



Universidad Nacional de Córdoba
Repositorio Digital Universitario
Biblioteca Oscar Garat
Facultad De Ciencias De La Comunicación

ADOLESCENCIAS EMERGENTES: ENTRE *MIMESIS* Y *POIESIS*

Yair Buonfiglio

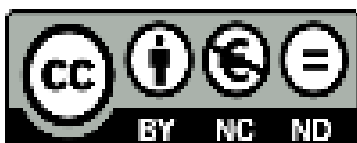
Cómo citar el artículo:

Buonfiglio, Yair.(2013). **Adolescencias emergentes: entre *mimesis* y *poiesis***. Presentado en las VII Jornadas de Investigación Educativa, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Disponible en Repositorio Digital Universitario

Licencia:

Creative Commons [Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



Adolescencias emergentes: entre *mimesis* y *poiesis*¹

Yair Buonfiglio²
yair.buonfiglio@unc.edu.ar

Resumen

Presentamos resultados parciales del proyecto “Adolescencias: los vínculos entre pares y su relación con las trayectorias escolares”, con aval y subsidio del CIN y dirigido por la Dra. Margarita Barrón y la Mgter. Gloria Borioli. En un contexto marcado por el declive de las instituciones tradicionales (Deleuze, 1999; Berman, 1989) y la aparición de novedosas formas de cohesión social (Saintout, 2009 y 2013; Natanson, 2012), nuestro trabajo se propone rastrear sentidos y prácticas que adolescentes escolarizados construyen en torno a un espacio de participación estudiantil que funciona en una escuela secundaria cordobesa.

El estudio de campo, de corte cualitativo, incluyó instancias de observación y la toma de entrevistas abiertas y en profundidad a informantes-clave. En esta oportunidad, y a partir de los conceptos aristotélicos de *mimesis* y *poiesis*, analizamos fragmentos de entrevistas que, a la luz de recursos teóricos procedentes de la sociología, la filosofía, la antropología y los estudios culturales, exhiben formas de vinculación entre los jóvenes que resignifican las nociones tradicionales de familia y escuela, a la vez que instituyen modos gregarios de transmisión cultural y organización colectiva alejados de la matriz adultocéntrica y forjadores de nuevas subjetividades.

Palabras-clave: Adolescencia, escuela, subjetividades emergentes, participación estudiantil, familia.

1 Trabajo presentado en las VII Jornadas de Investigación Educativa. Organizadas por el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Año 2013.

2 Profesor en las Universidades Nacionales de Córdoba y La Pampa.

Title: Emerging youth: between mimesis and poiesis.

Abstract

We introduce partial results of the project “Adolescence: ties between pairs and their connection with school careers”, with CIN’s endorsement and subsidy and directed by Dr Margarita Barrón and Magister Gloria Borioli. In a context marked by the decline of traditional institutions (Deleuze, 1999; Berman, 1989) and the emergence of original ways of social cohesion (Saintout, 2009 and 2013; Natanson, 2012), our paper proposes to track senses and practices that educated adolescents build around a student participation space that works at a high school in Córdoba.

The field study, of qualitative mode, included instances of observation and deep and open interviews to key informants. In this opportunity and corresponding with the Aristotelian concepts of mimesis and poiesis, we analyzed fragments of interviews that, according to theoretical resources from sociology, philosophy, anthropology and cultural studies, exhibit forms of bonding between the young that redefine the traditional notions of family and school, while establishing gregarious modes of cultural transmission and collective organization, away from adult-centered matrix and forgers of new subjectivities.

Tag words: Adolescents, school, emergent subjectivities, student engagement, family.

Coordenadas del escenario

Las consideraciones, hipótesis y afirmaciones provisorias que formularemos en esta instancia se articulan en torno a una línea de investigación en curso titulada “Adolescencias: los vínculos entre pares y su relación con las trayectorias escolares. El caso de jóvenes preuniversitarios cordobeses”, cuya dirección está a cargo de la Dra. Margarita Barrón y de la Mgter. Gloria Borioli. El plan de trabajo, avalado por el Consejo Interuniversitario Nacional a través de una Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas, se enmarca, a su vez, en el proyecto “Influencia de la dinámica familiar sobre el desarrollo de los adolescentes”, dirigido por la Dra. Barrón y respaldado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC.

