chicos tenían que hacer una tarea en grupo encargada por la maestra y fue así que empezaron a conocerse. Un lunes se preguntaron qué podían hacer y de tanto pensar uno dijo: ¿y si robamos una cartera a alguna vieja? Y bueno, si no hay más remedio, contestó el otro. Sin más vuelta se pusieron a planear el robo. Mientras esperaban ansiosos en la parada del colectivo que apareciera un candidato, llegó la policía... Luego de interrogarlos, se los llevaban sin saber el motivo."

Esta anécdota nos brinda la oportunidad de preguntarnos qué sentidos están implícitos en las prácticas del "choreo". ¿Acaso el relato sólo nos habla de un robo y las andanzas que ocasiona? Más allá de la anécdota hay una dimensión de relieve significativo: nos referimos a la experiencia grupal. La experiencia grupal es el centro del relato y ocupa un lugar quizá más inquietante para analizar que el dato del robo:

"En los recreos se miraban pero no se hablaban... Hasta que un día a una maestra se le ocurrió trabajar en grupos sobre distintos temas. Todos ya estaban agrupados menos ellos y entonces

tuvieron que juntarse. Así fue como se conocieron y empezaron a hacerse amigos. Luego de un tiempo se convirtieron en amigos en serio, fueron a los bailes y a las fiestas que los invitaban.”

¿Qué “valor” encierra el “choreo” para estos chicos? ¿Se trata claramente desde la percepción de sus protagonistas de una práctica vivida como ilegítima? ¿Qué se juega en el robo?

Cabe destacar en primer término que las referencias al choreo en los relatos de los chicos tienen el mismo estatuto que cualquier otro comentario sobre acontecimientos o experiencias de la vida cotidiana. El choreo, el consumo de droga, el baile, la pelea, la escuela, los vínculos con los padres, las brujas, forman parte de la misma serie discursiva. Aun los que no lo practican lo enuncian como parte de un universo de opciones que ellos desechan más por los peligros que pudiera ocasionarles que por cuestiones de índole moral.

No sólo orientados por la lógica de la necesidad, que por supuesto interviene, pareciera que para estos chicos la práctica del choreo está impulsada por otras demandas o búsquedas vinculadas a la conquista de un lugar en el grupo y de un sistema referencial que organice de algún modo el caos de la experiencia: adónde pertenezco, en qué sistema de “valoraciones” me incluyo, cuáles son las ventajas de pertenecer a un grupo, etcétera. Los personajes del relato se plantean una pregunta que no puede pasar inadvertida “¿qué podemos hacer?”

Hay un recorrido narrativo que conduce a la pregunta. La pregunta, el encuentro, el diálogo, las circunstancias, dan cuenta de un espacio narrativo y testimonial en el que se construye la subjetividad del chico que decide chorear. Es cierto que esa decisión se da en un marco de posibilidades casi nulas. Pero precisamente, que se dé en ese escaso margen es lo que vuelve interesante la situación: van en cana por pura determinación, *sin saber el motivo*; pero a su vez

también es cierto que en algún momento ellos eligen robar. Determinación por un lado, apertura de una posibilidad por el otro. En las líneas finales, el texto dice: *van en cana sin saber el motivo*. La frase encierra una ambigüedad que es interesante. ¿Quiénes desconocen el motivo de la caída? Desde los canas, el desconocimiento expresa pura determinación: aunque no haya ningún motivo declarado, estos chicos tienen que ir en cana; es necesario y no condicionado por algo. Sin embargo, cuando los canas obran, ese obrar está motivado, al menos desde el relato: aunque no lo confesaron, los chicos estaban en la parada para afanar. Desde los chicos, la expresión admite otro sentido: no saben por qué van en cana. Los chicos no pueden, no quieren o no tienen por qué ligar la decisión de afanar con el hecho de que la cana levante chicos en la parada del colectivo. Este desacople, esta ausencia de sentido, de coherencia, esta convivencia exclusivamente fáctica de los agentes de esta situación exhibe el estallido de la institución disciplinaria. Si hay alguna conexión entre la medida disciplinaria y sus motivos, es meramente factual, pero no hay ningún registro subjetivo de ella para ninguno de los agentes involucrados: ni sentido, ni registro, ni discurso. En la escuela, otra institución que alguna vez fue disciplinaria, la situación es, al menos desde los chicos, equivalente.

El relato nos sugiere nuevas reflexiones. El robo no es necesariamente un móvil de la práctica grupal, un a priori cuidadosamente especulado sino un desencadenante azaroso del encuentro entre sujetos. "Salir a chorear a una vieja" cobra el mismo valor que ir a bailar, ir a los jueguitos o a andar en bici. "Hacer algo", no importa qué, brinda la ilusión de romper con la inercia cotidiana, de adueñarse de algún modo del devenir de la existencia, de decidir.

¿Por qué roban? Pregunta tal vez ingenua pero que preferimos no eludir. Un análisis posible sobre la práctica del "choreo" en las condiciones de existencia en los barrios periféricos, podría sugerir que el robo es una "opción" dis-

ponible casi naturalizada, al punto de considerarlo en ocasiones una forma de trabajo.

Esta imagen contrasta con la matriz cultural de los sectores populares propia de los años cincuenta o sesenta que esgrimía como atributos propios del trabajador la decencia, la honestidad, el esfuerzo, la solidaridad. *“Las cosas cambiaron mucho en el barrio, antes podíamos dejar la casa sola, los chicos eran más decentes ahora son sinvergüenzas. Hasta un chiquito de 4 años te roba un par de zapatillas.”*

El “robo”, frente a la dilución de ofertas asociativas de índole cultural, políticas o sociales, motoriza la grupalidad. *“Ellos están en la esquina con los amigos, van en el auto y asaltan, sale todo pulenta hasta que llega el comando.”* El “choreo” es uno de los códigos de socialización en los escenarios que frecuentan los jóvenes. Estos chicos nacen y crecen en un territorio donde la práctica del robo participa de las estrategias de reproducción de la vida cotidiana. Se roba para comer, para vender, para satisfacer el inmediatismo del consumo: ir al baile, comprar una cerveza, comprar una pilcha, viajar, comprar cigarrillos o droga, y para hacerlo es necesario armar redes de interacción.

Habitar el lugar es entonces estar familiarizado con sus códigos, más allá del grado de apropiación que generen. *“Mi papá tiene dos revólveres, uno se lo vendió el vecino y el otro se lo dio un cana.” “Su papá sale a robar y a vender droga.”*

El robo está progresivamente investido de “legitimidad”, en tanto si bien no es reivindicado tampoco está condenado moralmente. La dilución de la ley como marco regulatorio de los comportamientos sociales hace que lentamente se vaya esfumando la sensación de transgresión o culpa. La violación de la ley presupone su existencia y frente a su borramiento, en el marco de la caída de la potencia simbólica del Estado y sus instituciones, lo que se observa son sólo respuestas reactivas a la fuerza de la policía. Se trata de reglas de la policía contra reglas de los territorios.

Es interesante advertir que las normas que se generan en el grupo de pares necesitan, para no perder efectividad, enfatizar las fronteras de separación con el exterior. Las normas locales, señalan Kessler y Goldberg (2000) precisan de cierta clausura social, una reducción de los contactos con otros grupos que eventualmente puedan cuestionar sus lógicas y en consecuencia restarle eficacia a los dispositivos locales orientadores de la acción.

La literatura de ficción ha sido probablemente la que mejor retrató la vinculación entre "actos delictivos" y grupalidad, o más bien la que procuró sondear el lado oculto detrás de los actos "ilegales". En *Puro fuego*, Carol Oates describe el florecimiento de las pandillas juveniles en los barrios bajos de Nueva York, en los tiempos de la posguerra y el desmoronamiento de la moral burguesa. En las escuelas comenzaban a esgrimirse las primeras navajas, asomaba la droga y estallaba la violencia.

"Nosotros, alumnos de la peor escuela pública del distrito, allá en el miserable barrio de Hammond, nosotros que estaríamos siempre marginados... hacíamos todo esto soportable porque teníamos a Foxfire, la banda justiciera que aunque dispone de pistolas, sabe que sus mejores armas son la fidelidad."

Desde una perspectiva sociológica, Kessler y Goldberg se preguntan por el sentido de acciones tipificadas como delictivas. En un estudio sobre violencia urbana los autores destacan tres lógicas predominantes: la de la necesidad, el "aguante" y el "ventajeo". El estado de necesidad no puede soslayarse. No obstante habría otros sentidos para analizar. Si bien en el estudio citado, el ventajeo y el aguante están planteados como estrategias eficaces para el cumplimiento del objetivo del robo, ventajear a la víctima y aguantar su mirada, creemos que también pueden pensarse como los valores apreciados que sólo se ponen a prueba en situaciones de riesgo. En esta dirección el robo es secundario o más bien un escenario de aprendizaje para la formación de la "personalidad" ventajosa (dicen que es

competitiva) y aguantadora (dicen que es capaz de soportar las presiones de gestionarse a sí mismo).

La lógica del aguante y el ventajeo se nos presenta como la contracara de la competitividad y la sociedad de riesgo. Ser competitivo es superar la media, aventajar al otro, y serlo en la sociedad del riesgo es hacerlo por sí mismo, es decir aguantar la fatiga de hacerse cada vez, siendo uno mismo la fuente legítima de decisión. Lejos de las oportunidades socialmente autorizadas de la competitividad y excluidos de las estrategias exitosas que promete la globalización, estos jóvenes se refugian en las fuentes alternativas de autoestima que encuentran a su disposición.

“Ellos son los mejores porque se las aguantan.”

“Mi hermano más grande está en un grupo bien pesado porque se las rebanca y hacen frente a cualquiera.”

2.4. El fanco y otras yerbas

La representación de la droga, vía tratamiento mediático, se acopla a la de inseguridad. La droga va asociada al robo, al descontrol, al peligro “público” que puede desencadenar, y sobre todo aparece como un atributo de la condición juvenil e infantil. El consumo en los tiempos presentes es un indicio más del agotamiento de la infancia. La frontera de la infancia y la adolescencia se torna borrosa, los chicos se drogan y al hacerlo se vuelven extraños, indomables y peligrosos a los ojos del adulto.

“Mi hermana fuma porro, porque se escapó. Ella tiene 14 y le gusta estar en la calle. Ahora vive en El Quebracho y contó que fuman, roban, todo.”

“En todos los colegios hay drogadictos y choritos. Nosotros vemos siempre a los chicos que se drogan, los conocemos, hablamos

con ellos, algunos son amigos nuestros. Siempre vemos bolsitas de fana [pegamento químico que se usa para inbalar]. Para drogarse van a los kioscos, piden bolsitas, compran la fana en las ferreterías, se van para el fondo, soplan y absorben. El chico que yo conozco que se droga es porque la madre lo dejó.”

Pero más allá de la estadística, el consumo es una práctica que permite asomarnos a un modo de procesar la existencia o de habitar condiciones concretas de vida. El consumo pone al cuerpo en primer plano, es la escenificación de las sensaciones, sensaciones que en los tiempos presentes y en las circunstancias registradas transitan más por lo destructivo y la celebración de la muerte que por lo orgiástico y lo festivo.

—A Diego tuvimos que internarlo en un centro de rehabilitación porque se daba con fana... Estaba perdido, totalmente irreconocible, los ojos desorbitados, lastimados... Gritaba, no quería que lo encierren, lloraba y puteaba a los canas, decía que no lo iba a hacer más.

—¿Y qué sintió usted?

—Lloré todo el camino, sólo recordaba los gritos de Diego.

“Yo me porrié las otras noches hasta las manos, hice cosas malas, después me arrepentí, quiero matar a mi papá... Yo no lo quiero a mi papá porque una vez estaba hablando con mi mamá y le dijo que no era mi papá. Yo quiero saber la verdad porque si tengo otro papá quiero saber quién es.”

En los relatos analizados el consumo es algo más que una adicción. Es el “lugar” donde las emociones se desbordan (agresión, dolor, angustia, rabia, impotencia) y al mismo tiempo se despiertan (coraje, control del miedo). El consumo es una práctica que se enlaza en una cadena de experiencias. Más allá de ser o no un adicto, la droga es una marca, al estilo de un tatuaje, y en la medida en que marca

enlaza a un nosotros imaginario: somos "choros", "drogonés", "negros", "cuarteteros". En este sentido el consumo no puede despegarse de las formas de socialidad, de los modos de estar con los otros.

"Yo ya estoy acostumbrado a todo esto. Desde chico me junto con ellos y la verdad se la rebancan. No tienen problemas de pelearse con cualquiera."

A primera vista y a diferencia de otras épocas, la droga está en todas partes, disponible como otra mercancía más, y esto es un hecho a considerar en tanto se instala como material de socialización al alcance. No obstante, no podemos eludir un dato: en la actualidad la droga escapa a una clasificación nítida de los productos que la integran. Desde la marihuana pura hasta la mezclada, pasando por el pegamento hasta la inyección de alcohol y agua de zanja: todo sirve para producir alteraciones en el modo de estar en el mundo.

"Yo fumé porro, con fana no me di porque no estoy tan loco, la fana te pone de la nuca, te da vuelta, a mí me hace de goma. El porro te dura unas cuantas horas y no te hace mal."

"Se juntan en el Chaparral, en una esquina, a la noche. Hay de 14, de 10 y empiezan a fumar porro, fanearse. La compran por un peso. La vende gente que vive fuera de la villa. Los que se fanean se ponen locos, la fana te pone en otro mundo, un mundo peor, se quieren pegar piedras en la cabeza, pegar un tiro, todo eso. Con el porro no es tanto, te pone un rato loco pero con la fana como cuatro días. Cuando toman cocaína se les pone dura toda la cara."

"Yo tengo amigos que roban, muchas veces me invitan a tomar droga, a porrearme, pero nunca acepté, no me gusta. Se enojaban pero al rato pasaban y me decían: está todo bien, bolu-

do. Yo nunca conté a nadie que ellos tomaban. La primera vez tomaron para hacerse ver pero después les gustó mucho y ya no lo pudieron dejar.”

“Yo tomé todo, bien pulenta y el otro día me enteré que mi mamá sabía que yo tomaba y ese día me dijo que me iba a sacar sangre para ver si tomaba y entonces la dejé.”

“La droga esa que viene en un papel te deja todo duro. Si no querés tomar te tratan como un puto y te dicen ‘ah y después te querés hacer el choro’.”

¿Qué es la droga?, se pregunta Ehremberg (1991). En las sociedades premodernas las drogas forman parte de las medicinas y de los ritos que permiten establecer relaciones con los dioses, con los muertos o revelar un destino. En las sociedades modernas, en cambio, constituyen experiencias que producen y revelan los estilos de relaciones que el sujeto mantiene consigo mismo y con los otros. Las sustancias alteran los estados de conciencia y las percepciones mentales, por eso este autor las piensa como prácticas de multiplicación artificial de la individualidad. El problema no es la sustancia sino la relación que el sujeto establece con ella, lo que circula en términos de significación en las prácticas de consumo y el efecto subjetivo que produce.

Para toda una tradición literaria, escribe Ehremberg, las drogas consisten en una experiencia y un conocimiento de los límites por medio de la confrontación con el infinito, pero sin salir de lo social. Así lo entendieron personajes clásicos del mundo intelectual como Freud, Baudelaire, Benjamin, quienes han experimentado con sustancias químicas las profundidades del pensamiento. Pero el punto de inflexión en las condiciones actuales y en los enclaves analizados no se trata de la confrontación con el infinito como experiencia de saber sino de la tentativa de alcanzar una libertad sin límites,

sin fallas. Es interesante la observación de Ehremberg: más que productos químicos el drogadicto consume productos imaginarios. En nuestra investigación son el poder, el aguante, el placer, el coraje, la huida, el reconocimiento en el grupo. Bucher (1988) en un escrito de gran densidad destaca:

El toxicómano es el sujeto que por excelencia se rebela contra las contingencias que limitan la expansión humana: se rebela contra la sujeción a los otros, a la sociedad, a la cultura que nuestra condición de sujetos nos impone [...] pero el ideal de autosuficiencia, de libre disposición no es un anzuelo brillante: la avidez de omnipotencia, de alcanzar el todo, el goce total, esa totalidad sin fallas que nos seduce imaginariamente, sólo se realiza en la muerte.

Ahora bien, estas reflexiones resultan potentes para pensar las tensiones y ambigüedades de los procesos de individuación que instaló la modernidad, para comprender las formas emergentes y reactivas de la abundancia, la mercantilización de la cultura, la instrumentalización progresiva de la vida, la implosión de moralidades opresivas. ¿Pero acaso las experiencias registradas en los tiempos presentes nos hablan de una experimentación de los límites de la imaginación, de la búsqueda de procesos creativos, de la impugnación de valores opresivos? ¿Podemos confundir el consumo contemporáneo con la contracultura hippie de los años sesenta sintetizada en el famoso grito "*sexo, droga y rock and roll*"?

El consumo en las formas en que se materializa en estos barrios no es de ninguna manera una transgresión. El consumo compromete a las propias "fuerzas del orden" en una cadena sórdida e incomprensible y, como lo destacan sus protagonistas, ocasiona serios daños en el cuerpo y en las sensaciones. Con todo, en torno al consumo de drogas lo más significativo resulta ser, por un lado, la ausencia de sentidos capaces de significar esa experiencia como "expe-

riencia de algo"; el uso de las drogas está mucho más ligado al acto material de introducir sustancias en el cuerpo —consumir y consumirse— que al intento de producir paraísos artificiales. Por otro lado, también resulta significativo otro hecho: algo así como la pérdida de algún registro perceptivo —o la imposibilidad ontológica de alcanzarlo— que permite al sujeto tomar algún cuidado respecto de los riesgos físicos o de otra índole en los que el consumo de la droga los sumerge. El consumo pone al universo en suspenso, o en la medida en que más que universo lo que hay son miles de fragmentos despedazados, el consumo podría pensarse como un modo ilusorio de unificar la experiencia y desafiar por un rato las nuevas condiciones.

Nuevos rostros juveniles

3.1. La fraternidad y el aguante

En el marco del resquebrajamiento del eje paterno-filial surge un modo de fraternidad (entre hermanos o amigos) que, más que habilitado o desprendido de una estructura jerárquica, emerge en sus bordes. ¿Qué estatuto adquiere la fraternidad teniendo en cuenta las alteraciones del modelo familiar? La hipótesis que sostenemos es que la fraternidad o la relación con los pares no supone el advenimiento de una nueva institución frente a otra, la familia, en franca desaparición, sino que se configura como posibilidad emergente frente a la ineficacia simbólica del modelo tradicional. Las legalidades de protección e identificación que actúan dentro de los grupos o bandas parecen anunciar la constitución de historias o experiencias marcadas por fuera de los dispositivos institucionales.

Lewkowicz, Droeven y Grinschpun,¹ a propósito de un estudio sobre la elección fraterna en los niños de la calle,

1. "La elección fraterna en las calles", en Droeven, J. (comp.), *Sangre o elección. Construcción fraterna*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2002.

señalan que en el empobrecimiento del vínculo paterno-filial y en el umbral de la inaudibilidad institucional, los vínculos fraternos pueden tener una capacidad simbólica de protección más fuerte que los familiares.

“Un amigo se escapó de la casa y se quedó seis días en el frente de mi casa. Todas las noches cuando volvía de trabajar compraba dos sándwiches y le daba uno, llevaba colchas, dos butacas y dormíamos juntos. Nos quedábamos charlando hasta las tres de la mañana hasta que nos dormíamos. A veces íbamos al dispensario y nos sacábamos turnos para las muelas y para la revisión médica. Ése era mi mejor amigo, tengo un montón de mejores amigos.”

“Me fui a Saldán con unos amigos. Mi mamá fue a buscarme en un taxi porque había caído en una comisaría. Caí con otros chicos, la policía dijo que podía sacarlos a todos y ella no quiso. Entonces yo me tiré del auto y empecé a correr. Buscaba a unos chicos hasta que los encontré, fuimos hasta la casa de una chica y su mamá fue y los retiró.”

“Cuando tenemos líos nos defendemos entre nosotros, no importa lo que nos hagan siempre nos defendemos entre todos.”

La familia como “marco” parece perder relevancia para estos jóvenes, cediéndole lugar al grupo. Esos nuevos marcos funcionan como usinas de valoraciones y códigos que estructuran la experiencia del sujeto. Es más grave violar las reglas construidas en su interior que las producidas por el dispositivo institucional.

“Qué hay que hacer para pertenecer al grupo, pregunta el investigador. Respetar las reglas, por ejemplo no pegar a las mujeres. Pero en la escuela te vi hacerlo, responde el investigador. Sí en la escuela sí, pero aquí no.”

“Para entrar en una barra tiene que haber confianza, no dejarlos cortados, cuando te piden un favor hacérselo, prestarle las cosas, no dejarlos clavados, hacerles caso.”

“Yo nunca conté nada de lo que ellos hacían, si tomaban o choreaban.”

Más que la escuela o la familia, el grupo aparece como el portador de los patrones de identificación.

“El que manda es el Chulo, porque ya estuvo encerrado y se banca todo: los remos que hubo en el barrio, en el baile y en todos lados y además porque es el único que carga un fierro.”

“El Chulo nos cuida a todos los que estamos en la calle, en los videos, cuando jugamos al fútbol, y cuando hay un remo fuerte, los más chicos desaparecen y nos quedamos los que nos bancamos.”

El Chulo es el que establece las acciones permitidas y las prohibidas. Es el que protege y el que “enseña” las reglas necesarias para habitar el mundo. Como podemos observar, se trata de una autoridad situacional que surge de los lazos de alianzas que, a diferencia de los familiares, son electivos. La lógica de la autoridad instalada no se deja pensar fácilmente desde los parámetros paterno-filial. La ley no es la ley del padre, la que socializa en una matriz cultural civilizatoria, la que en consecuencia habilita la entrada al mundo y a la interacción con los otros. Se trata en cambio de reglas pertinentes para habitar la situación en los códigos legitimados dentro de una “subcultura”.

“El Chulo no quiere que estemos cuando hay fierros y puntazos. Dice que nos tenemos que mantener limpios.”

“Yo a mi banda no la puedo cortar, pase lo que pase yo pertenezco a ésta.”

Lo que se transmite como valor supremo es el aguante. Los valores surgen del seno de la experiencia y su fuente de legitimidad es la eficacia que producen para habitar un conjunto de circunstancias. No se trata de un sistema valorativo producido en una genealogía cultural y legitimado socialmente. A diferencia de los dispositivos que producen sujeto mediante la socialización a un conjunto de normas y valores preestablecidos a la experiencia, en la fraternidad es la “experiencia” la productora de las valoraciones construidas. Es decir, no habría valores previos que estructurarán la experiencia, el modo de ser sujeto, sino experiencia que daría como fruto un conjunto de valores. Los valores resultan de la experiencia y no al revés. Mientras el ciudadano resultaba de una definición de valores previa a la experiencia (respetar la ley, cumplir con las obligaciones públicas, ser portadores por lo menos en términos jurídicos de una serie de derechos), la fraternidad y el aguante son valores preciados y construidos al calor de la experiencia.

“El que dice cuáles son las reglas para pertenecer a ‘los chicos de la calle’ es el más grande del grupo que ya estuvo mucho tiempo preso.”

No hablar, no cantar, no delatar son valores producidos como efecto de la experiencia de la caída en la cárcel o en los reformatorios.

“Él se la rebanca que lo bardeen, no tienen problemas de trompearse con cualquiera, son unos machazos. No sé si me gustaría ser como ellos, nunca vivís tranquilo, pero si no queda otra... Aparte siempre tienen guita y todas la minas le dan bola.”

3.2. La subjetividad de varones y mujeres

Una de las primeras preguntas que surgió ante los registros fue acerca de las diferencias de género entre mujeres y varones: según nuestra lectura, la diferencia entre mujeres y varones, entendida como diferencia de género, se correspondía con la oposición entre instituidas y destituidos, aunque indicando un desplazamiento. Las mujeres, dotadas de discurso, de representaciones, de imágenes, de opiniones, parecían ocupar cómodamente algunos de los lugares familiares y sociales instituidos en el lazo social: trabajan, van a la iglesia, son el centro de la vida doméstica, se ocupan de la educación de los hijos, gestionan las relaciones con parientes y vecinos. Por su parte, los hombres, aparentemente más “jugados” en la acción que en la palabra, incluso mucho más comprometidos que las mujeres en prácticas pautadas por fuertes reglas de fidelidad y silencio, sólo parecían asistir a su indeclinable destitución.

En principio, la correlación aparente ente mujeres/instituidas y varones/destituidos mantenía la diferencia entre los sexos supuesta en el paradigma de los géneros: aquellas funciones que en hegemonía del régimen patriarcal desempeñaban los hombres, en tiempos de crisis son desempeñadas por las mujeres; los hombres, por su parte, aparecían alojados en ese lugar de sometimiento y de sombras que durante siglos ocuparon las mujeres. Sin embargo, la rápida homologación entre un *excluido instituido*, caso de la mujer en el mundo burgués,¹ y un *destituido*, caso del varón

1. Mujeres y niños comparten, en el lazo burgués, el mismo lugar: el de excluidos del lazo. Sin embargo, esa exclusión es radicalmente distinta del mecanismo de expulsión actual. La exclusión de mujeres y niños es una exclusión representada: las mujeres son madres, guardianas del hogar; los niños son los hombres del mañana. La mujer y el niño están excluidos pero instituidos como tales. Es decir, la subjetividad niño o la subjetividad mujer en el mundo burgués es un término del universo discursivo, respecto del cual hay trabajo de significación, producción discursiva y práctica.

en el mundo contemporáneo, se nos revelaría inadecuada. Y no sólo inadecuada, sino que mostraría la ineficacia del esquema de los géneros para interpretar la situación actual de la diferencia entre los sexos. La diferencia entre los sexos según el esquema de los géneros *o/a* da cuenta de las diferencias entre, por ejemplo, maestro y maestra, director y directora, alumno y alumna, ciudadano y ciudadana a partir de un plano de igualdad en tanto ambos están instituidos aunque en diferentes lugares. La mujer en el lugar de madre y esposa, y el hombre como portador del poder de decidir, de trabajar y ocuparse de los asuntos públicos. Con esto no queremos decir que el esquema de la diferencia de géneros no contabilice diferencias; desde luego que lo hace: diferencias de roles, de estatus, de lugares sociales; diferencias cuantitativas, acumulativas, estadísticas;² el asunto es *si es éste el tipo de diferencias* que liga o separa a los varones y a las mujeres que habitan los territorios de la investigación. En pocas palabras, lo que deseamos señalar es que las diferencias de género hoy, en las circunstancias analizadas, no parten de diferencias inscriptas en un suelo instituido para ambos, sino que justamente, son diferencias construidas sobre condiciones de destitución. No se trata ya de varones instituidos en la imagen del poder y mujeres instituidas en la imagen del sometimiento sino de posiciones de varones y mujeres que establecen diferencias sin un suelo "legalizado" de posiciones fijas.

