

Los sentimientos en la escena educativa

**Carina V. Kaplan (dir.)
Ezequiel Szapu y Darío H. Arevalos (revs.)**

**Autores: Claudio E. Glejzer, Jorge E. Catelli,
Sandra G. Vinocur, Iván P. Orbuch, Pablo D. García,
Natalia G. Adduci, Ezequiel Szapu, Darío H. Arevalos,
Carina V. Kaplan, Lucía Abecasis, Priscila Orguilla
y Ludmila M. Sukolowsky**

Los sentimientos en la escena educativa

Los sentimientos en la escena educativa

Carina V. Kaplan (dir.)

Ezequiel Szapu y Darío H. Arevalos (revs.)

Autores: Claudio E. Glejzer, Jorge E. Catelli, Sandra G. Vinocur,
Iván P. Orbuch, Pablo D. García, Natalia G. Adduci, Ezequiel Szapu,
Darío H. Arevalos, Carina V. Kaplan, Lucía Abecasis, Priscila Orguilla
y Ludmila M. Sukolowsky



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decano Américo Cristófolo	Secretario de Investigación Marcelo Campagno	Subsecretario de Publicaciones Matías Cordo
Vicedecano Ricardo Manetti	Secretario General Jorge Gugliotta	Secretaria de Transferencia y Relaciones Interinstitucionales e Internacionales Silvana Campanini
Secretaria Académica Sofía Thisted	Secretaria de Hacienda Marcela Lamelza	Dirección de Imprenta Rosa Gómez
Secretaria de Extensión Ivanna Petz	Subsecretaria de Bibliotecas María Rosa Mostaccio	
Secretario de Posgrado Alejandro Balazote		

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Colección Saberes

Imagen de tapa: Maite Kaplan

ISBN 978-987-8363-85-1

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 4432-0606 int. 213 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

Los sentimientos en la escena educativa / Claudio E. Glejzer... [et al.]; dirigido por Carina Kaplan. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2021.
268 p.; 14 x 21 cm. - (Saberes)

ISBN 978-987-8363-85-1

1. Ciencias de la Educación. 2. Pedagogía. 3. Infancia. I. Glejzer, Claudio E. II. Kaplan, Carina, dir.
CDD 370.1534

Índice

Capítulo 1 Las emociones a flor de piel	9
Educación para la sensibilidad hacia los demás <i>Carina V. Kaplan y Darío H. Arevalos</i>	
Capítulo 2 Afectos y teorías psicológicas de la subjetividad	31
Intersecciones posibles en nuestra época <i>Jorge E. Catelli</i>	
Capítulo 3 La cultura emotiva en sociedades desiguales	67
La obra de Eva Illouz como inspiración <i>Carina V. Kaplan, Sandra G. Vinocur, Lucía Abecasis, Priscila Orguilia y Ludmila M. Sukolowsky</i>	
Capítulo 4 Afectividad, implicación y cuidado de trayectorias escolares	89
Intervenciones implementadas en las escuelas secundarias latinoamericanas para “que ninguno se pierda” <i>Pablo D. García</i>	

Capítulo 5	
Autolesiones y lazo social	127
La dimensión afectiva de la sociabilidad escolar	
<i>Ezequiel Szapu</i>	
Capítulo 6	
La construcción de lazos afectivos entre pares generacionales	157
Experiencias estudiantiles ante la pérdida del sentido de la vida	
<i>Darío H. Arevalos</i>	
Capítulo 7	
La condición estudiantil en tiempos de pandemia	179
Sobre la afectividad y la afectación subjetiva	
<i>Carina V. Kaplan y Claudio E. Glejzer</i>	
Capítulo 8	
“Una juventud alegre y feliz”	207
El peronismo y la construcción de una estructura emotiva	
<i>Iván P. Orbuch</i>	
Capítulo 9	
Bullying y emociones bajo sospecha	231
Un análisis socioeducativo del discurso mediático	
<i>Natalia G. Adduci</i>	
Referencias institucionales	259
Biografías de los/as autores/as	261

Capítulo 1

Las emociones a flor de piel

Educar para la sensibilidad hacia los demás

Carina V. Kaplan y Darío H. Arevalos

La literatura y el arte están inspirados por la figura de las emociones que habitan *a flor de piel*; pretendiendo dar cuenta con esta expresión de que la experiencia humana, singular y colectiva, es de una significativa intensidad. Las novelas suelen narrar en detalle la vivencia sensible de sus protagonistas transportando a las y los lectores hacia “un mundo de sensaciones” –tal como cantaba el popular Roberto Sánchez, “Sandro”–.

La experiencia de la sensibilidad refiere al modo peculiar en que cada sociedad de individuos comprende simbólicamente el mundo: percepciones, miradas, imágenes, pasiones, sentimientos, creencias, concepciones y discursos. La sensibilidad, como hecho cultural, es, por tanto, biográfica e histórica, y se constituye en entramados particulares donde lo objetivo y lo subjetivo se articulan necesariamente.

Este breve ensayo aborda *la educación de la sensibilidad hacia los demás*; es decir, trata de delinear la pregunta acerca de cómo la escuela puede promover vínculos de cooperación y solidaridad para contrarrestar formas de desubjetivación propias de los tiempos que nos toca vivir;

donde las desigualdades de género, étnicas y de clase constituyen uno de los mayores obstáculos en la construcción del (auto)respeto y de la (auto)estima social. Sobre esta cuestión, nos interrogamos: ¿Cómo se podría proteger la máquina del respeto mutuo en la micropolítica escolar, contrapesando las formas materiales y simbólicas de la desigualdad que representan un quebrantamiento a la dignidad humana?

Nos concentramos en la comprensión de la dimensión emocional de los procesos educativos que viabilizan la estructuración del lazo social. Analizar la afectividad nos conduce al problema del par racional/sensible. Desde una perspectiva procesual y relacional, estamos en condiciones de afirmar que las disposiciones para sentir (los habitus emotivos) se estructuran en prácticas y contextos socioculturales. En otras palabras, somos seres sentipensantes situados en una cierta época, por tanto, resulta necesario interpretar las transformaciones socio-psíquicas en sus relaciones dialécticas con las transformaciones sociales de larga duración (Kaplan, 2016).

Posicionarse en un horizonte epistemológico relacional requiere partir de la premisa que ni los sentimientos pueden ser abordados sin tener en cuenta la dimensión estructural material de lo social, ni esta última puede ser interpretada si no se pone en juego la producción de intersubjetividad. Orden social y orden emotivo remiten a una organización dialéctica tensionada por las lógicas relacionales del poder.

Asumiendo a la sensibilidad como un elemento cultural que viabiliza la constitución de subjetividad, focalizamos la mirada en una emotividad que, a nuestro criterio, es vertebradora de la condición humana y de la vida educativa: el *dolor social*. El sufrimiento es un componente medular de la experiencia de trauma social que representa la pandemia

del COVID-19, que tiene consecuencias sobre la configuración de la vida cotidiana y sobre la representación simbólica de nuestras inciertas existencias a futuro.

Acerca de los sentimientos en la escuela

Establecer lazos junto al otro es lo que dota de sentido a nuestra existencia. Una característica de los tiempos que nos toca vivir es el repliegue en lo doméstico bajo el imperativo de reducir los contactos cara a cara con los extraños. Siendo que la escuela opera como un microcosmos de lo social, la trama de la afectividad o la red sentimental que se construye en el cotidiano escolar se vincula a las particulares condiciones y transformaciones de época.

Precisamente, Sennett (2006) analiza los cambios de nuestra vida personal y social a partir de las condiciones del *nuevo capitalismo*. La reconfiguración de las estructuras institucionales y de la actividad económica a nivel global impulsada fundamentalmente por los acelerados cambios tecnológicos y la flexibilización laboral, sentó las bases de ciertas formas culturales que inciden en la constitución de identidades y en las expresiones de los sentimientos de las personas. Los cambios en los modos de producción y acumulación del capitalismo amenazan con corroer el carácter, esos rasgos personales que caracterizaban a los tiempos del capitalismo social de mediados del siglo XX donde los individuos podían conformar una narrativa vital biografiada (Kaplan, 2009).

La desarticulación de la estructura burocrática institucional bajo las ilusiones de libertad propiciadas por el *capitalismo salvaje* se ha convertido en un renovado signo de opresión y deshumanización. Se produce un fenómeno que Sennett caracteriza como de ruptura de trayectorias

perdurables debido a la flexibilidad en el mundo laboral, la obtención de resultados a corto plazo y la ponderación de la inmediatez. Dimensiones de la vida social que vertebran nuestras coordenadas de espacio/tiempo, dejan de operar como estructurantes del lazo social y nos impiden componer una narrativa existencial que pueda ir más allá del presente (Sennett, 2000). “Las condiciones psicológicas apropiadas por la experiencia de trabajo a corto plazo, las instituciones flexibles y el riesgo constante [conforman] un yo maleable, un colaje de fragmentos que no cesa de hacerse, siempre abierto a nuevas experiencias” (Kaplan, 2009: 184).

La fragmentación de la autopercepción del yo es producto de la reinención continua de las instituciones del nuevo capitalismo. Los individuos adoptan como cualidades la flexibilidad adaptativa a situaciones imprevisibles o la tolerancia al riesgo. En consecuencia, los compromisos establecidos en el pasado tienden a erosionarse; lo que produce un debilitamiento de la confianza y la lealtad mutua, necesarias para cualquier construcción de la vida comunitaria.

En las sociedades del capitalismo salvaje, donde prevalecen las relaciones sociales efímeras, la falta de compromiso y estabilidad, la cooperación es más una excepción que la regla. En virtud de esta constatación, resulta preciso reflexionar acerca de cómo construir “la sensibilidad para con los demás”, como contrapeso ante la fragilidad de los vínculos humanos (Sennett, 2012). Esta necesidad, a nuestro entender, es un imperativo ético-pedagógico para quienes adscribimos explícitamente a una educación de matriz crítica que permita comprender e intervenir sobre los mecanismos sociosubjetivos de la desigualdad y la injusticia. La pregunta a formularnos es acerca de cómo se transmite esa sensibilidad hacia el otro para que se materialice la constitución del lazo social.

Sennett (2012) deja abierta la esperanza de que todavía podremos seguir viviendo juntos. En su estudio sobre la naturaleza de la cooperación, que recorre desde la Edad media hasta la Modernidad, describe cómo la misma se ha debilitado y propone cómo se podría fortalecer. Para tal fin, explora las diversas aristas de la *solidaridad* a partir de la conceptualización de Simmel (2014) de *socialidad*, entendida no como acción conjunta, sino como consciencia mutua. Una experiencia sensible central de acción recíproca de los individuos es el mirarse mutuamente. Se trata de un tipo peculiar de socialización, que el propio Simmel caracteriza como la reciprocidad, considerándose como la más perfecta que existe en el campo de las relaciones humanas. Su análisis de la mirada cara a cara se inscribe en una sociología de los sentidos, en donde la percepción sensorial se desarrolla en dos direcciones: a. la impresión sensible de otro hombre nos provoca sensaciones de agrado o desagrado; es decir, nos genera un sentimiento, pero que no nos permite conocerlo; y b. la impresión sensible puede actuar como un medio para el conocimiento del otro. En este último caso, lo que sentimos opera como un puente hacia el reconocimiento mutuo.

La propuesta ética del aprendizaje del cooperativismo se explicita como antagónica de la solidaridad del tribalismo. Esta última consiste en ser solidario con los semejantes pero violento con los diferentes. Es muy ilustrativo el relato de Sennett (2012) sobre la vivencia en una escuela de Londres, donde un compañero de su nieto, en un acto de rebeldía, puso a todo volumen por el sistema de megafonía de la institución escolar una canción de Lilly Allen (cantante de pop) que fraseaba: “¡Jódete, jódete porque odiamos lo que haces y odiamos a todo tu equipo!”. Mientras, una niña de seis años balanceaba sus caderas al ritmo de la música. Dicha travesura escandalizó a las autoridades escolares pues era un uso

no autorizado. Aquellos niños y niñas no percibían que en la letra la cantante intentaba ironizar o burlarse de sus propias palabras. De hecho, a las y los estudiantes el “jódete, jódete” les parecía literalmente una declaración de guerra: “nosotros-contra-vosotros”.

Este tipo de episodio fortuito de la vida cotidiana escolar nos indica que se puede desencadenar un sentimiento peligroso, dado que dicha institución se encuentra enclavada en una zona atravesada por la violencia, donde conviven una diversidad de grupos étnicos, religiosos y clases sociales. Las distancias y las proximidades, imbricadamente materiales y simbólicas, que se van interiorizando a través de la sucesión de generaciones, crean los límites y las oportunidades de entrar en conexión sensible, esto es, producir el encuentro de reciprocidad y respeto para con los demás.

En la modernidad el respeto es un bien simbólico escaso (Sennett, 2003). La disolución de los vínculos de confianza y el desprecio por los otros (los extranjeros, los diferentes, los desposeídos; y en los últimos tiempos se extiende la desconfianza hacia los propios miembros del grupo) tenderán a fabricar individuos con escasa capacidad de atemperar sus instintos, pasiones y prácticas violentas (Kaplan y Krotsch, 2009; 2018; Nussbaum, 2015). Para Honneth, la lucha por los derechos de dignidad entre quienes sienten que han sido maltratadas o maltratados “puede influir, en cuanto que motivos de acción, en las exigencias colectivas de una ampliación de las relaciones de reconocimiento” (Honneth, 1997: 196).

El sentimiento de falta de reconocimiento está asociado a la negación de la subjetividad. Expresa una relación social marcada por el desprecio, la exclusión y la eliminación de la otredad. La experiencia del respeto significa cuidar de sí, hacer algo por sí mismo (autorespeto, autoconfianza o

autovalía social) y ayudar a los demás. El reconocimiento es una necesidad constitutivamente humana, en la medida que nuestra autoimagen depende de la oportunidad de tener un constante respaldo o aceptación de los otros. Siendo seres vulnerables que necesitamos de los demás, la estima social y educativa en las sociedades modernas adquiere un carácter performativo.

Digamos entonces que la lucha por el reconocimiento consiste en el cuidado mutuo como guía exterior y como voz interior. Sin ese proceso de reciprocidad constante, el “nosotros-contra-vosotros” (nosotros versus ellos) puede favorecer las formas de racismo y la conflictividad latente entre grupos en la sociodinámica escolar de los procesos microsociológicos de inclusión/exclusión (Kaplan, 2013).

Gran parte de la tarea que le toca a la escuela consiste en ampliar las oportunidades para construir respeto, reconocimiento y cuidado de sí y hacia el otro. Ello equivale a sostener que el orden escolar colabora en la producción de ciertas tramas y prácticas de afectividad. Advertimos que, en las relaciones humanas de nuestro tiempo, donde prevalecen miedos ligados a los sentimientos de humillación y vergüenza, la valía social y escolar se fabrica sobre frágiles cimientos. La dificultad de poder construir el propio valor en la trama escolar, que se evidencia en la sensación de no sentirnos queridos y queridas o respetados y respetadas por los demás, está en la base del sufrimiento que atraviesa a la condición estudiantil.

Las situaciones de conflictividad o violencias en las dinámicas escolares tienden a replicar o resignificar las relaciones sociales de poder, los procesos de distinción y de estigmatización. De allí que conceptualizamos a las violencias en las escuelas como una expresión del dolor social (Kaplan, 2017). En las interacciones entre estudiantes el par superioridad-inferioridad se pone de manifiesto en los tratos

cotidianos a través de burlas y sobrenombres que tienden a discriminar por marcas corporales y marcas lingüísticas (Kaplan y Szapu, 2019a; Kaplan y Sulca, 2019). Cuando se la discrimina, la persona es minimizada en su condición humana y se le hace saber, más o menos explícitamente, que no es digna de contacto o miramiento. Se la destituye de la categoría de semejante.

Los sentimientos de vergüenza y de humillación que se estructuran como consecuencia de las miradas y valoraciones negativas es uno de los efectos subjetivos del racismo “... que trae consigo sus condiciones, consecuencias y funciones en los contextos comunicativo, interactivo y social” (Van Dijk, 2007: 15). La eficacia de las prácticas del micro-racismo en la interacción escolar consiste en atribuirse la negativización a sí mismo (Kaplan y Sulca, 2018).

Es preciso advertir con fuerza que los individuos y grupos van construyendo una autoimagen a partir de la mirada que los otros habilitan (Kaplan, 1992). De hecho, en la vida social y en la vida escolar, si ese otro es tipificado como extraño, distante frente a ciertos estereotipos de normalidad, suele estar estigmatizado y subalternizado, es decir, percibido y tratado como de una naturaleza inferior. “Me hacen sentir menos”, “me rebajan con la mirada”, se suele escuchar en las conversaciones escolares. El miedo a ser rechazadas y rechazados y hasta eliminadas y eliminados opera, en un sentido inconsciente, en los vínculos sociales con los conocidos y con los extraños (Kaplan, 2012; 2013).

La producción de imágenes y autoimágenes, y más particularmente la mirada escolar, ocupan un lugar fundante de los vínculos intersubjetivos de (auto)afirmación o de (auto)desprecio. La mirada “... tiene una fuerza simbólica cuya intensidad es difícil de suprimir. Los ojos del otro están dotados del privilegio de otorgar o quitar significaciones esenciales” (Le Breton, 2010: 134).

Desde la sociología figuracional de Norbert Elias, se postula que las expresiones emocionales “... son elementos que demuestran cómo los seres humanos están constituidos por naturaleza para la vida en compañía de otros, para la vida en sociedad” (Elias, 1998: 329). Si el individuo porta ciertas disposiciones para sentir aprendidas en el contexto de una cultura determinada y que se transforman en el tiempo, es preciso dar cuenta de las vinculaciones afectivas situadas en cuanto que seres socialmente interdependientes. De allí que adquiere relevancia la pregunta por las experiencias emocionales y vinculares que se construyen en la cotidianidad de la vida escolar.

En las dinámicas institucionales escolares la separación entre un *nosotros* y un *ellos* están asociada a elementos simbólicos como los signos del cuerpo y del rostro a partir de los cuales se activan procesos de segregación y discriminación. La barrera emocional es el principal instrumento de poder entre grupos. Los establecidos poseen un sentimiento de superioridad humana, temen al roce con los extraños y para no contaminarse cierran filas (Elias, 2003). El sentimiento de inferioridad y la vergüenza grupal de los forasteros/excluidos contribuyen a que la estigmatización sea efectiva.

Las expresiones estigmatizantes y racistas que tienen lugar en la cotidianidad escolar, en las redes sociales y en otros espacios de socialización que transitan [las y los estudiantes] portan signos de un muro afectivo que marca proximidades físicas y distancias simbólicas entre individuos y grupos. (Kaplan y Szapu, 2019b: 109)

A los fines de dar cuenta de la interdependencia de las personas en clave emocional, utilizando siempre el pronombre

“nosotros”, Elias (1999) explicita las categorías de “vínculo afectivo” y “valencias afectivas” como necesidades humanas y “eslabones de unión de la sociedad”. Para el autor, las emociones tienen tres componentes: somático, de comportamiento y de sentimiento. El primero está relacionado con el nivel fisiológico; el segundo asociado a cómo una emoción prepara al organismo para hacer o dejar de hacer (por ejemplo, el miedo y la consecuente huida o parálisis); y el tercero con la capacidad humana social, de “expresar verbalmente los sentimientos” (Elias, 1998: 317). Así, la experiencia de una emoción “involucra todo el organismo en sus aspectos somáticos, de los sentimientos y de comportamiento” (Elias, 1998: 320) y los cambios en los cánones del sentir se relacionan con ciertas transformaciones socioculturales e históricas.

En esta misma línea, desde los trabajos de Carina Kaplan y particularmente las investigaciones enmarcadas en el Programa de Investigación sobre “*Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos*”,¹ hemos ido desarrollando una serie de supuestos sobre la producción de la afectividad. A saber,

- a. En primer término, recuperamos de Richard Sennett (1982) sus análisis acerca de la experiencia emocional en las sociedades modernas, donde se imbrican el mundo exterior y el mundo interno; asumiendo que mediante las emociones las personas expresamos el significado moral y humano de las instituciones que habitamos. Los vínculos emocionales son constitutivos de nuestro proceso de humanización.

1 Bajo la dirección de Carina V. Kaplan, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- b. A su vez, en sintonía con David Le Breton, explicitamos el hecho de que la emoción no es transparente, “no tiene la claridad de una fuente de agua” (2012: 71), sino que suele ser una mezcla difícil de comprender.
- c. Sostenemos que una perspectiva de análisis sobre la vida emocional en la trama vincular escolar precisa partir de la premisa de que ninguna de las formas de comportamiento ni las disposiciones para sentir, por más asimiladas que las tengamos, pueden catalogarse como naturales, “aunque así se perciban y se vivencien (característico de la dinámica de la naturalización)” (Kaplan, 2018: 118). Al ser social y cultural, la emoción es a la vez interpretación, expresión, significación, y se transforma en virtud de lo situacional; se diferencia en su intensidad, e incluso en sus manifestaciones, de acuerdo a la singularidad de cada persona. Ello es debido a que el sujeto está conectado con el mundo por una red continua de emociones y es afectado por los acontecimientos de su entorno. Las vivencias emocionales precisan ser observadas en su devenir, en su dinámica procesual. No existen los lazos afectivos en forma aislada. Se trata de un “afecto situado”.
- d. Explicitamos el carácter socialmente construido de los estados afectivos y de sus manifestaciones sobre una base biológica que nunca es un fin, pero siempre es la materia prima sobre la que se traman las sociedades (Le Breton, 2005). Es decir, que para abordar la emotividad es preciso asumir una mirada dialéctica entre biología y sociedad.
- e. Siendo que las disposiciones para sentir son aprendidas y tienen un sentido práctico, sostenemos que suelen constituir parte del inconsciente social.

- f. Lo emocional constituye una suerte de símbolo humano de expresividad, comunicación y orientación. Por lo cual, consideramos que existe un lenguaje de las emociones signado por costumbres y prácticas culturales de largo plazo, es decir, por procesos sociopsicogenéticos que se van transformando.
- g. Sostenemos que, en lugar de emociones separadas o aisladas, lo que se conforma es una suerte de entramado afectivo o red sentimental. La estructura emotiva es relacional y se va organizando en los procesos de socialización.
- h. Finalmente, más que referirnos a una emoción en singular es dable utilizar el plural para describir la producción de una red sentimental. En la sociodinámica de los vínculos de intersubjetividad se entrecruzan sentimientos múltiples y contradictorios.

A partir de estos supuestos, estamos en condiciones de afirmar que las emociones (en plural) están situadas y son entidades que puedan aislarse de los procesos de intersubjetividad ni de las condiciones de época ni de las transformaciones estatales y de las costumbres. Incluso, un sentimiento individual (“me siento”) necesita ser abordado en la construcción simbólica más general propia de la producción del lazo social. La mirada social, la mirada del otro, es constitutiva de la identidad individual y colectiva. No es posible analizar a la emotividad por fuera de la cultura, más allá de que es importante asumir que existe una relación dialéctica los procesos biológicos y los procesos sociales. El orden sociopsíquico se amarra en la materialidad del mundo. Es decir, la emotividad tiene un sustrato biológico y corporal que se significa en procesos socioculturales e históricos.

Para referirnos a la afectividad se requiere comprender, entonces, cómo se constituye la trama imbricada de la subjetividad y el lazo social en sus interacciones mutuas. Los entramados permiten caracterizar las redes de relaciones que entrecruzan las existencias socio-psíquicas. En el entramado personal del sujeto se estructuran los vínculos emotivos y personales estables que lo unen a las personas de su entorno (Elias, 1999).

Consideramos que la estructura social y la estructura emotiva son dos caras de una misma moneda. Esto equivale a sostener que el habitus emotivo se estructura mediante disposiciones aprendidas para sentir que operan de un modo inconsciente y con un sentido práctico (Kaplan, 2020). Las emociones no residen ni en los sujetos ni en los objetos, sino que se construyen en las tramas vinculares. El orden emotivo tiene lugar precisamente en las intersecciones del yo y el nosotros.

El dolor social como retrato de época

El dolor es un signo de humanidad. Es una emoción que resulta significativa para pensar la cuestión de la producción del lazo social en la sociodinámica de la experiencia escolar. En *Antropología del dolor*, Le Breton (1999) afirma que cada uno de los seres humanos, según su condición social o su historia personal, no reaccionan de la misma manera frente a una herida o enfermedad idénticas; es decir, que no tienen el mismo umbral de sensibilidad. Más aún...

La manera en que el hombre se apropia de la cultura,
de unos valores que son los suyos, de su relación con el

mundo, suponen un entramado decisivo para su aprehensión. Porque el dolor es, en primer lugar, un hecho situacional. (Le Breton, 1999: 9)

Siendo así, el dolor no es solo un hecho fisiológico, sino una dimensión existencial de nuestra condición humana. Supone una relación afectiva con las situaciones que experimentamos. En otras palabras, “... es siempre una cuestión de significación y de valor, una relación íntima con el sentido” en la que el individuo “... está envuelto dentro de un sufrimiento que traduce la experiencia de vivirlo” (Le Breton, 2017: 9). Al situarnos desde esta perspectiva, cuando referimos a las experiencias de sufrimiento en la vida estudiantil debemos interrogarnos por las estructuras sociales y culturales que las producen.

... abordar el dolor desde un punto de vista antropológico, así como analizar la relación del hombre con su dolor [nos conduce a] preguntarnos de qué modo la trama social y cultural que lo impregna influye en las conductas y los valores. Pero sin olvidar por ello que, si el hombre es una consecuencia de estas condiciones sociales y culturales, también es el infatigable creador de significados con los cuales vive. Ninguna fórmula definitiva podría abarcar la relación íntima del hombre con su dolor, puesto que de hecho todo dolor remite a un sufrimiento, y, por tanto, a un significado y a una intensidad propia del individuo en su singularidad. (Le Breton, 1999: 10)

En *La miseria del mundo* Pierre Bourdieu (1991) afirma que el sufrimiento es provocado por las condiciones precarias de existencia que estructuran las biografías de ciertos grupos sociales. Junto con la miseria económica, se verifican

múltiples formas de miseria social, entre ellas, la de la juventud que sufre ante un futuro sin porvenir. Podemos sostener entonces que en el devenir de la estructura de la personalidad y de las estructuras sociales se enraíza en una relación inseparable, la una de la otra.

Siendo la trama escolar de naturaleza afectiva (Kaplan, 2018) resulta preciso inscribir el trabajo pedagógico a partir de las transformaciones actuales en las biografías escolares, específicamente en tiempos de pandemia. Este escenario inédito que nos toca transitar ha trastocado las trayectorias socioeducativas. Fundamentalmente en lo referido a las ritualidades y a los modos de hacer escuela, que han producido efectos en la organización socio-psíquica de las infancias y las juventudes.

A fines del 2020, desde nuestro equipo de investigación, llevamos a cabo un estudio socioeducativo sobre las experiencias emocionales de las y los jóvenes a partir de la aplicación de una encuesta a 2206 estudiantes de quince escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires.² Los resultados permitieron visibilizar las vivencias subjetivas en torno a la modalidad de escolarización no presencial, donde los sentimientos de pérdida, miedo, soledad, vergüenza y tristeza ocuparon un lugar preeminente. Estas emotividades ponen en evidencia el dolor social que atraviesa a la condición estudiantil.

Las voces de las y los estudiantes constituyen un retrato de época que interpela a la escuela a reparar las heridas sociales y a construir una narrativa de sentido presente y futura. Para lo cual resulta necesario que la subjetividad, en el sentido de lo humano, se ponga en primer plano:

2 "Informe de primeros resultados de la encuesta sobre emociones y escolarización en tiempos de pandemia, desde la perspectiva estudiantil" (Kaplan *et al.*, 2021).

Reparar significa enseñar y aprender a ponerse en el lugar del otro. Hacerse cargo del daño causado aprendiendo todos de la situación y comprometiendo a todo el grupo o comunidad escolar. Asumiendo que las emociones y sentimientos personales y colectivos se construyen en la cotidianidad de lo social en contextos históricos y culturales particulares. La experiencia emocional de cada una y cada uno de nosotros como seres concretos está imbricada con la realidad emocional de las sociedades en que nacemos y en las que nos toca habitar. Las transformaciones en los modos de vivir modelan nuestra estructura psíquica. (Kaplan, 2017: 44)

El abordaje de las emociones en la trama escolar significa habilitar espacios para elaborar las vivencias socio subjetivas del dolor social ayudando a identificar y reconocer los propios sentimientos y los de los semejantes, contemplando el hecho de que el otro está atravesando una experiencia análoga a la de uno mismo. Poner en palabras y socializar las emotividades es una vía de reparación simbólica del sufrimiento que marca nuestra experiencia vivida. Aprender a cuidar de sí y del otro es un signo de amorosidad que posibilitan las instituciones escolares en cuanto soporte emocional para la construcción de sueños y esperanzas (Kaplan y Arevalos, 2021).

Recuperando la apuesta de Sennett (2012), nos afirmamos en la convicción ética pedagógica que, aun en las sociedades del capitalismo salvaje, es posible generar desde la escuela la oportunidad de vivir juntos bajo las formas de confianza, cuidado, y reconocimientos mutuos. Entendiendo que es necesario establecer y mantener vínculos emocionales solidarios signados por la reciprocidad y la cooperación.

Los territorios simplificadores de la modernidad pueden reprimir y distorsionar nuestra capacidad de vivir juntos [sin embargo] no elimina esa capacidad ni pueden hacerlo. Como animales sociales, somos capaces de cooperar con mayor profundidad que lo imaginado por el orden social existente... (Sennett, 2012: 393)

La escuela es una experiencia humana que ensancha la oportunidad de la restitución simbólica del lazo social. La cooperación constituye un tipo de vínculo humano que debe colocarse en el centro de la construcción de las relaciones de reciprocidad. El aprendizaje colectivo de la cooperación en la experiencia escolar posibilita la producción de narrativas profundas, del reconocimiento mutuo y la autoafirmación del yo.

Las relaciones de sociabilidad y autoridad y los valores a construir, transmitir e interiorizar son un eje dinámico y productivo de las prácticas de convivencia en la institución escolar. La escuela se está haciendo con el proceso de vivir juntos. Se trata de aprender a cohabitar con las singularidades y a enriquecerse con las diferencias. (Kaplan, 2017: 17)

Indudablemente, el orden afectivo escolar no puede ser escindido de los procesos sociales más amplios que le dan sentido. A partir de esta afirmación cobra relevancia el interrogante acerca de las experiencias emocionales en el sistema educativo.

La pregunta por la *educación de la sensibilidad hacia los demás* nos moviliza a poner el foco en la convivencia escolar sentando las bases para interpretar las prácticas de inferiorización como así también poner en valor las luchas por el reconocimiento. Si bien la escuela por sí sola no puede

transformar las determinaciones estructurales y materiales de vida que condicionan las trayectorias de las y los estudiantes, mediante el acto de reparación simbólica puede promover vínculos afectivos que favorezcan el desarrollo de la autovalía social y escolar.

Favorecer experiencias alternativas de otredad es un acto educativo que habilita vivencias escolares hacia la tramitación del trauma. La idea de reparar en la escuela supone la tramitación del dolor social hacia la reconstitución de lazos afectivos significativos, profundos y duraderos.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1991). *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1998). Sobre los seres humanos y sus emociones: un ensayo sociológico procesual. En *La civilización de los padres y otros ensayos*, pp. 293-329. México D. F., Norma.
- (1999). *Sociología fundamental*. Barcelona, Gedisa.
- (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. En *Revista española de investigaciones sociológicas*, núm. 104, pp. 219-251.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona, Crítica.
- Kaplan, C. V. (1992). Buenos y malos alumnos. Descripciónes que predicen. Buenos Aires, Aique.
- (2009). Destinos escolares en sociedades miserables. En Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.), *La Escuela Media en Debate*, pp. 179-192. Buenos Aires, Manantial.
- (2012). Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización. Experiencias subjetivas de jóvenes de educación secundaria. En Kaplan, C. V., Krotsch, L. F. y Orce, V., *Con ojos de joven Relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil*, pp. 15-78. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- (2013). El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En Kaplan, C. V. (dir.), *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*, pp. 45-65. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2016). El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios. En Kaplan, C.V. (ed.), *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*, pp. 211-21. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2017). *La vida en las escuelas. Esperanza y desencantos de la convivencia escolar*. Rosario, HomoSapiens.
- (2018). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación. En *Sudamérica*, núm. 9, pp. 117-128.
- (2020). Emoción y capitalismo. En Lolas, R. E y Angulo Rasco, F. (comps.), *Conceptos para disolver la educación capitalista*, pp. 147-158. Barcelona, Terra Ignota.

- Kaplan C. V. y Krotsch, L. F. (2009). Escuela, socialización y subjetivación: reflexiones inspiradas en la educación moral de Emile Durkheim. En Kaplan, C. V. (dir.), *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2018). La Educación de las emociones. Una perspectiva desde Norbert Elias. En *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*, vol. V, núm. 8, pp. 119-134. CLACSO.
- Kaplan, C. V. y Sulca, E. (2018). Procesos de nominación y estigmatización de los pueblos indígenas en Argentina. En *Revista Interfaces da Educação*, vol. 9, núm. 27, pp. 296-316.
- (2019). El sentimiento de vergüenza en la experiencia escolar de jóvenes indígenas. En *Voces de la Educación*, núm. 2, pp. 64-73.
- Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2019a). Jóvenes y subjetividad negada: Apuntes para pensar la intervención socioeducativa sobre prácticas autolesivas y suicidio. En *Psicoperspectivas*, vol. 18, núm. 1, pp. 1-11.
- (2019b). El racismo del cuerpo: procesos psicossociológicos de discriminación escolar. *Pensamiento Psicológico*, vol. 17, núm. 2, pp. 107-119.
- Kaplan C. V. y Arevalos, D. H. (2021). La necesidad de soporte afectivo en jóvenes del sistema educativo. *Revista de Educación FHUNMDP*, pp. 193-208.
- Kaplan, C. V., Glejzer, C., Catelli, J., Vinocur, S., Szapu, E., Arevalos, D., Orbuch, I., García, P., Adduci, N., Sulca, E., Abecasis, L., Orguilia, P. & Sukolowsky, L. (2021). *Informe de primeros resultados de la encuesta sobre emociones y escolarización en tiempos de pandemia, desde la perspectiva estudiantil*. Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Le Breton, D. (1999). *Antropología del dolor*. Barcelona, Seix Barral.
- (2005) *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- (2010). *Rostros*. Buenos Aires, Letra Viva.
- (2012). Por una antropología de las emociones. En *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, núm.10, pp. 69-79.
- (2017). *El cuerpo Herido. Identidades estalladas contemporáneas*. Buenos Aires, Topia.

- Nussbaum, M. (2015). *Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Madrid, Paidós.
- Sennett, R. (1982). *La autoridad*. Madrid, Alianza.
- (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona, Anagrama.
- (2003). *El Respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona, Anagrama.
- (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama.
- (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona, Anagrama.
- Simmel, G. (2014). *Sociología: estudios sobre las formas de socialización*. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.
- Van Dijk, T. (2007). Discurso racista. En J. J. Igartua y C. Muñiz (Eds.), *Medios de comunicación y sociedad*. Salamanca, Universidad de Salamanca.

Bibliografía de consulta

- Elias, N. y Scotson, J. L. (2016). *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. México, Fondo de Cultura Económica.

Capítulo 2

Afectos y teorías psicológicas de la subjetividad

Intersecciones posibles en nuestra época

Jorge E. Catelli

Las emociones permean todos los aspectos de la existencia, desde sus expresiones más privadas y personales hasta las más colectivas y públicas. Las emociones se hallan en la base del ser humano en sus afectos y en sus ambiciones políticas, en sus decisiones económicas, en sus opciones religiosas y culturales. Las emociones constituyen uno de los elementos sociopolíticos de atracción/reacción fundamental para la construcción del ser humano en comunidad.

Jara Fuente, 2020: 10

... la limitación del alcance del juego histórico le recuerda que el tiempo de la historia se distingue del tiempo cósmico, que las mismas fechas asumen de pronto otro valor [...] y que no se trata del mismo calendario del que se arrancan páginas todos los días. Prueba de esto, es que tales fechas tienen otro sentido, que son rememoradas cuando es preciso cualquier otro día del calendario, como otorgándoles su marca, su característica, su estilo de diferencia o de repetición.

Lacan, 1962: 43

Algunas miradas posibles acerca de la subjetividad

Dentro de la psicología, se viene replanteando el concepto de subjetividad, desde hace décadas, sin embargo, siguen mostrándose con mucha más facilidad y fluidez, los

lineamientos que definen al *sujeto*. Esa última estructura teórica es más aséptica, desde el punto de vista de las precisiones teóricas que sus modos de darse, la subjetividad, como sistema complejo cuya constitución necesariamente se da en relación con el Otro,¹ en un entramado histórico y cultural –simultáneamente constituido y constituyente de la cultura humana–.

El planteo de Cassirer (1992), desde una cierta antropología filosófica, ofrece una tajante diferenciación –retomando a von Uexküll y sus “mundos biológicos”– entre mundo animal y mundo humano. Lo que para Levi-Strauss queda infranqueablemente dividido por la “regla universal de prohibición del incesto”, en Cassirer se erige como una nueva realidad de ese animal, ya no más “animal racional”, sino “animal simbólico” (49), apoyado en lo que él mismo plantea como “las capas geológicas del lenguaje”. Estas presentan en su conceptualización, un sustrato “emotivo”, bajo un neo córtex “proposicional” (54).

Dentro de la literatura psicológica, la subjetividad ha sido abordada por diversos autores, como Castoriadis, 1982; González Rey, 1999b; Guatari y Rolnik, 1996 e incluso podría agregarse a Inhelder y Cellérier, 1992, entre otros –y sin mencionar toda la literatura psicoanalítica que gira centralmente en torno de la subjetividad–, articulando y entramando una diversidad conceptual desde sus linajes y precedencias teóricas. Si bien es discutible, en la historia de la sociología, la antropología y la filosofía, el término subjetividad se desarrolló antes que en la psicología; sin embargo, hay múltiples aspectos que considero necesario situar para ser abordado desde la psicología y el psicoanálisis.

La subjetividad, más allá –y más acá– de los diversos aportes de las diversas escuelas psicológicas, implica la posibilidad

1 “Otro”, como lugar simbólico estructural, más allá del “otro” singular que lo ha de encarnar.

de situar los “modos de darse” del sujeto.² El uso de este término implica pensar en una categoría en proceso:

... que va dando cuenta de ciertos procesos en la misma medida en que aparecen otros que desafían la continuidad de la elaboración teórica. La subjetividad va produciendo conocimiento en su procesualidad y no se agota en ninguna definición particular concreta. (González Rey, 1999b: 127)

Los mentados “modos de darse” del sujeto, considero que implican una dimensión afectiva, en que las emociones ocupan un lugar central para la constitución de la subjetividad, a partir del encuentro con el Otro.

Emociones y subjetividad: una primera aproximación

Las emociones implican una intersección compleja en relación con su dinamismo, que comprometen tanto a la fisiología como a la psicología, a las vivencias subjetivas en el desdoblamiento del sujeto consigo mismo, tanto como en la dimensión de encuentro con el Otro en los diversos modos de sus encarnaduras que lo constituyen. El compromiso del sujeto en su vida cotidiana se da permanentemente en términos emocionales, y produce una traza psíquica en todos los niveles mencionados *supra*. Algo de lo que fue teorizado como “vías facilitadas”, (Freud, 1986a) señala, desde un lenguaje limítrofe entre la neurología y la psicología, en la gran torsión teórico-epistemológica del cambio de siglo, muestra una facilitación en relación con una

2 Esta manera de situar la subjetividad tuvo una particular persistencia en las ideas de Jorge Canteros, a quien le debo pensarla de este modo, para retomarla, profundizarla y desarrollarla.

marca, una traza que conducirá probablemente algo de las futuras experiencias del sujeto, explicadas bajo aquella metáfora, rescatada del descarte del mismo autor. En este mismo esquema, aparecen los *afectos*, como la reanimación de asociaciones “engramáticas” en las que se va a ir jugando la precipitación subjetiva. Desde esta perspectiva, el afecto está constituido por recuerdos que cobran una particular y sorprendente cualidad: su actualidad. Valga la aclaración que Freud no se refiere en términos de “sujeto” ni de “subjetividad”, sino –en particular en el artículo referido *supra*– en términos de “yo” que, además, dentro del corpus teórico puede ser reinterpretado como la “persona total”, no aún como la instancia que luego propondrá, veintiocho años más tarde, como instancia diferenciada de su segundo modelo de aparato psíquico.

El estado inicial del sujeto, que se caracteriza por la necesidad imperiosa del otro para lograr la supervivencia, muestra el estado de *necesidad e indefensión* en que se constituye como tal. La dimensión social se abre desde el nacimiento mismo, en relación con el encuentro *princeps* que ha de ser, no solamente realización posible del sostenimiento del que carece, satisfacción de las necesidades más básicas para la supervivencia e introducción al universo simbólico, sino también el escenario en que se despierta el universo de emociones, dentro de una amplia y policromática paleta en que *comienza la subjetividad misma*. La acción del sujeto, apuntalada en la autoconservación y las necesidades biológicas, comienzan a provocar transformaciones en el intercambio social abriendo el universo de significación.

La psicología sociohistórica: emociones en el encuentro con el Otro sociocultural

Entiendo por afectos estados del cuerpo que aumentan o disminuyen la capacidad de este para la acción, que favorecen dicha capacidad o la limitan pudiendo favorecer o no la consciencia de esos estados.

Spinoza en Vigotsky, 2004: 34

Las manifestaciones corporales que constituyen la sustancia de las emociones son infinitamente más ricas, claras y sensibles en los animales que en el hombre; en el hombre primitivo que en el cultivado; en el niño que en el adulto.

Vigotsky, 2004: 193

El desarrollo de las necesidades superiores fue objeto de estudio y teorización de la psicología sociohistórica, especialmente por Vigotsky. Si *el cerebro es producto de la historia*, del mismo modo podemos parafrasear esta idea con que el cerebro es producto de las emociones, esas mismas que han sido sustrato en la ontogenia y fueron traccionando la historia filogenética de la humanidad, en sus rasgos, desde su empuje del lóbulo frontal, hasta los modos de aparición de la angustia, como anticipación y alarma protectora ante los peligros.

La intersección “ontogenia \cap filogenia” tiene un núcleo emocional, entre otros, en que las necesidades superiores fueron desarrollándose por la intermediación simbólica de quien jugó socialmente el lugar del adulto, “un otro aventajado” que, a lo largo de la historia de la humanidad, fue ocupando el lugar de asistente en las sucesivas generaciones,

para alcanzar la satisfacción basal de las necesidades primarias de niños y niñas³ ya planteadas *supra*. Estos intercambios, fueron inaugurales también del universo del lenguaje, la herramienta más sofisticada –en tal caso– del universo humano e indefectiblemente articulada con las emociones. Desde esta perspectiva, el desarrollo mismo del ser humano es caracterizado por la interiorización de los instrumentos y signos: “por la conversión de los sistemas de regulación externa en medios de autoregulación que, a su vez, modifican dialécticamente la estructura de la conducta externa” (Rivière, 1987: 94). En este entramado dialéctico de coconstrucción de la subjetividad, es la emoción el territorio fronterizo privilegiado y a la vez núcleo mismo, del encuentro con el Otro de lo social, representante de la Cultura, en una imbricación situada, histórica y de prácticas compartidas, en que lo psíquico encuentra su despliegue y realización, con esa materia emocional originada en aquella intersección de representaciones, necesidades y aparición del otro.

Las emociones, en este sentido, surgen como producto de esos intercambios comunicacionales tempranos, entre niños y niñas y los adultos, que les acompañarán a lo largo de la vida, en un proceso de resignificaciones, no solo de la filogenia en la ontogenia, sino en la propia singularidad del despliegue de la subjetividad, a lo largo de la historia de cada sujeto encarnado.

La complejización de las actividades humanas, que se entrelazan con las funciones superiores de modo dialéctico, van requiriendo –siguiendo con esta perspectiva teórica– la producción de modalidades también más complejas en el universo emocional. Dialécticamente, las emociones quedan entramadas con las vivencias, en la medida que

3 Cfr. “La edad de la lactancia” Vigotsky en Bozhovich (1985) y González Rey (1999b).

–incluso unas confundidas con otras– “las vivencias son las emociones conscientemente significadas y reconocidas por el sujeto” (González Rey, 1999b: 129). En esta complejización, me resulta interesante formalizar ahora la intersección anteriormente mencionada, como *necesidades* \cap *representaciones* \cap *el Otro* \cap *vivencias*.

Sin embargo, son las emociones las que para Vigotsky tienen un “desarrollo inverso” en relación con su evolución. La paradoja yace sobre la idea de que la historia constituye su propia “atrofia”, en la lectura filogenética de la especie y la modificación de las emociones. “... la propia noción de desarrollo resulta inaplicable a las emociones e imposible en el ámbito de su estudio si se admite la principal suposición de la hipótesis visceral” (Vigotsky, 2004: 194).

El sujeto presenta necesariamente ciertos núcleos de “arquitectura funcional”, para asegurar ciertas invariantes que recogen la experiencia de la especie, en una interiorización que exige las funciones superiores, como los instrumentos y signos en los contextos de interacción (Rivière, 1987: 96). Aun así, es necesario pensar un nuevo desarrollo al respecto, que reúna no solo lo que podría comprenderse como una mera decantación de la especie, sino también un producto cultural, articulado con la historia singular y la producción consecuente de subjetividad.

La paleta de emociones que quedan producidas en este tejido recursivo incide en el despliegue y funcionamiento orgánico del ser humano, por más que ello no sea necesariamente identificado por el propio sujeto en términos de consciencia. Aún desde esta línea teórica hay una dimensión inconsciente –aunque se refiera estrictamente al aspecto descriptivo– en la medida que el sujeto produce en sus modos de darse, una dialéctica emocional que lo afecta aún sin saberlo.

Desde algunas teorizaciones al respecto, (González Rey, 1999b) las emociones pueden tener una función semiótica, pero, aun así, esto no significa que ellas aparezcan a través de significados que las preceden, es decir, no significa que su origen sea semiótico. Cuando el neonato busca el rostro del otro, no está más que proponiendo una comunicación temprana, en que intentará ver –en el mejor de los casos, contando con empatía de ese otro– su propio rostro. Este complejo proceso de producción de representaciones, está íntimamente asociado a emociones que el niño experimenta en ese encuentro y que simultáneamente el otro también le transmite.

Las emociones alejan al sujeto de toda posible neutralidad y empapan sus vivencias, de modo sostenido y con una inercia propia que dejan imbuidas sus actividades. La emoción en que queda un estudiante luego de una clase con un docente estimulante, que ha significado su vivencia de determinado modo –sea esta calificada subjetivamente como positiva o negativa– permanecerá como estado inercial para la clase siguiente. Algo de lo anticipatorio se dará en la expectativa del sujeto, que puede quedar significada por ser “angustiosa” o bien “esperanzada”, “frustrada” y así sucesivamente. En este sentido, puede formularse que el ser humano es un ser emocional.

Tal como señalaba *supra*, la necesidad ocupa una centralidad en la complejidad –tal vez mítica en términos de necesidad pura– de la constitución subjetiva y del encuentro con el Otro. Sin embargo, dentro de esta línea teórica, las necesidades estarían representando también una configuración de sistemas de emociones, generadas eventualmente en el desarrollo de una determinada actividad del sujeto, las cuales pueden resultar tanto facilitadoras, como perturbadoras para el sujeto.

Las necesidades no representan contenidos fijos asociados de forma regular a la acción del sujeto, por el contrario, representan estados dinámicos profundamente cambiantes que están implicados con los procesos de significación y sentido que se generan en la actividad de aquel. (González Rey, 1999b: 130)

He ahí una de las lecturas más complejizadas de las ideas de un Vigotsky taxativo en relación con su concepción del desarrollo que, al estilo de las invariantes funcionales que describe Piaget desde sus estudios en moluscos hasta los realizados con niños y niñas, el desarrollo “no es más que el aumento de la complejidad de un automatismo” (Vigotsky, 2004: 368). Tanto el organismo complejo como la ameba mantendrán ese mismo isomorfismo en la arquitectura funcional que los habita y cuya diferencia central radica en la complejidad: “la diferencia entre las funciones del cerebro del hombre y la irritabilidad y la contractibilidad de una simple y pequeña masa protoplasmática reside en la complejidad, pero no en la esencia” (*ibíd.*).

Declinaciones posibles del sujeto, la subjetividad y los afectos desde la psicología y epistemología genéticas

Si partimos de algunos recortes en relación con la llamada “personalidad” para la psicología, podemos tomar que hay algo de una característica que le es propia, como sistema en desarrollo constituyente del sujeto, en relación con las prácticas del sujeto, cuya acción será motor de aquel. Vale decir que hay en juego una *praxis*; en términos de Castoriadis “la praxis [...] solo puede existir si su objeto, por su propia naturaleza, trasciende todo acabamiento y es relación perpetuamente transformada con ese objeto” (1982:

110). En este sentido, podemos comprender la dimensión de la personalidad como constituyente del sujeto, en simultáneo y dialécticamente con que este también ha de constituir a aquella: algo de una interrelación inherente a los procesos de subjetivación, en que la acción como *praxis*, adquiere una centralidad particular.

