



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

**UNA CONSTELACIÓN DE AFECTOS QUE ANIDA EN LAS GRIETAS DE LA ESCUELA.
REFLEXIONES EN TORNO AL GRUPO JUVENIL (UN REFUGIO INDECIBLE)**

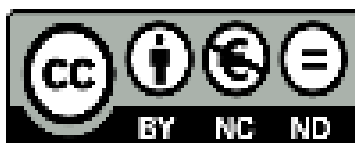
Yair Buonfiglio

Cómo citar el artículo:

Buonfiglio, Yair.(2014). Una constelación de afectos que anida en las grietas de la escuela. Reflexiones en torno al Grupo Juvenil (un refugio indecible). En Borioli, G. (2014): *Experiencias escolares: sujetos y territorios*. Villa María: Edivim. 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/)



Una constelación de afectos que anida en las grietas de la escuela. Reflexiones en torno al Grupo Juvenil (un refugio indecible)¹

Yair Buonfiglio²

A modo de resumen, encuadre y presentación

En los últimos años, han proliferado las voces que hablan sobre la “juventud” como zona problemática y problematizante del tejido social que, por su relativa opacidad –vinculada con el hiato entre las significaciones que allí se producen y las circulantes entre los sujetos que la estudian-, pareciera convocar miradas interpelantes que intentan comprender sus prácticas y los sentidos que con ellas se ligan. Recientemente, numerosas intervenciones “juveniles” en el espacio político han dado un nuevo impulso a los abordajes que, dentro y fuera de la academia, pretenden explicar estos comportamientos, siempre desde una mirada que pareciera no considerarlos ya como sujetos de consumo completamente inmersos en la cultura de masas sino que, por el contrario, reinstala el foco de la observación en su capacidad creadora de nuevos modos de participación colectiva, alternativos a los tradicionales.

En este marco, nuestro trabajo se propone describir e interpretar representaciones que, entre sus miembros, circulan en torno al “Grupo Juvenil” –sintagma que sintetiza ambos ejes de problematización: la grupalidad y la juventud –que funciona dentro de y en compleja relación con una escuela preuniversitaria cordobesa.

¹ La versión original de este artículo se encuentra publicada en Borioli, G. (2014): *Experiencias escolares: sujetos y territorios*. Villa María: Eduvim.

² Profesor en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba y en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba. Correo electrónico: yair.buonfiglio@unc.edu.ar

Hemos creído pertinente circunscribirnos, en esta ocasión, a tres ejes fundamentales: la compleja y productiva relación entre dicho espacio estudiantil y la institución a la que pertenece; los lazos que, hacia el interior del Grupo, acompañan la trayectoria escolar de los estudiantes; y la importancia del acontecimiento convivial como práctica que construye singulares modos de estar con el otro.

No obstante, lejos de que nos guíe una pretensión de arribar a resultados conclusivos y clausurantes acerca de las –siempre cambiantes y plurisignificativas –prácticas juveniles en este contexto escolar, lo que nos proponemos en este artículo es, más bien, trazar líneas, siempre provisorias, que nos permitan recorrer críticamente un enjambre de significantes tan caro a los sujetos que los producen y hacen circular.

I – “Por un día vos elegís venir al colegio porque querés”. La pertenencia a la escuela en sus intersticios

"Está expresamente prohibido durante el trabajo divertir a los compañeros mediante gestos o de cualquier otro modo, entregarse a cualquier juego, sea el que fuere, comer, dormir, contar historias y comedias"

Reglamento para la fábrica de M. S. Oppenheim, art. 16. Citado por Michel Foucault
(2008; 175)

Comenzamos este recorrido con dos citas. Una, liga expresamente a la escuela con el deseo y, de allí, con el placer. La otra, aunque no se refiere explícitamente a la escuela, nos ilustra la vida en el interior de una institución disciplinaria con un modo de funcionamiento no muy distinto al pensado originariamente para la escuela.

¿Cómo resolver la tensión que se nos presenta entre una institución concebida para disciplinar los cuerpos y las mentes de los sujetos, para fabricar individuos dóciles y útiles, y su ligazón discursiva con el placer y el deseo de permanencia? A priori, descartamos dos hipótesis.

Por un lado, no creemos que la escuela haya abandonado su función disciplinaria. Aun teniendo en cuenta las salvedades señaladas por Deleuze (1999) en relación con las diferencias entre las “sociedades disciplinarias” y las “sociedades de control”, la escuela sobrevive y hace perdurar muchas de las operaciones que hereda de su proyecto fundante. En efecto, todavía distribuye a los cuerpos en el espacio, controla los gestos, sanciona los comportamientos, clasifica a los sujetos y expulsa (extirpa) a los que, en última instancia, son irre recuperables y, por ello, resultan nocivos para el funcionamiento del “cuerpo social” que en ella habita.

Por otro lado, tampoco creemos que el deseo de “ir al colegio” sea el producto de una “falsa conciencia”, es decir, de representaciones distorsionadas de “lo real”, construidas en coherencia con la ideología (de la clase) dominante, que lleven a los sujetos a una sumisión voluntaria –y hasta gustosa- a una institución que los sitúa como objetos directos del poder.

Una tercera hipótesis, aunque provisoria y construida a la luz de observaciones concretas, nos hace pensar en las grietas que, en toda estructura, permiten fugas, dispersiones, hendiduras que pueden ser habitadas y, cual hormiguero construido en una pared, resignificadas a partir de prácticas que las involucran. Pensamos en la salvedad “por un día” que anticipa a “vos elegís venir al colegio porque querés”. Es decir, pensamos en el carácter acontecimental, disruptivo de ese suceso que engendra el deseo. Pensamos en una construcción en/por los intersticios de una institución, aun cuando no estemos hablando de huecos que pretendan socavar la estructura que los contiene sino, por el contrario, reinventarla en aquellos sitios que –afortunadamente –deja libres.

Una descripción necesaria

El Grupo Juvenil es uno de los tres espacios de participación gestionados en su totalidad por estudiantes que existen en la escuela que nos ocupa. A él se suman la revista “El Submarino” y el Centro de Estudiantes, cada uno de ellos con características y trayectorias

singulares que convocan la participación estudiantil de distintas maneras y con diferentes propósitos.

Según la información que nos aporta Mariana Beltrán, el espacio que nos ocupa aparece en la década del '70 como “grupo de acción católica liderado por sacerdotes” (Beltrán, 2006; 76). Algunos docentes nos han comentado que el propósito de su surgimiento durante los oscuros años de gobierno militar tenía como propósito “encauzar” la participación de los alumnos ante la prohibición de conformar un Centro de Estudiantes. No obstante, con la recuperación de la democracia y la consecuente democratización de la escuela, el Grupo Juvenil abandona definitivamente cualquier presencia religiosa y, en convivencia con los ya permitidos –y fomentados institucionalmente –espacios de representación estudiantil, resignifica sus prácticas y las orienta, fundamentalmente, a la integración de los estudiantes a la comunidad escolar.

En el Grupo Juvenil pueden participar todos los alumnos de la escuela, sin importar su edad o el curso al que vayan. Está subdividido en tres espacios: primer año, segundo y tercer año y cuarto y quinto año. Cada uno de ellos tiene dos coordinadores que son electos anualmente por una asamblea en la que participan todos los integrantes del Grupo que cursan entre sexto y octavo año. A su vez, cada uno de estos espacios divide a sus integrantes en “jefes” y “patrulleros”. Los primeros son quienes están a cargo de cada “patrulla” (grupo de patrulleros) y coordinan la realización de sus actividades, mientras que los segundos son estudiantes de cursos más bajos que concurren a las jornadas organizadas por el Grupo Juvenil.

En el “Grupo de Primero” los “jefes” son siempre alumnos de quinto año, mientras que en los restantes son, indistintamente, estudiantes que cursan entre sexto y octavo año. Ellos componen también la llamada “Patrulla Cero”, que se encarga de preparar las actividades que realizarán las otras patrullas, como juegos, textos, comida, etc. Cabe destacar que dichos roles (jefe de patrulla o integrante de “la Cero”) son aleatorios, y se definen en cada encuentro por los coordinadores.

Las actividades del Grupo se organizan en torno a tres instancias de encuentro: los sábados en la escuela, las convivencias y los campamentos. Los primeros cuentan alrededor de doce por año. Cada uno de ellos se realiza en función de una temática específica y siempre variante que motiva los juegos, los nombres y los distintivos de cada patrulla –por ejemplo, “Hola Susábado”, como parodia de un programa televisivo, “Vamo’ a echar sábado”, que adapta una frase popular o “Sábado invertido”, que se repite todos los años e invita a jefes y patrulleros a invertir sus roles habituales.

Por otra parte, se realizan dos convivencias al año, una en cada cuatrimestre. Las “Convis” se hacen, por lo general, en el camping municipal “General San Martín”, y se extienden desde la mañana hasta la noche. Por último, cada grupo organiza, también, un campamento por año, habitualmente durante el mes de octubre, que se extiende por tres días.

En todos los encuentros suelen realizarse una serie de actividades más o menos fijas: sketches, juegos, canciones, bailes y dinámicas. Estas últimas consisten en la lectura de un texto que dispara el diálogo colectivo, hacia el interior de cada patrulla, en torno a problemáticas comunes a los adolescentes.

Un tipo especial de dinámica que se desarrolla habitualmente durante la segunda noche de los campamentos es “la vela”, que consiste en la lectura de una serie de preguntas –como “¿Cómo estás?”, “¿Quién te saca una sonrisa?”, “¿Con quién tenés una charla pendiente?” –luego de lo cual quien lo desea toma la vela que circula entre los participantes y se expone sobre distintos temas que le afectan. La significación particular que adquiere esta práctica será abordada más adelante, aunque podemos adelantar que, según los testimonios que hemos podido recabar, se trata de una instancia que suele dar lugar a la expresión de temas profundos para los hablantes, y que son, en muchos casos, motivo de angustia o inquietud.

La (re)construcción de un espacio escolar

Desde la geografía crítica, Milton Santos (2000) nos ha propuesto considerar al espacio como un complejo y dinámico sistema de acciones y objetos, a los que considera como materialidades socialmente producidas y significadas. Recuperando ejes centrales de esta propuesta, creemos que lejos de constituir una nomenclatura aséptica de cosas desligadas de la vida social, pero también lejos de cristalizar y reproducir relaciones estructurales de poder, el espacio se nos presenta como una constelación de objetos-significantes que han sido colocados, preservados o transformados por los hombres -y, siempre, investidos de una significatividad social coherente con las (otras) modalidades de producción discursiva socialmente establecidas- que, en última instancia, involucra disposiciones de continuidad con lo instituido pero, a la vez, admite, como toda práctica discursiva, una dimensión polémica que inscribe disputas por las significaciones.