Nuestra investigación reconoce antecedentes en dos trabajos exploratorios acerca de la participación estudiantil en una escuela preuniversitaria cordobesa que realizamos en los años 2008 y 2011. En tales ocasiones, pudimos advertir la significatividad que tanto el Centro de Estudiantes como el Grupo Juvenil adquirían para los jóvenes que los integraban e incluso para quienes, sin formar parte de ellos, los reconocían como potentes instancias de socialización, construcción de una identidad colectiva y armazón de vínculos con la institución.

Pero también observamos, no sin cierto asombro, un particular modo de discursivizar los lazos que los estudiantes iban construyendo entre ellos a medida que transcurría su vida en la escuela. Los pares, en no pocas ocasiones, eran nombrados mediante significantes que encerraban la idea de familia. El otro como padre o como hermano apareció con insistencia en las voces de nuestros entrevistados, tanto en aquella oportunidad como ahora:

Los Jefes para mí son como papás. Como que te van enseñando lo que es el cole, y otras cosas... Yo me comprometía completamente a no defraudarlas. Porque es como te digo, es como con un papá, con tu mamá, cuando te dicen de algo que tenés que hacer, o cosas así, si no lo hacés, por ahí sentís que lo defraudás o algo... lo mismo me pasaba con mis jefes...

-Caso 32-

Es como un papá del colegio. Vos algún día vas a ser papá o mamá, pero tu papá va a ser tu papá, o sea, mi mamá va a ser mi mamá, y yo voy a decir "mi mamá hacía esto", y va a ser mucho más sagrado de lo que yo haga... Es tu mamá y es palabra santa...

-Caso 33-

En el marco de un proyecto que aborda la relación entre adolescentes y familias, creímos oportuno hacer propios los significantes adoptados por nuestros entrevistados e intentar comprender este singular fenómeno de filiaciones optadas. Tal decisión implicó asumir una postura *etic* frente al objeto de indagación, definida por el antropólogo Marvin Harris como aquella que emplea "conceptos y distinciones que son significativos y apropiados para los participantes" (2005: 6), es decir, para los sujetos involucrados en la trama de significaciones que da sentido al mundo que habitan. Pero, además, creímos reconocer en

esa particular forma de nominación un signo que puede ser leído en términos de resquebrajamiento de los modos tradicionales de entender lo familiar, evanescencia que participa en procesos más extendidos cuya expresión emblemática es la agonía de las instituciones disciplinarias que habían cohesionado la vida social durante el siglo veinte (Deleuze, 1999).

Afirmados en este escenario etéreo (Berman, 1988), los sujetos contemporáneos –y sobre todo los más jóvenes- migran hacia otras instituciones imaginarias en procura de nuevas formas de agregación social que les permitan sobrellevar el desamparo ontológico del hombre que, en nuestra época, se torna especialmente intenso (Hopenhayn, 2004). De esas instituciones y de esas nuevas formas de agregación que inventan los adolescentes contemporáneos hablaremos a continuación.

Palabras mágicas

El siglo V a.C. es conocido, entre otras cosas, por el esplendor de la tragedia como institución cívica y literaria de la Grecia clásica. Sin embargo, no fue hasta la centuria posterior que Aristóteles escribió su *Poética*. Allí, el Estagirita trazó los primeros rudimentos para una teoría de la narratividad basados en la que, a su criterio, era la forma más elevada de la representación por medio del lenguaje. Pero, también, rescató a los poetas del destierro al que habían sido enviados por Platón en *La República*. Es que, para el filósofo ateniense, las artes miméticas corrompían a los ciudadanos, quienes se distraían con ellas de la búsqueda de la verdad. Para Aristóteles, por el contrario, la poesía era superior a la historia, pues

la obra propia del poeta no es tanto narrar las cosas que realmente han sucedido, cuanto *contar aquellas cosas que podrían haber sucedido y las cosas que son posibles* (...) Por eso la poesía es más filosófica que la historia y tiene un carácter más elevado que ella. (Aristóteles, 1982: 85. El destacado es nuestro)