Para la psicología y epistemología genéticas, el paradigma del estructuralismo genético desarrollado por la Escuela de Ginebra (Cellerier, 1979; Inhelder y Piaget, 1979) el sujeto epistémico es caracterizado por una suerte de “arquitectura funcional” (Rivière, 1987: 77), que se asimila a la forma de organización de sus acciones. Esta organización implica – aun siendo el núcleo más duro de la teoría, como modo de expresión de una invariante funcional– una variación posible que va dando lugar a lo que Inhelder identifica como *sujeto psicológico* (Inhelder y Piaget, 1979). Es en esta trama, en que es posible ubicar la construcción de la moral en el niño, podemos pensar el lugar de los sentimientos y afectos desde esta perspectiva teórica, para problematizar, abrir preguntas y poner en tensión estas cuestiones para colegir aperturas posibles.

Desde la perspectiva piagetiana, la construcción de la moral en el niño muestra una afectividad asociada a otros aspectos de la subjetividad, como “extensión de la psicología y epistemología genéticas” (Inhelder y Cellérier, 1996: 221).

Sabemos que para el estructuralismo piagetiano la acción se encuentra en el centro de sus tesis, en relación con el encuentro del sujeto con el objeto. La subjetividad quedaría entonces, desde la perspectiva en que la estoy planteando en este capítulo, como la realización del sujeto epistémico, más bien, como el sujeto psicológico, tal como es planteado en esta corriente teórica, en particular por Inhelder (Inhelder y Piaget, 1979). Si bien la distinción entre el sujeto epistémico y el sujeto psicológico no tiene ningún carácter absoluto,

corresponde a la subjetividad la idea de los estudios sobre el sujeto “en un momento dado”, ya sea en función del llamado sujeto cognoscente o bien en relación con una pragmática o experiencia del sujeto (Inhelder y Cellérier, 1996: 27). Bajo este planteo de ciertos “modelos del sujeto”, el sujeto psicológico en situación de resolución de problemas “construye ‘modelos *ad hoc*’, locales, que utiliza tanto para organizar el encadenamiento de sus acciones, como para interpretar la situación con la que se enfrenta” (Inhelder y Cellérier, 1996: 54).

Desde la perspectiva de la psicología y epistemología genéticas es la evolución orgánica la que ofrece el modelo de la arquitectura variable para funciones fijas. De ahí la idea de invariables funcionales que estructuran no solo los procesos cognitivos, sino otras formas de las actividades ejercidas sobre las cosas. En términos de Piaget, formulando esta contrapartida entre sujeto psicológico y sujeto epistémico:

No se trata ya de formas materiales, sino de *estructuras funcionales*, que constituyen la forma de actividades ejercidas sobre las cosas y sobre todo de las operaciones aplicadas a lo real: de todas maneras, se trata de formas cuya riqueza y fecundidad superan en cierto sentido las formas de lo real. (1975: 111)

En relación con el sujeto psicológico, entonces, podemos pensar la afectividad, como “aquella que constituye la materialización psicológica, y su vivencia subjetiva, de actos de evaluación del equilibrio y de su mayoración, es decir, de la satisfacción de las necesidades sincrónicas y diacrónicas propias de la integridad psicológica y psicogenética” (Inhelder y Cellérier, 1996: 249). Desde este punto de vista, es del funcionamiento cognitivo del que deriva la afectividad, como función intrínseca e indisoluble, en relación con los procesos propios de este sujeto que tiende a “equilibraciones” cada

vez mayores. Por último, y esto es fundamental, podemos considerar que la evolución de lo afectivo en el sujeto se da junto con lo cognitivo en una unidad. El alcance de estas articulaciones es lo que permite concluir a Inhelder que, para el constructivismo psicológico, no hay inteligencia alguna sin una finalidad motivacional, articulado con la respuesta afectiva. Con fina ironía, sostiene que la inteligencia sin una finalidad motivacional que movilice las estructuras, y sin el *feedback* afectivo “no es más que ese sistema material sin función de los reduccionismos, mientras que la intencionalidad inmaterial puede quedarse para los trascendentalismos metafísicos” (Inhelder y Cellérier, 1996: 305).

La construcción del criterio moral estudiado por Piaget en los niños recoge estas categorías puestas en juego para dar cuenta, primero, del placer en el sujeto en relación con el lazo social. Es el lazo social el que primero habilita este tipo de goce, que se sedimenta sobre la regla compartida, que permite, dentro de ese universo simbólico, el despliegue de un posible asimiento a cierta terceridad, para el encuentro con los otros. De allí la idea piagetiana de que “lo que constituye el motor afectivo del juego no es la simple competición” (Piaget, 1984 [1932]): 32). Las mismas teorías morales que el sujeto construye, se encuentra en un entramado de afectos y emociones que, en términos del autor, son “residuos afectivos de acciones no lógicas” (Piaget, 1984 [1932]: 96) que connotan las futuras acciones, a partir de la vivencia y experiencias de los sujetos. De esta manera podemos comprender la trascendencia que para Piaget tienen las emociones y la afectividad, en la medida que intervienen desde su propia teorización, en los juicios de valor que comandan las acciones de ese sujeto precipitado, no ya como mera arquitectura funcional del sujeto epistémico del “núcleo duro” de su psicología y epistemología genéticas. De este modo, las asociaciones afectivas, son también

las que ligan las acciones con las experiencias pasadas y la posibilidad de representación de experiencias futuras, que permitirán posibles decisiones en función de tales valoraciones, comandadas por la experiencia emocional.

La afectividad, para Piaget, adquiere también la categoría de esquema, con las características de su modelo conceptual, dándole trascendencia para la vida del adulto, incluso en lo intergeneracional y en relación con las repeticiones en que puede captularse la subjetividad articulada con la educación. El adulto, en sus propias palabras, “no llegará más que excepcionalmente a deshacerse de los esquemas afectivos [...] adquiridos y será tan estúpido con sus propios hijos como lo hayan sido con él” (Piaget, 1984 [1932]: 162). No es poco significativa esta afirmación, pensando en la biografía de cada docente, en las experiencias de cada sujeto puesto en relación con sus propias experiencias educativas, en un tejido identificador y en este caso, de coordinación de sus esquemas afectivos que, inconscientemente –en términos meramente descriptivos, de acciones no deliberadas conscientemente–, están sobredeterminados por aquellas en sus prácticas como adulto.

La perspectiva freudiana: el afecto y la subjetividad en el psicoanálisis

Sobre el prójimo, entonces, aprende el
ser humano a discernir

Freud, 1986a: 379

El lugar de los sentimientos, emociones y afectos es particularmente importante en la teoría psicoanalítica, ya que, desde el origen mismo de esta, el eje estuvo centrado en la

etiología de la neurosis, con una llamada “hipótesis auxiliar” que postulaba la posibilidad de ruptura entre el afecto y la representación. Las bases teóricas en relación con esta etiología tuvieron que ver con la idea primaria de unas representaciones cargadas de afecto, cuyo montante podría impactar más allá del límite tolerado por la estabilidad, siempre en conflicto, del aparato psíquico. Con variados factores concomitantes de índole hereditario, social, adquirido y accidental, los desbordes psíquicos en relación con los afectos presentados por sus propios primeros analizantes, llevaron a Freud a colegir que el afecto podía desprenderse de la representación penosa, sobreexcitante o rechazada para reaparecer desplazada en otros modos de expresión. El encuentro con el otro fue grávido de consecuencias en esta línea teórica, ya que, por un lado, fue el asistente necesario para sobrevivir, como encarnadura del Otro de lo Social y la Cultura,⁴ a la vez que fue quien le propició el conflicto. Vitalidad y conflicto, ternura y agresividad, identificación y repudio, son algunas de las tensiones posibles para pensar un encuentro constitutivo del sujeto con el otro que, en términos generales, adviene como tal necesariamente *sujetado* a lo social desde su constitución y en un conflicto que podría ubicarlo una vez más “entre el prójimo y el semejante” (Catelli, 2018; 2020a). Acerca de las dimensiones posibles de esta intersección, el psicoanálisis advierte tempranamente en las formulaciones de Sigmund Freud, que luego encontrarán diversos caminos y desarrollos a lo largo de casi cuarenta y cinco fecundos años de desarrollos conceptuales, articulados clínicamente en su fundamento.

4 Escribo con mayúscula inicial “Social” y “Cultura”, para dar cuenta de una dimensión estructural del (gran) Otro y lo cultural en términos de “lo humano”, más allá de las variaciones de los diversos modos de organización social, características de las sociedades en su pluralidad y singularidad cultural que encarnan a aquellas.

En su génesis, tal como lo evoca José Luis Etcheverry (1985) en su introducción a la versión castellana, Freud ubica unas coordenadas en relación con los sentimientos y los afectos, en primer lugar, en su monografía sobre las afasias, con una cita de Stuart Mill. Allí se refiere al libro 1, cap. 3 del mencionado autor, donde este dice:

Como resultado de nuestro análisis obtenemos la siguiente enumeración y clasificación de todas las cosas nominables {nameable}. en primer lugar, sentimientos o estados de consciencia, en segundo lugar, las mentes {minds}, que son las que experimentan esos sentimientos y, en tercer lugar, los cuerpos {bodies} u objetos externos que excitan algunos de esos sentimientos {feelings}, junto con los poderes o propiedades por los cuales los excitan. [...] Por último, las sucesiones y coexistencias, las semejanzas y desemejanzas entre sentimientos o estados de conciencia. Tales relaciones, consideradas como subsistentes, entre otras cosas, existen en realidad solo entre los estados de conciencia que estas excitan, si se trata de cuerpos, y explican o experimentan, si se trata de mentes [...] Todo hecho exclusivamente compuesto de sentimientos o estados de conciencia, considerados como tales, suele denominarse “hecho psicológico o subjetivo”; mientras que todo hecho compuesto (enteramente o en parte) por algo diferente de aquellos, a saber, por sustancias y atributos, es llamado “hecho objetivo”. Podemos decir que todo hecho objetivo se funda en el hecho subjetivo correspondiente; y, si se deja de lado el hecho subjetivo, aquel carece de sentido para nosotros: vale solo como nombre del proceso ignoto inescrutable subrogado por el hecho subjetivo o psicológico. (Mill en Etcheverry, 1985)

Tanto la sensación como la emoción, el pensamiento y la volición, están incluidos para Mill, dentro de los sentimientos; por otro lado, las percepciones serían un caso particular de creencia, y esta, un tipo de pensamiento (Etcheverry, 1985: 25).

En los escritos tempranos, Freud avanza con la emoción como un elemento articulado con las representaciones, en términos de una cierta integración de esta con lo que él denomina “afecto”, que puede llegar a romperse, debido a procesos diversos que intervienen en el entramado psíquico del sujeto. Se refiere a la “emoción angustiada” (Freud, 1986b) en relación con lo que anticipa ese afecto central y todas sus teorizaciones al respecto, especialmente en sus estudios llevados a cabo en “Inhibición, síntoma y angustia” (Freud, 1986i).

Si el concepto basal de pulsión se ubica en el límite “entre lo anímico y lo somático” (Freud, 1986d: 117), la emoción cabalga en un territorio semejante, ubicada en relación con el movimiento que excita, estimula y conmueve al sujeto y –articuladamente con otros factores– produce subjetividad. El precipitado que el psicoanálisis descubre describe, formula y desarrolla, articula la excitación de la realidad exterior, en una banda “moebiusiana” con aquella, despertada en el interior, desde una nueva dimensión de aquella realidad, ahora psíquica. Esa superficie sin solución de continuidad entre un exterior y un interior ha de constituir el núcleo del sujeto que, inmerso en una dimensión sociohistórica, entramando prácticas, discursos, sexualidad, ideales, deseos, ideología y prohibiciones, produce subjetividad.

James Strachey advierte (en Etcheverry, 1985: 63-69) que en “Las neuropsicosis de defensa” (Freud, 1986c), la aparente equiparación que allí se hace entre las expresiones “monto de afecto” {Affektbetrag} y “suma de excitación”

{Erregungssumme} quedaría confirmada en la 25.a de sus *Conferencias de introducción al psicoanálisis (1916-1917) vol. XV* (Freud, 1986h: 360-361), y el uso que da a esta palabra en “Lo inconsciente” (Freud, 1986g: 174-175), “así como en otros numerosos pasajes, demostrando que en general entendía por ‘afecto’ más o menos lo mismo que por ‘sentimiento’ {feeling} o ‘emoción’ {emotion}”.

“Excitación”, refiere a la energía de investidura. En el “Proyecto”, trata en términos “económicos”, vale decir, en términos de “cantidad”. También utiliza el término de “intensidad psíquica”.

A propósito de esto, Etcheverry propone confrontarlo, por ejemplo, con “A propósito de las críticas a la ‘neurosis de angustia’” (1985), y “Sobre los recuerdos encubridores” (1985), o bien con la idea de “energía pulsional” (1985: 66). El concepto de “suma de excitación” es mencionado en relación con el principio de constancia (nuevamente en relación con las teorías de la “economía libidinal”) del aparato psíquico, en su carta a Breuer de junio de 1892 (Freud, 1986b: 184), con lo cual, siguiendo su riguroso análisis, “parecería que las dos expresiones no son sinónimas. Lo confirma un párrafo de Breuer en “Estudios sobre la histeria” en el cual alega que hay razones para afirmar que los afectos “van acompañados de un acrecentamiento de excitación” (Freud, 1986b: 212), “con lo cual está diciendo que se trata de dos cosas distintas” (67).

Es interesante resaltar que en “La represión” (Freud, 1986e) señala que la agencia representante de pulsión consta de dos elementos que sufren, por obra de la represión, destinos muy diferentes: “Uno de ellos es la representación o grupo de representaciones investidas; el otro, la energía pulsional que las inviste. ‘Para este otro elemento de la agencia representante psíquica ha adquirido carta de ciudadanía el nombre de monto de afecto’” (Freud, 1986c: 147).

De este mismo modo, posteriormente también se refiere a la separación entre el destino de la representación y el del afecto (Freud, 1986k: 148). Más adelante, en ese mismo artículo, denomina a ese elemento “el factor cuantitativo”. Luego vuelve a llamarlo “monto de afecto”. Etcheverry con Strachey, avanza en el análisis, señalando que “a primera vista, se diría que para él afecto y energía psíquica son equivalentes; no puede ser así, empero, puesto que en ese mismo pasaje sostiene que un posible destino de pulsión es “la trasposición de las energías psíquicas de las pulsiones en afectos”. La explicación de esta aparente ambigüedad radicaría en la concepción básica de Freud sobre la naturaleza de los afectos, enunciada tal vez con máxima claridad en “Lo inconsciente” (Freud, 1986g), donde afirma que “los afectos y sentimientos corresponden a procesos de descarga cuyas exteriorizaciones últimas se perciben como sensaciones” (Freud, 1986g: 174).

Análogamente, en la 25.a de las *Conferencias (1933a)* (Freud, 1986h) se pregunta: “¿Qué es, en sentido dinámico, un afecto?”, y responde:

Un afecto incluye, en primer lugar, determinadas inervaciones motrices o descargas; en segundo lugar, ciertas sensaciones, que son, además, de dos clases: las percepciones de las acciones motrices ocurridas, y las sensaciones directas de placer y displacer que prestan al afecto, como se dice, su tono dominante. (Freud, 1986h: 360)

En “Pulsiones y destinos de pulsión (1915)” describe que el monto de afecto “corresponde a la pulsión en la medida en que ésta se ha desasido de la representación y ha encontrado una expresión proporcionada a su cantidad en procesos que devienen registrables para la sensación como afectos” (Freud, 1986d: 147).

Claro que son los modos con los que comienza a fundamentar la honda ruptura epistemológica con las ciencias duras de su época, en particular la neurología, en la cual se había formado con Charcot. Esta ruptura, no solo tiene alcances epistemológicos, sino que traza las coordenadas, en relación con los casos que le llegan a su consulta, sino que logra delinear las trazas para ubicar la subjetividad, expresada en síntomas y problemáticas de su época, cuyas coordenadas sitúan de modo transversal al sujeto, que las atraviesa y cobra renovada vigencia en nuestros días.

Pensar en medio del oleaje

... el hilo que puede ligarnos de esta manera con la Aufklärung no es la fidelidad a unos elementos de doctrina, sino más bien la reactivación permanente de una actitud; es decir, de un *ethos* [...] como crítica permanente de nuestro ser histórico

Foucault, 2001: 139

A poco de comenzar la pandemia de COVID-19, comenzaron a llegar también las demandas en relación con pensar de qué se trataba lo que estábamos viviendo, de qué modo poder comprender algo fuera de cierto alcance de comprensión que, paulatinamente, iba abrumando al globo entero, con una pertinaz incidencia y con decisiones a nivel de los Estados que alteraban el funcionamiento de las naciones y sus gentes. Las demandas no tardaron en multiplicarse, desde los consultorios con la singularidad de cada sujeto, preguntándose desde sus estructuras psíquicas acerca de lo que iba sucediendo, hasta los medios de comunicación, que apelaban a filósofos de turno, psicólogos,

psicoanalistas y a cuanto biólogo y epidemiólogo pudiese ofrecer alguna respuesta a tal incertidumbre. Por aquellos momentos, sufrí un doble golpe. Darme cuenta de que estaba “en el mismo barco” que mis analizantes, angustiados por los sucesos del momento y, a la vez, darme cuenta de que “no estaba en el mismo barco”. Así fue cómo en un encuentro telemático con Carina Kaplan,⁵ se me ocurrió recurrir a aquella sentencia “estamos todos en el mismo barco”, refiriéndome a la pandemia y a la situación compleja que nos estaba tocando vivir a nivel global. Casi sin darme a respirar, me respondió de un solo saque, “estaremos en el mismo mar, pero seguro que no en el mismo barco”, dándole hondura y lectura a mi ligera e impensada metáfora, con la sentencia: “en este mar, algunos estamos en un yate, otros en un bote, algunos pocos en un transatlántico y muchos abrazados a una tabla, intentando no ahogarse”. La amorosa bofetada fue esclarecedora para incluir la dimensión de la diferencia: una diferencia de recursos simbólicos, de recursos sociales, económicos, psíquicos y culturales que no permitían ajustarse al “lo mismo” de ese barco al que me había referido ligeramente.

Así comencé a darme cuenta de que la propia escisión constitutiva me permitía pensarme y pensarnos como sujetos, como sociedad y como especie hablante, con los recursos con los que pienso, trabajo, investigo, enseño y estudio: los del psicoanálisis. Fue entonces que empecé a pensar en qué contribución podría suponer que algún psicoanálisis aportaría en medio de la marejada de vivencias encontradas de cuarentenas, riesgos de muerte, grupos de riesgo y otras variedades de dolorosas representaciones que se nos fueron imponiendo desde los medios y las fuentes de información acerca de lo que estaba ocurriendo.

5 Gracias, querida Carina Kaplan, por ofrecerme nuevas metáforas para pensar.

No pude evitar comenzar a escribir. Leí todo lo que estaba a mi alcance y comencé a escuchar las voces de renombrados filósofos europeos, psicoanalistas y otros intelectuales que despertaban en mí todo tipo de impacto. Con algunos me identificaba en sus postulaciones, dudas y hasta sospechas, con otros no tanto. También accedí a las demandas de variados medios de comunicación para dar cierta lectura que me parecía importante hacer llegar a quienes pudiesen escuchar, respecto de “pensar lo que ocurría”. No tardaron en acercarse los amigos que –directa o indirectamente– cuestionaban mi efusiva productividad en relación con estas temáticas, bajo la idea de “no poder pensar hasta que todo pasara” o bien, de cierta “prudencia intelectual” para poder referirse a los hechos y pensarlos luego de haber ocurrido.

Tal como planteara en otras publicaciones (Catelli, 2021b), este cuestionamiento me hizo pensar ineludiblemente en aquella reflexión de Hegel acerca del búho de Minerva: “*die Eule der Minerva beginnt erst mit der einbrechenden Dämmerung ihren Flug*” (“la lechuza de Minerva comienza su vuelo recién cuando cae el anochecer”).⁶ Esta sentencia suele interpretarse como una advertencia: que no se deberían abordar los hechos –desde la filosofía, claro– hasta que estos no hayan transcurrido íntegramente. Mi asociación siguiente fue en relación con nuestro “búho prescriptor” de la *Nachträglichkeit*, como ese segundo tiempo del “a posteriori” como un *danach* que permita reconsiderar aquel suceso del primer tiempo. Y a la vez, no podía dejar de pensar en que esa misma *Nachträglichkeit* es a cada paso, a cada instante, incluso ahora, revisando mis propias ideas de hace casi un año y el riesgo obsesivo de procrastinar la reflexión y el uso de nuestra herramienta, en un contexto en que lo sentía necesario. También evoqué la figura de Freud, escribiendo su

6 Traducción del autor.

metapsicología en plena guerra del catorce y con los hijos en el frente de batalla. No retrocedió con prudencia a la escritura y la reflexión, si bien no era sobre la primera guerra, sino sobre las batallas libradas contra la represión, contra las neurosis, en un contexto con interlocutores complejos, escribiendo acerca de las pulsiones y lo inconsciente en juego.

Preferí, entonces, quedarme con la idea de la “ontología del presente”, en términos de Foucault, en relación con poder dar lugar a la reflexión, en mi caso psicoanalítica y la escritura, en relación con un tiempo y una época que nos interpela de modo imperativo y conmovedor. Preferí pensar con otros, compartir mis pensamientos, los modos de encarar lo que estaba sucediendo y publiqué capítulos en libros editados por queridos colegas amigos, en diarios, periódicos, revistas científicas y de divulgación, incluso intervine en programas de medios masivos de difusión. Fue un riesgo alto y con un costo no menor, porque tal como la palabra abre la dimensión significante, esos decires siempre interpelan y despiertan una inquietud. Es la inquietud de la vida, así como la “inquietud de sí”, que también hice circular y me interesó como idea, poner a jugar desde mi lugar con otros.

Leer la complejidad de nuestro tiempo

“El respeto [...] da cuenta de una autoacción necesaria para poder generar intercambios en donde ambas partes pueden expresarse con libertad, tanto en su igualdad como en su diferencia.

Kaplan y Silva, 2018: 226

Leer nuestro tiempo implica adentrarse en una angustia que muestra una intersección de la virulenta angustia social

de los pueblos, ante las amenazas de la época y los sujetos en su propia conmoción, intentando desde la singularidad de la inercia inconsciente de cada quien, ubicar algún sitio de la amenaza. Giorgio Agamben y Slavoj Žižek fueron de los primeros en salir a hablar. En febrero de 2020 ya se habían pronunciado. Fueron estas, las primeras voces de los intelectuales que conmovieron con sus primeras reflexiones acerca de qué estaba ocurriendo, ante el estupor y perplejidad generalizados. Durante un cierto tiempo, y no sin desconfianza, acepté los planteos de Agamben: de algún modo me resultaba sorprendente. Creo que comenzó acusando a los gobiernos –en principio el italiano– de algo así como “inventar una pandemia”, cuestionando de esta manera el estado de excepción. Fue subiendo la apuesta con un tema que me es particularmente caro: *el del prójimo*, que vengo investigando a lo largo de unos cuantos años, desde diversas perspectivas, en particular, la de la identificación. La idea enarbolada fue la “abolición del prójimo”; ese sintagma tenía un cierto encanto respecto de la articulación del contacto con los otros y el lazo social, en relación con las deliberaciones.

A posteriori me di cuenta de que no se trataba en aquel caso de una “ontología del presente”, sino más bien de otra cosa. Me ayudó la lectura que hizo de él Massimo Recalcati, a quien tuve oportunidad de escuchar en el Symposium de la Asociación Psicoanalítica Argentina a fin de 2020. Dio vuelta en su interpretación la lectura de Agamben, en relación con el encierro y el control, reinterpretándolo, en relación con un acto de libertad. Del mismo modo cuestionó las interpretaciones “prêt-à-porter” que muchos psicoanalistas balbuceaban en relación con los “tapabocas”, subrayando la opacidad del sujeto, en relación con el significante.

Me pareció entender –y esto ya fue mi modo de llegar a “entre la cita y el enigma”– (Lacan, 1992[1969]: 38) a una respuesta que iba con más Foucault, respecto del que Agamben

blandía, ahora con una referencia indirecta respecto de una convocatoria a la subjetividad, cuya autonomía podría situarse en relación con la actitud crítica que se pueda sostener ante los conocimientos y tecnologías que modelan. Quedaba indirectamente citada la articulación de la libertad con un *ethos*. O directamente, en relación con que “... *La crítica dirá, en suma, que nuestra libertad se juega [...] en la idea que nos hacemos de nuestro conocimiento y de sus límites*” (Foucault, 2007: 13).

Tal como decía en otros lugares (Catelli, 2020b; 2021a) de un momento a otro ingresamos en una serie distópica, digna de las mejores de las plataformas actuales de series y películas. La COVID-19 irrumpió y produjo efectos a nivel global, que trastocaron la escena mundial.

Estamos viviendo un período histórico especialmente singular, en relación con la pandemia que nos está tocando atravesar como sujetos, en nuestra singularidad, y como especie. La evidente transformación política y del mundo a la que estamos asistiendo, revela una vez más la inequidad y la profundidad de asimetrías entre los Estados y sus pueblos. La emergencia angustiante empujó la aparición y refuerzo de repudios varios a quienes encarnaron de modo renovado al “extranjero”.

Desde otra perspectiva, los cuerpos volvieron a quedar cada vez en un mayor primer plano, como bastiones sitiados del biopoder y renovados objetos de la biopolítica, (Foucault, 1998[1972]) siendo nuestras casas las nuevas celdas del célebre panóptico de Bentham, (Bentham, 1977; Foucault, 1998[1975]). Recalcati, tal como referí *supra*, da vuelta esta propuesta y triangula indirectamente la crítica con el *ethos* y la libertad. La convocatoria masiva desde el poder en su biocontrol es, sin embargo, eficaz en el desarme de la colectivización, la instalación de la sospecha respecto del otro, la estimulación de la denuncia y la vigilancia cada

vez más aguda de las poblaciones. Sea ese también un desafío para poder pensar los modos de realización del lazo social y el encuentro con el otro. “La conversación [...] y otras maneras de estar con otros, habilitan un espacio para una mayor fluidez emocional” (Kaplan y Silva, 2018: 226). Esa conversación no es solo un espacio físico, sino parte del encuentro de reconocimiento simbólico en la complejidad del otro que nos habita y que nos diferencia.

Subjetividad y emociones en pandemia: modos de darse del sujeto en nuestra época

La sensibilidad ante ciertos comportamientos y conductas es biográfica e histórica y lo es en el entramado de configuraciones particulares donde expande su sentido más hondo.

Kaplan, 2011

Si hay una emoción que no miente, es la angustia. La angustia es un despliegue hacia el futuro, una anticipación de un peligro, una señal que intenta adelantarse para evitar la catástrofe –ante todo la que pone en riesgo la autoconservación– y que despliega en el entramado de mecanismos psíquicos, diversos caminos para su tramitación. La presencia constitutiva de los otros nunca deja de ser inquietante y es, en cada caso con diversa singularidad, un encuentro con la ambivalencia tejida entre el repudio y la desconfianza, junto con el amor y la necesidad del otro. Son parte de las mentadas “configuraciones particulares, donde expande su sentido más hondo” (Kaplan, 2011), la capacidad identificatoria con el otro, y aún con “lo otro del otro”, como aspectos desconocidos y temidos de nuestros semejantes.

Recalcati lee nuestra época pandémica en clave de angustia persecutoria: el miedo al contagio, la enfermedad y sus riesgos, articulados con la presencia del otro, portador de la peste.

Si el peligro del contagio está potencialmente por todas partes, ha sido necesario el distanciamiento social para detener su presencia intrusiva. Mi prójimo se ha revelado –no por motivos ideológicos, sino científicos– como un peligro, reactivando el miedo arcaico hacia lo extraño y desconocido. (Recalcati, 2020)

Nuevamente surgen, estimulados por las estigmatizaciones y la violencia inherente al ser humano, la desconfianza ante quien está del otro lado del “*river*”. Así se distinguía en algún tiempo medieval quién era “de los propios” y quién era un “rival” (Catelli, 2016; 2018; 2020b; 2021a).

La experiencia con el semejante, siguiendo los lineamientos de pensamiento de Freud (1986a), puede ser comprendida como lo que se constituye con una acción inaugural (aquella tan mentada “*nueva acción psíquica*”: la salida del encierro narcisista, el reconocimiento del otro, la empatía y la comprensión del sujeto en ciernes, para dar lugar a su constitución (Catelli, 2014; 2021a).

Aquella afirmación freudiana acerca del sufrimiento (Freud, 1986j), que “*nos amenaza por tres lados*”, pareciera cobrar un renovado sentido, en la intersección de esas tres fuentes: el propio cuerpo, el mundo exterior y las relaciones con otros seres humanos. La vivencia de un cuerpo frágil, amenazado por la posibilidad de hospedar a un virus que inocular un programa “informático” certero y enfermante, respecto del que hay que defenderse, porque proviene de un mundo exterior peligroso, constituido justamente por los otros seres humanos, que repentinamente se erigen como

potenciales transmisores de la peste, cobra renovada intensidad y presencia cotidiana. La angustia que da señales, anticipándose al peligro, comienza a presentarse en un modo continuo y agobiante. Este *miedo* [*Angst*] ahora está un poco más alertado, ante la proximidad de los otros. Es el último factor referido, “los otros seres humanos”, el que es planteado por Freud como “el sufrimiento [que] quizá nos sea más doloroso que cualquier otro”.

Tal como vengo planteando anteriormente, a partir de investigaciones en el tema (Catelli, 2009; 2016; 2018; 2019; 2020b; 2021a) como “vecino” es la palabra que usamos para designar a la persona que vive en el mismo barrio o aquellas cosas que están cerca, nuestro vecino es aquel que habita una vivienda cercana a la nuestra y las ciudades vecinas son aquellas que están situadas en los alrededores de la propia. Del latín, *vicinus*, dio lugar a *voisin* en francés, y en italiano, a *vicino* (cercano). En alemán, desde el *Mittelhochdeutsch* y *Althochdeutsch* (Medio alto alemán y antiguo alto alemán), surge el término *Nachbar*, de donde proviene el *neighbour*. *Nach* es el siguiente, el próximo, el *Nachbar*, es como *neighbour*, aquél que está a continuación, al lado, cerca. Cada uno sabe cuántos problemas podemos tener con los vecinos y todos los sufrimientos que pueden y suelen provenir de esos vínculos con esos otros seres humanos, junto también, con la potencial solidaridad, cercanía y lazo social. El vecino puede oficiar de representante de ese *semejante* (símil) en quien reencontrar algo conocido, solidario y amable, que puede despertar el deseo de cercanía que define ese lazo social –una dimensión del “*Nebenmensch*”–; o bien representar al *prójimo*, (próximo, pero ajeno) en tanto el extranjero temido, algo del desconocido que despierta el terror del encuentro con lo irreductible de “lo otro del otro” –otra dimensión de aquél “*Nebenmensch*”– que despierta el narcisismo de las pequeñas diferencias (Crawley, 1927; Freud, 1986f).

La presencia amenazante de la COVID-19 soportado por el cuerpo de los otros, potencia la peligrosidad de estos, con lo cual surge la primera respuesta: defenderse del otro. Esta respuesta es también un modo de defensa ante los cuerpos que impactan con la sexualidad. Muerte y sexualidad, nuevamente enlazadas en los bordes de una intersección, más allá de toda posibilidad de ser representada en su atravesamiento. La confusión y el desplazamiento comienzan entonces a estar legitimados.

Casi en simultáneo a la llamada “gripe española”, Freud (1986f) cita un trabajo de 1902 de Ernest Crawley, quien con expresiones que difieren poco de la terminología empleada por el psicoanálisis, señala que cada individuo se separa de los demás mediante lo que él llama un “*taboo of personal isolation*” {“tabú de aislamiento personal”} y que justamente, en sus pequeñas diferencias, no obstante, su semejanza, en todo el resto, se fundamentan los sentimientos de ajenidad y hostilidad entre ellos. En este sentido, se puede tomar la figura del “prójimo”, en su dimensión de ajenidad, iy respecto del cual hay que aislarse! (Zizek y Reinhard, 2010).

Surge entonces, creo que necesariamente, la pregunta acerca de cómo pasar de “cuidarse del otro” a “cuidarse *con* los otros”; uno de los modos de posibilidad de intercambiar “tanto en su igualdad como en su diferencia” (Kaplan, 2011). Tal vez se trate de cómo jugar una nueva partida, en relación con la ajenidad ante esos aspectos temidos y depositados en los otros, pudiendo reconocer en esta complejidad, al extranjero que nos habita: cada sujeto es un extranjero que cohabita en su más extrema intimidad.

A modo de cierre y para abrir nuevas preguntas

La tradición no es la adoración de las cenizas,
sino la preservación del fuego.

Gustav Mahler en Denham, 2018

Al finalizar de escribir este capítulo se va cumpliendo un año de la irrupción de la pandemia de COVID-19 y la humanidad toda ha quedado en jaque, aun así, sigue avanzando en su lucha por la supervivencia. La subjetividad vuelve a irrumpir en ese entramado de prácticas, discursos, ideales, deseos y prohibiciones, en el enclave sociohistórico, de época, en que se da el sujeto. Este momento histórico ha puesto en una nueva encrucijada a los sujetos, y como tales, su modo de darse en este nuevo contexto.

Paulatinamente se vuelven a poblar las aulas, con protocolos, horarios intermitentes y las llamadas “burbujas” para cuidarse del virus. La alegría del reencuentro se ve confrontada con la frustración de la distancia física prudencial y el entusiasmo del retorno a las aulas se choca de bruces con la intermitencia de las semanas de presencialidad, con un fantasma circundante y renovado, que sigue circundando las fantasías de enfermedad y muerte.

La subjetividad sigue precipitándose en la clave de nuestro tiempo, con los recursos que el sujeto cuenta, tironeado por la autoconservación y el amor, por el deseo y la angustia, por la perspectiva de un futuro posible y la contundente imposición de una realidad inesperada. Y, aun así, la subjetividad sigue insistiendo y produciéndose, convocándonos a pensar una y otra vez las coordenadas en que nuestras prácticas la captan. Y la escuela una vez más, produciendo subjetividad. Vuelve una y otra vez la pregunta acerca del sujeto y en dónde aparece. Así como el sujeto no

aparece necesariamente allí, en el lugar al que acude presencialmente, en esas aulas, en esas escuelas en que ingresa y se sienta, y se duerme, y juega y se ausenta, una vez más, vamos descubriendo que la escuela no se trata exactamente de ese lugar entre paredes en que recibimos a nuestros estudiantes en nuestras escuelas, en nuestros institutos y universidades –al menos, no solamente–, sino en el sostenimiento de nuestro deseo por la educación y nuestras prácticas educativas. Allí donde se sostiene nuestra palabra deseante como esa llama siempre viva, que llega al otro, en nuestra intervención, que es caja de resonancia de las palabras de quienes alojamos, en el encuentro siempre fallido y –una vez más– en el sostenido deseo del docente. Esa modalidad de aparición de la subjetividad, se da en un “entre”. Hay algo del deseo de cada parte en el encuentro: entre docentes y estudiantes, entre docentes, entre estudiantes, entre sujetos que acuden en la expectativa aún desconocida, de “curar heridas sociales” (Kaplan y Silva, 2018). Cómo será ese futuro cercano, en una época mutante y compleja, sigue mostrando un horizonte enigmático.

La posibilidad del lazo social, como lugar real y anclaje simbólico de la constitución del sujeto, se evidencia una vez más en una posibilidad de escribir una nueva narrativa histórica, que tal vez pueda ser un hito para un nuevo reconocimiento de la significatividad de la palabra plena, confrontando al sujeto con su propia indefensión y vulnerabilidad, tal vez para hacerlo un poco más dueño de su descentramiento, pequeñez e inermidad, más liberado de la ilusión aplastante y más cercano a un posible *logos* por cuyos intersticios sea factible la apuesta por alguna libertad. Sea la educación una vez más, ese espacio de encuentro posible, potente, de producción subjetiva y de construcción transformadora en cada una de las dimensiones en que la subjetividad se precipita y nos convoca comprometidamente.

Referencias bibliográficas

- Bentham, J. (1977). *Le panoptique, précédé de L'oeil du pouvoir, entretien avec Michel Foucault*. París, Belfond.
- Bozhovich, L.I. (1985[1968]). *La Personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana, Pueblo y Educación.
- Cassirer, E. (1992). *Antropología filosófica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (1982). *A instituição imaginária da sociedade*, 3.ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Catelli, J. E. (2009a). *Algunas consideraciones sobre el juicio adverso y las sobre-determinaciones inconscientes: la „Verurteilung“ y la „Urteilsverwerfung“ en la obra de Sigmund Freud*. [Inédito].
- (2009b). *Duelo o melancolía: acerca de la incorporación oral y la identificación*. [Inédito].
- (2014). Puntualizaciones sobre el narcisismo, cien años después. En *Revista de Psicoanálisis*, tomo LXXI, núm. 4. Asociación Psicoanalítica Argentina.
- (mayo de 2016). *El prójimo y el semejante: de la constitución del aparato psíquico y los destinos de la pulsión*. Trabajo presentado en Congreso Argentino de Psicoanálisis (CAPX). Federación Psicoanalítica de América Latina (FEPAL). Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.
- (2018). Emoción y cognición: alfarerías en la educación. Reflexiones psicoanalíticas sobre la posible construcción de conocimientos y subjetividad en educación. En Kaplan, C. (ed.), *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2019). *Consideraciones acerca de ciertas paradojas en la conceptualización de la identificación, en la constitución del aparato psíquico* [Inédito].
- (2020a). Complejo del prójimo/semejante [entrada diccionario]. En *Diccionario Argentino de Psicoanálisis*. Buenos Aires, APA.
- (2020b). Testimonio de una práctica, para volver a pensar las coordenadas del sujeto. En Catz, H. (ed.), *Las redes humanas, lo humano de las redes*, pp. 71-83. Buenos Aires, Vergara.

- (2021a). Adolescencias, cuidado de sí y conductas de riesgo. Reflexiones psicoanalíticas sobre la travesía adolescente en época de pandemia. En Zusman de Arbiser, S. (ed), *Relatos de la práctica psicoanalítica. Transmitiendo experiencias*. Buenos Aires, Vergara.
- (2021b) Subjetividad en jaque: modos del sujeto, entre el prójimo y el semejante. En Koval Eliashev, Silvia (ed.) *2021 La subjetividad puesta en jaque. Relatos clínicos de una experiencia singular*. Buenos aires, Vergara.
- Crawley, E. (1927). *The Mystic Rose. A study of primitive marriage*. Londres, Methuen.
- Denham, M. (2018). *Reverberating Word: Powerful Worship*. Wipf and Stock.
- Cellerier, G. (1979). *Stratégies cognitives dans la résolution de problèmes*. Paris, Seuil.
- Etcheverry, J. L. (1985). *Obras completas de Freud. Sobre la versión castellana*, 2a. ed. Buenos Aires, Amorrortu.
- Foucault, M. (1998[1975]). *Vigilar y castigar*. México D. F., Siglo Veintiuno.
- (2001). (1976-1988). *Dits et Écrits II*. Paris : Quarto Gallimard.
- (2007). *Sobre la Ilustración*, 2.a ed. Madrid, Tecnos.
- Freud, S. (1986). *Sigmund Freud. Obras Completas*. Buenos Aires, Amorrortu.
- (1986a). Proyecto de psicología, AE (1950[1895]). En vol. I, *Publicaciones prepsicoanalíticas y manuscritos inéditos en vida de Freud (1886-1899)*.
- (1986b). Estudios sobre la histeria (Breuer y Freud) (1893-95). Sobre el mecanismo psíquico de fenómenos histéricos: comunicación preliminar (Breuer y Freud) (1893). En vol. II, *Estudios sobre la histeria (J. Breuer y S. Freud) (1893-1895)*.
- (1986c). Las neuropsicosis de defensa (Ensayo de una teoría psicológica de la histeria adquirida, de muchas fobias y representaciones obsesivas, y de ciertas psicosis alucinatorias) (1894). En vol. III, *Primeras publicaciones psicoanalíticas (1893-1899)*.
- (1986d). Pulsiones y destinos de pulsión (1915). En vol. XIV, *Trabajos sobre metapsicología, y otras obras (1914-1916)*, «Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico».
- (1986e). La represión. Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico (1914). En vol. XIV, *Trabajos sobre metapsicología, y otras obras (1914-1916)*, «Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico».

- (1986f). El tabú de la virginidad (Contribuciones a la psicología del amor, III) (1918 [1917]). En vol. XI, *Cinco conferencias sobre Psicoanálisis, Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci, y otras obras (1910)*
 - (1986g). Lo inconsciente (1915). En vol. XIV, *Trabajos sobre metapsicología, y otras obras (1914-1916)*, «Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico».
 - (1986h). Conferencia 25 “La angustia”. En vol. XV, *Conferencias de introducción al psicoanálisis (Partes I y II) (1915-1916)*.
 - (1986i). Inhibición, síntoma y angustia. AE (1926 [1925]). En vol. XX, *Presentación autobiográfica, Inhibición, síntoma y angustia, ¿Pueden los legos ejercer el análisis?, y otras obras (1925-1926)*.
 - (1986j). El malestar en la cultura. AE, (1930 [1929]). En vol. XXI, *El porvenir de una ilusión, El malestar en la cultura, y otras obras (1927-1931)*.
 - (1986k). Fetichismo, AE, (1927). En vol. XXI, *El porvenir de una ilusión, El malestar en la cultura, y otras obras (1927-1931)*.
- González Rey, F. (1999a). Personality, subject and human development: The subjective character of human activity. En Chaiklin, S., Hedegaard, M. y Jensen, J. (orgs.), *Activity theory and social practice*, pp. 253-275. Aarhus, Aarhus University.
- (1999b). La afectividad desde la perspectiva de la subjetividad. En *Revista de Psicología: Teoría e investigación*, vol. 15, núm. 2, pp. 127-134.
- Guattari, F. y Rolnik, S. (1996). *Micropolíticas. Cartografía del deseo*. Buenos Aires, Tinta Limón.
- Inhelder, B. y Cellérier, G. (comps.). (1996). *Los senderos de los descubrimientos del niño. Investigaciones sobre microgénesis cognitivas*. Barcelona, Paidós.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1979). Procédures et structures. En *Archives de psychologie*, vol. XL, núm. VII, pp.165-176.
- Jara Fuente, J. A. (2020). *Las emociones en la historia*. Cuenca, Universidad de Castilla La Mancha.
- Kaplan, C. V. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. En *Propuesta Educativa*, núm. 35, pp. 95-103.
- Kaplan, C. V. y Silva, V. (2018). *Respeto y menosprecio. Dos sentimientos estructurantes de la autoestima educativa*. En Kaplan, C. V. (ed.), *Sentimientos, Emociones y Afectos. Las marcas subjetivas de la Educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

- Lacan, J. (1962). *El Seminario. Libro 10, La angustia*. Buenos Aires, Paidós.
- (1992[1969]). *El Seminario. Libro 17. El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires, Paidós.
- Piaget, J. (1975). *Introducción a la Epistemología Genética*. Buenos Aires, Paidós.
- (1984[1932]). *El juicio moral en el niño*. Barcelona, Martínez Roca.
- Recalcati, M. (12 de abril de 2020). La curva dell'angoscia. En *La Repubblica*. En línea: < https://rep.repubblica.it/pwa/commento/2020/04/11/news/la_curva_dell_angoscia-253788847/> (consulta: 20-01-2021).
- Rivière, Á. (1987). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid, Alianza.
- Vigotsky, L. (2004). *Teoría de las emociones. Estudio histórico-psicológico*. Madrid, Akal Universitaria.
- Zizek, S. y Reinhard, K. (2010). *Tres indagaciones en teología política*. Buenos Aires, Amorrortu.

Bibliografía de consulta

- Borges, J. L. (1944). Las ruinas circulares. En *Ficciones*. Penguin Random House Grupo Editorial LLC, 2017
- Catelli, J. E. (1989). *La identificación en la histeria*. Trabajo presentado en Jornadas anuales de la Cátedra de Psicopatología. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- (mayo de 2016). *Acerca de los desbordes: historia de una lactancia prolongada... por veintitrés años*. Trabajo presentado en Congreso Argentino de Psicoanálisis (CAPX). Federación Psicoanalítica de América Latina (FEPAL). Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.
- (2019). *Dos modelos de funcionamiento del aparato psíquico, en una paciente con conductas bulímicas, a lo largo de su tratamiento psicoanalítico* [Inédito].
- Catelli, J. E. et al. (1997). Qué padre en las adicciones o acerca de una iniciación imposible. En *El padre y la mujer*. Buenos Aires, Atuel.
- Catelli, J. E. y Zaefferer, T. (2013). El dolor a partir de la constitución melancólica del aparato psíquico. En *Revista de Psicoanálisis de la Asociación Psicoanalítica Argentina*, Tomo LXX, núm. 1.

- Foucault, M. (1986). *Historia de la sexualidad, voluntad de saber*. México, Siglo Veintiuno.
- (1991). *Enfermedad mental y personalidad*. Barcelona, Paidós.
- (2000). *Un diálogo sobre el Poder*. Madrid, Alianza.
- (2002). *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets.
- Garma, Á. y E. (1966). Reacciones maniacas: alegría masoquista del yo por el triunfo mediante engaños, del superyó. En Rascovsky, A. y Liberman, D. (comps.), *Psicoanálisis de la manía y psicopatía*. Buenos Aires, Paidós.
- (1999). La afectividad desde la perspectiva de la subjetividad. En *Psicología: Teoría e Pesquisa*, vol. 15, núm. 2, pp. 127-134.
- Hegel, G. W. F. (1979). *1820: Grundlinien der Philosophie des Rechts. Werke*. Frankfurt, Band 7.
- Piaget, J. (1977). *La construcción de lo real en el niño*. Barcelona, Ariel.

Capítulo 3

La cultura emotiva en sociedades desiguales

La obra de Eva Illouz como inspiración

Carina V. Kaplan, Sandra G. Vinocur, Lucía Abecasis, Priscila Orguilla y Ludmila M. Sukolowsky

Encontrar referencias teóricas consistentes que aborden la cuestión de las emociones desde enfoques sociohistóricos y culturales no es tarea sencilla. Indudablemente, Norbert Elias puede ser considerado un autor clásico de la teoría social en la medida que, desde una mirada procesual y de larga duración, propone una comprensión dialéctica de las relaciones entre la estructura social y la estructura emotiva, donde se imbrican los procesos socio y psicogenéticos (Kaplan y Sarat, 2016). Pues bien, ensanchando nuestra búsqueda, nos reencontramos con las relevantes contribuciones de una mujer científica que contextualiza la dimensión afectiva específicamente en el marco del desarrollo de las sociedades capitalistas modernas: Eva Illouz. Su trayectoria académica necesita anclarse en su biografía social dado que, nacida en Marruecos, se trasladó a los diez años con su familia a Francia donde culminó sus estudios de grado universitario en literatura y sociología. En Estados Unidos se doctoró en comunicación y actualmente se desempeña como profesora en la Universidad Hebrea de Jerusalén.

Tal vez su aporte central consiste en enlazar sistemáticamente los mecanismos y prácticas de producción de la cultura emotiva con la cuestión de la desigualdad social. Las expresiones de la desigualdad refieren tanto a condiciones materiales objetivas como a construcciones simbólicas subjetivas de producción y reproducción de nuestras existencias. Siendo que el orden social es de naturaleza fundamentalmente afectiva y considerando que los sentimientos están enraizados en las estructuras de poder (Bourdieu, 2002), una de las preguntas más fundamentales a propósito del mundo social es la de saber cómo se perpetúan el conjunto de las relaciones de orden que lo constituyen.

A los fines de intervenir sobre esos mecanismos de conservación es preciso visibilizar (o develar –quitarle el velo a–) ciertas formas de mercantilización de la vida sentimental en el marco de las relaciones entre las transformaciones del capitalismo salvaje y la estructuración socio-psíquica de individuos y grupos. (Kaplan, 2020: 147)

Podemos afirmarnos en el supuesto de que para comprender la condición humana es inviable concebir a la emotividad sin historia. No es sino recién en la década de los ochenta del siglo XX que la afectividad se coloca explícitamente en un lugar central en la investigación de matriz crítica que pretende denunciar las consecuencias personales de las sociedades capitalistas contemporáneas cuyo signo más evidente es el de la exclusión (Kaplan, 2020). Eva Illouz, inspirada en los desarrollos del constructivismo estructuralista o del estructuralismo genético de Pierre Bourdieu, teoriza sobre la vinculación entre la consolidación del capitalismo a lo largo del siglo XX y la constitución de una cultura emotiva particular. A través de conceptos centrales como capitalismo

emocional, campo emocional y habitus emocional, nos ayuda a analizar de qué modo las transformaciones del capitalismo conllevan cambios en los códigos emocionales, en las formas de los intercambios sociales y en las narrativas culturales. En lo referido al proceso de mercantilización de las emociones cabe preguntarse: ¿Qué papel han jugado las emociones en la construcción del capitalismo? ¿Qué relación se puede establecer entre las experiencias emocionales y la producción de la desigualdad? ¿Cómo se ha constituido una cultura emocional especializada? ¿De qué manera operan las narrativas emocionales para el funcionamiento del mercado? ¿Qué sentimientos tienen valor y cuáles se deslegitiman en las prácticas y en las instituciones sociales? ¿Qué papel juega la educación emocional?