La escuela puede ser leída, entonces, como un gran “texto” cuyos signos significan por sí mismos pero, también, por su ubicación en los ejes sintagmático y paradigmático del enunciado espacial. Dicho en otros términos, cada objeto situado en el “texto” del edificio escolar está asociado con una serie de significaciones vinculadas convencionalmente con él; pero, además, se carga de sentido por su posición en relación con otros objetos efectivamente situados y por ser el resultado de una opción entre un conjunto de objetos posibles a situar.

Esos sentidos, entonces, pueden ser disputados si los objetos-signo se asocian con otros objetos o con otras prácticas distintas a las que parecieran corresponderse con ellos. En las prácticas del Grupo Juvenil, podemos leer algunas operaciones de resignificación de los objetos-signo escolares en los testimonios de algunos estudiantes:

Y es como que es bien del alumnado... y al ser en el cole, en las instalaciones del cole... jugar, hacer barro en la cancha de tierra... es como que después, pasás al otro día y decís “oh, me acuerdo del sábado, ¡qué lindo!” ...

Cuando estaba en primer año, por ejemplo, venia al Grupo, y para mí era como un revelamiento total, porque hacés cosas que en el cole habitualmente no hacés. Adentro del cole no te podés tirar con huevos (risas)... entonces es como ¡wow, el Grupo!

-Caso 32-

La “cancha de tierra”, que en principio se vincula con la práctica escolarizada del deporte, es decir, con la “educación física” como instancia academizada de adiestramiento y normalización del cuerpo, es resignificada por una acción que la sitúa como objeto propiciador del juego, pero un juego completamente distante de cualquier objetivo – habitualmente- académico.

Esa desnaturalización del significado convencional del signo permite asociar los significantes escolares con otros sentidos posibles. La cancha ya no es, entonces, solamente la sede de la “clase” de gimnasia; más aun, tampoco conserva al deporte como única remisión posible. Por el contrario, un estudiante puede, como resultado de sus prácticas enmarcadas en el Grupo Juvenil, asociarla con “el sábado”, es decir, con una instancia de encuentro y construcción entre pares que carga al significante de un sentido particularmente positivo para quien así lo percibe.

Lo mismo sucede con otras prácticas que “habitualmente no hacés” en la escuela. No nos referimos solamente a aquellas que se realizan en los encuentros específicos del Grupo Juvenil, sino también a las que coexisten con las prácticas “escolares” que se desarrollan en el Establecimiento durante los días de clase:

...hay carteles, te dan carteles, te hablan en los recreos, pasan por las aulas, hacen música, es como lo que más te llama a ir, y eso es un lugar que uno, cuando llega, como que te espera con las puertas abiertas.

-Caso 26-

Mediante los carteles, los estudiantes (in)visten a las paredes y las transforman: ya no son límites, ya no son estructuras necesarias para una obra arquitectónica, ya no son pilas de ladrillo y cemento; ahora, se trata de signos que invitan a participar, a integrar un colectivo, a compartir. Y esa invitación, como leemos (y escuchamos), se materializa no solo en cosas, sino también en voces, en *performances* que irrumpen en las aulas, espacio concebido y organizado con fines muy otros. La entrada de los “jefes” con sus convocantes cantos desarticula una estructura espacial pensada para ordenar la dispersión de sujetos de acuerdo a sus edades y logros intelectuales: el salón de clases donde, se supone, debería haber solamente alumnos de primer año, recibe a los de quinto quienes, a su vez, han abandonado sus propias aulas para acudir al encuentro integrador con el otro.

Se trata, sin embargo, de una práctica no exenta de disputas, puesto que tensiona distintas representaciones acerca de lo admisible en un espacio escolar. De un lado, estudiantes que rompen con la organización estandarizada en busca de modalidades alternativas de encuentro. De otro, algunos docentes que prefieren las prácticas tradicionales, que sostienen que durante el tiempo “de clase” no debe hacerse otra cosa fuera de lo dispuesto por el docente como actividad curricular:

Mira, acá hay un nivel de dispersión tan fuerte en la escuela... Que el Grupo Juvenil, los que vienen, los que salen, la verdad es que los chicos no tienen como prioridad la escuela, no. Yo no lo veo eso con mucha nitidez. Es donde tienen elementos que los hacen que se dispersen bastante, todo el tiempo (...) la interrupción permanente... hay muchas cuestiones que no contribuyen a crear un ámbito de trabajo (...) hay demasiada gente circulando por esta escuela, en todo horario, que no entiendo por qué, porque el profesor puede decir "no, no salís", yo lo digo..."Tengo autorización del Director", "No me interesa, la última autorización la doy yo, yo soy responsable por vos en esta hora de clases, no el Director, yo. Vos estás en clases, te quedas en clases. Tenés que hacer otras cosas del Grupo Juvenil, lo que sea, hacelo en el recreo, hacelo en la hora de almuerzo, hacelo después de las cuatro de la tarde"

Desde esta perspectiva, se valora negativamente cierto relajamiento en lo que respecta al control de la dispersión como uno de los valores fundantes de la escuela en tanto institución disciplinaria (Foucault, 2008). Tampoco se admite la distensión de la función reguladora de las actividades en función del tiempo: es la Institución quien debe planificar cuáles serán los momentos asignados al aprendizaje de contenidos curriculares y cuáles los destinados al ocio; el abandono de dicho programa, aun cuando cuente con “autorización del Director”, esto es, con aval institucional, es señalado como un antivalor puesto que, en último término, el programa disciplinario que subyace a ciertas prácticas educativas parece investirse de una mayor legitimidad que la palabra de una autoridad circunstancial.

De todas maneras, y más allá de las –siempre presentes- voces contrarias, las prácticas del Grupo Juvenil transforman al “texto escolar” en un significante cuyo sentido trasciende ampliamente la formación académica para involucrar afectos, placeres y emociones:

Porque desahogarte, por ahí lo hacés con tu amiga; jugar, por ahí lo hacés con tu vecino; despejarte de tu colegio o tu casa, lo hacés haciendo un deporte, ¿entendés? Por ahí a esas cosas las podés hacer... Pero tenerlas todas juntas en un mismo lugar, te llena mucho más

-Caso 33-

Aun cuando el enunciado anterior toma como evidente referente al Grupo Juvenil, la referencia al “lugar” que unifica el juego, el diálogo que contiene y el distanciamiento respecto de lo académico nos remite, como hemos dicho, a la escuela que lo contiene. escuela que, como vemos, se va configurando como un complejo entramado en el que conviven estructuras tradicionales, prácticas disruptivas y sentidos en continua tensión.

“La gente viene un día al colegio a hacer amigos”

Por sus particulares características –ubicación geográfica en una zona central de la ciudad de Córdoba, modalidad de ingreso, prestigio social –la escuela a la que nos referimos reúne

siempre a estudiantes de diversas procedencias. Ni siquiera la edad es un completo factor de homología, puesto que ingresan jóvenes de entre diez y trece años. A eso se le suma la dispar procedencia geográfica, en tanto concurren a la Institución alumnos de distintos puntos de la ciudad e, incluso, de ciudades vecinas; por ello, en raras ocasiones son coincidentes las trayectorias institucionales previas.

Ante tal situación, el Grupo Juvenil aparece, en testimonios recabados, como una propuesta que propicia la integración de los recién llegados a la nueva comunidad escolar:

Estaba en primer año. Era un colegio nuevo, un mundo nuevo, donde no conocés a nadie o a muy poca gente. Y donde, de repente, tenés un lugar donde la gente viene un día al colegio, un sábado, a hacer amigos. A contar “hola, me llamo C. y me gusta hacer esto y voy a primero quinta”. Es como... que me fui de la primaria, estoy en la secundaria, y tengo gente de quinto año que viene todos los sábados a encontrarse conmigo y con la gente de mi edad. No solo que entrabas a un colegio en el que había gente mucho más grande que vos, sino que esa gente mucho más grande que vos venía a darte una mano, venía a escucharte, a conocerte y a ser tu amigo y a estar con vos

-Caso 33-

El hecho de que gente de primero esté con gente de quinto es algo principal... (...) El hecho de juntar generaciones que de por sí ya son diferentes, porque se llevan cuatro años, ¿entendés? Los menos... hay gente que se lleva siete años. Como gente de primero a octavo, o de segundo a octavo... Entonces a mí me parece súper importante eso, empezar a conocer gente del colegio, empezar a compartir cosas del colegio, empezar a sentirte parte...

-Caso 31-

La integración de los “recién llegados” alumnos de primer año aparece allí como uno de los valores que más se destacan del Grupo Juvenil. Es que se trata de un espacio que propicia el acercamiento de los “veteranos” a los “novatos”, la formación de lazos afectivos y la

convivencia en espacios donde son transmisibles las coordenadas simbólicas que les permiten a los alumnos de primer año construir su propio sitio en la madeja de tradiciones que se hacen visibles en la Institución.

Precisamente, y aunque las entrevistas nos han mostrado que esta tarea de integración a partir de la construcción de lazos afectivos dista de circunscribirse exclusivamente a los estudiantes de primer año, es con estos alumnos que se hace necesario encontrar referentes comunes que permitan iniciar una comunicación. Esa tarea es asumida por los “jefes”:

Y los jefes tiran temas de conversación, cosas graciosas, o te pones a hablar de los profes. Cosas que ponele, mucha gente tiene en común.

-Caso 28-

...ponele ustedes tienen a la A [una docente de la Institución], y la empezás a criticar a la A, no de malo, sino solamente para que todos puedan participar del mismo tema, porque todos la tienen a la A...

-Caso 27-

Pero, como dijimos, la tarea de integración se hace extensiva a todos los estudiantes de la escuela. Hasta podría decirse que estamos ante una suerte de “política general” del Grupo Juvenil:

...la idea del Grupo es hacer que todos, que cada vez más gente se integre, y armar como, que se yo, como el cole, como una familia.

-Caso 26-

La idea principal es integrarlos, ¿entendés? ya sea gente de primero o de octavo, o gente de quinto y de sexto...

-Caso 31-

Esta finalidad no solo se textualiza como proyecto sino también, y fundamentalmente, como relato reconstructivo de la propia experiencia escolar:

El Grupo me dio a mí y a la gente que lo hizo una integración y un espacio que... yo no conocería a la gente que conozco, no hubiera hecho muchas de las cosas que hice, capaz no tendría mi mismo grupo de amigas... las chicas de tercera, algunas de cuarta, algunas de sexta... que eran mis amigas porque las conocí en el Grupo.