La *poiesis*, entonces, es fuerza productora, creadora de lo nuevo. Y los poetas son quienes usan las palabras no para traducir lo que es, sino para inventar lo que *podría* ser. La palabra *poietica* es mágica en el sentido clásico: religa al significante con la cosa, reúne esa unidad

destruida en Babel para castigo de los hombres (Benjamin, 1998). Sin embargo, lo hace de un modo particular. Los occidentales sabemos, merced a los sucesivos fracasos de las teorías que procuraron revelar el lenguaje adánico, que no podemos hacer magia. Como escribió Agamben:

Walter Benjamin dijo una vez que la primera experiencia que el niño tiene del mundo no es que "los adultos son más fuertes, sino su incapacidad de hacer magia". La afirmación, efectuada bajo el efecto de una dosis de veinte miligramos de mescalina, no es por esto menos exacta. Es probable, en efecto, que la invencible tristeza en la cual se sumergen cada tanto los niños provenga precisamente de esta conciencia de no ser capaces de hacer magia. Aquello que podemos alcanzar a través de nuestros méritos y de nuestras fatigas no puede, de hecho, hacernos verdaderamente felices. Sólo la magia puede hacerlo. (Agamben, 2005: 21)

La magia sería, entonces, esa fuerza que restituye al hombre su poder *poietico*, su poder para inventar el mundo más que para contarlo. Tal vez por eso, algunos de nuestros informantes acudan a tal significante para hablar del Grupo Juvenil:

El concepto que más se acerca a eso, es magia. Y es, justamente, eso. Son hechos sobrenaturales. Hay cosas que te superan, que no podés explicar...

-Caso 29-

Es impresionante. Es la famosa magia del Grupo Juvenil que no podés explicarla. Estoy hablando y me da toda una cosa así...

-Caso 31-

Es... un tipo de magia... Es algo muy cursi (risas). Es como... Es muy raro. Me hace sentir muy bien el Grupo. Por eso vengo, me pongo las pilas, me encanta...

-Caso 32-

Quizás sea la sensación del poder instituyente, discursivizado en términos de “magia” lo que decididamente aleja la tristeza del Grupo Juvenil. Es que estos adolescentes, forjados como sujetos al calor de una efervescencia neoliberal que parecía haber erradicado toda posibilidad de transformar el orden de las cosas, saben que al menos sí pueden inventar su

propio escenario. El mundo –y especialmente la escuela –les proveen significantes pero ya sabemos que los sentidos siempre pueden disputarse. En nuestro trabajo de campo, advertimos numerosos fragmentos que exhiben las invenciones que surgen de lo colectivo y que tornan a estos jóvenes capaces no sólo de re/presentar el mundo, sino también de crearlo, esto es, que los revelan como sujetos con poder mimético pero también poético. A continuación, compartimos algunos de ellos.

Espectros de Foucault

A propósito de las dificultades para establecer los umbrales de la discontinuidad en la historia de las ideas, es decir, para identificar claramente cuál es el acontecimiento, el punto en la historia que instaura nuevas formas de conocer el mundo, Michel Foucault señaló que “todo límite no es quizá sino un corte arbitrario en un conjunto indefinidamente móvil” (2002: 57). La frase, escrita en relación con la tarea del historiador, cobra potencia también para pensar la escuela, institución –como sabemos –gestada al calor de una modernización capitalista (Berman, 1988) que procuraba disciplinar los cuerpos y las mentes de los sujetos para, así, convertirlos en individuos dóciles y productivos (Foucault, 2008).