El diagrama de varones y mujeres que ofrece el material de la investigación no permite ser leído desde las diferencias establecidas por el paradigma patriarcal. A partir de allí vemos que la diferencia de los sexos no puede leerse como desigualdades entre dos instituidos, como diferen-

2. El ejemplo paradigmático lo constituye la ley del cupo femenino, que prescribe la incorporación obligatoria del 33 % de mujeres en las listas de candidatos, cifra que la legislación cordobesa elevó hasta el 50 %. Igualdad cuantitativa entre diputados y diputadas, que supone la equitativa representación política de los intereses de ambos sexos.

cias de oportunidades, de obligaciones, de reconocimiento simbólico o de inscripción social, sino que debe leerse como el juego complejo de posiciones de enunciación que se mueven en la tensión destituido-instituido: los registros recurren una y otra vez y ofrecen ejemplos del agotamiento de la figura paterna; de la relación paterno-filial como función de nominación e inscripción simbólica de los sujetos; de la figura del poder detentado en torno a la autoridad, el saber y la ley.

En la situación actual ni el poder es localizable y fijo, ni los lugares de varones y mujeres son estables ni determinados. El viejo hábito de pensar las diferencias entre lo masculino y lo femenino en torno al problema de la desigualdad se nos revelaba poco fértil para describir los movimientos y las posiciones actuales. Mujeres y varones son diferentes, pero la naturaleza de esa diferencia ha mutado enormemente: lo específico de sus diferencias ya no se juega en torno a los problemas del poder y la ley, nudo implícito sobre el que se sostiene la doctrina de los géneros.

De modo que si ha mutado la naturaleza misma de la diferencia entre varones y mujeres, también debe alterarse el modo de interpretarla, concebirla y conceptualizarla. Las diferencias actuales entre varones y mujeres —al menos tal como se nos revelan en el corpus que analizamos— son diferencias prácticas, que se especifican de hecho y en cada situación. No encontramos mejor modo de especificarlas que como *diferencias de enunciación*, es decir como diferentes modos de habitar el ser varón y el ser mujer en ausencia de mandatos tradicionales. En tiempos burgueses un individuo, ya fuera varón o mujer, tenía dos caminos: cumplir el mandato familiar o ir más allá de él. La segunda vía solía verse como un proyecto emancipador. Pero, ya sea porque se confirmaba el mandato, ya sea porque se impugnaba, la diferencia entre varones y mujeres estaba siempre planteada en torno a una instancia de enunciación fija: la autoridad que enunciaba el mandato. “Serás quien

tenga el poder; serás la sometida." Mandato cumplido o mandato impugnado; pero siempre existía una instancia de enunciación del mandato respecto de la cual varones y mujeres reconocían sus condiciones. Los varones y las mujeres actuales ya no pueden reconocer un mandato, ni para impugnarlo ni para cumplirlo. Las condiciones de los varones y de las mujeres ya no se enuncian desde una instancia común desde la cual se especifican sus diferencias. Se ha borrado el suelo estable de institución de las posiciones masculinas y femeninas desde donde varones y mujeres construían y también desbordaban los modos genéricos de la identidad de los sexos.

3.2.1. Las condiciones

A grandes rasgos, la subjetividad de los varones se constituye casi plenamente en situación, puesto que son las prácticas construidas en territorio, y no la escuela y la familia, las que marcan fuertemente a los sujetos. Los referentes identificatorios son sus pares, las reglas que rigen sus comportamientos están elaboradas a partir de las demandas de cada situación, las valoraciones o moralidades se configuran en relación con los próximos, legitimándose en la frontera del grupo. El grupo es el que confiere el nombre a unos individuos: Pilo, Quirquincho, Kuki, Chuno, lo cual dista de la filiación como una inscripción en una cadena generacional, conferida por la institución familiar y reconocida jurídicamente. No se trata de una identidad civil, Juan Pérez, sino de una nominación reconocida en las fronteras del territorio.

El corpus analizado nos enfrenta a un varón cuyos rasgos de identidad son el aguante, el zafe, las lealtades. En los relatos de los varones prima sobre todo la referencia a situaciones violentas; sus prácticas se dan en el límite y el riesgo. La amenaza de cárcel y de muerte por

robo o por drogas es un rasgo decisivo de esta subjetividad que no tiene en las figuras adultas de la familia o la escuela ningún referente; por el contrario, se alude a tales figuras mediante la agresión, la injuria y a veces, mediante una expresión que oscila entre la queja y el reclamo de que no son escuchados. El docente es con frecuencia la figura de ese que no escucha, que no entiende, que no reconoce.

Entonces le pregunté qué era la ley para él.

—La ley es una cagada, todos los canas son una cagada, son más choros que nosotros, pero a ellos nadie los condena.

—¿Qué pensás de la escuela?

—Yo vengo porque me obligan, si no le prendería fuego; aquí nadie nos da bola, las maestras son unas culiadas, son unas perras bárbaras, son igual que los canas, se hacen las buenitas porque ustedes están acá pero no quiero hablar porque no soy ningún botón, ¿me entendés?” (Mauricio, 14 años.)

El padre es prácticamente una figura ausente y la madre se insinúa como impotente, sufriente, con una fuerte presencia afectiva y práctica, y a menudo es un par de sus hijos. Las marcas sobre las que tradicionalmente se instituía la masculinidad han dejado de operar; las prácticas familiares e institucionales han variado fuertemente. La familia ya no es el lugar de transmisión de la ley a través de la figura paterna; el trabajo ya no es el espacio que reafirmaba el lugar del padre como un proveedor de la familia; el mandato de estudio arraigado en la creencia de que estudiar era la garantía de un futuro mejor se ha derrumbado.

“Mi marido le dice [a Ivana, que tiene 14 años] ‘vas a ser igual a tu mamá’ [ella fue empleada doméstica]. Él se sentiría feliz que siguiera estudiando. La universidad no, algún curso o la academia de policía porque no va a conseguir trabajo.”

Este testimonio registra una serie de contradicciones que ponen de manifiesto la crisis de la función tradicional del padre y la familia. En primer lugar, aparece la certeza de que su hija no va a conseguir trabajo. Por otro lado, la universidad, que parece aquí la metáfora de la realización por la vía del estudio, está descartada como futuro posible. El padre quiere para su hija un destino distinto al de su madre y tiene el sueño de que Ivana siga estudiando; pero la realidad no ofrece ninguna de esas condiciones para que el sueño del padre se inscriba en Ivana como deseo a realizar o como mandato a cuestionar. El brutal desacople entre lo que el padre quiere o sueña para su hija y lo que el padre a la vez le transmite a ella como balance de la realidad parecen instalarse en Ivana:

“Me llama la atención porque no le gusta nada, no le gusta estudiar, es tan lindo estudiar.”

Mientras los varones parecen moverse en la frontera de la palabra y del mandato, las mujeres son aún portavoces de un discurso, en tanto expresan los ideales mediáticos o religiosos.

“En la iglesia nos dicen que Jesús murió por nosotros, que derramó la última gota de sangre. Nos dicen que tenemos que creer en Dios y nos leen la Biblia de San Juan, San Lucas y San Mateo. Nosotros a la iglesia le decimos escuelita. Nos dicen que si queremos tener novio nos juntamos con chicos que no se porten mal. Los chicos que se portan mal son los chicos del mundo, los que se drogan, fuman, bailan. El profesor de la escuelita no conoce los bailes porque cuando él era chiquito ya creía en Dios.”
(Daniela, 12 años.)

Si bien los territorios fuertes de inscripción para las mujeres no se reducen a la escuela, sus relatos nos muestran indicios de una subjetividad fundamentalmente construida en

el lazo. Tanto la presencia del referente religioso como fuente de moralidad que regula los comportamientos como la expectativa de un futuro vinculado a alguna profesión o trabajo (ser médica, modelo) hablan de la presencia de un imaginario que procede del lazo. La aspiración mediática de llegar a ser alguien con una alta visibilidad como la modelo muestra la construcción de un ideal en el interior de los códigos que rigen actualmente el intercambio social.

3.2.2. *Caída del paradigma burgués de la diferencia sexual*

Decíamos al principio de este apartado que las diferencias actuales entre los sexos ya no se juegan según el reparto burgués tradicional: mujer madre, esposa, centro de la vida doméstica; varón padre, agente de la filiación y de la autoridad, garantía de la ley. Tampoco se juegan o se instituyen mediante la simple inversión de lugares: mujeres poderosas *versus* varones en decadencia. Se diría que, en los territorios de los jóvenes, varones y mujeres asisten con perplejidad a la alteración de lo que en otro momento fueron sitios precisos de inscripción de la diferencia sexual: el amor y la reproducción. En torno al romance, a los embarazos, a la iniciación sexual aparece un indicio recurrente y significativo: los chicos confiesan no darse cuenta, o no saber cómo darse cuenta cómo es que sucede eso que sucede. Cómo darse cuenta de que están enamorados, cómo darse cuenta de que están embarazadas, cómo darse cuenta de que se iniciaron o no sexualmente, parecen ser motivos de profunda inquietud e incertidumbre:

“A mí me gusta un chico, yo me di cuenta que él me gustaba porque lo extrañaba de noche...” (Carla.)

“A mí me gusta un chico de 17 años, él no sabe que yo gusto de él, lo veía cuando iba a la carnicería, con mis primos. Justo

cuando lo vi me enamoré de él. Sé que estoy enamorada porque pienso en él..." (Micaela.)

—¿Qué es lo que más te gusta de Chiquititas?

—El enamoramiento, se enamoran ahí nomás.

—¿Se ven distintos a ustedes?

—Sí, ellos se enamoran.

—¿Ustedes no se enamoran?

—Noooo."

"Ángel: —¿Le podemos hacer una pregunta?

Entrevistadora: —¿Una pregunta a mí? Sí.

A: —¿A qué edad lo hizo por primera vez?

Renzo: —¡¡¡Cómo le vas a preguntar eso!!! ¡¡¡Che, degenerado!!!

E: —Veinte, a los 20 años.

R: —¿A los 20 años! Y yo lo hice a los 13 años, ya lo hice tres veces...

E: —Y bueno... son otras épocas. En mi época a veces era así.

R: —Y yo, ya tres veces.

E: —Las tenés contadas.

R: —¡Más vale! Si no después me olvido, y lo tengo que hacer de vuelta..."

"Las hermanas también sabían cuidarse, también les había explicado, pero ambas se habían entusiasmado con los novios."

"El novio de mi hermana es más grande, tiene 19 o 20 años, y él quería tener el hijo, ella [17 años] no se daba cuenta, no creía que iba a pasar lo del hijo..."

Interpretamos la dificultad para "darse cuenta" como el indicio de que no existen fuertes marcas instituidas de la diferencia sexual, es decir, las prácticas y los significantes en los que tradicionalmente se jugaba la diferencia de los sexos están alterados: la sexualidad ya no se juega en el terreno de la represión ni de la prohibición; los lugares fami-

liares rotan, se tornan simétricos, son intercambiables, temporarios y aleatorios. Reconocer, adoptar o aceptar un hijo por parte del padre no parece ser un hecho esperable, sino los datos del ejercicio de una paternidad que no está basada necesariamente en un mandato o en el cumplimiento de la ley sino en un terreno incierto en el que vacilan el deseo, la decisión, la indiferencia e incluso el rechazo. Los modelos de la paternidad y de la maternidad se debilitaron, y no se sabe en qué consiste ser padre o ser madre en estas nuevas condiciones. El terreno de la diferencia sexual se presenta para los chicos como un territorio borroso, a veces vacío, altamente contradictorio e inconsistente. No obstante, en esas condiciones, enamorarse, tener un hijo, "pasarle plata" o darle el nombre pueden resultar ocasiones de decisión altamente subjetivantes.

"Si la chica lo tiene sola, el hijo no va a tener un padre cuando crezca, va a preguntar ¿y mi padre?, y no lo va a tener, el chico va a salir sin padre. Si yo me junto y tengo a mi hijo y cuando me canse dejo al padre, es distinto, porque yo lo llevaría siempre para que lo vea, para que el hijo sepa quién es el padre, en cambio el otro no dice que es el padre del hijo, no se hace cargo, por eso no es lo mismo." (Micaela, 11 años.)

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 (1997) 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, de que no hay sujeto desde los orígenes sino que se trata de posibilidades que sólo se materializa-

rán si encuentran una serie de condiciones. El otro es entonces condición y posibilidad de subjetivación. Ese primer otro es la madre que 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 (1988) destaca: "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 tiene hambre, frío, está triste, prefiere un juguete u otro, un paseo u otro. Se trata entonces de una "violencia primaria" 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 quién 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 están acordes con la experiencia recogida bajo las coordenadas de la globalización y la transformación de la sociedad burguesa?

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*¹ 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 de 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

1. "Las conexiones con los diversos nodos que traman la red no son jerárquicas, no inscriben cada término en una pirámide que atribuye valores y distribuye un orden simbólico desde arriba hacia abajo" (Lewkowicz, Droeven, y Grinschpun, en Droeven, *op. cit.*).

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 significante 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 la desubjetivación 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 hacer casi nada con la situación.

"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, el 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? Ése 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 nada 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 cual 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 oportunidad 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 qué 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 3 años. Se mete en los kioscos, 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, chicos 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, chicos 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 él 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 apartado 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.²

2. C. Castoriadis (1993) asegura que la significación de las marcas sexuales difiere en cada situación histórico-social; lo que no difiere es la ne-

La sexualidad de los jóvenes y la de sus progenitores no parece regida por prohibición o represión alguna.³

Es frecuente que en los relatos la maternidad aparezca desinvertida de sentido. *No darse 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 en que la situación exige altas cuotas de implicación, podría ser una ocasión de decisión, 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 acechan la existencia. La familia aparece aquí como el lugar de refugio y preservación. La alteración del modelo se registra entonces en el tránsito de

cesidad 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.

3. 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.

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 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 sé 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

La modalidad de la invención 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.

Aun en condiciones de destitución del dispositivo familiar se registra la producción de operaciones de subjetivación.

“Los dos somos desocupados. A mí 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 3 o 4 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 en ello o que se encuentran desamparados.

Es interesante advertir que el efecto de esta mutación no es necesariamente 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.

Si bien estas operaciones de subjetivación 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 protec-

ción, 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. Él lloraba, no quería saber nada, no quería escribir. Sufrió mucho en la escuela. Yo ya venía notando que a los 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 basta 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 veces.”

“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 de-

venir 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 Žižek (2000) esta compulsión a decidir libremente es un juego obsceno 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 ésta construyó mediante la cual eran interpe-lados los sujetos dejó de tener poder performativo.⁴

4. Se denomina dimensión performativa del lenguaje a la dimensión de los enunciados que tiene la 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.

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 estériles⁵ para hacer algo en esta si-

5. Esos tipos subjetivos, esas posiciones de enunciación, esos recursos son los términos (alumnos, docentes, supervisores, directores, saberes, hábitos, reglas, etcétera) producidos por la experiencia de nuestra escuela pública.

tuación. 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

La desubjetivación hace referencia a una posición de impotencia, a la percepción de no poder hacer nada diferente con lo que se presenta.

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 descritos 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 (1991), 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 dominan-

tes, 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"; el discurso moral se ha aggiornado. 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 desubjetivación 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 manera 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 tercer grado”; “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” concuerda con 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 qué 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 no coincide, por ejemplo, con algunas escenas de los siglos XV y XVI 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 los 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, debería 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 que transitaba una institución que lo proveía de los saberes necesarios para alcanzar la autonomía social durante un período de moratoria social en el que se postergaba la asunción de las responsabilidades adultas. 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 permearon el imaginario de docentes y padres han 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 sociohistóricas. La re-

sistencia 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 resistir 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, implicarnos en la problemática de las nuevas identidades juveniles más allá de 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 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 que los alumnos concurren armados, propone la creación de un "armero". ¿Qué es un armero? En principio, el 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 el 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 (2000) lo expre-

sa 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 hay que 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.

	<i>Estado-nación</i>	<i>Mercado</i>	<i>Más allá del Estado-nación y del mercado</i>
<i>Temporalidad</i>	Futuro lineal	Futuro maníaco ⁶	Por-venir
<i>Autoridad</i>	Disciplinamiento	Actualización	Transmisión
<i>Horizonte</i>	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 nuevas de habilitar el tiempo vivido. Lo nuevo aquí no puede montarse en el tiempo fa-

6. Miller (2000) señala que la manía está marcada por el predominio del tiempo que progresa aceleradamente, haciendo del presente algo demasiado estrecho y evanescente.

bricado, 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 enseñé 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.



Notas sobre la implicación

Una inquietud recorrió desde los inicios nuestra investigación: cómo superar la posición de víctima o victimario con la que frecuentemente se identifica a los chicos y jóvenes que asisten a las escuelas situadas en las franjas de mayor conflictividad social: “carenciados, violentos, de mal comportamiento, desobedientes, sin límites, dóciles, pobrecitos, a la defensiva”. ¿Habría otro modo de pensarlos? La representación de las víctimas, armada sobre patrones homogéneos, nos impide interpretar la singularidad de las prácticas del otro y en consecuencia nos resta posibilidades de intervenir, de hacer algo inédito con lo que tenemos ante nosotros, algo que nos aleje de los lugares de pura impotencia o de la mera denuncia.

Como cualquier práctica discursiva más o menos organizada, una investigación produce sus enunciados sometidos a una lógica de construcción: selecciona, clasifica, ordena, interpreta, organiza según algunos principios para otorgarles una coherencia adecuada. Uno de los resultados finales de esa labor es un género conocido bajo la denominación de informe de una investigación. Sin embargo, en el transcurso de nuestra investigación han sucedido cosas. Ha habido encuentros, desencuentros, discu-

siones, borradores, apuntes, errores, entusiasmos, desilusiones, desorientaciones, descubrimientos, desvíos. Una investigación es también un pedazo de vida vivida en común por un grupo que no sólo se ha formado con el objetivo visible de investigar, sino que paralelamente, y de un modo acaso más imperceptible, se ha reunido para transformarse en el azaroso correr de esa experiencia. El conjunto heterogéneo de esos materiales, de esas palabras, de esas sensaciones, de esas emociones, de esos cansancios, difícilmente pueda reunirse y agruparse en una totalidad; pero forma ya parte de la vida de los miembros del grupo.

Por definición, el modelo del informe deja por fuera de sus enunciados ese conjunto de elementos heterogéneos, imprecisos, de una extrema riqueza. Pero no queremos aquí oponer el conjunto formal de las conclusiones del informe de la investigación con el conjunto asistemático de la producción grupal; tampoco se trata de incluir sin ningún tipo de rigor ni pertinencia la serie, acaso desordenada y desprolija de los fragmentos que registraron la experiencia grupal de la investigación. De lo que se trata es de abrir un camino que conduzca de un lugar a otro; se trata de dar testimonio de la *experiencia* misma de la investigación y de la capacidad de alterar al grupo de investigadores que tuvo esa experiencia. Puesto que si ha habido experiencia, si el grupo no sólo se ha reunido sino que se *ha constituido* como grupo y se ha transformado en el transcurso de su tarea, si el grupo se ha conmovido, si se ha corrido de sus modos habituales de pensar, describir e interpretar los problemas, entonces la investigación ha tenido carácter de intervención.

El propósito de las líneas que siguen es brindar el testimonio de esa experiencia. Tomaremos para ello tres direcciones: *la variación de los supuestos de lectura de los datos, la variación de los instrumentos de recolección de la información, la variación de la posición de enunciación de los investigadores*. Los tres caminos van a confluir en un movimiento decisivo

desde la perspectiva de la intervención: el pasaje de la posición de observación a la implicación.

**Sobre la variación de un supuesto de lectura:
de la violencia como representación**

La pregunta que inaugura nuestra investigación es la siguiente: ¿cómo habitan los jóvenes situaciones de expulsión social? La primera observación de los registros de campo nos entrega la siguiente hipótesis: los jóvenes habitan sus territorios en condiciones de violencia. El material leído era interpretado, en su mayoría, bajo los indicios de la violencia. Sin embargo, a poco de andar, se nos presenta el primer problema: si todo era violencia, entonces nada era violencia. La suposición general de que la violencia es la matriz explicativa de la naturaleza de las situaciones analizadas impedía ver una variación muy fuerte, decisiva para el análisis de nuestro campo: el agotamiento de un tipo subjetivo, la figura del semejante,¹ instituida bajo la hegemonía de la ley del Estado-nación.

En tiempos estatal-nacionales, cualquier otro es un semejante o un potencial semejante y la escuela es decisiva en la producción de esa figura. Pero la figura del semejante sólo puede instituirse, sólo puede producirse cuando existe una instancia legal respecto de la cual uno y otro, unos y otros, somos semejantes. No somos semejantes entre nosotros, sino respecto de la ley, esa ley que funda no sólo derechos sino también obligaciones. Lo que me hace semejante a otro es que tanto yo como el otro somos nombrados como sujetos iguales ante la ley. ¿Eso qué significa?

1. La figura del semejante hace referencia a un tipo subjetivo, es decir, a una producción discursiva. Un discurso es tomado aquí como el conjunto de prácticas y enunciados con capacidad de instituir subjetividad, posiciones de enunciación, sentido.

Significa no que somos iguales entre nosotros, sino que lo que nos hace iguales es que la misma ley nos obliga. Es muy distinto decir somos iguales entre nosotros, por ejemplo, porque tenemos rasgos iguales, a decir que lo que nos otorga esos rasgos que nos hace iguales es que somos instituidos por la misma ley. Dicho de otro modo: la igualdad entre semejantes no es anterior a la enunciación de la ley jurídica del Estado-nación. Sin embargo, todo parece indicar que asistimos al agotamiento de la potencia instituyente del Estado-nación. Así, uno de los índices de la ineficacia simbólica del Estado-nación es, precisamente, la incapacidad estatal para producir las instancias adecuadas y legítimas de enunciación y ejercicio de la ley.² Cuando la sociedad está "regulada" por el mercado, más que ley, instancia que legitima el suelo de obligaciones y derechos, lo que existe es un puro librar a cada individuo a su propia iniciativa y a su capacidad de hacer su vida.

Entonces, sin legalidad estatal jurídica, condición imprescindible para la producción de una autoridad simbólica —fuente de enunciación del imperativo *no matarás*— no hay construcción de semejantes, al menos en los términos en que fue comprendido y producido en tiempos de hegemonía de Estado-nación, y que son, obviamente, los términos en los que eficazmente los produjo la escuela. Y si no hay, no sirve de mucho persistir en suponerlos. De modo que cuando suponemos que un niño y otro deben tratarse como semejantes estamos esperando que acontezca algo que no puede suceder porque las condiciones para que así suceda han perdido su eficacia.

La pregunta, entonces, es la siguiente: si no se produce la subjetividad del semejante, si desaparece la condición de enunciación bajo la cual se podía establecer en una situación como la escolar qué era y qué no era violento, ¿qué

2. Véase Lewkowicz, I., *Pensar sin Estado*, Editorial Paidós, de próxima aparición.

condiciones existen para percibir la supuesta violencia de algunos actos? Si la violencia es violencia contra el semejante, desaparecido el semejante, ¿cuál es el destino de la violencia?

Advertimos entonces cierta inconsistencia del concepto genérico de violencia que remitía a una pura representación. Era necesario interrogar más a fondo lo que decíamos cuando hablábamos de violencia; de modo tal de permitirle al término alguna potencia descriptiva. El procedimiento entonces fue considerar el término *violencia* como un término sintomático; es decir, como un término que a la vez que encubre, revela algo de una verdad. La investigación advierte entonces que lo que nombra sintomáticamente como violencia es el modo novedoso e inaudito de habitar situaciones que no están regidas por la ley jurídica del Estado, uno de cuyos sitios esenciales de afirmación fue el aparato escolar.

La hipótesis de partida debía reformularse en los siguientes términos: los modos de vincularse con otro por fuera de la figura del semejante constituyen un hecho de violencia para una mirada externa a la situación.

En un principio habíamos distinguido dos formas de violencia, una violencia disruptiva, la que sucede en la escuela identificada como tal por los observadores (docentes) y no necesariamente por sus agentes (alumnos) y una violencia constitutiva que se presenta en la calle, en los ritos grupales y en las fiestas cuarteteras. La diferencia entre una y otra forma de violencia es que mientras la primera es un "fuera de lugar" porque acontece en un espacio cuyas reglas no la reconocen formando parte de la situación, la segunda forma parte de la trama de esas prácticas:

"En las entradas de los bailes la policía te revisa toda, te sacan las camperas, te las burgan por todos lados, si llevás los pantalones doblados te los estiran para ver si tenés algo guardado. Algunas chicas se levantan el pelo y abí adentro se meten cosas.