En el presente capítulo nos proponemos presentar algunos de los principales argumentos que inspiran de la obra de Eva Illouz en consonancia con los interrogantes e inquietudes formulados en nuestro proceso de investigación sobre la construcción social de las emociones en el ámbito escolar. Desarrollaremos una serie de aristas de la perspectiva teórico epistemológica desde la cual se posiciona explícitamente: la sociología cultural. Nos situaremos primero en su escrito sobre *La Salvación del alma moderna* (Illouz, 2010), para luego arribar con mayor especificidad a sus conceptualizaciones sobre la categoría social de emociones en *Intimididades Congeladas* (Illouz, 2007) y en *Capitalismo, Cultura y Autenticidad* (Illouz, 2019). Hacia el final, recuperando el trabajo *Por qué duele el amor* (Illouz, 2012), buscaremos aportar una mirada histórica respecto de la organización social del sufrimiento amoroso. Para ello se tendrá presente sus problematizaciones acerca de una desigual distribución y apropiación del capital emocional. Es decir que, en virtud de las luchas por el poder simbólico, ciertos estilos emocionales gozan de legitimidad mientras que otros son deslegitimados.

La sociología cultural de las emociones

En *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo* (Illouz, 2007), se argumenta que la conformación de este modo de producción durante el siglo XX tuvo lugar junto a la constitución de una cultura emocional muy especializada. El concepto de *capitalismo emocional* alude a una forma cultural donde las prácticas y discursos emocionales y económicos se imbrican mutuamente. El afecto se convierte en un aspecto vertebrador del comportamiento económico y la vida emocional sigue la lógica del intercambio económico.

En los tres capítulos, que originalmente fueron argumentaciones expuestas en las *Conferencias Adorno* desarrolladas en Frankfurt en el año 2004, se abordan las transformaciones de la cultura emocional a partir del estudio del capitalismo y la cultura popular estadounidense, más precisamente la conformación de un estilo emocional, al que la autora denomina “terapéutico”, diferenciándolo del estilo de la moral victoriana. Su análisis toma como referente empírico fragmentos de literatura de autoayuda, de revistas femeninas, de grupos de apoyo y de las formas de interacción y sociabilidad surgidas a partir de la irrupción de las redes sociales e Internet.

En *La salvación del alma moderna* (Illouz, 2010) la autora particulariza su análisis sobre las transformaciones culturales de la modernidad haciendo foco en el proceso de conformación del yo. Su argumento consiste en afirmar que:

Nuestras acciones, nuestras narrativas, nuestros relatos y nuestras categorías morales no solo nos ayudan a otorgarle sentido a aquello que somos, sino que son centrales en lo que respecta al modo como le comunicamos a otros lo que somos, al modo como

movilizamos su apoyo, a aquello que estamos dispuestos a defender y por lo que estamos dispuestos a luchar... (Illouz, 2010: 20)

En un intento por aproximarnos al núcleo de la sociología cultural podemos observar que se desprenden algunas proposiciones generales que se articulan entre sí. Por un lado, se hace foco en la imposibilidad de establecer relaciones causales en lo referido a la cultura. Se trata de asumir un enfoque relacional. Por el otro, se argumenta que resulta fundamental considerar a la emoción como una construcción sociohistórica. Incluso, Illouz reconoce una deuda de la sociología cultural donde se inscribe su línea de pensamiento: “Esta disciplina, sorprendentemente, no ha logrado prestarle la debida atención a lo que constituye quizás el eslabón perdido central que conecta a la estructura con la agencia personal, esto es, la emoción” (Illouz, 2010: 23). Desde esta perspectiva la emotividad precisa ser entendida a partir de la mutua imbricación entre lo biológico y lo social en el marco de ciertos patrones culturales e históricos. El análisis relacional de las estructuras sociales y la producción de los habitus posibilita una comprensión profunda de la constitución de la subjetividad.

Hacia una definición de las emociones

Según Illouz, la emoción es la energía interna que nos impulsa a llevar a cabo un acto, en tanto dota a ese acto de un “humor” o una “coloración” particular. Puede ser definida como el aspecto “cargado de energía” de la acción en la que se imbrican: cognición, afecto, evaluación, motivación y cuerpo.

Lejos de ser presociales o preculturales, las emociones son significados culturales y relaciones sociales fusionados de manera inseparable, y es esa fusión lo que les confiere la capacidad de impartir energía a la acción. Lo que hace que la emoción lleve incrustada esa “energía” es el hecho de que siempre concierne al yo y a la relación del yo con otros situados culturalmente. [...] La emoción, sin duda, es una entidad psicológica, pero –probablemente en mayor medida– es también un elemento cultural y social: por medio de la emoción representamos las definiciones culturales de la condición de persona tal como se las expresa en relaciones concretas e inmediatas, pero siempre definidas en términos culturales y sociales. La intensa fusión de los significados culturales y de las relaciones sociales también da a las emociones su carácter prerreflexivo a menudo semiconsciente. Las emociones son aspectos profundamente internalizados e irreflexivos de la acción, pero no porque no contengan suficiente cultura y sociedad, sino porque de hecho contienen demasiado de ambas. (Illouz, 2010: 24)

Lo que uno siente es finalmente un problema social y colectivo en tanto las emociones no residen ni en el sujeto ni en los objetos, sino que se construyen en las relaciones interpersonales de la intersubjetividad (Kaplan, 2020). A este respecto, una sociología hermenéutica que quiera entender la acción social desde “adentro”, no puede hacerlo de manera adecuada si no presta atención al color emocional de la acción y a lo que la impulsa (Illouz, 2007).

Los relatos sociológicos clásicos sobre las transformaciones que llevaron a la modernidad no remiten de manera explícita a las emociones como unidad de análisis. Sin

embargo, contienen múltiples referencias a éstas. En *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* de Weber (2003) aparece el papel de la angustia como subyacente a la acción económica del empresario capitalista; el concepto de *alienación* de Marx (2000) implica la pérdida del vínculo del trabajador con el objeto y la separación de los trabajadores entre sí lo que conlleva entumecimiento emocional; la descripción de Simmel (2005) de la vida en las grandes urbes alude a cuestiones emocionales; el concepto desarrollado por Durkheim (1987) de *solidaridad* implica emociones que vinculan a los actores sociales con los símbolos centrales de la sociedad. Las clasificaciones simbólicas en la teoría de Durkheim, si bien son cognitivas, tienen una base emocional también. En este sentido, Illouz (2007) reconoce la importancia de los clásicos de la teoría social que de alguna manera han dado cuenta del lugar de las emociones para comprender la vida humana, entendiendo que las disposiciones sociales son también disposiciones emocionales.

El mercado de la felicidad y la competencia emocional

Illouz (2007) refiere a un proceso de mercantilización de las emociones que reconfigura la vida afectiva de los sujetos a partir del siglo XX a lo que denomina como *estilo emocional terapéutico*. Este proceso cuya característica principal es la racionalización constante de las emociones, tiene como consecuencia colocar el plano afectivo en un lugar protagónico donde ciertas habilidades de comunicación (ser asertivo, mostrarse positivo, ser feliz a toda costa) se consideran manifestaciones específicas de capital social al tiempo que se dejan de lado las condiciones institucionales, socioeconómicas y culturales en las que se inserta el individuo.

La autora centra su mirada en la narrativa mercantilizada de la autoayuda que se encuentra en estrecha vinculación con la narrativa del sufrimiento, afirmando que constituyen dos caras de una misma moneda. El *ethos de la autoayuda* consiste en la creencia social de tinte optimista de una voluntad moral para superar el destino y la posición social. Dicha creencia se sustenta en una cierta capacidad para afrontar el dolor y de “ser felices a toda costa”. Desde esta perspectiva, las emociones “positivas” y “negativas” se relegan al ámbito de la libre elección personal donde se responsabiliza al individuo tanto por su bienestar como por su sufrimiento, así como por sus logros y fracasos. Plantea como vinculante de las dos narrativas –la de sufrimiento y la de autoayuda– a la industria farmacéutica, a las aseguradoras que regulan la profesión de la psicología, al *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM),¹ al Estado estadounidense que, luego de la Segunda Guerra Mundial, centra sus preocupaciones por la adaptación social y el bienestar incluyendo en sus políticas programas para la atención y el acompañamiento psicológico.

Illouz introduce el concepto de *campo emocional*, es decir, una esfera de la vida social donde la salud mental y las emociones son la mercancía que circula. Allí diversos actores vinculados a las narrativas del sufrimiento y la autoayuda participan de la lucha de poder por imponer la definición del estilo emocional o de la salud mental y emocional. Retoma la teorización de Bourdieu (2002) sobre campo social y cultural, capital y habitus, llevando estas hipótesis y conceptos por analogía al análisis de la reproducción y producción de lo que ella denomina como el campo emocional.

1 Por su nombre en inglés *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*.

Los campos, nos dice Bourdieu, se mantienen mediante el mecanismo del habitus o el mecanismo estructurador que opera desde el interior de los agentes. Los campos emocionales no sólo trabajan por medio de la construcción y expansión del ámbito de lo patológico y mercantilizando el ámbito de la salud emocional, sino también a través de la regulación del acceso a nuevas formas de competencia social que llamaré competencia emocional. De la misma manera que los campos culturales están estructurados por la competencia cultural –la capacidad de relacionar artefactos culturales de manera tal de indicar una familiaridad con la cultura elevada que sanciona la clase alta–, los campos emocionales están regulados por la competencia emocional, o la capacidad de desplegar un estilo emocional que definen e impulsan los psicólogos.

Al igual que la competencia cultural, la competencia emocional puede traducirse en un beneficio social como progreso profesional o capital social [...] Incluso más que las formas tradicionales del capital cultural –tales como la degustación de vino o la familiaridad con la cultura elevada–, el capital emocional parece movilizar los aspectos menos reflexivos del habitus. Reviste la forma de “disposiciones mentales y corporales perdurables” y es la parte más “corporeizada” de la forma corporeizada del capital cultural. (Illouz, 2007: 139-140)

El concepto de habitus de Bourdieu introduce un puente entre la estructura social y la forma de interpretar y actuar con sentido práctico. “Una de las funciones de la noción de habitus estriba en dar cuenta de la unidad de estilo que une

las prácticas y los bienes de un agente singular o de una clase de agentes” (Bourdieu, 1997: 19). Lo que inspira a pensar que el habitus emocional es, antes que nada, un habitus de clase.

Asumiendo que las disposiciones para sentir son producto del aprendizaje y se interiorizan bajo la forma del inconsciente social que llevan impresas las marcas de la memoria y los signos de época, resulta vertebradora la pregunta acerca de cómo se estructuran los habitus emotivos.

La hipótesis de capital emocional permite dar cuenta de la valoración desigual y jerarquización diferencial del orden simbólico de la afectividad en las sociedades de mercado donde la narrativa de autoayuda suple la del sufrimiento social [...] el capital emocional es una figura teórico-ideológica de resistencia al posibilitar una movilización: por un lado, retoma las críticas teóricas al orden capitalista (de la tradición marxista, en un sentido amplio) y, por otra parte, demuestra que la cultura opera bajo las lógicas de la exclusión (basada en una crítica a las teorías economicistas del capital humano). (Kaplan, 2020: 151)

Para Illouz, la noción de competencia emocional se encuentra ligada al surgimiento de la llamada “inteligencia emocional” que, en el ámbito del empleo, se desarrolló bajo la forma de diversos tests de personalidad a potenciales empleados. “Los test de personalidad son a las emociones lo que los exámenes académicos al capital cultural, es decir, una manera de sancionar, legitimar y autorizar un estilo emocional específico” (Illouz, 2007: 141). Análogo a la noción de coeficiente intelectual, el discurso de la inteligencia emocional es un instrumento de clasificación de las personas según sus habilidades emocionales que introduce nuevas formas de distinción. El discurso mercantilizado de la

noción de inteligencia emocional ha logrado legitimar desigualdades y jerarquizar, a través de disposiciones inconscientes que se transmiten culturalmente, ciertas formas de sentir por sobre otras.

No es de extrañarnos entonces que en contextos de sufrimiento social proliferen discursos desde diversas esferas que apelen a la denominada “inteligencia emocional”. Es preciso interrogarse por el retorno del constructo inteligencia y formular la crítica respecto a qué funciones sirve. ¿Es acaso la inteligencia emocional concebida como innata o dada por los genes? (Kaplan, 2020: 154)

Tener una supuesta inteligencia emocional pasó a ser prerrogativa de una clase profesional responsable del manejo de las emociones, de aquellos que están ubicados en puestos intermedios, es decir, que controlan y son controlados, cuyas profesiones exigen un cuidadoso manejo del yo, que dependen del trabajo en equipo y que deben usar su yo de manera creativa y productiva. La autora analiza la función del discurso ideológico de la inteligencia emocional en la intersección de dos tipos de capitales que operan bajo las lógicas sociales de la distinción y de la eliminación (Bourdieu ,1987). Por un lado, el capital cultural, debido a que los modos y códigos de evaluación tienen una tonalidad o un estilo emocional. De igual manera ocurre con el sentido social del gusto que define a la identidad en un contexto sociohistórico. Por el otro, el capital social, porque la emotividad es el elemento que constituye las interacciones sociales y las transforma.

Como señala Illouz, recuperando la obra *La corrosión del carácter* (Sennett, 2000) el problema al que nos enfrentamos es cómo organizar nuestra vida personal ahora, en un

capitalismo que dispone de nosotros y nos deja a la deriva. Si el modelo terapéutico es tan penetrante, no lo es –o por lo menos no solo– porque sirva a los intereses de grupos e instituciones diferentes, sino también porque moviliza los esquemas culturales de personalidad competente y contribuye a ordenar la estructura caótica de las relaciones sociales en la modernidad tardía.

El desarrollo de la vida personal no es menos parte de la historia y la sociología del capitalismo que el hecho de que las emociones hayan llegado a ser parte del proceso de producción, de la vida privada, de la esfera pública. Esa triple presencia de las emociones en la vida social hace pensar que las emociones han pasado a ser la mayor forma social que transforma los repertorios morales presentes en la esfera de trabajo, en la vida privada y en la esfera pública. (Illouz, 2019: 20)

El modelo terapéutico de comunicación posee como efecto simbólico, inconsciente desde el punto de vista sociológico, la capacidad de estructurar biografías divergentes, proporcionar una tecnología para reconciliar la individualidad con las instituciones en las que opera, manejar las fracturas que pasaron a ser inherentes a las biografías modernas y, lo que tal vez sea más importante, preservar la posición del yo y su sentido de seguridad. Un yo que se ha convertido más frágil precisamente por el hecho de que es algo que los demás representan, evalúan y validan todo el tiempo (Illouz, 2007).

Illouz, retomando las *Conferencias de introducción al psicoanálisis* dictadas por Freud en los años 1916 y 1917 en Viena, afirma que “junto a la jerarquía estándar de bienes materiales y simbólicos, puede haber otra jerarquía emocional

que podría interrumpir y hasta enfrentar la jerarquía convencional de privilegios” (Illouz, 2007: 158). Al respecto, nos resulta necesario preguntarnos acerca del acceso al saber terapéutico en cuanto productor –o reproductor– de desigualdad. Freud establece una relación entre las trayectorias social y psíquica. Señala ciertas relaciones entre las emociones y la posición social:

Pero entonces, y esa es, si se quiere, la aguda ironía, si bien podría haber un momento histórico en que gracias a su apertura emocional la hija del cuidador podría tener éxito donde la hija del dueño hubiera fracasado, Freud y la corriente terapéutica crearon un mundo en el que la hija del dueño vuelve a tener muchas más ventajas que la hija del cuidador. No se trata solo de ventajas en el sentido socioeconómico convencional que conocemos, sino también en el sentido emocional, ya que, al haberse convertido en propiedad del ámbito laboral de la clase media, el ethos terapéutico hace que hombres y mujeres se muestren mucho más dispuestos y sean capaces de soportar las contradicciones, tensiones e incertidumbres que pasaron a ser un elemento intrínseco de las biografías y las identidades contemporáneas. La hija del dueño tiene ahora más probabilidades de tener una madre y un padre muy versados en métodos psicológicos de educación, y seguramente pasó por una terapia de algún tipo, lo que indica que adquiere el habitus emocional con el que competirá con éxito en el mercado económico y matrimonial [...] Los campos emocionales de acción llevaron a una exposición y una narración públicas de la identidad, no solo en el sentido de que las emociones se convirtieron en instrumentos de clasificación social, sino también

en el sentido de que ahora hay nuevas jerarquías de bienestar emocional, entendido como la capacidad de lograr formas social e históricamente situadas de felicidad y bienestar. (Illouz, 2007: 158-159)

Si bien la clase media que Illouz analiza en particular difiere de la “clase media” que podemos construir y concebir desde este lado del mapa, nos interesa poner el foco en la relación entre el mundo emocional y las prácticas de consumo cultural en las sociedades de mercado y cómo esa relación se ha visto transformada por economías altamente monetizadas.

En su obra, *Capitalismo, consumo y autenticidad*, Illouz (2019) plantea que la dinámica del capitalismo de consumo ha intensificado la racionalidad económica –en su perpetua expansión de la comodificación de la persona– y los proyectos de vida emocionales –que se ofrecen y se realizan a través del mercado y la cultura del consumo–. En tanto las emociones se han convertido en *commodities*, la vida emocional ha ido adquiriendo cada vez más importancia para los individuos modernos de las sociedades capitalistas occidentales desde fines del siglo XIX y con una progresiva intensificación a partir de la mitad del siglo XX. Hecho que contribuyó a convertir a las emociones en una mercancía y así favorecer la producción de cierta subjetividad vinculada al consumo económico como prácticas culturales que son atravesadas por desigualdades y luchas de poder (Illouz, 2019). En este sentido, nos parece necesario reflexionar alrededor de cómo los imperativos del mercado calan hondo en las subjetividades generando consecuencias prácticas en sociedades desiguales (Kaplan y Szapu, 2020).

El reconocimiento y el amor

En *Por qué duele el amor* Eva Illouz (2012) se centra en el análisis del amor como emoción cultural. Es decir, se refiere a la organización social del sufrimiento amoroso y las modificaciones que este experimentó principalmente en el siglo XX. Indaga en la naturaleza de dicha transformación observando los cambios sobre tres aspectos distintos y fundamentales del yo: la voluntad, el reconocimiento – cómo construimos nuestro sentido del valor propio– y el deseo (Illouz, 2012: 11). A la hora de analizar de qué modo el sufrimiento amoroso se encuentra ligado a lo que se comprende como valor propio y en qué medida compromete la estabilidad del yo en la actualidad, la autora señala que la *hipermodernidad*² marca una radicalización de las tendencias sociales inscritas en la temprana modernidad y modifica la cultura del amor y la economía de la identidad de género que esta contiene. Illouz da cuenta de que existe una forma específica que el sufrimiento social adopta en la esfera amorosa de la modernidad. Entendiendo al amor del mismo modo que Marx lo hizo con la mercancía, afirma que dicho fenómeno circula en un mercado donde los actores compiten en desigualdad de condiciones y no todos tienen la misma capacidad para definir los términos en los que serán amados.

La figura del “yo” refiere específicamente a la construcción de un *yo emocional* y *reflexivo* que acompaña el surgimiento de la modernidad y se define sobre todo en términos emocionales. Un yo emocional que se funda en la experiencia del amor y como consecuencia está expuesto a sufrir desestabilizaciones y hasta puede verse aniquilado. El poder del amor romántico “brinda un anclaje firme

2 La hipermodernidad es definida por la autora como el período posterior a la Primera Guerra Mundial

para el reconocimiento, la percepción y la construcción del valor propio en una era en que el valor social es incierto y se encuentra sujeto a un proceso constante de negociación” (Illouz, 2012: 160). Actualmente, las herramientas de evaluación que determinan el reconocimiento se han transformado y complejizado. En efecto, lo que se encuentra en juego en el lazo erótico-romántico moderno es el yo con sus emociones, su interioridad y, sobre todo, el sentido del valor propio –o la falta de él–. Para dar cuenta de esta construcción la autora introduce el concepto de *naturaleza performativa*.

El valor social ya no es resultado directo del estatus socioeconómico, sino que debe derivar del yo, definido como una entidad privada, personal, única y no institucional [...] valor social que reviste naturaleza principalmente performativa, o sea que se logra en el curso de la interacción con otras personas (Illouz, 2012: 159).

¿Por qué el amor es capaz de lograr lo que otros sentimientos no logran tan bien? Según su perspectiva, el objetivo de ese intercambio es maximizar las energías emocionales, las cuales se acumulan puramente en ámbitos sociales y pueden transportarse o trasladarse a otros dominios, como el ámbito económico.

La acumulación de ritos de interacción que cumplen su fin genera una energía emocional que se transforma a su vez en una suerte de recurso pasible de ser capitalizado, en una manera de dominar a los otros y de acumular aún más capital social. (Illouz, 2012: 161)

Las cadenas de ritos de interacción que se establecen entre los sujetos son diversas, sin embargo, el amor romántico se destaca como un elemento central en tanto representa la manera más intensa y completa de producir

energía emocional. El reconocimiento que se desarrolla en este tipo de relación intersubjetiva deberá ser permanente. En otras palabras, no es algo que se otorgue de una vez y para siempre.

El reconocimiento entra en interacción con otro rito que determina el sentido del valor propio: la autonomía. Para Illouz, debido al desarrollo de la individualidad y de la autonomía, el deseo erótico en la modernidad está plagado de aporías. Retomando el concepto de negociación, la autora establece que:

El reconocimiento siempre está incluido en una dinámica en la que cada persona debe exhibir su propia autonomía. Esta última se manifiesta mediante un control muy cuidadoso del reconocimiento, o incluso mediante una retención de ese reconocimiento. Las relaciones de amor contienen una demanda intrínseca de reconocimiento, pero para resultar exitosas en términos performativos, la demanda y puesta en acto del reconocimiento deben controlarse cuidadosamente de modo que no se vea amenazada la autonomía del yo, ni en la persona que otorga ni en la que recibe el reconocimiento. (Illouz, 2012: 175)

En una entrevista que brindó a *La Vanguardia* en enero de 2021 y que fue titulada “El capitalismo ha creado grandes bolsas de miseria sentimental”, Illouz argumenta que utiliza voluntariamente conceptos económicos porque hubo transformaciones amorosas que tienen un carácter económico. De acuerdo con la autora, previo al desarrollo de la hipermodernidad las parejas se encontraban reguladas por diversos mecanismos sociales que, desde la óptica de una sociedad de mercado donde circulan libremente los cuerpos y las psiques, resultan obsoletos. Sin embargo, esta libertad no ha

sido ajena a ciertos ajustes y redefiniciones, en la medida que ya no es posible imaginar que la consumación de un acto de pedofilia de una persona sea entendida como parte de su libertad sexual. En relación con las diversas ideas acerca de la libertad, la cual fue cambiando de sentidos, Illouz plantea la necesidad de pensarla desde las prácticas sociales y comprender los cambios que pueden sufrir al ser cooptadas por lo que define como el *capitalismo escópico*, aquel que toma la mirada del espectador para extraer valor de otra persona, específicamente, a partir de la belleza evaluable del cuerpo de la mujer. Este es un hecho político, como define la autora: se trata de privilegiar la libertad y a la vez la desigualdad.

Volviendo a *Por qué duele el amor* (Illouz, 2012), sostiene que el sufrimiento romántico dejó de ser parte de la economía psíquica y social en la formación del carácter para pasar a amenazarla. Existe una distancia en los modos de concebir al amor en el marco cultural premoderno, donde el sufrimiento cobraba sentido al permitir, por ejemplo, que los individuos pudieran demostrar heroísmo y la profundidad de su capacidad de resistencia. El amor no correspondido no se vivía como una aniquilación del yo porque el reconocimiento y el valor propio no se fundaban en la experiencia amorosa, sino que su energía vital se expresaba en una variedad de experiencias, que iban desde el amor hasta el dolor. “Claramente, el sufrimiento aquí se relaciona con su sentido del valor propio, que puede ser construido o aniquilado por el amor” (Illouz, 2012: 168). Retomando la idea de que los criterios para la obtención de valor no están claros ni se conocen de antemano, sino que se producen en el marco de la interacción romántica de modo performativo, los intercambios con los otros producen un alto grado de ansiedad. La autora introduce el concepto de *invisibilidad social* de Honneth (1997) para referir a la sensación de temor al rechazo que estructura la vida de las personas.

La invisibilidad social puede ser producida mediante ciertas formas de humillación más bien sutiles o encubiertas. Las respuestas expresivas de los ojos, la cara y la sonrisa constituyen el mecanismo elemental de la visibilidad social y una forma básica de reconocimiento. Esta invisibilidad social es la que amenaza al yo en las relaciones románticas, precisamente porque las señales de validación acarrearán la promesa de dotar a la otra persona de una existencia social plena. (Illouz, 2012: 166)

Como contrapartida a la invisibilidad social, el reconocimiento de los otros se convierte en una necesidad vital donde todo sujeto puede constituir una identidad plena y estable. Desde esta perspectiva, el fin de la vida social consiste en la autorrealización signada por la autoconfianza, el autorespeto y la autoestima que se producen en la vida comunitaria. El valor social del sujeto precisa entonces del reconocimiento para que, en caso de percibirse, “tenga la oportunidad de sentirse en sus propias operaciones y capacidades como valioso para la sociedad” (Honneth, 1997: 155).

En el campo de las relaciones amorosas, surgen nuevas desigualdades que giran en torno a los nuevos modos de reconocimiento. “Hoy se utilizan el atractivo y el capital sexual como señales y herramientas de valor social, lo que les otorga un papel central en los procesos de reconocimiento” (Illouz, 2012: 316). El amor se convierte en un aspecto central de la dinámica de la desigualdad moral, donde el fracaso en este campo puede amenazar el sentido del valor propio y de la identidad. “Dicha desigualdad genera una brecha entre hombres y mujeres, pues los primeros dominan el campo, y además traza una división entre las personas que tienen más éxito y las que tienen menos éxito en ese campo” (Illouz, 2012: 316).

Illouz (2012) propone el reto de pensar la racionalidad y la racionalización como lógicas culturales aliadas a la vida emocional. Entiende la racionalidad como una fuerza cultural institucionalizada que llegó para reestructurar esa afectividad desde adentro, es decir que ha cambiado los esquemas culturales a través de los cuales se comprenden y negocian las emociones.

Mientras que el amor romántico conserva una posición emocional y cultural única y consolidada en nuestros deseos y fantasías, las herramientas y los esquemas culturales que están a nuestra disposición para darle forma entran cada vez más en conflicto con la esfera erótica, e incluso la están socavando. (Illouz, 2012: 209)

Podemos afirmar que la obra de Eva Illouz se inscribe en nuestro interés por develar y analizar ciertas formas que adquiere el acceso desigual a los bienes intangibles que permiten la buena vida y la capacidad de dar y recibir. Asistimos a una época donde existen modos de sentir considerados hegemónicos que ocupan lugares de jerarquía en la vida social mientras que otros son deslegitimados. Las emociones se han convertido en una mercancía que circula y favorece la producción de subjetividades vinculadas a ciertos tipos de consumo económico cada vez más específicos recrudesciendo los procesos de exclusión.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1987). Los Tres Estados del Capital Cultural. En *Sociológica*, vol. 2, núm. 5, pp. 11-17.
- (1997). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.
- (2002). Estrategias de reproducción y modos de dominación. En *Colección Pedagógica Universitaria*, núm. 37-38, pp.1-21.
- Durkheim, E. (1987). *La división social del trabajo*. Madrid, Akal.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona, Crítica Grijalbo Mondadori.
- Illouz, E. (2007). *Intimididades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires, Katz.
- (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Buenos Aires, Katz.
- (2012). *Por qué duele el amor. Una explicación sociológica*. Buenos Aires, Katz.
- (2019). *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía*. Buenos Aires, Katz.
- (17 de enero de 2021). El capitalismo ha creado grandes bolsas de miseria sentimental. En *La Vanguardia*. En línea: <<https://www.lavanguardia.com/cultura/20210117/6183807/eva-illouz-amor-libro-fin-katz.html>> (consulta: 20-03-2021).
- Kaplan, C. V. (2020). Emoción y capitalismo. En Lolas, R. E. y Angulo Rasco, F. (comp.), *Conceptos para disolver la educación capitalista*, pp. 147-158. Barcelona, Terra Ignota.
- Kaplan, C. V. y Sarat, M. (comp.). (2016). *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. Ciudad de México, CLACSO, Voces de la Educación, ENSV y Nosótrica.
- Marx, K. (2000). *Manuscritos 1844*. Bogotá, Skla.

Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona, Anagrama.

Simmel. G. (2005). La metrópolis y la vida mental. En *Bifurcaciones*, núm. 4, pp. 1-10.

Weber, M. (2003). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México D. F., Fondo de Cultura Económica.

Capítulo 4

Afectividad, implicación y cuidado de trayectorias escolares

Intervenciones implementadas en las escuelas secundarias latinoamericanas para “que ninguno se pierda”

Pablo D. García

Este ensayo ha sido construido a partir de reflexiones que surgen de la experiencia de visitar escuelas secundarias en diversos países de Latinoamérica que intentan construir opciones al “destino” de exclusión de los y las jóvenes provenientes de sectores vulnerabilizados. El derecho a la educación ha sido proclamado en cientos de declaraciones que decenas de autoridades políticas se han comprometido a hacer cumplir. Sin embargo, su universalización aún no se ha concretado y queda mucho por hacer, sobre todo en lo que respecta a la educación media. Si consideramos la situación de Latinoamérica, el panorama es particularmente preocupante. A pesar de los avances logrados en la extensión del acceso al nivel medio en Latinoamérica, resulta evidente la persistencia de sociedades marcadas por la desigualdad y los núcleos de exclusión. No todos los niños, niñas y jóvenes pueden acceder al sistema educativo, menos aún son quienes logran los aprendizajes indispensables y todavía menos quienes logran concluir la educación media.

Mucho se ha escrito sobre las intervenciones formales que se desarrollan (ya sea en el plano de la política educativa o de la gestión institucional) intentando revertir la exclusión escolar. Estas acciones, planificadas, gestionadas con una organizada distribución de roles y responsabilidades y muchas veces evaluadas, son muy importantes. Pero esas no son las únicas actuaciones que se desarrollan en las escuelas para el cuidado de las trayectorias escolares. Con este escrito, intentaré abordar otro tipo de intervenciones. El foco serán las acciones informales, sin planificar, urgentes y únicas que desarrollan directores y directoras escolares y docentes cuando todo lo planificado no funciona. En estas se evidencia la implicación de los equipos de gestión escolar y de los docentes en su tarea y con las historias de sus estudiantes. La afectividad moviliza estas prácticas que bordean lo legal y el deber ser. No obstante, su efectividad es tal que “salva”, mantiene el lazo, muestra reconocimiento y, sobre todo, aleja a los estudiantes de la exclusión. Estas acciones nos acercan a pensar en el componente emocional de la vida escolar. Las intervenciones que denomino “*ad hoc*”, espontáneas y únicas, que día a día docentes y equipos directivos deciden realizar (y con ello muchas veces ponen en juego su trabajo), dan cuenta de su compromiso con su tarea y del lazo que establecen con sus estudiantes. Así, este escrito pretende aportar, a partir del reconocimiento de la obra de Norbert Elias (1998), algunas posibles reflexiones sobre el estudio de las emociones desde la perspectiva de la gestión escolar.

En primer lugar, realizaré una presentación general del proyecto de investigación en el que se enmarca este escrito. A partir de ello presentaré algunas tendencias generales en lo que respecta a las trayectorias escolares de los y las estudiantes de sectores vulnerabilizados en la región. Luego, en los apartados siguientes, presentaré las intervenciones

identificadas para el cuidado de las trayectorias escolares, con un especial énfasis en aquellas que –con un componente afectivo y de cuidado– son espontáneas e informales, movilizadas por la implicación de los equipos directivos en el cuidado del cumplimiento del *derecho a la educación* de todas y todos sus estudiantes, y en especial, de los y las más vulnerabilizados.

Sobre el proyecto en el que se enmarca este ensayo

Este texto ha sido construido a partir de la investigación desarrollada para la escritura de mi tesis doctoral. La propuesta de investigación se basó en mapear y analizar las estrategias que buscan romper con el funcionamiento excluyente de los sistemas educativos, con un especial foco en el nivel secundario. Esto supuso un largo viaje recorriendo los caminos profundos de Latinoamérica para llegar a las escuelas secundarias que día a día imaginan y buscan crear un mundo más justo, donde el derecho a la educación deja de ser promesa y se transforma en una realidad. Fueron más de ciento cincuenta días de viaje para realizar el trabajo de campo durante los cuales visité más de cuarenta escuelas en siete países diferentes. El trabajo de campo me llevó por diversas ciudades latinoamericanas para recorrer algunos de sus barrios y conocer sus escuelas secundarias y las intervenciones que allí se desarrollan para evitar los “destinos” de exclusión.

La exclusión educativa fue la situación problemática que enmarcó este proyecto de investigación desde su inicio. El problema de las y los jóvenes y adolescentes excluidos de la escuela secundaria es multicausal y, por consiguiente, la solución no radica solamente en disponer de la vacante escolar, ni tampoco depende exclusivamente de la escuela.

Las condiciones de vida de su familia, la pobreza extrema, la necesidad de un ingreso temprano al mercado de trabajo, son factores que –entre otros– afectan el paso de niñas, niños, jóvenes y adolescentes por el sistema educativo. Sin embargo, no se puede minimizar el impacto de “lo escolar” en la exclusión. Específicamente el objeto de investigación fueron las políticas y estrategias para mejorar las trayectorias escolares de las y los estudiantes que se desarrollan en las escuelas de nivel medio de Latinoamérica que trabajan en contextos de vulnerabilidad social. La pregunta principal que orientó la investigación fue: ¿Cuáles son las estrategias para mejorar las trayectorias escolares de las y los estudiantes que se desarrollan en las escuelas latinoamericanas de nivel medio ubicadas en contextos de vulnerabilidad?

Ahora bien, dentro de la totalidad de estrategias identificadas en esta dirección, este capítulo se enfocará en particular en las prácticas informales, autónomas, desarrolladas fuera del marco de cualquier planificación que desarrollan los equipos directivos y docentes para andamiar las trayectorias escolares. Detrás de este recorte en el objeto de estudio, hay un supuesto: la gestión institucional de las escuelas secundarias en la región se vale de todos los recursos formales disponibles para el cuidado de la trayectoria, ya sea de programas o planes generales que “llegan” a la escuela y que son pensados desde un nivel superior (ya sea jurisdiccional o nacional) o bien proyectos diseñados por la propia institución y con sus recursos disponibles.

Cuando esas intervenciones resultan insuficientes y sus recursos se agotan, el compromiso de los equipos directivos y de docentes para con sus estudiantes y con sus tareas hace que aparezca otro tipo de acción, que es motivado, en primer lugar, por la urgencia y en segundo lugar por lazos afectivos y de responsabilidad social y política que unen a los docentes con su tarea. Esas acciones las denominé intervenciones

“ad hoc”, en el sentido de que se piensan específicamente para responder a un determinado contexto situacional, no podrían ser generalizadas y son espontáneas, sin planificación, ni se enmarcan en un proyecto formalmente esbozado. Puede conjeturarse que muchas de estas acciones tienen un gran componente de motivación emocional, por su espontaneidad, por su inmediatez y por la estrechez del vínculo entre las partes que suponen. Según Elias (1998), las expresiones emocionales demuestran cómo los seres humanos están constituidos por naturaleza para la vida en compañía de otros, para la vida en sociedad por lo que lo emocional precisa ser entendido como la interacción entre lo biológico y lo social en un marco histórico y cultural determinado. Prácticas espontáneas, urgentes y construidas a partir de un vínculo estrecho entre equipos directivos, docentes y estudiantes permiten acercarnos al componente de lo emocional de la gestión escolar.

Volviendo al marco general en el que se ubica este trabajo, el desarrollo de la investigación se basó en una lógica cualitativa. Elena Achili (1992) afirmaba que la lógica de investigación incluye el modo en el que se formulan las preguntas de investigación, el modo en que se construye el conocimiento y los resultados que se esperan obtener, superando las dimensiones metodológicas del diseño. Este trabajo, entonces, se ubica dentro de la lógica cualitativa, se vale de la inducción analítica y la búsqueda de la generación de teoría, la comprensión y la especificidad. No se buscó explicar sino comprender, a través de la realización y el análisis de entrevistas, los sentidos que los propios actores otorgan a sus prácticas (Merriam, 2002).

Resulta necesario hacer algunas aclaraciones sobre otras decisiones del diseño de investigación. Se optó tomar Latinoamérica como campo para tener una mirada de la diversidad de la región. La aspiración fue lograr una

investigación que transite por diversidad de contextos para mostrar la complejidad del fenómeno estudiado. Se decidió abordar una selección de países de la región para estudiar una misma problemática, con los mismos instrumentos y las mismas preguntas. Esta decisión supuso no limitar el análisis por aspectos institucionales, legislativos o políticos internos de los sistemas educativos de cada país en particular, sino analizar una misma problemática, las intervenciones que se realizan para mejorar las trayectorias escolares de los jóvenes, en múltiples contextos de la región. Si bien en el texto que sigue se hace referencia a la realidad de cada país y a su legislación, la propuesta fue analizar un fenómeno que trasciende las fronteras: las estrategias con las que se busca mejorar las trayectorias escolares de los estudiantes. Este tipo de abordaje supone la superación del denominado “nacionalismo metodológico”, tal como plantea Gita Steiner-Khamsi (2012), es decir, reconocer que como resultado de los procesos de globalización, los diagnósticos sobre los desempeños de los sistemas educativos, las políticas y las propuestas de cambio (educativas, en este caso) viajan más allá de las fronteras de los países proponiendo preguntas similares para los países de la región y muy posiblemente, respuestas donde también encontrar elementos en común. Este enfoque quita el énfasis que se ha puesto durante mucho tiempo en la investigación educativa considerando a los países como unidades de análisis para pensar en procesos que trascienden las fronteras (Steiner-Khamsi, 2012). En el caso particular de esta investigación, las experiencias seleccionadas se encuentran en Chile, Bolivia, Perú, Ecuador, Paraguay, Argentina y Uruguay. El trabajo de campo fue desarrollado en diferentes momentos a lo largo de los años 2015 y 2016.

En relación con las instituciones visitadas, la selección realizada no fue una muestra probabilística, sino intencionada

(Charles, 1995) o como también es llamada, “muestra basada en criterios” (Merriam, 1998). En la presente investigación se han seleccionado instituciones educativas de diferentes países de la región que cumplieran con los siguientes requisitos: que sean instituciones públicas de nivel medio/secundario, que trabajen en contextos de vulnerabilidad social urbana o periurbana y que desarrollen estrategias activas para favorecer las trayectorias de los estudiantes. La selección de las instituciones que se incluyeron supuso diferentes momentos. Un primer momento del trabajo fue identificar los focos de pobreza en cada uno de los países de Latinoamérica, las zonas con índices elevados de exclusión social. Un segundo momento en la selección de casos fue, una vez identificada la zona, tener un acercamiento a información sobre la realidad educativa del lugar. Un tercer momento de selección estuvo asociado a la posibilidad de acceso al campo. Es decir, por la posibilidad de visitar las escuelas y la disponibilidad de ser recibido por los diferentes actores educativos. Como resultado del proceso, fueron seleccionadas para el estudio cuarenta unidades educativas de siete países de la región (seis instituciones de Chile, cinco de Bolivia, cinco de Perú, seis de Ecuador, cinco de Paraguay, siete de Argentina y seis de Uruguay). Dado que el foco del trabajo estuvo puesto en las estrategias desarrolladas para mejorar las trayectorias escolares, específicamente en cada experiencia fueron consideradas las acciones desarrolladas para garantizar el derecho a la educación de las y los jóvenes. No se trató de un estudio en profundidad de cada una de las instituciones.

El abordaje de cada experiencia supuso una estadía breve (de uno a tres días en cada institución) para lograr la combinación de diversas técnicas de recolección empírica: entrevistas semiestructuradas centradas en las estrategias institucionales para mejorar las trayectorias escolares,

narraciones en profundidad de experiencias por parte de sus gestores escolares, lectura de documentación institucional específica vinculada a los proyectos y lectura de documentación oficial, normativa y legislación. Luego, el material empírico recolectado durante el trabajo de campo se analizó siguiendo la misma lógica cualitativa que orientó todo el proceso a partir del Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991). Se realizó entonces un conjunto sistemático de procedimientos para desarrollar teoría que se deriva inductivamente de los datos empíricos.

La implicación y los aspectos emocionales en la investigación

Mientras que la tradición positivista intentó excluir la subjetividad del investigador en el proceso de investigación, más allá de las diferentes tradiciones existentes en la investigación cualitativa, puede concluirse en que esta se caracteriza por las prácticas interpretativas de los fenómenos que se estudian en el escenario en que estos transcurren (Denzin y Lincoln, 2011). Permanecer en los escenarios implica para un investigador establecer relaciones con su objeto de estudio y sin lugar a dudas, el registro de esa experiencia involucra, una dimensión subjetiva (Rockwell, 2011). Por ello, quisiera dedicar algunas líneas a reflexionar sobre la implicación y las emociones a lo largo del proceso de investigación.

Desde el comienzo este trabajo se pensó en torno a un proyecto ambicioso, pensado como un gran viaje: dejar de lado la comodidad y salir a recorrer los caminos de Latinoamérica y visitar las escuelas que trabajan día a día en contextos de exclusión y buscan generar alternativas de futuro para miles de jóvenes. Este proyecto, además, suponía

la conjunción de dos pasiones. En primer lugar, la pasión por la escuela. Durante muchos años me dediqué a la docencia en escuelas medias en el sur de la Ciudad de Buenos Aires, pero en los últimos años, me alejé de la vida en las escuelas para ejercer un cargo de gestión universitaria. Esta situación me permitió analizar con mejor perspectiva lo importante que resulta para el desarrollo de la vida profesional docente el contacto directo con la vida en las aulas. Por eso, para la elaboración de la investigación que conduciría a mi doctoral, la vuelta a las escuelas se imponía. Pero no a cualquier escuela: el objetivo fue recorrer las escuelas que se ubican en la profundidad de nuestro continente y que libran las batallas más difíciles. Así aparece una segunda pasión, los viajes.

Me encanta viajar, con poco, a dedo, rebuscándomelas, en contacto con la gente local, durmiendo en sus casas, comiendo en sus mesas y disfrutando de la hospitalidad del mundo. Y así fue este viaje. Recorrer la interminable carretera que bordea el Pacífico y los Andes, la Patagonia y sus lagos, la selva del Amazonas, el desierto de Atacama, el Altiplano boliviano, los valles del centro de Perú, los volcanes de la sierra ecuatoriana, el ondulado campo del Paraguay, los llanos de Uruguay, los valles Calchaquies y la puna, solo por mencionar algunos de los caminos transitados fue, de por sí, una experiencia de aprendizaje. Pero, además, y por sobre todo, visitar las escuelas que trabajan en estos contextos, escuchar la diversidad de voces de equipos directivos y docentes, conocer sus estrategias de trabajo cotidiano, compartir sus proyectos, conocer sus miedos y desafíos, multiplicó los aprendizajes. Se unieron entonces dos pasiones: la pasión por la educación y la pasión viajera.

Me propuse salir de mi propia comodidad y animarme a emprender un largo viaje por las escuelas que, día a día, desarrollan su labor en un contexto plagado de exclusiones.

Poder acercarme a estas escuelas donde se lucha por revertir los círculos históricos de pobreza, me permitió aportar mi trabajo al convencimiento de que la escuela sigue siendo una posibilidad para revertir la injusticia. Así, los componentes emocionales atravesaron esta propuesta desde su génesis.

La cuestión de la implicación fue una preocupación que atravesó este proyecto de investigación. Desde la lógica cualitativa, se sostiene una mirada favorable a la inclusión de la subjetividad en la construcción del conocimiento. En este sentido, es fundamental el reconocimiento de la propia implicación del investigador. Según Bourdieu (2003) solo en la medida en que es capaz de objetivarse a sí mismo, el investigador puede, al mismo tiempo que permanece en el lugar que inexorablemente se le asigna en el mundo social, trasladarse con el pensamiento donde está su objeto y captar así su punto de vista.

A partir del reconocimiento de la inevitabilidad de la presencia de la subjetividad en la investigación (ya sea como sentimientos, emociones o intuiciones del investigador o de los demás actores), desde distintas perspectivas epistemológicas y teóricas provenientes del campo de la sociología y la antropología, comenzó a plantearse la necesidad de considerarla como parte del proceso de investigación y se propusieron así diferentes modos de abordaje de la misma en cuanto componente de la investigación (Manrique, Di Matteo y Sánchez Troussel, 2016). Desde el campo educativo, Sirvent (1999) propone un método de trabajo concreto con la subjetividad como parte de que lo que denomina historia natural de la investigación, la cual consiste en una narración o crónica que realiza el investigador durante las distintas etapas de la investigación y permite hacer explícitas las decisiones adoptadas en el planteo original y en las sucesivas modificaciones del objeto de estudio, la recolección y el análisis de datos –entre otras– con el fin de analizar su racionalidad

y consistencia e incrementar la objetivación de las conclusiones. La historia natural de la investigación fue una de las partes sustanciales de este trabajo de investigación.

Quisiera además destacar que, en esta investigación, el trabajo con la implicación se desarrolló a través de otros medios: la incorporación en los registros de un espacio destinado a explicitar las impresiones personales, la revisión del material empírico recolectado en el campo a través de entrevistas y registros de observación inmediatamente después de la intervención en campo y el trabajo de análisis y consulta con la directora de tesis.

Las vulnerabilidades múltiples y una situación de partida en desventaja: trabajar en contextos de desigualdad y exclusión

En los párrafos que siguen quiero compartir algunas reflexiones sobre el trabajo de campo. Todas las instituciones educativas visitadas comparten el hecho de atender a población urbana que vive en contextos de alta vulnerabilidad social. Por lo general se trata de escuelas ubicadas en los márgenes de grandes ciudades, en barriadas o asentamientos informales que han crecido en las últimas décadas y en algún caso puntual, se trata de escuelas céntricas a las que asisten jóvenes y adolescentes “que no son del barrio”, es decir que tanto sus padres como ellos viajan cada día desde barrios periféricos de la ciudad hacia el centro, para trabajar y estudiar respectivamente.

En términos generales, a excepción de las escuelas visitadas en Chile y algunas de Ecuador, las condiciones edilicias de las escuelas de los barrios marginales acompañan el deterioro de la infraestructura de las barriadas que las albergan: escuelas “venidas abajo”, con puertas que se atan con alambres, vidrios rotos, pintura descascarada y

mampostería en deterioro. Su contexto en muchos casos incluye calles de tierra, falta de alumbrado público, basura acumulada en las esquinas y constantes advertencias de tener cuidado al momento de informar a alguien que me dirigía a esa zona. En este sentido, un aporte importante para pensar la exclusión educativa podemos encontrarlo a partir de algunas de las ideas desarrolladas por Moreno Yus (2013) a partir del desarrollo teórico de Loic Wacquant (2001) con el concepto de “escuela gueto”. Moreno Yus (2013) considera que la “guetización” se da a partir de condiciones socioeconómicas adversas en el entorno escolar y por el abandono que sufren las instituciones públicas de estos espacios en particular, así como por las dificultades con las que se topan estas instituciones para garantizar el derecho a la educación de los menores. La “guetización escolar” puede pensarse como nueva forma de exclusión, que no solo afecta a los estudiantes, sino también a las instituciones y los docentes que se desempeñan en ellas.

Mi visita a las escuelas implicó particularmente tener entrevistas con sus equipos directivos, es decir, con las figuras a cargo de la gestión escolar. En estas entrevistas algunos de los primeros temas para abordar fueron las características de las y los estudiantes que asisten a la escuela y la de sus familias y el valor que tiene para ellas y ellos la educación. Conversando con el director de una escuela ubicada en el barrio La Chacarita, uno de los asentamientos informales en el bañado de Asunción me contaba lo importante que es la escuela para esos chicos: “La posibilidad de ser alguien mínimamente está aquí”. La escuela para muchos y muchas estudiantes supone una frontera entre lograr una inserción plena en la vida social o tener una vida plagada de privaciones.

Es de destacar que en relación a las y los estudiantes, las descripciones elaboradas por los directores y directoras por lo general comenzaban vinculadas a sus carencias (lo que les

falta, lo que no tienen, lo que no pueden hacer, etcétera) pero luego con el transcurso de la conversación iban apareciendo aspectos positivos (su responsabilidad, su respeto por los maestros, su alegría al momento de realizar actividades que les interesan, su compromiso cuando se involucran en proyectos, entre tantas otras). Frente a múltiples caracterizaciones negativas con respecto a la juventud, resulta importante recuperar las palabras del rector de un colegio de Asunción, ubicado en una de las zonas más pobres de la ciudad, en un contexto verdaderamente repleto de vulnerabilidades. Al momento de describir a su alumnado, el rector no duda en afirmar que sus alumnos son los mejores de la comunidad:

*Son los mejores alumnos de la comunidad porque los que no son mejor están haciendo otras cosas, están en vicios...
(Entrevista al rector, Asunción, Paraguay).*

También la cuestión de la participación de las y los jóvenes y adolescentes en el mundo laboral está constantemente presente en los testimonios de los directores al momento de describir a sus estudiantes. Al visitar un colegio ubicado en la ladera del Cerro Rico en la ciudad de Potosí, en Bolivia, su director me contaba que la mayor parte de los padres trabajan en las minas y muchos estudiantes también. Otros trabajan en ferias informales ayudando en los negocios familiares, y en el caso de las mujeres, muchas deben cumplir funciones de cuidado de sus hermanos menores, aunque esto muchas veces no es considerado en los propios relatos como “trabajo”.