-Caso 33-

Pero, además, y como nos advierte una estudiante, la tarea integradora del Grupo Juvenil tampoco se concentra solamente en la construcción de lazos entre sujetos previamente desconectados. Se trata, también, de un espacio de reconstrucción, de superación de disputas no mediado por adultos ni por normas que resuelvan los problemas mediante la sanción del acto (o la historia) que ocasionó el conflicto:

Yo he tenido disputas adentro del cole con gente del Grupo, pero eso nunca se vio en el Grupo... De hecho el Grupo me ayudó a llevarme bien con una persona con la que nos odiábamos desde hacía mucho tiempo, por ejemplo. Fue un factor que nos ayudó a, al día de hoy, llevarnos bien.

-Caso 30-

“Hacen que te guste el lugar donde estás”

Ya lo enunció Foucault: “Todo límite no es, quizá sino un corte arbitrario en un conjunto indefinidamente móvil” (2002; 57). Y la escuela siempre pone límites. Aquellos que marcan la frontera entre un examen aprobado y uno desaprobado, entre un estudiante que puede pasar a un curso superior y otro que no, entre “varones” y “mujeres” a la hora de hacer gimnasia, entre los que, por su conducta, son tolerables para la Institución y los que no y, también, entre quienes, por sus logros académicos, pueden permanecer en ella, y quienes no.

Son cortes arbitrarios en el sentido más saussuriano, es decir, no “caprichosos” –como enuncia la RAE en su diccionario- sino inmotivados. Son umbrales históricamente fijados que, por tal condición, podrían perfectamente atravesar otros puntos, si es que se decidiera una transformación.

De los múltiples umbrales que marca para clasificar a los sujetos, existen dos que, a nuestro juicio, son particularmente caros a una institución (post)disciplinaria como es la escuela. Uno: aquel que separa a quienes están adentro de quienes están afuera, a quienes pertenecen de quienes no y, por medio de tal operación, define discretamente cuáles son los sujetos que deben ser atravesados por las distintas instancias de actuación institucional. El otro: aquel que fija los grados, los niveles sucesivos y lineales que deben transitar los estudiantes durante su trayectoria dentro de la escuela.

Se trata de límites particularmente discretos³, es decir, de fronteras que marcan, de manera clara y distinta, cuál es el lugar que les corresponde a los sujetos. En principio, y desde esta perspectiva, siempre se está en uno u otro lugar, nunca en zonas intermedias: se es alumno de la escuela o no se lo es, se cursa un año u otro. Otras situaciones trastocarían el sentido mismo de la existencia de la institución.

Sin embargo, y como hemos señalado anteriormente, la vida de los sujetos en la escuela muchas veces se desarrolla en los intersticios de la institución, lo que implica la dilución, aunque sea temporal, de las estructuras en torno a las cuales se rige. Así, por medio de sus prácticas, el Grupo Juvenil recusa los dos umbrales fundamentales que hemos marcado más arriba: permite la participación de exalumnos que, por diferentes motivos, no han logrado permanecer dentro de la Institución y deja que los estudiantes “avancen” en el recorrido previsto por el Grupo sin que éste se altere por eventuales repitencias. Es decir, permite que los sujetos se sitúen en una zona de indeterminación que no se corresponde con ninguna de las categorías opositivas previstas en principio por la escuela: a la vez, son y no son

³ En el sentido que, desde Saussure, reviste esta palabra en el campo de la lingüística: aquella cualidad de los signos lingüísticos que los hace claramente diferenciables unos de otros, y que se funda en la dicotomía oposición/identidad. Los signos siempre son, o bien idénticos, o bien opuestos, nunca intermedios.

alumnos; a la vez, están en un año y en otro. Esta particularidad es relatada por los estudiantes:

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 se 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...

- Y, a ver, por qué esto... 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, y me parece que es su experiencia, y yo tengo la mía con otro grupo de jefes, con mi grupo de jefes...

-Caso 30-

Los entrevistados nos hablan sobre la experiencia y la pertenencia como elementos que marcan el paso por el Grupo Juvenil. Allí el recorrido no está marcado por éxitos y fracasos académicos, por el sorteo efectivo o no de instancias de acreditación del conocimiento. Por el contrario, está ligado a la *sensación* de pertenencia a un colectivo y a la aceptación por parte de los otros. No se trata, entonces, de situaciones objetivamente demarcables, sino de circunstancias en las que interviene fundamentalmente lo afectivo, es decir, lo pasional, marcando una clara tensión con la matriz logocéntrica que subyace a la formulación de las instituciones modernas.

La finalización del trayecto, entonces, es más un sentimiento que una marca. Por eso, un estudiante que debería cursar el último año de la escuela pero que, por haber repetido un año, está en séptimo, nos cuenta que, aun cuando podría pertenecer un año más a un espacio que disfruta, ha decidido que este sea su último año dentro de él:

...quiero terminar este año, quiero terminar con mis amigos. Porque tuve ocho años de Grupo Juvenil y ya me es suficiente. Porque estoy coordinando y ya está, ya se acabó el ciclo de Grupo Juvenil. Porque ya está, porque ya hice todo lo que tenía que hacer. Porque siento que cumplí un ciclo, que me quiero ir con mis amigos, sobre todo.

-Caso 29-

Pero, a la vez, el mismo entrevistado señala que el Grupo Juvenil ha sido un factor decisivo al momento de resolver su permanencia en la escuela:

-...en parte, yo me quería quedar en el colegio para coordinar. En parte. O sea, hay un sentido de pertenencia muy grande al GJ.

- Si no, ¿te habieras ido?

- Si no, sí, me hubiera ido. Te juro. Pero no me arrepiento para nada.

-Caso 29-

Lo mismo señala otra entrevistada que, como el anterior, consideró la posibilidad de abandonar la escuela luego de quedarse de año:

...una de las razones por las que me quedé en el cole fue por el Grupo, porque sabía que si me iba, me iba a tirar una banda con venir los sábados y a las reuniones, cosa que no quería que pasara

-Caso 30-

Lo dicho por esos estudiantes parece indicarnos que el lazo construido por el Grupo Juvenil con la escuela es tan fuerte que los sujeta aun cuando otras instancias de su vida escolar los

inciten a abandonarla. Es decir, incluso cuando quedan fuera de los límites marcados por el proyecto disciplinario (permanecer junto con una cohorte, permanecer como alumno regular de la Institución), los afectos generan un vínculo que les permite perdurar, aunque sea periféricamente, en el mismo grupo –de pares –al que siempre han pertenecido o, inclusive, como parte de la comunidad escolar.

De esta manera, el Grupo Juvenil le aporta a la escuela un plus de valor para quienes lo integran que, como está claro, trasciende ampliamente la calidad de la formación académica que ofrece o el prestigio de los títulos que otorga:

Yo creo que si el Grupo se hiciera en otro lado que no es la escuela, por ahí no sería lo mismo... Y por ahí, mucha gente empieza a valorar más la escuela por el Grupo...

-Caso 28-

O sea, creo que (los jefes) te hacen querer el colegio, hacen que te guste el lugar donde estás y que no seas el último orejón del tarro como cuando sos chiquito y... no sé, vienen los de sexto grado y te pegan... como te hacen en la primaria.

-Caso 33-

El Grupo aparece así, en diferentes entrevistas, como un elemento constitutivo de cierta “identidad” escolar que la diferencia de otras instituciones y que, además, aporta en gran medida a la generación del sentimiento de pertenencia señalado por diversas voces como característico de los alumnos de la escuela:

Yo, por ejemplo, tengo amigas en danza, y para explicarles la dinámica, la preparación del Grupo... estuve un montón... como que no lo podían entender, porque no lo vivían.

Aparte, es como característico del cole. Yo creo que, por lo que yo sé, mis compañeros de danza, por ejemplo, no tienen Grupo Juvenil en su escuela. Entonces uno dice, “si yo fuera a otra escuela, no haría Grupo Juvenil y... no! Lo que me

estaría perdiendo!”... Entonces... eso de decir “gracias, dios, que vengo a esta escuela”... es más, yo no me cambiaría de escuela principalmente... o bueno, no sé si principalmente, pero una de las cosas sería el Grupo Juvenil...

-Caso 27-

Creo que el sentido de pertenencia al cole es impresionante. En este momento, aunque no esté, yo estuve por... siete años, ¿entendés? Y sí... o sea, yo tengo mis amigos ahí, mi novio, mi exnovio, mi primer novio, mi todo, ¿entendés? Mi Grupo Juvenil, mis pruebas que me fue mal, mis pruebas que me fue bien... todo, ¿entendés? Tengo amigas que conozco de primer año y amigas que conozco de hace seis meses, pero que son del colegio... Y tu vida gira alrededor de él, quieras o no quieras, porque... sí, yo voy a otro colegio, qué se yo. Pero los sábados, voy al Grupo Juvenil. Los sábados, salgo con mis amigos del cole, ¿me entendés? Es como que... el hecho de sentirse belgranense creo que no solo implica lo académico. También implica otras cosas porque, por ejemplo, vos ya no vas más al colegio, pero escuchás “el Manuel Belgrano” y pensás “sí, yo fui ahí y me siento orgulloso”. Y también, aunque ya no vaya, cuando me pregunten el año que viene a qué secundario fuiste, yo voy a decir “fui al Belgrano”... Porque pasé ocho años, crecí ahí, me desarrollé en ese lugar... desde que tenía once años hasta los dieciocho. Y ahí pasás tu adolescencia, tu preadolescencia, tu pubertad, tu todo”

-Caso 31-

II- “Es un descanso en el que vos sos como vos querés, como vos necesitás”. Ensayos de autonomía en la periferia de un proyecto en crisis.

¿La Modernidad está en crisis? Se trata de una afirmación (sin los signos de interrogación) enunciada no pocas veces desde diferentes sectores intelectuales. Parece innegable que muchas de las instituciones sociales vivificadas al calor del promisorio proyecto modernizante ya no son tan eficaces como otrora —o como resultaría deseable para ciertas ideologías. Sin embargo, creemos que en la experiencia de vida contemporánea permanece

un sustrato que nos enlaza con el resto de los hombres que han vivido la llamada “experiencia de la modernidad”.

Marshall Berman intentó describir esta experiencia a partir de una frase de Marx, aquella según la cual la Modernidad es vista como la época en la que “todo lo sólido se desvanece en el aire”. Con mayor precisión, el autor completa y adapta la cita del siguiente modo:

Todas las relaciones estancadas y enmohecidas, con su cortejo de creencias y de ideas veneradas durante siglos, quedan rotas; las nuevas se hacen añejas antes de haber podido osificarse. Todo lo sólido se desvanece en el aire; todo lo sagrado es profanado (Berman, 1988; 7)

En efecto, tanto para Hamlet, el personaje de Shakespeare que, sorprendido por el trastocamiento de los valores tradicionales que le habían sido inculcados, declamaba “time is out of joint”, cuanto para los azorados contemporáneos que, con no poca frecuencia, nos siguen recordando que “las sociedades contemporáneas sufren una crisis de valores”⁴, la modernidad se vive como una suerte de abismo que conjura el carácter efímero de lo nuevo y la imposibilidad de hallar seguridad en algo permanente o definitivo.