Pasan por ejemplo las gilletes, las cortan y se las ponen entre medio de los dedos, y cuando te pegan te buscan la cara, entonces te cortan, te raspan toda.” (Natalia, 12 años.)

Así como es un imperativo defenderse en las fiestas, también es imperativo para los chicos integrar una banda para defenderse en los recreos, para defenderse de los robos en la calle y de toda una serie de amenazas cotidianas. En el caso particular de la escuela, la violencia tiene otra raigambre: allí son los docentes quienes ofrecen el registro de la violencia bajo la forma de un trato cotidiano, habitual para los alumnos, y acerca del cual, naturalmente, no comparten la misma percepción:

“Todo lo arreglan a los golpes, rompen los juguetes; hacen un desastre... No pueden jugar. Es cotidiano que nosotras tengamos que intervenir para enseñarles a jugar: no conocen las reglas, no respetan lo que dicen las reglas del juego. No puede ser que un niño golpee a otro.” (Maestra de sexto grado.)

Lo notable es que la llamada “violencia escolar” sólo es percibida como tal por la mirada instituida por el dispositivo pedagógico; para los chicos, ese trato, ese comportamiento, esas actitudes, son lisa y llanamente su modo de estar, así como para los chicos en las fiestas, en las bandas y en las calles, no hay violencia sino *bardo, quemu, patadas*. De modo entonces que la palabra “violencia” estaba designando un conjunto de fenómenos que eran violentos sólo para los observadores; pero no para sus actores. En ese terreno *violencia* es la significación que se le da a un hecho cuando se está ubicado por fuera de ese hecho.

Nos enfrentamos entonces a un problema: si la violencia nombra la transgresión o la ruptura de una ley —precisamente, la ley que habilita la consideración del semejante— y esta ley perdió su eficacia, así también la violencia, ahora devenida una mera representación, perdió su capaci-

dad de nombrar. En consecuencia, se trata de pensar "la violencia" en situación, interrogándonos por los modos en que es vivida por sujetos que no han sido constituidos bajo la figura del semejante.

De la entrevista al diálogo: la irrupción del sufrimiento. Sobre la variación de los instrumentos de recolección de la información

El primer trabajo de campo nos entrega un conjunto de testimonios de los chicos. Buscamos algún principio ordenador que permita agrupar el material. Si el objetivo de la investigación es indagar la producción de subjetividad, el criterio no puede ser otro que el criterio enunciativo. No interesa tanto de qué nos habla el entrevistado como el hecho de que el hablar mismo tenga lugar. Desde luego, todo se juega en la decisión de a qué se llame condiciones de enunciación genuinas. Simplificando bastante, diremos que la investigación trabajó con dos tipos de instrumentos para producir los enunciados de los testimonios: entrevistas y diálogos. En la experiencia realizada, se vio que la información obtenida por medio de las entrevistas no respondía a condiciones de enunciación genuinas para la investigación sino representadas, traídas e impuestas desde otro lugar: los medios, el habitus pedagógico, las creencias, etcétera. Después de mucho trabajar, después de mucho discutir, después de leer una y otra vez los registros, las situaciones ya no serán entrevistas sino diálogos.

"Es confuso lo que siento, cuando sentía que la quería a mi mamá, no sé qué sentía por mi papá." La enunciación que capta este testimonio se refiere no tanto a lo que se dice sino al hecho de que se esté diciendo. No tiene importancia dilucidar aquí el tema de la conversación sino la posibilidad de que esta pequeña haya encontrado un interlocutor con quien pensar ese estado de confusión que la define subjetivamente.

“Un amigo se escapó de la casa y se quedó seis días en el frente de mi casa. Todas las noches cuando volvía de trabajar compraba dos sándwiches y le daba uno, llevaba colchas, dos butacas y dormíamos juntos.” ¿Qué tipo de vínculo se teje entre estos dos chicos? ¿Qué efecto produce en ellos este modo de vincularse? ¿Qué significados tiene la fraternidad; se trata de un simple gesto solidario, de la aventura de dos amigos, de un hecho que retrata el valor de la amistad adolescente? ¿O acaso hay algo que nos habla no sólo del valor de ciertas experiencias en la vida de los protagonistas sino también de la fragilidad de las figuras tradicionales, portadoras de cuidado, autoridad y referencia?

Pero hay que señalar que la enunciación no es una condición universal de las situaciones. No hay una enunciación a la espera del entrevistador, aunque sí enunciados, discursos, palabras. Que estas palabras tengan un sentido particular para una hipótesis, para un trabajo, para un pensamiento, para un proyecto es otra cosa. Palabras hay muchas y se las lleva el viento. El asunto es que esas palabras testimonien verdaderamente algo de lo que pasa. Y lo que pasa es lo que la investigación pretende dilucidar.

El parámetro decisivo para ordenar el material será entonces el mecanismo de presentación de las voces. Los entrevistados hablan; el entrevistador también. No se tratará solamente de considerar los testimonios de los chicos o de los maestros entrevistados, porque el modo en que emerge la voz de los entrevistados está absolutamente vinculado con el modo en que les habla el entrevistador. Se trata entonces de considerar la interacción de las voces y no sólo los enunciados, lo que dicen literalmente los entrevistados.

La entrevista entonces será considerada como una situación de enunciación, como una construcción de discurso en la que todos los términos, todos los sujetos involucrados son decisivos. Nos equivocariamos si, en función de

una pretendida objetividad, borráramos de la situación la voz y la presencia del investigador. Es primordial profundizar su presencia, de tal modo que se asuma que la voz del registro es una sutil construcción dialógica entre los sujetos que se entregan a una íntima conversación. Una voz no es una emisión, no es un mensaje, no es un turno en una conversación. Una voz es el resultado de un encuentro. Es el encuentro el que produce la voz que no existía antes ni por fuera de esa experiencia del encuentro. Gran parte del trabajo que se llevó adelante con el grupo de investigadores, tanto antes como durante el trabajo de campo, tenía como meta lograr una íntima comprensión de este tipo de problemas.

Dicho de otro modo, la estrategia con los investigadores consistió en elaborar los mecanismos necesarios para pasar de la posición de observadores a la posición de implicación en el diálogo. Pero toda esta comprensión no es anterior a la experiencia de la investigación sino que surge en su transcurso, surge en la medida en que tomamos contacto con los registros, en la medida en que nos dejamos conducir, por la vía de los testimonios, al inquietante universo que atestiguaban.

En un primer momento advertimos dos estrategias enunciativas en los modos de interpelación de la investigación. Los denominamos, sólo para ubicarnos mejor en el interior de los materiales, entrevista y diálogo. Esos modos no fueron de ningún modo estrategias adoptadas a priori, sino que surgieron de un modo espontáneo entre los investigadores, que actuaron, en un comienzo, necesariamente movidos por el hábito.

Las situaciones producidas para obtener la información adoptaban alguna de las dos modalidades mencionadas. A grandes rasgos, la entrevista seguía el modelo objetivo del periodismo o de la investigación tradicional, según el cual un individuo ubicado en una posición externa a la del entrevistado observa, interroga, induce, evalúa, supone, e in-

cluso habla en representación del otro.³ Las situaciones que designamos como diálogo se armaban de muy otro modo. En ellas el entrevistador no preguntaba, sino que se entregaba a una conversación sin plan estructurado de antemano (aunque sí con un esquema orientador) y en la cual los interlocutores se entregaban al devenir del diálogo.

El entrevistador dejaba de ser entrevistador para devenir otro, difícilmente clasificable, por cierto, porque dependía de cómo eran esos otros junto a los que se alteraba. Lo particular de esas situaciones era que no se armaban con el propósito externo de "saber algo del otro" sino que formaban parte de una experiencia compartida. Eran el registro de una experiencia y no el registro de información. En esas circunstancias, se vuelve necesario para los investigadores incluirse como sujetos en el registro: aparecen así las anotaciones que dan testimonio de la serie de sensaciones, temores, conflictos, afectos y pensamientos que les produce la situación.

"En eso toca el timbre y se van... Lo curioso de todo este diálogo es que todos salieron caminando juntos como unidos por una causa: la violencia de su casa... Yo me quedé sentado en el aula mudo.

—¿Quién los mantiene ahora? —pregunta la investigadora cuando Marcos, de 13 años, le cuenta que a su papá lo internó el juez en un hospital porque estaba enfermo y les pegaba.

—Como mi papá trabaja en el cortadero de ladrillos, ahora estoy yendo yo y salgo también a vender incienso.

—¿Por eso es que estás tan enojado con los chicos? —le pregunto.

—¿Y a usted qué le parece? Yo tengo ganas de verlo, muchas ganas de verlo y no puedo porque no nos alcanza la plata, si ni mi mamá puede ir el juez le dice que ella nos tiene que llevar para no sé qué cosa, para que él se recupere más rápido y todos llo-

3. El índice de este mecanismo se ponía de manifiesto en una especie de compulsión por completar las frases del entrevistado: las interrupciones, sus silencios, sus vacilaciones...

Epílogo. Notas sobre la implicación

ramos juntos por mi papá pero si a él no le dan el alta qué vamos hacer nosotros doña, ¿me entiende?

Tragando saliva y tocándole el pelo le digo que pronto las cosas mejorarán, y que cuide mucho a su mamá.”

“Bueno, al fin nos pusimos a redactar este informe. No fue fácil hacerlo y esperamos no pecar con esto puesto que se ponen en juego ciertos aspectos, como los niños, los colegas y la misma institución donde estamos trabajando [...] Quiero destacar que estaba muy ansioso y un tanto asustado pero la curiosidad me mataba [...] ya había acordado con Pilo y en estos casos la palabra tiene mucho valor. No lo podía dejar en banda ya que para ellos la palabra tiene un significado muy fuerte.”

Ángel: —¿Le podemos hacer una pregunta?

Entrevistadora: —¿Una pregunta a mí? Sí.

A: —¿A qué edad lo hizo por primera vez?

Renzo: —¡¡¡Cómo le vas a preguntar eso!!! Che, ¿degenerado!

E: —Veinte, a los 20 años.

R: —¿A los 20 años! Yo tengo 13 años y ya lo hice tres veces...

E: —Y bueno... son otras épocas. En mi época a veces era así.

R: —Y yo, ya tres veces.

E: —Las tenés contadas.

R: —¡Más vale! Si no después me olvido, y lo tengo que hacer de vuelta.

El clima de la charla es tan lindo: complicidad, risa, confianza, cargadas. Toca el timbre, ya hace unas dos horas que estamos conversando y me preguntan si pueden quedarse una hora más, les digo que le pidan permiso a la maestra pero no los deja.”

“Bueno, salimos del lugar y no podía creer lo que había hecho; me acordé tanto de vos, Silvita... qué lo parió... A todo esto, lo invito a comer algo a la estación de servicio, allí me conocen todos porque hace tres años que paso por allí para ir al laburo y le digo a Pilo: ‘Che, Pilo, gracias por esto’. Me dice: ‘¿sabés una cosa? Nunca nadie me dio las gracias por esto’. Me seguía sorpren-

diendo. Le digo: 'Vamos, seguro que en la escuela, cuando te mandan a buscar una tiza la seño te da las gracias'... Me dice: 'Pero no es lo mismo'... Le pregunto: '¿Y cuál es la diferencia?', 'Que vos sos el primer amigo grande que tengo...' Sinceramente, me sentí una porquería. Entonces le digo: 'Venga un abrazo grande'.

Entre la primera y la segunda etapa de trabajo de campo, la posición de enunciación de los investigadores se compromete y se afina cada vez más. Correlativamente, la implicación de los investigadores es cada vez mayor. Un índice curioso de ello es que en la segunda etapa del trabajo de campo emerge un registro genuino del sufrimiento. El dolor, sentimiento singular y no una representación en abstracto, irrumpe en los testimonios no sólo como un dato de la enunciación de los chicos sino también como un rasgo de la enunciación del investigador. El dolor es un sentimiento inscripto en la experiencia de las situaciones y no un dato previo, ajeno.

Pero la implicación subjetiva no significa sólo que existe un registro de los afectos,⁴ de los sucesos emocionales e intelectuales de los investigadores en la situación; significa fundamentalmente que se abre de allí en más una serie de consecuencias subjetivas desencadenadas por la nueva posición de enunciación: ¿qué responsabilidad, que ética, qué fidelidad reclaman estas intervenciones? ¿Cómo mantener los lazos de fidelidad con aquellos "nuevos amigos" surgi-

4. Lejos estamos de cualquier idea de emotividad o expresividad comunicativa. La implicación es una categoría de intervención, de pensamiento, y obliga a una reflexión ética.

5. El entrecomillado sólo quiere indicar la vacilación de un nombre, de un apelativo, que no encuentra su lugar, acaso porque no lo tiene, acaso porque es un vínculo novedoso que no ha sido nombrado. Optamos por nombrarlo con el modo en que lo hace Pilo, uno de los entrevistados. Al pasar, recordemos que para Deleuze el "amigo" es un concepto filosófico.

dos en circunstancias tan especiales? La pregunta acerca de la novedad de estos vínculos producidos no sólo contempla lo sucedido en el campo; también interroga el devenir de los vínculos en el interior del grupo, los diversos *nosotros* que se fueron gestando durante el desarrollo del trabajo. La serie de diálogos y discusiones que se desató ante esta índole de problemas fue riquísima para el conjunto de los investigadores; y llegará algún día el momento de su publicación.

Por ahora queremos señalar que la variación del instrumento usado por la investigación, la entrevista, y su modificación enunciativa hacia las formas más complejas del diálogo es el índice de una variación cualitativa de la investigación: marca su creciente carácter de intervención. En lo relativo a los investigadores, esa variación quedará atestiguada como un cambio de posición de enunciación, al transitar desde una posición inicial de observadores externos hacia una posición interna de implicación. Esta variación de la posición de enunciación es decisiva, puesto que verifica el axioma de toda intervención: una intervención es aquel conjunto de procedimientos que altera fundamentalmente a los sujetos involucrados en ella.

La variación de la posición de enunciación. De la observación a la implicación

La implicación, entendida como la posibilidad de alterarse y devenir otro en el curso de una investigación, sigue, según el registro de nuestra experiencia, dos desarrollos. El primero se detecta en el trabajo de campo, llevado adelante por el grupo de maestros que investigaban. El segundo se detecta en otra instancia, la de lectura, interpretación y elaboración de las conclusiones de la investigación. Las modalidades de lectura e interpretación del material se van

alterando: hay reformulaciones, hay categorías que caen, hay invenciones. Si algo marca la intervención en el plano de la lectura y de la interpretación del material es precisamente la caída y el descarte de algunos términos, el abandono de algunos supuestos, la disolución de algunas convicciones. La suposición de un sustrato universal de violencia, la suposición de que en condiciones de expulsión no existen operaciones subjetivas de simbolización sino sólo desubjetivación, son sólo algunos de los supuestos que nos veríamos obligadas a abandonar ante la decisión de avanzar más en la implicación de un pensamiento. La necesidad de implicarnos aún más en la interpretación y la lectura se nos revelaría en la necesidad de abandonar un saber constituido para poder pensar en situación.

Como vimos, la implicación de los maestros se atestigua en el pasaje del modo de intervención entrevista a un modo de intervención dialógico. Pero hay otro índice altamente significativo que emerge en el trabajo de campo como consecuencia de la implicación de los maestros en la situación: mientras los registros de formato entrevista registran los tipos subjetivos destituidos, los registros dialógicos ofrecen rasgos, prácticas, recursos y estrategias de producción de subjetividad. Los registros muestran ahora las formas subjetivas, creativas y novedosas de habitar ese territorio que denominamos territorio de la expulsión.

Se perfila entonces una solidaridad secreta entre la posición de observación, desimplicada, y lo que se puede ver en lo que se ofrece desde esa posición. Si la posición de la escucha y la mirada es desimplicada, si la posición de la lectura es desimplicada, el territorio de los jóvenes es sólo un desierto silencioso de símbolos, recorrido por el fantasma del despojo. Pero el lento y trabajoso movimiento de implicación exhibe algo que estaba oculto a la mirada instituida y codificada de los investigadores: la presencia de unas subjetividades, de formas propias de habitar esos territorios, de modos de vinculación con las situaciones que dela-

tan bastante más que la simple necesidad de ser algo más que puro despojo. Y bien, se nos dirá: ¿dónde está el sujeto? Podemos responder con palabras de Agamben (1999): “En el hablante, en el efectivo darse de una posibilidad, en la forma en que una potencia de decir adquiere existencia”.

El movimiento hacia la implicación que produjo la investigación nos iba a revelar que el modo de pensar y sentir forjado bajo el paradigma de la representación: *sujetos incapaces de simbolizar; carentes; violentos; víctimas* era un obstáculo a despejar; y que la serie de suposiciones previas es justamente lo que impide el contacto real y verdadero con el otro:

“Yo no sé muy bien cómo soy, creo que soy bueno. Cuando soy bueno me pongo a dibujar, me quedo tranquilo y cuando soy malo, empiezo a molestar, golpeo los bancos, les pego a los otros chicos. No sé muy bien cómo soy.”

TESTIMONIOS

Los textos que presentamos a continuación forman parte del registro del trabajo de campo de la investigación. Algunos de ellos son relatos de experiencias realizadas por los maestros que investigaban; otros, fragmentos de conversaciones sostenidas entre los maestros y los chicos que participaron. Este material tiene para nosotras valor testimonial y nos gustaría que fuera recibido en esa clave. Pero para que algo sea leído según alguna clave, es preciso crear las condiciones de recepción. La serie de acotaciones que intercalamos a lo largo de los registros pretenden armar esas condiciones de lectura necesarias para el testimonio.

Pero, ¿qué es un testimonio? ¿Contar un hecho?, ¿informar sobre un acontecimiento?, ¿denunciar una situación? No, no se trata de nada de eso. En principio, ninguna de estas operaciones constituye enunciativamente un testimonio. Puedo hablar de los niños que recogen la basura, o de los chicos que participan en los secuestros *express*, o en una toma de rehenes... Puedo incluso referirme a los cacerolazos o a las marchas. Pero tampoco es el tema de estos informes lo que conduce necesariamente al testimonio. En principio se trata sólo de enunciados, de dichos

que dejan al margen al sujeto de la experiencia en cuestión. Los relatos que se van a leer podrían ser recibidos como un conjunto de dichos sobre la pobreza, el robo, la inseguridad, los amigos, la familia, la escuela, la violencia, el consumo. Si así fuera, no estaríamos frente a testimonios, sino a simples enunciados emitidos por alguien que cumple meramente la función de comunicar paisajes desprovistos de sus *voces*. Nuestros interlocutores no cuentan anécdotas, no aportan datos, no denuncian hechos violentos de los que fueron víctimas sino que relatan la experiencia de constituirse en situaciones concretas. En este sentido el testimonio es el darse lugar de una subjetividad. El testimonio es la condición de enunciación de la subjetividad que emerge en una experiencia.

De modo, entonces, que el estatuto de testimonio no le viene dado a un texto meramente como un título. Habrá que mostrar cuáles son las operaciones mediante las cuales estos fragmentos, estos registros, adquieren su dimensión testimonial. En primer lugar, hay que señalar que el enunciador de un testimonio testimonia una experiencia. En términos subjetivos, esa experiencia es una experiencia de transformación: hay testimonio de la experiencia de forjarme sujeto en una situación. Es obvio entonces que sin testigo no hay experiencia. Pero como dijimos, nuestros testigos no testimonian aquí unos hechos, una realidad exterior, violenta y hostil. Testimonian cómo se constituyeron como alguien para otro: cómo se constituyeron dialogando con otros.

Sin embargo, la figura del testigo aquí no es una figura simple. La figura del testigo es una condición de enunciación y está, por así decirlo, desdoblada. Por un lado, es condición de enunciación de la situación en que aconteció el diálogo. Esa condición fue creada en este caso por los maestros que pudieron convertir cada encuentro con sus interlocutores —las madres, los padres, los chicos— en una conversación. Por el otro, el testigo es una operación que

instala las condiciones de lectura necesarias para que una experiencia subjetiva pueda ser leída como tal. La serie de acotaciones que glosan algunos de los textos que siguen intentan hacer visible la dimensión subjetivante de unas situaciones de diálogo.

Córdoba, 18 de julio de 2001

Entrevista a los padres de Maxi

Empiezo a escribir esto, que voy a llamar charla, con un montón de ideas dando vueltas, sin poder ordenarlas. En realidad empecé a escribir cuando venía en el colectivo, porque no aguantaba las ganas de hacer algo, con todas las sensaciones que tenía.

Llegamos a la casa alrededor de las 11:30; habíamos dicho a las 11 horas. Cuando llegábamos salía un señor, que se cruzó a la casa de enfrente. Nos atendió un chico parecido a Maxi y nos dijo que su mamá se estaba cambiando, que ya venía y que iba llamar a su padre, que resultó ser el señor que se cruzaba.

Nos saludó, le explicamos a qué íbamos y nos dijo que era mejor que habláramos con su señora porque ella estaba más al tanto de las cosas de la escuela.

Apareció Noemí, la mamá, nos dijo que pasáramos y que perdonáramos el desorden.

Noemí: —Las cosas han cambiado, como ser: antes el docente mandaba, y mandaba también al papá. El docente decía “yo

quiero que su hijo haga esto y esto” y el papá obedecía. En cambio, hoy el docente no obliga al papá y, al contrario, te manda a decir “tu hijo es así”.

Desde mi punto de vista, pasa por el docente, falta un poquito más de autoridad, por lo menos en comparación a cuando yo hice la primaria; era muy distinto a como es ahora. A mí, como mamá, ahora me cuesta muchísimo dominarlos, pero pasa por el grupo de la escuela, en el sentido de que ellos de allá vienen con las malas enseñanzas y acá se les está diciendo no... No sé si todos los bogares serán como yo, yo soy una mamá muy estricta en ese sentido, le exijo muchísimo comparado con la enseñanza que viene de allá hacia los otros compañeros, por eso pienso que muchos papás no exigen y el docente no le exige al niño. Un suponer: antes sacaba una mala nota —que sería un satisfactorio—, a la maestra le parecía que era una nota baja, entonces ¿qué te hacía? Te hacía escribir cuantas veces sea lo mismo para que vos lo aprendieras. En cambio ahora no, no es así.

A Maxi no le gusta la escuela, porque él se siente más seguro en su casa, en el sentido de que no tiene el maltrato con los niños, la pelea con los niños, él se siente cómodo en su casa, es libre de estar haciendo una cosita, haciendo otra, como ser: le gusta manejar en el jardín, desarmar la bicicleta, estar solo, viste, eso es lo que le pasa a mi hijo en particular.

No le gusta el colegio. Ahora le gusta un poco más. Lo que sucedía es que yo lo tenía en otro instituto, en otra escuela, le sucedía que pasaba que tenía problemas, el docente siempre me daba a entender que mi hijo era el malo; no lo defendía porque, al no gustarle, entiendo que pudo ser un montón de... pero cuando se puso más grande, repitió dos años y la altura que tiene... El docente no tiene la fuerza de decir “yo le voy achicar la rienda”. No, llama a mamá, a papá a cada rato..., que vamos a achicarle la rienda. Y vos se la achicás en tu casa y el docente no pone la orden en el colegio, ¿qué vas a hacer?

En ese sentido, acá, en este otro colegio, él hizo un cambio total. Yo a veces digo “lo tendría que haber cambiado antes...”.

Iba al colegio Ricardo Palma. Yo pienso que el hecho de repetir año, el hecho de ir quedándose, el sufrir porque se quedaba, los otros chicos lo trataban mal porque él se iba quedando, el mismo docente que me decía "bueno, si él se quedó, problema de él. No es problema de los otros chicos"... Entonces, en vez de unirlos, por más que te quedas de grado, eso los separa.

Al ser más grande era más útil para otras cosas. Había un acto: "Maxi, acomodá los bancos". Maxi armaba y desarmaba el salón, no sé si me entendés. Eso les pasa a los más grandes, a los que se vienen quedando de grado.

Este año, en cambio, anda los más bien, dentro de todo, a su ritmo, y teniendo en cuenta que a él no le gusta la escuela. Además, está la exigencia que yo le doy para que él estudie.

Al más grande, en cambio, le gusta ir a la escuela. El más grande hizo toda la primaria ahí en el Palma. Fue muy distinto porque él fue pasando con su grupo, entonces no había discriminación...

Te digo más, durante un tiempo no hubo con Maxi un problema en sí. Yo lo tenía a mi hijo por la tarde en primer grado, lo paso a segundo grado por la mañana, y en la mañana, la maestra como que no me lo quiso recibir, no se adaptó a él porque no quería otro chico, ya había empezado con su grupo de primero a segundo —porque en ese tiempo empezaba la misma maestra primero y segundo, tercero y cuarto, así...— y la maestra como que no se balló. Mi hijo tenía una libreta excelente y lo bajó, lo deprimió, lo hizo sentir mal por el hecho de que... Me llamaba todo el tiempo: que a mi hijo le costaba esto, le costaba aquello; en un examen que le tocaba, por ejemplo, un "muy bueno", le ponía un "bueno" por un error; dos errores. Viste, cuando vos no querés a un alumno...

Con mi hijo lo lograron, con el mayor, porque él es más dócil, es callado, tranquilo... En cambio este otro chico, no. Él se quedaba de grado y la acusaba todo el tiempo a la maestra: "señorita, ¿por qué me dejó de grado?" y la maestra le decía... Me decía la maestra "no, porque tu hijo no, tu hijo no se da con los grupos, no entiende que él es el problema, es él que se quedó..."