En relación con las familias de los estudiantes, una característica que apareció en muchas de las entrevistas tiene que ver con la disgregación. En sus testimonios los directores hablan de familias monoparentales, con una alta presencia de jefatura de hogar femenina, en algunos casos, apoyada por abuelas y abuelos maternos y con escaso vínculo entre

las y los jóvenes y sus padres por muy diversos motivos. Quizá el testimonio más extremo en este aspecto fue el del director de una escuela secundaria ubicada en la ciudad de Uyuni, en el altiplano boliviano:

Hay chicos que viven solos. Les alquilan una pieza a los chicos y les mandan plata para la comida. Algunos les pagan una pensión en un comedor que les haga la comida y otros les mandan plata. Viven solos o con otro familiar, un tío, un abuelito o algún hermano mayor. Por eso, como te digo, aquí hay muchos chicos que viven solos, que viven en el campo y vienen a la ciudad, se les alquila un cuarto y viven solos y se cocinan... a veces adquieren responsabilidad... otras no. (Entrevista al profesor tutor, Potosí, Bolivia)

Las ideas expresadas en los párrafos anteriores permiten visibilizar la vida atravesada por desigualdades múltiples (Dubet, 2019) que transitan estos estudiantes. La multiplicación de las desigualdades impacta profundamente en la vida de los sectores populares. Siguiendo a Dubet (2019), podemos afirmar que el régimen de desigualdades múltiples individualiza la experiencia de las desigualdades y transforma el vínculo de cada sujeto con la sociedad, en la que ya no se ve reflejado. La heterogeneidad y la interseccionalidad de las desigualdades contemporáneas (Dubet, 2019) reflejada en los párrafos y testimonios anteriores, complejizan la posibilidad del reconocimiento como parte de un “grupo” más amplio. La sumatoria de pequeñas y grandes desigualdades pesa (paradójicamente, de un modo desigual) en cada uno de los jóvenes y así, el régimen de las desigualdades, fragiliza la experiencia social. Lo interesante (o dramático) es que –tal como se verá en los párrafos que siguen– estas desigualdades múltiples atraviesan también la vida escolar.

Trayectorias escolares intermitentes

Un concepto central para la investigación fue el de trayectoria. Bourdieu (1977) afirma que ya no se puede tratar de comprender una vida como una serie única de acontecimientos sucesivos y por ello incluye la categoría de trayectoria para pensar las experiencias en la vida social. Específicamente, las trayectorias escolares dan cuenta de los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar. Siguiendo a Kaplan (2006) es posible afirmar que en la configuración de las trayectorias escolares interactúan las condiciones objetivas (socioculturales, familiares, institucionales) y subjetivas (habitus en cuanto capital cultural incorporado: formas de ver y de actuar el mundo). Según Terigi (2009), es posible distinguir entre trayectorias teóricas, que expresan recorridos de los sujetos en el sistema educativo que siguen la progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por una periodización estándar y trayectorias reales, que pueden tener itinerarios frecuentes o probables, coincidentes o próximos a las trayectorias teóricas. En las trayectorias escolares reales es posible identificar itinerarios que no siguen los caminos ideales pensados y a los cuales se los suele denominar “trayectorias no encauzadas”. Muchas y muchos estudiantes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes (Terigi, 2007). Responder a las trayectorias heterogéneas y a situaciones de vulnerabilidad en el ámbito educativo supone atender la complejidad de la experiencia de escolarización. Por ello, esta investigación pone su foco de atención en las estrategias que las instituciones educativas desarrollan para andamiar las trayectorias reales heterogéneas de sus estudiantes.

En los testimonios de las y los directores aparecen de manera constante menciones a las alteraciones que se producen en las trayectorias de los estudiantes que concurren a

las instituciones que pude visitar en el marco del desarrollo de campo. La primera situación identificada está asociada a la transición entre niveles y que en relación a la escolaridad secundaria puede identificarse como *ingreso tardío*. El ingreso tardío es la manifestación de la desigualdad de partida desde la cual muchas y muchos jóvenes que viven en contextos de vulnerabilidad arrancan su tránsito por el nivel secundario. Los testimonios de directoras, directores y docentes suelen asociar al ingreso tardío a problemas de conducta y migraciones familiares que alteran el tiempo de inicio de la escolarización media. En Cochabamba, Bolivia, la directora de la escuela que visité narraba:

A mitad de año se reciben bastantes (alumnos). Es básicamente por temas de conducta porque muchas veces por mala conducta en una escuela los papás los retiran y los traen a una escuela nueva. Al igual que el caso de un alumno que está mal con sus calificaciones, el papá se lo lleva. Ya sea que le dice vos tenés que venir a trabajar conmigo o le busca otra escuela. Entonces así vienen a mitad de año. (Entrevista a la directora, Cochabamba, Bolivia)

Una segunda situación que encarna una alteración en la trayectoria escolar teórica es *la repitencia*. Si bien persisten casos de alto porcentaje de repitencia en la región, en los testimonios de las directoras y los directores aparece una notable tendencia a la baja. Otro aspecto en el que hay coincidencia en muchos de los testimonios tiene que ver con el momento del trayecto escolar donde se concentra la repitencia: el primer año. Los estudios sobre trayectorias educativas revelan que las transiciones escolares constituyen momentos delicados en los que el riesgo de discontinuidad se incrementa; la estadística educativa nacional confirma esta situación, pues en el inicio de la escuela secundaria y

en el inicio de la educación superior se producen avatares característicos de las trayectorias desencauzadas (Terigi, 2014). Pareciera que el pasaje de un nivel a otro (que a veces supone el pasaje de una institución a otra) sigue siendo un salto complejo para muchas y muchos estudiantes que no logran adaptarse a las nuevas obligaciones y el nuevo modo de “ser estudiante”. Al respecto, por ejemplo, un profesor tutor en la Unidad Educativa La Paz, de Bolivia, menciona-ba sobre la concentración de repitentes en primer año:

En los primeros años, como es secundaria hay un salto en lo que es unidades alrededor de esta, vienen de otra escuela, hasta sexto de primaria están ahí y vienen acá y hay un cambio, un poquito de déficit académico hay... (Profesor tutor, Unidad Educativa La Paz, Bolivia)

Por lo general, la repitencia aparece asociada a causas extraescolares (falta de acompañamiento de las familias, problemas socioeconómicos, inserción temprana de los jóvenes en el mundo laboral, entre otras). A la vez, existe una coincidencia en los testimonios en que la repitencia de concentra sobre todo en el primer año del nivel secundario como resultado de una formación insuficiente en el nivel anterior. Finalmente vale la pena destacar que la baja de los índices de repitencia en varios países está asociada a la implementación de un nuevo modelo de evaluación de los estudiantes que tiene una mirada orientada a lo procesual por encima de lo sumativo. Como resultado de acumulación de repitencias (ya sea en el nivel o en niveles escolares anteriores) aparece otra situación que da cuenta de una alteración en la trayectoria escolar que es el denominado *rezago escolar*, que alude a los estudiantes que han quedado desfasados en edad (y aprendizajes) en relación a su grupo de referencia.

Una cuarta situación vinculada a las trayectorias escolares reales es el *ausentismo*. A partir de la influencia de factores extraescolares (lejanía con respecto a la escuela, cuidado de hermanos menores, inserción en tareas laborales de la familia, solo por mencionar algunas) muchos estudiantes comienzan a ausentarse de la escuela. El ausentismo de algún modo podría pensarse como el punto de inicio de la desligadura entre estudiante y sistema educativo. Este vínculo que comienza a cortarse es un claro ejemplo de cómo la exclusión educativa debe pensarse como un proceso. Un alumno no deja de asistir (en la mayor parte de los casos) definitivamente a la escuela de un día para otro. Se da un proceso de faltas constantes, llamados, profesores y otros profesionales que lo van a buscar, hasta que el estudiante finalmente, no vuelve. Ahí aparece una quinta forma de manifestación de alteraciones en la trayectoria escolar que es *la deserción*. La cuestión del abandono escolar aparece como una problemática en estas escuelas. En un liceo en la Araucanía chilena, el director narra:

Los alumnos se matriculan con nosotros y antes de mitad de año se empiezan a retirar... se van a otros colegios o empiezan a trabajar y dejan el estudio. Algunos lo hacen por razones económicas y hay un grupo importante que son padres de familia. En muchos casos hay alumnos que se meten en la droga y en la mala junta y esto hace que el cabro deje de estudiar. (Entrevista al director, Temuco, Chile)

En la mayor parte de las instituciones visitadas, las y los entrevistados coinciden en la presencia de casos de deserción, aunque esta no sería una problemática generalizada, sino de casos puntuales y específicos. Es posible identificar un abanico de razones que llevaron a las y los jóvenes a dejar la escuela, las cuales en muchas ocasiones

se dan conjuntamente. Resulta interesante destacar que en los testimonios recolectados estas razones parece que tienen poco que ver con la escuela, sino que están asociadas, sobre todo, a la historia personal y social de los desertores (la inserción temprana en el mercado laboral, problemas de adicciones, el desmembramiento familiar, el embarazo adolescente, entre otros) haciendo apenas alguna mención a lo escolar entre las causas. Una situación que a veces se confunde con deserción es la denominada “*movilidad escolar*”. En muchos casos, las y los entrevistados plantean la existencia de casos que abandonan la escuela, pero no porque abandonen el sistema educativo, sino porque sus familias toman la decisión de trasladarse a otra región dejan una escuela por otra. Varios entrevistados plantean casos de este tipo, el problema central al respecto sería analizar en qué condiciones se produce esta movilidad escolar y en qué momento del año, considerando que a partir de determinadas fechas establecidas en el calendario escolar ya no es posible sumar un nuevo estudiante a una institución educativa.

Los párrafos anteriores dan cuenta de cómo Latinoamérica continúa siendo una de las regiones más desiguales del mundo y la desigualdad no solamente se manifiesta en la dimensión económica de la vida, sino también en la escolar. Una mirada general de las tendencias que permiten describir la realidad material en la que viven las y los jóvenes y adolescentes en condición de vulnerabilidad nos muestra los obstáculos, la falta de oportunidades, las urgencias y las limitaciones con las que deben cargar en su paso por el sistema educativo. Particularmente su paso por el nivel secundario da cuenta de la desigualdad de oportunidades que libran en otras dimensiones de la vida, pero que en el sistema educativo toma un matiz específico en tanto existen trabas intrínsecas que complejizan sus itinerarios.

Al analizar la experiencia escolar de las y los jóvenes que viven en contextos de vulnerabilidad social, podemos describir sus trayectorias escolares como heterogéneas. Esta idea hace referencia a que no existe un camino único, preformateado que todas y todos transiten en su paso por el sistema educativo, sino que aparecen dificultades del contexto y obstáculos que pone el propio sistema educativo (a través de normas, prácticas, costumbres y miradas estigmatizadoras, por ejemplo) que los conducen por caminos distintos al formal. Se trata de estudiantes que llegan al nivel secundario acumulando repitencia, deben distribuir el tiempo de estudio con trabajo informal en el marco de sus familias o para terceros, los barrios donde viven están lejos de las escuelas por lo cual solo llegar ya les resulta difícil en contextos donde falta infraestructura, adquirir materiales y libros para cumplir sus tareas escolares resulta una problemática dada la escasez de recursos familiares, solo por mencionar algunas de las situaciones a las que estos jóvenes y adolescentes están expuestos. Ingresan, desertan, repiten, vuelven, se ausentan, aprueban alguna materia, buscan otras oportunidades, vuelven a desertar, vuelven a reingresar. Los itinerarios escolares de estas y estos jóvenes son realmente diversos e imprevisibles. Ahora bien, cuando el formato escolar preestablecido, con sus normas rígidas y tradiciones se encuentra con contextos cargados de vulnerabilidad aparece la desigualdad escolar y los caminos en el tránsito por el sistema educativo se diversifican y complejizan. Ingreso tardío, acumulación de repitencias, rezago, ausentismo, desertión, movilidad son fenómenos que marcan las trayectorias escolares de las y los jóvenes y adolescentes (en este caso, particularmente los de sectores vulnerables).

Sobre las estrategias formales para andamiar las trayectorias escolares

Los problemas identificados en las trayectorias escolares de los alumnos se relacionan con un conjunto complejo de factores que involucran, de diversas maneras, dimensiones de orden material, cultural y organizacional. Considerando las problemáticas esbozadas de manera preliminar en los párrafos anteriores, los diferentes estados latinoamericanos han desarrollado una amplia diversidad de políticas que buscan tener un impacto positivo en las trayectorias educativas de las y los jóvenes y adolescentes de la región, y en particular de los que provienen de sectores más vulnerables. Estas estrategias muchas veces suponen generar nuevas oportunidades para los estudiantes con mayor riesgo educativo y se plasman en las acciones más diversas. Las instituciones educativas, por su parte, no solo se apropian de estas políticas en su llegada a las aulas, sino que a la vez generan sus propias prácticas. Al recorrer las escuelas de Latinoamérica queda claro que la cuestión del acceso, la retención y la finalización del ciclo de enseñanza media es uno de los temas prioritarios hoy en día en la gestión escolar.

Recuperando ideas presentadas en trabajos previos (García, 2017; 2018; 2019; 2020), es posible construir una clasificación para dar cuenta de las múltiples intervenciones identificadas en el sistema educativo y sus instituciones en función de su objetivo principal:

- » *Estrategias de provisión de recursos*: generan acciones de distribución de recursos de diferentes tipos desde el Estado –en sus diferentes niveles de concreción– directamente hacia los estudiantes. El supuesto fundamental sobre el que se sustentan es que la escasez de recursos económicos de los

grupos familiares afecta al acceso a diferentes bienes que, por distintos motivos, se consideran fundamentales para garantizar el acceso, la permanencia y el buen desempeño de los estudiantes en las instituciones educativas. Algunos ejemplos podrían ser las políticas o prácticas de distribución de útiles, uniformes escolares, dispositivos tecnológicos, alimentación, etcétera.

- » *Estrategias de innovación pedagógica*: suponen formas alternativas de organización pedagógica de las clases. El supuesto que sostiene este grupo de estrategias es que las dificultades para el acceso, la permanencia y la graduación de los estudiantes en las instituciones educativas están asociadas al funcionamiento pedagógico-didáctico tradicional de las clases y que, para que la situación mejore, debe ser modificado. Las estrategias que propone la innovación pedagógica ponen en discusión el modelo pedagógico escolar tradicional y buscan promover innovaciones en las formas de enseñar, aprender y evaluar los aprendizajes.
- » Estrategias de innovación en la gestión educativa, referidas a generar nuevas formas de planificación institucional y la organización de nuevos espacios y tiempos institucionales para el desarrollo de actividades escolares. Parten del supuesto de que los obstáculos intrínsecos al sistema educativo para el logro de trayectorias continuas y completas no se ubican solo en el plano de lo pedagógico, sino también en otras dimensiones de la gestión escolar. Estas estrategias se manifiestan, por ejemplo, a partir de proyectos escolares alternativos que se desarrollan en el plano institucional para atender objetivos específicos y suponen pensar otros tiempos para lo escolar y otros espacios distintos a la propia escuela.
- » Estrategias basadas en el acompañamiento a los estudiantes, básicamente para contener el desarrollo de sus trayectorias escolares y generar espacios de escucha y participación. Es-

tán vinculadas a la guía y la orientación de los estudiantes dentro del espacio escolar. Buscan la generación de experiencias escolares significativas para los estudiantes a partir de la creación dentro de las instituciones de espacios de escucha, orientación y guía. Un claro ejemplo de este tipo es la tutoría en sus diferentes modos de concreción en las escuelas de la región.

Entre las cuatro categorías de estrategias construidas existen vínculos que permiten un fortalecimiento mutuo (García, 2020). Las estrategias de provisión de recursos actúan como marco que posibilita la actividad escolar y a partir de esta condición de posibilidad se despliegan los otros tres tipos de intervenciones. A la vez, dichas estrategias buscan generar un impacto en los factores predominantemente extraescolares que afectan a la trayectoria de los estudiantes (la pobreza, la desigualdad, etcétera). Las estrategias de innovación en la gestión y de innovación pedagógica ponen su foco en los factores intraescolares que afectan la trayectoria de los estudiantes. Finalmente, las estrategias de acompañamiento buscan reconocer la singularidad e historia de cada estudiante y lograr una experiencia escolar positiva (García, 2020).

Sobre las intervenciones *ad hoc* y la necesidad de actuar ante emergencias

Las intervenciones referenciadas brevemente en el apartado anterior dan cuenta de acciones planificadas y diseñadas con anticipación, con asignación de recursos y responsabilidades para su realización (García, 2018). Ahora bien, también es posible encontrar otro tipo de prácticas que aparecen en los relatos de las y los directores y profesoras

y profesores entrevistados y que tienen otras características: se trata de actuaciones espontáneas, no planificadas y que son improvisadas por los miembros de la comunidad educativa cuando las estrategias y acciones formales establecidas no dan las respuestas suficientes. En el proceso de categorización, denominé a estas prácticas como *intervenciones ad hoc*. Elegí denominar *ad hoc* a este tipo de acciones dado que son desarrolladas ante condiciones específicas y únicas y no se piensan para su generalización. En estas, el componente afectivo y emocional de los actores resulta fundamental: equipos directivos y docentes, comprometidos con su tarea y con sus estudiantes buscan con acciones improvisadas y fuera de cualquier planificación, compensar la ausencia de una acción formal.

Las *intervenciones ad hoc* no son estrategias porque no están planificadas previamente ni forman parte de un proyecto sistémico formal, sino que se realizan de manera espontánea por un miembro de la comunidad educativa cuando considera que su intervención puede contribuir a andamiar las trayectorias escolares de los estudiantes. Por lo general, son acciones que abordan campos para los cuales no hay estrategias de trabajo preestablecidas o en situaciones donde otras estrategias han sido agotadas. Además, se trata de prácticas que se desarrollan ante situaciones específicas y no son generalizables, sino que buscan captar la complejidad de un problema para poder encontrarle una solución. Detrás de estas actuaciones se puede ver el profundo conocimiento que directoras, directores y docentes tienen de sus estudiantes y su compromiso con su tarea. A modo de ejemplo, vale citar el caso de la rectora de una escuela secundaria del conurbano, de la provincia de Buenos Aires, quien comentaba durante la entrevista todo lo que hacía informalmente para utilizar mejor las insuficientes partidas que recibía para el comedor escolar, decía:

El comedor tiene un cupo de doscientos treinta y tres (raciones) pero la escuela es de trescientos y pico (de alumnos). A cien de ellos, les estaría faltando la ración, pero bueno... la verdad es que al comedor no van todos, tenemos un promedio de cien chicos que asisten, entonces pedimos ciento veinte cupos de comedor solamente y los otros ciento y pico que nos quedan del comedor se usan para pagar la merienda. Lo que hacemos es que el proveedor nos traiga merienda para toda la escuela. Entonces, no desperdiciamos comida, no desaprovechamos recursos [...] Sencillo, si yo veo que es mucho más, les digo: "Chicos pongan las porciones más chicas que entraron todos". Si uno ve que son pocos pibes y sobra comida, repite todo el mundo. Si uno ve que no llega, listo, las porciones se acortan. Y sí, la hacemos entre todos, nos arremangamos y lo hacemos, como en una familia... (Entrevista a la rectora, escuela secundaria conurbano, Argentina)

En muchas oportunidades, las *intervenciones ad hoc* son desarrolladas por los propios equipos directivos de las instituciones, como en el caso anteriormente mencionado, por iniciativa propia, sin ninguna obligación y a los efectos de atender una urgencia. También el jefe de unidad técnico pedagógica del Liceo Puente Alto de Chile comentaba que él y su equipo tuvieron que modificar su horario para posibilitar un contacto con las familias de los estudiantes.

La mayor parte de los apoderados de los chicos de esta escuela trabaja en Santiago Centro o en los Altos, por lo cual tiene una hora y media o dos hasta llegar al liceo. Si tienen otros hijos, tienen que dejarlos con alguien para venir. Para poder atender estas situaciones el equipo de orientación y una persona administrativa que trabaja con ellos los días jueves, viene y trabaja hasta las nueve de la

noche. Tuvimos que acomodar el horario un día para todas estas personas que no podían venir en el horario habitual del colegio porque estaban trabajando y salían a las seis... y muchas veces hemos sido flexibles para atender a estas situaciones. Si soy papá y no puedo venir por trabajo, pero me dan la posibilidad de venir a las siete u ocho de la noche, bueno, hay más posibilidades de que me acerque... (Entrevista al jefe de unidad técnico pedagógica, Liceo Puente Alto, Puente Alto, Chile)

Si este directivo escolar y su equipo se ajustaban al horario prescripto para su trabajo, las oportunidades de encuentro con las familias de su comunidad educativa se habrían visto obstaculizadas. Su accionar muestra que pudieron salir de la mera queja por la falta de tiempo de las familias para buscar una solución. Esta solución supuso un acuerdo informal, del equipo de trabajo, de alterar sus horarios y abrir un espacio de encuentro que, formalmente, no existía en el liceo.

Del mismo modo, con cierta frecuencia la repitencia o el bajo rendimiento se plantean como responsabilidad de sus estudiantes, tanto a nivel cognitivo como social. Se afirma que falta esfuerzo o madurez, que hay desmotivación, que las familias no apoyan el estudio, etcétera. El estudiante y su familia aparecen como “culpables” de la situación escolar y la escuela queda en un lugar estático, sin posibilidad de acción. Ahora bien, aparecen ocasiones donde son las y los docentes los que se interpelan a sí mismos para buscar alternativas pedagógicas. El involucramiento de los docentes con su tarea los motiva a intervenir de los modos más creativos. Por ejemplo, la jefa de tutores de la escuela secundaria San Miguel de Tucumán, en la provincia de Tucumán de Argentina contaba en la entrevista:

Si logramos acortar la brecha entre el alumno y el profesor, el proceso enseñanza-aprendizaje creo que se puede llevar a cabo de una manera mucho más efectiva. ¿Viste? Los chicos están sentados allá y vos acá, esa distancia me da la sensación de frío... y les digo yo: "Hace frío". Es más, la misma disposición en el aula genera eso. Sí, hay que jugar a veces con eso, y romper ese formato. A veces tenés que hacer un ruido cuando entras porque están todos sentados uno detrás de otro. Eso que uno esté detrás de otro no me gusta, se me hace que el que está allá, el último, lo tengo de lejos. Que no puedo... Se me dificulta hasta físicamente. Llegar hasta él, sí. Tampoco me gusta hablar de grupos de trabajo porque el grupo para mí es un montón de gente haciendo cualquier cosa. Prefiero hablar de equipos de trabajo, donde cada uno saca lo mejor que puede y aporta al equipo. (Entrevista a la jefa de tutores, escuela secundaria, Tucumán, Argentina)

Esas acciones específicas espontáneas de la profesora cambian radicalmente su rol para el curso. Abren una oportunidad de cercanía. Cambian el aula y cambian todo lo que puede suceder en ella.

Las trayectorias escolares discontinuas e incompletas constituyen un fenómeno complejo que, en términos generales, no se resuelve distribuyendo culpas, sino asumiendo responsabilidades. El camino para abordar el problema es constructivo. En diversas oportunidades a lo largo de las entrevistas aparecen experiencias que dan cuenta cómo las y los docentes tratan de pensar y repensar la enseñanza y los vínculos entre escuela y estudiantes para buscar respuestas pedagógicas que permitan revertir un aparente destino de derrotas escolares. Durante la visita a la escuela secundaria conurbano bonaerense de la provincia de Buenos Aires, Argentina, la rectora narró el trabajo especial

y personalizado que realizaron algunos miembros del equipo docente para atender a la compleja realidad de una estudiante que fue echada de su casa:

Y tengo una chica que la echaron de la casa hace quince días con su hijito, está viviendo en Villa Insuperable, tiene dos horas de viaje para acá. Y sin embargo nos estamos manejando con medios alternativos para que ella no pierda la cursada. Porque ya está a un mes de terminar sexto. Ya está. Ya le queda poco, ya la terminalidad la tiene que tener, ahora la graduación va a depender de los trabajos que ella entregue, la forma de defensa, porque nosotros tenemos que garantizar que el título que ella tenga sea acorde a la normativa establecida y refleje aprendizajes de calidad [...] Algunos profes se están manejando con trabajos por mails, otros por WhatsApp, otros por el Facebook. O sea, cada cual a su manera, igual vamos trayendo acá el formato papel en la escuela, el equipo de orientación lo está trabajando. Y lo que le estamos poniendo son fechas precisas para que vaya a rendir y hacer la defensa de los trabajos presentados. (Entrevista a la rectora, escuela secundaria conurbano, provincia de Buenos Aires, Argentina)

Estas *intervenciones ad hoc* muchas veces se ubican en el límite de la legalidad. Las y los directores para garantizar la permanencia de los estudiantes, en algunas oportunidades, buscan los intersticios legales donde la normativa permite generar oportunidades para evitar generar situaciones excluyentes. Al respecto, la rectora de la escuela secundaria Resistencia en Chaco, Argentina, contaba en la entrevista sobre el caso de un estudiante del último año que abandonó y quedó en el límite que establece la normativa para volver a regularizar su situación en el nivel secundario regular o pasar al sistema de educación de adultos. Comentaba al respecto:

Hay un chico, por ejemplo, que estaba en quinto año, dejó el quinto año a mitad de año, faltando tan poco. Y el año pasado, se dejó estar porque a su padre le dio un ACV. Entonces, ahora tiene veintidós años. Realmente le correspondería ir al colegio de adultos [...] Pero yo pienso que no le puedo hacer perder dos años más [...] Entonces buscamos algunos huequitos en la normativa. Pero ojo, él tiene que cursar, no se le regala nada... pero el alumno es nuestro. Acá tiene que terminar. No puede ir a un semi (presencial)... Entraba primero bajo mi responsabilidad, pero por suerte ya me han dado el visto bueno de lo que es allá en el Ministerio... (Entrevista a la rectora, escuela secundaria Resistencia, Argentina)

Intervenciones, como la mencionada, suponen asumir una responsabilidad para las y los encargados de la gestión escolar, les generan nuevas tareas, iniciar conversaciones y negociaciones con ámbitos superiores, abrir instancias de negociación también con las y los propios docentes de la institución, entre otras cuestiones. Estas acciones, en el límite de “lo legal” pueden pensarse como propias de directoras, directores o docentes comprometidos con sus estudiantes y con un claro convencimiento de sostener sus trayectorias a toda costa. Y sin lugar a dudas hay un componente de lo emocional que los motiva a actuar así. Quizás sea el vínculo construido con sus alumnos, el conocimiento de su historia repleta de sufrimientos, el saber de las múltiples desigualdades que los atraviesan o tan solo el saber que, si se ajustan estrictamente a la normativa, esa o ese estudiante “se pierde”.

Por otra parte, en otras experiencias relevadas, estas acciones espontáneas no solo son desarrolladas por el equipo directivo, sino también por los docentes de las instituciones, particularmente por aquellos más comprometidos

en el logro de trayectorias escolares continuas y completas. Varios ejemplos de *intervenciones ad hoc* realizadas por docentes fueron detectadas en las visitas a los colegios del Paraguay. En particular, en el colegio Asunción Chacarita, en la periferia de la ciudad de Asunción, capital del Paraguay. El barrio de La Chacarita está ubicado en las tierras inundables que se ubican justo sobre el Río Paraguay, frontera natural entre Paraguay y Formosa, Argentina. Son tierras tomadas donde se han construido casillas muy precarias, apenas con algunas chapas y maderas endebles, con ventanas cubiertas por nylon y puertas simuladas con sábanas. El rector del colegio narraba en la entrevista cómo los profesores “los buscan” a los estudiantes.

Nosotros siempre tenemos que estar haciendo una tarea de alta contención para que los chicos puedan terminar su cohorte, para que puedan llegar al noveno, es decir del séptimo al noveno para que lleguen. Es toda una lucha, es un mérito muy grande. Aquí un alumno vale por diez. Lleva mucho trabajo y mucho compromiso. Con cada caso, el trabajo de cada docente se multiplica por el hecho de que tiene que estar pendiente es un tipo de enseñanza totalmente personalizada, donde si no viene hoy Pedrito por decirlo así, entonces la profesora inmediatamente se comunica con la trabajadora social y en forma conjunta ellas se van a buscar a aquel chico que no viene. De tal manera que hasta tenemos que ir buscar situaciones alternativas muchas veces que hay chicos por ejemplo que no quieren venir más al colegio porque no tienen para el uniforme entonces hasta tenemos que, a veces, hacer actividades para comprarle su uniforme. Son situaciones que no se viven en otros colegios del centro... (Entrevista al rector, colegio Asunción Chacarita, Paraguay)

Detrás de estas acciones hay un fuerte compromiso de los docentes. Conocen las historias de sus estudiantes, conocen sus carencias, apuestan a sus potencialidades y, por lo tanto, construyen alternativas para sostener su paso por la escuela. Hay un fuerte componente motivacional en estas prácticas, de implicación en cada historia de vida, de involucramiento en su tarea, entre otros aspectos posibles de mencionar. Del mismo modo en que en este colegio del Paraguay las y los profesores organizan actividades para comprar el uniforme o útiles a los estudiantes, en algunas de las instituciones de Bolivia las y los profesores organizan actividades diversas para recaudar fondos y atender las urgencias de carencias de recursos de sus estudiantes.

En cuanto a apoyo económico, ahí sí tenemos algunas dificultades como unidad educativa porque no tenemos fondos, pero de lo poco que generamos siempre tratamos un poquito de salvar algunas situaciones más urgentes de lo social. Por ejemplo, los que viven solos muchas veces no tienen materiales, están hasta con dificultades de alimentación, entonces tratamos de apoyar. A veces, en cuanto a situaciones de salud también. A veces alguno se nos pone mal aquí y tenemos que llevarlo al hospital porque está solo y no tiene a quien recurrir. Y varios de ellos tampoco tienen seguro porque sus papás son agricultores y en este país solo tienen seguro los que trabajan formalmente. Por lo cual nosotros hacemos los esfuerzos necesarios para apoyar estas situaciones, a veces vendiendo alguna comida durante los recreos para juntar unos dineritos y otras, bueno, con colectas organizadas entre los docentes. (Entrevista al rector, unidad educativa Uyuni, Bolivia)

Los profesores de la unidad educativa Uyuni se organizan para generar ingresos a través de actividades de lo

más diversas que van desde campeonatos deportivos, actividades folclóricas para la comunidad hasta la venta de sopa en bolsitas durante los recreos. Así pueden juntar algunos recursos para proveer de calzado a las y los estudiantes que viven solos o incluso comprarles remedios. Estas actuaciones aparecen cuando los recursos formales no alcanzan y los objetivos siguen inconclusos. En estos casos, las y los docentes y directivos no se quedan con la posibilidad de perder estudiantes. Se movilizan, se involucran, piensan alternativas y así, generan los recursos que faltan.

Para finalizar, vale destacar que estas *intervenciones ad hoc* también son realizadas por otros actores de la comunidad escolar, como son las y los auxiliares (por lo general encargados del control de asistencia y disciplina en las instituciones educativas). Por ejemplo, en el colegio Trujillo de la ciudad de Trujillo de Perú, las auxiliares comentaron durante la entrevista las adecuaciones informales que realizan del horario escolar en función de los estudiantes que trabajan y se les superponen los horarios laborales con los del ingreso a la jornada escolar.

Nosotros tratamos de apoyarlos bastantes a esos chicos que trabajan. Tratamos de ayudarlos. Los acompañamos, les permitimos que, por ejemplo, la entrada es a las 12:45 hasta las 13... pero si llega alguno de estos chicos luego, bueno, los dejamos que pasen. Cosa que otros no, algunos llegan tarde porque están con su enamorada y esas cosas no. Los auxiliares hablamos con los tutores y a veces con los profesores, sobre todos los que tienen las primeras horas y les explicamos que hay un problema con el horario porque el chico está trabajando y ellos entienden. (Entrevista a auxiliares, colegio Trujillo, Perú)

Resulta relevante considerar todo este entramado de *intervenciones ad hoc* que se dan en las escuelas porque suman refuerzos a las acciones oficiales, pautadas, programadas y evaluadas y permiten sostener, en lo cotidiano, las trayectorias escolares de los estudiantes que particularmente provienen de sectores más vulnerables. Allí cuando todo lo formal y planificado no llega, aparecen las actuaciones improvisadas de directivos, docentes y otros actores escolares con un altísimo poder de efectividad: sostienen a aquellos con un vínculo con la escolaridad tambalea.

A modo de cierre...

Si bien los estados de Latinoamérica han hecho grandes esfuerzos a través de las políticas públicas para reducir la pobreza, las desigualdades profundas persisten en la región. Latinoamérica sigue siendo una región fragmentada entre quienes viven con enormes privilegios y quienes padecen numerosas exclusiones. Millones de niñas, niños y jóvenes viven en situación de extrema pobreza, con sus derechos negados, sin cubrir sus necesidades básicas y con un incierto presente que amenaza su desarrollo y pone en riesgo su trayectoria escolar si el sistema educativo no les da un espacio acorde, ya que son muchos los que fracasan, repiten o abandonan la escuela.

Esta investigación buscó analizar algunas de las respuestas que se construyeron a esta problemática. La plena inclusión educativa es una responsabilidad indelegable del Estado. Y no se resuelve simplemente con una ampliación de la red escolar. La expansión es simplemente una de las formas de luchar contra la exclusión educativa. Se desarrollan a lo largo de la región decenas de políticas, planes y proyectos de lo más diversos que buscan ampliar

el derecho a la educación. Ahora bien, en este texto se intentó mostrar otra arista de acciones para el sostenimiento de trayectorias escolares: las prácticas informales, pero efectivas que aparecen por iniciativa de los actores escolares cuando la política educativa y las acciones planificadas institucionalmente no funcionan. No solo con políticas educativas se construye el derecho a la educación para todos. El compromiso de las y los actores educativos y su involucramiento con las historias de los más desprotegidos resulta fundamental a la hora de sostenerlos. En este libro que pone su foco en lo emocional, este capítulo intentó apartar algunas líneas para pensar, con esa clave, la gestión escolar. El compromiso, la pasión, la implicación, lo afectivo. Todo eso se pone en juego ante la inminencia de perder estudiantes. “A nosotros nos desvela que ninguno de nuestros gurises se pierda” –me decía un director en Uruguay–. Que nadie falte, que nadie se pierda, que todos estén. Directoras, directores y docentes dan cuenta de que la escuela sigue siendo el mejor lugar para sus estudiantes y se involucran personalmente para que así sea.

Hay una realidad ineludible: la desigualdad social y educativa no tiene que ver, solamente, con los sujetos de la pobreza. Para pensar la desigualdad debemos también pensar en los procesos de exclusión y sus cómplices. Y en este punto, el sistema educativo no resulta ajeno. Esta investigación buscó aportar una mirada no ingenua, crítica y atenta sobre las prácticas que realizan las escuelas en pos de la inclusión educativa luego de años de reformas educativas a lo largo de toda la región. El desafío de educar en contextos de exclusión supone librar diversas luchas. Luchas que, por cierto, son internas y externas a lo escolar pero que suponen la búsqueda de un nuevo orden social (y escolar) con lugar para todos. Porque, al fin y al cabo, resulta imposible lograr una escuela incluyente en medio de una sociedad

excluyente. Resulta imposible una escuela que iguale en oportunidades cuando la sociedad se sigue construyendo como desigual. En este sentido, la afirmación del derecho a la educación en Latinoamérica, supone la búsqueda de una sociedad más justa y menos desigual. La afirmación imperativa de la universalización del derecho a la educación supone una voluntad de transformación social. Recorrer las escuelas de Latinoamérica que desarrollan su tarea cotidiana en contextos de pobreza y exclusión, dialogar con sus directores y docentes, y conocer sus proyectos, renueva las esperanzas en la construcción de una escuela secundaria que sea capaz oportunidades para todos. Allí radica, hoy, su desafío más urgente.

Referencias bibliográficas

- Achili, E. (1992). *Las lógicas de investigación social* (mimeo). Escuela de Antropología, Universidad Nacional de Rosario.
- Bourdieu, P. (1977). La ilusión biográfica. En *Razones prácticas*. Madrid, Anagrama.
- (2003). *La miseria del mundo*. Ciudad de México, Grijalbo.
- Charles, C. (1995). *Introduction to educational research*. San Diego, Longman.
- Elias, N. (1998). Los seres humanos y sus emociones: un ensayo sociológico procesual. En Elias, N. *La civilización de los padres y otros ensayos*, pp. 290-329. Santa Fe de Bogotá, Norma.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa.
- Dubet, F. (2019). La época de las pasiones tristes. De cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento y desalienta la lucha por una sociedad mejor. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- García, P. (2017). El desafío de educar en contextos de desigualdad. Un viaje por los caminos de la inclusión educativa en Latinoamérica. En *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, año 4, núm. 6, pp. 39-48.
- (2018). Políticas educativas para el apoyo de trayectorias escolares en el nivel medio en América Latina: la provisión de recursos como estrategia. En *Revista Fuentes*, vol. 20, núm. 2, pp. 37-50.
- (2019). Avances y pendientes en la concreción del derecho a la educación en Latinoamérica. En *Textura. Revista de Educação e Letras*, vol. 21, núm. 47, pp. 32-53. Universidad Luterana do Brasil (ULBRA).
- (2020). Estrategias para la mejora de las trayectorias escolares en las escuelas secundarias de Latinoamérica. En Rodríguez Martínez, C.; Saforcada, F. y Campos-Martínez, J. (coords.), *Políticas educativas y justicia social: entre lo global y lo local*. Madrid, Morada.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, Aldine Publishing Company.
- Kaplan, C. V. (2006). *La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión*. CEDOC-INFOD.

- Manrique, M. S., Di Matteo, M. F. y Sánchez Troussel, L. (2016). Análisis de la implicación: construcción del sujeto y del objeto de investigación. En *Cadernos de Pesquisa*, vol. 46, núm.162, pp. 984-1008.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education*. San Francisco, Jossey Bass.
- (2002). *Qualitative research in practice*. San Francisco, Jossey Bass.
- Moreno Yus, M. A. (2013). La guetización escolar, una nueva forma de exclusión educativa. En *Revista de Educación*, núm. 361. Facultad de Educación - Universidad de Murcia.
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- Sirvent, M. T. (1999). *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Steiner-Khamsi, G. (2012). Lo político y lo económico de la comparación. En *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, año 3, núm. 3, pp. 9-22.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research*. London - New Delhi, Sage.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Ponencia presentada en III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Mimeo.
- (2009). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Marchesi, Á., Blanco, R. y Hernández, L. (coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos/ Fundación MAPFRE.
- Wacquant, L. (2001). "Parias urbanos". Buenos Aires, Manantial.

Capítulo 5

Autolesiones y lazo social

La dimensión afectiva de la sociabilidad escolar

Ezequiel Szapu

El establecimiento de sólidos lazos sociales es un aspecto central en la constitución identitaria de las y los jóvenes. Sus trayectorias se ven atravesadas por experiencias de dolor que pueden conducirlos a comportamientos autodestructivos como las autolesiones. Para anticipar este tipo de comportamientos, es importante desde la escuela promover aquellos vínculos que puedan funcionar de sostén y colaborar en la tramitación de aquellas emociones asociadas al sentimiento de exclusión y la falta de reconocimiento.

El presente capítulo aborda la problemática de las autolesiones haciendo foco en la trama vincular y afectiva de las y los jóvenes. Se presenta en este recorrido parte de los resultados de mi investigación doctoral,¹ en la que se aborda

1 El trabajo empírico forma parte de la tesis doctoral: *Violencias, cuerpos y emociones en los procesos de estigmatización. Un estudio socioeducativo desde la perspectiva de jóvenes en escuelas secundarias* (Szapu, 2019), la cual se enmarca en los proyectos: UBACyT n° 20020170100464BA: "Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos". Período 2018-2020; PIP Conicet n° 11220130100289CO: "La construcción social de las emociones y la producción de las violencias en la vida escolar. Un estudio sobre las experiencias de estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas".

la construcción social de los cuerpos y las emociones en la sociodinámica escolar.

Por la naturaleza del problema de investigación, se llevó a cabo un estudio exploratorio de tipo interpretativo-cualitativo, estableciendo un proceso relacional entre la teoría y la empiria (Valles, 1997; Vasilachis de Gialdino, 2016). Para avanzar en el proceso de indagación, se buscó una aproximación al fenómeno social de las autoagresiones físicas desde la propia mirada del actor, es decir, se intentó caracterizar el punto de vista (Bourdieu, 2013) construido por los estudiantes de secundaria² en el propio ámbito escolar. Se realizaron entrevistas en profundidad (Marradi, Archenti y Piovani, 2018; Yuni y Urbano, 2014) a cuarenta jóvenes de dos escuelas secundarias de zonas urbanas periféricas de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina. Los sujetos entrevistados son estudiantes que cursan los primeros y últimos años en los turnos matutino y vespertino en que funciona la institución escolar.

Para el trabajo empírico del estudio se delimitaron distintas dimensiones entre las que pueden mencionarse: sociabilidad; corporalidad, emociones y escuela; corporalidad, emociones y violencias en la escuela; y violencias autoinfligidas. Si bien la intención original era indagar principalmente respecto a la discriminación padecida por las y los jóvenes a causa de su aspecto físico (incluyendo rasgos como su modo de vestir, su forma de llevar el cuerpo, su color de piel, entre otras

Ambos con sede en el Programa de Investigación "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos", bajo la dirección de Carina V. Kaplan, del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

2 El sistema educativo en Argentina está dividido en cuatro niveles: inicial, primario, secundario y superior. La obligatoriedad comprende la sala de cuatro y cinco años en el nivel inicial, seis o siete años en el nivel primario (según jurisdicción) y cinco o seis en el nivel secundario (también según jurisdicción). En la provincia de Buenos Aires, este último nivel está conformado por dos ciclos de tres años cada uno.

características de la apariencia); en la etapa inicial del trabajo de campo, más precisamente durante la realización de las primeras entrevistas, comenzaron a surgir relatos sobre situaciones de violencia contra el propio cuerpo. Ya sea en primera persona o recuperando la vivencia de una amiga, amigo, familiar o conocido, en los testimonios se mencionaban distintas experiencias de jóvenes que se producían cortes en la piel.

Así fue que las autoagresiones físicas, específicamente los cortes auto infligidos, tomaron tal relevancia que surgió la necesidad (no solo mía, sino la que dictaba el campo) de pensar dicha problemática como una dimensión específica dentro del proceso de investigación. Para el desarrollo y análisis de esta dimensión que se incorporaba era necesario profundizar en la mirada respecto de los cuerpos, las experiencias emocionales de las y los estudiantes, y el ejercicio de la violencia tanto física como simbólica.

La pregunta que surge a partir de la inclusión de esta temática es: ¿Por qué hay jóvenes que incurren en esta práctica? Para lograr un acercamiento a una comprensión de por qué un joven podría llegar al punto de herirse con un elemento cortante, es necesario indagar en las tramas socioafectivas que muchas veces se ven atravesadas por emociones vinculadas a situaciones de exclusión, de humillación y de estigmatización, es decir, de violencia.

La intención en este capítulo será realizar un paneo respecto a la trama vincular y afectiva de las y los jóvenes en torno a las autolesiones. Luego de recuperar los principales aspectos teóricos se intentará recuperar la voz de las y los estudiantes entrevistados siguiendo tres ejes: la importancia del vínculo en las relaciones interpersonales; el sentimiento de exclusión y la falta de reconocimiento; y la sensación de control en los comportamientos autodestructivos. Por último, se recuperará el lugar de la escuela en el trabajo respecto a las emotividades juveniles.

Sobre emociones, lazo social y autolesiones

Antes de recuperar la voz de las y los estudiantes resulta importante dejar establecidas las líneas teóricas que marcan nuestro posicionamiento respecto a las relaciones entre individuo y sociedad; entre cuerpos y emociones; así como explicitar lo que entendemos por autolesiones.

Desde la perspectiva del equipo, sostenemos que el análisis de las experiencias corporales y emocionales de las y los estudiantes constituye una herramienta fundamental para comprender las conflictividades y violencias que atraviesan las trayectorias juveniles. Para ello, entendemos que no es posible sostener una lectura de los cuerpos sin tener en cuenta la dimensión socioafectiva y viceversa.

Para pensar la trama afectiva, hay que tener en cuenta que las y los jóvenes conviven a diario con una tensión entre dos características que, a pesar de parecer opuestas, invaden sus experiencias cotidianas. La primera es la libertad propia de esta etapa, que les posibilita la experimentación de sí, la formación personal donde todo parece ser posible. Una sed de autonomía que posibilita la elección de modelos o autoridades a elogiar. Pero, del otro lado de la cuerda, se encuentra la necesidad de sentirse apoyados, guiados, cuidados, protegidos, de sentir un sostén frente a la incertidumbre. La obtención del reconocimiento de un otro juega un papel fundamental en su estructuración socio-psíquica.

Los jóvenes no son niños ni adultos, y deben “entrar” en la vida, adquirir una autonomía manteniéndose dependientes de los adultos. Esta incertidumbre, entre autonomía y dependencia, que ha podido ser considerada como una situación de anomia y de crisis, es una suspensión de las obligaciones, una moratoria. (Dubet y Martuccelli, 1998: 330)

La juventud es una etapa de ruptura, de metamorfosis, de desconcierto. Es el momento de entrada a una edad cuyos entornos están lejos de anunciarse con precisión y, por tanto, difíciles de descifrar. Es un tiempo de margen, un período de tanteo propicio para la experimentación de roles, la exploración, la investigación de los límites entre uno mismo y los otros, entre uno mismo y el mundo. Se trata de una experiencia de búsqueda íntima de sentidos y valores donde el cuerpo y las emociones despliegan un papel central (Le Breton, 2011).

Es un tiempo simbólico de identificación y desidentificación. En el devenir de la conformación de su identidad, el sujeto produce un quiebre con las figuras de autoridad de la niñez. Esto lo lleva a explorar otras posibilidades que puedan funcionar como referentes.

La mirada del otro se torna crucial en el proceso de búsqueda existencial que otorgue un sentido a la vida. El lazo social ocupa un papel central, ya sea a través de vínculos de corte intrageneracional (amigos, compañeros, conocidos del barrio o del club) o intergeneracional (padres, adultos a cargo del hogar, tutores, docentes de la escuela) puede colaborar en la obtención de reconocimiento o en la sensación de rechazo.

“El sujeto se constituye en la relación interpersonal entre dos sujetos y también en la relación intercultural, social” (Wieviorka, 2006: 241). Precisa de la mirada del otro para poder constituirse. Al respecto, Honneth (1997), plantea que, en los procesos de construcción identitaria, los sujetos requieren permanentemente del *reconocimiento* de los otros, por lo que su negación los moviliza a la lucha en distintas esferas de sus vidas. Martuccelli y Araujo por su parte, utilizan el concepto de soporte para explicar el modo en que los individuos logran superar las pruebas que se le van presentando a lo largo de sus trayectorias.

Uno de los grandes dramas de nuestros contemporáneos hoy, es saber cómo hacer para que cada uno de nosotros logremos sostenernos en la vida. ¿Cómo lograr soportar la vida cotidiana? ¿Cómo hacer para que la existencia, como categoría desnuda de la vida, no te invada? Para responder a estos desafíos es imperioso recurrir a diferentes soportes. (2010: 12)

Esta noción se define a partir de conjuntos heterogéneos de elementos, ya sean estos reales o imaginarios, que se despliegan a través de un entramado de vínculos en virtud de los cuales los individuos se sostienen (Martuccelli, 2007). En términos operacionales, los soportes de un individuo se estudian a partir de su sociabilidad, esto es, de las redes formales e informales que los constituyen. La red relacional de los individuos ofrece una imagen de los sostenes que le permiten existir como tal, pero además existen otros, de naturaleza simbólica o imaginaria, cuya identificación resulta más difícil de establecer. “Pocas cosas son más frágiles e inestables que el individuo que requiere, para existir y sostenerse, de un gran número de soportes externos e internos, materiales y simbólicos” (Martuccelli, 2007: 72).

Elias realiza un planteo similar a través de su concepto de *figuración*, que implica una concepción particular de la relación individuo-sociedad. Los sujetos “constituyen entre sí entramados de interdependencia o figuraciones con equilibrios de poder más o menos inestables del tipo más variado como, por ejemplo, familias, escuelas, ciudades, capas sociales o estados” (Elias, 2008: 16). El ser humano es un ser social que depende de su entorno para sobrevivir y poder desarrollarse plenamente. “Hay solamente una manera en la cual los seres humanos pueden crecer y sobrevivir: en grupos. Desde los tiempos más remotos hasta

ahora, los grupos han sido para los humanos, tal como Elias lo notó, las unidades de supervivencia” (Goudsblom, 2008: 22).