Pero lo señalado anteriormente, a la vez que nos marca una continuidad en la experiencia moderna que no ha sido modificada, nos permite también comprender la llamada “crisis” por la que atraviesan muchas de las instituciones “modernas”. El interrogante sería, entonces, si una crisis que afecta a instancias sociales urdidas para un prolijo y efectivo control de los hombres nos sitúa ante un escenario de mayor “libertad” para los sujetos.

Desde la perspectiva de Deleuze (1999), por caso, sólo se trata de reemplazar unas fuerzas por otras: el poder ejercido en/por los espacios de encierro, por el “control” que, como un “monstruo”, se cuela capilarmente por todos los recovecos de la vida de los hombres. Por su lado, Marshall Berman, aunque sin discutir concretamente sus argumentos, recusa las

⁴ La célebre inferencia pertenece a Jérôme Bindé, director de Prospectiva de la UNESCO. Fuente: <http://www.lanacion.com.ar/891120-ya-no-existen-los-valores-tradicionales-dice-jerme-binde>

distintas visiones que, compartiendo un pesimismo crítico, han configurado a la sociedad moderna como una suerte de jaula inexpugnable que produce subjetividades en serie y desprovistas de toda autonomía para “la acción en y sobre el mundo” (Berman, 1988; 15).

Entre estas dos zonas teóricas, la que se obstina en identificar mecanismos de opresión pero no de liberación y la que, con cierta sobredosis de optimismo, augura la democratización plena de una sociedad contemporánea a la que elogia por hiperinformada e hipercomunicada, creemos que se puede pensar, aunque de manera provisoria, en prácticas que redefinen un campo de acción autónoma y creadora en recorridos intersticiales por la periferia y los recovecos de las instituciones que, después de todo, nunca –y menos ahora – logran sellar todas sus grietas.

Estos recorridos, desde nuestra perspectiva, son particularmente productivos cuando se transitan colectivamente. No sólo porque el colectivo es, precisamente, la sede que produce todas las significaciones imaginarias que dan sentido a la vida de los hombres sino además, y quizás fundamentalmente en un contexto de retracción de las instituciones que habían cohesionado la vida comunitaria durante buena parte del siglo XX, porque es allí donde el sujeto puede encontrar un refugio ante el desamparo ontológico que, para Martín Hopenhayn, se agudiza en una época marcada por una modernidad neoliberal que, en el mundo en general y en América Latina en particular, ha involucrado procesos “donde los referentes colectivos del amparo parecen derrumbarse al mismo ritmo en que crece la exclusión social y la orfandad ciudadana” (Hopenhayn, 2004; 15).

Desde este concepto de “orfandad ciudadana” podemos comprender, entonces, algunas de las características que se le han atribuido a la juventud noventista y postnoventista. Con cierto pesimismo ligado a una interpelación crítica de la llamada “cultura de masas” cuyos efectos, por las transformaciones y masificaciones de la tecnología, parecían extenderse irremediabilmente por todo el planeta, se ha configurado a “los jóvenes” (“de hoy en día”, si quisiéramos parafrasear a Les Luthiers) como sujetos descomprometidos, desafectados de lo colectivo, orientados casi exclusivamente al consumo acrítico de todo tipo de productos materiales y simbólicos ofrecidos por el mercado, pendientes de lo frívolo y

despreocupados por lo político; en suma, orientados fundamentalmente a lo individual, ergo, al cuerpo como instancia de satisfacción sustitutiva “de ideas y logros colectivos” (Wortman, 2004; 41).

La construcción colectiva aparece, en consecuencia, como una práctica disruptiva. Y más aún si se orienta a la edificación de un refugio simbólico, esto es, de un “orden compartido en que se crea un imaginario de protección recíproca” (Hopenhayn, 2004; 13). “Juntos, somos menos vulnerables”, dice Hopenhayn, y nosotros agregamos que juntos, también, podemos generar un espacio alternativo al orden institucionalizado sin que ello implique su destrucción sino, solamente, un anidamiento en las fisuras.

En lo sucesivo de este apartado, y con escasas intervenciones de nuestra parte, intentaremos mostrar, por medio de voces de estudiantes, el modo como se vive la experiencia de fraternidad colectiva hacia el interior del Grupo Juvenil, el cual, a nuestro juicio, constituye un territorio de refugio y contención construido por y para jóvenes que, de algún modo, buscan construir su propio presente y proyectar su propio futuro, lo que supone, en última instancia, crecer juntos y al resguardo de las incertezas propias de una sociedad en permanente transformación.

“Lo que hacen es tratar de que todos se sientan parte”

Anteriormente hicimos referencia a la integración como una suerte de “política” general del Grupo Juvenil con evidentes repercusiones en el proceso de inserción de los recién llegados a la comunidad escolar. En esta instancia queremos recuperar la idea de integración, pero para pensarla no ya en torno a la dimensión institucional que liga al Grupo con la escuela, sino en relación con los modos como, hacia el interior del espacio, se generan climas que propician la constitución de redes afectivas que *emparejan* a sus miembros, más allá de las diferencias que definen la singularidad propia de cada sujeto.

En la voz de diferentes entrevistados, el Grupo aparece, entonces, como un espacio que invita, que abre sus puertas a los estudiantes y que hace lo posible por enlazar a quienes se acercan a él:

Digamos que mientras más gente hay, más lindo es el Grupo Juvenil digamos. Entonces es como una contradicción si el Grupo se cerrara. Es como que no cabe en la mente de nadie del Grupo Juvenil

-Caso 27-

...ahí cuando te presentás, ya te empezás a sentir más parte, porque como que sabés que no es que todos se conocen y todos son amigos y que vos estás excluido, sino que como todos se empiezan a presentar y que se yo. Como que los jefes lo que hacen es tratar de que todos se sientan parte

-Caso 28-

Si nosotros tenemos como lema, como una de las cosas que hace al Grupo Juvenil, la integración, hay que ser consecuentes, como dije, y hacer eso, integrar, y dejar de lado todos esos prejuicios, todos esos conflictos... forman parte de la otra realidad, del otro mundo, no forman parte del Grupo...

-Caso 29-

El Grupo es “más lindo” cuantos más alumnos participan, de modo tal que el esfuerzo por integrar al otro no pareciera responder solamente a un interés altruista, sino también a la búsqueda de un placer propio, uno que deviene de estar con otros y que, seguramente, añade un plus a la tarea de incluir.

En ese sentido podemos leer el relato de una entrevistada acerca del modo como aprendió a ser jefa. Su integración al grupo, aunque con incursiones previas, se había producido definitivamente recién en quinto año. Por eso, la primera ocasión en la que estuvo frente a una patrulla fue, también, escenario de un proceso de aprendizaje, andamiado por su

“Cojefa”, quien hacía lo posible para que su compañera pudiese satisfacer las expectativas inherentes a su rol y, así, integrarse definitivamente al espacio:

Entonces como que yo no notaba diferencia y, además, también me tocó la patrulla con ella. Y como que, bueno, ella me iba diciendo, ahora viene “la vela” y me iba explicando y me iba como, bueno (haciendo) que yo me orientara, porque no tenía ni idea de lo que se hacía en un campamento. Entonces, bueno, ella como un apoyo vendría a ser, una ayuda

-Caso 27-

Por otra parte, y como ya dijimos, el Grupo Juvenil genera instancias que se proponen –y logran –superar las diferencias que siempre hay entre quienes lo integran. No para anularlas, sino para comprender al otro como un semejante y, así, buscar lazos que les permitan transitar juntos el complejo camino de la adolescencia destituyendo el desamparo ontológico y epocal (Hopenhayn, 2004) del hombre:

Yo creo que por más que sean diferentes, o escuchen música diferente, el Grupo lo que genera es un espacio para no diferenciarte, ¿entendés? Sino como para ver que otra gente muy diferente a vos le pueden estar pasando las mismas cosas o puede tener algún pensamiento igual a vos, y por integrarte en ese sentido...

-Caso 28-

En una vela, por ejemplo, no existe rivalidad, no existe edades... En una vela, vos te largás a llorar aunque te conozcas hace tres horas. ¿Entendés? Es así, y estás como al descubierto. Es como que no existen equipos de fútbol, no existen bandas musicales, no existen rivalidades de ninguna otra forma. Es como que vos podés estar ahí y podés estar libre y tranquilo. Es un lugar en el que vos podés expresarte como quieras, ¿entendés?

-Caso 31-

Todo eso, a partir de (in)significantes prácticas que dejan su marca en el modo de vivir de quienes allí participan:

Una persona que antes ni saludabas, que veías en el colegio, por ahí te tocó en la misma patrulla del Grupo, y por ahí empezás a hablar, te cayó bien... Empieza como a haber onda, nos reímos con otras personas juntas del mismo chiste... son como pequeñas cositas que van armando una especie como de lazo, de red, que se yo, y después, eso se sigue...

-Caso 27-

Yo no tengo hermanos. Y como que nunca compartí... no sé, un juego, esas cosas, salvo con mis primos... Pero el hecho del Grupo Juvenil te enseña a compartir, te enseña a estar con otras personas, un montón de cosas...

-Caso 31-

“Te aísla de toda esa realidad tan hostil”

Espacios como las dinámicas, que ya tuvimos ocasión de describir, ofrecen a quienes participan en el Grupo Juvenil la posibilidad de expresarse, con toda la amplitud que condensa esa palabra. Son instancias en las que hablan y saben que son escuchados, que hay un otro, un par, que se preocupa por ellos, que considera importante lo que tienen para decir, en una sociedad donde la palabra del joven no siempre aparece demasiado jerarquizada. No se trata de resolver los problemas concretos del otro pero, al menos, de hacer que no se sienta solo, de conjurar una grupalidad que lo proteja del desamparo:

No sé si se van a resolver todas las angustias que tenga una persona en una dinámica. Pero capaz que se sienta más liberada, o con un peso menos encima por haberlo contado...

Es como cuando vos vas a un psicólogo. Cuando vos vas al psicólogo, el psicólogo (...) no te da consejos, no te dice “sí, vos tenés que hacer tal y tal cosa”, sino que vos contás, y vos mismo vas construyendo tus soluciones.

-Caso 26-

En primer año, tratás de contener a los chicos. Por ahí no le das consejos como a un par. Sino que tratás de contener, tratás de ver cómo se puede solucionar el problema, o animandolo... Tratar de que no se ahogue en un vaso de agua por una cosa que puede llegar a ser chiquita, o tratar de que no se sienta solo en una situación más difícil, más complicada. (...) lo que buscan los jefes si se les presenta una situación difícil, es tratar de contener y de hacer que el chico se sienta contenido y se sienta seguro con ellos, escuchado, sienta que con ellos puede hablar, que no le van a decir nada, que lo van a entender...