Y eso que estuvo con psicólogo, psicopedagoga, y el psicólogo, la psicóloga dice que bueno..., que a él le costaba madurar. Le cuesta madurar. El es muy inteligente para otras cosas, pero es muy del bogar, él es muy de la familia, él se siente cómodo en su casa. Hasta ahora en esta otra escuela está todo bien, se adapta al grupo. Hubo una diferencia con una nena, no hace mucho tiempo, cuando empezaron, al poquito tiempo, por la mala palabra. Lo trató mal y lo ofendió. Entonces mi hijo le llamó la atención y como es grandote —así como lo ve— la maestra le llamó la atención, me llamaron y, bueno, para que supiera pedir disculpas. Y bueno, él no está acostumbrado a ese ritmo de la mala palabra. Acá en la casa pasa lo mismo, no nos va a ver que mamá y papá están discutiendo, insultándose, nada de eso, al contrario. Es por eso que él es muy del bogar y le cuesta integrarse... al mundo...

Le gusta jugar. Es porque se integró bien, salvo ese problemita con esta nena, que es porque no supo entender que en ese colegio son lo mismo las nenas y los varones; en cambio, en el otro colegio, las nenas en un lado y los varones en el otro. Las nenas mismas hacen su grupo. En cambio acá no, son todos uno, como nosotros, mamá, papá, hermanos, son todos uno. Nenas y varones son todos uno... Y cuando lo logró entender, se integró. Al principio no, porque las nenas son estilo varones, juegan al fútbol, se trepan a los árboles. Yo he ido a verlas a las chicas, y les costaba... Entenderás que al venir de otro colegio, en el que se dividen, en el que las nenas se juntaban en un rincón a decir "Maximiliano y Pedro nos dicen cualquier cosa porque no nos juntamos, no jugamos". Y, claro, venir de otro colegio en el que las nenas son un grupo, los varones otro. ¿Te imaginás? Acá es distinto, se adaptó, se lleva lo más bien con las chicas, con los varones, se ha hecho del grupo... Es como que cuando lo cambié de colegio, él hizo un cambio muy grande. Ante todo su carpeta, su orden, las notas... No tiene mi hijo excelentes notas pero, a lo que era antes, él es feliz. Yo, a veces, me digo "cómo no haberlo cambiado antes..."

En este otro colegio las maestras son muy... es como si fuera yo, la mamá; para él, las docentes son... Yo he ido muy poco a este colegio pero te das cuenta en su carpeta, en todos los detalles

que ellas tienen con los chicos, en el detalle. Por ejemplo, preparar un dibujo, él, que no es experto en dibujar. Porque no sé qué pasó. En el colegio, en el Palma, la discriminación es tan importante que si no dibujaste bien, ah, no importa, no dibujaste bien. Ni visto, nada, así nomás. Entonces él no tenía una corrección nunca. En cambio él acá es feliz, porque yo noto que él es feliz, feliz, porque así le ponga bien, le ponga mal, la maestra se preocupa en verle la tarea. En ese sentido, la docente se preocupa. Lo que este colegio en sí me ha gustado, porque ellos son muy mamá de los chicos.

Todos los chicos son iguales, chicos y papás. Porque la reunión fue preciosa, muy importante, para mí, porque ir a una primera reunión, donde no conocía a nadie, donde yo no era de ese colegio, me hicieron integrar rebien. Yo soy muy conversadora —mucho pasó por abí— pero, viste, en otras ocasiones, por más que seas conversadora, si no te integran, te quedás en el pozo y no te dejan salir.

En la otra escuela, en este último tiempo, en todo quinto grado los padres sí discriminaban. No podíamos terminarlo porque en todo el tiempo, una nena, la otra, se quejaba “porque Maximiliano no se queda quieto en el grado, porque Maximiliano habla, porque es inquieto”. No voy a decir una cosa por otra, porque es inquieto. Muchas cosas pasaron por abí... Acá no, acá, en ese sentido, la maestra da una orden y ellos cumplen la orden. Sí, la docente dice “son chicos muy charlatanes” pero cumplen la orden.

Pasa por la cantidad de niños, pasa por muchas cosas... El que quiere ser docente tiene que tener la vocación de ser docente, así... me parece a mí, dedicarle al niño más tiempo. No te discuto, son cuatro horas, son más las horas que los tenemos nosotros, pero yo considero que todas las horas que yo lo tengo conmigo, a mí, ellos me responden, yo les brindo mucha dedicación... Y, bueno, como yo te digo, en el Palma, mucho pasó, cuando yo colaboraba mucho en el colegio. Estuve dos años atendiendo en el kiosco, ayudando para la cooperadora, en las fiestas, con la cocina, cuando vendían platos. Entonces yo ayudaba mucho y después me fui abriendo, porque vos te sentís mal cuando tu hijo es... siempre tu hijo... La palabra justa: te usan...

No éramos todos de la misma composición económica. Pasa mucho, me parece a mí, en el colegio hoy; en el turno mañana han quedado muy pocos chicos de la villa..., que le dicen...

La directora puede más con la gente que la da la posibilidad de salir adelante. Puede más la gente ésa que nosotros, que no podemos. Cuando yo colaboraba, todo estaba bien; cuando no colaborás, ya notás los grandes cambios. La vicedirectora, dentro de todo, siempre ha sido muy humilde conmigo, buenísima, en el sentido de... "no lo saques", lo ayudaba, lo apoyaba. A veces me le decía: "Maximiliano, quedate solo" o lo traía a la dirección con ella, lo hacía envolver papeles. La cuestión que no estuviera con el grupo de los chicos para que los chicos no lo... Claro, al verlo grande, al verlo que él se quedaba de grado, muchas cosas pasan; por ahí, la vice lo ayudaba, pero la directora no. Cualquier problema que había en el colegio, yo te aseguro que era mi hijo...

No te discuto que él no lo fuera porque vos no estás dentro del colegio con él... Puede ser como no puede ser... Pero si vos lo criás en tu casa, que vos sabés que tu hijo no te miente o, yo que sé, yo soy una mamá que si me está diciendo la verdad, o me está mintiendo, yo lo burgo, lo burgo y en alguna hora va a salir; no te digo en el momento, pero yo lo burgo, pero siempre sé que me dice la verdad. Y en el colegio, una directora me decía una cosa, si me encontraba con la otra, me decía otra cosa. Cuando Maximiliano hizo quinto grado quería que lo llevara a Villa Allende a un colegio de discapacitados... Me dijo abiertamente que él, al quedarse muchos años de grado, era que le faltaba..., que le hacía falta ir a ese colegio... Es un colegio que hay en Villa Allende que es para chicos... que hacen más talleres de manualidades..., "Juana Manso"... Aparte siempre lo tenían con ese tema: "Mirá, Maximiliano, te vamos a cambiar a este colegio...", le decían a él, y él no quería saber nada, lloraba, no quería escribir, se sentaba en su banco y se quedaba... Ha sufrido mucho en la escuela, prácticamente él ha sufrido toda la escuela... Porque en primer grado nosotros notamos que él necesitaba repetir el grado y la docente dijo que no podía repetir porque era un curso de primero y segundo los dos juntos. Pero yo con mi marido fui-

mos a hablar porque le hacía falta repetir, pero no, viene con los otros chiquitos de jardín, ya está más grande. Y en segundo, ¿ve?, se quedó, pero a él le hacía falta en primero porque nosotros nos dimos cuenta que él no aprendió a leer. Y te digo más, llegamos a la libreta de julio, agosto, cuando te la entregan, antes de las vacaciones... Y todo el tiempo yo soy una mamá que una vez por semana va a la escuela a preguntar cómo anda mi hijo... bien mamá. "No, va muy bien", pero como yo no veía que corrían mucho, quería saber... "No, anda muy bien..." y cuando me doy con la libreta, todo satisfactorio y no satisfactorio... Entonces, como tu hijo va bien y como viene un informe de esa calidad...

Si vos estás yendo al colegio... y a la maestra la encontré muy tranquila... Con mi marido hubo diferencias grandes por este tema... Si vos te estás dando cuenta que la docente no va... No solamente yo, todo el grupo de primer grado pasó igual, todos los papás en una reunión -vos te das cuenta- murmuraban por la maestra...

Y en segundo grado vino otra maestra más dura... y tu hijo no va, no sabe, no arranca, no arranca y, bueno...

La mayoría de los chicos, los papás los sacaron a otros colegios pagos, privados, pagos, porque, bueno, ellos veían que sus hijos no progresaban, se daban cuenta como yo que... no sé, o había una falla muy grande del docente o la dirección, que no veía... En una palabra, no solamente mía, sino también de otros papás, el maestro iba a cobrar:

En esta escuela nueva él hizo un cambio muy fuerte, él se siente más seguro, los siente a todos amigos ahora. Yo a veces lo saco un poquito, él no visita gente porque él es... Y como que este año ha logrado... A veces me dice "mamá, ¿me dejás ir?". Y él va mucho a algunas casas, lo llevan y lo traen. En ese sentido, él es muy solidario, muy compañero y acá, a la distancia de acá al colegio, me cuesta hacerlo que vaya...

Tiene amigos en el barrio, son de su edad, la mayoría son de la escuela anterior. Desde las vacaciones a ahora él no se ha visitado con nadie porque... el cambio de escuela es como que no le ha

dado tiempo. Y los chicos han venido a verlo cuando empezó el colegio: "Maximiliano ¿por qué no vas...?" y esas cosas. Los chicos lo vienen a ver, lo hablan por teléfono, tiene un contacto muy lindo con esos chicos. El problema no eran todos, había un grupo grande con el que tenía problemas. Estos compañeros que vienen son los chicos así, humildes como él. En la escuela ya no quedan chicos grandes como Maxi. Desde hace dos años, cuando estaba en cuarto para quinto, yo ya había notado un gran cambio, a los chicos más grandes los han ido pasando al "Juana Manso". Los chicos de la villa, de Villa Belgrano, la mayoría están en el "Juana Manso". Porque pasó lo que iba a pasar con Maximiliano, que si la mamá y el papá decían "bueno, si la maestra dice que tu hijo tiene que ir ahí, lo vamos a mandar ahí", pero nosotros con mi marido, no, porque nosotros no lo vemos tan inútil... No te discuto que... Lo que pasa es que le cuesta el colegio, no le gusta, no ha tenido una buena base... Porque si vos a tu hijo no le enseñaste del colegio que tiene que salir leyendo de primer grado, que la maestra no le prestaba atención... Y, bueno, yo ahora noté el gran cambio de la preocupación de la docente por él, las notas; no tiene buenas notas —por eso te digo— pero él se siente bien, él está bien...

Ahora para el secundario nosotros la pensamos porque el hecho que a él le ha costado el estudio de toda la vida, a los tropiezos ha hecho el colegio, pensamos ponerlo en un colegio que tenga muchas más actividades porque a él le gusta hablar, él se defiende hablando, hablando en el sentido... Vos le leés una lectura y él te la va a saber interpretar. No lo mandes a leer porque no sabe leer. Aunque vos no lo creas, él no sabe leer, él lee tartamudeando y está diez horas con un pedacito así. Yo lo siento, y basta que no me lo lea no salís, pero tengo los dos otros, la más chica y el mayor, que se la leen y él ya la saca, viste... Si vos le leés, él va a saber pero él no sabe leer... Y lo que más le molesta es que si tartamudeás, te va a costar...

Otra de las cosas: que ellos quieren ser ellos. No quieren que, como ser, vos le leas y ellos te hagan las cosas. Quieren ser ellos...

Él quiere ser él en todo sentido, no le gusta... Si vos le decís que sea blanco, él es un poquito rebelde..., quiere que sea negro. Pero dentro de todo lo domino.

Él ha pasado por muchos cambios en sí. Primero el tema de la escuela, el tema compañerismo... El más grande es más dócil pero, como te digo, pasa por el más grande como por ella, que él siempre estuvo al medio y vos le dedicás tiempo al más grande y le dedicás tiempo al más chico y el del medio, aunque vos no lo creas...

A mí me ha pasado eso con Maxi. A mí, yo no sé si mi marido piensa lo mismo, pero para mí es así.

Pero siempre lo rescato a él, lo encamino, me responde, en todo sentido me responde. Porque me responde mucho, es muy obediente, va al colegio allá y él sabe que sale cinco y media y seis menos cuarto tiene que estar en la casa. Seis menos cuarto está en la casa y te avisa "mami, mirá el reloj". Tiene eso de niño, de inocente porque no haría falta que te diga todos los días "mami, mirá el reloj". Él sí.

Va al supermercado con otro chico y me avisa "mami, voy al super... mami, ya volví".

En ese momento entran la nena y Maxi y la señora les pide que se retiren.

La nena dice que se va a la escuela para volver temprano y Maxi dice "voy a la escuela de ella porque me invitó Copito". "Bueno, dice la madre, arreglá con tu papá..."

Padre: --Cuando uno anda en las calles ve muy muchas cosas. Yo por lo menos veo muy muchas cosas. Veo, cuando converso con otro, cuando estoy en casa de otro, y veo las concesiones que hay a los niños y para mi punto de vista así no se puede... Porque los dejan hacer lo que quieren, los chicos tienen su límite y punto, no tienen por qué pasarse. Primero y principal, vos no le tenés que faltar el respeto a los chicos; tenés que ponerle los puntos. Tenés que tener un límite. A veces te va a doler más a vos que a ellos; si vos decís no, es no y así llore y patalee, y que no levante la voz porque no tiene por qué levantarla.

Con la droga, espero que la sepan diferenciar porque muchas veces les hablo, les digo las cosas, tienen que aprender a diferenciar. No te digo que no la van a conocer porque la van a conocer, en algún momento de su vida se la van a cruzar... se les va a cruzar eso, se les van a cruzar un montón de cosas, se les va a cruzar todo...

Para evitarla tienen que usar sentido común, la única cosa, depende de los valores que vos le enseñaste todos estos años. Si vos no les enseñás valores de chicos, no tienen valores de grandes...

A mí los chicos no me mienten, yo sé lo que puedo mandar y puedo asegurar a cualquiera que a mí no me mienten... Porque ellos saben que les va a costar más una mentira a ellos que una verdad a mí. Ellos saben, vienen de frente a mí, saben que conmigo pueden hablar bien y yo los voy a saber comprender, mientras no me mientan. Ahora, si me mientan, no...

Maxi no tiene ídolos, tiene su propia identidad, todavía no tiene ídolos, que yo sepa, no...

La música que le gusta... Es muy relativo. A veces puede andar con la Mona o a veces con los casetes de aquel otro [el hermano], de esos que gritan, ruidos de latas, abí...

Noemí: —A él le gusta el tipo raperero..., tiene el estilo pantalón ancho y el otro se prende, se prende en cualquier cosa... Porque lo tiene muy, a su hermano. Su hermano hace algo, él también... Siempre trata de imitarlo... Lo más lindo es que los hermanos sean unidos... siempre. Él [el padre] trata de separarlos pero es muy lindo que estén unidos.

Padre: —Está bien pero cada cual tiene que tener sus amistades...

Noemí: —Como experiencia tengo los míos. Con mis hermanos somos desunidos. Sí, nos vemos en necesidades pero los hermanos tienen que ser unidos, los hermanos tienen que ser bien unidos.

Padre: —Nosotros con mis hermanos somos unidos. Sí, yo sé que si a mí me pasa algo, ellos dos van a estar ahí pero nosotros tenemos cada cual su grupo de amigos...

Yo espero que ellos sean lo mismo...

Noemí: —Yo espero que anden juntos para todos lados, que sean unidos, que se cuiden siempre, como hermanos, porque es lo más lindo que hay. Así como somos nosotros, hasta ahora. Que si no está papá y mamá puedan estar juntos. Dentro de todo, lo estamos logrando a pesar de que Luis [el hermano] tiene ya su propia personalidad, viste. El estilo como vestirse, hubo un tiempo el arito. Del colegio, me mutaba, que todos tienen arito. No Luis, no, pero, bueno, si le decís no..., lo va a hacer en otro lado, se va a infectar. Porque vos no sabés qué puede pasar así que nosotros lo conversamos, lo conversamos y se lo terminó haciendo él [el padre], que no quería. Porque es cierto, si le decís no, no, no, no..., a veces pasa...

Padre: —Yo trato de no decir siempre no... pero, yo no quería que usara aritos porque yo tuve la oportunidad miles de veces. He estado, he vivido con hippies, he vivido con gitanos, he vivido con crotos, he estado en un montón de lados, he tenido la oportunidad miles de veces pero sé que la persona así... Ahora no, ahora ya es más común pero antes era mal mirado..., antes capaz que era una moda, era una moda. Vos veías al hippie, pelo largo, el aro, tatuajes, era una moda. Yo podría haberlo hecho, si ¿quién me iba a decir algo si yo iba y volvía para todos lados...? Sin embargo siempre me mantuve aparte... Pero yo trato que cada uno tenga su personalidad...

Si Maxi tiene la forma de ser que tiene ahora, creo que tiene mejor futuro que todos nosotros porque es un chico demasiado despierto en su trabajo, confía muy mucho en sus habilidades, es muy despierto con sus manos...

No lo mezquina a nada. Si lo mandás a cavar un pozo, te lo hace, te hace cualquier cosa mientras él vea sus resultados [hace señas de dinero con las manos] después, al final...

Noemí: —Es *buscavidas*, *buscavidas* le llamaríamos, en una palabra, porque lo más bien que está. Dice “mami, vos sabés que la señora de la esquina me dijo que quiere que le barra el techo y después se lo cure con un líquido”, y yo le digo “pero, Tony, ¿qué sabés vos de eso...?”, y me dice “no, yo sí voy a saber...”.

Le decimos Tony porque él es Maximiliano Ezequiel pero su padrino lo adora y se llama Walter Antonio y toda la vida quería que lo llamemos Antonio igual que él. Y el padrino le dice Tony y es Tony...

Padre: —Si él pudiera estudiar algo, me gustaría que fuera médico veterinario. Mirá de la forma en que le gustan los animales... Si yo en algún momento llego a poder... Calculo que tengo que ponerme en campaña antes de fin de año y ver una escuela de agrónomo porque sé que va a ser la única forma que él va a estudiar... porque va a estar donde más le gusta.

En el interior sé que hay pero lo que pasa es que voy a ver primero cómo le va lejos de casa porque ellos son independientes de ir acá, de ir allá pero a la tarde a su casa, tienen que volver a su casa...

Le gusta hacer *willy* en la bicicleta pero va acá a la canchita. Mirá lo que le pasó ayer [se miran el padre con el hermano y se ríen porque la tarde anterior Maxi anduvo haciendo *willy* en la bicicleta y se pegó un golpe, destrozó la bicicleta, casi se mata].

Lo que pasa que la bici es *chiquita*. No él, ya está grande, yo le digo, está grande en físico, no en edad... Como ser, un golpe mal dado como el que se ha dado ayer, se podría haber quebrado todo...

Mirá esa bicicleta, todo terreno. Para quebrarle la *borquilla*, quebrarle todo, tenés que pegarle un golpe, un flor de golpe. Y él se lo pegó...

Noemí: —Y él adora la bici *chiquita* y se enoja porque yo no lo dejo... ¿viste? “Porque vos no me dejás”, es lo que me pasó. “Y es que sos grande de estatura, no podés hacer eso.”

Padre: *—Yo le digo siempre “no te compares con los otros chicos porque vos tenés otra contextura física, no es porque vos seas grande de edad, vos sos grande de cuerpo... —tiene 60 o 70 kilos—, que un golpe tuyo ya no es lo mismo que un golpe de un chico chico...”*

Noemí: *—A pesar de que es grande, que tiene 13 años, no sabés cómo le gustan los dibujitos... Cartoon Network mira siempre. Ama los dibujitos. No ve mucha televisión pero el tiempo que puede, ve dibujitos... Cuando son las diez y media, once de la noche, que nos vamos todos a dormir, cierra la puerta del medio y pone la televisión bajita y ve dibujitos. Pero le gusta ver tranquilo, no le gusta con bulla, nada, sólo le gusta ver, se ríe solo, le gustan los dibujitos...*

Padre: *—Ve cualquier dibujito. Yo sé ir a veces cuando él está viendo; unos más pavos que otros esos dibujitos pero él se mata de risa...*

Noemí: *—Ve “El chavo del ocho”. Eso le gusta. Es tan niño todavía... Es sensible; si vos le decís algo, ¿sabés cómo llora? Si algo que le dijiste que le dolió, que le tocó el fondo... Es sensible...*

Padre: *—Es, más que todo, con nosotros, con los padres, con los hermanos pero a los de afuera los trata muy superficialmente...*

Padre: *—Recién ahora se está conociendo un cambio en él, se ve el cambio en su cuerpo, en la voz, en esto, en los sentimientos...*

Noemí: *—En todos sus detalles, en su personalidad, que está creciendo. Anoche, por ejemplo, fueron a un encuentro —“Promotores de salud” se llama el encuentro— en Villa Allende. Fueron con Luis. Mi hijo mayor está yendo a ese curso porque a él le gusta, como ser: ahí hablan de cosas que tal vez no pueden hablar con nosotros...*

Padre: *—Son cosas que yo hablo con ellos. No te rías [le dice a Luis]. Ella no sabe pero yo lo hablo con ellos...*

Noemí: *—Pero Maximiliano todavía no... Has hablado con Luis...*

Padre: *—No, hablé con los dos. Lo que pasa es que Maximiliano todavía no lo asimiló. Yo hablo con ellos, estamos los dos, los tres, así, sentados a la orilla del río conversando. No solamente los tres porque a veces yo me voy con cinco o seis chicos... y todos conversan conmigo.*

Noemí: *—Claro, porque ellos lo buscan.*

Luis: *—Mi papá va a pescar, y se lleva la cuadra mi papá. La cuadra, la otra cuadra. Sale con diez niños, él...*

Padre: *—Son todos como ellos. Y con ellos hablamos y hablo de esos temas pero son cosas que él todavía no los agarra...*

Noemí: *—Luis se ríe pero son temas que él ya los entiende porque es más grande y la secundaria también ya lo ha madurado un montón. Tenemos que hablar lo que es, en la secundaria... Bueno, pero el hecho es que anoche, después del curso, Luis venía con una sonrisa así de la vergüenza que habló su hermano. Porque él no entiende que su hermano aún no ha madurado...*

Luis: *—Preguntó cuándo un hombre puede ser padre... Y los otros le contestaron que a los 18 o 20 años...*

Noemí: *—Él se ríe y yo le digo que lo hable porque Maxi es muy inocente, es sano...*

Con el tema de las chicas, no sé como será en el colegio. Acá en el barrio, en estas dos cuadras, hay un grupo como de diez nenas, chicas ya..., que lo vueltean al más grande y él se prende, él

se pone lindo, se prepara y se va a la esquina a presumir. Las chicas en realidad lo vueltean a Luis, se acercan a él pero es por el hermano en ese sentido. Pero es muy reservado; no sé cómo será en la escuela pero sé que no tiene maldad.

Padre: —Uno se da cuenta que él no tiene maldad, en el sentido que hay otros chicos que ya están con eso, ya están de novios algunos.

Noemí: —Otras de las cosas que quería decir yo es que los chicos de hoy a los 12, 13 años o a los 14 ya son papás. Ya ellos son muy infantiles. Para mí es bueno...

Padre: —Es bueno porque todo tiene su edad, no podés apurar el paso. Primero conocete para poder conocer a otro... Si vos no te conocés...

Noemí: —El grupo de los que se han hecho mis hijos, bueno, uno es ciclista, al otro le gusta mucho la bici, otros como ellos juegan al béisbol. Bueno, como dice el papá, se prende en todo pero todas las salidas sanas. Cuando no los puede llevar su papá, los lleva otro papá, los ha llevado al dique a pasar la noche, los ha llevado a varios lados.

Y no hace mucho nos ha pasado algo que, mirá, no te digo, sufrimos un montonazo... porque los muchachos lo buscan a él... Vamos, Alberto, vamos pata, vamos a ir a pescar o a cazar. "No", les dice Alberto porque para acá al fondo, que vendría a ser detrás de la FICO, anda mucho la policía y te para, no se puede... Tiene el rifle de aire comprimido el chico de al lado, y otro chico. No esperaron que él se fuera hasta el estadio de fútbol a ver un partido que era gratis, viene y me dice "mamá, nos vamos con el Ezequiel a cazar". Como acá abajo, cruzando la ruta a dos cuadras, ya está el río, se fueron... Maximiliano estaba con otro chico acá abajo pero como él se pega en todas, los otros se iban a cazar, vino, dejó todas las cañas y se fue a cazar con los otros. Por eso es que él dice que se pega en todas, porque si él se

hubiese quedado pescando, no les pasa lo que les pasó a ellos dos. Se fueron a cazar; al rato viene como a las seis y media. Como ellos tienen su horario: seis y media; si van hasta acá abajo, no se demoran más. Se van tres horas; más tardar a las seis y media ya tiene que estar en su casa, antes que caiga la noche, antes que oscurezca.