Es que en la escuela, como en toda institución disciplinaria, abundan los límites. Y los límites, como advertiera Foucault, son siempre arbitrarios. Son unos pudiendo ser otros. Son el resultado de las relaciones de poder que, en toda sociedad, organizan la vida de los hombres en torno a lo prohibido y a lo permitido, es decir, a los umbrales –ambiguos y difusos algunas veces, taxativos y precisos, otras- cuyo traspaso supone un cambio en el estatuto social del individuo.

En *Vigilar y Castigar*, el intelectual francés reconstruye la historia de lo que denomina “instituciones disciplinarias” y aporta elementos que permiten comprender algunas modalidades de subjetivación propias de las sociedades moderno-capitalistas. Para Foucault (2008), estos dispositivos, entre los que se cuenta la escuela, operan una controlada y rigurosa distribución de los cuerpos en el espacio, a la vez que ordenan sus movimientos, sus gestos, sus expresiones y, eventualmente, su pensamiento. Las disciplinas, en suma, organizan a los hombres, sus prácticas y sus discursos, establecen jerarquías, instituyen la

regularidad y dominan el acontecimiento (Foucault, 2005). El procedimiento para ello es especialmente caro a la escuela, aunque no exclusivo de ella:

El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. *Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar.* Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. (...). *La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible.* (Foucault, 2008: 189. Los destacados son nuestros)

Los exámenes abundan en toda institución educativa. Son, en definitiva, las instancias que consagran a los estudiantes, que marcan los umbrales que definen la aprobación, la promoción y, finalmente, el egreso, rito que marca el fin de un estatuto y el comienzo de otro. Sin embargo, en la escuela que nos ocupa, el examen adquiere una significación todavía más intensa. Es que, para ingresar, los aspirantes deben sortear una dificultosa evaluación de lengua y matemática que los jerarquiza en un orden de mérito y que, a la vez, marca el límite –numérico –entre quienes pueden formar parte de la comunidad escolar y quienes no. En suma, el examen de ingreso instituye, en palabras de Bourdieu, “una verdadera frontera mágica” que separa “al último recibido del primer suspendido por una diferencia de naturaleza, marcada por el derecho de llevar un nombre” y establece “una diferencia social de rango, de clasificación, una relación de orden definitiva: los elegidos son marcados, de por vida, por su *pertenencia*” (Bourdieu, 2005: 114. El destacado es nuestro).

Sin embargo el Grupo Juvenil, contrariamente a lo que podría pensarse, desarticula la lógica clasificatoria que instaura el examen. Desde luego, el gesto involucra sólo a los que *pertenecen*, pues el espacio convoca únicamente a quienes forman parte de la institución. Pero, muros adentro, recusa la operación que separa a los incluidos de los excluidos, a los que pueden seguir perteneciendo a un curso de los que deben repetir o, eventualmente, abandonar la escuela:

Eso es lo que siempre se dice: en el cole te podés quedar de año, pero en el Grupo Juvenil nunca te quedás de año... obvio. De hecho, mi mamá me dijo: “vos ya te fuiste de ese colegio, ¿por qué seguís yendo los sábados?”. Y yo le dije: “porque el Grupo

es aparte”. Está bien, utilizás la escuela, estás en nombre de la escuela y qué sé yo, pero es distinto... Los nenes son mis nenes, ¿entendés? Mis amigas son mis amigas...

- caso 31 -

-Yo estoy, hablando literalmente, estoy en quinto, pero yo sigo en el Grupo como si fuera a sexto, digamos. Yo soy Jefa de cuarto y quinto, soy Jefa de los de segundo y tercero, y no hago Grupo de primero...

- ¿Por qué, aunque te quedes de año en la Escuela, en el Grupo seguís...?

-Y porque es mi grupo de Jefes, digamos... Es mi gente, con la que yo empecé, y además no me corresponde estar en el grupo de ellos. Creo que estaría todo bien si fuera [al Grupo de primero, que le correspondería por ir a quinto año], pero no me parece correcto estar en su Grupo siendo jefe cuando yo ya viví todo eso. Me parece que es su experiencia, y yo tengo la mía con otro grupo de jefes, con mi grupo de jefes...