Desde una perspectiva sociohistórica, en su trabajo *El proceso de la civilización* (1987), Elias describe el modo en que a partir de la creación de los Estados Modernos se produce una diferenciación progresiva de las funciones sociales y una monopolización de la violencia física. Estos cambios dan lugar a una internalización de las coacciones externas provocando cambios en los hábitos psíquicos y corporales.

A lo largo de la historia, y consecuentemente con el entramado de dependencias en que transcurre toda una vida humana, también se moldea de modo distinto la “physis” del individuo en conexión inseparable con lo que llamamos su “psique”. Piénsese, por ejemplo, en la modelación de los músculos faciales y, por lo tanto, de la expresión del rostro a lo largo de la vida de un ser humano. (Elias, 1987: 488)

La emoción cobra su sentido profundo como experiencia cultural y social, individual y colectiva, manifestándose o escondiéndose a través del cuerpo. En otras palabras, la trama afectiva y el cuerpo socialmente tratado van sufriendo modificaciones en la imbricación entre individuo y sociedad.

Desde el estructuralismo genético, Bourdieu llega a una serie de conclusiones respecto a la relación individuo-sociedad y cuerpos-emociones que pueden vincularse con el pensamiento de Elias. El cuerpo humano es considerado como un producto social y, por tanto, irrumpido por la cultura, por relaciones de poder, por relaciones de dominación y de clase a partir de las nociones de habitus y de la hexis corporal.

Mediante el primero de estos conceptos, Bourdieu establece un lazo analítico entre el ámbito sociocultural y los comportamientos individuales. El habitus será definido como:

El sistema de disposiciones duraderas y transferibles (que funcionan) como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos [...] sin ser producto de obediencia a reglas. (Bourdieu, 1991: 92)

Este sistema de disposiciones es producido por las prácticas sociales, pero es a la vez productor de prácticas sociales. Permite la interiorización de lo exterior y la exteriorización de lo interiorizado. El habitus es el que permite al individuo disponer de un sistema de valores y creencias mediante los cuales interioriza y produce su lectura del mundo.

La existencia de distintos habitus está asociada a la posición ocupada por el agente en el espacio social o en los diferentes campos en los que participa. Podría decirse, entonces, que en los planteos de Bourdieu subyace la idea de que los esquemas corporales, productores de prácticas, son incorporados fundamentalmente a partir de diferencias sociales.

A través del cuerpo hablan las condiciones de trabajo, los hábitos de consumo, la clase social, el habitus, la cultura. El cuerpo es pues, como un texto donde se inscriben las relaciones sociales de producción y dominación. Tendría entonces, un carácter históricamente determinado, podría decirse que la historia del cuerpo humano, es la historia de su dominación. (Barrera Sánchez, 2011: 129)

Estas relaciones entre dominantes y dominados son producto de luchas históricas que, a su vez, se encuentran inscriptas en los cuerpos y son parte constitutiva del habitus de los individuos expresándose a través de la hexis corporal. “La hexis corporal es la mitología política realizada, incorporada, vuelta disposición permanente, manera perdurable de estar, de hablar, de caminar y, por ende, de sentir y de pensar” (Bourdieu, 1991: 113). La relación entre estas dos nociones encarna, de alguna manera, la relación entre la dimensión afectiva y la corporal, atravesadas por los condicionamientos sociales.

Recuérdese que la hexis corporal es una manera de mantener y llevar el cuerpo, una manera de ser “corporal”, si se permite la expresión, que se engendra y se perpetúa, sin dejar de transformarse continuamente (dentro de ciertos límites), en una relación doble –estructurada y estructuradora– con el entorno, es decir, que depende del lugar que ocupe en el espacio social. Bourdieu entiende, entonces, que además de la incorporación de ciertas estructuras, y de sus consecuencias prácticas de las prácticas, es necesario una hexis corporal, una actitud, al mismo tiempo que una serie de disposiciones estructuradas y estructurantes, los habitus. Es decir, ambos conceptos, hexis corporales y habitus generan procesos en simultáneo en la manera en que los agentes ven, dividen y clasifican su mundo. (Galak, 2010: 80)

Esta imbricación, está siempre marcada por la posición social ocupada por cada individuo, o, en otras palabras, por las relaciones de poder entre individuos y grupos.

La necesidad de sentirse reconocidos y respetados juega un papel fundamental en la estructuración socio-psíquica de la experiencia estudiantil. Las diversas maneras de ser, de sentirse y de sentir como estudiantes se vinculan con las propias condiciones de existencia. (Kaplan, 2017: 16)

Las desigualdades de recursos económicas y culturales que pesan sobre las y los estudiantes conllevan la producción de sentimientos de exclusión que, junto con otros factores, pueden conducir hacia una sensación de rechazo. Así, se produce un dolor social que en algunos casos es tramitado por las y los jóvenes asumiendo el control sobre su cuerpo mediante un tipo de violencia que opera como constructora y a la vez que negadora de subjetividad en cuanto expresión de “pérdida de sentido y construcción de sentido; desubjetivación pero también subjetivización” (Wieviorka, 2006: 248).

A través de prácticas autolesivas se puede observar una tendencia a poner en riesgo la vida para ponerse a prueba y buscar una restitución del valor social que no han podido encontrar en la mirada de los otros (Kaplan y Szapu, 2020). Esto tiene efecto en construcción identitaria de las y los jóvenes conduciéndolos a una búsqueda de experiencias de restitución subjetiva. La piel puede convertirse en el receptáculo de ciertas emociones que se traducen en autoagresiones corporales.

Dicho fenómeno se ha extendido con fuerza en la población joven y se ha popularizado bajo el nombre de *cutting*, aunque preferimos la denominación de autoagresión corporal o lesiones autoinfligidas. Se caracteriza por cortes en la piel generalmente ubicados en brazos y muslos que se vinculan de manera estrecha con situaciones de miedo, angustia y dolor sufridas por quienes los realizan a raíz de un entorno que no los hace sentir reconocidos.

Las juventudes se encuentran permanentemente buscando una identidad propia a través de una huella, una firma, que acredite su paso por el mundo. Cuando no encuentran espacio para sentirse realizados y poder afirmarse en un “aquí estoy yo”, el cuerpo se convierte en una superficie propicia para dejar esas marcas. (Kaplan y Szapu, 2019: 4)

Las experiencias emocionales cargadas de sentimientos de vergüenza y miedo o de sensaciones de rechazo y falta de reconocimiento, buscan ser procesadas mediante diversas estrategias adoptadas por las y los jóvenes. En algunos casos, la piel es el receptáculo de un dolor social que no puede ser tramitado, puesto en palabras.

La importancia del lazo social

Como fue presentado en el apartado anterior, Elias sostiene a lo largo de su obra un rechazo hacia los dualismos, considerando como uno de los más relevantes la escisión tradicional entre lo psicológico (individual) y lo social, muchas veces entendidos estos como compartimentos estancos e independientes el uno del otro. Al respecto argumenta que “conceptos como ‘individuo’ y ‘sociedad’ no se remiten a dos objetos con existencia separada, sino a aspectos distintos, pero inseparables, de los mismos seres humanos” (Elias, 1987: 16).

Desde esta perspectiva sostenemos la importancia de realizar una lectura del fenómeno de las autolesiones teniendo en cuenta el carácter relacional de los sujetos. Hablamos justamente de sufrimiento social haciendo hincapié en la importancia de la trama vincular al analizar las experiencias emocionales de las y los jóvenes.

Pero ella tiene problemas también, familiares... Ella tenía problemas en el colegio, que la jodían³ demasiado. En algún lugar siempre vas a tener problemas. Sea en tu casa, sea en la calle, sea en el colegio. En cualquier lugar podés tener problemas. Eso es algo que te complica a veces. Porque vos vas a un lugar con muchas ganas de ir y llegás y te empiezan a decir cosas, te empiezan a joder. Te cambia el humor, te empezás a sentir mal. O con problemas que pasan en tu casa, de violencia, de que tomen, de que haya muchas discusiones. Eso es algo que te hace sentir mal a vos mismo, te perjudica. (Estudiante varón de segundo año)

La idea de “sentirse mal” se ve asociada a distintas expresiones de la violencia como pueden ser la verbal (“te empiezan a decir cosas”) o la física. Este ejercicio de la violencia impacta en la trama afectiva de las y los jóvenes y más particularmente en lo que se refiere a las relaciones intergeneracionales. Los vínculos con los adultos del entorno más cercano son una pieza clave en la construcción de subjetividad, principalmente dentro del círculo familiar.

Yo un día me corté por impotencia, porque no sabía a qué pegarle ya, no sabía qué hacer. Discutí con mi papá, me pegó, me sangró todo. Llego al baño de mi casa y quería hasta apuñalar a mi papá, llegué a ese momento. Y mi papá me desafiaba. Entré al baño, agarré un cuchillo serrucho, ¿viste esos con los que cortás la milanesa? Y empecé a darme así acá, (se señala el brazo) cortándome, con toda la bronca. Pero así, me cortaba así... Me cortaba como una milanesa. Y después me arrepentí. Después tenía una re cicatriz. (Estudiante varón de segundo año)

3 Burlaban, molestaban.

En el fragmento anterior, un joven relata el momento en que se produce cortes en el brazo con un cuchillo asociándolo directamente a una situación de violencia física por parte del padre. En el siguiente testimonio una estudiante identifica en una situación puntual que involucra al padrastro, el inicio de los cortes que se realiza la hermana.

Entrevistada: Mi hermana se corta porque un novio de mi mamá abusó de ella. Él es odontólogo. Abusó de ella cuando... Teníamos una confianza bárbara, teníamos mucha confianza. Fue el año pasado, cuando mi hermana tenía doce años. Estaba durmiendo en la cama de mi mamá, arriba. Se quedó dormida y el novio de mi mamá, su pareja en ese momento, subió y la tocó. Entonces mi hermana en ese momento se empezó a cortar. No nos contó nada en el momento. Nos contó, a mí y a mi mamá, ocho meses después.

Entrevistador: ¿Esto de cortarse empezó en esta etapa?

Entrevistada: Me dijo que había empezado al mes de lo que le pasó. Porque dice que no dormía. Yo la notaba rara, pero dije “debe ser porque le está yendo mal en el colegio”, todo. Y bueno, ahora tiene todas las cicatrices mal, mal, todas las cicatrices. Y sigue, sigue insultando, pegando. Violenta. Mucha agresión tiene. Pero eso fue, o sea la agresión y eso es cuando pasó lo del abuso. Porque antes era buenísima ella. No tenía problemas con nadie ni en el colegio. Ahora, después de que pasó eso, tiene problemas con todo el mundo. (Estudiante mujer de segundo año)

El padecimiento de la hermana a partir de un abuso sufrido en el entorno familiar desencadena una serie de reacciones no solo emocionales, como las manifestaciones de ira y violencia, sino también físicas, “no dormía”. La

imposibilidad de compartir lo sucedido hasta ocho meses después del hecho no es menor. En muchas de estas situaciones la imposibilidad de poner en palabras aquello que genera angustia, dificulta la posibilidad de tramitarlo produciendo un dolor social que puede confluír en comportamientos autodestructivos.

Las relaciones intergeneracionales ocupan un lugar significativo para las y los entrevistados al dialogar respecto a las autolesiones en la piel, sin embargo, no son las únicas. Los conflictos entre pares son otra de las características mencionadas al enumerar situaciones que producen sufrimiento. Burlas, miradas, apodosos o insultos pueden generar un dolor emocional que lleve a la sensación de “no bancar nada más”.

Muchos problemas con amigos. Las dos estamos... (hace una pausa) tenemos voluminosidad en la panza. Y eso sí, es bullying ya. O sea, el “gordas”, por más que en el momento no te afecte, cuando llegás a tu casa te largás a llorar. Llega un punto en que ya no bancás⁴ más nada. (Estudiante mujer de segundo año)

El cuerpo puede leerse como el punto de origen de determinadas burlas ancladas en el aspecto (por ser gorda/o, petisa/o, negra/o) pero también como el destino final de este tipo de situaciones al ser el que reciba los cortes. En palabras de Cerbino, es posible “... interpretar el cuerpo y el rostro como lugares especialmente significativos en los que se inscriben las marcas de las violencias, tanto las actuadas como las percibidas” (2012: 43).

4 Aguantás, soportás.

Entrevistador: ¿Te gusta venir a la escuela?

Entrevistada: Sí. Más o menos. El único momento que no me gusta es cuando me cargan.

Entrevistador: ¿Te cargan?

Entrevistada: Por el peso. Eso sí me molesta. A veces no vengo porque me siento mal por lo que me dicen. Pero sí me gusta venir al colegio. (Estudiante mujer de segundo año)

En su paso por la escuela, el tipo de relaciones con los compañeros puede inclinar la balanza hacia el desarrollo de sentimientos de afecto, pero también como en el caso previamente citado, a un profundo deseo por ausentarse del aula y del encuentro con los demás. La naturaleza de los vínculos que se establecen con pares y adultos resultan estructurantes de las experiencias emotivas que tienen lugar en las trayectorias juveniles.

Cuando estas experiencias están signadas por situaciones de rechazo y falta de reconocimiento, se ve herida la autoestima, generando autoimágenes distorsionadas. “La fabricación cultural de emociones y sentimientos ligados a la valía social nos constituye en nuestro proceso de subjetivación” (Kaplan, 2013: 47).

El sentimiento de exclusión y la falta de reconocimiento

Teniendo en cuenta la importancia de la mirada del otro en la construcción subjetiva de las y los jóvenes, pueden rastrearse en los testimonios obtenidos aquellas expresiones del dolor social que se relacionan con las lesiones autoinfligidas. Ante la imposibilidad de encontrar un soporte que

le permita al individuo superar las pruebas que se le van presentando, frente a un presente doliente sobre el que no se vislumbra una posibilidad de reparación, los cortes en la piel aparecen como una potencial vía de escape.

Las razones que argumentan las y los jóvenes en sus narrativas para justificar la decisión de producirse lesiones son múltiples y aluden a diversas cuestiones, pero tienen como denominador común el sentimiento de exclusión y la falta de reconocimiento inter e intrageneracional que experimentan.

Por lo que a mí me cuenta una compañera, la mamá mucha bola⁵ no le da. O sea, porque ella tiene problemas con su vida, con el novio, y la mamá como que no le da importancia a eso. Y ella se siente mal y se empieza a cortar o cosas así. (Estudiante mujer de segundo año)

El manifestar que tiene problemas con su vida o en su relación de pareja denota cierto grado de autonomía. Sin embargo, queda manifiesta la necesidad de una reafirmación, de una contención por parte de la madre en este caso, desenmascarando la tensión entre independencia y dependencia propia de la juventud. Más allá de ir ganando en independencia, para la reafirmación identitaria sigue siendo necesaria la valoración y reconocimiento del entorno. “La mirada tiene una fuerza simbólica cuya intensidad es difícil de suprimir. Los ojos del Otro están dotados del privilegio de otorgar o quitar significaciones esenciales” (Le Breton, 2010: 134).

En ocasiones, un referente institucional, ya sea un docente, un preceptor, un directivo, un integrante de los equipos de orientación, entre otros, puede ocupar el rol de soporte en la trayectoria de una o un estudiante.

5 Mostrarse interesada.

Yo me sentía más cómodo hablando con mi preceptora que con los demás, porque decían: “nosotros convivimos con la muerte”, que esto, que aquello. “La muerte es pasajera”, que esto, que aquello. Porque yo me sentía mal, por el fallecimiento de mi tío, estaba de luto. Y mi preceptora me entiende porque ella perdió a su papá, y con ella me sentía más cómodo hablando. Me decía: “Vos te tenés que dar tu tiempo”. (Estudiante varón de quinto año)

En otros testimonios, los docentes y otros profesionales de la institución escolar adquieren protagonismo al ser señalados por no prestar atención a sus estudiantes, llegando a percibirse estas situaciones como una falta de respeto.

Son mayores, hay que tenerles respeto, pero respetame vos también si querés respeto. Es mutuo. No te escuchan. Están hablando con ellos mismos parece, porque están en la nada misma. Igual no es con todos los profesores, es con algunos nomás. (Estudiante varón de quinto año)

En este tipo de relatos, las y los estudiantes plantean no encontrar referentes adultos a los cuales acudir para poner en palabra aquellas situaciones que les producen angustia. La sensación de falta de escucha, así como el reclamo de atención y comprensión es algo que se reitera al referirse a los mayores.

Somos incomprendidos a veces, porque nosotros tenemos un punto de vista distinto al que tienen los grandes. Los grandes nos ponen límites, nos dicen: “Esto no lo hagas”, y nosotros, como somos jóvenes, eso lo vamos a hacer. “Acá no te metas que es re peligroso, vas a tener problemas”, ¿y qué?, vamos y nos metemos ahí. Porque es todo para meterles la contra. Porque hay veces que no nos prestan atención,

no nos escuchan como tiene que ser. Nos dicen: “Tenés que hacer esto, tenés que hacer aquello” y nunca nos preguntan bien lo que queremos hacer nosotros, qué es lo que nos gusta hacer a nosotros. (Estudiante varón de quinto año)

Contar con un otro para poder hablar, con quien compartir las penas, resulta una fuente de alivio y se torna fundamental en el desarrollo identitario de las y los jóvenes. Como plantea Restrepo (2010), en las luchas por el reconocimiento se recorre un proceso progresivo de conformación de la identidad que conlleva la interacción con distintos actores sociales y políticos a los cuales se les exige inclusión. Al no conseguir una vía de tramitación de las angustias en un referente adulto, en ocasiones se recurre a los pares para cubrir esta necesidad.

Entrevistada: A veces hay chicos que también tienen problemas familiares y se sienten re mal. No tienen con quién hablar para desahogarse y decir todo.

Entrevistador: ¿A vos te pasa eso? ¿Sentís que no tenés con quién hablar tus problemas?

Entrevistada: No. Mayormente sí, tengo. Con mi mejor amiga. Pero con mis familiares no, nunca. (Estudiante mujer de segundo año)

Las relaciones entre pares también operan como soporte en las trayectorias juveniles. La identificación con otro, las vivencias compartidas, el tener “los mismos problemas”, hace que dos o más estudiantes puedan sentirse acompañados frente al sufrimiento que padecen en otras esferas de su vida social.

Tal es la identificación que llegan a consolidarse entre pares que hasta la misma práctica autolesiva puede ser compartida. Así lo relata una estudiante que argumenta por qué se corta junto con su amiga.

Problemas... O sea, en sí, nos hicimos mejores amigas y ahora es prácticamente como mi hermana porque, literalmente, nuestras vidas son muy iguales. Son peleas constantes con nuestras viejas, nuestros papás están separados. Nuestros papás, en sí, ni nos hablan, no nos registran, no nos dan bola.⁶ Muchos problemas con amigos. Las dos estamos... (hace una pausa) tenemos voluminosidad en la panza. Y eso sí, es bullying ya. O sea, el “gordas”, por más que en el momento no te afecte, cuando llegás a tu casa te largás a llorar. Llega un punto en que ya no bancás⁷ más nada. (Estudiante mujer de segundo año)

Las coincidencias que comparten las dos jóvenes terminan operando como motivo de acercamiento mutuo, en un testimonio que abarca cuestiones que van desde la falta de atención por parte del padre hasta las burlas ejercidas por los compañeros. Estas son vividas como situaciones que llevan a “no bancar más nada”.

En resumen, la naturaleza conflictiva de los vínculos con pares y adultos produce una sensación de angustia y rechazo. Ello deviene en una falta de reconocimiento y un sentimiento de exclusión que produce marcas simbólicas en la trama emocional de las y los jóvenes. El dolor social padecido precisa ser tramitado de alguna manera y es allí donde pueden tomar posición los comportamientos autodestructivos.

6 Mostrarse interesado.

7 Aguantás, soportás.

Sensación de control y autolesiones

Uno de los hallazgos más originales de mi trabajo de investigación, es el modo en que las y los estudiantes expresan que aquellas experiencias atravesadas por sentimientos de exclusión y falta de reconocimiento, son productoras de un sufrimiento social. Este dolor social en muchas ocasiones es canalizado mediante cortes autoinfligidos que provocan otro tipo de daño, el físico.

Pueden diferenciarse entonces dos tipos diferentes de dolor que coexisten en los comportamientos autolesivos, siendo interesante retomar lo que las y los entrevistados refieren respecto a la vinculación entre ambos. El producirse una lesión en la piel tiene efectos en “el dolor de adentro”. Un dolor que se diferencia del físico más allá de reconocer conexiones entre ambos. El daño en la piel se percibe en vinculación al sufrimiento interno sobre el cual no se encuentra solución.

Como dijo mi amiga, vos cuando te cortás sentís como otro dolor, no sentís el dolor de adentro, algo así, pero no te arregla los problemas. (Estudiante mujer de segundo año)

Más allá de no “arreglar los problemas”, aparece una ilusión de reemplazo, donde un dolor ocupa el lugar del otro, lo “tapa”, aunque más no sea por un breve lapso temporal. Así, a través de marcarse la piel pareciera ocultarse el sufrimiento social. Según la joven citada a continuación, este tipo de comportamientos busca hacer desaparecer el dolor emocional:

Capaz lo hacen porque piensan que cortándose se les va a ir el dolor que están pasando. (Estudiante mujer de segundo año)

El daño físico parece ser más fácil de soportar y de olvidar que el social. En este tipo de prácticas, el sufrimiento externo

se funde con el interno a tal punto de generar una sensación de anulación mutua. Podría pensarse que el alivio interno que producen los cortes en la piel llega al punto de borrar el dolor corporal.

Sí, por ahí por depresión o por tristeza. Como me dijeron ellos una vez, yo les pregunté. Decían que se cortan porque querían ocultar el dolor que sentían adentro. El dolor físico no lo sentían nada. Ya llega un punto que no lo sentís. Eso el que me dijeron. (Estudiante varón de quinto año)

Otra característica en la que vale la pena detenerse, es que el daño físico tiene un punto de inicio definido por quien se realiza un corte. Sobre él se puede actuar sanando las heridas o volviendo a abrirlas en caso de sentirlo necesario. De esta manera se obtiene una sensación de control sobre el dolor corporal que permite visualizar un final. En contraposición a esto, el dolor emocional es vivido como algo incontrolable y sobre lo que no se tiene incidencia alguna a la hora de buscar una cura. Es producido y administrado por situaciones sobre las cuales el sujeto siente que tiene poco margen de acción.

Te hace sentir bien por un momento. El dolor físico calma más que el mental, porque en sí el dolor de la cabeza o lo que pensás es constante. Constantemente: sos esto, sos lo otro. El dolor físico se va. (Estudiante mujer de segundo año)

La breve temporalidad del dolor físico se esgrime como argumento de esta joven en contraposición con lo perdurable de las heridas sociales. Sobre el primero se está en una posición de control, las marcas que deja fueron producidas por el propio sujeto, son percibidas como una elección personal. En cambio, el dolor social es vivido como algo fuera

de control que deja huellas más difíciles de suprimir. Las marcas que producen la discriminación, la exclusión y la falta de reconocimiento como formas de violencia, si bien son padecidas por el sujeto, son externas a él.

El hecho de realizarse un corte se opone a lo inalterable del dolor sociopsíquico produciendo una sensación de restitución del control perdido. Mediante esta sensación de control, el sufrimiento social es reemplazado o “tapado” por el dolor físico.

El papel de la escuela

La escuela funciona como un espacio de socialización entre pares y con adultos, es un lugar en el cual se forjan vínculos significativos y el que muchos estudiantes y sus familias toman como referente para la organización de la vida cotidiana.

Al pensar la juventud como una construcción social que va sufriendo modificaciones a lo largo del tiempo, Dubet y Martuccelli (1998) resaltan el papel de la institucionalización en este proceso:

La juventud era un episodio de la vida burguesa, era breve y forzada para la mayoría de los individuos que trabajaban de manera precoz. La juventud se ha impuesto ahora como una experiencia de masas, a medida que los estudios se han alargado, a medida que la adquisición de estatutos adultos se ha hecho por la mediación de las calificaciones escolares. (330)

La institución escolar cumple con funciones sociales de suma relevancia entre las que me interesa detenerme en la de brindar una mirada sobre las y los jóvenes. Muchas veces

es la escuela el escenario de agresiones físicas bajo el argumento de que “acá no va a pasar a mayores”. Allí se brinda un marco que le permite a sus estudiantes sentirse seguros.

Tal es así que funciona como espacio al que las y los jóvenes recurren para pedir ayuda de una u otra forma.

Me pasó el año pasado que una compañera se estaba cortando enfrente mío. Estábamos sentadas y ellas se estaba cortando esta parte del pie. Y fui y le avisamos a la preceptora. (Estudiante mujer de segundo año)

La mirada de los adultos de la escuela y en ocasiones también la de los propios compañeros, posibilita la detección e intervención sobre situaciones que afectan a las y los estudiantes. Una mirada de confianza, respeto y cariño, de preocupación, que opera en la constitución subjetiva de quienes la reciben y que permite actuar cuando es necesario.

Es la escuela el ámbito público por excelencia donde se construyen narrativas y sentimientos acerca de la posibilidad de ser o no ser (Kaplan y Krotsch, 2018). Tal como lo afirma Kaplan (2017), las vidas estudiantiles expresan la fragilidad de la existencia contemporánea.

Los jóvenes parecen internalizar en su biografía social y en el encuentro con los otros, categorías estigmatizantes y asignarse dicha cualidad y un sentimiento de vergüenza y de auto-humillación. Es importante, entonces, advertir en ellos dichos sentimientos y vivencias de inferioridad no solo en lo que dicen y hacen, sino también en la postura corporal o en el efecto de vergüenza producto de los mecanismos y relaciones sociales de dominación simbólica. (Kaplan y Krotsch, 2018: 130)

Nuestro yo está constantemente expuesto al juicio y evaluación de parte de los otros, proceso que nos coloca en un lugar frágil para construir nuestra autoestima (Illouz, 2014; Sennett, 2003). Los procesos de estructuración socio-psíquica son constituidos por las relaciones de interdependencia propios de cada configuración social.

En el pasaje por las diversas instituciones sociales y en las relaciones que allí se configuran, vamos adquiriendo una forma de experiencia social, vamos internalizando, en una suerte de juego de espejos, las imágenes que los otros nos devuelven hasta configurarnos una autoimagen. En ese tránsito por las instituciones nos fabricamos una imagen acerca de cuánto valemos; en líneas generales ello está en estrecha relación con cómo percibimos que nos reconocen. Estas valoraciones y autovaloraciones difieren entre los diversos individuos y grupos. Las autopercepciones, las ideas que vamos delineando acerca de nosotros mismos hacen que nos adjudiquemos un valor y, si somos excluidos, tendemos a valorarnos menos (Kaplan y García, 2006: 9-10).

La fuerza de los discursos autoresponsabilizadores sobre la producción de la desigualdad reside en que impactan en el habitus y la hexis corporal, en otras palabras, sobre las formas de pensar, actuar y sentir de los sujetos (Kaplan, 2012).

Estos sentimientos de exclusión y falta de reconocimiento, como formas de violencia simbólica, producen un sufrimiento que es gestionado de diversas maneras. En algunos casos, las y los jóvenes tramitan la emoción de dolor social asumiendo el control sobre su cuerpo mediante un tipo de violencia autoinfligida. A través de los comportamientos autodestructivos se puede observar una tendencia

por buscar la restitución del valor social que no han podido encontrarse en la mirada de los otros. Una mirada que es condición fundamental para la construcción de subjetividad (Wieviorka, 2006).

Siendo la piel el espacio físico y simbólico donde se disputan sentidos en torno a la existencia social e individual, atacar al propio cuerpo se vuelve una manera de poner en movimiento el sentido, una prueba de existencia, una búsqueda de valor personal. La violencia contra uno mismo podría ser pensada como una respuesta defensiva a las significaciones sociales estigmatizantes. (Kaplan y Szapu, 2019: 8)

En estos casos, la piel puede convertirse en el locus de ciertas emociones que no pueden escindirse de los vínculos con los demás. Mediante este proceso se canaliza el dolor social a través de una herida autoinflingida.

La puesta en juego del propio cuerpo es la base de una restitución de sentido. Quien se corta intenta recuperar el gusto por vivir mediante una marca que lo enfrenta físicamente al mundo. Este tipo de comportamientos son la expresión de identidades signadas por sentimientos de exclusión que devienen en un dolor social difícil de soportar.

Entre los motivos que las y los estudiantes expresan para justificar los comportamientos autodestructivos, se han hallado referencias a los vínculos intra e intergeneracionales. Si bien son de diversa índole, se presenta como base de estas situaciones el sentimiento de exclusión y la falta de reconocimiento por parte de pares o adultos.

La necesidad que tienen los niños y especialmente los adolescentes y los jóvenes, de vivir, material y simbólicamente como sujetos reconocidos, y que podría verse

mermada ante condiciones de desafección y de dificultad para lograr ser dignamente aceptados, o ante las limitaciones para poner en palabras u otros lenguajes sus demandas para acceder a espacios de aprendizaje y desarrollo social y emocional satisfactorio, puede conducirlos a prácticas individuales o grupales en las que se juegan emociones, prima la búsqueda de reconocimiento –a como dé lugar–, para con ello dotar de sentido a la vida, a la experiencia del cuerpo como un territorio de conflictos. (Cerbino, 2012: 118-119)

Lo que no puede ocultarse, es que gran parte de las relaciones que establecen las y los jóvenes se desarrollan en la institución escolar, como espacio de sociabilidad de alta significatividad.

La trama vincular en la escuela constituye un territorio simbólico sobre el que pueden tejerse lazos de solidaridad y reconocimiento o respeto mutuo. La institución educativa participa reforzando o bien contrarrestando los muros simbólicos que nos dividen, nos separan, nos segregan y nos excluyen. (Kaplan, 2017: 14)

Es por ello que se torna imprescindible que la escuela sea un espacio en el cual las y los estudiantes puedan canalizar estas emociones de dolor fortalecer sus lazos sociales. Es tarea de las y los adultos brindar espacios donde se sientan escuchados y logren encontrar otras vías mediante las cuales tramitar el daño emocional padecido. Tomar registro de las experiencias que atraviesan las y los jóvenes permite comprender las conflictividades que se viven a diario en las escuelas para poder, a partir de allí, adentrarse en el abordaje pedagógico de las mismas.

Referencias bibliográficas

- Barrera Sánchez, O. (2011). El cuerpo en Marx, Bourdieu y Foucault. *Revista Iberoforum*, vol. VI, núm. 11, pp. 121-137. En línea: < <https://www.redalyc.org/pdf/2110/211019068007.pdf> > (consulta: 02-03-2021).
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid, Taratus.
- (2013). *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Cerbino, M. (2012). *El lugar de la violencia. Perspectivas críticas sobre pandillerismo juvenil*. Quito, Taurus.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- (2008). *Sociología fundamental*. Barcelona, Gedisa.
- Galak, E. (2010). *El concepto de cuerpo en Pierre Bourdieu: un análisis de sus usos, sus límites y sus potencialidades*. [Tesis de maestría]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Goudsblom, J. (2008). La vergüenza como dolor social. En Kaplan, C. V. (coord.), *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona, Grijalbo.
- Illouz, E. (2014). *Por qué duele el amor. Una explicación sociológica*. Buenos Aires, Katz.
- Kaplan, C. V. (2012). Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización. En Kaplan, C. V., Krotsch, L. y Orce, V., *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil*, pp. 15-78. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras - UBA. En línea: <http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Con%20ojos%20de%20joven_interactivo_0.pdf> (consulta: 20-02-2021).
- (2013). El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En Kaplan, C. V. (dir.), *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

- (2017). *La vida en las escuelas. Esperanza y desencantos de la convivencia escolar*. Rosario, Homo Sapiens.
- Kaplan, C. y García, S. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. En línea: < <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005386.pdf>> (consulta: 15-01-2021).
- Kaplan, C. V. y Krotsch, L. (2018). La educación de las emociones: Una perspectiva desde Norbert Elias. En *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*, vol. 5, núm. 8, pp. 119-134.
- Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2019). Jóvenes y subjetividad negada: Apuntes para pensar la intervención socioeducativa sobre prácticas autolesivas y suicidio. *Psicoperspectivas*, Chile, vol. 18, num. 1, pp. 1-11. En línea: <<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/1485/969>> (consulta: 15-01-2021).
- (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. México, Nosótrica - CLACSO - Voces de la Educación - ENSV. En línea: <http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1804.pdf> (consulta: 15-01-2021).
- Le Breton, D. (2010). *Rostros*. Buenos Aires, Letra Viva.
- (2011). *Conductas de riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos del vivir*. Buenos Aires, Topía.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2018). *Manual de Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile, LOM.
- Martuccelli, D. y Araujo K. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. En *Educação e Pesquisa*, núm. 36, pp. 77-91.
- Restrepo, A. (2010). Los jóvenes y sus luchas por el reconocimiento. En *Nómadas*, núm. 32, pp. 179-194.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la desigualdad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona, Anagrama.
- Valles, M. (1997). *Reflexión Metodológica y práctica profesional*. Madrid, Síntesis Sociología.

- Vasilachis de Gialdino, I. (2016). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, GEDISA.
- Wieviorka, M. (2006). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. En *Espacio Abierto*, vol. 15, núm. 1-2, pp. 39-248.
- Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba, Brujas.

Capítulo 6

La construcción de lazos afectivos entre pares generacionales

Experiencias estudiantiles ante la pérdida del sentido de la vida

Darío H. Arevalos

El presente capítulo se propone comprender las relaciones entre las prácticas de suicidio y la estructura emotiva de jóvenes estudiantes de educación secundaria que viven en contextos de marginalidad urbana.

Partimos del supuesto de que la violencia dirigida contra sí mismo es un fenómeno que irrumpe en diferentes espacios sociales como signo de época. Su abordaje en el ámbito escolar precisa de la comprensión de las transformaciones en las experiencias emocionales que median en las prácticas de convivencia, así como en los significados que las y los estudiantes construyen sobre su propia existencia. A este respecto nos preguntamos:

¿Cuáles son los sentimientos que estructuran la vida afectiva de las y los estudiantes frente a las prácticas de suicidio?

¿Qué lugar ocupa la institución escolar para la elaboración del sufrimiento que deviene de la pérdida del deseo por vivir?

En el marco de un estudio socioeducativo cualitativo de carácter exploratorio¹ cuyo objetivo general ha sido comprender las experiencias emocionales sobre la muerte que construyen jóvenes de educación secundaria, se llevaron a cabo cuarenta entrevistas en profundidad a estudiantes que asisten a quinto y sexto año de dos escuelas públicas de gestión estatal ubicadas en zonas urbanas periféricas de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina.² Del análisis surge una dimensión referida a las prácticas de suicidio. Dichas prácticas hacen referencia a todas aquellas experiencias que implican poner en riesgo la integridad personal, aunque no en todos los casos culminen con la desaparición física.

Acerca del suicidio en contextos de marginalidad urbana

El suicidio constituye una problemática compleja y multi-causal en la que intervienen aspectos psicológicos, históricos y socioculturales (Arevalos, 2020a; Kaplan y Arevalos, 2019).

1 El trabajo empírico forma parte de la tesis doctoral: *Emotividades sobre la muerte en el ámbito escolar. Un estudio socioeducativo sobre los sentidos que construyen jóvenes estudiantes de zonas urbanas periféricas* (Arevalos, 2020c). La tesis se enmarca en los proyectos: UBACyT n° 20020170100464BA: "Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos", período 2018-2021. PIP Conicet n° 11220130100289CO: "La construcción social de las emociones y la producción de las violencias en la vida escolar. Un estudio sobre las experiencias de estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas". Ambos con sede en el Programa de Investigación "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos", bajo la dirección de Carina V. Kaplan, del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

2 La estructura del sistema educativo argentino está conformada por cuatro niveles: la educación inicial, la educación primaria, la educación secundaria y la educación superior. Desde el año 2015 la escolaridad de carácter obligatorio está comprendida por las salas de cuatro y cinco años del nivel inicial, seis o siete años de nivel primario (según jurisdicción) y cinco o seis años de nivel secundario (según jurisdicción). En la provincia de Buenos Aires el nivel secundario es de seis años.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud ([OMS] 2019), en el año 2016 ha sido la segunda causa de muerte en la población de entre quince y veintinueve años en todo el mundo y el 79% de todos los suicidios se produce en países de ingresos bajos y medianos. En Argentina, la tasa de suicidios adolescentes se triplicó desde principios de 1990 y constituye la segunda causa de muerte de este grupo social después de los accidentes de tránsito (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2019). En los últimos años, la promulgación de la Ley Nacional de Prevención del Suicidio 27130 de 2015 y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la Ley 6106 de 2019, dan cuenta de la relevancia de la problemática.

La muerte voluntaria es una de las primeras conductas que durante el siglo XIX entró en el campo de análisis de la sociología ya que hacía visible el derecho individual y privado de acabar con la propia existencia (Foucault, 2007). Las experiencias de suicidio pueden rastrearse a lo largo de la historia y en distintas sociedades. Sin embargo, las significaciones que asume están asociadas al lugar que ocupa la vida y la muerte en cada una de ellas.

En las sociedades modernas occidentales el suicidio trae aparejado un doble tabú. Por un lado, debido a que la muerte es un fenómeno que se intenta ocultar y reprimir de la vida comunitaria (Ariès 1983; 2000; Baudrillard, 1980; Elias, 1987; 1989). Y por el otro, porque la muerte voluntaria recibe una condena social fundada en la doctrina de la iglesia de Roma. La desaprobación de este tipo de comportamientos trascendió los círculos religiosos y tuvo consecuencias expresadas posteriormente en la elaboración de leyes para su regulación y castigo, que contribuyeron a su ocultamiento y silenciamiento (Bauzá, 2018; Cohen Agrest, 2012; Durkheim, 2004).

Durkheim (2004) define al suicidio como un hecho social que precisa ser interpretado a partir del grado de integración

de la persona en su comunidad.³ Esta definición puso en cuestión los discursos hegemónicos de su época que atribuían sus causas a las enfermedades mentales o estados psicopáticos de los individuos. Para el autor, el suicidio varía en razón inversa a las formas de cohesión propias de cada sociedad (tanto en su aspecto religioso, como familiar y político). A este respecto, la estructura social está siempre por encima de la persona y la determina. Y es una condición necesaria para que el individuo pueda ligar su existencia a algo “que lo sobrepase y que lo sobreviva” (Durkheim, 2004: 275).

Desde la sociología figuracional de Norbert Elias, se postula que el sentido de la vida no puede ser reducido al propio universo individual con autonomía de la historia social y de las vinculaciones afectivas mediante la cual desarrollamos nuestra humanidad. La relación que se establece con la vida y con la muerte se configura a partir de emotividades particulares que refieren a un contexto sociohistórico determinado (Arevalos, 2020a; Elias, 1987; 2008; Kaplan, 2016a; Kaplan y Krostch, 2018).

En *La soledad de los moribundos* (1989) se afirma que, en cuanto a proceso y en cuanto a pensamiento, la muerte se ha ido escondiendo de manera progresiva detrás de las bambalinas de la vida social como resultado del empuje civilizador que ha caracterizado a las sociedades occidentales

3 Existen para Durkheim cuatro tipos de suicidio cuyas causas son externas al individuo y relativas a características específicas de la sociedad de la que forma parte: el egoísta, el altruista, el anómico y el fatalista. El suicidio egoísta es el tipo de suicidio motivado por un aislamiento demasiado grande del individuo con respecto a la sociedad. Es el suicidio de los marginados, de los solitarios, de los que no tienen lazos fuertes de solidaridad social. El suicidio altruista corresponde al otro extremo; cuando el sujeto está demasiado ligado a ella, por ejemplo, en el ejército. El suicidio anómico es el de aquel que no ha sabido aceptar los límites que la sociedad impone; aquel que aspira a más de lo que puede y cae, por lo tanto, en la desesperación. El suicidio fatalista, escasamente desarrollado, da cuenta de sociedades de reglas rígidas en las cuales los individuos quieren escapar de la situación en la que se hallan. Un ejemplo de ello es un individuo que se encuentra en una situación esclavista.

desde el Renacimiento hasta nuestros días. La diferenciación progresiva de las funciones sociales, la constitución de institutos de monopolio de la violencia física y la estabilidad creciente de los órganos centrales constituyen transformaciones en los modos de organización de la violencia que incidirán en la configuración emotiva del individuo debido al paso de coacciones sociales externas hacia coacciones internas o autoacciones. El miedo a la muerte cobrará nuevos sentidos en la medida que la amenaza física al individuo lentamente quedará sujeta a un control más riguroso, calculable y predecible.

Hay que decir por tanto que la protección relativamente alta contra los actos de violencia de otros seres humanos de que goza una persona en las sociedades estatales desarrolladas, y el tratamiento de estos actos violentos como algo inusual, como un delito, no surgen de la razón humana ni de la comprensión de las personas que participan en esa sociedad, sino que se deben a una organización totalmente específica de la sociedad: a una monopolización relativamente eficaz de la violencia física [...] A grandes rasgos puede decirse que solo en los últimos doscientos o trescientos años alcanzaron las organizaciones estatales europeas el grado y modo de eficacia, en cuanto instituciones monopolizadoras de la violencia física, que hizo posible el freno relativamente alto de las pasiones y la relativa alta ausencia de violencia en las relaciones humanas que hoy se consideran casi como algo natural en las sociedades más desarrolladas. (Elias, 1989: 36)

La sociogénesis del Estado será uno de los motores de la civilización de los afectos. Si la culminación de la vida en los tiempos medievales se producía en el propio hogar o a

raíz de la lucha cuerpo a cuerpo⁴ en las sociedades modernas tendrá lugar en instituciones específicas como el hospital en tanto ámbito estatal por excelencia donde las personas irán a morir despojados de sus seres queridos (Ariès, 1983; 2000; Baudrillard, 1980; Elias 1989). La exclusión de la muerte de la vida pública será característica de una etapa relativamente tardía del proceso de civilización que se traduce en estructuras de personalidad autoaccionadas producto de la mutua imbricación entre un grado superior de “diferenciación y prolongación de las líneas de interdependencia y de una consolidación de los ‘controles estatales’” (Elias, 1987: 11). El empuje civilizador, sin embargo, se encuentra tensionado por cambios estructurales en sentidos contrapuestos (Kaplan y Orce, 2009; Wouters, 2008). Siguiendo a Urteaga (2013) la propuesta elisiana asume la coexistencia de dos procesos paralelos *civilización-des-civilización*. Respecto de este último sucede cuando el equilibrio de las tensiones psíquicas impuestas por el habitus civilizado no logra mantenerse. En otras palabras, cuando los conflictos que atraviesan a cualquier relación social no

4 De acuerdo con (Ariès, 2000) en Edad Media la muerte era un acontecimiento público. Si no moría en la guerra en defensa del señor feudal, el hombre medieval al percibir que su vida se encontraba en peligro por alguna enfermedad, organizaba su lecho de muerte en el hogar. Allí era visitado por familiares, amigos, niños y algunos vecinos. El moribundo participaba activamente en la extremaunción para despedirse de su tránsito por el mundo y prepararse para el camino eterno. La muerte en el lecho era un acontecimiento esperable y la gente se prestaba a estos ritos previstos por la costumbre. El moribundo, esperaba a su muerte con resignación, allí el destino era parte de lo inevitable, por eso quizás existía una familiaridad con el fenómeno: “sin miedo ni desesperación, la emotividad medieval se encontraba a medio camino entre la resignación pasiva y la confianza mística” (Ariès, 2000: 99).

Elias (1989) contrastando los análisis de Ariès, afirma que en la Edad Media no se moría en paz ni se mantenía el mismo nivel social de miedo a la muerte durante todo el período; de hecho, la peste que hizo estragos en Europa a mediados del siglo XIV incrementó el miedo a morir. En todo caso, el individuo medieval se sentía más reconfortado por las características específicas de los rituales llevados a cabo en ese momento crucial; los familiares y amigos brindaban una contención emocional al moribundo suficiente para mitigar su temor.

logran ser invisibilizados por un trabajo de sublimación de los impulsos y “... el control que el individuo ejerce sobre sí mismo, en lugar de convertir la violencia física en violencia simbólica, se le escapa y conduce a un desencadenamiento de las pulsiones” (Urteaga, 2013: 8).

Podríamos decir que, en la actualidad, existe un punto de inflexión en relación con la continuidad histórica de los fenómenos que estructuraron el proceso civilizatorio. La pérdida del rol central del Estado como garante del bienestar y seguridad de la población (Bauman, 2006; 2007; 2011; Wacquant, 2000; 2010), el aumento de los procesos de marginalidad debido a que el trabajo ha perdido su lugar como elemento social de integración (Bauman, 2004; 2011; Castel, 1991; 1995; 1996; Wacquant, 1998; 2007) y el declive del largo plazo en el proyecto vital de los individuos (Bauman, 2004; Sennett, 2006) se traducen en un aumento en las formas de heterocoacción que empiezan a regular la vida de ciertos grupos sociales. Fundamentalmente, en espacios urbanos marginados donde las violencias se encadenan conectando la calle y el hogar, la esfera pública y el espacio doméstico (Arevalos, 2020b; Auyero y Berti, 2013; Kaplan, 2011). De acuerdo con Carina Kaplan (2018; 2011; 2016a) en ciertos contextos socioculturales los procesos de subjetivación de los individuos se encuentran signados por la imposibilidad de trascender las condiciones del presente y pueden estar en la base de comportamientos violentos asociados a la desaparición de objetivos a futuro.

... un acto violento puede constituir una alternativa (fruto de la desesperanza y la desesperación) de respuesta a una vida sin justificación, a las interdependencias sociales que dejan a los individuos abandonados al día a día, a un presente carente de sentido. (Kaplan, 2016a: 115)

Siguiendo con la autora, la ausencia de reconocimiento trae aparejado prácticas de violencia que operan como una señal para ser mirados, identificados y visibilizados, en una intensa búsqueda por reafirmar su estima social (Kaplan, 2011). Las prácticas de violencia, en muchos casos, están dirigidas hacia el propio sujeto, sobre todo, en la población juvenil “... denotando una tendencia a la auto-destrucción, producto, entre otras cuestiones sociales, del sentimiento del sinsentido individual y colectivo” (Kaplan, 2016a: 107-108). Ello en la medida que este período vital se caracteriza por ser un momento crucial signado por la necesidad de alcanzar reconocimiento y respeto en tanto que son “... valores a conquistar que inciden en las imágenes y autoimágenes que van fabricando los jóvenes” (Kaplan, 2016a: 116). A partir de ciertas condiciones socioafectivas de existencia este grupo social emprende una serie de prácticas y reflexiones sobre la vida como manifestación del malestar sociopsíquico.

Análisis de los testimonios

El lenguaje de las emociones nos abre a la dimensión de lo humano en nuestras relaciones sociales, en la medida que “... constituir lazos junto a otros es lo que dota de sentido a nuestro existir” (Kaplan, 2018: 127). Los testimonios estudiantiles nos permiten afirmar que las y los estudiantes interpelan al valor de su vida al percibir que los lazos afectivos desde donde construyen su subjetividad se sostienen sobre frágiles cimientos.

Si en tu vida estás sola, no tenés posibilidades, es muy difícil sentir que la vida vale la pena [...] Yo creo que te suma problemas en todo porque es como que, al sentirte así, sin ganas,

no le ves importancia al estudio ni a nada. Si no tenés nada, tu vida no vale nada, te decís a vos misma “¿qué sentido tiene vivir?” [...] Acá pasa mucho. Son muchos los que se van de la escuela y terminan tirados por ahí drogados o se terminan matando. (Estudiante mujer, sexto año)

Hay chicos y chicas que no le ven un sentido a la vida, que buscan matarse o lastimarse. No te digo que todos los que sienten eso han pasado por cosas feas que les afectaron. Algunos puede ser que sí, que pasaron situaciones de violencia cuando eran chicos. Hay otros que no le ven motivos a nada, pero por cosas menores, por ejemplo: porque están mal con la familia, porque se separan de sus novios o porque sienten que están solos en la vida. (Estudiante varón, quinto año)

El sinsentido comporta siempre una matriz de dolor social que afecta de manera particular a las y los jóvenes cuando los interrogantes que se formulan acerca de ¿quién soy?, ¿cómo soy reconocido por mi grupo de pares?, ¿cuál es el valor de mi vida en el presente? y ¿cómo me veo en el futuro? no encuentran respuestas que posibiliten la autoafirmación del yo. De acuerdo con estos relatos, los sentidos que se construyen acerca de la propia vida están signados por las distintas formas de violencia que los atraviesan. La búsqueda por “*lastimarse*” o la pérdida del deseo de vivir, remiten a experiencias desubjetivantes que tienen su origen en la trama social. El sentimiento de soledad, en efecto, es una de las principales fuentes de malestar de las y los estudiantes ante la falta de reconocimiento. Fundamentalmente cuando esta emotividad “... se revela como síntoma del aislamiento que afecta al vínculo social, de la indiferencia hacia a los otros” (Le Breton, 2016: 26). La sensación de que la existencia “*no*

vale nada” debido a sentir que “*estás solo en la vida*” se agudiza en las dinámicas institucionales escolares al no poder reconocerse en la mirada valorativa de los propios compañeros.