Padre: *—Si se van a quedar más tarde, vienen y dicen “nos vamos a quedar un rato más a la noche”. Entonces ya sé y voy yo y los busco yo. Caigo a esa hora y los busco, me voy a ver qué hacen... A veces así mismo esté solo, yo voy a ver qué están haciendo.*

Noemí: *—Estamos hablando de ahora que ya los ves grandecitos, ya de estatura. Bueno, ese día él viene como a las seis y me pregunta “¿y los chicos?”. “Y, mirá —le digo— se han ido a cazar, para allá abajo andan, porque no sé adónde están... Qué raro que no vienen”. Oscureció y ya estaba... No quería decirme nada para no ponerme nerviosa...*

Luis: *—Nosotros a esa hora estábamos tomando una gaseosa allá en el kiosco...*

Noemí: *—Llama el teléfono, el patrullero, ocho menos diez, de la comisaría, mis hijos presos... Los llevaron presos porque estaban con el aire comprimido, un número del rifle no coincidía con los papeles... Andaban con los documentos, todos con los documentos, con todos los papeles de los rifles. El chico de donde los pararon en la estación de servicio —conocido de aquí, conocido de nosotros— que le pide por ellos: “no los lleve, porque son conocidos, son chicos buenos, no andan en la mala”. Porque sólo andaban matando pájaros, nada más...*

Luis: *—A cuatro cuadras nos agarraron. Después de tres horas que anduvimos caminando...*

Noemí: *—¿Sabés lo que más lamentaban? Primero, que si sonaba el teléfono y atendía yo. Dice “mi mamá nos va a hacer llegar por el tubo”.*

Luis: *—Yo le pregunté al policía quién atendió el teléfono. “Un hombre”, dijo. “Ah, entonces es mi papá...”*

Noemí: *—Y más se lamentaban que habían caminado desde el puente de los Carolinos para acá. Y los llevaron a la comisaría de Rivera Indarte —porque pertenecemos ahí— e iban a tener que volver caminando porque el padre tenía el auto roto. Lamentaban eso: todo lo que se habían caminado, encima los volvían a llevar, y todo lo que se tenían que volver caminando porque el padre, si los iba a buscar, los iba a buscar caminando...*

Y al final le permitieron a él traerlos a todos los chicos y cuando no sé qué les dijo Alberto, el policía le dijo: “Bueno, loco, no es para tanto...”. Para ellos no era para tanto, ellos levantan gente para hacer algo.

Padre: *—Levantán a quien no tienen que levantar...*

Noemí: *—Exactamente... ¿Y uno?*

Padre: *—Miedo nunca le tuve a la policía. Mientras los chicos actúen bien, con respeto, van a tener respeto siempre; mientras ellos tengan respeto y no se hagan los duros, yo sé que no van a tener ningún problema. A mí también me levantaron en la calle por estar sin documento...*

Noemí: *—Sí, pero seamos sinceros, a la realidad, a como está hoy la policía, uno se entera de cada cosa... Uno tiene miedo por nuestros hijos porque ellos los llevaron por una simple y sencilla razón: que estuvieron ahí... Dice que se engancharon cinco patrulleros, a la vuelta, como si fueran delincuentes. Los podrían haber golpeado. Maximiliano lloraba, lloraba...*

Luis: *—Aparte fue al único al que revisaron...*

Noemí: *—Pobrecito, él se sintió mal porque yo siempre le digo que se ponga ropa clara y él me dice “porque vos siempre de-*

cís que yo soy un negrito”. “Es que no, hijo, porque vos con ropa clara y el pelo bien cortito, uno tiene presencia.” Y él me dice que es porque yo le digo que es un negrito, que anda con ropa oscura y mala traza.

Luis: —Ese día el único que tenía pantalones de gimnasia era él...

Noemí: —“Sí —dice Maxi—, porque el patrullero me burgó todo”, le sacó las gomeras de las piernas... Sólo tenía la gomera, Maxi no tiene maldad... porque uno siempre le está enseñando...

Me da miedo porque por ahí le puede pasar algo, inocentemente. Lo que vos no sabés con la policía, pasa a cada rato, pasa cada cosa...

Padre: —El problema es como yo les digo: “Ustedes, viene la policía, los paró, muy bien. Piden los documentos, muy bien. Nunca bagan de salir corriendo, ni una cosa ni la otra porque van a terminar mal... Si viene la policía y ustedes salen corriendo, les va a dar la voz de alto y los va a dar vuelta enseguida... Si no tienen nada, si no han becho nada... entonces...”.

Noemí: —En la ciclovía, camino a la escuela, toda la semana lo paró la policía a Maxi. Nosotros nos pasamos todo el domingo hablándolo, que él se quedara tranquilo. Es por la bicicleta, le piden papeles de la bicicleta. Pero si viene del colegio, lo ven que viene con guardapolvo, está bien. Como él me dice: “Soy grandote, ¿para qué me hicieron grandote...?”. Y ése es su problema: es grandote. Pero no, si él viene uniformado del colegio, ¿para qué lo hacen? Y él le tiene miedo, más que como experiencia le pasó eso...

Luis: —El otro día también nos pasó: estábamos en mi colegio en Villa Allende y se acercó la policía. Y también, de todos, lo revisó a Maxi, y las chicas que estaban con nosotros decían “yo no lo conozco, no sé quién es, nosotras no hacemos nada”, decían...

Noemí: *—Porque en Villa Allende la policía es distinta. La que anda allá, a todos los chicos en la calle los para y les habla. En Villa Allende mi suegra me dice “la policía anda muy mucho acá en este lugar”; en cambio, el patrullero que anda acá en la zona es el otro patrullero, que ahí nomás se va y te encañona, no te habla, te encañona ahí nomás, como si uno fuera un... En cambio en Villa Allende es otro estilo, habla mucho con la gente joven porque allá andan muchos chicos jóvenes que andan a deshora de las noches...*

Padre: *—Andan mucho allá porque los tienen que controlar, porque corre mucho el escabio, todo.*

Noemí: *—Pero en Villa Allende sí, todo el tiempo te cuida; te cuida, en una palabra. En cambio acá no, acá salís a la esquina, te para, si vas en bicicleta, te para, te para siempre. Te para y te lleva a veces. Son más las veces que te lleva que las que te deja así que vos le agarrás miedo...*

Con lo del rifle pasó que ellos querían irse. ¿Viste cuando quieren hacer algo, y vos le decís “no, no”...? Nunca tuvieron problemas con los vecinos, primero porque lo llevan enfundado al rifle, no lo llevan así para que lo vea todo el mundo. No, lo llevan enfundado...

Padre: *—Nosotros, aparte, vamos para el otro lado, donde no hay casas pero yo también llevo las cañas enfundadas, llevo las cañas de pescar, así que no tenemos problemas.*

Noemí: *—Aparte acá los conocen muy mucho. Yo nací en esta casa, los chicos nacieron acá, ésta es la casa de mi mamá. En ese sentido a ellos todo el mundo los quiere muchísimo. Yo hago pan para vender...*

Antes todo el mundo se conocía por el becho; ahora somos pocos los vecinos que vivimos desde hace años pero los vecinos que viven acá a la vuelta son muy solidarios, son dados con uno, no hacen diferencias...

Padre: *—Tiene que ver con que seas respetuoso. Si un tipo es respetuoso, es bien mirado en todos lados; si no tenés respeto con nadie, vas a andar bien.*

Noemí: *—Nosotros, yo, hago pan para vender y ellos lo salen a vender. Y toda la gente, bien, saben de dónde vienen y los atienden lo más bien... En ese sentido, con la gente no hay problemas.*

Padre: *—Es como yo siempre digo: a los chicos hay que tratarlos bien. Primero, ni a los gritos. Hay que ser justo pero tenés que ser justo e injusto a la vez, tenés que estar siempre al medio. Hay veces sí, vas a parecer tirano pero si lo tenés que ser, hay que serlo...*

Noemí: *—Ellos ayudan mucho en la tarea de la casa. Más los muchachos, son muy guapos, siempre... Maximiliano es un chico que si yo salgo, no estoy, estoy trabajando... —porque por ahí trabajo en casa de familia; pasa que ahora está medio cortada la cosa porque no hay plata. Tengo mucha gente que me llama pero la mayoría ahora no tiene nada. Cuando salga algo, me van a llamar—. Te digo que antes, en la mañana, iba al colegio —porque ahora va a la tarde— y venía del colegio y veía que la mamá no había vuelto de trabajar (porque yo llegaba a la una y media de trabajar y él llegaba a las doce y cuarto) y entonces ya había barrido, ya había visto si había algo para cocinar para que yo coma cuando venga... Eso sí, a él en su casa le gusta ver todo en orden, no vaya a ver las camas destendidas porque para él lo peor que hay son las camas destendidas, porque dice que se ve toda la casa sucia.*

Luis también ayuda pero pasa que está poco tiempo en la casa, el colegio le lleva todo el día, tres veces a la semana. Está prácticamente todo el día allá.

Durante las vacaciones ellos están más con uno. Luis va a la mañana a la escuela; ella también pero va a la escuela municipal de acá, de Argüello.

Este año Maxi empezó a investigar solo del libro; yo tengo una bibliotecuita. No sabía cómo investigar, no conocía Córdoba y acá,

recién en sexto grado está conociendo. Está readmirado, entusiasmado porque, porque todo lo entusiasma. Él ahora se queda de noche solito a estudiar y a investigar. Ha hecho trabajos, a su estilo; no te digo que lo hace rebien pero ha hecho un progreso solo.

No sabía manejar el diccionario. Vos le podés enseñar —porque le podés enseñar— pero pasa mucho por la docente, porque para él no hay como lo hace la señorita. “La señorita dijo así y es así.”

Padre: —Como ser: él tenía que buscar una palabra en el diccionario, empezaba por la “A” hasta que llegaba...

Noemí: —Ahora, lo que dice la señorita es palabra santa. Y es porque la maestra se ha preocupado, le enseñó un montón de cosas: lo más sencillo —manejar papel glasé— porque él no sabía. Cuando yo iba a la escuela, sabíamos cortar, tejer, bordar, todo sabíamos hacer y en este colegio, Maximiliano lo está haciendo ahora. Tienen manualidades, cómo manejar la aguja; le ha encantado cómo hacerlo. Porque tal vez parezca un trabajo de nena pero también lo pueden hacer los varones; él lo hace... Por ejemplo, el otro día fuimos a lo de mi suegra y le dijo “abuela, prestame aguja que yo sé cómo hacer”; va a hacer el punto y empezó. No te digo que vaya a hacer todo lo que una nena pero tienen que aprender todas las cosas, en el sentido de saberse manejar. En cambio en el otro colegio no había manualidades, no había nada, no saben cortar un papel glasé, cortar papeles, buscar en revistas, sacar colores. No, nada. Hoy no sé cómo estará el colegio en sí pero es como dice Alberto: si vos lo ayudás con plata, el colegio avanza...

Padre: —Sí, nosotros, por lo menos mientras han estado ellos en el colegio, yo siempre he estado, para todo, pero llegó un momento en que dije basta. Y... se acabó la fácil.

Noemí: —Es como que nosotros andábamos porque ayudábamos en la cooperativa, aguantaban a tu hijo por que vos ayudabas en el colegio.

Nosotros manejábamos el kiosco. ¿Vos te creés que Maximiliano se acercaba a pedir algo? “¿Mamá, quiero un caramelo?” Él sabía que eso era un trabajo. A él lo ayudó el colegio —porque no puedo decir que no lo ayudaba—; no tenía por qué ir a pedirte. Vos le tenés que enseñar a tu hijo; porque le tenés que enseñar qué es lo que tienen que hacer y qué es lo que no tienen que hacer...

Ellos respetan mucho los límites; será porque yo soy inflexible.

Padre: —Los límites tienen que existir porque si no existen, no va a haber quién los pueda.

Noemí: —Los dos somos desocupados. Yo trabajo en vender pan y limpiar casas de familia.

Padre: —Y yo no consigo nada, por lo menos yo no consigo nada. Ya no sé qué hacer. Cada vez más duro, cada vez más quilombo para... más problema para todo. A veces no sé qué mierda hacer; vergüenza me da mirarle la cara a los chicos para decir “no tengo”... No sé qué mierda hacer. Por lo menos a mí me pasa eso; a otro, no sé. Así están las cosas...

Noemí: —Pero en una palabra, con el tema de que yo hago pan, la peleamos todos. Es la única entrada. Una vez a la semana yo voy a limpiar en la casa de una señora. Así... la peleamos, en una palabra. Y mis hijos, los sábados y los domingos, ayudan; los dos venden el diario.

Padre: —Lo que sacan con la venta del diario es para la casa y, por lo menos, para que tengan unos pesitos si quieren comprarse algo en el colegio. Una Coca o algo.

Noemí: —Sí, o una fotocopia, lo que sea. Siempre hace falta unos pesitos. Ellos tienen por costumbre: vienen del diario, y así sea 3 o 4 pesos: “Mami, acá está lo que hicimos...”.

Yo hice hasta segundo año, del secundario.

Padre: —Yo hice la primaria completa...

Noemí: —Esta casa es de mi madre. Tiene agua, luz, gas de garrafa. Hay un dispensario: es muy buena la atención, te atienden rápido. Si te pueden ayudar, te ayuda el dispensario. Hay dos ómnibus pero nosotros lo usamos poco porque Luis usa el interurbano y nosotros no vamos nunca al centro.

Los chicos comen en el comedor. Maximiliano no va al comedor, ahora, a la escuela por la distancia; por la distancia y porque corre peligro. Nosotros siempre pensamos: ¿por un plato de comida irse hasta allá? Y no... ir y venir...

Maxi con las chicas de la cocina se ha dado muy mucho: le repiten, lo atienden bien. En el colegio Palma, como eran muchos, acomodaban por grados pero la gente del comedor lo trataba bien, las chicas de la cocina lo conocían muy mucho. Una es que él come, él no le hace asco a nada; si le decís que vuelva a repetir, él vuelve a repetir... No tiene problemas de qué va a elegir y "porque esto no me gusta". Y si puede repetir, va a volver a repetir, sin ningún drama...

Vamos a la iglesia, tenemos la capilla del barrio.

Los niños van al club del colegio La Salle porque juegan béisbol, forman parte del equipo, practican, después salen a jugar afuera, ganan medalla, todas esas cosas. Este año, porque ya han cambiado de categoría y de edad, me los han becado. Cinco pesos cada uno tengo que pagar nada más, pero todos estos años sí tuvimos que pagar. Los elementos para el juego se los prestan del club...

Mi hija no hace deporte. Pobre, mi hija, se ha criado distanciada. Porque ella, mi hija, se ha criado sola, como te digo, al ser varoncitos y dos, ya se iban solos, se juntaban con otros grupos y listo... Se movían todos varones.

Córdoba, 9 de agosto 2001

Conversación con Renzo y Ángel

La entrevista se realizó en la escuela. Ellos pidieron estar juntos. Son amigos, vecinos. Renzo va a quinto grado, vive en una villa pequeña y Ángel, a sexto, vive en el barrio en una casa humilde donde funcionan o tienen videojuegos. Ángel es el chico que nos contó que se tiró del auto cuando su madre lo fue a buscar a la cárcel porque ella no había querido sacar de allí a sus amigos.

Renzo cuenta que trabaja en la verdulería de su papá, tiene amigas en el barrio.

Renzo: *—Me gusta trabajar para comprarme zapatillas, le pido plata a mi papá y él dice que ya me la va a dar.*

E.: *—La otra vez me dijiste que tenías bronca porque tu papá te hacía trabajar.*

Renzo: *—Sí, no me canso porque no me hace hacer cosas pesadas pero me enferma ir a trabajar todos los días porque tam-*

bién me gusta estar con mis amigos, ir a la casa de ellos, ir para la ruta 20, fumarnos un pucbo y después ir a mi casa y acostarme a dormir.

Tuvimos un diálogo sobre un conocido gay:

Ángel:—*¿Te acordás cuando fuimos ahí, al CPC, a ver cómo les cortaban el pelo?*

Renzo:—*Y el puto que nos dio la plata, ¿te acordás?*

Ángel:—*¡¡¡Sbhhh!!! [pidiéndole que hable más bajo o que se calle]. Fuimos con ese puto, le ayudamos a llevar sillas, como cien sillas.*

Renzo:—*Nos tenía que pagar 15 pesos, nos olvidamos de cobrarle así que mañana —no, el jueves— vamos a ir para cobrarle. Es maricón, nos agarraron para la cagada los otros.*

Habla así, todo... [Los dos se ríen, imitando su forma de hablar.]

Ángel:—*También estaba haciendo unos arreglos, un ajuste de gas y el Renzo le pregunta porque no entendió “¿de gay?” [se matan de la risa los dos]. “No, de gas.” “¿Vos sos gay?”, le pregunta el Renzo. El tipo le dice “sí, yo soy gay. ¿Y vos, RENZO?”. Posta, posta, me dijo así. Y Renzo le dice “¡NO! A mí me gustan las chicas”.*

E:—*¿Y a ustedes qué les parecen los gay?*

Renzo:—*Así, para hablar, sííí, pero para así, para hacerse cosas, ¡noooo! Es su naturaleza, así nacen porque muchas personas nacen siendo gay.*

Ángel:—*Yo, meterme en problemas gracias a ellos, nooo, pero parece así, pulenta.*

Testimonios

Renzo: *—Porque es pulenta, porque a nosotros nos dio confianza. Nos quisieron echar y él nos defendió. Nos hicimos amigos, él nos da cigarrillos, todo. Él no se porta guaso con nosotros, no nos dice cosas guasas porque si él nos diría cosas guasas, nosotros no le damos más bola.*

Ángel: *—Más vale. Aparte nos hace gancho con las chicas. Eso es lo lindo de los maricones: tienen un montón de amigas.*

Renzo: *—No sé como hacen, se bartan de conseguir amigas.*

Ángel: *—Dice que va a los bailes. A mí me invitó a ir a un boliche.*

E: *—¿Un boliche gay?*

Ángel: *—¡Noo, no, qué boliche gay! A un boliche común. Yo la primera vez que fui [al CPC] me anoté para cantar ahí, con el Renzo, y me dice “¿Y... vas a bailar?”, me pregunta. “¿Adónde?”, le digo. “A los boliches.” “Sí —le digo—. Salgo por ahí.” “¿Y qué música te gusta?”, me pregunta. “Tango, folklore”, le digo. Mentiras mías, ¿no? Y me dice: “Pero ¿a qué boliches sabés ir?”. “A Skey, al Molino Rojo —le digo—. ¿Qué, vos vas a Roco Baroco?”, le pregunto. [¿Usted escuchó ese Roco Baroco disco gay?, me pregunta. “No —le contesto—. El que me han nombrado es Angar.” “Ah, ¿ése es un boliche gay también?”] “No —me dice el maricón haciéndose el macho—, no, voy a Molino”, me dice....*

E.: *—¿Y algún otro amigo gay tienen?*

Renzo: *—Yo no tengo amigos gay acá en el barrio.*

Ángel: *—Aparte no parece. Sí, es gay pero no parece, se viste así como hombre.*

Renzo: *—No parece gay; es la forma en que habla. Pareciera como si nos está charlando, ¿viste? [le dice Angel]. No sabemos.*

Ángel: *—Nos estaremos acostumbrando a él.*

Renzo: *—Es la forma de él.*

Me comienzan a cargar, dicen que si no hay gente más joven que trabaje en esto, que soy vieja, fea, que estoy despeinada. Se matan de la risa. Les digo: “Si me tuvieran como maestra, dirían ‘¡Esa vieja de mierda!’”.

Renzo: *—No, si sería buenita como ahora, no tendríamos que decirle nada.*

Renzo es uno de los chicos “problema” para esta escuela. En diálogo con la directora y la vicedirectora, me pidieron si podía darles alguna pista para tratarlo a Renzo, que les contara algo. Les dije que no podía pero que la mejor manera para colaborar con estos chicos iba a ser a fin de año cuando estuviera el libro. Eso quizá les sería de ayuda para muchos Renzos. Esta réplica es muy importante: no vuelve sobre el “niño”; la investigadora confía en los resultados de su investigación. El problema no es Renzo sino la subjetividad.

Los dos se matan de la risa y yo les sigo el juego. Dice Ángel que Ana es re-linda y yo no.

Pero ¿tan fea soy? “Bueno, ahora porque está vieja.” Me siguen cargando y los tres nos reímos. Van a comprar algo para comer al kiosco, yo había llevado mate. Una tarde perfecta. Fueron y volvieron. Cuando llegan, le pregunto a Renzo: “¿Qué te pasó que tuviste que salir cagando los otros días a la salida?”.

Renzo: *—Me querían hacer cagar.*

E.: —¿Quién?

Ángel: —*Estaba la directora ahí y estaba un chico con un cuchillo de acá hasta acá. Yo estaba esperando que a él le peguen y entonces se metan los otros y le saquen el cuchillo. Y entonces los íbamos a agarrar a los otros ¡pero estaba la directora ahí en frente! [asombrado]. Dijo: “¡Chicos, basta!”.* Se fue y siguió caminando, nomás.

Destacamos algo. No existe aquí ninguna de las condiciones de enunciación escolar: la directora, el sitio —están en la puerta de salida de la escuela— incide en la producción de los enunciados. La directora está, es un hecho, pero todo sucede como si no estuviera: el cuchillo, la pelea, las ganas de matarse, el choreo, las dtogas. Dice por allí una maestra: “Empieza un lío en el aula y no existís”. Esto no es falta de autoridad o falla del maestro. La situación testimonia que se ha agotado la capacidad de producir autoridad escolar.

Renzo: —*Sííí. Y a mí me iban a cagar a cuchillazos, nomás. Me querían matar a mí.*

E.: —¿Por qué motivo?

Renzo: —*Culpa de una pendeja de sexto porque yo le pegué sin querer. Porque habían traído una revista pornográfica las chicas de sexto y nosotros le dijimos si nos dejaban ver y ellas no nos querían dejar ver. Entonces fuimos, la agarramos y la revisamos así nomás para ver si la tenía, pero no la tenía, se la había dado a otra chica. Y después me dijo “Ya le voy a decir a mi primo porque ustedes son unos choros, te van a cagar matando”.*

La chica ésta se llama Belén. Es hermana de Mariana, que tiene 18 años. La familia es evangelista y la madre se mostró muy reticente con nosotras aunque no ha sido de las peores. Ya contaré el relato “Padres”.

Después, al otro día no vine yo; al otro día, vine yo [habla a toda velocidad] y abí me agarraron y uno tenía un cuchillo que le salía por abí [todo esto ocurría en la puerta de la escuela, a la salida]. Me estaba por tirar una mano y yo lo estaba esperando para tirarle un coño porque no me iba a dejar pegar.

E.: *-¿Y ustedes han visto esas revistas porno?*

Renzo: *-Nunca las he visto yo. Una vez, nomás, vi.*

E.: *-¿Cuáles son, esas Playboy?*

Ángel: *-Sí.*

E.: *-¿Qué traen esas revistas?*

Renzo: *-Sexo, ¿qué van a traer?*

E.: *-Sí, ya sé, pero minas en bolas.*

Renzo: *-Haciendo taca, taca, taca. Yo la vi en un colegio con una amiga mía, me hice amigo así nomás y estaban unos amigos míos. Ésa fue la vez que la vi. Y trae sexo también. Yo nunca había visto eso, pero ¿para qué la vas a ver si eso te pervierte la mente? Es mejor hacerlo ¿o no? Preguntale, preguntale. [Ángel se ríe.] ¿Qué es mejor, doña, hacerlo o ver esa porquería que te hacen ver? Es peor eso, ¿sabía? Eso te pervierte la mente.*

Ángel: *-Te pudre la mente.*

E.: *-¿Eso lo piensan ustedes o se los dijo alguien?*

Ángel: *-Yo pienso así.*

Renzo: *-Mi tío me dijo eso.*

Testimonios

E.: —¿Y a vos qué te parece?

Renzo: —Que es verdad porque ¿para qué lo vas a estar viendo? Para que te pervierta la mente, al pedo. En cambio, si lo hacés, te sacás las ganas y no tenés ganas de hacerlo otra vez. ¿O no?

Ángel: —¿Como qué se le puede llamar a esas personas que ven esas revistas? Personas... [no le sale la palabra]. ¿Cómo se le puede llamar? [Me pregunta.]

E.: —Depende. ¿Cómo le llamarían ustedes?

Ángel: —No sé, eso estoy pensando. ¿Cómo le llamarías vos a esas personas? [le pregunta a Renzo]. Esas que tienen un vicio ya.

Renzo: —Degenerados, ¿qué le vas a poner? Yo tengo un Venus en mi casa [se trata de un canal porno].

Ángel: —¿Y vos lo ves?

Renzo: —No, porque lo ven mi papá y mi mamá.

E.: —Pero ¿alguna noche no te pispías alguna película?

Renzo: —No, porque están mi hermana, mi hermano, mi abuelo.

E.: —Dormís al nono. [Los dos se ríen.]

Renzo: —No, nunca, no me gusta eso a mí.

E.: —Mejor es hacerlo.

Renzo: —Vos lo hacés y ya se te fueron las ganas. Verlo te "permentís" la mente.

E.: —¿Qué otras revistas ven, chicos?

Renzo: —Yo nunca veo revistas, nunca leo libros tampoco.

Ángel: —Yo tengo un libro pero para la noche nomás. Se llama *Caborro*. Se trata de un perro, ¿vivo?, pero voy leyendo capítulos por noche así, cuando me acuesto. Y es relindo leer así, a la noche, cuando uno se va a dormir, no sé. Y leo revistas, por ahí.

Renzo: [Lo interrumpe a Ángel.] —Yo tengo, yo tengo un libro así. Me costó 1,50 y tiene todos poemas.

E.: —¿Escribís poemas? ¿A ustedes dos era que les gustaba escribir? ¿Y sobre qué les gusta escribir?

Renzo: —A mí me gusta la fantasía, mucha fantasía.

Ángel: —A mí, escribir historias.

E.: —¿Acá en la escuela o fuera de la escuela?

Renzo: —Fuera de la escuela, porque en la escuela... [Hace un sonido y un gesto de desagrado.]

E.: —¿Y a vos, Ángel?

Ángel: —También, por eso en mi casa a veces me pongo a escribir.

Renzo: —Porque siempre sabe haber historias así. Y rápido me salen, no tengo que estar pensando como a otros chicos que se hacen lentos para escribir historias.

E.: —Me encantaría leer alguna historia tuya. A mí también me gusta escribir. Si quieren, un día les muestro una.

Testimonios

Ángel: *—Hagamos una cosa, Renzo, ¿quierés? Escribamos una historia y al que le sale mejor... No, mejor hagamos una entre los dos. ¿Querés?*

Renzo: *—Entre los dos porque uno piensa más. Entre los dos piensan los dos.*

Nos interesa la teoría del pensamiento que tiene Renzo. Hay en ella una fuerte diferencia con la comprensión escolar del asunto: entre los dos piensan los dos. El dispositivo escolar hace pensar a cada uno con otro, pero para que piense mejor *cada uno*. En el dispositivo escolar no hay un dos, sino uno (maestro) y uno (alumno).