-Caso 28-

...elegimos ese momento para desahogarnos y compartir lo que queramos. Sea “se me murió mi abuelo”, “me peleé con mi papá”, “me fui de mi casa”, “me estoy llevando todas las materias”, “me peleé con mi mejor amiga”, o... o algo re lindo, o “estoy muy contenta porque pude hacer esto que quería, y porque estoy re bien con esto”... Es como un espacio de expresión profunda, de esas cosas que uno tiene adentro suyo, guardadas y... esas cosas que te revolotean adentro y bueno, en ese momento las podés liberar

Es como tener un psicólogo... si bien, tampoco taaanto, pero sí es un espacio para desahogarte... yo tengo amigas que frente a un psicólogo no lloran y en el Grupo sí...

-Caso 33-

Sin embargo, aunque la palabra es, en nuestra cultura, un vehículo privilegiado de comunicación, no solo mediante ella se hace notar la presencia del otro. El gesto corporal, el contacto, también les hace saber que, en ese momento, establecen una profunda conexión con quien los acompaña:

También desde un rol de copatrullera, también tratás de decir... no le decís “podés contar conmigo”, sino que con tus actitudes, por ejemplo le podés hacer así (gesto)... para que esa persona se dé cuenta (de) que estás ahí... que vos estás ahí, que vos lo contaste, y que esa persona está preparada para escucharte, porque para eso está ahí...

-Caso 28-

Y esa escucha genera confianza. Pese a una obstinada indagación, no hemos podido obtener respuestas acerca del porqué de ella. Ni los entrevistados parecen saberlo, de modo que, aunque sea de manera provisoria, creemos que la presencia de un otro dispuesto a escuchar y a compartir un espacio bajo la promesa del “secreto de patrulla” es suficiente para generar un “clima” en el que no pareciera haber secretos:

Yo, por ahí, cuento cosas en las dinámicas que a mis amigas no se las cuento... y no es porque diga “me lo voy a guardar para la dinámica”, sino porque se da... porque en el momento de estar con tus amigas no te surge contar eso, por más que todas estén contando sus problemas, vos no te sentís como para contar eso. Pero yo creo que el clima de dinámica es algo muy raro porque, por ejemplo, gente que acabás de conocer hace dos horas, vos ya le estás contando lo que te pasa en tu casa, lo que sentís... Y yo creo que ese clima se genera porque sabés que ahí hay gente que... no sé si le pasan las mismas cosas, pero que está dispuesta a escucharte y ver si puede darte una mano, o aconsejarte en algún sentido...

-Caso 28-

... es muy loco: en un campamento, vos estás dos días con una persona, y son como dos décadas. Son como tus hermanos. Y llega la hora de la dinámica y les contás todo: tu vida, tus intimidades, todo... Les contás tu manera de ver el mundo

-Caso 29-

*Yo creo que es lo mejor que tiene una dinámica en el Grupo. Que vos sabés que vos vas a ir y la gente que hace Grupo te va escuchar, y que vos también los vas a escuchar. Y que nadie va a salir a contar nada. Sabés que podés confiar en esa persona por más que la hayas conocido hace... una hora
Es que yo confío mucho en el Grupo. Yo sé que las personas están en el Grupo saben lo que significa decir “bueno, voy a charlar de esto y va a quedar ahí”.*

-Caso 32-

No parece muy habitual que, en sociedades como la nuestra, se generen espacios que les permitan a los sujetos confiar *a priori* en el otro. En coherencia con una decibilidad global, las factorías locales que participan en la llamada “industria cultural” preconizan modos de ser-en-sociedad que instan a la configuración de una apariencia congruente con los modelos de éxito instituidos por el mercado de consumo. Mediante un discurso dirigido especialmente hacia las juventudes, se construye y propala la idea de que todo se resuelve en el mercado, es decir, que los deseos y las angustias de los hombres encuentran su resolución en cosas transables. Aun la belleza física, ensalzada como un valor central para la existencia contemporánea, puede ahora comprarse como cualquier otro bien. “Como te ven, te tratan; y si te ven mal, te maltratan”, sintetiza una estrella mediática local, poniendo en evidencia que la significatividad de lo exterior no tiene debiera tener correlato solamente en el cuidado de la apariencia estética, sino además en la configuración de una imagen de bienestar general.

En tal sentido, se comprende por qué los estudiantes que participan en el Grupo Juvenil consideran que ese espacio se trata de “una burbuja” que les permite mostrarse como quieren o pueden ser, y no como se les exige que sean desde una sociedad donde todo se hace cada vez más visible:

es un mundo aparte, es un mundo que está lleno de valores de solidaridad, de reciprocidad. Un respaldo gigante. De chico ya sabés que está el sábado, y capaz

que te sentías mal toda la semana, pero ibas el sábado y era como un descargo de energía muy, muy grande

Uno, entre tanta emoción, tantas cosas buenas, quizás se olvida de que hay un mundo aparte, otra realidad en la que capaz que vos la estás pasando re bien, pero al lado mio hay un chico que quizás no está en mi misma salsa y uno no se siente cómodo...

Está bueno que ese sábado que te aísla de toda esa realidad tan hostil, como dije antes, que también esa realidad se contagie un poco, digamos. Que agarren un poco de esto y que lo contagien... que lo puedas contagiar en tu vida, digamos...

El Grupo te desnuda. Te pone al desnudo, te... (risas)... en serio, te hace eso, te demuestra quién sos. De qué sos capaz. Te muestra el otro pedazo de mundo, que no es que se desconoce, sino que está muy tapado, muy negado

-Caso 29-

Puede sonar tonto pero el Grupo me saco en su momento de varios mambos cerebrales el año pasado y este año lo sigue haciendo...

-Caso 30-

Sentís que te liberás, ¿me entendés? O sea, yo me peleaba con mi mamá, y no me hablaba en todo el viernes, pero el sábado me levantaba a las nueve de la mañana y me iba, ¿entendés? Y estaba en el Grupo, y me cagaba de risa, y saltaba, y me ensuciaba, y me caía, y lloraba, y... todo.

-Caso 31-

“Llegás y como... ahhhhhhh (suspira). Ya está... Después volvés, volvés a la rutina, a los problemas... Pero llegás al Grupo y es eso, sos vos. No hay nadie que te vaya a decir “no hagas esto!”, porque en el Grupo hacés lo que querés en realidad... Como que te descargás completamente”

-Caso 32-

Te hace una burbuja que no te cierra del mundo, no te encierra en un lugar, pero sí te da un descanso. Un descanso en el que vos sos como vos querés, como vos

necesitás, estás con quienes vos querés y, si bien hay otro mundo allá, por un minuto, yo estoy acá. O por un día: yo estoy acá.

-Caso 33-

Seguramente, la exigente y coercitiva mirada social no es lo único de lo que estos jóvenes se refugian en el Grupo Juvenil. De hecho, y como podemos leer en los testimonios compartidos, los entrevistados se han referido también a instancias de conflicto mucho menos generales como la familia o la escuela, donde podríamos bucear en busca de problemáticas más específicas. Aun así, consideramos más que significativa la recurrente referencia al “ser vos” que encontramos. Como si otros espacios de la vida social –y los adolescentes transitan, fundamentalmente, por la familia y por la escuela –no lo permitieran. O como si el Grupo Juvenil tuviese algo que les permitiera ser especialmente genuinos. Queda el interrogante. Lo seguro, es que el Grupo constituye un refugio donde estos jóvenes pueden (inter)protegerse y, aunque sea por un día a la semana, sentirse un poco más libres y autónomos.

“Los jefes para mí son como papás”

Para nada debería sorprendernos esa frase, que hemos extraído de una entrevista. Después de todo, el psicoanálisis se ha ocupado ya de mostrarnos que “padre” y “madre” son funciones psíquicas que, desligadas de la filiación biológica, se constituyen entre las pasiones que se enlazan, a la vez, al deseo y al poder. “El padre es reintegrado al discurso, ahora como marca en ese mismo discurso, como marca endopsíquica”, nos apunta García Méndez (2000; 42), y eso nos permite pensar que dicha figura se trata, en última instancia, de una producción sociodiscursiva que, aun desatada de cualquier referente “real” –como todo lo que se produce en/por el lenguaje-, se marca de manera particular en la psiquis de los sujetos a partir de sus primeras trayectorias afectivas.

Precisamente es *con* los padres y a partir de su vínculo con ellos –repetimos, con los “padres-función”, distintos de los biológicos- que el sujeto inaugura su participación en

relaciones de afecto y de poder. Los padres son quienes ligan por primera vez al sujeto con el deseo pero, también, con la norma que, a la vez, impide, suscita y obliga. En definitiva, son los padres quienes marcan el ingreso del sujeto a la vida social.

Por eso no nos resulta extraño que algunos sujetos llamen “padres” a aquellos que, sin serlo biológicamente e, incluso, sin *poder serlo* por su edad, han marcado su inserción en un nuevo y complejo espacio social:

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-

Como dijimos, el vínculo padres-hijo, más allá del afecto, involucra un ejercicio de poder que, aun cuando sea clave para el ingreso al entramado simbólico de la cultura, no deja de ser una forma de sujeción, de un poder no democrático, no consensuado, ejercido violentamente que, por ello, incita a la resistencia (Foucault, 2001). Por el contrario, las *filiaciones optadas* que encontramos en el Grupo Juvenil parecieran centrarse en la dimensión afectiva. Se trata de roles elegidos, presencias requeridas y, por lo tanto, exentas de la violencia que instaura el conflicto:

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 que vos odiás y no... 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, como, no sé, por ahí, cuando vos sos chiquito, es como tu papá o tu mamá, son lo más grande que hay... Y por ahí yo a mis jefes los veía mucho así, como: “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, digamos... como superior en afecto, afectivamente digamos... que uno tiene arriba porque lo elige, no porque esté impuesto”

-Caso 33-

Esa “superioridad optada” constituye, entonces, un referente, tanto dentro como fuera del Grupo. Se trata de un camino a seguir, un horizonte de expectativas. Como los más grandes, algún día serán jefes; pero, también, algún día serán “más grandes”:

“Yo quiero llegar a ser una D.B. [menciona el nombre de una de sus jefas], ¡ser una jefaza! Porque llegás a admirar a tus jefes, siempre querés ser como ellos...”

-Caso 32-

Nadie era más grande que ellos. Nadie. Ni octavo. Nadie era más grande que mis jefes. No existían los demás. Era primero, segundo, tercero, cuarto, quinto, y no había más nada. No existía séptimo, octavo, universidad, padres, nada.

Y aparte, te genera el interés de pensar en vos cuando estés en su lugar... primero, querer estar en su lugar. Decir: “wow, cuando yo sea así”. Es como un ideal. Como un “yo quiero llegar a ser eso un día. Yo quiero ser jefa un día”. Era lo más esperado, ser jefa.