Una vez estuve internada [...] falté a clases como un mes más o menos. Cuando volví, me contaron que mis compañeros habían dicho que yo estaba internada por anorexia [...] Y yo no estaba enferma de eso, sólo estaba internada por otro problema de salud. Encima lo relacionaron porque yo era más flaquita que ahora. Siempre están esos comentarios que te hacen sentir mal y te quitan hasta las ganas de vivir [...] Yo me sentía disconforme con el tema de mis compañeros porque no sentía que podía contarles ciertas cosas y me sentía muy sola, también estaba pensando en cambiarme de colegio porque me sentía así o incluso dejar la escuela. (Estudiante mujer, sexto año)

En las instituciones educativas conviven individuos de la misma generación que comparten experiencias, conforman amistades, grupos de afinidad, solidaridades, como así también relaciones conflictivas que devienen de vivir junto a otros diferentes. La posible amenaza de quedar por fuera del grupo de pares en el espacio escolar se presenta a través de dos fases constitutivas de la exclusión: “[...] estar objetivamente excluido, y a la par, sentirse o imaginarse frente a la posibilidad simbólica de estar excluido” (Kaplan, 2012:1). Este hecho suele poner en evidencia sentimientos de falta de reconocimiento que las y los jóvenes experimentan en los distintos espacios de socialización en lo que participan. Frente a la carencia de vínculos de confianza en las biografías juveniles la vida puede acontecer desprovista de toda justificación dejando a este grupo social abandonados a un presente que carece de sentido. La referencia de la estudiante acerca de “*perder las ganas de vivir*” pone de manifiesto la

experimentación de un malestar que se estructura en la convivencia escolar. A raíz de ello puede erigirse una visión y pensamiento sobre la propia muerte, aunque esta no sea fatal e irreversible (Arevalos, 2020a).

La imperiosa búsqueda de poder ser reconocidos y valorados resuena afectivamente en las juventudes debido la necesidad de constituir “... perspectivas de futuro [...], un grupo que les ofrezca una cierta sensación de pertenencia en un mundo en el que las diferencias entre las distintas generaciones son muy grandes” como así también “... una meta que dé sentido a su vida y, aún más, que sea superior a la propia vida” (Elias, 1994: 147). La falta de reconocimiento puede dar lugar a que este grupo social simbolice su posición dentro de lo colectivo mediante ciertas formas de violencia que, en ocasiones, recaen sobre sí mismo. Puesto que, cuanto más limitada sea la relación que tengan con el universo exterior, más apegados se encontrarán a su propio cuerpo que se convierte en objeto de ataque frente al sufrimiento.

Yo vengo de otro colegio, me cambié porque ahí la pasaba muy mal. Me sentía maltratado por todos, no solo por mis compañeros, sino por los preceptores y profesores, más que nada sentía que ya no le importaba a nadie. Encima en mi casa sentía que nadie me escuchaba. Mi hermano estaba en la suya. Y mi tía estaba laburando todo el día afuera porque es docente de otra escuela y no me sentía en confianza para decirle que la estaba pasando mal. Fue un momento horrible de mi vida, extrañaba a mi mamá que era el único apoyo que tenía. Me sentía muy solo. Como te dije no tenía ganas de estar más y por eso me quise cortar el cuello con un vidrio. Después de esa situación, mi tía se volvió más atenta, me cambió a esta escuela y ahora estoy más tranquilo. Tengo dos amigos acá. (Estudiante varón, quinto año)

Ante la imposibilidad de dejar una firma que acredite el paso por el mundo, algunos jóvenes desafían sus miedos haciéndoles frente y conciben a la posibilidad de morir como una puerta de salida ante un presente doliente. Es allí cuando sienten que la muerte ingresa “... en el campo de su propia potencia y deja de ser una fuerza de destrucción que [los] sobrepasa” (Le Breton, 2011: 47). Tal como puede observarse, el ataque al propio cuerpo realizado por el estudiante al sentir que “*no le importaba a nadie*” remite a una fuerte percepción de haber sido despreciado, descalificado, de no haber sido reconocido, respetado (Wieviorka, 2001). La falta de reconocimiento se vivencia a partir de la sensación de invisibilidad frente a los demás y se encuentra en la base del miedo a no existir para el otro.

Entrevistado: Un compañero de la primaria se suicidó el año pasado. Hacía muchos años que no hablaba con él porque nos habíamos peleado, por pavadas, pero cuando sos chico te tomás las cosas de otra manera. Me enteré que falleció porque compartieron en facebook una publicación de él, lo compartió una amiga que teníamos en común. Era una publicación con una foto en la que se lo veía sonriente. En esa publicación se despedía de los amigos y de la familia. Pedía perdón, decía que iba a extrañar a todos. Quería dejar en público que se sentía solo, que estaba deprimido.

Entrevistador: ¿Y qué sentiste cuando te enteraste?

Entrevistado: Me puse a llorar. Yo no tenía problemas con él en la actualidad. Pero por cosas de la vida ya no lo veía. Solía estar acompañado de muchas personas que, según él, eran amigos. Sea como sea, vos podés sentirte solo igual si no te valoran. Seguro que algo de eso le pasaba a él. (Estudiante varón, sexto año)

Muchos problemas debés pasar para intentar suicidarte, problemas con la familia o alguna situación como, por ejemplo, no saber qué hacer ante el futuro, sentirte solo, sin el apoyo de los demás. (Estudiante varón, sexto año)

Las narrativas estudiantiles dan cuenta de la existencia de una concatenación de acontecimientos que pueden llevar a forzar el pasaje hacia la propia desaparición física tales como percibir que “no te valoran”, “tener problemas con la familia”, “no saber qué hacer ante el futuro” o “sentirte solo, sin el apoyo de los demás”. Es entonces cuando se pone en juego al propio cuerpo para deshacerse del sufrimiento ante una realidad exterior que resulta inaprehensible. A este respecto, es posible afirmar que la dificultad de construir la propia valía social en el entramado de las relaciones socioafectivas puede dar lugar a situaciones vinculadas al suicidio como manifestación de una subjetividad negada.

De acuerdo con Elias, si consideramos a la muerte solo como el final de un ser humano singular, no encontramos en ella nada aterrador. Sin embargo, lo que resulta terrible son las fantasías individuales y colectivas que alrededor de la muerte se construyen, como así también “... los dolores que sufren los vivientes al morir una persona a la que quieren o por la que sienten amistad” (Elias, 1989: 46). Ello se debe a la profunda necesidad emocional de los seres humanos por constituir y sostener vínculos afectivos en la vida. La estructura emotiva frente a una muerte cercana se configura a partir de la alteración que sufre el sobreviviente en el equilibrio de las relaciones que el individuo establece. La conmoción se asocia a una identificación con la persona que ha fallecido por el hecho de que se la experimenta como parte o extensión de uno mismo (Elias, 2008). Por ello consideramos que las emotividades acerca de las prácticas ligadas al suicidio también precisan ser

interpretadas a partir de la pérdida de los vínculos significativos que atraviesan a las juventudes en su experiencia social. En la elaboración de este sufrimiento cobra relevancia la producción de recuerdos con miras a construir una narrativa de sentido.

Entrevistada: Me llevó un tiempo aceptar la decisión de mi amiga de quitarse la vida. La acepté, aunque yo siga considerando que matarse no sea la solución a los problemas. Recién ahí me animé a hablar más del tema. Publiqué fotos nuestras, de esas que te salen en los recuerdos⁵ ¿viste?

Entrevistador: ¿Y por qué motivos sentías que no querías hablar del tema?

Entrevistada: No sé. Por vergüenza. No quería hablar públicamente de eso, por lo menos al principio [...] Prefería callar, no decir las cosas que pensaba y sentía. (Estudiante mujer, sexto año)

Construir en el presente un discurso acerca de un pasado doliente es una manera posible de tramitar la pérdida, aunque en ocasiones sea necesario “... distinguir entre coyunturas favorables o desfavorables” (Pollak, 2006: 24). Nos referimos a ciertas memorias que precisan encontrar el momento adecuado para cruzar las barreras del silencio y sobrevivir a la censura o discriminación que muchas veces se ejercen sobre aquellos que buscan llevarlas a cabo. A partir del testimonio de la estudiante se evidencia cómo el sentimiento de vergüenza emerge ante un silencio o un secreto que intenta

5 Desde el año 2015 la plataforma de Facebook introdujo de forma predeterminada una sección denominada “recuerdos” o “un día como hoy” en la que se recopilan las publicaciones que el usuario ha realizado en la misma fecha de años anteriores.

disimular una situación que públicamente puede resultar desagradable o penosa como el suicidio de alguien que ha sido significativo en su vida.

Hay pues algo que esconder, algo que no hay que mirar, que no hay que decir, que no hay que saber, una infamia o una tara que deben ser absolutamente enterradas en la memoria de tal manera que no vuelvan jamás a la superficie. El secreto es el elemento determinante de la internalización. Al querer protegerse contra el oprobio, se produce el efecto inverso. Al querer escapar a la mirada reprobatoria del otro, se intenta escapar por todos los medios posibles a las razones que ocasionan la vergüenza. (De Gaulejac, 2008: 349)

La contención de los impulsos afectivos se encuentra en la base de una diferenciación entre “... un comportamiento secreto y otro público” (Elias, 1987: 229). La separación de ambas esferas tiene como correlato la manifestación de sentimientos de vergüenza en la vida en comunidad. Esta emotividad juega un papel significativo en la internalización de pautas culturales configurando modos de autoacción y autorregulación de los sujetos y sus interacciones. La vergüenza pone de manifiesto un conflicto con aquella parte del yo que representa la opinión social. Tal como lo afirma Kaplan “... la mirada del otro sobre uno está fuertemente investida. La mirada es una instancia que da valor o lo quita” (2016b: 215). Evitar “*hablar públicamente*” del suicidio de la amiga para “*no decir las cosas que pensaba y sentía*” son expresiones de esta emoción ante la sensación de impotencia que produce la muerte de un par generacional y el miedo de ser humillado en la red interpersonal donde el individuo participa. Este sentimiento se estructura como manifestación de un dolor social que se ha interiorizado (Goudsblom, 2008; Kaplan, 2016b; Nussbaum, 2006).

De acuerdo con las y los entrevistado/as la escuela puede transformarse en un espacio público que habilite la construcción de una narrativa de sentido frente a las prácticas de suicidio:

En mi escuela nunca se tocan estos temas. Es como que los adultos están ciegos, parece. O bien saben y no hacen nada. Hay muchísimos casos de suicidio y por ahí es por esta situación que te digo, que nadie hace nada. Y eso influye mucho, porque si vos estás mal porque alguien de tu entorno murió porque lo mataron o porque se suicidó, estaría bueno que te escuchen. No te digo que hablemos todo el día de eso, pero poder conversar entre todos sería mejor. (Estudiante mujer, quinto año)

En la escuela pude hablar un par de veces con el preceptor sobre el suicidio de mi amigo Fede, en los recreos, sobre todo. Subía y hablaba con él. Es importante que en la escuela puedas hablar de estas cosas. Pero lo tenés que buscar vos. O sea, en la escuela nos dicen siempre “si alguien necesita hablar” bueno, vos vas y si te sentís en confianza, contás lo que te pasa. Pero no todos tienen la iniciativa para hacerlo y si no decís nada nadie sabe lo que te pasa. Por eso, en la escuela, además de eso, deberían poder hacer charlas para los que no se animan a ir hablar por sí mismos. (Estudiante varón, sexto año)

En el colegio sería bueno que vengan personas que pasaron por estas cosas y superaron sus miedos. Que cuenten sus experiencias de cómo lo superaron y salieron adelante. Mucho más si son personas exitosas, que les fue bien en su vida. (Estudiante mujer, quinto año)

La vida afectiva de las y los estudiantes precisa ser abordada a partir de los vínculos significativos donde los mismos despliegan su humanidad. Las distintas formas de sufrimiento social se tramitan bajo ciertas prácticas institucionales. En este sentido, las y los entrevistada/s valoran sentirse en confianza para hablar de estas situaciones que experimentan en su vida y que de alguna manera irrumpen en la cotidianeidad escolar. A su vez, que sugieren que se incorporen conversatorios con los adultos responsables, especialistas o personas que hayan atravesado y superado cuestiones que les son comunes a ellos. La demanda a ser tenidos en cuenta por docentes, preceptores y directivos pone de manifiesto la necesidad de *“que [los] escuchen”* fundamentalmente creando espacios de intercambio *“para los que no se animan a ir hablar por sí mismos”*. La intervención institucional con vista a la edificación de lazos de confianza es lo que permite dotar de sentido a la experiencia social.

A modo de cierre

El tránsito por la escuela de las y los jóvenes que viven en contextos de marginalidad urbana constituye una experiencia emotiva significativa tanto para aquellos que pudieron construir una narrativa de sentido como para los que la interpelan en una intensa búsqueda por ser escuchados, reconocidos, valorados y respetados.

A partir de los testimonios estudiantiles explicitamos que las prácticas de suicidio tienen como base una red sentimental conformada por elementos que se entrelazan y condicionan mutuamente. La misma se traduce en ciertas disposiciones para sentir que estructuran modos de ser, de pensar y de vincularse con los demás en las dinámicas

sociales e institucionales donde las y los jóvenes despliegan su subjetividad. El sentimiento de soledad ligado a la falta de reconocimiento y el miedo a no existir frente a los otros constituyen fuentes del sufrimiento que se traducen en prácticas de violencia dirigidas contra sí mismos. Por su parte, el sentimiento de vergüenza se experimenta a partir de una situación que públicamente puede resultar penosa como la muerte voluntaria de un par generacional. Dicha emotividad es la expresión de un dolor social que atraviesa la condición estudiantil e irrumpe en las prácticas de interacción en la cotidianidad de la experiencia escolar.

Las emotividades ligadas al sinsentido experimentadas por las y los entrevistadas/os denotan la necesidad de soportes afectivos que posibiliten la elaboración del sufrimiento. Al tiempo que afectan de manera particular todo proyecto educativo signado por la producción de narrativas identitarias presentes y futuras (Kaplan y Krotsch, 2018). Por ello consideramos importante situar a la afectividad como un componente cultural que permite fabricar lazo social en nuestras instituciones escolares.

Referencias bibliográficas

- Arevalos, D. H. (2020a). El sentido de la vida y las prácticas ligadas al suicidio. Testimonios de jóvenes escolarizados. En *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, núm. 32, año, 12, pp. 52-63.
- (2020b). Miedos, violencias y condición estudiantil en contextos de marginalidad urbana. En *EDUCA UMCH*, vol. 19, núm.16, pp. 1-19.
- (2020c). *Emotividades sobre la muerte en el ámbito escolar. Un estudio socioeducativo sobre los sentidos que construyen jóvenes estudiantes de zonas urbanas periféricas*. [tesis doctoral]. Universidad de Buenos Aires, Argentina. En línea: <<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11881>>.
- Auyero, J. y Berti, M. F. (2013). *La violencia en los márgenes Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires, Katz.
- Ariès, P. (1983). *El hombre ante la muerte*. Madrid, Taurus.
- (2000). *Historia de la muerte en Occidente*. Barcelona, Acantilado.
- Baudrillard, J. (1980). *El intercambio simbólico y la muerte*. Caracas, Monte Ávila.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2006). *En busca de la política*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona, Paidós.
- (2011). *Trabajo, Consumismo y nuevos pobres*. Barcelona, Gedisa.
- Bauzá, H. F. (2018). *Miradas sobre el suicidio*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Cohen Agrest, D. (2012). *Por mano propia. Estudio sobre las prácticas suicidas*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Castel, R. (1991). Los desafiados. Precariedad del trabajo y vulnerabilidad relacional. En *Revista Topía*, vol. 3, núm. 1, pp. 28-35.
- (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. En *Archipiélago*, núm. 21, pp. 27-36.
- (1996). *Metamorfosis de lo social y refundación de la solidaridad: el debate teórico*. Trabajo presentado en Coloquio Internacional Mutaciones. Metamorfosis de lo social. Refundación de la solidaridad. Buenos Aires, Argentina.

- De Gaulejac V. (2008). *Las fuentes de la vergüenza*. Buenos Aires, Marmol-Izquierdo.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- (1989). *La soledad de los moribundos*. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.
- (1994). Civilización y Violencia. En *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 65, pp. 141-152.
- (2008). *Sociología Fundamental*. Barcelona, Gedisa.
- Durkheim, E. (2004). *El suicidio*. Buenos Aires, Losada.
- Foucault, M. (2007). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Goudsblom, J. (2008). La vergüenza como dolor social. En Kaplan, C. V. (coord.), *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. (dir.). (2006). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2009). Destinos escolares en sociedades miserables. En Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.), *La Escuela Media en Debate*, pp. 179-192. Buenos Aires, Manantial.
- (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. En *Propuesta Educativa*, núm. 35, pp. 95-103.
- (2012). La construcción social de las emociones en el espacio escolar. Desafíos teóricos y aportes de investigación. En *Anales del XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores: "Civilização, Fronteiras e Diversidade"*. Dourados, Procesos Civilizadores. En línea: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais14/arquivos/textos/Mesa_Coordenada/Trabalhos_Completos/Carina_Kaplan.pdf>.
- (2016a). El racismo de la violencia. Aportes desde la sociología figuracional. En Kaplan, C. V. y Sarat, M. (comps.), *Educación y procesos de civilización*, pp. 99-118. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2016b). El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios. En Kaplan, C. V. (ed.), *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*, pp. 211-221. Buenos Aires, Miño y Dávila.

- (2018). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación. En *Sudamérica*, nº 9, pp. 117-128.
- Kaplan, C. V. y Orce, V. (2009). *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador: los usos de Norbert Elias*. Buenos Aires, Noveduc.
- Kaplan, C. V. y Krotsch, L. (2018). La educación de las emociones. Una perspectiva desde Norbert Elias. En *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*, vol. 8, pp. 119-134.
- Kaplan C. y Arevalos D. (2019). Jóvenes y estima social. Los sentimientos de muerte como expresión de un dolor. *Voces de la Educación*, vol. 4, núm. 7.
- Le Breton, D. (2011). *Conductas de Riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos del vivir*. Buenos Aires, Topía.
- (2016). *Desaparecer de sí. Una tentación contemporánea*. Madrid, Siruela.
- Nussbaum, M. C. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires, Katz.
- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido y silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. La Plata, El Margen.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona, España: Anagrama.
- Wacquant, L. (1998). Elias no gueto. En *Revista de Sociología e Política/DECISO/UFPR*, pp. 213-218.
- (2000). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires, Manantial.
- (2007). *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y Estado*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- (2010). *Las dos caras de un gueto: ensayos sobre marginalización y penalización*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Wieviorka M. (2001). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. En *Espacio Abierto*, vol. 10, núm. 3, pp. 337-347.
- Wouters, C. (2008). La civilización de las emociones: formalización e informalización. En Kaplan, C. V. (coord.), *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*, pp. 81-94. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Urteaga, E. (2013). El pensamiento de Norbert Elias: proceso de civilización y configuración social. En *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias sociales*, núm. 16, pp. 15-31.

Organización Mundial de la Salud. (2 de septiembre de 2019). *Suicidio*. En línea: <<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/suicide>>.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2019). *El suicidio en la adolescencia. Situación en la Argentina*. Unicef. En línea: <<https://www.unicef.org/argentina/media/5466/file/suicidio%20adolescente.pdf>>.

Capítulo 7

La condición estudiantil en tiempos de pandemia

Sobre la afectividad y la afectación subjetiva

Carina V. Kaplan y Claudio E. Glejzer

Educación en tiempos de pandemia es una experiencia humana atravesada por el dolor social, individual y colectivo. En el año 2020 el mundo se transformó profundamente y la escuela necesitó, frente a las medidas de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO)¹ instituir puentes afectivos para sostener cierta continuidad pedagógica en los bordes de los edificios escolares. En ese marco y transcurrido el ciclo académico escolar, como equipo de investigación nos propusimos documentar mediante un estudio

1 El Decreto de Necesidad y Urgencia del 19 de marzo de 2020 estableció, a fin de proteger la salud pública, lo que constituye una obligación inalienable del Estado Nacional, la medida de "Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio". Desde entonces el sistema educativo debió enfrentar el desafío de garantizar el derecho a la educación de forma no presencial paliando las profundas desigualdades que históricamente lo atraviesan. En este marco, cada jurisdicción ensayó respuestas conforme a sus capacidades institucionales y fiscales. Por su parte, el Estado Nacional desde las potestades exclusivas que le fueron conferidas con la Ley de Educación Nacional 26206, luego de evaluar los problemas estructurales del sistema, desarrolló una serie de acciones orientadas al "acceso a los contenidos pedagógicos", al "fortalecimiento a la conectividad y ampliación de la infraestructura digital", al "acompañamiento a los docentes en el contexto del aislamiento social preventivo y obligatorio", a las "modificaciones en la organización escolar y régimen de enseñanza" y a las "políticas sociales para inclusión educativa" (Cardini, D'Alessandre y Torre, 2020).

socioeducativo las experiencias emocionales de las y los jóvenes durante este proceso de escolarización inédito, desde su propia perspectiva.²

Recuperar las voces estudiantiles nos permitió comprender y visibilizar sus vivencias subjetivas durante la experiencia educativa no presencial. Asumir que la escuela es una institución que opera en el territorio de lo simbólico significa posicionarse en el supuesto de que la misma no tiene solo una presencia material sino también en el orden de lo afectivo.

Según Bleichmar (2004) en momentos de catástrofe histórica en que se agudizan fenómenos tales como la desocupación y la marginalización de grandes sectores de la población se producen diferentes modos de desubjetivación. Los efectos de la pandemia pueden estar en la base de experiencias desubjetivantes ligadas a sentimientos de pérdida, sobre todo en lo referido a las relaciones entre el “tiempo físico” y el “tiempo vivido” (Elias, 1989b). A este respecto, no solo hubo una transformación en el tiempo objetivo de nuestras vidas escolares, que se mide en relojes de entrada y salida a la institución y en calendarios académicos, sino que la vivencia de un tiempo simbólico representa que los sentidos de la condición humana han cobrado nuevos significados (Elias, 1989b). Los hombres aprehendemos el mundo a partir de la categoría de tiempo siendo este un organizador de la vida social. El tiempo no solo es un símbolo humano, una abstracción que nos permite medir los cambios a nuestro alrededor, sino en particular una herramienta para organizar(nos). En la excepcionalidad de la experiencia escolar que hoy nos toca vivir, las coordenadas de espacio y

2 Los datos que se presentan en este capítulo son parte del *Informe de primeros resultados de la encuesta sobre emociones y escolarización en tiempos de pandemia, desde la perspectiva estudiantil* (Kaplan et al., 2021).

tiempo se resquebrajaron. Las transformaciones de la vida educativa han tenido efectos en la organización socio-psíquica que supone el “ser estudiante” en lo referido a las ritualidades y a las formas habituales de hacer escuela.

Elias (1994) en su análisis acerca de los *cuerpos de voluntarios* en los años de entre guerra afirma que las juventudes precisan tres cosas para vivir: “perspectiva de futuro [...] un grupo que les ofrezca una cierta sensación de pertenencia en un mundo en el que las diferencias entre las distintas generaciones son muy grandes” como así también “... una meta que dé sentido a su vida” (Elias, 1994: 147). La escuela presencial ha permitido que las y los jóvenes se sientan apoyados y protegidos por sus docentes y su grupo de pares. La emergencia epidemiológica, sin embargo, produjo una ruptura en lo cotidiano al interrumpir la suspensión de clases presenciales de todos los niveles y modalidades del sistema escolar. Esta ruptura no se produjo en los hogares de las y los adolescentes de la misma manera. Aunque el grado de vulnerabilidad fue diferente según las circunstancias.

De acuerdo con Le Breton (2017: 5) “El dolor es una cuestión de sentido”. No se trata solo de un sentimiento producto de un hecho biológico, sino que el mismo está atravesado por los significados socioemocionales, ya que lo corporal es la manifestación de lo social hecho cuerpo y, como tal, no se encuentra escindido de nuestra psiquis y nuestra cultura. Cada uno de los actores de la escena escolar fue atravesado por la experiencia de sufrimiento durante la pandemia. El dolor es una respuesta humana que se estructura durante o después de una catástrofe u otro hecho traumático. Puede manifestarse como respuesta a la sensación de pérdida en las formas de vivir que hasta el momento se percibían como relativamente estables y confortables. Fundamentalmente, cuando los cambios imprevistos en el entramado de las relaciones socioafectivas devienen del miedo a la pérdida de

seres queridos. A este respecto, las transformaciones que supuso la pandemia se encontraron mediadas por fantasías y temores que se estructuraron a partir de la conciencia de nuestra vida finita (Kaplan y Arevalos, 2019). La reflexividad acerca de este hecho irrevocable conmueve los cimientos del sentido de la existencia sobre todo en períodos como el que nos toca vivir donde la posibilidad de morir tras contraer coronavirus se convierte en una amenaza latente. En este marco, hemos escuchado en diversos espacios de difusión que “la pandemia nos iguala a todos”. Sin embargo, la realidad demuestra que tanto el COVID-19 como otras pandemias y contingencias no solo se han experimentado de manera desigual en la distribución de los bienes, sino también en la distribución de los males, parafraseando a Bauman (2014a).

En este capítulo analizamos las respuestas a una encuesta que aplicamos (entre el 3 y el 10 de noviembre del 2020) a una muestra de 2206 estudiantes que asisten a quince escuelas secundarias públicas de gestión estatal ubicadas en zonas urbanas periféricas de la provincia de Buenos Aires, Argentina. El universo abarcó a estudiantes de primero a sexto año³ atravesados por condiciones materiales y simbólicas de desigualdad. Es dable destacar que, al tratarse de grupos marginados, la privación de valor, de amor propio y de autoestima por parte de su propia comunidad (Elias, 1998; Elias y Scotson, 2016) constituyen elementos fundantes de su biografía social. La sensación de desprotección que experimentan las y los jóvenes estudiantes suele estar en la base del miedo a la muerte debido a condiciones de vida

3 La estructura del sistema educativo argentino está conformada por cuatro niveles: la educación inicial, la educación primaria, la educación secundaria y la educación superior. Desde el año 2015 la escolaridad de carácter obligatorio está comprendida por las salas de cuatro y cinco años de edad del nivel inicial, seis o siete años de nivel primario (según jurisdicción) y cinco o seis años de nivel secundario (según jurisdicción). En la provincia de Buenos Aires el nivel secundario es de seis años.

signadas por la pobreza, el hacinamiento, la dificultad en el acceso al sistema de salud, entre otras. La sensación de incertidumbre al percibir que la muerte propia y de sus vínculos cercanos los acecha constantemente se convierte en acontecimientos que pueden estar en la base de un trauma colectivo. Ello en la medida que la interpelación por la finitud de la existencia se constituye para este grupo social una de las principales fuentes de la desesperanza que resonarán en su vida afectiva a futuro.

Sentimientos estudiantiles durante la escuela no presencial

La Pandemia originada por el virus Sars-cov2 ha obligado a producir cambios en la educación en todos sus niveles. El pasaje de la presencialidad a la virtualidad se realizó desde la premura que condujo a nuevos escenarios de vulnerabilidad social. En este sentido, docentes y estudiantes se encontraron con un nuevo desafío que los atravesó a nivel pedagógico y emocional. Ante la pregunta sobre cuáles son sus principales preocupaciones desde que inició la pandemia (*cfr.* Gráfico 7.1), las y los estudiantes se refirieron a todo el arco que la experiencia humana en términos de “pérdida”, desde la posibilidad de perder las oportunidades académicas que prometían las expectativas subjetivas respecto del año escolar, hasta su máxima expresión: la enfermedad y la muerte de los seres queridos, como familiares y amigos/as. El 48% de las y los estudiantes manifestó tener miedo de que algún familiar o amigo se contagie de coronavirus y el 41% a perder un familiar. El 32% de las y los jóvenes manifestó tener miedo a infectarse. La pandemia por COVID-19, en efecto, provocó sentimientos de miedo hacia las infecciones y la muerte propia, de los padres, madres, otros familiares y amigos.

Gráfico 1. Preocupaciones en pandemia



Respuesta guiada múltiple. N 2178/2206 estudiantes.

El miedo a la pérdida de un ser querido

El comportamiento de este virus actúa como una amenaza no tangible donde sus efectos, las enfermedades y las muertes que ocasionan, sí lo son. Como consecuencia de esta amenaza, nos encontramos con jóvenes con sentimientos de miedo, desconfianza y la consiguiente necesidad de protección propia y de sus vínculos. En este sentido, es preciso que entendamos a nuestras emociones en la mutua imbricación entre lo cultural y nuestra naturaleza humana. “El modelo interaccional presupone la biología, pero añade más elementos de influencia social: los factores sociales no entran solo antes o después, sino interactivamente durante la experiencia de una emoción” (Hochschild, 1983: 211).

Entre las emociones que particularmente han sido estudiadas al analizar las experiencias de subjetivación en las sociedades contemporáneas, el miedo ocupa un lugar

relevante. Mencionemos que para Elias la posibilidad de sentir miedo es un rasgo invariable de la naturaleza humana, sin embargo:

La intensidad, el tipo y la estructura de los miedos que laten o arden en el individuo [...] aparecen determinados siempre por la historia y la estructura real de sus relaciones con otros humanos, por la estructura de su sociedad y se transforman con esta. (Elias, 1987: 528)

El miedo a la infección y a la muerte que manifiestan las y los estudiantes no se establece solo por las vivencias familiares, sino también por las emociones que los atraviesan debido al exceso de información, es decir, por un universo simbólico donde se relacionan los conocimientos científicos y las representaciones culturales. Estas entran los conceptos verdaderos con los falsos prejuicios acerca de la enfermedad.

El temor a una potencial pérdida de un ser querido –familiar, amigo/a, compañero/a– representa el miedo a la muerte de sí mismo, de su cuerpo y a la pérdida de su subjetividad. Por ello, de acuerdo con Elias, si consideramos a la muerte solo como el final de un ser humano singular, no encontramos en ella nada aterrador. Sin embargo, lo que resulta terrible son “los dolores que sufren los vivientes al morir una persona a la que quieren o por la que sienten amistad” (Elias, 1989a: 46). El sentimiento de pérdida de una persona que ocupa un lugar relevante en el entramado de relaciones socioafectivas se convierte en un acontecimiento que habilita la interpelación por la propia finitud. La afectividad frente a ello, sobre todo cuando se consuma, produce una alteración en el equilibrio de las vinculaciones emotivas que el individuo conforma. La conmoción se asocia a una identificación con la persona que ha fallecido por el hecho de que

se la experimenta como parte o extensión de uno mismo. La muerte de la persona querida no significa que haya sucedido algo en el mundo exterior quienes somos sobrevivientes. “Este tipo de categorías no dan en absoluto cuenta de la vinculación emocional entre el superviviente y la persona querida. La muerte de esta última significa que aquél pierde una parte de sí mismo” (Elias, 2008: 162).

La muerte del otro remite a un sufrimiento que se impone sin que se lo haya elegido. Induce a hacerse cargo de un estado de impotencia ante el desconcierto de un suceso para el que uno nunca se encuentra preparado. La necesidad de afrontar la pérdida, obliga a la comprensión de ese otro que aparece como un extraño (Cohen Agrest, 2012). Lo cual implica asumir que los lazos que se establecieron con un familiar o un amigo de repente se pueden romper, así como las expectativas que se pusieron en ellos. En definitiva, al referirnos a las experiencias emotivas de las y los estudiantes en un contexto donde la muerte se ha vuelto un problema público, quienes forman parte de este grupo social precisarán tramitar la ausencia de todo aquel que dotaba de significado a la propia existencia (Kaplan y Arevalos, 2019).

El miedo a perder el año escolar

Las consecuencias epidemiológicas no son solo biológicas, se constituyen en un contexto sociohistórico y cultural ya que estos virus se propagan mucho más allá de su biología. La epidemia deja ver las múltiples desigualdades que se producen en las y los jóvenes y sus familias.

La desigualdad es un fenómeno relacional y multidimensional referido a la distribución diferencial de recursos materiales y de apropiación simbólica de oportunidades entre individuos y grupos. Evidentemente, se trata de una cuestión económica, pero también “es un ordenamiento

sociocultural que [para la mayoría de nosotros] reduce nuestras capacidades de funcionar como seres humanos, nuestra salud, nuestro amor propio, nuestro sentido de la identidad, así como nuestros recursos para actuar y participar en este mundo” (Therborn, 2015: 9). Las expresiones de la desigualdad atañen, entonces, a las formas de reproducción y producción de las existencias individuales y colectivas.

De acuerdo con la información relevada el 37% de las y los estudiantes manifestó tener miedo a perder el año escolar. Esta preocupación crece entre las mujeres (42%) y entre estudiantes de sexto año (41%). Por otra parte, una de cada cinco estudiantes expresa su preocupación por atrasarse con las tareas escolares. Las voces de las y los estudiantes nos hace pensar hasta qué punto el hecho de no haber podido asistir a las clases presenciales, no tomar contacto directo con los profesores o no tener los medios tecnológicos necesarios, sumado a los contextos de pobreza en que se vieron inmersos, constituyó un factor de deserción, desgranamiento o de retención escolar.

En tiempos de *modernidad líquida* (Bauman, 2014b) la solidez de las cosas, e incluso las relaciones personales, se perciben como amenaza. Mientras que hace unos dos siglos en la *modernidad sólida* todo parecía más duradero y perdurable, en el mundo líquido contemporáneo el futuro es un interrogante. Todo deviene dramáticamente sorpresivo: el hombre, incapaz de adelantarse a los acontecimientos, siente impotencia. Vive en una encrucijada angustiante. Al situarnos en esta perspectiva podemos afirmar que las experiencias escolares diferenciadas se profundizaron debido a esta realidad pandémica que transitamos. Hecho por el cual las y los jóvenes debieron valerse de los recursos que tenían a su alcance y construir sus propias trayectorias educativas. Fue necesario que se adapten a los cambios de los diferentes formatos tecnológicos y que sus docentes

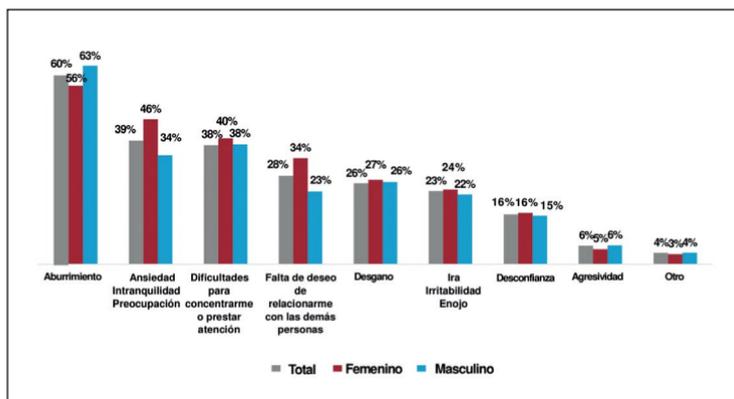
también lo hagan. Estas transformaciones estuvieron marcadas no solo por la falta de recursos tecnológicos, sino también por la baja calidad educativa en relación con las reales oportunidades de los sectores vulnerables para acceder a los saberes socialmente valiosos. El contexto de pandemia nos ha permitido observar con más profundidad “la exclusión de los excluidos”.

Therborn (2015) distingue tres clases de desigualdades: la desigualdad vital (asimetrías en la esperanza de vida, la salud y los espacios de habitabilidad); la desigualdad existencial (según pertenencia de etnia, género, clase social); y la desigualdad de recursos (la tierra, el dinero, el poder, los derechos). La educación se encuadra, sobre todo, en la última dimensión, que concierne a la producción y reproducción de recursos materiales y simbólicos que se conciben como valiosos para la vida humana. Podemos hablar en este escenario pandémico de un encadenamiento de desigualdades que ordenaron a lo social. Las distancias en torno a la clase social y el contexto familiar, se agudizaron en un sistema educativo signado por trayectorias educativas diferenciadas.

Sentimiento de soledad como manifestación del malestar estudiantil

Ante el interrogante sobre el incremento de ciertos malestares que las y los estudiantes sintieron respecto a los años anteriores, señalaron que el aburrimiento, la ansiedad y la falta de concentración estuvieron entre las principales sensaciones que experimentaron desde el ASPO (*cf.* Gráfico 7.2). De manera relativa, los varones padecieron más el aburrimiento que las mujeres, quienes manifiestan que se sintieron más impactadas por la ansiedad, la preocupación y la falta de deseo para relacionarse con los demás.

Gráfico 2. Sentimientos en el período de aislamiento



Respuesta guiada múltiple. N 2164/2206 estudiantes.

Las relaciones afectivas son importantes para el desarrollo de las personas a lo largo de la vida. En el contexto de pandemia las y los estudiantes buscaron establecer vínculos con sus amigas/os o compañeras/os, en el mejor de los casos, a través de los espacios virtuales. Sin embargo, estas formas de intercambio produjeron en muchos de ellos sentimientos de aburrimiento y soledad.

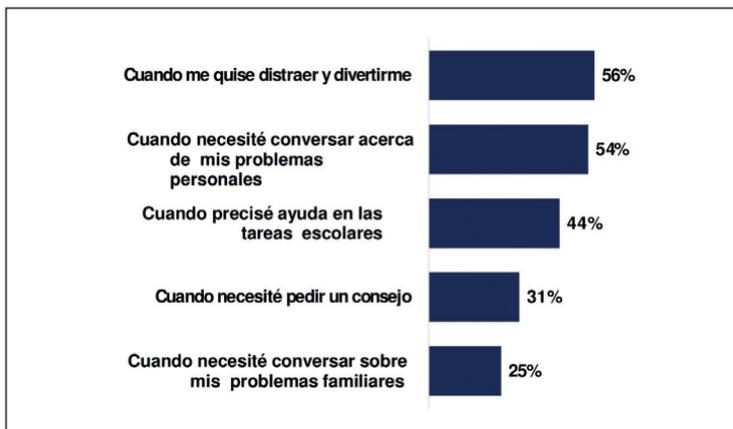
Para Elias (1989a) el sentimiento de soledad es una característica preeminente de una etapa relativamente tardía del proceso de individualización y del desarrollo de la autoconciencia. Por lo cual resulta comprensible que el individuo que cree vivir como un ser aislado y carente de sentido muera también como tal:

Resulta bastante fútil el intento de descubrir en la vida de una persona un sentido que sea independiente de lo que esa vida significa para otros. En la práctica de la vida social resulta sobremano clara la relación que existe entre la sensación que tiene una persona que su

vida tiene un sentido y la idea que se hace de la importancia que tiene para otras personas, así como de las que tienen otras personas para ella. (Elias, 1989a: 69)

Si las profundas relaciones de dependencia emocional que establecemos en la vida se convierten en una necesidad vital, el sentimiento de soledad que se experimenta en el mundo social suele estar en la base del miedo a no existir para los demás. La soledad es una emotividad que atraviesa a una significativa cantidad de jóvenes debido a la falta de contacto con sus pares generacionales. De acuerdo con las y los encuestada/os (*cf.* Gráfico 7.3) una gran porción de las y los estudiantes refieren sentimientos de soledad, asociados fundamentalmente con los momentos de recreación o de necesidad de “sostenimiento entre pares”, por cuestiones personales, así como en otro plano, respecto de la mutua colaboración académica.

Gráfico 3. Sentimientos de soledad en el período de aislamiento



Respuesta guiada múltiple. N 2148/2206 estudiantes.

Los aspectos vinculados con la socialización interpersonal fueron los más críticos para las y los estudiantes que se sintieron en soledad. Ello es debido a que el distanciamiento social y la cuarentena no les permitieron acompañarse físicamente: abrazarse, fortalecer vínculos afectivos y sentirse reconocidos por los otros/as. A este respecto, Honneth (1997) presenta tres formas de reconocimiento. En primer lugar, expresa el amor, como vínculo primario entre madre e hijo y que como consecuencia le permitirá al crecer, poder “estar solo”, encontrar su autonomía corporal y expresar con confianza sus emociones. En segundo lugar, el autor propone que la subjetividad necesita de las prácticas sociales que permitan el reconocimiento de los derechos para que el individuo pueda autolegislar moral y jurídicamente. La tercera forma de reconocimiento para Honneth es la solidaridad. La misma consiste en que las personas perciban la valoración de sus cualidades en función del logro de objetivos considerados socialmente valiosos.

Las vinculaciones afectivas, fundantes en la constitución subjetiva, pudieron haber hecho más llevadero el período de aislamiento, sobre todo, con relación al sostenimiento entre pares. Sin embargo, tal como puede observarse (*cfr.* Gráfico 7.4) durante el ASPO, y en lo referente a la socialización entre pares, más de 1/3 de las y los estudiantes expresa que perdió todo contacto con sus compañeros/as. Entre quienes cursan el primer año esta desvinculación se extendió a casi la mitad de las y los jóvenes.

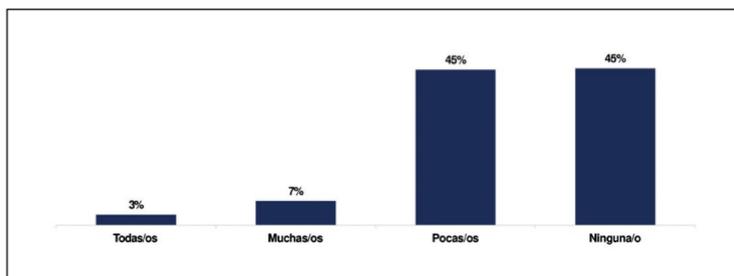
Gráfico 4. Contacto con los compañeros



N 1856/2206 estudiantes.

La desvinculación que ha caracterizado a la experiencia estudiantil se pone en evidencia al indagar en qué medida las y los estudiantes se han sentido acompañados afectivamente por las y los compañeros/as de curso desde que se suspendieron las clases presenciales (*cfr.* Gráfico 7.5). Tal como puede observarse, para el 90% de las y los encuestados el acompañamiento afectivo entre pares se vio interrumpido debido al ASPO.

Gráfico 5. Acompañamiento afectivo de los compañeros



N 1856/2206 estudiantes.

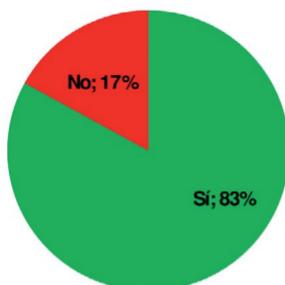
El lugar simbólico de la escuela en tiempos de pandemia

Desde la perspectiva clásica de la microsociología de Randall Collins, “la interacción a pequeña escala, aquí-y-ahora y cara-a-cara, es el lugar donde se desarrolla la acción y el escenario de los actores sociales” (Collins, 2009: 17). Esta interacción es el territorio de los aspectos emocionales e inconscientes del ser humano en constante vínculo con otros. Son, entonces, las interacciones cotidianas ritualizadas el escenario donde podemos desentrañar el componente afectivo como experiencia intersubjetiva. Surge la inquietud en tiempos de pandemia acerca de las transformaciones en los modos de interacción escolar y cómo abordarlas. ¿Qué tipo de interacción y ritualidad se construye? ¿Qué tipo de vínculo pedagógico se entrama?

Comunicación y acompañamiento de docentes y preceptores

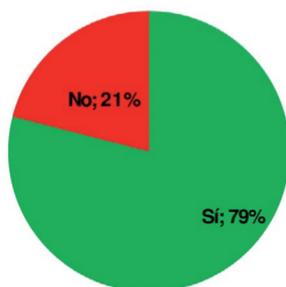
Al indagar acerca del contacto con docentes y preceptores desde que se suspendieron las clases presenciales, la mayoría de las y los encuestada/os manifestaron tener algún tipo de vínculo con dichos actores institucionales (*cfr.* Gráfico 7.6 y Gráfico 7.7). Sin embargo, uno de cada seis indicó que no mantuvo ningún tipo de comunicación con ellos.

Gráfico 6. Contacto con los docentes



N 1979/2206 estudiantes.

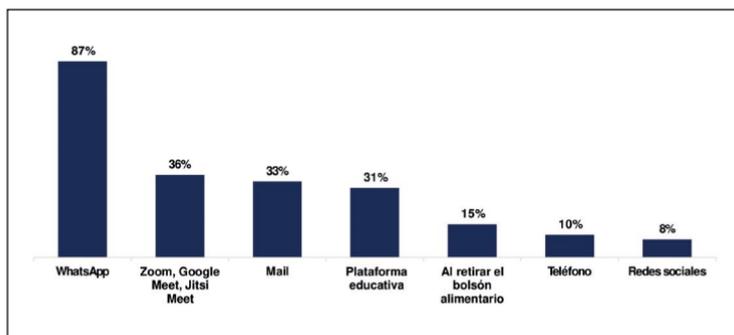
Gráfico 7. Contacto con preceptores



N 1979/2206 estudiantes.

En lo referido a los medios a través los cuales las y los estudiantes mantuvieron vinculación con docentes y preceptores (*cf.* Gráfico 7.8) el principal canal de comunicación fue el WhatsApp.

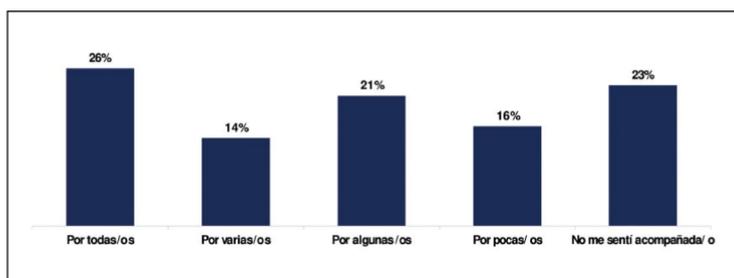
Gráfico 8. Canales de comunicación con los docentes



Respuesta guiada múltiple. N 1815/2206 estudiantes.

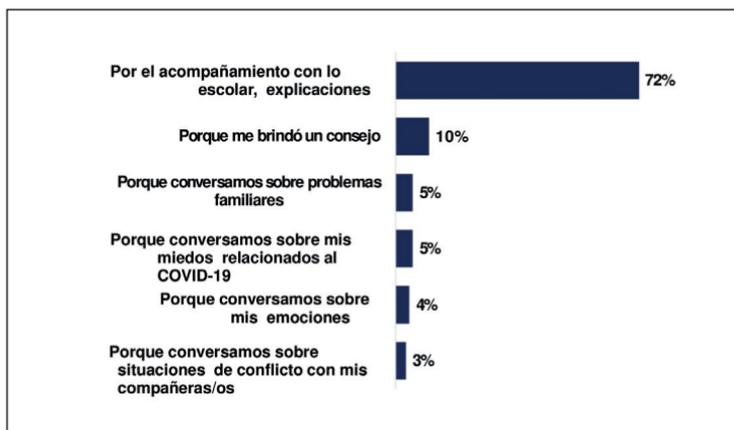
En términos generales, el 77% de las y los estudiantes manifestó sentirse de alguna manera acompañado por docentes y preceptores durante el período de asilamiento durante el período de asilamiento (*cf.* Gráfico 7.9). Sin embargo, este acompañamiento estuvo signado mayoritariamente por cuestiones académicas (*cf.* Gráfico 7.10).

Gráfico 9. Acompañamiento de los equipos de profesores y preceptores de la escuela



N 1976/2206 estudiantes.

Gráfico 10. Motivos del acompañamiento docente



N 1470/2206 estudiantes.

En medio de la pandemia las y los docentes tuvieron la difícil tarea de incentivar y acompañar los aprendizajes de sus estudiantes a través de las “aulas virtuales”. Sabiendo que no todos aprenden lo mismo y al mismo ritmo, reconociendo la importancia de supervisar sus tareas, atentos a sus preguntas, estos actores institucionales buscaron de diversas formas acompañarlos en sus aprendizajes.

En las buenas prácticas escolares, en el aula, las y los docentes incentivan el trabajo individual o grupal. Durante el año 2020 estas prácticas fueron interrumpidas por la suspensión de las clases presenciales y transformaron los hogares en nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje. Estudiantes, profesores y la familia, han tenido que incorporar otras formas de aprender. En este contexto las y los jóvenes han necesitado mucho acompañamiento.

Un 72% de las y los encuestada/os se sintió acompañada/o por las explicaciones que les brindaron sus profesores. Si bien las y los docentes tuvieron que reinventar sus estrategias

de enseñanza, no todos utilizaban las clases sincrónicas para explicar sus materias. Muchos utilizaban Classroom u otras plataformas asincrónicas, lo que dificultaba las explicaciones y la vinculación docente-estudiante. En muchos casos, estas estrategias a la distancia, generaron vínculos más débiles. Tal como afirma Pimienta (2007), la noción de “brecha digital” no es otra cosa que el reflejo de la brecha social y educativa. La distancia entre unos y otros en el mundo digital se visibilizó de un modo exponencial durante la pandemia. Para estudiar en el hogar se requiere contar con una serie de recursos materiales tales como una computadora, una *tablet* o un teléfono celular, acceso a internet, software o aplicaciones determinadas, y de ciertos recursos simbólicos vinculados a saberes de uso de dicha tecnología y tiempo disponible. Es sabido que existe una marcada desigualdad de recursos digitales en los hogares; a lo cual se agrega el hecho que, sobre todo en los sectores populares, las figuras adultas no pueden estar a disposición para apoyar las tareas escolares.

En las regiones caracterizadas por la desigualdad, es preciso garantizar recursos hacia una estructura de oportunidades educativas más justa. En palabras de Luisa Brumana:

El COVID-19 revela la necesidad de garantizar también los recursos necesarios para sostener el contacto entre las familias y las escuelas, especialmente en los contextos más vulnerables, para asegurar el sostenimiento y devolución de las actividades escolares, y también dar seguimiento a la situación emocional de los chicos. (Unicef Argentina, 2020)

Es importante considerar que solamente un 10% de las y los encuestada/os se sintió acompañado porque sus docentes les dieron un consejo. Muy pocos estudiantes sintieron

que dicho acompañamiento se establecía porque los escuchaban al hablar de temas familiares, acerca de sus miedos por la infección o la muerte propia o de familiares.