Ángel: *—Hagamos una historia larga así, en un cuaderno, en la casa de alguno de los dos.*

E.: *—¿Qué elegirían para una historia?*

Renzo: *—De una familia yo elegiría.*

Ángel: *—Sí, de una familia, de un abuelo, tío, todo.*

Renzo: *—Hace mucho tiempo existía una familia llamada tal, tal, tal...*

E.: *—¿Y si intentamos contar una historia entre los tres?*

Ángel: *—Empezá, Renzo.*

Renzo: *—Bueno. ¿Así, cortita?*

E.: *—No, lo que nos salga.*

Renzo: *—Hace mucho tiempo había una familia llamada... Inventá el nombre vos.*

Ángel: —Qué sé yo.

Renzo: —... llamada Llamada [se ríen por el nombre de la familia]. La madre y el padre le habían dicho al chico que no saliera de noche. Entonces el chico, sin hacerles caso, se escapó por la ventana. La noche estaba oscura, muy fría. Caminó y caminó. Se fue a la casa de unos amigos, se fueron, fueron a una fiesta. Se largaron a pelear, había mucho quilombo. Al otro día lo hicieron cagar los padres y... bueno, seguila vos, Ángel.

Ángel: —Y, bueno, que al chico después que había ido a la fiesta le empezaron a tener bronca y así y lo buscaban siempre para agarrarlo. Y de ahí le tuvieron bronca para siempre hasta que un día lo agarraron y lo mataron y eso fue culpa de no bucerle caso a los padres y...

E.: —¿Y qué sintieron los amigos cuando se enteraron?

Ángel: —A los amigos les dio mucha bronca y...

Renzo: —Y ellos —todo culpa de un amigo— hicieron mucho más lío en el barrio. Ellos eran buenitos hasta que murió el amigo de ellos. Ahora son chorros, les gusta la droga, se van a los bailes, no le hacen caso a los padres, fuman porro.

E.: —Todo a partir de que murió el amigo. ¿Por qué?

Renzo y Ángel: —Porque les dio bronca.

Renzo: —Y dicen que ellos no iban a ser más pelotudos y que no iban a dejar que les maten ningún amigo más. Cada vez que hubiera problemas, ellos lo iban a tener que matar como mataron al amigo.

E.: —¿Y quiénes habían matado al amigo, que no me acuerdo?

Ángel: *—La otra barra.*

Renzo: *—La otra barra, que estaba en el techo. Y esa historia es verdad, mire [dice como con asombro].*

Ángel: *—Sí, puede ser. Ah, pasó en serio, eso pasó en serio. El hermano de un amigo de nosotros. Los amigos del hermano eran rebuenos, buenazos, no echaban moco nunca, así, hasta que lo mataron al amigo, así.*

Renzo: *—Se armó bronca, toman, van a los bailes, no le hacen caso a los padres.*

Ángel: *—Andan echando moco.*

Renzo: *—Yo me juntaba con ellos.*

Ángel: *—Nos juntamos con ellos.*

Renzo: *—Y ahora me quieren hacer cagar porque me separé de ellos, como mi banda es de mi barrio y se tienen bronca. Como yo me entré en mi barrio, yo me tuve que hacer amigo de los de mi barrio, no me iba a hacer de los de allá porque si no, cuando salga de mi casa, me iban a arrancar la cabeza los de mi barrio. Como yo vivía en ese barrio, y eran todos buenitos, nunca me buscaban bronca y así. Yo era así, como medio tonto cuando llegué al barrio. Yo nunca cuando tenía 8 años, hay chicos de 8 años que andan con drogas, fuman, así. Yo cuando tenía 8 años, no había salido a la calle, nada. [Nos interrumpen golpeando la puerta y Renzo me pide que apague el grabador. Retomamos pero se cortó lo que venía narrando.]*

E.: *—Ustedes con los amigos, ¿se cuentan cosas?*

Renzo: *—Él me pregunta algo y yo se lo digo.*

E.: -¿Son de la misma barra?

Ángel: -No, ¿no se acuerda?

E.: -No, algo sí pero... [No entiendo lo que dice.] Pero hay barras enfrentadas en el barrio.

Ángel: -Sí, abí a la vuelta de mi casa hay otra y...

Renzo: -Mi barrio con el barrio de él está todo enfrentado con Villa Adela. Les tienen bronca.

E.: -¿Y para entrar a una barra?

Ángel: -Tenés que juntarte con ellos.

Renzo: -Tiene que haber confianza, no dejarlos cortados, cuando te piden un favor, hacerselo, prestarle las cosas.

Ángel: -Ser amigo, ser bien amigos, así.

E.: -¿Y qué sería el ser bien amigos?

Ángel: -Y, eso que dice el Renzo: no dejarlos clavados, hacerles caso.

Me ofrecen chizitos: "Coma, doña". Me critican el pelo: "Parece que la agarró el ventilador". Se ríen.

Renzo: -Me hizo acordar, no traje el mate, la bagamos cargar. [Nos volvemos a reír.]

Ángel: -Contemos otra historia.

Renzo: -Van a salir... los asesinos del colegio... [Con suspense, refiriéndose a que me iban a hacer cagar.]

Testimonios

E.: *—Cuenten esa historia [siguiéndoles el juego]. ¿A quién asesinarían?*

Ángel: *—A una viejita fea.*

E.: *—Sí, ya sé, además de a mí. [Risas.] ¿O no era a mí?*

Ángel: *—No, no [burlonamente, riéndose]. No, otra historia, de la escuela.*

E.: *—¿Qué otra historia?*

Ángel: *—Contemos una historia de la otra escuela, del colegio viejo.*

Renzo: *—No, del nuevo colegio porque vos podés decir: “Hace mucho tiempo los chicos vivían muy contentos en el colegio viejo. Abí se sentían contentos hasta que hicieron el colegio nuevo. En el colegio viejo, abajo, había tumbas, empezaron a salir espíritus, empezaron a desaparecer chicos...”.*

Ángel: *—No, no, así no es. Que empiece en el colegio viejo. Algo así que estábamos todos los chicos en el colegio viejo y que habían hecho todos los cimientos. Antes era un cementerio, antes era una cárcel y como estaban los calabozos, abí habían muerto las personas y había espíritus. A la noche salían, asustaban a los guardias, a todos los que cuidaban abí por eso tuvieron que hacer un colegio nuevo y ahora empezá vos...*

E.: *—¿Y en la escuela nueva qué pasaba?*

Renzo: *—En el colegio nuevo, las maestras eran muy malas. En el colegio nuevo, nosotros nos portábamos mal; en el colegio viejo nos portábamos más o menos, no nos mandaban notas, no nos hacían trabajar tanto como ahora. Ahora nos hacen trabajar mucho, nos hacen leer libros, hacer cuentos, ñañaña, ñañaña [se burla].*

E.: -¿Cuentos de qué les hacen escribir?

Ángel: -Cuentos del barrio, anécdotas.

E.: -Pero ¡si les gusta escribir!

Ángel: -Pero lo que nos hacen hacer acá ¡no! No se puede, todos hacen lo mismo. Tendrían que ser historias individuales. Por ejemplo, a mí me dieron para hacer un trabajo, ¿vivo? Tres frases. El principio era el título: "A Juan lo encontré en una situación peleando con un amigo". Abajo dice: "Le cuenta a su maestra" y tenés que poner cómo le cuenta a su maestra. Y yo escribí que él venía para el colegio "y un chico insultó a mi mamá y yo no le quise pegar porque iba con mi hermana y después del cole le conté a mi mamá. Y después él me quiso agarrar con un montón de chicos y yo agarré un cuchillo que llevé y... lo maté". Así le conté a mi mamá, ¿vivo?

¡Me puso "Mal" la señorita! ¡No tiene sentido así!

E.: -¿Y por qué te puso "Mal"?

Ángel: -Porque era que lo encontraron peleando, no que lo estaba matando. [Se ríe.]

E.: -¿Y vos por qué le pusiste que lo estaban matando?

Ángel: -Porque a mí me encantan todas esas cosas. No me dan miedo ni nada de eso a mí. Me encanta ver todas esas cosas, ¿vivo?, cuando lo operan y le cae sangre. Yo no soy muy sensible, así. Por eso, nomás.

E.: Me decían que les gustaba más el otro colegio...

Ángel: -El otro colegio tiene más recuerdos, tiene más cosas, está más divertido. En este colegio no se puede hacer nada. Allá podíamos joder con las chicas, nos escondíamos todos en un lugar.

Testimonios

Renzo: —*Jugar al juego de la botella, hacer maldad. Le poníamos un chupetín en el banco de la maestra o chicle. "Señorita, qué linda" y le poníamos un chicle en la cabeza. Las cosas que le hacía a la maestra yo.*

E.: —*Cbe, ¿y el juego de la botella cómo era?*

Ángel: —*Un grupo de chicas y de chicos.*

Renzo: —*Se da vuelta la botella y yo me tengo que tranzar a una de las chicas. [Ángel me explica cómo es la botella y cómo tenía que quedar.]*

Entonces esos tenían que tranzar abí. ¿Y lo podían hacer en qué lugar en la otra escuela?

Ángel: —*En el colegio viejo, en un pasillo. ¿Vio el colegio viejo? En el pasillo podías esconderte todo, no nos veían.*

E.: —*¿Y acá?*

Renzo: —*Por todos lados hay maestras. [De nuevo nos reímos con ganas.]*

E.: —*¿Sería como qué este lugar?*

Renzo: —*Como una cárcel.*

Ángel: —*¡No, en serio, como una cárcel! El año pasado [estaban en la otra escuela], era más divertido el colegio; este año es más aburrido.*

Renzo: —*A mí me gustaría a esta hora estar jugando al fútbol, ¡en la caancha! Irme a la plaza, irme al Parque de la Vida [es un parque que está cerca], tirarme de cabecita, romperme la cabeza [nuevas carcajadas por la forma en que lo está diciendo], abogarme...*

E.: *—¿A vos era al que le gustaba vivir frente a un río o un mar?*

Renzo: *—Me gustaría vivir ahí porque estaría tranquilito, no habría peleas...*

Ángel: *—O en un campo, más bien, vivir en un campo.*

Renzo: *—O en un campo. Qué lindo eso. Andar en caballo...*

Ángel: *—Estar con animales, no hay que comprar nada. Sería más lindo así.*

E.: *—Renzo, a vos era al que también te gustaba ser médico. ¿Como cuál?*

Renzo: *—A mí me gusta operar del corazón, a mí me gusta curar a las personas, observarle el cuerpo humano, me gusta [sigue hablando rápido] saber lo que hay adentro. Si tengo bronca, matarlas. ¡Ab! [Se ríe.] Yo si le tendría bronca a un paciente, yo nunca dejaría que muera porque a mí no me gustaría que me pasaría eso, no me gustaría que me dejen morir. Yo no le tengo odio a nadie gracias a dios.*

Renzo le pregunta a Ángel: *“¿Y vos?”*. “No sé, no sé”, le contesta.

Renzo: *—¿Y a tu papá le tenés bronca vos?*

Ángel: *—Y eso es lo que no sé.*

Renzo: *—Yo sí le tengo bronca a mi papá.*

Un diálogo no es un intercambio entre dos, sino un encuentro de voces. Cuando Renzo y Ángel hablan sobre qué sienten del papá, la maestra se calla, no inter-

viene. Está presente pero sin participar en ese intercambio: son los chicos los que piensan. Ella participa del diálogo sólo con su presencia, acompaña, registra: dispone condiciones de enunciación. Vemos entonces que el diálogo avanza sobre una zona muy sutil: los chicos piensan y discurren sobre cómo son sus relaciones con sus padres.

Ángel: *—Yo no me entiendo a mí mismo, eso es lo que quiero decir. Porque yo sí hay días que la odio a mi mamá, cuando se pone mal y llora y llora con esas lágrimas falsas, ¿vivo? Yo, por ahí entiendo. Hace poquito yo era chiquito y no entendía y mi papá me decía “Tu mamá se va” y yo le decía que no, y la defendía. Pero ahora yo sí entiendo. Mi papá me dice “¿Viste? Vos, tonto, no me creías”. Porque mi papá me mandaba para que fuera a la fábrica a ver; cuando tuve la oportunidad fui, cuando mi mamá trabajaba en una fábrica de tractores. Limpiaba ahí.*

Renzo: *—¿Y qué hacía ahí?*

Ángel: *—Limpiaba.*

Renzo: *—¿Y qué más?*

Ángel: *—No sé, eso es lo que no sé, eso es lo que no pude saber nunca porque nunca le hice caso a mi papá. Ahora que ya entiendo, ya me da bronca y quiero volver atrás y por ahí la veo a mi mamá llorando así. Ella se fue, se separó de mi papá y se fue a vivir con otra persona, ¿vivo?*

Con su pareja, hizo su pareja. Y con un grupo de amigos fuimos a Saldán y yo caí en cana.

Lo que resulta notable en las palabras de Ángel es cómo se vincula el relato sobre la pareja de la madre con su caída en cana: no se articula. El nexa “y” liga abruptamente; digo abruptamente porque hay sólo conexión

sintáctica y no semántica entre los dos enunciados. Ese desacople entre la sintaxis y la semántica llama poderosamente la atención. La pregunta que sobreviene entonces es qué estatuto tiene para Ángel el caer en cana. La respuesta es de hecho: pasa. Pasa de repente, abruptamente, y el hecho no reviste ninguna significación especial. No tiene peso específico, es algo que pasa, que pasa abruptamente. Acaso lo único que podemos señalar de este hecho es su carácter de disrupción. Porque, a diferencia de los hechos que Ángel narra anteriormente, ligados y cohesionados entre sí, con desarrollo temporo-causal, en éste, el de la caída en cana, no encontramos nada de eso.

E.: *—Sí, eso me lo contaste. [Le hago recordar lo que me contó y hasta dónde sabía.]*

Ángel: *—Bueno, después esa persona le llenó la cabeza en contra mío, ¿vio? Para que ella me tuviera bronca a mí. Como que casi lo logra. O lo logró, no sé. Yo por eso pienso que son lágrimas falsas, porque si la otra persona le llenaba la cabeza en contra mía, más vale ahora ¿por qué tiene que llorar mi mamá por mí si cuando no tendría que hacerlo, no tendría que llorar, vio? Si la otra persona le llenó la cabeza, ¿esas lágrimas son un cariño? No.*

Renzo: *—¿Y vos le tenés bronca a tu mamá vos?*

Ángel: *—Y, eso no sé porque por ahí le tengo bronca y por ahí no. Es confuso lo que siento. A mi papá también porque cuando yo sentía que la quería a mi mamá, no sé qué sentía por mi papá.*

Renzo: *—Yo no lo quiero a mi papá porque una vez él estaba conversando con mi mamá y dijo que no era mi papá y mi mamá se largó a llorar y de ahí nunca más le di bola. Por eso le tengo bronca, por esa razón.*

Testimonios

E.: —¿Qué te pasó cuando sentiste eso?

Renzo: —Me dio bronca porque él dijo que no era mi papá y él no sabe si es mi papá o no.

Ángel: —¿Y cómo no lo sabe?

Renzo: —Porque no lo sabe, porque por algo lo ha dicho que no es mi papá. Qué sé yo qué hablaron, de mi mamá con otro hombre, qué sé yo.

E.: —¿Y vos no le preguntaste nunca, no te animaste a preguntarle nunca?

Renzo: —A mi mamá sí, me harté de preguntarle a mi mamá, y ella siempre me dijo que sí era mi papá. Y le dije a mi mamá que se iba a arrepentir toda la vida si no me decía la verdad. [Ángel comenta que con su hermano también pasó lo mismo pero Renzo sigue hablando.] Porque yo quería saber la verdad, porque si tengo otro papá, quiero saber quién es. ¡Mire si es rico! [Nuevamente nos reímos.]

Ángel: —Tu mamá no es la que tiene que estar con la duda; tu papá es el que tiene que tenerla.

Renzo: —La mujer también puede tener dudas.

Ángel: —¿Y por qué?

Renzo: —Y, porque lo puede hacer primero con un hombre y después con el otro.

Ángel: —Por eso: tu mamá es la que tiene que saber con quién lo hizo.

Renzo: —¿Y si lo hizo con los dos?

Ángel: —¿Con quién dos?

Renzo: —Y qué sé yo. Eso es lo que no sé.

Ángel: —Por eso, ésa es la duda que tiene tu mamá. Entonces tu mamá tiene que pensar si...

Renzo: —No sé, a lo mejor de celoso lo dijo, sin pensar las consecuencias que iba a tener. ¡Que un hijo lo odie tanto!

E.: —¿Cómo podrías mostrar tu bronca?

Renzo: —Lo cagaría puteando y me voy de la bosta de mi casa.

E.: —¿Te irías de tu casa?

Renzo: —Sí, pero la extrañaría mucho a mi mamá porque yo la quiero mucho a mi mamá. A mí cuando sea grande me gustaría tener hijos, con una familia normal, trabajar, darles de comer, los llevaría al parque. Todo lo que no hacen mis papás lo haría.

Ángel: —Eso. [Intenta acotar pero Renzo sigue hablando.] Cuando tenga un hijo, yo le daría todo eso.

Renzo: —Si ellos quieren ir al baile, yo los llevaría. Si es una fiesta, se portan bien, los traería. Le pregunto “¿A qué hora salís de esa fiesta?” Y él me diría “A las cuatro horas”. “Bueno, yo te voy a ir a buscar a las cuatro en punto.” Si no sale, al otro sábado no lo dejo salir y al otro sábado ya lo dejo salir. Le doy una penitencia por no decir la verdad porque si sabe que va a salir a las cuatro y media pasadas, que diga que va a salir a esa hora y yo lo voy a buscar a esa hora. Si va con una chica, no lo voy a buscar directamente porque sé que va a pasar vergüenza.

E.: —Vos querías decir algo, Ángel.

Testimonios

Ángel: —Por eso, todo lo que a uno no le pueden dar que uno se lo dé a los hijos. Eso es lo que a mí me gustaría.

E.: —¿En qué lugar encuentran lo que más les gusta?

Ángel: —En una plaza, en una plaza se ve que va una familia, van todas las parejas, van los hijos, los hacen pasear, todo, los sacan... [Interrumpe para contar la pelea con uno de sus hermanos y que su mamá le pegó y se le hinchó la cara. Entonces la empujó a su mamá y la hizo caer. Y se quiso escapar, entonces le cerró la puerta, su hermano le pegó y él le quiso pegar también pero es más grande que él. Le pegó lo que pudo, se paró, le cerró la puerta con llave y se fue por atrás, por el patio, saltó la tapia y comenzó a correr por la avenida de la circunvalación, se fue por ahí.] Y por eso mi mamá, después de esa pelea, nunca más pude salir con mi hermano, y con mi mamá menos porque ella me hizo a un lado. Pero por ahí ahora me quiere sacar para tratar de comprarme, ¿vio?

Por el lío que hay ahora con la tenencia (el padre y la madre están peleando la custodia de los chicos).

Ángel: —Sí, mi mamá y mi papá me quieren comprar trayéndome ropa pero no lo van a conseguir, ninguno. Yo voy a dejar que sea lo que dios quiera. Mi papá es militar retirado; le pagan y él tiene que depositar la cuota de nosotros. Mis hermanos tiran más para el lado de mi papá, y mi mamá también. Yo quiero estar con los dos, no quiero pensar en eso. [Lo dejamos ahí porque le afectaba hablar del tema. Me comienzan a cargar de nuevo cuando les digo qué soñaba y otras cosas para distender. Les pregunto si creían en las brujas, entonces Renzo me contesta que una vez en una escuela apareció una brujita que preguntaba cosas.] “¿Y cómo era?” —les pregunto yo. “Era así, petisita, despeinada.” [De vuelta, las risas cómplices.] “¿Y cómo se llamaba? ¿Doña Virginia? Ay, se acordó del nombre”, les digo. Siguen gastándome con lo de brujita.

El clima de la charla es tan lindo: complicidad, risa, confianza, cargadas...

Toca el timbre. Ya hace como dos horas de clase que estamos conversando y me preguntan si pueden quedarse una hora más. Les digo que le pidan permiso a la maestra pero no los deja.

Córdoba, 29 de noviembre del 2000

Conversación con Mauricio

Le pregunto a Mauricio qué hace durante la tarde en un día común y corriente. Él me contesta que trabaja como loco para juntar unos mangos para el fin de semana. Le pregunto qué tipo de trabajo hace; él me contesta que limpia vidrios de autos en el cruce de Ferreyra. Le pregunto si le gusta lo que hace. "No mucho pero no me queda otra. Por allí me da vergüenza; y lo que saco me queda poco porque una parte se la tenemos que dar al que nos consigue el lugar y nunca está conforme con lo que hacemos, me tiene harto trabajar para ese hijo de puta."

Le pregunto por qué no se busca un lugar para él solo. Me responde que es difícil y lo compara con un prostíbulo: "Siempre tiene que haber alguien que nos cuide". Pregunto de qué los tiene que cuidar. Él me responde: "De los otros, que son de otros lugares, o de la villa de Ferreyra". Entonces le pregunto si en esos lugares también se venden o consumen drogas. "Más vale. Hay veces que se vende drogas pero no allí, donde estamos en una parada más adelante, en el cruce de Ituzaingó. Allí al atardecer sí se vende."

Le pregunto si él vende, y con un poco de vergüenza me dice que no, que él no anda en ésa. Le pregunto en qué anda. Me responde que conoce a la gente que se droga y los ha visto pero él no participa, ni siquiera en el bautismo del niño de la calle. Le pregunto qué es eso y me responde que es algo que se hace cuando se ingresa a lo que es el choreo fino, no al rateo. Le pregunto cómo se hace y él me dice: "No le vayas a contar a nadie, ¿sabés? La cosa es así. Comienza por la siesta. Nos vamos a la casita allí, se llama a los pendejos que están en edad de merecer, o sea, de ser choros finos. Se comienza con la fama y después se los caga a palo para cuando la cana los agarre y los palee para que hablen, ellos no van hablar porque se bancaron el bautismo. Los chicos tienen entre 10 y 13 años y el que empieza la cosa es el más grande del grupo, que ya ha estado varias veces preso. Cuando llega la noche, nos vamos detrás del cañaveral y allí se lo cogen al que habían bautizado para que cuando, o por si llega a caer a los reformatorios, no hable cuando le pase algo así. Después se lo saca al centro y allí se lo deja para que haga el primer choreo".

Luego que me termina de contar todo eso, le pregunto cómo ve eso. Él me responde que bien: "Aparte no sos cualquiera dentro de los grupos, te comienzan a respetar más porque te la rebancás". Le pregunto si siempre hacen esas cosas, y me responde que no, de vez en cuando, cuando alguien sale elegido y si él quiere ser parte del grupo. Le pregunto si a él le hicieron lo mismo y me contesta que no "porque no soy choro; soy amigo de los choro".

"Mirá, acá en la escuela venía uno que le decían Quirquincho, hermano del Pablo, que fue bautizado. Ahora no viene más porque lo echaron de la escuela, está en otra, es amigo de uno de los vagos de los cuarenta de Pilo."

Le pregunto qué sabe de él y me cuenta: "El Quirquincho tiene 13 años, es superfalopero; él primero se da y después se va al centro con el Pilo y la madre de Pilo.* Al Quirquincho lo en-

* Pilo es un chico de 11 años que pertenece a la Villa de los Cuarenta Guasos de Ferreyra. Lo entrevisté para saber sobre la vida del Quirquincho y me cuenta:

contraron varias veces refumado y chorea a dos manos." Le pregunto si nunca lo hizo. Se larga a reír y no me contesta. "No sé qué hice, estaba muy en pedo, creo que esa noche choreé un estéreo de un auto. Después estaba en un lugar muy raro, mejor no quiero hablar de eso.

En ese momento, se acerca Gustavo y lo invita a jugar al fútbol. Luego se aproxima Diego y me pregunta de qué estábamos hablando con Mauricio. Le explico que era una charla confidencial. Entonces, sale Dante y le dice a Diego: "¿Qué hacés, che, viejo culiado, nos venís a alcabuetear con la cana?!".

Suena el timbre y se acercan todos y nos saludan. Mauricio me llama y me comenta a modo de advertencia: "A usted lo tienen junado, tenga cuidado".

Vale contar que a la tarde, cuando salgo de mi lugar de trabajo, Mauricio estaba limpiando vidrios en el cruce y sólo me

"El Quirquincho es muy amigo y mi mamá lo quiere mucho y sabe ir con nosotros al centro." Le pregunto qué hacen en el centro y me cuenta que piden monedas o cigarrillos, "nos acercamos a las mesas de los bares y vendemos las fotocopias de los chicos de la calle" [sentidad que los nuclea].

"Y, bueno, hay lugares donde no nos dejan entrar..." Le pregunto qué sienten cuando no lo dejan entrar. Me dice que hay veces que le da mucha rabia porque sólo piden "pero es como [que] le hacemos feo el lugar". Le comento que yo lo he visto algunas veces y que no está vestido como todos los días. Y él me contesta que no, que para ir a pedir, saca la ropa más vieja y sucia y, si no hace mucho frío, "vamos descalzos así le damos lástima a la gente y nos dan al menos una moneda". Cuando le pregunto qué hace el Quirquincho, me cuenta: "El Quirquincho se va a un lugar donde le pagan para que le den". Le pregunto qué le dan. "Vamos, no te bagás", me dice. "Le dan", y simula con las manos un gesto de que abusan de él porque sólo tiene 13 años. "Además, él cobra: le pagan 5 pesos por una chupadita. Y, bueno, él se junta unos 15 a 20 pesos en una noche mientras yo saco 4..." Le pregunto si a él le gustaría hacer lo mismo; por ahí, sacaría más plata. Me responde que no le gusta lo que hace el Quirquincho porque algún día lo van a matar; él se sube a los autos como si nada y aparece al otro día como si nada.