-Caso 33-

Y, con el transcurrir de los años, ese momento bisagra en el que, aun sin abandonar del todo el lugar de “patrulleros” (porque lo siguen siendo en el Grupo de cuarto y quinto), se convierten en jefes, llega. La expectativa y el entusiasmo se generan no sólo por el cambio de rol, sino también por la conciencia acerca de la responsabilidad que eso implica:

Cuando estuve por ser jefa... es como cuando... ¿viste cuando te están por regalar lo que más querés? Como “quiero esto, quiero esto, quiero esto para mi cumpleaños, ¡mamá, cómpramelo!”

Me acuerdo en cuarto, cuando nuestros jefes se fueron... Les escribimos una carta en la que les agradecíamos por todo y les decíamos que bueno, que nos estaban soltando la mano... o sea, como que se iban y nos dejaban, pero que en realidad no nos dejaban solas porque nosotros éramos ahora los que íbamos a tener que agarrar de las manos a otra gente... era como pasar el legado, digamos. Era como que se iban nuestros jefes, nuestro año, los que siempre estaban con nosotros... se iban y nosotros íbamos a tomar ese lugar vacante que quedaba... Y no sé, veníamos en los cursillos a ver a los nenes que rendían. Y pensábamos... (con tono de entusiasmo) “¡uno de esos va a ser mi patrullero! ¡Quiero ver quién va a ser mi patrullero!” Era toda una motivación... como una espera muy linda...

-Caso 33-

Agarrados de la mano, guiados por otro, transitan los primeros cuatro años dentro de la escuela. En ese tomar de la mano, leemos un pacto de unión, de filiación, de protección y de legado que no constituye solamente una metáfora:

...mis patrulleros... gente que ahora es grande... pero que, cuando estábamos en el campo de primero, íbamos caminando de noche y me agarraban la mano porque tenían miedo, ¿entendés? Y no querían dormir solos, porque muy pocos habían salido de su casa solos... Porque vos estás en quinto año, y te hacés cargo de nenes de diez, once... (...) estás todo el día a cargo de un grupo de nenes, y que comés con ellos, y si ellos se sienten mal, vos tenés que ir y buscarles algo, tenés que abriganlos... un montón de cosas. Entonces esa unión que se crea es impresionante...

-Caso 31-

Esa unión es “impresionante” porque el lazo es recíproco. Ya leímos las voces de los “hijos”. Ahora nos toca recorrer el amor de madre:

...mis nenes, que son lo más lindo que tengo en la vida, que me dan cartas cuando voy al colegio... te sentís tan bien cuando te dan una cartita que te diga “V., te quiero”, “V., sos mi jefa y te extraño mucho”... te juro que me desarma... cuando veo a las nenas y me abrazan tan fuerte... y te dicen “yo quería ser como vos”... te sentís como un modelo a seguir... porque a mí me pasaba también, yo veía a mis jefes y decía “wow, cuando sea grande, quiero crecer y ser como ellos”

Yo siento como si fueran, no sé, mis hijitos, mis cositas chiquititas, yo siempre les digo así

Es muy loco, porque los ves crecer, realmente los ves crecer, más que sus papás. Porque no solo los ves el sábado, sino que los ves en el colegio, y cuando les va mal en una prueba vienen y te cuentan, y los ves en los recreos...

-Caso 31-

Y la ruptura del vínculo, por supuesto, es traumática. Las pasiones que suscita son, a su vez, signo de las que ha involucrado el recorrido afectivo:

Para mí, que venga una patrullera y te diga “loco, te extraño, el cole no es lo mismo sin vos”, y que no es una patrullera que tiene doce, es una patrullera que va a sexto, ¿me entendés?... Viene así, y me dan ganas de llorar, porque digo, es impresionante, es impresionante... Es impresionante que la gente venga y me diga “en tres días me hiciste muy feliz”, ¿me entendés?

-Caso 31-

Pero las marcas quedan. Usaríamos la palabra “aprendizajes”, si no estuviese tan contaminada por el discurso pedagógico ligado a lo curricular. Pero, aun así, las voces de

los entrevistados nos muestran que, efectivamente, en la escuela se puede aprender mucho más que el contenido de las materias:

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... aprendés que... que yo, por ejemplo, veía que mis jefes eran tan grandes que por ahí sentía que yo no tenía cosas para darles a ellos...o sea, sí, pero no como ellos me daban a mí... y aprendés que sí, que sí tienen muchas cosas para darte, así de chiquitos como son... te sorprenden y los escuchás hablar y decís “no bueno, mirá lo que es este chico! Tiene once años, diez años, y es increíble, mirá las cosas que pasa y cómo las afronta”... 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... (...) Es como no dejar tu infancia, no siendo un inmaduro, sino aprendiendo a convivir con esas dos cosas porque saco lo que me hace bien, porque saco lo que a mí me llena y lo que a mí me divierte y lo que a mí me gusta y lo comparto con gente a la que le pasa igual...

(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!”, o sea, la confianza que tiene en mí... Cuando iba a primero o segundo año era muy importante para mí ver que... 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, digamos... Y de esa misma forma, enseñarte a vos a tratar así a la otra gente.

Esa enseñanza, de alguna manera, se hace carne, se transforma en disposiciones para continuar las redes del afecto que, en algún momento desconocido de la historia institucional, otros han iniciado y que, se sabe, podrá ser legado a los que vienen detrás:

(Participo en el Grupo Juvenil) por mí y por el otro, por los dos... es como... como 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-

“Es algo que te sigue haciendo sonreír siempre”. La escuela devenida escenario de pasiones colectivas.

En el recorrido trazado hasta aquí, hemos tenido ocasión de referir en numerosas oportunidades a las pasiones que involucra la participación en el Grupo Juvenil, aunque lo hicimos de manera periférica, adicional a otros desarrollos. Quisiéramos, ahora, detenernos en ese tema, al que consideramos clave para aproximarnos a una comprensión de la experiencia que viven los estudiantes en su espacio de pertenencia.

Más acá y más allá de toda consideración específica, de las diferentes teorizaciones que puedan provenir de distintos campos disciplinares y de los particulares valores en torno a los cuales cada sociedad, en cada momento histórico, las incita, ensalza, margina o prohíbe, encontramos una suerte de “núcleo duro” que atraviesa de manera general a las pasiones o, más bien, a los sentidos posibles de la palabra “pasión”. Se trata de su inscripción en el cuerpo como sede elemental, cuerpo en tanto materialidad previa a la cultura y, de algún modo, deslindable de ella, cuerpo como conglomerado de sensaciones singularísimas e inexplicables que es, en última instancia, lo que conservamos de una animalidad opacada y sujeta por la cultura, por la vida social, es decir, por la razón.

La pasión se vive siempre ante algo, por algo a lo que se responde “con una movilización general de nuestras energías” (Moravia, 1998; 44). “Es un accionar que casi no conoce horarios, ni vacaciones, ni prudencias”, nos apunta Sergio Moravia, destacando la disonancia entre lo pasional y los límites fijados por la vida social, es decir por la cultura, en este caso, con relación al tiempo. En el mismo sentido, el autor agrega que

En vano tratamos de asignarle un espacio y una función dentro de una experiencia de alguna manera estructurada. La mayoría de las veces, la pasión se rebela a esa delimitación: la cuestiona. Cuestiona hasta los paradigmas generales de su posible “normalización” (Ibíd., 44. Las comillas son del original.)

Pero la pasión no pareciera escapar solamente a las clasificaciones, moldeajes y limitaciones que pretenden contenerla desde afuera. Si seguimos los planteos de Moravia, llegamos a sostener que lo pasional constituye un dominio que se aleja incluso de la conciencia del sujeto:

En primera y fundamental instancia, la pasión se vive. Se vive antes de tener conciencia de ella, antes de pensarla. Se la vive de modo esencialmente intuitivo y subliminal. Antes de darle un sentido –o sea, antes de incluirla en la red de criterios semánticos-axiológicos de que disponemos- la pasión se nos presenta en la forma de una amalgama indistinta y redundante (Ibíd., 50. El destacado es del original.)

No nos sorprende, entonces, que esa “amalgama indistinta y redundante” que no puede ser del todo clasificable ni del todo comprendida por la conciencia, resulte *inenunciable*:

Enunciar, decir esta condición es, en rigor, imposible. O mejor: es muy posible, pero pagando el precio de su transformación radical. Si digo, si narro (aunque sea sólo a mí mismo, in interiore cordis) mi pasión, es como si asumiera una forma de distancia con respecto a ella. Decir la propia pasión, ¿no es un tanto como cambiar el estatus respecto de ella? (Ibíd., 50. Los destacados son del original.)

En el mismo sentido, Roland Barthes nos sugiere la imposibilidad de los signos –al menos, de los lingüísticos- para expresar de manera acabada y *omniaprehensiva* el amor por algo. Con un contundente “No se consigue nunca hablar de lo que se ama”, el intelectual francés titula un ensayo acerca del amor de Stendhal por Italia y la música, que se traduce en su dificultad para hablar de ellas:

Stendhal no describe las cosas, ni siquiera describe su efecto; dice sencillamente: ahí hay un efecto; me siento embriagado, transportado, emocionado, deslumbrado, etc. Dicho de otra manera, la palabra vulgar es una cifra, remite a un sistema de sensaciones; hay que leer el discurso italiano de Stendhal como cifrado (Barthes 1987; 352)

Así, para Barthes, aun el escritor llega a padecer una “afasia que nace del exceso de amor” (Ibíd., 354-5). Y esto, más allá de la dimensión psicológica que involucra a cada sujeto, aparece como una carencia más propia del lenguaje que del hablante, en tanto “ya sea que quiera probar su amor o que se esfuerce por descifrar si el otro lo ama, *el sujeto amoroso no tiene a su disposición ningún sistema de signos seguros*” (Barthes, 1993; 166. El destacado es nuestro.)

Del mismo modo que Stendhal, nuestros entrevistados han intentado describir el conglomerado de afectos que les suscita su participación en el Grupo Juvenil. Pero, invariablemente, terminaron confesando una imposibilidad para decirlo con palabras que se comprende a la luz de las reflexiones que hemos esbozado:

Yo, por ejemplo, ahora cuando empiezo a hablar del Grupo Juvenil... es como que lo sentís tan profundo... yo lo siento muy dentro de mi cuerpo, en serio. Pienso en el Grupo Juvenil y, cuando empezás a hablar profundamente, es capaz que se te ponga la piel de gallina, y de hecho me pasa... Es increíble lo que te genera esto. (...) Cuántas veces tenés tanta alegría adentro, tanta euforia que querés seguir cantando, seguir haciendo eso, que lo hacés con tanto amor

Yo, por ejemplo, tengo amigas en danza, y para explicarles la dinámica, la preparación del Grupo... estuve un montón... como que no lo podían entender, porque no lo vivían. Y más allá de eso, también la sensación, el sentimiento que vos tenés hacia el Grupo es increíble. Y eso solo se puede dar si lo vivís. Si no, me parece que no... no hay forma de sentirlo...