La mirada social del otro se expresa en juicios de valor (otorga y quita valor) porque se dirige a las raíces inconscientes, en un sentido sociológico, de un sentimiento de identidad que depende de la aprobación de los demás. “La fabricación cultural de emociones y sentimientos ligados a la valía social nos constituye en nuestro proceso de subjetivación” (Kaplan, 2013: 47). La experiencia emocional es entonces constructora de la subjetividad estudiantil. Por ello, siguiendo a Dussel:

La mirada [...] debe ser amorosa, en el sentido de un encuentro afectivo, de responsabilidad ética y política sobre lo que los otros aprenden, sobre lo que los otros hacen. Partir del lugar donde están, ver cómo podemos trabajar con ellos, ayudarlos a alzarse sobre el mundo. Salgamos de la pedagogía piadosa, compasiva. [...] Hay que siempre confiar en que el otro puede alzarse sobre sus hombros, entonces hay que acompañarlos más, no como un acto de exigencia, si no como un acto de amor pedagógico. (2020)

Una muestra de acto de amor pedagógico lo constituye el programa Acompañamiento a las Trayectorias de Revinculación (ATR) que entró en vigencia a fines del 2020 en la provincia de Buenos Aires.⁴ Uno de los principales ob-

4 El programa se enmarca en las normativas 8.21 y 8.31 del *Protocolo marco y lineamientos federales para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores aprobado por la Resolución n.º 364/2020* Consejo Federal de Educación con fecha 2 de julio de 2020 con vistas a garantizar el derecho a la educación que se ha visto vulnerado con mayor profundidad en un contexto de no presencialidad. Documento disponible en: http://www.abc.gov.ar/sites/default/files/dgcy_e_programa_atr_.pdf

jetivos del programa ha sido garantizar la continuidad pedagógica y el vínculo socioafectivo de las y los estudiantes que han perdido el contacto total o parcial con los establecimientos de los distintos niveles y modalidades de enseñanza.

La política pública permitió a un grupo de estudiantes de tercero y cuarto año de los Profesorados de los Institutos Superiores de Formación Docente acompañar las trayectorias educativas de un grupo reducido de estudiantes a su cargo; realizando visitas dos veces por semana para cada estudiante. En este sentido, las y los docentes de Práctica ayudaron a sus cursantes a planificar y hacer el seguimiento a los alumnos de la escuela secundaria dentro del marco de un proyecto educativo a implementarse desde las propias escuelas.⁵ En suma, el programa ATR habilitó la construcción de escenarios de encuentro, la posibilidad de investigar y brindar los materiales pedagógicos de actividades que permitan la revinculación con cada uno de las y los estudiantes.

El deseo de volver a la modalidad de escolarización presencial

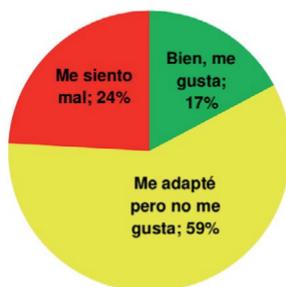
Al indagar sobre las percepciones sobre la nueva modalidad de escolarización no presencial (*cf.* Gráfico 7.11) la mayoría de las y los estudiantes consultados/as (83%) sostiene que se sintió mal o se adaptó a disgusto a dicha modalidad durante el año 2020. Por su parte solo un 17% manifestó agrado con la nueva experiencia educativa que les tocó atravesar. En lo referido al deseo de volver a la escuela en modo presencial de manera regular (parecido a como era antes del aislamiento) al momento del cierre del ciclo académico

5 Podríamos decir, en efecto, que el programa ATR no solo dio respuestas a los problemas de la continuidad pedagógica de las y los estudiantes de todos los niveles de enseñanza obligatoria que se han visto afectados, sino también los cursantes de la carrera de formación docente que estaban en condiciones académicas de realizar sus prácticas y que mediante esta política pudieron acreditar esta experiencia como parte del Campo de la Práctica.

escolar del año 2020, casi nueve de cada diez estudiantes expresan el deseo de retornar a la escuela de antaño (*cfr.* Gráfico 7.12). Entre sus diversas causas, los aspectos vinculados con la socialización son los que más se extraña de la experiencia escolar (*cfr.* Gráfico 7.13).

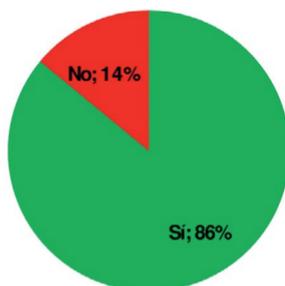
Aun cuando el deseo de volver a la presencialidad sea la expresión mayoritaria de las y los estudiantes, esta posibilidad se encuentra atravesada por ciertos temores vinculados en gran parte con cuestiones de índole académica, es decir, al desempeño y rendimiento escolar. Fundamentalmente, manifiestan miedo en torno de la evaluación y la probabilidad de no recordar los contenidos curriculares. Asimismo, manifiestan miedo al contagio del COVID-19. En menor medida, afrontan temores en relación con el reencuentro con docentes y compañeros/as (*cfr.* Gráfico 7.14).

Gráfico 11. Percepciones a la modalidad de escolarización no presencial



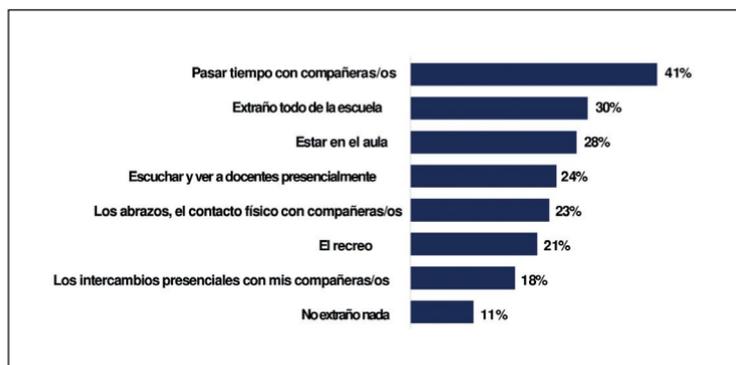
N 2176/2206 estudiantes.

Gráfico 12. Deseo de volver a modalidades presenciales



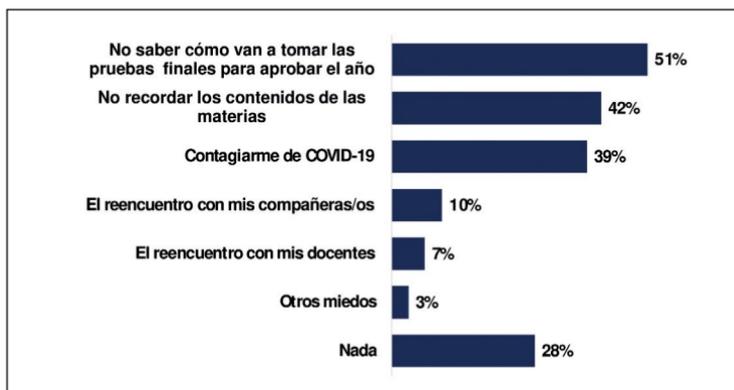
N 1814/2206 estudiantes.

Gráfico 13. Lo que se extraña de la escuela presencial



Respuesta guiada múltiple. N 1818/2206 estudiantes.

Gráfico 14. Miedos frente al regreso a la presencialidad



Respuesta guiada múltiple. N 1814/2206 estudiantes.

El lenguaje de las emociones nos abre a la dimensión de lo humano en nuestras relaciones sociales. “Constituir lazos junto a otros es lo que dota de sentido a nuestro existir. Somos humanos precisamente porque tenemos esa necesidad de convivir, de tejer lazos, de simbolizar y de aprender” (Kaplan, 2018: 127). En el pasaje por la escuela vamos internalizando las imágenes que los otros nos devuelven hasta configurarnos una autoimagen. En ese tránsito nos fabricamos una representación acerca de cuánto valemos para los demás y para nosotros mismos. Al detenernos en este punto, es dable destacar el lugar preeminente que ocupan los vínculos afectivos que se tejen en el espacio escolar entre los pares generacionales signados por relaciones de amistad, solidaridad y compañerismo. Y a su vez, el rol que ocupan los adultos que antes y durante este período de aislamiento han sido actores fundamentales en el acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias educativas.

En el contexto de la emergencia sanitaria, donde se fabrican nuevas costumbres y se transforman el tiempo objetivo y nuestra experiencia subjetiva del tiempo, la rutina escolar

sigue siendo para las y los estudiantes la que brinda un cierto sentimiento de seguridad. La vuelta a las clases presenciales será una oportunidad de revinculación en la reconstrucción de una experiencia que nos ha modificado sustancialmente. Es la posibilidad simbólica de la restitución de lazos afectivos entre pares y con los adultos responsables.

Las voces estudiantiles que hemos recabado nos permiten afirmar que la escuela secundaria para las juventudes se constituye como un soporte afectivo⁶ fundamental para la construcción de una narrativa de sentido presente y futura. Y tal vez esa es la razón principal por la cual las y los encuestada/os la reconocen y la valoran como un espacio de encuentro vital en su biografía social.

A modo de cierre

La pandemia de COVID-19 ha visibilizado la fragilidad de nuestra existencia contemporánea en todas sus dimensiones: políticas, económicas, educacionales y sanitarias. En lo que respecta a la condición estudiantil, ha puesto sobre la superficie, de manera brutal, las condiciones socioafectivas de quienes cuentan con menor valía social para mitigar sus miedos existenciales y los pocos espacios de soporte emocional de aquellos que se encuentran ante el desconcierto de una pérdida significativa en su propia vida.

La vuelta a la presencialidad tiene entonces el potencial de fortalecer los lazos entre estudiantes y docentes, entre familias y escuela. Para ello es fundamental recuperar todo lo

6 Se recupera la noción de soporte (Martuccelli, 2007) entendido como un conjunto heterogéneo de elementos que se despliegan a través de un entramado de vínculos e instituciones en virtud de los cuales los individuos construyen una narrativa de sentido. En efecto, los medios afectivos, materiales y simbólicos que estructuran su experiencia biográfica son los que les permiten sostenerse frente al mundo.

que se ha avanzado y recomponer todo lo que se ha perdido. Será una tarea crucial poder imaginar otros modos de sostenernos afectivamente fortaleciendo las amarras mediante espacios de encuentro de diversa índole con vistas a elaborar el sufrimiento que la pandemia ha venido dejando a su paso.

Los sentimientos de pérdida que manifiestan las y los encuestada/os nos interpelan a desandar los caminos que nos conducen al tabú de la muerte como problema social público. Quitarle el veneno del misterio, de las fantasías y sentimientos que rodean a este fenómeno, nos permitirá poner sobre la superficie la sencilla realidad de nuestra vida finita: “El ethos [...] del hombre que se siente solo, tocará pronto a su fin cuando deje de reprimirse la muerte, cuando se incluya este hecho en la imagen del hombre como una parte integrante de la vida” (Elias, 1989a: 46).

Al respecto la institución escolar puede colaborar a paliar las heridas sociales al reconocer los daños individuales y colectivos que provocan marcas subjetivas de nuestra memoria biográfica en tiempos de incertidumbre colectiva. Las relaciones pedagógicas que en este espacio social tienen lugar deberá trascender la mera transmisión de conocimientos al intervenir sobre aquello que la sociedad segrega y denigra.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2014a). *¿La riqueza de unos pocos nos beneficia a todos?* Buenos Aires, Paidós.
- (2014b). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bleichmar, S. (2004). *La subjetividad en riesgo*. Colección psicoanálisis sociedad y cultura. Buenos Aires, Topía.
- Cardini, A., D'Alessandre, V. y Torre, E. (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina*. En línea < <https://www.cip-pec.org/wp-content/uploads/2020/05/Cardini-DAlessandre-y-Torre-mayo-de-2020-Educacion-en-tiempos-de-pandemia-WEB-1.pdf> > (consulta: 20-03-2021).
- Cohen Agrest, D. (2012). *Por mano propia. Estudio sobre las prácticas suicidas*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Collins, R. (2009). *Cadenas de rituales de interacción*. Barcelona, Anthropos.
- Dussel, I. (2020). *La formación docente hoy: entre atender la emergencia y pensar nuevos horizontes*. Video conferencia organizada por la Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. En línea < <https://abc.gob.ar/formacion-docente-hoy-entre-atender-la-emergencia-y-pensar-nuevos-horizontes> > (consulta: 20-03-2021).
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- (1989a). *La soledad de los moribundos*. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.
- (1989b). *Sobre el tiempo*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- (1994). Civilización y Violencia. En *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 65, pp. 141-152.
- (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Santa Fe de Bogotá, Norma.
- (2008). *Sociología Fundamental*. Barcelona, Gedisa.
- Elias, N. y Scotson, J. L. (2016). *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart. The Commercialization of Human Feeling*. Los Angeles, University of California.

- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona, Crítica Grijalbo Mondadori.
- Kaplan, C. V. (2013). El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En Kaplan, C. V. (dir.), *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*, pp. 45-65. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2018). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación. En *Sudamérica*, núm. 9, pp. 117-128.
- Kaplan, C. y Arevalos, D. (2019). Jóvenes y estima social. Los sentimientos de muerte como expresión de un dolor. En *Voces de la Educación*, vol. 4, núm. 7, pp. 1-10.
- Kaplan, C. V., Glejzer, C., Catelli, J., Vinocur, S., Szapu, E., Arevalos, D., Orbuch, I., García, P., Adduci, N., Sulca, E., Abecasis, L., Orguilia, P. y Sukolowsky, L. (2021). *Informe de primeros resultados de la encuesta sobre emociones y escolarización en tiempos de pandemia, desde la perspectiva estudiantil*. Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Le Breton, D. (2017). *El cuerpo Herido. Identidades estalladas contemporáneas*. Buenos Aires, Topia.
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile, LOM.
- Pimienta, D. (2007). *Brecha digital, brecha social, brecha paradigmática*. Santo Domingo, Funredes.
- Therborn (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Unicef Argentina. (14 de mayo de 2020). *COVID-19: Unicef aporta evidencias sobre el impacto de la pandemia en la educación de los chicos y chicas de todo el país*. En línea: <<https://www.unicef.org/argentina/comunicados-prensa/Covid19-encuesta-rapida-informe-educacion>> (consulta: 20-03-2021).

Fuentes

- Programa *Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación (ATR)*. En línea: <http://www.abc.gov.ar/sites/default/files/dgcye_programa_atr_.pdf>

Capítulo 8

“Una juventud alegre y feliz”

El peronismo y la construcción de una estructura emotiva

Iván P. Orbuch

Introducción

El presente trabajo tomará un estudio de caso en un contexto histórico determinado como lo fue el transcurrido en Argentina entre los años 1946 y 1955. En el mismo se buscará demostrar que la felicidad puede ser parte constitutiva de un proyecto político, a diferencia de aquella postura que enfatiza sobre un proceso de mercantilización de las emociones (Illouz, 2007). Esta perspectiva sostiene que el destino emocional se encuentra fijado de antemano (Kaplan y Szapu, 2020). Por el contrario, este artículo sostendrá que se trata de procesos de transformaciones culturales de largo plazo en los cuales las emociones pueden ser entendidas como instrumentos de la lucha política, así como parte nodal de la construcción de lo político (Jara Fuentes, 2020).

En Argentina los años previos a la irrupción de Juan Domingo Perón en la escena política estuvieron signados por la inestabilidad política. La falta de legitimidad de las diversas gestiones gubernamentales fue una consecuencia de la instauración de gobiernos autoritarios que hicieron uso

del fraude electoral a raíz del golpe militar de 1930. El llamado “fraude patriótico” fue la norma por aquellos años y se expresó en una heterogénea alianza partidaria denominada Concordancia. Esta coalición gobernó el país entre los años 1932 y 1943 y estuvo integrada por miembros del Partido Conservador, sectores de la Unión Cívica Radical y el Partido Socialista Independiente. Vale la pena mencionar que no fueron los únicos grupos relevantes en la política nacional. En efecto, el Ejército Nacional (Potash, 1985) emergió como garante de ese sistema y se constituyó como un actor de peso durante décadas acompañado por la Iglesia católica, que influyó a través de su moral a reforzar la percepción de “decadencia” de los regímenes liberales.

En 1943, un nuevo golpe de Estado vino a reforzar esa inestabilidad. Entre los participantes del mismo se encontraba el nombrado Juan Perón, que en ese entonces era un coronel del Ejército argentino. Su activa participación en la Secretaría de Trabajo y Previsión redundó en una sensible mejora en las condiciones de vida de los trabajadores. Como parte de la heterogeneidad de las fuerzas armadas Perón fue arrestado por los sectores de tendencias liberales y liberado a los pocos días, el 17 de octubre de 1945, por la presión popular que derivó en una manifestación de una magnitud nunca antes vista en la historia argentina en Plaza de Mayo. La convocatoria a elecciones fue la respuesta para salir del atolladero político del momento.

La campaña electoral que desembocó en las elecciones del 24 de febrero de 1946 trajo una rotunda novedad y ella fue la exhibición constante de la sonrisa de Juan Domingo Perón en los actos proselitistas a lo largo y ancho del país, rompiendo con el canon retratístico oficial plagado de rostros adustos (Gené, 2005). Con el tiempo ese rasgo se transformó en una marca distintiva al punto de ingresar en la memoria colectiva como un signo que por sí mismo

evocaba una época asociada al bienestar colectivo. Es menester señalar que ese gesto frecuente del hombre que se transformaría en primer mandatario rompió con los tradicionales rostros impertérritos de todos los anteriores presidentes argentinos entre los que puede citarse a Domingo Faustino Sarmiento, Bartolomé Mitre, Julio Argentino Roca, Victorino de la Plaza e Hipólito Yrigoyen, quienes hacían de la seriedad en los actos públicos y en las fotografías una marca registrada a la vez que un signo de distinción que los alejaba de los ciudadanos comunes.

Además de la redistribución económica, entre 1946 y 1955 las constantes apelaciones a la alegría y a la felicidad del pueblo fueron indicativas de una preocupación por lograr un equitativo reparto de los bienes simbólicos con el propósito de construir una estructura emotiva, dado que las emociones permean todos los aspectos de la vida de las personas (Jara Fuentes, 2020).

Cabe mencionar que, a la salida de la Segunda Guerra Mundial, la cultura de masas se desarrolló en el mundo occidental. En ese contexto se popularizaron el uso de la radio, el cine y el teatro como auxiliares educativos y artefactos culturales que podían incidir en las emociones y las sensibilidades de los y las estudiantes. Las facultades constitutivas de los relatos audiovisuales se planificaron (Berrotarán, 2008) como vías propicias para alcanzar los corazones de sus públicos “reforzando identidades, proponiendo experiencias del mundo moderno y abriendo a nuevos sentidos expansivos en las percepciones del tiempo y del espacio” (Kriger, 2021). Contemplando estas cuestiones, los motivos de la elección del periodo que va desde 1946 a 1955 en Argentina no son fortuitos. Uno de ellos tiene que ver con la propia emocionalidad presente en los actos de los dos líderes del peronismo. Su histrionismo puesto al servicio de la construcción de su legitimidad política ya ha sido

examinado en distintos trabajos (Ciria, 1983; De Ipola, 1983; Plotkin, 1993). La creación de organismos gubernamentales que tuvieron como propósito diseminar una educación de los sentimientos es otra de las razones. Por último, la utilización de auxiliares de la educación tales como el cine, el teatro y la radio como parte de las estrategias usadas por entes oficiales. Es decir, una confluencia inédita entre un partido político, la burocracia gobernante y la implementación de políticas donde el fomento de las emociones ocupó un lugar central.

Si cada época y contexto desarrolla una jerarquización de las emociones que “organiza implícitamente las disposiciones morales y sociales” (Illouz, 2007), ¿cómo incidió el Estado en la configuración de la emotividad de los jóvenes en Argentina entre 1946 y 1955?, ¿qué estrategias desplegó?, ¿cuál fue la recepción?, ¿cuál fue el lugar de los diversos artefactos culturales en la consecución de dichos propósitos?

Incógnitas que buscaran ser develadas en el presente ensayo. En efecto, se tratará de examinar cómo las mutaciones en las industrias y tecnologías culturales afectaron las formas de comunicación del Estado con sus ciudadanos y ciudadanas, la sociabilidad pública y política, los modos de impartir clases, y cómo ello repercutió en el plano de las emociones. Para ello se indagará sobre las diversas acciones encaradas por un organismo estatal, el Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar, erigido con la finalidad de dotar a los alumnos de determinados tipos de conocimientos y sentimientos, en particular aquellos vinculados con las emociones. En virtud de lo expuesto, este trabajo se organizará de la siguiente manera: el primer apartado será de tipo teórico y se profundizará en una descripción de las emociones como un componente central del proceso educativo. En el segundo haré referencia a algunas características presentes en la mirada educativa del

gobierno peronista. Luego pondré el foco en la citada repartición estatal, creada para difundir emociones a través del cine, la radio, el radioteatro y el teatro. Por último, expondré las conclusiones del trabajo.

Emociones en la escuela

De acuerdo con lo sostenido por Carina Kaplan y Ezequiel Szapu (2020), la escuela en cuanto espacio significativo de socialización, posee una relevante influencia sobre las emotividades que allí se despliegan. Puede afirmarse que las emociones constituyen dimensiones fundantes de las prácticas de las y los estudiantes dentro del ámbito escolar. Pierre Bourdieu (1978) abordó los modos en que las diversas maneras de ser y de sentir como estudiante se vinculan con las propias condiciones de existencia: el origen social, los vínculos con la familia, los compromisos económicos, la relación con la cultura y la función simbólica conferida a su actividad. En línea con la perspectiva aportada por Eva Illouz (2007), la emoción posee aspectos psicológicos, pero es en mayor medida un elemento cultural y social tan relevante que aparece presente en los grandes relatos sociológicos como aquellos proporcionados por Max Weber y Karl Marx haciendo referencia al advenimiento del capitalismo y a la ética protestante que subyacía en este surgimiento. Pensadores como Norbert Elias (1987) han concluido que la emotividad ocupó un lugar vertebrador en el análisis de los procesos civilizatorios de las sociedades contemporáneas. Uno de esos destacados procesos fue la implementación de los sistemas educativos nacionales. En efecto, la diseminación de la escuela como la forma hegemónica de educar en el mundo tomó impulso a la par de la creación de los Estados nacionales

en las postrimerías del siglo XIX (Álvarez Uría y Varela, 1991). Puede afirmarse que el reconocimiento tardío de la obra de Elias en el campo educativo (Kaplan, 2009) junto al hecho de que la dimensión afectiva ha sido históricamente un objeto de estudio marginado en las ciencias sociales (Kaplan y Sarat, 2016), torna necesaria la promoción de líneas de investigación sobre la construcción social de las emociones en la vida escolar.

Esta situación comenzó parcialmente a revertirse desde los años finales de la centuria pasada, tal como señaló Montandon (1992), quien mencionó la existencia de un diálogo sistemático entre la sociología de la socialización escolar y el campo de la sociología de las emociones y del cuerpo. Por su parte, Agustín Escolano (2010) argumentó que la historiografía educativa en los últimos años se ha tornado más etnográfica y ha posibilitado que surjan nuevos objetos de estudio que durante décadas se consideraron irrelevantes. En esa dirección, el presente escrito se inspira en el paradigma indiciario, esbozado por el historiador Carlo Guinzburg (2004). Esta corriente historiográfica pone el foco en asuntos considerados habitualmente como menores e irrelevantes, pero que en la práctica pueden funcionar como prismas para analizar determinados procesos históricos, sociales y culturales, como los acontecidos en Argentina con el sitio ocupado por las emociones en los procesos educativos entre los años 1946 y 1955.

En la misma línea, Tony Honorato (2016) enfatizó que investigadores del campo de la historia de la educación identificaron en la historia cultural y social una forma de revitalizar sus objetivos elaborando temas, métodos y fuentes diversificadas, entre las que pueden citarse a las emociones. Al compás de lo que se conoció como giro afectivo, que podría definirse como la existencia de “un enfoque teórico-metodológico que, sin negar la importancia crucial de la

maquinaria discursiva, sostiene la necesidad de reconocer que en las dinámicas sociales están en juego fuerzas del orden de lo corporal irreductibles a la interpelación discursiva” (López, 2014), la presente investigación busca situarse en esta línea, en aquella que considera que para entender un proceso histórico determinado es menester auscultarlo mediante un abordaje del campo de las emociones.

Las emociones en el gobierno peronista

Durante gran parte de las dos primeras presidencias de Juan Domingo Perón se dio un suceso poco común en el mundo: la existencia de dos liderazgos carismáticos que se complementaban uno al otro (Barry, 2009). El entonces presidente y su esposa, Eva Duarte de Perón formaron una sólida pareja política que tuvo en el uso de las emociones una característica distintiva en el modo de gobernar un país. La dignidad, el orgullo, el amor y la lealtad fueron piezas centrales del discurso que prevaleció entre 1946 y 1955 y se constituyeron en elementos claves para obtener legitimidad política (Acha, 2014). Asimismo, el peronismo constituyó y promovió una idea social del Estado que pudo cobijar en su interior a la organización burocrática y a los lazos personales, en los que la emotividad ocupó un espacio distintivo. De acuerdo con la interpretación de Sandra Gayol (2020), el peronismo, además de un partido y una organización política, fue una comunidad emocional. Este tipo de comunidad es similar a una de tipo social, en ellas se encuentran sistemas de sentimientos que representan lo que estas comunidades consideran como significativo. Raymond Williams (1977), define a la estructura de sentimiento como una hipótesis cultural que permite interpretar diversas estrategias simbólicas y de

representación a partir de la forma en que fueron vividas y experimentadas por las personas en los momentos en los cuales ocurrieron los sucesos.

El peronismo puede definirse como una ideología que se instaló abruptamente en el imaginario social a partir del desmantelamiento de las jerarquías sociales construidas durante décadas por el liberalismo argentino. Desde la perspectiva oficial se trataba de construir la Nueva Argentina, un sitio en el cual el bienestar económico y emocional estaba al alcance de la ciudadanía. Por su parte, Perón fue interpretado por sus seguidores como “un manojito de vínculos intersubjetivos en la medida que su intervención histórica no podía ser comprendida prescindiendo del amor, lealtad y sujeción simbólica que se depositó en él” (Acha, 2014: 294). Con el advenimiento del primer gobierno peronista, el Estado se constituyó en el ordenador simbólico de la experiencia social y política de millones de personas, contemplando de manera central los lazos sociales. De esta forma, con la implementación de políticas de bienestar y su consiguiente democratización (Torre y Pastoriza, 2002), apareció otra novedad como lo fue la dimensión emocional en los discursos de los dos máximos referentes peronistas. Palabras como amor, emoción, sensibilidad, alegría y felicidad pasaron a ser parte del vocabulario corriente y pronto se extendieron a los diversos organismos estatales e incluso se empezaron a leer en documentos oficiales otorgándoles una verdadera estatura política.¹

Puede apreciarse que el lugar de las emociones en el gobierno peronista fue central. Por un lado, la apelación a ellas ya estaban explicitadas en los frecuentes discursos y en las prácticas políticas de los máximos líderes del

1 Como un ejemplo de lo aseverado, la palabra felicidad aparece veinticuatro veces en el Segundo Plan Quinquenal.

gobierno. Por el otro, la aparición de palabras vinculadas a sentimientos en el diseño de las políticas públicas explica porque las emociones son relacionales e históricas (Kaplan y Krotsch, 2018).

Esta idea de bienestar incluyó a la comunidad docente. En ese sentido, existió una fuerte prédica para lograr que el plantel profesoral se sintiera considerado y respetado en su accionar, como parte de las estrategias desplegadas para atenuar la desconfianza hacia las políticas implementadas por el gobierno peronista (Puiggrós, 1995).

A los fines de la presente investigación, cabe mencionar que existieron iniciativas que buscaron incidir en la formación de sensibilidades y de una mirada esencialmente amorosa desde una perspectiva pedagógica. Fue el caso del Departamento de Cinematografía y Radioenseñanza. Fundado en 1949, tuvo como propósitos difundir el cine, la radio, la televisión y el teatro en cuanto dispositivos educativos, pero siempre enfatizando respecto a los sentimientos que esto podía generar. Dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, se trató de una repartición que se encargó con exclusividad “de organizar y dirigir el empleo de la radiotelefonía y el cinematógrafo como auxiliares didácticos en todos los ciclos de estudios correspondientes al orden nacional, con el objeto de secundar la acción del Estado en los establecimientos educacionales” (PEN, 1948).

Puede afirmarse que las acciones desplegadas por el Estado peronista en pos de incidir en la educación de las emociones fueron numerosas y tuvieron un destacado lugar con la creación del organismo estatal. Esta repartición, desde su creación, estuvo dividida en dos grandes secciones: *Radio Escuela Argentino* y *Cine Escuela Argentino*, dirigidos respectivamente por Atilio Veronelli y Oscar Bonello. Estos funcionarios formaron parte de la segunda línea de liderazgo del gobierno peronista, quienes “actuaron en

función mediadora entre los líderes Perón y Evita y sus seguidores y adherentes, aportando ideas, experiencias, capacidad de gestión y vinculaciones políticas, gremiales y económicas” (Rein y Panella, 2014: 9). Ambas secciones estaban a su vez compuestas por una dependencia didáctica y otra técnica. En el caso de la primera, Radio Escuela Argentino se ocupó de todo lo vinculado con las cuestiones pedagógicas de los libretos a tratar en los radioteatros, en cuanto que Cine Escuela Argentino tenía a cargo el estudio y planificación de los temas a filmar en un futuro (Galak y Orbuch, 2021).

El Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar contó incluso con una publicación, el *Noticioso*, en la cual aparecieron de forma detallada muchas de las ideas y proyectos destinados a incidir en la educación de las emociones de los y las estudiantes del sistema educativo. La revista salió entre los años 1952 y 1955, con una tirada oscilante que iba desde los mil doscientos hasta los doce mil ejemplares y llegaba a todos los establecimientos educativos convirtiéndose en una correa de transmisión entre los funcionarios que la idearon y los docentes quienes la usaban para trabajar en el espacio áulico (Galak y Orbuch, 2021).

Como puede interpretarse, detrás de la constitución del nuevo organismo también había una pretensión de ampliar el mercado radial y cinematográfico con producciones que favorezcan la industria nacional, tanto en su contenido como en su circulación. Un aspecto importante derivado de esta cuestión fue la generación de empleo especializado en dichas temáticas (Galak y Orbuch 2017). La Nueva Argentina que se estaba gestando creaba como producto de ese desarrollo oportunidades laborales para una multiplicidad de oficios emergentes vinculados a las nacientes industrias culturales del periodo. Era habitual que en las páginas de *Noticioso* se encontrasen imágenes de estos

trabajadores, que eran quienes permitían el funcionamiento del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar. De acuerdo con la perspectiva aportada por Omar Acha (2014), esta centralidad de los trabajadores propició transformaciones en las sensibilidades, las emociones, las costumbres y las mentalidades de un modo más abarcativo que lo que significó la implementación del nuevo orden político pergeñado por el peronismo.

Artefactos culturales educativos

Desde el análisis de Norbert Elias, puede afirmarse que el conocimiento “es el significado social de símbolos construidos por los hombres tales como palabras o figuras, dotados con capacidad para proporcionar a los humanos medios de orientación” (Elias y Dunning, 1992: 95). En la transmisión de ese conocimiento, el cine, la radio y el teatro ocuparon un lugar central en las sociedades de masas características de mediados de la centuria pasada. Asimismo, estas manifestaciones culturales fueron consideradas en los documentos oficiales de la época peronista como auxiliares de la educación que procuraban interpelar la producción de subjetividades. También pueden ser definidas como artefactos culturales educativos. “Se entiende que estos constituyen dispositivos que materializan sentidos estéticos, éticos y políticos, característicos por transmitir representaciones sociales, incluso cuando no necesariamente tengan ese objetivo explícito” (Galak y Southwell, 2019).

Cabe mencionar que tanto el cine, como la radio y el teatro debían ser introducidas por los y las docentes en las aulas. En ese sentido, existió una fuerte prédica para lograr que el plantel profesoral se sintiera considerado y respetado en su accionar, como parte de las estrategias desplegadas

para atenuar la desconfianza hacia las políticas implementadas por el gobierno peronista (Puiggrós, 1995). Como novedad, el léxico utilizado estuvo plagado de conceptos asociados al bienestar y se dejó en claro que la centralidad del proceso educativo pasaba por los y las docentes. Por caso, la revista *Noticioso* replicó un discurso de Perón en el cual mencionó que: “Sí la Nación quiere ver bien educados y bien instruidos a sus hijos, debe cuidar la existencia feliz de sus maestros” (*Noticioso*, 1954a). A su vez, Perón en otro discurso reproducido por *Noticioso* buscó dejar asentada su postura respecto a la didáctica que debían utilizar los y las docentes: “Es indudable que construye más el amor de un corazón, aunque no tenga mucha ciencia, que la ciencia de una cabeza inspirada en un poco de amor” (*Noticioso*, 1954c).

Respecto al cine, desde las páginas de la publicación del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar, el mismo fue definido como una “revolucionaria concepción artística al servicio de la imaginación siempre renovada del hombre” (*Noticioso*, 1952b). A la vez fue un puntal en la estrategia del gobierno peronista de utilizar de forma didáctica los más modernos recursos pedagógicos de la época. La importancia del cine como un elemento central en la educación de las emociones fue repetida profusamente en las páginas de *Noticioso*.

Esas emociones podían fungir como un aliado gubernamental en la formación de ciudadanos, puesto que “la escuela y el hogar procuran infundir en el alumno los sanos principios de la rectitud y la honradez” (*Noticioso*, 1955) o, por el contrario, podían llevar a los jóvenes al camino de la degradación moral. Tal fue el caso de la nota “Films para la juventud”, en la que se realizó una serie de advertencias respecto a los peligros a los que podían enfrentarse los alumnos desprevenidos. “El séptimo arte, por la acción de algunos productores demasiado ambiciosos de lucro, se ha

trocado en elemento frecuentemente peligroso y siempre perjudicial” (1955). La nota prosigue mencionando que este inconveniente era de dimensiones planetarias y no era privativo de Argentina. Para evitarlo, los estados debían constituir comisiones que deberían servir para inspeccionar los contenidos de los filmes.

En el caso nacional existía un organismo que dictaminaba qué películas eran aptas para menores y cuáles no. Empero, la nota señala que de aplicarse estrictamente las disposiciones se estaría muy cerca de la censura y de atentar contra valiosos intereses económicos y artísticos. Desde la óptica de la publicación, lo que se trataba era de trabajar en conjunto las autoridades educativas con docentes y padres para poder incidir en los contenidos disponibles para los jóvenes. Alejarlos de las “truculencias y la inmoralidad”, con el propósito de poder controlar las emociones que despertaba el cine. Se aprecia que las emociones se encontraban controladas, dentro de ciertos límites permitidos socialmente. Siguiendo los aportes de Norbert Elias (Elias y Dunning, 1992), se trata del equilibrio de tensiones características de las sociedades civilizadas.

En las páginas de la publicación *Noticioso*, también se encontró una nota que hacía referencia al rol del Estado en la difusión del cine educativo en las zonas rurales. Los propósitos de la intervención estatal radicaban en la incidencia que podían tener en la subjetividad de los pobladores rurales la constante exhibición de modos de vida urbanos. Dicho en otros términos: “desgraciadamente hasta él, llegan únicamente las películas destinadas a público ciudadano, con la presentación de sus problemas propios y el ambiente de lujo y ostentación” (*Noticioso*, 1954d). En este punto, cabe mencionar que Marcel Mauss (1934) ya había advertido sobre los efectos imitativos que el cine provocaba en determinadas costumbres.

La nota propone reivindicar las condiciones de vida en las zonas rurales y fomentar el trabajo de la tierra que debe ser “trabajada con dedicación y cariño” (1954) a diferencia del maquinismo característico de las grandes urbes. Desde la óptica estatal, el cine podía contribuir en el logro del control de las pulsiones y las formas de autocontrol afectivo y emocional de los individuos (Bravin, 2016). Esto era parte del mismo proceso civilizatorio (Elias, 1992).

Los docentes debían exaltar las bondades naturales del campo argentino. “La belleza sin par de sus llanuras y valles, de verdes pastizales y árboles frondosos, brindan al ánimo una incomparable serenidad interior que ningún atractivo ciudadano puede ofrecer” (*Noticioso*, 1954d). El Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar, de acuerdo con los lineamientos previstos en el Segundo Plan Quinquenal, se comprometió a enviar películas acordes a la idiosincrasia rural. Por su parte, se solicitó al plantel profesoral que invite a los padres de los alumnos a fin de llegar con los filmes a más personas y a su vez puedan influenciar en el campo de las emociones en toda la comunidad traspasando de esta forma los muros escolares.

Además de estas cuestiones de índole moral, el cine también podía contribuir a un bienestar emocional por parte de los alumnos y alumnas. La cobertura de lo sucedido en abril de 1952 es explícita al respecto. Imágenes de niños y niñas en sus guardapolvos blancos riéndose a carcajadas. Se trató de la inauguración del ciclo lectivo del mencionado año lo que incluyó la proyección de películas como parte de las actividades didácticas. Esto provocó “interés, alegría en las caritas y en las almas de los niños y niñas que poblaban las escuelas” (*Noticioso*, 1952a).

Asimismo, la educación en tiempos peronistas encontró en la radio otro aliado de fuste para difundir un ideario específico. Aunque existía una programación realizada

por Radio Escuela que se emitía diariamente, la forma que el Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar utilizó para incidir en la educación de las emociones de los jóvenes fue el radioteatro. Si bien la radio y los medios de comunicación eran parte de la educación de tipo informal que podía recibir cualquier ciudadano a mediados del siglo pasado, en el devenir de la historia de la educación, el radioteatro debe ser considerado como una educación de tipo no formal ya que no se encontraba lo suficientemente extendido en el sistema educativo formal. En efecto, López Noguero (2001) sostiene que, pese a sus indudables beneficios pedagógicos, el radioteatro no fue impulsado de modo continuo siendo la experiencia encarnada por el peronismo uno de sus intentos más exitosos en el ámbito nacional.

Alelí Gotlip (2001) sostiene que la radio –y en especial el radioteatro– cumplieron numerosas funciones sociales. En primer término, sirvieron como un refugio y espacio de encuentro en tiempos de cambios sociales y culturales acelerados. Asimismo, se constituyeron en canales de inserción de la cultura de los sectores populares en las nuevas tecnologías. Por último, promovieron y facilitaron el acceso a saberes colectivos. Gotlip concluye que, por estas razones, escuchar un radioteatro no era de modo alguno una práctica evasiva, ni una pérdida de contacto con la realidad. A su vez, la radio y el radioteatro se transformaron en mediadores entre las relaciones campo-ciudad, a la par que funcionó como puente entre la tradición rural y la incipiente y urbana cultura de masas.

Una de las características más importantes de la radio en general y del radioteatro en particular es que fomenta en los y las oyentes múltiples emociones e imaginarios que en la mayor cantidad de los casos se encuentran presentes en el acervo cultural de la comunidad. Por lo tanto, el guion

de un radioteatro debe ser creíble y cautivar a la audiencia (Davis, 2004), dado que “hacer drama es darle permiso a la fantasía, explotar el lenguaje radiofónico en todas sus potencialidades” (López Vigil, 2005), dentro de las cuales las emociones desempeñan un rol protagónico.

Hacia finales de la década de 1920 comenzaron a emitirse los primeros radioteatros en Argentina por lo que puede afirmarse que los mismos fueron parte destacada de la sociabilidad de la época. Estos ganaron gran popularidad en un tiempo relativamente corto lo que tuvo como efecto asociado que la mayor parte de las emisoras pusieran en el éter alguna propuesta radioteatral. Motivados por este éxito, muchas de ellas formaron sus propias compañías de representaciones teatrales. El primer radioteatro masivo argentino fue Chispazos de Tradición, el cual hizo su debut en 1932.

El radioteatro contaba con un elenco de actores que representaban a lo largo de las semanas diferentes argumentos que llegaban a durar hasta un mes. El éxito de este radioteatro fue de tal dimensión que los argumentos de las novelas se publicaban y eran comprados por las escuelas para poder representarlos, además la compañía salía de gira por los barrios y pueblos exponiendo los últimos éxitos de la radionovela. (Matallana, 2006: 25)

Apenas una década después, el radioteatro se había consolidado como una de las formas artísticas más populares de la época. En ese contexto se produjo la incorporación de Eva Duarte a los radioteatros en 1937 en LR 3 Radio Belgrano, con la obra *Oro blanco*. El radioteatro fue definido por la propia Evita como “un conducto directo para llevar nuestra emoción a toda clase de auditorios,

salvando las distancias más imposibles” (*Radiolandia*, 1944: 12). Precisamente, es esta relación entre radioteatro y transmisión de una emoción la que poco tiempo después haga de este recurso un dispositivo pedagógico para masificar un discurso, generalmente con fuertes tintes moralistas (Galak y Orbuch, 2021).

Respecto al teatro, si bien puede rastrearse la existencia de conjuntos teatrales incluso varias décadas antes de 1946, lo cierto es que no existió una clara política estatal en esta dirección, sino que más bien se trataba de un predominio de iniciativas particulares y locales, especialmente con impacto en las barriadas. Coexistieron en un amplio espectro desde grupos que actuaban en radioteatros o en clubes sociales, e incipientes compañías de actores que aplicaban las técnicas teatrales frente a las cámaras cinematográficas, hasta los Círculos Católicos Obreros que instituyeron sus elencos artísticos. Esto demuestra que incluso desde una institución tradicionalista como la Iglesia católica también se pensó que el arte podía ser una herramienta útil para diseñar la sociabilidad de los trabajadores, para intervenir en su formación ideológica (Leonardi, 2008) y para pergeñar emociones controladas (Elias, 1992).

La mayor parte de estos grupos de teatro vocacional se caracterizaban por estar integrados por actores sin experiencia previa y sin conocimientos específicos de las técnicas teatrales. En contrapartida, en la década de 1930 surgieron grupos de teatro independiente especialmente ligados a posicionamientos político-culturales de izquierda, los cuales pronto se ubicaron en el centro de la escena de la actividad (Galak y Orbuch, 2021).

Durante la década peronista entre 1946 y 1955 los grupos de teatro vocacionales tomaron un fuerte impulso, especialmente a partir de que en 1947 se instauró el Concurso Nacional de Teatro Vocacional, desarrollado en el Teatro

Cervantes (Leonardi, 2008). Esto posibilitó que un nuevo público se hiciera presente en ámbitos antes limitados. Puede interpretarse que la preferencia del peronismo por este tipo de conjuntos se deba a la democratización del bienestar, de acuerdo con lo sostenido por Juan Carlos Torre y Elisa Pastoriza (2002), que significó el acceso masivo a bienes culturales por parte de sectores populares.

Con este telón de fondo, la creación de un conjunto de Teatro Vocacional fue otra de las iniciativas del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar. Una nota de la revista *Noticioso* da numerosos motivos por los cuales la publicación considera necesaria su pronta implementación en todas las escuelas del país.

Se menciona que el teatro era clave para vencer la timidez de numerosos alumnos que poblaban las escuelas argentinas, logrando a la vez “el cultivo del buen gusto, del criterio selectivo, del sentido estético del amor por lo bueno y por lo bello” (*Noticioso*, 1954b). Asimismo, se subrayó que su aporte en la construcción de un buen clima escolar repercutía en las relaciones con los hogares de los estudiantes logrando la colaboración de los padres quienes estaban entusiasmados por ver actuar a sus hijos.

El Teatro Vocacional debe llegar a las aulas, piense el lector en el mundo de las ilusiones, en la inocente y pura alegría que los espectáculos despiertan en el alma infantil, ansiosa siempre de que se la conduzca por el maravilloso mundo de la ficción y del ensueño. (*Noticioso*, 1954b)

Estímulo a las vocaciones artísticas, actividad lúdica y recreativa, el teatro también cumplió funciones sociales. Por caso, el día 30 de noviembre de 1954 los integrantes del

Teatro Vocacional del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar participaron de un acto en la escuela n° 7 de Hospital Policlínico Fernández. La descripción que *Noticioso* hizo de ese día puso el eje en las emociones. Allí se mencionó que la llegada del conjunto teatral fue un bálsamo en la triste realidad de los pacientes logrando que “el llanto se haga sonrisa y el sufrimiento físico se convierta en placer del alma para tantos hombres enfermos en un hospital de Buenos Aires”. La actuación fue prolongada y se llevaron adelante diversos actos. Desde la clásica comedia *Bohemia*, pasando por *Caperucita roja*, *Blanca nieves*, *El gato con botas* y el *Ratón Pérez* quienes parecían encerrar en su interior “los tesoros de un mundo distinto, un mundo espiritual, un mundo desprovisto de bajas pasiones” (1954). Completaron la tarde las danzas nativas, las “Danzas de la tierra. Danzas de la Patria Grande. Empuje viril en los mozos y dulzura femenina en las muchachas” (1954). El acceso a las obras de teatro, así como la reivindicación de las tradiciones nativas eran, desde la perspectiva de la publicación claves para lograr una “juventud alegre y feliz” (1954).

Siguiendo los aportes de Norbert Elias (Elias y Dunning, 1992), el teatro es una de las actividades que renuevan y controlan la emoción. Se trata de una “coacción ‘interiorizada’ y auto-coacción ejercida como una modalidad del saber desde los cuerpos civilizados pintan (y marcan) un paisaje necesario y deseado en donde inscribir a los impulsos indeseables” (Scribano, 2013). El impulso estatal para la construcción de conjuntos vocacionales de teatro en la mayor cantidad de escuelas posibles debe inscribirse en esta lógica. Por otro lado, fueron centrales en la formación de una estructura emotiva.

Conclusiones

Puesto que el gobierno peronista se propuso contactar con la cultura de masas, así como con su complejidad de experiencias y prácticas, buscó exportar esa pretensión a las escuelas. Esa tarea buscó llevarse a cabo con la creación del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar. Por tanto, es atinado afirmar que durante los años 1946 y 1955 en Argentina existió un decidido fomento a la formación de emociones y sensibilidades, siendo el resultado de un proceso de transformación cultural de largo plazo (Kaplan y Szapu, 2020). Un estudio de caso en un contexto histórico determinado demostró que el campo de las emociones tiene innegables componentes sociales y económicos, tal lo sostenido por Eva Illouz (2007), siendo a la vez parte de un proyecto político. Emociones y política desplazaron a las emociones y al mercado como su principal generador. Cuestiones visibles en los discursos de Eva Duarte de Perón y Juan Domingo Perón, y también en los artefactos culturales promovidos por el Estado. Estos auxiliares educativos llegaron a millones de alumnos y alumnas. Lo hicieron a través de la apelación de un tipo de emotividad en la cual los sentimientos de bienestar se encontraron asociados a la formación de una sociedad más justa e igualitaria.

Referenciad bibliográficas

- Acha, O. (2014). *Crónica sentimental de la Argentina peronista. Sexo, inconsciente e ideología*. Buenos Aires, Prometeo.
- Álvarez Uría, F. y Varela, J. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Madrid, La Piqueta.
- Barry, C. (2009). *Evita capitana: El Partido Peronista Femenino 1949-1955*. Buenos Aires, Eduntref.
- Berrotarán, P. (2008). Educar al funcionario: “de la frialdad de las leyes a las innovaciones doctrinarias” (Argentina 1946-1952). En *Revista Nuevo Mundo*, pp. 34-46.
- Bravin, C. (2016). Desarrollos para una teoría de la construcción social del cuerpo y la subjetividad en el campo educativo. Estudio de caso sobre la Institución y el sujeto en acto en el campo de la Formación Docente. [Tesis doctoral]. Universidad de Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1978). Los tres estados del Capital Cultural. En *Sociológica*, vol. 5, pp. 11-17. Azcapotzalco, UAM.
- Ciria, A. (1983). *Política y cultura popular: la Argentina peronista. 1946-1955*. Buenos Aires, De la Flor.
- Davis, R. (2004). *Escribir guiones: desarrollo de personajes*. Barcelona, Paidós.
- De Ipola, E. (1983). *Ideología y discurso populista*. Buenos Aires, Folios.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Galak, E. y Orbuch, I. (2017). Cine, educación y cine educativo en el primer peronismo. El caso del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar. En *Cinedocumental*, núm. 16, pp. 120-141.
- (2021). Políticas de la imagen y de la imaginación en el peronismo. Nuevas tecnologías como dispositivos pedagógicos para una Nueva Argentina. Buenos Aires, Biblos.
- Gayol, S. (2020). La otra cara de la felicidad: dolor y martirio en el peronismo clásico. En *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, vol. 20, núm. 1, e110. En línea: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11919/pr.11919.pdf>.
- Gené, M. (2005). Los rostros del General Perón, del retrato protocolar a la caricatura. En *Prohistoria*, núm. 9, pp. 83-108.