- caso 30 -

La pertenencia se funda en la experiencia, esto es, en el orden de una sensibilidad no codificable y, por lo tanto, no mensurable a través de los exámenes. En una institución que organiza a los sujetos en torno a saberes, logros y méritos, estos adolescentes, que instituyen para sí nuevas formas de ser en el mundo, resignifican la escena escolar y borran las marcas que, de otro modo, los habrían separado.

Resguardos

Las sociedades moderno-tardías como la nuestra están cruzadas por numerosas fisuras. Las instituciones tradicionales y las figuras de autoridad que ellas investían se muestran, en no pocas ocasiones, ineficaces para cohesionar y significar de manera consistente la vida social. Los modelos de vida que habían mostrado alguna efectividad desde la posguerra (Natanson, 2012) hoy se derrumban en un escenario que no provee certezas laborales ni vinculares. En América Latina, el paradigma del éxito ensalzado durante el auge neoliberal estalló a fines de los '90 pero dejó tras su paso a miles de jóvenes excluidos y desconcertados (Saintout, 2013). Bajo estas coordenadas, son frecuentes los diagnósticos

que hablan de “crisis” en la autoridad de padres y docentes, quienes no podrían ejercer una autoridad sólida sobre los adolescentes. En este escenario, una entrevistada nos habla del modo como el Grupo Juvenil instituye formas de autoridad horizontales, optadas y construidas desde el afecto:

Es una autoridad a la que vos querés. *No es un profesor, o un director, o un policía o alguien. Es una autoridad en la que vos confiás.* Una autoridad en el sentido de que es alguien más grande, alguien que “jerárquicamente”, por así decirlo, está en un nivel superior, pero que *no es como un profesor al que vos odiás, sino que es alguien que está ahí y a vos te gusta que esté ahí.* Alguien que está ahí y te apoya, está ahí y te hace bien, está ahí y vos querés que esté ahí [...] alguien más grande que también es como un ídolo, digamos. No sé, por ahí, cuando vos sos chiquito, es como que tu papá o tu mamá, son lo más grande que hay... Y, por ahí, yo a mis jefes los veía mucho así y pensaba “wow, yo algún día voy a ser como ellos!”, “yo un día voy a hacer lo que hicieron, y dar lo que me dieron”. Hay un superior, pero de una forma bien vista, como superior en afecto, alguien que uno tiene arriba porque lo elige, no porque esté impuesto (...) [Los Jefes te ayudan] a crecer como persona. Como esas cosas que la vida te va destapando y te va haciendo ver... de darte consejos cuando te peleás con alguien porque vas y le contás tus problemas, y ellos te cuentan sus cosas... y vos decís [tono de entusiasmo] “un grande me está contando sus cosas!”. Cuando iba a primero o segundo año era muy importante para mí ver que si bien sos el más chiquito, no sos menos que otra persona, y que esa otra persona que para vos es tan grande puede confiar en vos, y que vos podés confiar en él... Creo que te ayuda mucho en darte seguridad a vos mismo, en *decirte que uno es capaz de las cosas y que hay gente alrededor que está ahí ayudándolo, gente que quiere compartir. Gente que está ahí escuchándote, y que no te va a dejar de lado tan fácilmente.* Y de esa misma forma, enseñarte a vos a tratar así a la otra gente.

- caso 33 -

Estas figuras autorizadas aparecen en los relatos de los jóvenes como enseñantes que, desde luego, no les transmiten saberes consolidados en el currículum, pero sí las coordenadas que les permiten construir su experiencia escolar. En tiempos que tienen a la hostilidad – discursivizada en clave de novedad con el nombre de *bullying* – como preocupación central para funcionarios, docentes e instituciones, los adolescentes instituyen un orden que aleja

las agresiones e instaura la valoración del otro, la escucha y la alegría, tal como puede leerse en el siguiente fragmento:

Aprendés... es como un aprendizaje de vida, para mí. Aprendés a relacionarte con gente, aprendés a que el que haya diferencia de edad no quiere decir que vos seas menos que nadie, a que alguien sea más chico que vos no lo hace menos que nadie. Yo, por ejemplo, veía que mis Jefes eran tan grandes que por ahí sentía que no tenía cosas para darles a ellos, al menos no como ellos me daban a mí. Y aprendés que sí, que sí tienen muchas cosas para darte, así de chiquitos como son. Aprendés a divertirte de una forma, aprendés que tenés diecisiete años y podés seguir jugando como si tuvieras seis. Que creo que esa es una de las cosas más lindas, aprender que crecer no significa dejar de ver los momentos divertidos.

- caso 33 -

Estas prácticas se sostienen en el tiempo por su poder para cohesionar y significar la vida social de los jóvenes que se reúnen en torno a ellas. Aparece una necesidad de continuar, de transmitir un legado que antes fue recibido de otro. No es más ni menos que un sentimiento de comunidad, de colectivo pero que, luego del desgarró que produjo el neoliberalismo, no puede sino valorarse como un modo de reparar un tejido social en reconstrucción:

[Participo en el Grupo Juvenil] por mí y por el otro, por los dos. Es como que todo lo que a mí me dieron y quiero dar, tengo alguien a quien dárselo, alguien que lo quiere recibir, alguien que viene un sábado a las nueve de la mañana a recibirlo. Alguien que está tan dispuesto a aprender lo que mis jefes me enseñaron.

- caso 33 -

Comentario final

No son pocas las voces que hablan de los jóvenes en términos de déficit o peligrosidad (Chaves, 2009; Saintout 2009 y 2012). Análisis particularmente superficiales de sus consumos y prácticas culturales llevan, con frecuencia, a diagnósticos apresurados que contribuyen a descalificarlos como sujetos sociales y, sobre todo, políticos. De esa manera, se convalida el reclamo de una intervención desde el mundo adulto que restaure los valores perdidos, esto es, que transforme las subjetividades forjadas por los adolescentes

contemporáneos en los modos de ser en el mundo que engarzaban con otros contextos socioculturales.

De allí la importancia de indagar en torno a las significaciones que los jóvenes construyen y hacen circular. Es que, lejos de exhibir peligros o decadencias culturales, se trata de entramados simbólicos que les permiten a estos sujetos en construcción habitar un mundo incierto y etéreo, configurado de ese modo por los adultos. Son el futuro, pero también son el presente: las juventudes han vuelto a movilizarse y a cobrar visibilidad en el espacio social pero ya no como los frívolos consumidores que había prolijado el neoliberalismo, sino como actores capaces de articular sus propias demandas y construir novedosas formas de intervención cultural y agregación social. Pueden representar el mundo, pero también pueden inventarlo: *mímesis* y *poiesis*.

Bibliografía

Aristóteles (1982). *Poética*. En *Obras*. Madrid: Aguilar.

Agamben, G. (2005). *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Benjamin, W. (1998). Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje de los humanos. En *Iluminaciones IV: Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid: Taurus.

Berman, M. (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*.

Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo Veintiuno.

Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Deleuze, G. (1999). Post-scriptum sobre las sociedades de control. En *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.

Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

_____ (2005). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.

_____ (2002). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Harris, M. (2005): Aspectos emic y etic de la cultura. En *Antropología cultural*. Madrid: Alianza.

Hopenhayn, M. (2004). Desamparo y exclusión social en América Latina. En Antonelli, M. *Cartografías de la Argentina de los '90. Cultura mediática, política y sociedad*. Córdoba: Ferreyra Editor.

Natanson, J. (2012). *¿Por qué los jóvenes están volviendo a la política? De los indignados a La Cámpora*. Buenos Aires: Debate.

Platón (2008). *La República*. Madrid: Akal.

Saintout, F. (2013). *Los jóvenes en la Argentina: desde una epistemología de la esperanza*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

_____ (2009): *Jóvenes: el futuro llegó hace rato*. Buenos Aires: Prometeo.