-Caso 27-

Yo creo que alguien no puede entender lo que genera y lo que es el Grupo Juvenil si lo ve desde afuera. O sea, vos tenés que ir y fijarte cómo te estás sintiendo en el momento en que estás haciendo las cosas para entender lo que se genera adentro del Grupo

-Caso 28-

Como que yo no sé por qué amo tanto al Grupo. Pero sí sé que el Grupo me hace una persona diferente...

Ay, no sé, es muy difícil de explicar, en realidad... Es que... me siento muy bien, me siento yo misma. Por ahí hablando con diferentes personas, en diferentes lugares, uno se guarda muchas cosas que piensa. A mí me pasa... Pero en el Grupo es como que llegás, y como que no hay reglas. Sos vos y estás ahí. Estás con gente y... te das cuenta quiénes son

-Caso 32-

Es llegar y ver a la gente sonreír. Es ir y divertirte esté quien esté. Esté la persona que te cae mal o esté la persona que te cae bien... no estén tus más amigas... me ha pasado muchas veces... Es ir igual y... Es algo muy complejo de describir lo del Grupo. Creo que con palabras, por ahí no me va a alcanzar. Pero... es como cuando te gusta alguien. No sabés por qué, pero te gusta, y es así. Y le ves sus cosas lindas, y le ves sus cosas no tan lindas, y te gusta igual, y lo querés igual. Y creo que con el Grupo, por lo menos a mí me pasa eso. Que si bien, por ahí tendrá algo que no me

haya gustado alguna vez, qué se yo, no se me viene a la cabeza... pero es algo que te sigue haciendo sonreír siempre.

Como que hay cosas que no se explican con palabras, que las tenés que vivir o no las entendés. Por ahí cuando hablo siento eso...

No vas a saber todo lo que es el Grupo haciendo entrevistas, porque es más que eso... es más que las palabras que uno pueda llegar a decir para describirlo...

-Caso 33-

Son tan contundentes las expresiones de amor y tan significativas las afecciones que despiertan –sonrisas, “piel de gallina”- que no podemos sino interpretarlas como signos que ponen en evidencia las pasiones que suscita la pertenencia al Grupo Juvenil y, en consecuencia, la singularidad inclasificable de la experiencia que en ese espacio se vive cuya comprensión, de acuerdo con los testimonios recabados, no puede lograrse sino estando ahí y sintiendo lo que ellos sienten. De allí que aparezca, en las voces de nuestros entrevistados, como un “sociotopo” único, irrepetible e irremplazable:

Yo antes, o sea, estaba haciendo danzas, y fui a una competencia y ganamos una, ganamos para ir a bailar en la fiesta de la cerveza, en el Oktoberfest, que va coincidir creo que con el finde del campa. O sea, y yo dije, no lo dude, o sea imagínate, ir a bailar, que hubiera sido re lindo, ir a un festival de danzas para bailar con tus amigas de danzas, en una feria importante dentro de todo... pero obviamente si tengo que elegir, no se cambia, o sea, hay cosas que el Grupo marca, por ejemplo, en mi, tiene un lugar muy importante el Grupo Juvenil y bueno, no lo cambio por nada

-Caso 26-

El sentimiento, la sensación, la alegría... todo lo que uno vive en el Grupo, son cosas inexplicables, son cosas hermosas que solamente las puede vivir en el Grupo. Yo creo que lo que uno siente acá no lo va a sentir en ningún otro lado.

-Caso 27-

Estas experiencias que el lenguaje, ordenador de nuestro sistema de pensamiento, no logra expresar, son denominadas “mágicas”. Quizás para restituir una forma de conocimiento y acción sobre el mundo alternativa al logocentrismo occidental. Quizás, para decirnos que la Razón, deidad de nuestra vida moderna no siempre logra colmar todos los sentidos que produce la vida humana. Lo cierto es que, más allá de nuestras lecturas, las voces hablan de magia:

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-

Recuperando una frase de Walter Benjamin, Giorgio Agamben escribió que

Es probable (...) 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 nuestras fatigas no puede, de hecho, hacernos verdaderamente felices. Sólo la magia puede hacerlo. Esto no se le escapó al genio infantil de Mozart, quien en una carta a Bullinger señaló con precisión la secreta solidaridad entre magia y felicidad: “Vivir bien y vivir felices son dos cosas distintas; y la segunda, sin alguna magia, no me ocurrirá por cierto. Para que esto suceda, debería ocurrirme alguna cosa verdaderamente fuera de lo natural” (Agamben, 2005; 21. Los destacados son nuestros. Las comillas son del original.)

La felicidad, entonces, “coincide enteramente con el hecho de sabernos capaces de hacer magia, con el gesto por el cual alejamos de una vez por todas la tristeza infantil” (Ibíd., 23). Y la magia, en definitiva, supone la invención de un nuevo lenguaje, un lenguaje que restituya la ligazón adánica entre las palabras y las cosas perdida en Babel; en suma, un lenguaje Otro que, más allá de su valor fundante, muestre que es capaz de recusar los signos que han sido establecidos para nombrar al mundo pero que, a la luz de lo señalado (no solo por) los entrevistados, no han sido capaces de hacerlo:

...su tristeza (del niño) no proviene tanto de la ignorancia de los nombres mágicos como de su dificultad para deshacerse de los nombres que le ha sido impuesto. No bien lo logra, no bien inventa un nuevo nombre, tiene en sus manos el salvoconducto que lo lleva a la felicidad (Ibíd., 25)

No parecemos estar frente a niños tristes. Sí, frente a niños que se creen capaces de hacer magia.

Los magos “hablan solo con gestos”

Señalamos al comienzo de este artículo que las canciones y los bailes gozan de un lugar particularmente privilegiado en el Grupo Juvenil. Como hemos tenido ocasión de observar, el “baile del chipichipi” se realiza como inicio y cierre de las convivencias, dato cuya generalidad fue corroborada por nuestras entrevistas.

Se trata de un baile tradicional para el Grupo que, desde nuestra perspectiva, se torna polivalente en su ejecución. Por un lado, inscribe al encuentro de los participantes en una tradición que los liga con otros sujetos que, aunque anónimos, han construido y dejado sus –más o menos perceptibles– huellas en la historia del Grupo. Por otro, enlaza a los presentes a través de una *performance* (Zumthor, 1991) cuyos movimientos parecerían especialmente

pensados para construir, entre los *performers*, vínculos a partir del diálogo entre los cuerpos:

Y también el chipichipi, bueno, particularmente, capaz que es porque es el más integrador de todos los bailes... porque vos estás cantando y de repente te tenés que frenar y agarrarte de los brazos con alguien, y bailarle a una persona. Y te toca el que te toca... o sea capaz que corrés más rápido para llegar a alguien, pero... es el más integrador, más que cualquier otro... como que por ahí tratás con gente que no conocés... estás en primer año y le bailás a uno de otro curso que ni sabés quién es. Y le bailás. Y estás bailando, no es que le estás dando la mano... Responde por ahí más al objetivo del Grupo porque es más... como más integrador... el más... con cualquiera está todo bien, y no nos conocemos y bailamos igual, total lo vamos a pasar bien igual...

-Caso 33-

Es por ese diálogo en el que participan y por su capacidad para expresar lo que, como hemos visto, los signos lingüísticos no pueden decir, que, a nuestro juicio, se transforman en *cuerpos parlantes*. Se trata de un concepto que hemos tomado de la teatrología⁵, aunque sin ajustarnos al sentido que adquiere en ese campo. Para nosotros se trata, como dijimos, de cuerpos que transmiten ideas, sensaciones, emociones, valores por sus movimientos, sus gestos, su modo de mostrarse ante un otro para quien esa presencia significa mucho aunque no diga nada. Son, en definitiva, *cuerpos que hablan*, que expresan, aun cuando no verbalicen:

Además, ponele, cuando volvés de una convi, por ejemplo, se arma la ronda acá en la puerta del colegio y todos empiezan a bailar el chipichipi. Y parás un segundo a mirarlos, y decís “bueno, chau, todo lo que hice en el día”. Por ejemplo, yo fui cero en la convi de 4to y 5to, y más allá de que haya estado bueno o haya estado malo, no

⁵ Cf. Anne Ubersfeld (2003): “El habla solitaria”. En *Acta poética*, n° 24-1. México: Instituto de Investigaciones filológicas de la UNAM, y Adriana Musitano: “La escritura dramática y la escritura poética de fin de siglo XX, coincidencias y especificidades”. S/D.

sé, me parece que lo disfrutaron, y te lo demuestran también de esa forma, cantando, saltando, bailando...

-Caso 30-

Nos permitimos, entonces, recuperar otro concepto del campo de la teatrología: el *convivio* que, como rasgo fundamental, supone

La reunión de dos o más hombres vivos, en persona, en un centro territorial, encuentro de presencias en el espacio y convivencia acotada –no extensa- en el tiempo para compartir un rito de sociabilidad en el que se distribuyen y alternan dos roles: el emisor que dice –verbal y no verbalmente- un texto, el receptor que lo escucha con atención (Sic. Dubatti. 2003; 13)

Por su carácter acontecimental y por implicar, como dijimos, la presencia de sujetos que se comunican en un aquí-ahora, el *convivio* es también efímero, singular e irreplicable. Se trata de estar con el otro, reconocerlo y, con ello, a uno mismo. Hay, de este modo, afectación recíproca, conexión sensorial que puede atravesar todos los sentidos y, en consecuencia, un particular involucramiento del cuerpo. Se trata, continuando con la conceptualización que propone Dubatti, de una

conjunción de presencias e intercambio humano directo, sin intermediaciones ni delegaciones que posibiliten la ausencia de los cuerpos (...) es una práctica de socialización de cuerpos presentes, de afectación comunitaria, y significa una actitud negativa ante la desterritorialización sociocomunicacional propiciada por las intermediaciones técnicas (Ibíd., 17)

Por último, y casi como si quisiera sostener nuestros argumentos acerca de la *indecibilidad* de la experiencia en el Grupo Juvenil, Dubatti nos apunta que

No se transmite la experiencia convivial sino un artefacto construido para una aproximación prácticamente imposible. La experiencia convivial se pierde, no puede

ser conservada (...) Lo convivial también se desnaturaliza en la narrativización: pierde espesor e intensidad y adquiere otros atributos que no son originales de la experiencia. Además, en el convivio hay más experiencia que lenguaje. Hay zonas de la experiencia de las que el lenguaje no puede construir discurso. Hay zonas de la experiencia que no se pueden semiotizar y en consecuencia, quedan fuera del marco lingüístico (Ibíd., 25. El destacado es del original.)