Le pregunto qué hace con la plata que junta y cuenta que compra porros o fama y la otra parte se la da a la madre. Le pregunto si la madre sabe lo que hace el Quirquincho: "Más vale", dice.

guiñó un ojo, como diciéndome que no me acercara. Al otro día y durante varios días más, el grupo que estaba limpiando los vidrios de los vehículos se ausentó.

Córdoba, 28 de noviembre de 2000

Relato del encuentro entre Pilo y César.

“Como gato en el tejado”

Bueno, al fin nos pusimos a redactar este informe. No fue fácil hacerlo y esperamos no pecar con esto puesto que se ponen en juego ciertos aspectos como los niños, los colegas y la misma institución donde estamos trabajando.

Esto ocurrió a fines de noviembre del año 2000. Por la mañana me puse de acuerdo con Pilo para ir a ver dónde y cómo guardaban la merca. Marcamos como horario de encuentro las 21 horas. Y nos juntaríamos en el camino de acceso a Ituzaingó, que, por cierto, es un lugar un tanto peligroso ya que allí comienza un sector nuevo de la Villa de Los Cuarenta Guasos. Se podría decir que es una prolongación nueva en lo que va del año. A todo esto, cabe destacar que Gloria, mi compañera, no estaba enterada de lo que iba a ocurrir porque me parecía un tanto riesgoso contarle. No sé si hice lo correcto o subestimé a mi compañera y espero no crear conflictos entre nosotros porque es una excelente laboradora.

Tomé el micro —el 80, que me lleva hasta Ferreyra— en el Boulevard Illia y partí. Quiero destacar que estaba muy ansioso

y un tanto asustado, pero la curiosidad me mataba, me moría de las ganas de saber y de ver también, así como el cagazo era muy grande. Pero ya estaba, ya había acordado con Pilo y en estos casos la palabra tiene mucho valor. No lo podía dejar en banda ya que para ellos la palabra tiene un significado muy fuerte.

Para colmo, el micro iba repleto de gente que pertenece a la villa y me conoce. Por supuesto, la pregunta surgió: "Maestro, ¿qué hace por aquí a esta hora? Yo respondí que iba a visitar a un amigo a Ituzaingó así que me tuve que bajar como a siete cuadras más adelante del encuentro. Me sentía Telly Sabalas. Pero, bueno, ya estaba en el baile y tenía que seguir bailando. Regresé al lugar acordado caminando. Parecía que por momentos me iban a afanar pero seguí y allí, entre unos árboles, estaba Pilo fumándose un puebo. Para él era una situación de heroísmo, se sentía muy importante por confiar algo tan serio como lo que estaba por ocurrir ya que eso le podía costar la cuneta, como él dice (en la cuneta terminan los personajes que se involucran en un ajuste de cuenta). Me acerco y le digo: "¿Qué hacés, Pilo?". Y él me responde: "Te animaste, maestro." Ese maestro me sonó tan raro pero seguí. "Acá ando... ¿Vos bien, negro?" "Bien... ¿Tiene miedo...?" —me pregunta con una sonrisa en la cara. Y allí le fui sincero, le dije que sí y en su carita. Y aumentando su pecho, me dice: "Lo juré. No se filtre." "Para nada, acá estoy... Mirá, si vos te animás, ¿por qué no voy hacerlo yo?" Y le pregunté si en algún momento de su vida contaría lo que estaba pasando. Me contesta con un tono medio molesto: "¿Cómo voy haceré eso? Yo soy un chico de la calle".

Le contesto: "Sí, lo sé y sé cuáles son tus reglas...". "¿Cómo las sabés?", me pregunta. "Vos me enseñaste que no hay que hablar cuando alguien cuenta algo en confianza. O ¿no?"

Baja la cabeza y me dice: "Aprendiste rápido, maestro...", con una risita que implicaba tantas cosas. Entonces, saca una botella de Coca-Cola y me invita un trago. Era fernet con coca; más bien parecía una sopa de alcohol porque estaba muy caliente pero confieso que me vino muy bien. Me contaba que había un ratito que la había comprado el Quirquincho. Me

mandé un trago bastante largo y le pregunté si el Quirquincho y el Diego sabían de esto... Me respondió que no, porque si se llegaban a enterar lo mataban. "Listo —le digo—. ¿Querés que vayamos ya?" "No —me dice—. Más vale esperemos unos veinte minutos."

"Che, Pilo, no me estarás tendiendo una cama ¿no?" "UUUHHH, qué cagón que es. Si quiere, lo dejamos acá." Le contesté: "No, pará, quiero seguir; pero qué sé yo", y le puse una mano en el hombro.

"Che, Pilo, sos corajudo vos... ¿no?" Me dice: "Sí, pero bay cosas que me dan miedo." "¿Ah, sí? Mirá vos, el machito tiene miedo", y me largo a reír. "No se ría", reacciona. "¿Usted no le tiene miedo al diablo?" Ese "usted" me sonó a que iba a tratar un tema importante, ya que su tono de voz lo denunciaba, y decidí seguir la trama. Le contesto que no le tengo miedo al diablo, le tengo miedo a otras cosas, y me pregunta a qué le tengo miedo. Le digo: "Le tengo miedo a Dios: es el que impone los castigos". Presentí que entonces iba a ser yo el entrevistado.

"¿Y qué castigo pone Dios?" —me pregunta—. "Qué sé yo. Según dicen, que si te echás muchos mocos, no podrías entrar al cielo y si son muchos pero muchos, vas derechito al infierno." Confieso que presentí haber metido la pata porque el negro empezó a mirar para un lado, para el otro, como si en cualquier momento fuera a aparecer el diablo. Se recagó. Y le digo, sonriéndome, "Che, ¿te agarró el cagazo?".

Se empina la botella y se manda un buen trago.

Él me comenta que le dijeron que al infierno van los que matan. Y me dice: "Pero vos no vas a ir porque sos bueno".

Le respondo con una pregunta: "¿Qué, vos no sos bueno?". Me dice: "No, porque bago renegar mucho a mi vieja, a la maestra y por eso me dijeron que algún día iba a venirme a buscar el diablo...". Le digo: "No seas boludo. ¿Vos creés que el diablo existe?". "Síí." Y me pregunta: "¿Y a los que violan se los lleva el diablo?". "Y a vos, ¿qué te parece? ¿A los que roban y a los que

matan los llevará el diablo?" Entonces me dice: "Y, no, los que roban es para comer y los que matan, por algo será".

"¿A vos te dieron ganas de matar alguna vez?" —le pregunto y me responde: "Sí...". "¿A quién matarías, por ejemplo?" Allí se calló y me dice: "Vamos, César", y me tutea, cosa que me llamó la atención. Caminamos un par de cuadras y estuvo callado. Y le pregunto: "¿Che, te odió la pregunta que te hice?". Me responde: "¿Qué pregunta...?". "¿Ya te olvidaste o no te querés acordar a quién matarías?" "Sí, me acuerdo —me dice—. Y vos sabés a quién mataría..." (En el año 1999 a Pilo lo violaron y todo quedó impune porque el que lo hizo fue una persona muy conocida del ambiente del fútbol.) Abí nomás cambié de rumbo el tema.

"Che, Pilo, ¿dónde mierda tienen escondidas las cosas?" Él me responde: "En la escuela...". Me largué a reír. "¿En serio? ¿Y por qué allí, habiendo miles de lugares?" "Porque sería en el único lugar que la cana no buscaría. Aparte los canas son más boludos que los pajaritos." Le digo: "Con razón siempre estas con plata vos. ¿Y qué hacés con la plata?". "La guardo —me dice—. Con lo que saco se la doy a mi vieja."

Ya estábamos a media cuadra de la escuela, me corría agua por todos lados... Me daba la impresión de que en cualquier momento aparecerían esas patrullas nuevas y al otro día, mi rostro en la Voz del Interior, en la parte de "policiales".

"Che, ¿y dónde está?" "Hay que saltar la tapia", me responde.

"¿Qué? ¿Y por dónde saltaremos?" Me dice: "Hay que trepar y sacar algunos ladrillos." En síntesis: quedaba una perfecta escalinata.

Entramos y sacó una caja de madera, en la que vienen los caramelos de leche, y me muestra: "Acá está la más pesada: la coca, la marihuana y esas pastillas" y me muestra un sobre. Lo abre y me dice: "Ésta es la cocaína... ¿Querés probar?" Le respondo: "Vos sabés que no lo haría. Che, ¿qué te parece si guardás eso y nos rajamos de acá?". Me dice: "Estás cagado". "No tanto, che, pero vamos, ¿querés?". "Pará, que afuera hay más."

Salimos, colocamos los ladrillos y en la parte de atrás del colegio, donde está el comedor, había otra caja cubierta con pasto,

prolijamente forrada con un papel metalizado, que prefirió no abrirla porque estaba muy bien cerrada y tenía miedo de que se diera cuenta el resto del grupo.

Bueno, salimos del lugar y no podía creer lo que había hecho. Me acordé tanto de vos, Silvita querida..., qué lo parió... Punto aparte.

A todo esto, lo invito a comer algo en la estación de servicio. Allí me conocen todos porque hace tres años que paso por allí para ir al laburo. Y le digo a Pilo: "Che, Pilo, gracias por esto". Me dice: "¿Sabés una cosa? Nunca nadie me dio las gracias por esto." Me seguía sorprendiendo. Le digo: "Vamos, seguro que en la escuela, cuando te mandan a buscar una tiza, la seño te da las gracias...". "Pero no es lo mismo." Le pregunto: "¿Y cuál es la diferencia?". "Que vos sos el primer amigo grande que tengo..." Sinceramente me sentí una porquería. Entonces le digo: "Venga un abrazo grande". Cruzamos la vía y me comienza a decir el nombre de unas prostitutas que trabajan en el lugar; incluso me señaló la mamá de un compañero. Y nos reímos juntos porque le dije: "Che, me dejaste mudo. Che, ¿y vos -le pregunto-, qué pensás de ellas?". "Nada -me dice-, por allí, las cagan a palo y me da lástima. Son unos culiudos bárbaros porque lo quieren hacer sin forro y ellas no quieren y por ahí las violan."

Llegamos a la estación de servicio y saluda a todo el mundo. Medio que me miraban raro pero traté, en lo posible, de escapar de esas miradas porque mi objetivo era otro. Nos sentamos en una mesa y pedimos un par de pebetes y una Coca, entonces me dice: "¿Sabés una cosa, maestro?" Otra vez el maestro: señal de algo serio. "Nunca me senté en un lugar como éste a tomar algo; siempre vine a pedir." "¿Eeeeh, en serio?" "Sí." "Mirá, Pilo, el pedir no está mal. Aparte, te hacés unos buenos mangos." Baja la cabeza como con vergüenza y me dice: "Sí, pero te miran con una cara como diciendo 'pobrecito' y me da rabia".

Le pregunto: "¿Por qué te joden esas miradas?". "Porque parezco un... qué se yo; prefiero que me digan 'acá tenés una moneda y no rompás las bolas'." Exclamo: "¡Uuuuhhh, che, ¿a vos

no hay nada que te venga bien?”. “Sí, eso lo dice porque nunca ha tenido que pedir.” Le respondo con otra pregunta: “¿Y qué te hace pensar que nunca lo hice?”. Me contesta: “Porque vos sos maestro”. “¿Y qué tiene que ver? Yo también fui niño como vos.” “Sí, pero usted nunca pidió.” Entonces le empiezo a contar algunas experiencias de niño —que no vienen al caso mencionar— pero se estableció un diálogo fantástico, eso sí.

Le veía, mientras relataba, la carita de asombro, se notaba en sus ojitos. La pucha, qué fuerte... Bueno, pedí la cuenta porque ya era la medianoche, me traen el vuelto y me dice: “¿Me das una moneda?”. Y me largué a reír. Le digo: “No podés con tu genio”. Le pregunto si me acompaña a la parada del 80 y me dice que no porque se tenía que encontrar con Diego y el Quirquincho, que habían quedado en juntarse para bajar al centro.

Lo saludé con un fuerte apretón de manos y se marchó.

A los pocos minutos vino el micro. Subí mudo, no me salía nada. Sólo me reía. Ay, Silvia, qué experiencia.

Una de las notas salientes de la enunciación de este registro es cómo se construye la recepción. El registro de esta experiencia es dialógico en dos niveles: el diálogo entre Pilo y César y el diálogo entre César y Silvia.¹ Sin embargo, lo que hay que destacar aquí es que mientras el primero, César-Pilo de algún modo está pautado por el trabajo de la investigación (registrar lo que acontece en que ese encuentro ultra singular), el segundo es una operación absolutamente subjetiva, en el sentido de que corre solamente por cuenta espontánea del investigador: construye otro —la figura de Silvia— porque esa experiencia sólo es transmisible en diálogo con otro. La transmisión de eso que pasó no puede tener otra forma que la del diálogo y esa forma dialógica surge como una necesidad espontánea del registro, no por ninguna pauta exterior. La presencia de Silvia es tan fuerte, tan ín-

1. Silvia Duschatzky.

tima, que casi disuelve la entidad de registro del registro (su entidad genérica, se entiende). César no puede hablar de esto en otra situación que no sea una conversación con Silvia. Y aquí cabe señalar que en ningún momento, hasta entonces, se había planteado que el formato de los registros siguiera esta forma, con lo cual se ve claramente que fue la situación la que creó la forma apropiada de su registro.

Este registro es conmovedor. No sólo por lo inusual del tipo de experiencias que ofrece: un maestro, devenido investigador, arregla una cita con un chico para hacer una excursión al escondite de las drogas. También lo es por el compromiso que los amigos establecen uno con el otro en la situación. Pilo, al contar un secreto, establece un lazo de fraternidad y confianza con César: le confía algo, en el doble sentido de hacerlo depositario de un secreto y fiarse de él. Y César se involucra por completo en la situación —está el registro permanente del miedo, las dudas, el conflicto ético— y mientras está metido, no especula, no escamotea, no finge: es testigo y sujeto implicado a lo largo de la experiencia. Es ésta una situación, tal como nos dice César, en que la palabra tiene un valor riguroso, un valor performativo; acarrea consecuencias que son irreversibles, definitorias: hacerse cómplice, ir en cana, traicionar y ser vengado. De modo que el hecho de contar algo secreto aquí es altamente significativo. Sólo para marcar algunos datos de la implicación, notemos lo atento que está César al trato que Pilo le dispensa y lo disponible que está para devenir otro en el trato con Pilo: *esé "maestro" me sonó tan raro pero seguí [...] presentí que ahora iba a ser yo el entrevistado [...] y me tutea, cosa que me llamó la atención.* Hay otros indicios: el registro lleva un título (esto tampoco estaba previsto, y en rigor ninguno fue titulado espontáneamente), lo cual no sólo es significativo por lo que dice explícitamente ("un gato en el tejado"), sino

que hay que ver en la operación de titular el texto una maniobra de singularización, de firma. Sólo que aquí la "firma", tanto como las impresiones transmitidas a Silvia, no forma parte de una operación de autor, sino que está al servicio, pura y exclusivamente, de la enunciación propia que esta situación excepcional requiere. Puesto que la situación es excepcional para sus protagonistas, y así queda atestiguado en la charla que, sobre el final de la noche, mantienen en el bar. El texto genera procedimientos para singularizarse y escapa así a su dimensión genérica: *"No soy un registro más de una serie de registros de una investigación; soy el registro único y genuino de una situación única."* Eso es una voz.

Córdoba, 30 de mayo de 2001

Conversación entre un grupo de chicos y chicas.
“La calle de las brujas”

Nos prestaron un salón, donde funciona un grado a la mañana y a la tarde se usa para guardar la moto de la vice. Abí nos juntamos con cinco o seis chicos.

—La calle, para mí, es como una casa; yo paso todo el día en la calle, abí están mis amigos, puedo hacer lo que quiera sin que nadie me diga nada.

—Para mí, la calle es un peligro porque en la calle te pueden violar; hay gente que te agurra y te puede hacer daño.

—Ah, pero vos decís la calle a la noche, lejos de tu casa, porque en la calle, por ejemplo, en mi calle, ¿quién te va a agarrar; si todos te conocen, conocen a tus padres? Y, además, están todas las chusmas que no tienen nada que hacer espiando por las ventanas.

—Es cierto, la calle es linda porque hay espacio, se puede jugar.

—Sí, pero también es peligrosa porque te pueden robar, te pueden violar.

—Sí, porque no todos te conocen. Hay algunos que toman, se pierden, te desconocen y te quieren agarrar, en cualquier lado. Siempre tenés que tener cuidado.

—Además, todos los que te conocen, si te llega a pasar algo, miran para otro lado o no se quieren meter.

—El otro día, un auto de un vecino chocó a una señora, y nosotros estábamos mirando, y la señora vino y nos pidió que fuéramos a la policía a atestiguar. Y mi papá le dijo que no habíamos visto nada porque tenemos miedo que el vecino que es medio loco nos mate a todos.

—La mujer fue y se fue con una vieja que es bruja, y ahora nos dijo que nos va a hacer la brujería negra a nosotros.

—Mi tía es bruja porque ella dice y porque, además, tira las cartas, adivina lo que te va a pasar, te lo dice y después te pasa lo que te dijo.

—Hay que tener cuidado con lo que se agarra de la calle porque puede tener algo. Las brujerías se hacen por envidia; te envidian algo que vos tenés o cómo sos, entonces te hacen una brujería.

—Las gitanas, por ejemplo, son brujas, te sacan cosas de adentro. A mi mamá le sacaron una cosa como una pelota llena de pelos.

—Hay una señora que cura y hace cosas. Porque al papá de mis hermanitos siempre lo llevaban preso porque robaba y ella le hizo un amuleto por siete años para que no cayera preso y siempre lo tenía que llevar. Y siempre salía y no caía preso pero justo un día se estaba bañando y vinieron a buscarlo para

Testimonios

bacer un trabajo, que le llaman, y se olvidó el amuleto. Y ahora está preso.

—Para mí, las brujas pueden ser buenas o malas; por ejemplo, yo puedo ir y decirle que “le hagamos una maldad a la señorita María Eugenia [la maestra] para que se enferme y se muera” y ella lo hace. Y puedo ir y decirle “sanemos a este chico, que está enfermo” y ella lo hace. Y ahí está haciendo de buena y de mala.

—Todo lo hacen por la plata. No son ni buenas ni malas, hacen lo que hacen por la plata. A ellas las ayuda el diablo o los duendes.

—Si una curandera te hace el mal, vos podés ir a otra que te cure y devuelva el mal.

—Si uno cree en Dios, las curanderas no existen porque Dios vence al mal, que es el diablo, entonces vence a la curandera. No hay que creer en las curanderas: son el mal.

—Yo sí creo en Dios; yo no soy como los otros que dicen que no creen en Dios, ni en nada.

—Todos creen en Dios. Algunos no creen en la virgen, otros sí creen, pero todos tienen una religión.

—Uno puede creer en Dios y también en los duendes. Por ejemplo, si vos llevás un espejo a la noche, en medio del patio y decís “enano, enano, enano” diez veces, se te aparece el enano y le pedís los que vos querés. El enano te cumple pero le tenés que pagar al enano.

—Yo si llamaría al enano, le pediría que fuera modelo y no me importaría lo que tenga que pagar.

—Yo le pediría que no tenga manos porque así nadie me diría que deje de hacer las cosas que hago. No tendría manos, no po-

dría hacer nada y todos me dirían "qué bueno, pobrecito". Y no pagaría nada al enano porque ya le di las manos.

-Yo no desearía nada porque tendría miedo de lo que haya que pagar.

-Yo no le pediría nada al enano porque creo que es cosa del diablo. Yo creo que las cosas hay que pedirle a Dios.

-Ah, claro, si Dios te diera las cosas, yo no lo llamaría al enano pero, por ejemplo, Dios no podría hacer que fuera modelo porque él cura a la gente y cosas así, no te hace ser modelo.

-Yo, por ejemplo, a Dios le pediría que mi mamá no juegue nunca más a las cartas porque se la pasa todo el día, todos los días jugando a las cartas y a nosotros no nos da bolilla, nos manda a la calle a jugar hasta que es de noche. Yo odio que ella juegue a las cartas.

-Yo me muero si me llega a aparecer el duende.

-Yo le pediría a Dios que me ayude.

Gabriel me pregunta si quiero que me dibuje un duende. Dibuja un duende con un gorro grande, una espada y gotas de sangre. Dice que es el duende que le va a cortar las manos.

-Yo, a la noche salgo a la calle, salgo con mis amigos, con los que voy al baile. A veces vamos al descampado, a asustar a los caballos. Les tiramos piedras para que salgan corriendo y los dueños se levanten y los salgan a correr para alcanzarlos. Porque yo les tengo menos miedo a los hombres que los espantos porque si un hombre me quiere hacer algo, mis amigos me van a ayudar; en cambio, si el diablo me quiere agarrar, nadie me puede salvar.

Testimonios

—Yo pienso que la calle es peligrosa para andar solo; no si andás con amigos porque tus amigos siempre te defienden.

—Te defienden de la gente. Las viejas siempre se enojan porque tiramos piedras a las casas, a los focos. Lo hacemos para divertirnos. A mí me conocen todos, algunos me tienen bronca porque dicen que hago cosas malas, así.

—Yo no creo que hacemos cosas malas porque lo hacemos por divertirnos, no por maldad.

—Los enanos están en los lugares abandonados. O en el infierno. El infierno está en una cueva. Mi papá me llevó a una cueva, allá en Perú, que es donde vive el diablo, me llevó para que ya no me portara mal porque si no, ése iba a ser mi lugar.

ENTREVISTA

Córdoba, 21 de noviembre de 2000

Entrevista a Brenda (11 años)

E.: *—Contame un día tuyo.*

Brenda: *—La ayudo a mi mamá, la voy a buscar a mi hermana al jardín, jugamos, así, en la plaza con los amigos y a la hora de venir al colegio, termino de comer y me vengo. Y cuando salgo del colegio, sigo jugando y si no, le ayudo a mi mamá.*

E.: *—¿Ves televisión?*

Brenda: *—Sí.*

E.: *—Contame algo de tu familia.*

Brenda: *—¿Qué?*

E.: *—Algo que quieras contarme de tu familia: con quién te llevás mejor, quién te atrae más...*

Brenda: —*Quien me atrae más es mi mamá y mi abuela.*

E.: —*¿Por qué?*

Brenda: —*Ella, cuando yo estoy mal, ella me acompaña y si no, me voy a la casa de mi abuela y hablo con ella.*

E.: —*¿Y cuándo estás mal?*

Brenda: —*Cuando me peleo con una amiga, ella me aconseja para que yo haga bien las cosas.*

E.: —*¿Por ejemplo?*

Brenda: —*Anteayer yo estaba peleada con una amiga y fui a hablar con mi abuela y me dijo que no tenemos que pelear porque cuando una está mal, la otra te acompaña y cuando te sentís mal, no la tenés a la otra y te sentís más mal.*

E.: —*¿Y vos qué hiciste entonces?*

Brenda: —*Yo fui a buscarla a la casa y nos reconciamos, hablamos y después empezamos a volver a ser amigas.*

E.: —*Ella, tu amiga, ¿cómo reaccionó cuando le fuiste a pedir disculpas?*

Brenda: —*Yo le dije “perdoname, no te quise hacer mal”. Porque yo, estábamos haciendo las tareas, y yo le rompí la hoja y ella me dice “andate” y yo le digo “y si vos te enojás por todo”. Y yo, cuando le fui a pedir disculpas, le dije “perdoname, no te quise hacer eso”. Y nos amigamos de vuelta.*

E.: —*¿Y vos después, después de haberte amigado con ella, cómo te sentiste?*

Entrevista

Brenda: —Bien.

E.: —¿Te sentiste mejor?

Brenda: —Sí.

E.: —Contame un día lindo para vos, que sea algo lindo para vos.

Brenda: —Cuando me levanto bien, hago volando todo: limpio mi casa, ayudo a mis hermanos, voy a jugar o si no, busco a mis amigos del colegio.

E.: —¿Y de qué depende eso de que te levantás bien? ¿Hay días que te levantás mal?

Brenda: —Hay, sí.

E.: —¿Por qué? ¿Sabés por qué?

Brenda: —Algunas veces me levanto bien y otras veces me levanto mal o decaída.

E.: —¿Y qué hacés en esos días que te levantás decaída? ¿Hablás con alguien, no hablás con nadie? [Se produce silencio.]

Brenda: —Con nadie. Hago las cosas pero sin ganas. [Con voz muy baja.]

E.: —Vos me contaste la otra vez que tenías una tía que le gusta hacer lío. “Y a mí me gustaría ser así”, dijiste. [Cambia el humor y comienza a reírse.]

Brenda: —Sí.

E.: —¿Por qué?

Brenda: *—Porque como yo siempre sé ir a los bailes con ella y con la hija que tiene 10 años, nos vamos y ellas empiezan a hacer quilombo y yo hago lo mismo que ella.*

E.: *—¿Y qué es hacer quilombo?, ¿qué hacen?*

Brenda: *—Molestar a la gente, hacerle bromas.*

E.: *—¿Por ejemplo?*

Brenda: *—Ella, cuando va, se hace la que se cae y le tira la gaseosa en la ropa de la otra chica. Y yo hago lo mismo y antes de tirarle a otra chica, le tiro a mi prima. Mi prima se enoja conmigo y antes de sacarse la bronca conmigo, lo hace con otra chica.*

E.: *—¿Y así siguen?*

Brenda: *—Sí.*

E.: *—¿Y qué se arma ahí?*

Brenda: *—Un líon. Y después nos teníamos que venir, se hacía tarde y la chica que le tiró mi tía ni la conocía ella.*

E.: *—Y así se van tirando toda la fiesta.*

Brenda: *—Sí.*

E.: *—¿Y eso las divierte?*

Brenda: *—Sí. [Todo en tono de risa.]*

E.: *—¿Te gusta ir al baile?*

Brenda: *—Sí, algunas veces, los sábados.*

Entrevista

E.: —¿Dónde sabés ir?

Brenda: —Al deportivo, sé ir mucho al deportivo.

E.: —¿Seguís a algún cantante en especial? ¿O van a algún lugar en especial?

Brenda: —Seguimos a un cantante.

E.: —¿Y vos a quién seguís?

Brenda: —El que más me gusta es Trula o si no, la sigo a la banda de Rodrigo. Esos son los únicos que me gustan.

E.: —Y cuando vas, ¿no vas con tu hermana?

Brenda: —No, porque ella se va para otro lado. Y si no, se queda en mi casa.

E.: —¿Qué te gusta de los bailes: los chicos, la banda, los cantantes?

Brenda: —Los chicos del baile.

E.: —¿Salís a bailar?

Brenda: —Y... si me sacan... [Risas.]

E.: —¿Son chicos de tu edad o más grandes?

Brenda: —De mi edad.

E.: —¿Vos te sentís bien cuando te sacan a bailar?

Brenda: —Sí, me divierto. Y cuando tengo que volver a mi casa, me vengo.

E.: —¿Nunca vas sola?

Brenda: —No, con mi tía o mi prima de 18 años. Y mi tía tiene 29 años.

E.: —¿Qué pasa en el baile?

Brenda: —Hay mucho quilombo. Principalmente hay una barrita de chicos y una barrita de otros chicos y eso, que no les gusta hablar y se empiezan a tirar las sillas.

E.: —¿Y vos, qué pensás de eso?

Brenda: —Que es malo hacer eso. Si no los conocés, que se den, que se hablen, que compartan la cosa.

E.: —¿Y qué hay entre tirar coca en la ropa y tirarse con una silla?

Brenda: —Vos te hablás con la chica y te da confianza y vos le podés decir cualquier cosa. Pero a la otra, que no conocés y le hacés mal y le tirás cualquier cosa, ¿qué le molesta?

E.: —¿Alguna vez te impresionó algo o has pasado un mal momento?

Brenda: —No.

E.: —Y cuando salís del baile, ¿cómo salís?

Brenda: —Contenta porque me divierto. [Lo dice muy contenta.]

E.: —¿Cómo ves a los otros chicos que no van al baile?

Brenda: —Nada, no le veo nada, me da lo mismo que vayan o que ni vayan.

E.: —¿Me dijiste que había grupos de chicos?

Brenda: —*Algunos son todos varones y otros son mujeres y varones. Se diferencian porque uno quiere tener más y el otro quiere tener más que tiene el otro. Por ejemplo: un chico tiene una chica de novia que es más linda que la otra y la otra se quiere parecer igual que ella para presumir al chico. Viven en distinto barrio, no tiene nombre.*

E.: —¿Cómo distinguís esas bandas?

Brenda: —*No las distingo.*

E.: —¿Y cómo sabés?

Brenda: —*Porque me los presenta mi prima y ella se junta con la banda que busca quilombo y yo me quedo con ella.*

E.: —¿Y qué hacen para buscar quilombo?

Brenda: —*Se juntan, ¿vivo? Hay unas compañeras de mi prima que se odian las chicas, no se dan bolilla. Y mi prima va y le enfrenta, así.*

E.: —¿Por qué se odian?

Brenda: —*Porque la amiga de mi prima andaba con el amigo de la otra chica y la chica quería andar con él. Y se peleaban por los chicos y ahí se empezaron a tener odio y no se hablaban. Antes se hablaban, eran amigas.*

E.: —¿Qué ropa usan para ir al baile?

Brenda: —*Pollera cortita, botas cortitas, chomba transparente, pantalón ajustado.*

E.: —¿Sabés ir con tu abuela?

Brenda: —Sí.

E.: —¿Sabés jugar en la calle?

Brenda: —Sí, al fútbol, al vóley, al básquet. El profesor nos enseña a jugar al vóley. Nosotros hacemos campeonatos con mis otros compañeros y jugamos, así, con la Melani, la Belén. Antes de ayer, que fue la Belén a mi casa, estábamos jugando al vóley, a las carreras, así.

E.: —¿En qué otro lugar de la calle estás?

Brenda: —En la vereda, jugando al tutifruti o al elástico. O si no, estamos adentro dibujando.

E.: —¿Estás más tiempo en la calle o en tu casa?

Brenda: —En mi casa.

E.: —¿Y en tu casa que hacés?

Brenda: —Escucho música, pongo casetes, me hago bizcochitos, le cebo mate a mi mamá y si no, a mi abuela.

E.: —¿Quién manda en tu casa o a quién la hacés más caso?

Brenda: —A mi mamá y a mi papá.

E.: —Pero, ¿a los dos?

Brenda: —A mi mamá porque ella nos dice que hay que hacer lo que dice la madre. O si no, también le hago caso un poco a mi papá; tanto a mi papá no, más a mi mamá. Me doy más con mi mamá que con mi papá.

Entrevista

E.: —¿Por qué?

Brenda: —*Porque él viene a una hora y nosotros a la hora que él viene nosotros nos vamos. Y a la hora que nosotros venimos, él no está. Viene a las 10, 11 de la noche y nosotros a esa hora nos acostamos. Y... no nos vemos hasta el otro día.*

E.: —*Poquito tiempo.*

Brenda: —*Sí, con mi mamá estamos todo el día. Venimos del colegio, algunas veces nos vamos a la casa de la abuela o si no, le cebo mate a mi mamá. Estoy más con mi mamá que con mi papá.*

E.: —¿Qué pensás de tu abuela?

Brenda: —*Nada, son buenas. ¿La de mi papá o de mi mamá?*

E.: —*No sé, la que vive en tu casa o con ustedes.*

Brenda: —*Sí, la de mi papá. Sí, es buena.*

E.: —¿Ella es la que te aconseja?

Brenda: —*No, la otra, la de mi mamá.*

E.: —¿Y dónde vive la otra?

Brenda: —*En Barrio Suárez.*

E.: —¿Ahí sabés ir vos y te sabés quedar varios días?

Brenda: —*Sí, mi abuela que vive acá se da mucho con la Pamela. Yo no me doy mucho con ella, algunas veces.*

E.: —¿Vos te das con la mamá de tu mamá?

Brenda: *—Sí, y me voy los sábados y me quedo con mi prima o con mi tía. O si no, me voy a la casa de la otra tía mía. En las vacaciones sé ir mucho.*

E.: *—¿Y qué pensás de tu abuela?*

Brenda: *—Que es buena, me entiende, también aconseja a la otra prima, que es más chica que yo, que tiene 10 años.*

E.: *—¿Vos la ayudás a tu abuela?*

Brenda: *—Sí, le bago de comer, le cebo mate, cuido el bebé de mi tía.*

E.: *—¿Te gusta que te escuchen?*

Brenda: *—Sí.*

E.: *—¿Qué te den consejos?*

Brenda: *—Sí.*

E.: *—¿Y hacés caso a los consejos? ¿Hacés lo que te dicen ellas?*

Brenda: *—Sí.*

E.: *—¿Vos lo hacés porque te lo dice ella o lo hacés porque creés que está bien?*

Brenda: *—Lo bago porque creo que está bien.*

E.: *—Cuando estás en la calle jugando, ¿te sentís segura?*

Brenda: *—Me siento bien; jugando en la plaza todos nos conocemos.*

Entrevista

E.: —¿No hay chicos que se droguen, que busquen quilombo?

Brenda: —No.

E.: —¿Vas a misa?

Brenda: —Sí, sí, la hostia sí la tomo.

E.: —¿Para qué la tomás?

Brenda: —Porque cuando hacés la comunión, la tenés que tomar.

E.: —¿Por obligación?

Brenda: —No... porque yo quiero, porque cuando hacés la comunión, la tenés que tomar. Yo siempre cuando voy a la iglesia la sé tomar. No es porque me obligan, es porque yo quiero, me siento mejor que antes de tomarla.

E.: —¿Qué hacés en la iglesia?

Brenda: —Algunas veces el Padre le dice que tienen que... con unas cosas rojas pedir monedas a la gente para la parroquia y algunas veces la doy porque es bueno darle a los otros que necesitan. Porque abí hacen comedor para los que no tienen.

E.: —¿Vos qué pensás del comedor?

Brenda: —Está bien porque hay algunos que viven en la calle y no tienen para comer.

E.: —¿Qué pensás de esos chicos que viven en la calle?

Brenda: —La madre los dejó que se vayan así y la madre no sabe si están bien o mal. Hay algunas madres que los abandonan y se crecen en la calle y hacen lo que dicen los otros.

Es lindo ese comedor porque te ayudan a entender, te explican. Una amiga mía, que ella siempre va porque dice que cuando termina, te dan el postre.

E.: —¿Cómo los tratan?

Brenda: —*Bien.*

E.: —¿Qué es tratar bien?

Brenda: —*Es que no te reten. Vos si no querés comer, te vas, te dan lo que vos necesitás.*

E.: —¿Y en el comedor de la escuela te tratan bien?

Brenda: —*Sí, yo vine poquitos días porque no me simpatizaba el comedor, a la comida no la hacían acá, no le ponían ni sal ni nada pero ahora yo voy a venir porque hay una tía mía. No es nada mía pero nosotros le decimos tía.*

E.: —*Ayer a Maxi no le dieron la comida porque dicen que se portó mal.*

Brenda: —*Algunas veces, si vos te portás mal y tirás el pan, no te dan la comida.*

E.: —¿Y vos que pensás de eso?

Brenda: —*Está mal porque el Maxi la necesita a la comida y hay otros que van porque quieren. Tienen comida en su casa; hay algunos que no comen la fruta y hay otros que la necesitan.*

E.: —¿Por qué venís a la escuela?

Brenda: —*Porque vos en la escuela aprendés todo, todo lo que hace falta. Me gusta venir a la escuela.*

E.: —¿Qué es lo que más te gusta?

Brenda: —Los compañeros, la maestra, las actividades, todo, todo.

E.: —¿De los compañeros?

Brenda: —Son buenos pero lo que no me gusta es que insultan a la maestra. Porque mis compañeros agarran la costumbre de insultar a la maestra y después se siente mal ella.

E.: —¿Y ustedes cómo se sienten cuando ven que la insultan y ven que la señorita está mal?

Brenda: —Te sentís mal y da ganas de decirle “no le digas eso, ¿no ves que la seño se siente mal?”.

Hace poquito, un chico que se llama Ezequiel, él se quería ir y la seño no le quiso abrir la puerta. Y golpeaba la puerta y la seño ni se enojó y decía “ustedes no tienen la culpa; es este chiquito que no hace caso”. Porque cuando vos entrás, ya no te podés ir.

E.: —Y vos, ¿qué pensás de eso?

Brenda: —Está bien. Hay algunos chicos que le dicen a la madre que vienen acá y se van del colegio, se vuelven a la casa y le dicen a la madre que no había clases, le mienten.

E.: —¿No les gustará la escuela?

Brenda: —Hay algunos que no les gusta.

E.: —¿Por qué no les gustará?

Brenda: —No sé, tengo un amigo que se llama Diego, se da mucho con los chicos de sexto, se junta en la bandera, saben más ellos que nosotros.

E.: -¿Te gustaría cambiar algo de la escuela?

Brenda: -No, me gusta como está.

E.: -¿Qué no te gusta de la escuela?

Brenda: -Que no le hacen caso a la maestra y cuando no le hacen caso, tienen que retarlo.

E.: -¿Qué espera la señorita de vos?

Brenda: -No sé, ella se da mucho con las chicas, conmigo...

E.: -¿Y a los varones no los ayuda nadie?

Brenda: -Sí, los ayudan las maestras pero hay algunos que le sacan la paciencia y se cansan las maestras. O que viene el director y lo charlan y él se ríe para no decir nada. La señorita Laura se da con el Marcelo más que con otros chicos, la señorita se da con todos los chicos.

Brenda: -A mí no me cuesta porque yo hace mucho que vengo, desde jardín.

E.: -¿Qué reglas tiene la escuela?

Brenda: -Podés jugar, no podés tirar los cuetes, traer bombitas. Eso no te dejan. Cuando salís al patio, tenés que salir con la maestra, si no, va a creer el profesor que la maestra te hizo salir. Hay algunos que le sacan la llave a la puerta y se van. Ayer un compañero de sexto le sacó la llave y después se la devolvió.

E.: -¿Qué te gustaría que te permitan hacer?

Brenda: -Nada, está bien.

E.: -¿Ves mucha tele?

Entrevista

Brenda: *-Veo pero no tanto: canal 8; me gusta mucho las novelas o si no, dibujitos.*

E.: *-¿Qué te gusta de las novelas?*

Brenda: *-Cómo actúa, cómo se hace el papel.*

E.: *-¿Te gustaría ser actriz?*

Brenda: *-No.*

E.: *-¿Usás el control remoto del televisor?*

Brenda: *-No lo uso; mi mamá lo usa.*

E.: *-¿Te gusta cambiar de programas o ves uno y hasta que no se termina, no lo cambiás?*

Brenda: *-Sé cambiar al canal 12 o en el 2 o en el 3.*

E.: *-Y en las propagandas, ¿sabés cambiarlas o ves las propagandas también?*

Brenda: *-No me gustan mucho las propagandas, las veo a veces, las veo porque no tengo ganas de cambiar.*

E.: *-¿Qué no te gusta?*

Brenda: *-Son muy tontas, no me gustan, hacen cualquier cosa para sacar propaganda.*

E.: *-¿Vos sabés qué fin tienen las propagandas?*

Brenda: *-No, porque no la veo, no me gustan tanto. Mi hermana la ve mucho.*

Brenda: *-Cerveza toman.*

E.: *-¿Y después qué pasa?*

Brenda: *-Empiezan a hacer quilombo y la policía empieza a golpear, como ese chico que en el baile de La Mona empezaron a patotear y lo golpearon y cuando él llegó a la casa se murió.*

E.: *-¿Y vos qué pensás de eso?*

Brenda: *-Que está mal que haga lo que usted quiere, que no lo molesten.*

Hay muchos que se drogan y se fanean y yo los veo pero no le doy importancia. Yo nunca me drogué; es malo eso. Se drogan en el baile y si no en el barrio. En la villa, pasando barrio Suárez, hay una casa que vende droga.

Cuando están drogados, hacen cualquier cosa, como ese chico que salió en la tele que quería matar a su familia.

E.: *-¿Cuándo algo es injusto para vos?*

Brenda: *-Cuando querés hacer algo y no te dejan hacerlo: eso es injusto. Hay una señora que cuando la chiquita no consigue pan, no la dejan entrar en la casa y le pegan mucho a la chiquita esa. Ella quiere ir a la plaza y no la dejan, le pegan, le tiene mucho miedo a la madre, tiene 6 años.*

E.: *-¿Con quién vive esa nena?*

Brenda: *-Con el padre y la madre. El padre también le pega, hay problemas en esa casa. Y el padre también le pega a la madre y la chiquita ve y...*

E.: *-¿Sabés lo que es el respeto?*

Brenda: —No.

E.: —¿Nada, nada sabés? ¿Un ejemplo tampoco? ¿O una falta de respeto?

Brenda: —Una falta de respeto es cuando te insultan, así; no te sentís respetada.

E.: —¿Vos nunca te sentiste así?

Brenda: —Sí, cuando me dicen malas palabras, no me siento respetada.

E.: —¿Qué hacés vos si alguien viene y te tira del pelo, te pega, te busca problemas o insiste en pelear con vos?

Brenda: —Le digo que no moleste más, que yo no me adapto con ella, yo no quiero tener problemas ni con la familia de ella. Pero si me saca de las casillas...

E.: —¿Te ha pasado alguna vez?

Brenda: —No, nunca, no me le arrimo nunca, no aguanto que vengan, que vengan como si nada...

E.: —Y si te lo llegan a hacer, ¿cómo reaccionarías?

Brenda: —Mal, mal.

E.: —¿Qué harías?

Brenda: —La haría cagá. Mi prima, allá en el colegio, una chica la estaba molestando y le desfiguró la cara y la madre le hizo una denuncia. Y mi prima le dijo porque ella la estaba en el grado, iba y le sacaba las cosas y mi prima se cansó y la hizo cagá.

E.: -¿Qué hacés para conseguir algo que querés?

Brenda: -*Lo bago, lo que quiero lo bago. Conseguir amigos, hablo con ellos y me adapto.*

E.: -De acá a diez años, ¿cómo te imaginás?

Brenda: -*Con mis amigos, divirtiéndome, qué sé yo, no sé.....*

E.: -¿Si tuvieras una familia?

Brenda: -*Planchando, haciendo de comer, comprando las cosas...*

E.: -¿Trabajando?

Brenda: -*No.*

Una diferencia enunciativa básica entre la conversación y la entrevista se ofrece en el mecanismo de relación entre las voces. En el conjunto de los registros puede verse algo así como un arco comunicativo que va de extremo a extremo: desde una comunicación estrictamente marcada por los turnos (entrevista) hasta llegar a una suerte de fusión, hibridación o mezcla de las voces (conversación). Llamemos al primer polo monológico y al segundo, dialógico. Para entender esto, podemos aceptar, en principio, la equivalencia -más adelante se verá que no es tal- entre el enunciado y la voz: llamemos a cada emisión del entrevistador o del entrevistado, indistintamente, voz, mensaje, enunciado. Así, un turno en la comunicación es la emisión de un enunciado, tenga éste la extensión que tenga, incluso aunque no esté constituido por palabras. Los turnos -caso de la entrevista que se acaba de leer- señalan de manera tajante y definida el contexto de cada emisión y su interlocutor:

en este caso, Brenda y el entrevistador. Esto indicaría algo así como que las subjetividades que intervienen en el diálogo no se constituyen en *esa* instancia de diálogo, sino que se arman por fuera de esa situación: una separación tan tajante que las voces no entran en contacto, no se mezclan, no vacilan, no se modifican. Esto es un monólogo. De modo entonces que no son voces ni se trata de un diálogo, sino de un circuito de intercambio fático¹ de enunciados. A medida que la situación se vuelve dialógica, se observará que las voces —ahora sí, *voces*— van perdiendo su contextos nítidos. Resulta más difícil atribuir los enunciados a una persona; el sujeto que registra la situación se “multiplica” —se recuerda que en la conversación entre César y Pilo, el primer índice de diálogo que marcamos fue la duplicación de la recepción— y entonces hay un sujeto que dialoga con otro, otro —o el mismo, pero que no es del todo el mismo— que registra; otro que cuenta la experiencia; otro que la escucha... Éste es el verdadero contexto dialógico, el que intentamos producir a lo largo de nuestro trabajo en el campo y con el campo, un contexto en el que las voces aparezcan producidas en situación; donde los interlocutores no vengan al encuentro a brindar una información obtenida en otra parte; donde los investigadores no vengan a obtener información; donde no se transmita algo sabido; donde no se expresen² sino que *hablen, digan*, lo que estrictamente acontece en esa situación.

1. Se recuerda aquí la función fática de Jakobson: contacto. La comunicación se vuelve puro contacto, indagación del canal, sin transmisión de información. Si queda una ilusión de sentido, es sólo por el hábito de recepción de las palabras.

2. *Expresar* significa que lo que se enuncia existe antes de su expresión y no que es una producción aquí y ahora. En el diálogo nadie se expresa; se produce.

No es éste el caso de Brenda y su entrevistador. Aquí los turnos señalan un intercambio de enunciados rígido, lo cual muestra una subjetividad resistente a producirse en esa situación. En rigor no hay enunciación, sino enunciados que se intercambian sin capacidad de producir subjetividad. Por el contrario, los contextos dialógicos tienden a mostrar situaciones de intercambio híbridas, la voz no es de las personas sino que es de la subjetividad que se arma en la situación; y esto se exhibe sintácticamente en unos textos acaso más confusos, más testimoniales, pero que señalan, básicamente, la borradura de los contextos de emisor y receptor. A medida que una situación se dialogiza, los turnos netos de la conversación se borran para dar paso a una enunciación que es testimonial, esto es, propia de la situación y no externa a ella.

Dijimos que en el conjunto de los registros obtenidos en el trabajo de campo, se detecta un movimiento del polo monológico al polo dialógico. La entrevista que se acaba de leer es una especie del primer tipo. Es una especie que reviste sumo interés. Es un registro que exhibe un modo de ser de la subjetividad en condiciones de destitución. Lo más rico del trabajo de los registros fue advertir esta curva del monólogo rígido a la apertura dialógica que ellos insinuaban. Nos dejamos llevar por esa insinuación y así fue posible y fecundo el trabajo.

Nuestro querido Bajtin sostiene que el *contexto* del enunciado o de la comunicación no es otra cosa que la comunidad lingüística de los hablantes. Sin considerar el contexto, el lenguaje se reduce a un hecho fisiológico; pura emisión de sonidos.³

3. Sugestivamente, ésa es la cualidad de la lengua que habla el musulmán que describe Agamben; la *nuda vida*. El musulmán habla, pero no está dotado de enunciación. Son dos cosas distintas. El lenguaje del parlante puede ser un hecho fisiológico, natural, mas no necesariamente humano. Un lenguaje sin enunciación es aquel que no se produce en una comunidad de lenguaje.

Ahora bien. Cuando hay institución –caso de la escuela en la etapa de los Estados nacionales– el contexto del lenguaje va a ser producido por la institución. Es la institución escolar, o cualquier otra, la que produce esa comunidad lingüística de la que habla Bajtin, necesaria para que haya discurso, enunciación y no mera emisión de fonemas. El contexto es un instituido más, otra de las ofertas estatal-nacionales. El contexto fue la posibilidad misma de la codificación estatal de los lenguajes.

Sin embargo, en tiempos de destitución como el que analizamos, tenemos que considerar que también el contexto, la comunidad de hablantes⁴ se destituye: hay lenguaje pero no hay enunciación; no hay sentido, no hay intercambio de signos, no hay posición de emisión y/o recepción. Lo que no significa que no haya palabras emitidas y circulando por todos lados. Destituido el contexto como producción de la institución estatal, hay dos posibilidades: el galpón o la producción de un contexto en cada situación. Ignacio Lewkowicz denomina *galpón* al estatuto que adquieren las instituciones estatal-nacionales destituidas. En el galpón no hay lenguaje, hay lenguas en estado natural sin intercambio entre sí, lenguas en su pura faticidad. En el galpón hay hablantes pero no hay comunidad de hablantes. ¿Ese que habla en el galpón es un hablante? La otra vía es la que se perfila en las conversaciones logradas en el transcurso de esta investigación: situaciones donde el contexto es producido por la situación misma: la referencia de la situación, su clave, la ha pergeñado ella misma. La situación no informa nada más que lo que ha acontecido en ella.

4. Esto es lo que los sociólogos llaman el “lazo” social; tanto como la posibilidad misma de tal lazo.

- Agamben, G., *Lo que queda de Auschwitz*, Valencia, Pretextos, 1999.
- Aulagnier, P., *La violencia de la interpretación*, Buenos Aires, Amorrortu, 1988.
- Badiou, A., *Reflexiones sobre nuestro tiempo*, Buenos Aires, Del Cifrado, 2000.
- Bajtín, M., *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento*, Buenos Aires, Alianza, 1994.
- Bucher, R., *La Toxicomanie, paradigme de la dépendence humaine*, París, Psychotropes, vol. IV, 1988.
- Castoriadis, C., *La institución imaginaria de la sociedad*, Buenos Aires, Tusquets, 1993.
- Corea, C., *¿Se acabó la infancia? Ensayos sobre la destitución de la niñez*, Buenos Aires, Lumen, 2000.
- Droeven, J., Lewkowicz, I.; y Grinschpun, B. "La elección fraterna en las calles", en Droeven, Juana (comp.), *Sangre o elección. Construcción fraterna*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2002.
- Dussel, I. y Caruso, M., *La invención del aula*, Buenos Aires, Santillana, 2001.
- Dufour, D., *Les Mystères de la trinitè*, París, Gallimard, 1990.

- Ehrenberg, A., *Individuos bajo influencia*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1991.
- Grignon, C. y Passeron, J. C., *Lo culto y lo popular*, Buenos Aires, Nueva Edición, 1991.
- Imbert, G., *Los escenarios de la violencia*, Madrid, Icaria, 1992.
- Kessler, G. y Goldberg, L., *Cohesión social y violencia urbana. Un estudio exploratorio sobre la Argentina a fines de los 90*, Buenos Aires, mimeo, 2000.
- Lewkowicz, I., *Pensar sin Estado*, Buenos Aires, Paidós, de próxima aparición.
- Meirieu, P., *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes, 1998.
- Miller, J., "La erótica del tiempo", mimeo, abril de 2000.
- Pessoa, F., *La hora del diablo*, Buenos Aires, Emecé, 2000.
- Reguillo, R. *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Buenos Aires, Norma, 2000.
- Rosanvallon, P. y Fitoussi, J., *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires, Manantial, 1997.
- Sarlo, B., "Ya nada será igual", *Punto de Vista* n° 70, año XXIV, Buenos Aires, agosto de 2001.
- Žižek, S., *El espinoso sujeto*, Buenos Aires, Paidós, 2000.



Si desea recibir regularmente información sobre las novedades de nuestra editorial, le agradeceremos suscribirse, indicando su profesión o área de interés a:

difusion@editorialpaidos.com.ar

Periódicamente enviaremos por correo electrónico información de estricta naturaleza editorial.

Defensa 599 – 1° piso – Tel.: 4331 2275

www.paidosargentina.com.ar