Desde esta perspectiva, entonces, el baile del chipichipi –por nombrar una de las tantas instancias similares que tienen sitio en el Grupo Juvenil- es mucho más que un baile. Se trata de un espacio de encuentro, de auto y hétero (re)conocimiento, de transmisión de sensaciones, de construcción y robustecimiento de los lazos que ligan a los sujetos entre sí y con el colectivo. Se comprende, de este modo, las sensaciones que suscita, que también parecieran rehuir a su expresabilidad:

Yo me acuerdo, en mi último sábado, cuando bailábamos el chipichipi, yo lloraba como un maricón, como diciendo “es mi último chipichipi”

Pero en realidad, es eso, es como el símbolo, ¿entendés? Como el otro sentido que se le genera a eso.

Una de las mejores experiencias de mi vida fue bailar por primera vez el chipichipi en una convi... Sí, fue abuso, como coordinador. Vos decís “loco, por qué estoy acá! Qué ha pasado, qué es esta mentira, despertá L.!”

- Y en ese momento, ¿qué sentías?

- Sentía una banda de cosas... Toda tu trayectoria. Es toda una vida.

-Caso 29-

El hecho, por ejemplo de, ponele, el chipichipi, que es como algo tradicional... Es como que, por ejemplo, yo creo que de acá a unos años, nosotros egresados, escuchamos el chipichipi, nos va a recordar... nos va a dar escalofríos... Es como... por ejemplo, todas las canciones, las rondas, las dinámicas, son como elementos característicos del Grupo Juvenil que eso es lo que te hacen sentir... defender al Grupo, no sé cómo decirlo

Entre la felicidad que les produce la magia de un espacio que les permite “ser como necesitan”, lo indecible de los sentimientos que recorren sus cuerpos y el diálogo entre cuerpos que se (inter)afectan en un acontecimiento singularísimo como el *convivio*, estos jóvenes parecieran confirmar la frase de Agamben con la que titulamos este apartado. Aquella según la cual los magos “hablan solo con gestos”.

Sociedades disciplinarias, sociedades de control... ¿sociedades del afecto? Algunas consideraciones momentáneas.

Todos los centros de encierro atraviesan una crisis generalizada: cárcel, hospital, fábrica, escuela, familia. (...) Los ministros competentes anuncian constantemente las supuestamente necesarias reformas. Reformar la escuela, reformar la industria, reformar el hospital, el ejército, la cárcel; pero todos saben que, a un plazo más o menos largo, estas instituciones están acabadas. Solamente se pretende gestionar su agonía y mantener a la gente ocupada mientras se instalan esas nuevas fuerzas que ya están llamando a nuestras puertas. (Deleuze 1999: 278)

Comenzamos este artículo con una cita de Foucault que ilustraba de manera emblemática el proyecto de las instituciones disciplinarias y que, sin que hubiese requerido forzamiento alguno, describía un modelo de escuela que engarzaba a la perfección con el resto de los “centros de encierro” que, hacia mediados del siglo XIX, prometían moldear sujetos a la medida de una floreciente sociedad capitalista que los requería particularmente dóciles, adiestrados y moralizados. Ahora, la reflexión de Deleuze nos permite situar los fenómenos que hemos abordado en un marco diferente que, sin abjurar de los desarrollos foucaultianos, reconoce cambios y resquebrajamientos en instituciones que, como los acontecimientos a los que asistimos evidencian cada vez más, vienen atravesando una larga y profunda crisis que, en el caso de la escuela, ha llegado aún a trastocar su proyecto fundante, en tanto los roles que se le asignan y las posibilidades de acción que se le

conceden parecen haberse distanciado de los que habían asegurado una eficiencia congruente con un modelo de sociabilidad mucho más rígido que el actual.

En un momento que Deleuze ha señalado como “agónico” para instituciones como la escuela, resulta coherente que los cimientos de su estructura pierdan rigidez, se tornen más laxos. Progresivamente, las instituciones de la modernidad parecen desintegrarse para ceder su lugar a las “nuevas fuerzas” que, para el filósofo francés, operan de un modo no menos efectivo que las anteriores. Pero, mientras tanto, esa progresiva desintegración permite que aparezcan grietas, hendiduras, fisuras, espacios donde –tal es el caso de la escuela- los jóvenes pueden anidar, refugiarse, formar “familias” que los protegen, aunque sea momentáneamente, de la angustia que produce una (¿Post?)modernidad atiborrada de incertezas.

En esos huecos que la institución tolera, habita una comunidad que, desde nuestra perspectiva y a la luz de las voces incrustadas en nuestro trabajo, construye y robustece los lazos que la cohesionan a partir de la escucha, de la invitación a pertenecer, de la palabra de aliento y de la diversión compartida. Una comunidad que resemantiza los signos que componen el “texto” escolar, que re-liga a los estudiantes con la escuela aun cuando la institución los haya apartado de ella, que les permite a quienes la integran ingresar niños, devenir adolescentes y salir casi adultos, y ser guiados en ese recorrido por la mano afectuosa de otro que ha transitado caminos similares. Una comunidad que se torna inexplicable por la constelación de pasiones que suscita.

Cabe preguntarnos, entonces, cómo comprender la emergencia de este singular fenómeno en un contexto escolar, institución que, en un sentido genérico, no parece haber sido pensada para ser escenario de pasiones y afectos. Más bien lo contrario: era el templo de la razón y, subsidiariamente, un sitio privilegiado para el control de los cuerpos.

En esta etapa de nuestro recorrido, y siempre de manera provisoria, creemos que los estudiantes nos han mostrado el modo como, en las grietas de un proyecto en crisis, han encontrado sitio para enlazarse en una “sociedad del afecto”, refractaria a las políticas de

disciplinamiento o control. Será esta, quizás, la argamasa que rellene las fisuras de la escuela y, así, detenga su agonía. De otro modo, y si se cumplen los vaticinios de Deleuze, pasarán los años, las décadas, pero siempre, como un incesante eco, continuarán resonando en el fondo del enjambre discursivo que apuntala nuestra memoria colectiva las voces susurrantes de unos jóvenes que, en algún recóndito y capilar punto de la historia, del espacio y del tejido socioinstitucional, han creído que, pese a todo, era posible construir entre pares un espacio que les permitiera sonreír.

Bibliografía

- Adorno, Theodor y Max Horkheimer (1969): "La industria cultural. Iluminismo como mistificación de masas". En *Dialéctica del Iluminismo*. Buenos Aires: Sur
- Agamben, Giorgio (2005): *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo
- Antonelli, Mirta (2002): "La intervención del intelectual como axiomática". En: Daniel Mato (coord.): *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela
- _____ (2011): "La tragedia clásica en el entramado de la sociabilidad cortesana del Siglo XVII. Normalización, razón y decoro". En Mirta Antonelli (coord.): *Subjetividad, sensibilidad y poder en perspectiva histórica. Apuntes críticos sobre el siglo XVII francés*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades
- Balardini, Sergio (comp.) (2000): *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: CLACSO
- Barthes, Roland (1987): *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Buenos Aires: Paidós
- _____ (1993): *Fragmentos de un discurso amoroso*. México: Siglo XXI
- Beltrán, Mariana (2006): *Las identidades juveniles en rituales de una escuela secundaria*. Córdoba: Universitas
- Benveniste, Émile (1973): "De la subjetividad en el lenguaje". En *Problemas de lingüística general*. Méxco: Siglo XXI
- Berman, Marshall (1988): *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Madrid: Siglo XXI
- Bleichmar, Silvia (2002): "Tiempos difíciles. La identificación en la adolescencia". En: *Encrucijadas UBA*, N° 15, enero de 2002. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires
- Borioli, Gloria (2010a): *Escombros (de sentido). Raperos cordobeses: identidad y cultura*. Córdoba: Alción
- _____ (2010b): "Teletecnodiscursividad: conocimiento y socioafectividad. El caso de jóvenes preuniversitarios argentinos". En *Revista Colombiana de Educación Superior*, Año 2, N° 4. Santiago de Cali: Universidad Santiago de Cali

Buonfiglio, Yair (2011): "Cuerpo, poder y buenas costumbres. Apuntes para comprender el lugar del cuerpo en el clasicismo". En Antonelli, M. (coord.), *op cit.*

Castoriadis, Cornelius (1993): *La institución imaginaria de la sociedad I*. Buenos Aires: Tusquets

_____ (1994): *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa

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

Cottet, Serge (2006): "El padre puerizado". En *Virtualia. Revista digital de la escuela de Orientación Lacaniana*. N° 15, julio/agosto de 2006. Disponible online en: <http://virtualia.eol.org.ar/022/template.asp>

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

Dubatti, Jorge (2003): "Teatro, encuentro de presencias. Análisis de las estructuras conviviales como contribución a la teatrología". En *El convivio teatral. Teoría y práctica de Teatro Comparado*. Buenos Aires: Atuel

Duschatzky, Silvia *et al* (2010): *escuelas en escena: una experiencia de pensamiento colectivo*. Buenos Aires: Paidós

Duschatzky, Silvia y Cristina Corea (2002): *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós

García Méndez, Karina (2000): "El declive del padre: una reflexión psicoanalítica". En *Psicología desde el Caribe*, N° 6, agosto-diciembre de 2000. Barranquilla: Universidad del Norte

Foucault, Michel (1998): "¿Qué es un autor?". En *Litoral 25/26. La función secretario*. Córdoba: École lacanienne de psychanalyse

_____ (2001): "El sujeto y el poder". Postfacio a: Hubert Dreyfus y Paul Rabinow: *Michel Foucault. Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Nueva Visión

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

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

_____ (2008): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI

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

Larrosa, Jorge (1995): “Tecnologías del yo y educación”. En Larrosa, J. (ed.): *escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta

Margulis, Mario *et al* (1994): *La cultura de la noche. La vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires*. Buenos Aires: Espasa

Marzano, Michela (2006): *La pornografía o el agotamiento del deseo*. Buenos Aires: Manantial

Moravia, Sergio (1998): “Existencia y pasión”. En Vegetti Finzi, S. (comp.): *Historia de las pasiones*. Buenos Aires: Losada

Saintout, Florencia (2009): *Jóvenes: el futuro llegó hace rato*. Buenos Aires: Prometeo Libros

Santos, Milton (2000): *La naturaleza del espacio. Técnicas y tiempos. Razón y emoción*. Barcelona: Ariel

Sarlo, Beatriz (1994): *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Buenos Aires: Ariel

Wortman, Ana (2004): “¿Hay una nueva argentina? Representaciones hegemónicas de lo social. Imágenes publicitarias y estilos de vida”. En Antonelli (2004), *op cit*.

Zumthor, Paul (1991): *Introducción a la poesía oral*. Madrid: Taurus