- Gotlip, A. (2001). *El radioteatro. Jorge Edelman, un relato de vida*. Buenos Aires, Beatriz Viterbo.
- Guinzburg, C. (2004). *Tentativas*. Rosario, Prohistoria.
- Honorato, T. (2016). La teoría de Norbert Elias y una agenda de investigación en historia de la educación. En Kaplan, C. y Sarat, M. (2016), *Educación y procesos de civilización: miradas desde la obra de Norbert Elias*, pp. 77-97. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Illouz, E. (2007). *Intimididades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires, Katz.
- Jara Fuentes, J. (2020). *Las emociones en la Historia. Una propuesta de divulgación*. Cuenca, Universidad de Castilla La Mancha.
- Kaplan, C. (2009). La humillación como emoción en la experiencia escolar. Una lectura desde la perspectiva de Norbert Elías. En Kaplan, C. y Orce, V. (coords.), *Poder prácticas sociales y procesos civilizador. Los usos de Norbert Elías*, pp. 99-136. Buenos Aires, Noveduc.
- Kaplan, C. y Krotsch, L. (2018). La educación de las emociones. Una perspectiva desde Norbert Elias. En *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*, vol. V, núm. 8, pp. 11-22.
- Kaplan, C. y Sarat, M. (2016). *Educación y procesos de civilización: miradas desde la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Kaplan, C. y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. México, CLACSO.
- Kruger, C. (2021). Prólogo. En Galak, E. y Orbuch, I., *Políticas de la imagen y de la imaginación en el peronismo. Nuevas tecnologías como dispositivos pedagógicos para una Nueva Argentina*. Buenos Aires, Biblos.
- Leonardi, Y. (2008). *El teatro oficial durante el primer peronismo: Nuevos espacios para un nuevo público*. Trabajo presentado en V Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata, Argentina.
- López, H. (2014). Emociones, afectividad y feminismo. En García, A. y Sabido, O. (eds.), *Cuerpo y Afectividad en la Sociedad contemporánea*, pp. 257-275. México D. F, Universidad Autónoma Metropolitana.
- López Noguero, F. (2001). Los medios de comunicación en la educación social: el uso de la radio. *Comunicar*, (16), 141-148.

- López Vigil, M. (2005). *Manual urgente para radialistas apasionados*. Quito, Crítica.
- Matallana, A. (2006). *Locos por la radio. Una historia social de la radiofonía en la Argentina, 1923-1947*. Buenos Aires, Prometeo.
- Mauss, M. (1934). Técnicas y movimientos corporales, en Mauss, M. *Sociología y Antropología*. Madrid, Tecnos.
- Montandon, C. (1992). La Socialisation des émotions: un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation. En *Revue française de pédagogie*, pp. 101 y 105-122.
- Noticioso (1952a). "Enseñanza Audiovisual. Cine, uso y otras consideraciones", núm 4, p.10.
- (1952b). "Sentidos del cine", núm 5, p. 5.
- (1954a). "Editorial", núm 24, p.3.
- (1954b). "Teatro vocacional escolar", núm 26-27, p.8.
- (1954c). "La palabra de Perón", núm 28, p.9.
- (1954d). "Acto cultural del Departamento", núm 29-30, pp.5.
- (1955). "El teatro del Departamento en el Colegio Militar", núm 32, p.12
- Plotkin, M. (1993). *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*. Buenos Aires, Ariel.
- Poder Ejecutivo de la Nación [PEN] (1948). Decreto 18949. Creación de la Comisión Nacional de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar. República Argentina.
- Potash, R. (1985). *El ejército y la política en la Argentina (II). 1928-1945. De Yrigoyen a Perón*. Buenos Aires, Hyspamérica.
- Puiggrós, A. (1995). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955). Tomo VI*. Buenos Aires, Galerna.
- Radiolandia (1944). "Duarte y el radioteatro", núm. 857, p. 12.
- Rein, R. y Panella, C. (comps.). (2014). *La segunda línea. Liderazgo peronista 1945-1955*. Buenos Aires, Pueblo Heredero/EDUNTREF.
- Scribano, A. (2013). Sociología de los cuerpos/emociones. En *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, núm. 10, pp. 93-113.

- Torre, J. C. y Pastoriza, E. (2002). La democratización del bienestar. En Torre, J. C. (comp.), *Los años peronistas (1946-1955)*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Southwell, M. y Galak, E. (2019). Democracias, estéticas, cuerpos y sensibilidades en los procesos educativos de la segunda mitad del siglo XX (Argentina). En *Pasado Abierto. Revista del CEHIS*, núm. 9, pp. 82-100.
- Williams, R. (1977). *Marxismo y Literatura*. Londres, Oxford University.

Capítulo 9

Bullying y emociones bajo sospecha

Un análisis socioeducativo del discurso mediático

Natalia G. Adduci

Este capítulo presenta los resultados de una investigación¹ donde se estudió la mediatización de las violencias en las escuelas. Se analizaron las prácticas discursivas utilizadas, para pensar qué se visibiliza y qué se oculta bajo el término *bullying*, poniendo en cuestión su aparente neutralidad ideológica. Se relevaron las opiniones de los especialistas,² los diferentes modos de abordaje de la problemática y las propuestas de intervención expresadas en las publicaciones digitales de los diarios *Clarín* y *La Nación* durante el período 2011-2015.

1 El trabajo empírico forma parte de la tesis de maestría: *Violencia en la escuela y subjetividad. Un estudio socioeducativo sobre el discurso mediático* (Adduci, 2020). La tesis se enmarca en Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos que dirige la doctora Carina V. Kaplan, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad de Buenos Aires.

2 El uso del lenguaje es una intervención política. Sin embargo, para la escritura de este capítulo se priorizó facilitar la lectura y respetar las formas más cómodas o naturalizadas a la hora de escribir. Luego de reflexionar si la escritura de este capítulo se realizaría con -@, -x, -e, o reforzando el binarismo -as/-os, se tomó la decisión de que la forma neutral sea la canónica, es decir, utilizando masculino como neutro. Dada la altura de los debates contemporáneos, es hasta irruptiva la escritura con la forma del masculino neutro. Son necesarias prácticas del lenguaje que respeten las diferencias y que sean representativas.

Al recuperar ciertos acontecimientos que suceden en las escuelas y volverlos noticias, los medios de comunicación realizan una selección y clasificación de lo escolar. Presentan sus enunciados como construcciones verosímiles (Martini, 2004), objetivas y reales (Zullo, 2002), pero lo hacen a partir de determinadas prácticas, históricamente construidas.

El campo periodístico con su visión e interpretación de lo escolar, legitima su perspectiva, apelando al campo científico. No todas las opiniones, juicios y discursos tienen el mismo peso, sino que cuanto más fuerte sea su capital simbólico, y este sea reconocido, autorizado y legitimado socialmente, más significativa será, presumiblemente, su capacidad de incidir sobre la imagen que se construye de los actores escolares. Es necesaria la aclaración de que no hay un discurso único en el ámbito científico y que, como en todo campo social, existen luchas simbólicas que se reflejan en los distintos paradigmas y programas de investigación.

Se lleva adelante un proceso de patologización, criminalización y judicialización mediática de las infancias y juventudes legitimado por ciertos especialistas. Analizar el término *bullying* implica abordar una categoría social de matriz conservadora, que encuentra su correlato en falsas verdades científicas, pero con una gran eficacia simbólica.

Aquí, nos centraremos en aquellas prácticas que patologizan lo social, los modos en que se aborda la problemática y las propuestas de intervención sugeridas por ciertos especialistas que tienen voz en las notas analizadas.

Proceso de patologización mediática

El *bullying* se torna un término ambiguo e impreciso porque es usado para referirse a la violencia en distintos ámbitos (laborales, políticos, artísticos, educativos, entre otros).

También lo denominan como un fenómeno de carácter internacional, imparabile e imperceptible a los adultos; donde se utilizan metáforas o términos tales como: “epidemia” o “ley de la selva”, asociadas a la biología y la naturaleza, que proponen una mirada del fenómeno fuera de control.

La presencia de comparaciones de gran fuerza expresiva, de adjetivos valorativos, o de un léxico con rasgos semánticos de extrema intensidad busca la movilización de toda una serie de recursos para percibir una situación como “enfermedad social”, como una patología.

Por medio de estas formas de nominación se evidencia una perspectiva determinista-biologicista, donde las causas de la violencia suelen situarse en un individuo que aparece prácticamente deshistorizado y descontextualizado. El suceso así presentado tiene incidencia en la búsqueda de soluciones desde ciertas perspectivas médicas, biológicas o psicológicas. Los discursos mediáticos apelan tanto al sentido común hegemónico de penalización y de estigmatización hacia los jóvenes como a las teorías científicas deterministas y biologicistas de raigambre racista que legitiman este sentido común (Kaplan, 2011). A modo de ejemplo, obsérvense las siguientes menciones:

- » “Debates: Bullying, ¿epidemia silenciosa?”, *Clarín* (Zusman de Arbiser, 2015).
- » “Bullying: Una enfermedad que se extiende”, *La Nación* (López, 2014).

Otra práctica es publicar ciertas soluciones mágicas que funcionan como un antídoto, y que están en consonancia con la perspectiva biológica y las metáforas de enfermedad o epidemia que potencian la idea que al ser algo del orden individual, las soluciones serán individuales y siguiendo la modalidad del “sálvense quien pueda”. Una cita que lo grafica es:

Buscando avales

En las notas digitales analizadas, se categoriza al *bullying* como un tema generalizado y universal, fundamentándolo en estudios internacionales; este aval es una parte de las estrategias utilizadas en la apuesta por el monopolio de la autoridad científica, es decir, la capacidad técnica y el poder social de hablar y de actuar legítimamente (Bourdieu, 2006).

Los medios visibilizan ciertos acontecimientos, pero lo hacen favoreciendo una imagen de verdad sustentada por un determinado grupo de opinión. Su eficacia consiste en invisibilizar la génesis social, es decir, las luchas simbólicas que están por detrás de los principios de clasificación prácticos que se utilizan diariamente, y que son percibidos como dados, naturales o lógicos. Estos principios quedan consensuados socialmente, es decir, forman parte del sentido común. Al ser reconocidos como lógicos, se invisibiliza su carácter arbitrario.

Así, el poder simbólico, tiene la capacidad de instituir lo dado mediante la enunciación, es decir, hacer ver y creer una visión del mundo. Las formas de ver, pensar y sentir el mundo social en el cual la sociedad está inmersa atraviesan en lo más hondo de su subjetividad y en los vínculos que se construyen con otros. Se trata de esquemas de percepción que se van incorporando en los cuerpos socializados a lo largo de experiencias (individuales y colectivas) acumuladas (Kaplan y Saez, 2019).

La eficacia de la doxa (aquellos esquemas de percepción habituales que guían la práctica cotidiana, y sobre la que no se reflexiona) se asienta tanto en el intelecto como en lo más íntimo de las emociones. Opera “a través del lenguaje, del cuerpo, de actitudes hacia las cosas que están por debajo del nivel de la conciencia” (Bourdieu y Egleton, 2000).

En el campo científico, como un campo de producción simbólica, el poder y las prácticas de violencia simbólica juegan un papel fundamental. De ahí los discursos científicos con pretensión de verdad, son capaces de imponer arbitrariedades culturales con un alto grado de legitimación.

A través de los principios de visión y división del mundo social que se incorporan desde la infancia, se emiten juicios hacia otros, así como también uno mismo es objeto de clasificación y autoevaluación en función de dichos principios. Por ello, las taxonomías sociales tienen un impacto en nuestra autoestima e identidad social (Kaplan, 2008).

Tengamos en cuenta que, si se involucra a cierto discurso con aparente carácter científico para justificar determinadas decisiones sobre situaciones de violencia en las escuelas, no se debe solo a que el mismo representa la forma dominante del discurso legítimo, sino que, también y, sobre todo, se debe a un poder que cree estar fundado en la ciencia. Con una pretensión científica se determinan narrativas que parecen estar configurando una forma de actuación que legitima cierta mirada sobre los/as estudiantes y la escuela, para interpretar a las experiencias de violencia bajo el orden de lo individual o extensible a las pautas de crianza de las familias. Es decir, las voces de los científicos que aparecen como autorizadas, están ligadas al proceso de constitución y legitimación de ciertas formas de clasificación que operan en el mundo social.

Un enfoque con ropaje científico

Durante el proceso de investigación advertimos que la mayor parte de los especialistas tienen un enfoque al que denominamos, biológico-conductual. En su mayoría son miembros de fundaciones, ONG o asociaciones civiles que

abordan la problemática de *bullying* en particular, o la violencia y cuestiones intergeneracionales en general. Pertenecen a la rama de la medicina, de la psicología cognitivo-conductual, la psicología forense y criminología, o bien son especialistas en *bullying* o violencia escolar, lo que no especifica su formación de grado, entre otros.

Este enfoque se caracteriza por abordar la problemática desde una lógica esencialista, individual y de autorresponsabilización. En el siguiente artículo periodístico, uno de estos especialistas introduce la posibilidad de detectar el *bullying* mediante signos o síntomas observables, objetivables, medibles y cuantificables.

En la minuciosa descripción de signos y síntomas de los siguientes fragmentos, aparece una caracterología de aspectos físicos, emocionales, conductuales, es decir, un identikit físico y emocional específico de la víctima.

Para facilitar la lectura, se realizó una selección de frases de la nota a modo de ejemplo:

Cómo darte cuenta si tu hijo sufre *bullying*

-Señales de alerta en la escuela y en las tareas escolares: Cambio repentino en la asistencia a clase o en el rendimiento académico. Le cuesta concentrarse en clase, se distrae con facilidad [...].

-Señales de alerta en cuanto a lo social: Solitario, retraído, aislado. Escasas o nulas habilidades sociales/interpersonales. No tiene amigos ni amigas o tiene menos que otros estudiantes; poco popular, suelen elegirlo último o última para formar grupos o equipos. No tiene sentido del humor o tiene un humor inapropiado. Otros estudiantes suelen burlarse o reírse de él o de ella, le toman el pelo, lo menosprecian y/o

insultan. No sabe hacerse valer. Otros estudiantes lo molestan, y le dan patadas o golpes a menudo. No sabe defenderse. Utiliza un lenguaje corporal característico: hombros encorvados, cabeza gacha, no mira a las otras personas a los ojos, los rehúye [...].

-Señales de alerta en lo físico: Frecuentemente enfermo [...]. Tiene una diferencia de carácter físico que lo aparta de sus iguales: lleva anteojos, tiene sobrepeso o pesa menos de lo que debería, es más alto o más bajo que sus compañeros, habla raro o tiene un aspecto raro. [...] torpe, descoordinado, le va mal en los deportes.

-Señales de alerta en lo emocional, conductual: Cambio repentino de humor o de comportamiento. Pasivo, huraño, callado, tímido, retraído. Baja o nula autoestima y confianza en sí mismo. En exceso sensible, cauto, apegado. Nervioso, ansioso, preocupado, temeroso, inseguro. Lloro con facilidad y, a menudo, se angustia, sufre cambios de humor extremos. Irritable, problemático, agresivo, irascible, se rebela contra otros (pero siempre pierde). [...] menciona la posibilidad de salir corriendo. Menciona la posibilidad de suicidio. (*Clarín*, 2014)

Se consideraría, entonces, que es posible identificar a individuos en riesgo. Son aquellos que poseen una combinación particular de biología e historia de vida familiar, que los hace susceptibles de unas ciertas condiciones de futuro (Saez, 2019).

Lejos de ayudarlos, estas “voces especializadas” suelen crear una imagen negativa que contribuye a su estigmatización. Aquí se refuerza un atributo (físico o emocional) por

el que un sujeto puede ser detectado con anticipación como víctima. Esta caracterización, pormenorizada para ayudar a prevenir, detectar y actuar frente a la estigmatización, en sí misma es estigmatizante.

Nuestra posición teórica es que no hay nombres, características físicas, emociones o atributos que en sí mismos naturalmente sean estigmatizantes, eso siempre es en relación y dentro de una sociodinámica de la estigmatización (Elias, 2003).

Desde este enfoque, cuando se intenta ampliar las bases interpretativas, las causas son puestas en los adultos en general, tanto en los educadores como en la familia. Aparece un llamado a la “autorresponsabilización” y “autorreflexión” para los actores escolares, promoviendo la concientización por parte de las familias y acciones individuales para poder afrontar la problemática.

En el discurso de estos especialistas, la escuela como institución aparece sin recursos para llevar a cabo su función de socialización. Al referirse a los diferentes actores escolares, y a los docentes en particular, los caracterizan sin responsabilidad, sin capacitación, con falta de autoridad pedagógica para el desempeño del rol, esto también es extensible al Estado. Con este abordaje, donde se pondera el deterioro, se refuerza la imagen de la no capacitación de la escuela como institución y del Estado, la voz legítima y autorizada está encarnada en fundaciones, ONG o asociaciones civiles.

Para fortalecer emocionalmente a las posibles víctimas de *bullying*, y a las familias en un rol protagónico, tiene voz una especialista miembro del Centro estudios del estrés y la ansiedad, que refuerza la idea de víctima-victimario por naturaleza. “Ese chico es malo”: en esencia, la idea del perfil como limitante al cambio y predecible. El siguiente fragmento de la noticia lo ejemplifica:

Enseñar a los niños a calmarse y controlar el llanto a través de ejercicios de respiración. Esto les permite tener más dominio sobre sus conductas y no quedar tan a la merced del acosador [...]

-Respirar y no tomárselo tan seriamente. Que los chicos puedan ver que “ese chico es malo con todos, no es solo contigo” [...]. Practicar en casa para que el niño aprenda a ignorar al acosador y/o crear estrategias energéticas para saber qué hacer frente a la situación de acoso (por ejemplo, decir “¡NO!”)... (Clarín, 2014)

A partir de los trabajos de Norbert Elias, nos podemos distanciar del discurso del sentido común dominante y admitir que la sensibilidad por la violencia es cultural y que se vincula a los procesos civilizatorios de pacificación en los inicios de las sociedades estatales y a los procesos de urbanización (Elias, 1987).

Se puede afirmar que la violencia no afectó del mismo modo, ni con la misma intensidad siempre. Desde la perspectiva socioeducativa, se considera a la violencia como un fenómeno relacional que emerge en configuraciones sociales específicas, producidas por interrelaciones de individuos en sociedad. Castorina y Kaplan (2006) consideran que la violencia no es una sustancia, sino una propiedad relacional cuyas características constitutivas deben buscarse en el sistema de relaciones que le otorgan sentido, y no en conductas o atributos.

El sujeto vive y ha vivido en una red de interdependencia, en un tejido de relaciones móviles. Ese contexto funcional interdependiente que las personas tienen con otras es lo que se llama sociedad, constituyéndose una existencia de tipo particular.

Así entendido, se liga biografía e historia en un entramado de relaciones con configuración social. Existe un vínculo entre la estructura social de una época y la estructura psíquica de los sujetos. Todo individuo lleva en sí mismo la impronta de una sociedad determinada. Hay un vínculo entre la existencia social, las capacidades y trayectorias individuales que no son innatas en un sentido sociológico (Elias, 1987; 1990; Kaplan, 2008).

Este pensamiento relacional y procesual, en el que hay un entramado complejo de producción de prácticas sociales y los habitus psíquicos de los individuos, está disociado de los argumentos que consideran al sujeto por fuera de sus condicionamientos históricos y sociales.

Todo lo expuesto hasta aquí incide en la subjetividad y en los modos en que uno se relaciona con los otros. En la fragmentación del lazo social que genera miedo y desconfianza, el otro se vuelve amenazante y hay que cuidarse, una cuestión que está muy lejos de la naturaleza política de la pedagogía.

La mirada y los dispositivos que se piensan como soluciones muchas veces no favorecen el lazo social y la convivencia, sino que, al contrario, son funcionales o profundizan la violencia y la estigmatización. La mirada de sospecha sobre los y las estudiantes contribuye a la estigmatización, en lugar de dar una respuesta educativa a favor de la inclusión.

En consonancia con estas propuestas de intervención, aparecen otros especialistas dentro del mismo enfoque, que incentivan el abordaje de educar emocionalmente a los y las estudiantes para lo que ellos consideran tener un buen vínculo consigo mismos, con los demás y con el entorno. Esta selección de fragmentos de un artículo periodístico ejemplifica esta postura:

... Estrategias de mejora

También resalta el trabajo de los chicos en grupo, la comunicación y el uso del humor como herramienta fundamental para un mejor aprendizaje. A su vez, afirma que a través de imágenes cerebrales se comprueba cómo emociones con impacto positivo –como el humor y la risa– generan químicos que hacen que ciertas zonas del cerebro se activen y estemos más permeables para aprender. [...] destaca la necesidad de desarrollar una educación emocional. El objetivo es el desarrollo de competencias emocionales que les permitan a los alumnos un buen vínculo consigo mismos, con los demás y con el entorno. “Tenemos que aprender a relacionarnos y a ser tolerantes unos con otros. Las personas competentes emocionalmente se convierten en personas más compasivas con los dolores y las limitaciones de los demás”. [...] Coincide en la necesidad de enfocarse en la capacitación emocional. (*La Nación*, 2014)

Lo afectivo y lo emocional son parte de la experiencia educativa de todos los actores escolares. Nadie puede poner en duda las importantes contribuciones científicas de las neurociencias, pero sí, desde un abordaje pedagógico y de raíz sociocultural, es posible cuestionar los “usos” y la mercantilización de los conceptos que responsabilizan a los sujetos y biologizan lo social (Kaplan y Krotsch, 2018).

El lenguaje jamás es neutro, sino que produce la cosa social. Las nominaciones no son exclusivamente actos descriptivos, sino que portan sentidos ligados a la fabricación social. Nombrar a un sujeto, sea un individuo o grupo, es un acto de lenguaje con eficacia simbólica. Esto quiere decir que ciertas clasificaciones y etiquetas pueden funcionar para avalar

prejuicios y creencias sociales del sentido común que intenta imponerse como hegemónico. Desde estos enfoques, el rasgo personal se percibe y actúa como estigma: “aquel niño es acosador/victimario”, “aquel niño es acosado/víctima”. En este proceso de adjetivación, estas tipologías como modelos de interpretación subjetivos pasan a ser propiedades o marcas distintivas. Tanto los actos de nominación social y escolar como el diagnóstico escolar, pueden construir una subjetividad como deficitaria, problemática o violenta.

Estas concepciones del *bullying* como conducta, por cuestiones intrínsecas individuales de personalidad, rasgos físicos o familiares estigmatizantes, como si de una cuestión natural o biológica se tratara, distan de nuestra posición teórica en la que consideramos a la violencia como una relación dentro de un análisis sociohistórico y cultural de largo alcance.

Hay un correlato con los actos de clasificación y las formas de distinción social, que operan simbólicamente atravesando la subjetividad de los propios agentes (Bourdieu, 2012). Las taxonomías sociales constituyen instrumentos de conocimiento prácticos que se corresponden con las divisiones objetivas, a través de las cuales los individuos reorganizan las percepciones y estructuran el sentido de la acción (Bourdieu, 1988). En estas es donde entran en juego las divisiones legítimas del mundo, evidenciadas en los diferentes modos de pensar.

El poder simbólico de los actos de nombramiento se expresa como sentido común, un consenso siempre en disputa, entre los actores sociales que estructuran la percepción del mundo. Estas construcciones sociales, ancladas en determinadas condiciones, tienen una productividad y una actividad performativa de las palabras. El poder del lenguaje no se limita a describir el mundo, sino que actúa sobre él, es decir, es un enunciado performativo (Butler, 1998).

Hay una cierta mirada sobre las infancias y juventudes desde enfoques interpretativos que tienen propuestas de intervención “legitimadas científicamente”. Estas juegan un papel relevante en la construcción social del espacio escolar, un orden simbólico que contribuye a delinear expectativas, predicciones y prácticas educativas, sobre los vínculos, emociones y convivencia en las escuelas.

Modos de abordaje de la estigmatización y las emociones

La temática mediática del *bullying* puso sobre el tapete los procesos de humillación, estigmatización e inferiorización que se producen en los grupos escolares y en sociedades desiguales. Tomando los aportes de Kaplan y Silva (2016) se puede decir que, en este tipo de sociedades, pertenecer o ser respetado es un bien escaso.

El proceso de estigmatización, establece una división entre un “nosotros” y un “ellos”. Esta distinción se realiza muchas veces por medio de adjetivos que nombran, distinguen, clasifican y ordenan. Como lo explican Elias y Scotson (2016) la pobreza o un bajo nivel de vida es un atributo estigmatizante en sociedades desiguales. El desequilibrio de poder conduce a los grupos marginados a que se auto perciban en condición de inferioridad humana a partir de los criterios impuestos por los grupos establecidos. A partir de estas contribuciones, interpretamos la dimensión afectiva en la escuela y la naturaleza sociopsíquica de las emociones con vistas a una reflexión crítica tendiente a generar prácticas y políticas públicas que posibiliten el vivir con otros.

¿Cuál es el abordaje de ciertos especialistas en relación con los alias, etiquetas o rótulos asignados a los actores escolares? Véase una selección de fragmentos de un artículo periodístico:

Se dice de mí

Oveja negra, gordo, loco, enano, vago. Las etiquetas o rótulos que surgen de la mirada de los otros pueden condicionar nuestras vidas. Cómo superar el poder social de los alias:

[...] Neuronas con escáner

Los alias sociales calan hondo, hasta tal punto que tejen y destejen nuestra red neuronal. En los últimos años las neurociencias se han encargado de demostrar cómo cada experiencia impacta y puede modificar la constitución del sistema nervioso.

Etiquetas desde la cuna

¿Cuánto hay de genético y hereditario? ¿Cómo, por qué y desde cuándo estamos expuestos a ser etiquetados? ¿Cómo se pueden prevenir impactos emocionales tan profundos? [...]

En muchos casos, las etiquetas pueden heredarse. El hijo del corrupto o del borracho, por ejemplo, puede convertir a ese niño en ladrón o adicto o, pese a su inocencia, hacerlo pagar una condena social que no le es propia. “Si un rótulo se transmite de una generación a otra, seguramente tendrá más peso y, por lo tanto, será más difícil modificar lo que uno no es [...]

Almacén de rótulos

Eventos estresantes como, por ejemplo, la violencia, la vivencia de desprecio, el sentimiento de exclusión,

las enfermedades físicas invalidantes, el sentimiento de que se debe responder más allá de las reales posibilidades cognitivas o afectivas, entre tantos otros, son capaces de producir efectos nocivos en las áreas y estructuras cerebrales [...]

Cuando las etiquetas se repiten y se sostienen en el tiempo, es muy probable que esto derive en cuadros de estrés prolongado, a los que las personas deberán adaptarse de alguna manera para soportar estos “golpes emocionales y neuronales destructivos”... (*La Nación*, 2011)

Las marcas sociales calan hondo en la subjetividad de las personas y en la posibilidad de constituir lazos sociales. Estos análisis quedan limitados a ciertas áreas del cerebro, donde se enfatiza que los cuadros de estrés prolongados serían hereditarios y los sentimientos de exclusión o las vivencias de desprecio pueden romper neuronas que no se reponen. Vivir en sociedades desiguales y tener experiencias de exclusión, desde este enfoque, se analiza como situaciones estresantes.

Se recurre como marco interpretativo a la capacidad individual de adaptación a golpes emocionales y neuronales destructivos, responsabilizando a los sujetos sin una crítica a las sociedades desiguales de matriz excluyente. Se trasladan a un origen individual y biológico las problemáticas sociales. Se produce así una biologización y patologización de lo social, donde se cuestiona la capacidad emocional individual para responder a situaciones de violencia y exclusión social. Lo que se propone es aceptar y adaptarse cerebralmente a las desigualdades sociales, tomar la realidad como dada, natural, que se pueda superar o desestimar la mirada y los dichos de los otros. En definitiva, se adjudica esa capacidad y responsabilidad, a lo individual.

Estos nombramientos no permiten interrogar sobre la matriz de desigualdad que subyace al discurso de la patologización de lo social y su influencia en la constitución de figuras de las infancias y las juventudes.

Se han relevado artículos que enfatizan este “control y autogestión” de las emociones, pensando en un futuro valor de mercado, una subjetividad de mercado. El imperativo de época es “cuidá tus emociones, autorregúlalas para tener una capacidad emocional que tenga valor de mercado y sea rentable para un empleador”. Lo vemos en el siguiente ejemplo: “Establecer límites en relación a la tecnología: los chicos necesitan la mirada a largo plazo de un adulto acerca de las consecuencias que sus acciones pueden tener. ¿Qué pasa si un futuro empleador ve tu Facebook?” (*Clarín*, 2014).

En las propuestas de intervención de algunos especialistas mediáticos, la capacitación emocional, es una de las acciones con mayor repercusión para el campo educativo con pretensión de cientificidad.

Al respecto, Illouz afirma que los discursos emocionales y económicos se configuran mutuamente y producen “... un amplio movimiento en el que el afecto se convierte en un aspecto esencial del comportamiento económico y en el que la vida emocional [...] sigue la lógica del intercambio y de las relaciones económicas” (2007: 20). La autora refiere a un proceso de racionalización y de mercantilización de las emociones, que tiende a reconfigurar la vida emocional de los sujetos. La regulación de las emociones no está en función de vivir con otros, ni de armar lazos, ni de potenciar los vínculos de respeto, confianza y autoestima.

¿Qué significa capacitarse emocionalmente? ¿Qué significa ser competentes emocionalmente? ¿Todas las emociones gozan de la misma legitimidad social? ¿Se puede controlar lo emocional? ¿Para qué? ¿A qué requerimientos

adaptarse? ¿La adaptación emocional es necesaria para tener éxito escolar y, por ende, un éxito social? ¿Se aprenden las emociones?

Los análisis hasta aquí realizados y las preguntas que guiaron la investigación hacen pensar en la posibilidad de un deslizamiento de sentido, un cambio de ropaje desde los estudios históricos realizados (Kaplan, 2008) hacia estas nuevas interpretaciones funcionales a la exclusión.

Este viraje sería desde la capacidad intelectual medida por el coeficiente intelectual (CI) hacia la capacidad emocional y un supuesto coeficiente emocional, medible, observable por imágenes cerebrales. Un mundo afectivo donde algunos pueden alcanzar la capacidad emocional para tener un exitoso rendimiento académico y, por ende, un éxito social, y otros no.

La doxa se sustenta en la idea de que algunos nacen para ser delincuentes y otros nacen para la convivencia social. El discurso de los genes se fue recrudeciendo, tal como demuestra Wacquant en *Las cárceles de la miseria* (2000) donde el autor recurre al *The Bell Curve*, un estudio que se usa para demostrar que el coeficiente intelectual de los negros es menor, y que eso es lo que determina su inferioridad. El coeficiente intelectual determinaría quién ingresa a la universidad y tiene éxito, quién queda desocupado o quién vive bajo el sacramento del matrimonio. Este estudio también muestra la tendencia al crimen y la cárcel: uno se convierte en criminal, no porque padezca privaciones materiales en una sociedad no igualitaria, sino porque sufre carencias mentales y morales. Hay una creencia de que los criminales o personas que tienden a delinquir residen en ciertos lugares con personas con menor coeficiente intelectual. Estas posturas enfatizan y profundizan la exclusión.

Se torna necesaria la construcción de una mirada y un discurso alternativo frente a estas visiones. Al respecto, Carina Kaplan (2014), quien recupera las contribuciones teórico-em-píricas de Norbert Elias, afirma lo siguiente:

“La pobreza hace brutales a las personas”. Y él inmediatamente aclara que “esta afirmación no se debe interpretar en relación con personas, sino con sociedades. Es la miseria de la sociedad la que vuelve miserables a los hombres”. Para sostener esta idea, Elias se refiere a los distintos modelos de comportamiento que tienen los automovilistas en las rutas diciendo: “Cuando se encuentra un alto nivel de civilización, un código de comportamiento y de sentimientos que estimula una mayor uniformidad y estabilidad en la autorregulación, no es porque la gente sea, por así decirlo, más civilizada por naturaleza. El alto estándar es una parte integral y, al mismo tiempo, una condición y una consecuencia del alto estado de desarrollo, y también de la riqueza de una sociedad. Las carreteras bien construidas, bien señalizadas y bien planeadas cuestan dinero, están diseñadas para conductores bien temperamentados”. Esto quiere decir que una buena ruta va a generar conductas auto-coaccionadas. Una sociedad pacificada genera una interiorización de ciertos comportamientos como forma de regulación social. El *bullying*, por tanto, necesita repensarse como categoría naturalizada y recontextuarla a la luz de la problemática de vivir juntos. Se trata de volver a situar la discusión en lo relacional, en las dimensiones históricas y en los contextos donde las biografías se anclan y encuentran su explicación y sentidos. No hay individuos y grupos inferiores o

superiores en sí. Lo que existe es una creencia en la inferioridad y unos sentimientos de superioridad que suelen cristalizarse en los vínculos sociales, dado el diferencial de poder de unos y otros. El análisis de la dinámica social de la estigmatización representa una alternativa a la explicación del *bullying* como fenómeno individualizante (Kaplan, 2014).

Si analizamos las propuestas de intervención sugeridas por los especialistas que mayoritariamente tienen voz en los medios de comunicación, hay imperativos propios de nuestra época. Y los mismos se traducen en una serie de actividades que conforman lo que Foucault (1990) denomina las “tecnologías del yo”: ese conjunto de prácticas como respirar, jugar con emoticones, yoga, canciones con mensaje, introspección, autobiografía, entre otras, que los individuos pueden elegir para estar en relación consigo mismo y operar sobre su cuerpo, su alma, pensamientos y conductas, para transformarse y desarrollar sus potencialidades.

El control sobre un individuo aislado, donde la relación es consigo mismo y no con los demás, es lo que lo conduce a ignorar, subestimar, superar y no dejarse afectar por el mundo exterior. Es aquí donde la introspección funciona como bálsamo y antídoto frente al otro que se aparece como amenazante y peligroso.

Estos espacios de gobierno y control de sí mismo, están incentivados desde la sociedad civil, específicamente, desde las asociaciones, fundaciones o ONG, que vienen supuestamente a suplir un Estado ausente y una formación docente que “no está a la altura de las circunstancias”. Posicionados en un supuesto saber erudito, apolítico y neutral, se trata de nuevos formatos en los que se piensan los actores escolares.

Prácticas pedagógicas en los procesos de socialización y subjetivación. A modo de cierre y un nuevo inicio

Al analizar la mirada de los especialistas hacia la escuela y los actores escolares, estos son mostrados como culpables de la violencia, pero, al mismo tiempo, responsables del cambio.

La capacitación emocional, de matriz individualista, pone en cuestión el valor mismo de la escuela como socializadora. El poder de “ver”, “decir” y “proponer” en manos de especialistas, miembros de asociaciones civiles, pone en cuestión la garantía de educación como derecho político para todos y al Estado como responsable y garante.

En Argentina, la sanción de la Ley de Educación Nacional 26206 del año 2006 representa una ruptura respecto a una matriz selectiva y excluyente que ha caracterizado desde su génesis al sistema educativo nacional, donde el nivel secundario era para la formación de las elites gobernantes o para los grupos que continuarían estudios en la universidad (Filmus y Kaplan, 2012).

La extensión y democratización de la educación básica obligatoria trae aparejada nuevos desafíos vinculados a la necesidad de concretar el cambio de paradigma cultural que requiere la inclusión. Muchos de los y las estudiantes son la primera generación de su familia que ingresa al secundario y esto se convierte en una posibilidad simbólica para muchos sectores sociales. Estos sectores sociales que ingresan a la escuela han sido históricamente nominados y figurados como “bárbaros”, “ineducables” e “incivilizados”.

Cabe preguntarse por el rol de los adultos como miembros de la comunidad educativa. En este sentido, Bourdieu estudia las formas de percepción, clasificación y nominación en el mundo educativo, y los juicios profesoraes que inciden en la autoestima social y educativa, estructurando un efecto de destino sobre los límites y posibilidades de los

y las estudiantes, reconociendo así un poder simbólico a la escuela como constructora de subjetividad. Por esto, es necesaria una revisión crítica hacia las prácticas docentes o creencias pedagógicas instaladas desde las que se sostienen estas prácticas estigmatizantes.

Juan Pablo Sabino (2010), en su libro *Educación, subjetividad y adolescencia*, retoma a Nietzsche para pensar una perspectiva pedagógica que analice los relatos educativos que se tienen naturalizados. El discurso debe abrir al diálogo, no anularlo.

Si el juicio descalificatorio proviene de una figura adulta significativa, refuerza la estigmatización y actúa teniendo un impacto en las subjetividades. El docente está atravesado por estos discursos, consensuados socialmente y transformados en sentido común, que se traducen en prácticas con gran eficacia simbólica. Son eficaces porque permanecen ocultos y naturalizados. Los docentes, de manera inconsciente, participan de varios prejuicios sociales y pueden reforzarlos, precisamente por ser sujetos sociales que habitan sociedades discriminatorias y selectivas (Kaplan, 2006). Aunque también es preciso aclarar que muchos hacen una reflexión crítica de sus prácticas pedagógicas y logran desnaturalizar estos discursos.

Nuestro proceso de investigación aborda la problemática de las violencias en las escuelas, y la violencia como constructora de subjetividad, como dolor social producido por la exclusión o la inferiorización en la vida escolar. Nos centramos en la dimensión relacional del vivir junto a otros y con otros, y enfatizamos así la dimensión emotiva, un cuidado pedagógico que es una reparación simbólica de las heridas sociales en las escuelas.

La escuela es un escenario privilegiado para la construcción de lazos sociales, vínculos de solidaridad, de reconocimiento y respeto mutuo. A partir de esto, es necesaria la

construcción de una mirada pedagógica con posicionamiento ético político que sea subjetivante. El convivir pone en juego justicia, libertad, reconocimiento, cuidado, aprender a vivir junto a otros. Se propone una educación que tenga en su horizonte como meta de logro que cada persona pueda construir en sí misma una subjetividad autónoma, solidaria y justa (Sabino, 2010), sentirse reconocidos y respetados en la construcción de subjetividad (Kaplan y Silva, 2016). Tener esperanzas en el otro y actuar en consecuencia es un acto político pedagógico.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1988). Espacio social y poder simbólico. En *Cosas dichas*. Buenos Aires, Gedisa.
- (2006). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Eudeba.
- (2012). La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. Buenos Aires, Taurus.
- Bourdieu, P. y Eagleton, T. (2000). Doxa y vida ordinaria. En *Pensamiento crítico contra la dominación*, núm. 0, pp. 219-231.
- Butler, J. (1998). Actos performativos y constitución de género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. En *Debate Feminista.*, año 9, vol. 18, pp. 296-314.
- Castorina, J. A. y Kaplan, C. V. (2006). Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto. En Kaplan, C. V. (dir.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 104, pp. 219-251.
- Elias, N. y Scotson, J. (2016). *Establecidos y marginados: Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. México D. F., Fondo de Cultura Económica.
- Filmus, D. y Kaplan, C. V. (2012). *Educación para una sociedad más justa: Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires, Aguilar.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del Yo*. Barcelona, Paidós.
- Illouz, E. (2007). *Intimidaciones congeladas: Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires, Katz.
- Kaplan, C. V. (2006). La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión. En *12(n)tes*, núm. 4.
- (2008). Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino. Buenos Aires, Colihue.
- (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. En *Propuesta Educativa*, año 20, vol. 1, núm. 35, pp. 95-103.

- (2014). *La judicialización de la vida educativa. El bullying como categoría de naturaleza política*. Trabajo presentado en II Jornadas Internacionales: Sociedades contemporáneas, Subjetividad y Educación. Buenos Aires, Argentina.
- Kaplan, C. V. y Silva, V. S. (2016). Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación socio-psíquica de las emociones. En *Praxis educativa*, vol. 20, núm. 1, pp. 28-36.
- Kaplan, C. V. y Krotsch, L. (2018). La educación de las emociones: Una perspectiva desde Norbert Elias. En *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*, vol. 5, núm. 8, pp. 119-134.
- Kaplan, C. V. y Saez, V. (2019). *Estigmatización, racismo y violencia en el territorio escolar. Deconstruyendo las miradas de los medios de comunicación*. Rosario, Homo Sapiens.
- Martini, S. (2004). *Periodismo, noticia y noticiabilidad*. Buenos Aires, Norma.
- Sabino, J. P., (2010). *Educación, subjetividad y adolescencia: entre la imposibilidad de enseñar y la posibilidad de aprender*. Buenos aires, La Crujía.
- Saez, V. (2019). Las configuraciones familiares desde la prensa argentina (1993-2011). Apuntes sobre los discursos sobre las violencias en las escuelas. En *Revista Austral de Ciencias Sociales*, núm. 36, pp. 233-249, doi: 10.4206/rev.austral.cienc.soc.2019.n36-12.
- Wacquant, L. (2000). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires, Manantial.
- Zullo, J. (2002). Estrategias de la prensa actual: información, publicidad y metadiscursus. En Raiter, A., *Representaciones sociales*. Buenos Aires, Eudeba.

Artículos periodísticos

- Chaktoura, E. (8 de mayo de 2011). Se dice de mí. En *La Nación*. En línea: <<https://www.lanacion.com.ar/lifestyle/se-dice-de-mi-nid1371457>> (consulta: 16-03-2021).
- Clarín* (30 de abril de 2014). Todo lo que necesitas saber sobre *bullying*. En línea: <https://www.clarin.com/hijos/bullying-alumnos-teme-companeros_0_S1ujKAKvQx.html> (consulta: 16-03-2021).
- Clarín* (2 de septiembre de 2019). Creó una "poción mágica" para ayudar a su hermanito. En línea: <https://www.clarin.com/viste/creo-pocion-magica-ayudar-hermanito-sufre-bullying-escuela_0_Up_KJGO0m.html> (consulta: 16-03-2021).

La Nación (15 de abril de 2011). Operaron las orejas de una niña de siete años para no ser blanco de burlas. En línea: <<https://www.lanacion.com.ar/ciencia/una-nina-de-siete-anos-se-opera-las-orejas-para-no-ser-blanco-de-burlas-nid1365612/>> (consulta: 16-03-2021).

López, A. (28 de abril de 2014). Bullying: Una enfermedad que se extiende. En *La Nación*. En línea: <<https://www.lanacion.com.ar/opinion/bullying-una-enfermedad-que-se-extiende-nid1685999/>> (consulta: 16-03-2021).

Zolezzi, T. (06 de junio de 2014). ¿Cómo se sienten los alumnos? En *La Nación*. En línea: <<https://www.lanacion.com.ar/comunidad/como-se-sienten-los-alumnos-nid1699046/>> (consulta: 16-03-2021).

Zusman de Arbiser, S. (14 de junio de 2015). Debates: Bullying, ¿epidemia silenciosa? En *Clarín*. En línea: <https://www.clarin.com/opinion/violencia-escolar-maltrato-crisis-educativa-asistencia_0_rk0WCvYv7g.html> (consulta: 16-03-2021).

Bibliografía de consulta

Abramowski, A. L. (2005). La violencia escolar en los medios. En *Ensayos y Experiencias*, núm. 58, pp. 54-63.

Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Barcelona, Gedisa.

— (1995). La violencia simbólica. En *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México D. F., Grijalbo.

— (1997). *Sobre la televisión*. Barcelona, Anagrama.

— (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

— (2006). *Autoanálisis de un sociólogo*. Barcelona, Anagrama.

— (2014). ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Buenos Aires, Akal.

Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. En *Propuesta Educativa*, vol. 9, núm. 19, pp. 4-18.

Brener, G. y Kaplan, C. V. (2006). Violencias, escuela y medios de comunicación. En Kaplan, C. V. (dir.), *Violencias en plural: Sociología de las violencias en la escuela*, pp. 77-101. Buenos Aires, Miño y Dávila.

- LeBreton, D. (2013). Por una antropología de las emociones. En *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, núm. 10, pp. 67-76.
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Madrid, Cátedra.
- Castorina, J. A. (2005). Las prácticas sociales en la formación del sentido común. La naturalización en la psicología. En Llomovatte, S. y Kaplan, C. V. (coords.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires, Noveduc.
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona, Península.
- (2009). *El proceso de la civilización*. México D. F., Fondo de Cultura Económica.
- FLACSO y Unicef (2011). *Clima, conflicto y violencia en las escuelas*. Buenos Aires, FLACSO. En línea: <www.unicef.org/argentina/spanish/clima_conflicto_violencia_escuelas.pdf> (consulta: 12-11-2013).
- Foucault, M. (1991). Nuevo orden interno y control social. En *Saber y verdad*. Madrid, La Piqueta.
- Kaplan, C. V. (2006). Violencias en plural. Sociología de las violencias en las escuelas. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2009). *La asignación de etiquetas. La construcción social del "alumno violento"*. Trabajo presentado en XII Simposio Internacional Proceso Civilizador. Universidad de Recife, Brasil.
- (dir.). (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2012). La construcción social de las emociones en el espacio escolar. Desafíos teóricos y aportes de investigación. En *Anales del XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores: "Civilização, Fronteiras e Diversidade"*. Dourados, Procesos Civilizadores. En línea: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais14/arquivos/textos/Mesa_Coordenada/Trabalhos_Completos/Carina_Kaplan.pdf>.
- (dir.). (2013). *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2017). La vida en las escuelas. Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar. Rosario, Homo Sapiens.
- Saez, V. (2016). *Prácticas discursivas de la mediatización de la violencia en espacios escolares*. [Tesis doctoral]. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Saez, V., Adduci, N. y Urquiza, S. (2013). Cuando la escuela es noticia en los diarios. La criminalización mediática. En Kaplan C. V. (coord.), *Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila

Sennett, R., (2003). El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad. Barcelona, Anagrama.

Wieviorka, M., (2009). *Racismo. Una introducción*. Barcelona, Gedisa.

Referencias institucionales

Este libro es un producto del trabajo colectivo realizado en el marco del Programa de Investigación sobre “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos”, que dirige Carina V. Kaplan, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Particularmente, se inscribe en las actividades desarrolladas a través de la ejecución de los siguientes proyectos:

- » Proyecto UBACyT (20020170100464BA), “Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos” (Resolución Consejo Superior n° 1041/2018). Directora: doctora Carina V. Kaplan
- » Proyecto PIP-CONICET (11220130100289CO), “La construcción social de las emociones y la producción de las violencias en la vida escolar. Un estudio sobre las experiencias de estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas” (Resolución n° 5313/2014). Directora: doctora Carina V. Kaplan

Biografías de los/as autores/as

Lucía Abecasis

Es licenciada en Ciencias de la Educación y Profesora de Enseñanza Secundaria y Superior en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Es adscripta de la cátedra de Sociología de la Educación (Cat. Kaplan) en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Es investigadora en formación del proyecto UBACyT “Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos” con sede en el Programa de Investigación sobre “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos” del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFyL-UBA.
Correo electrónico: luciaabecasis@hotmail.com

Natalia G. Adduci

Es magister en Estudios interdisciplinarios de la subjetividad por la Universidad de Buenos Aires (UBA), licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Es docente regular en el campo de la formación de las prácticas docentes de los Profesorados de Educación Inicial en la Escuela Nacional Superior n° 3 "Bernardino Rivadavia" y la Escuela Nacional Superior n° 11 "Ricardo Levene", en CABA. Es profesora regular en el campo de formación general del Profesorado de inglés en el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" y es profesora regular en el campo de las prácticas docentes del tramo de formación pedagógica en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Lomas de Zamora (UNLZ).

Es investigadora del proyecto UBACyT "Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos" con sede en el Programa de Investigación sobre "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos" del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFyL-UBA. Correo electrónico: natyadduci@gmail.com

Darío H. Arevalos

Es doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y becario doctoral del Conicet con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA.

Es profesor titular de Psicología Educacional en el Instituto Superior Daguerre.

Es investigador de los proyectos: UBACyT "Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos" y PIP Conicet "La construcción social de las emociones y la producción de las violencias en la vida escolar. Un estudio sobre las experiencias de estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas", con sede en el Programa de Investigación sobre "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos" del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Correo electrónico: dar.arevalos@gmail.com

Jorge E. Catelli

Es doctorando en Psicología por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y profesor adjunto a cargo en las cátedras Psicología Psicoanalítica y Psicoanálisis y Educación y jefe de trabajos prácticos regular de las cátedras Psicología General y Teorías Psicológicas de la Subjetividad en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Es Miembro del Equipo de Orientación Escolar de la Asociación Escolar Goethe e investigador del proyecto UBACyT “Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos” con sede en el Programa de Investigación sobre “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos” del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA).

Es miembro de la Secretaría Científica de la Asociación Psicoanalítica Argentina (desde 2020); miembro de Gea Centro de Supervisiones Clínicas; y fundador del Departamento de “Psicoanálisis y Educación” de Gea Centro de Supervisiones Clínicas; miembro titular en función Didáctica de la APA, Full Member de International Psychoanalytical Association y FEPAL; cofundador y miembro del Capítulo de “Psicoanálisis y Educación APA UBA”. Correo electrónico: jorgecatelli@gmail.com

Pablo D. García

Es doctor en Educación por el Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación de UNTREF–UNLA–UNSAM.

Es profesor adjunto del Departamento de Ciencias Sociales, coordinador académico del Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación y coordinador académico del Doctorado en Política y Gestión de la Educación Superior en la UNTREF.

Es investigador del proyecto UBACyT “Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos” con sede en el Programa de Investigación sobre “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos” del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFyL–UBA.

Es director del Proyecto de “Políticas para garantizar el Derecho a la Educación en las escuelas secundarias del conurbano bonaerense” en la UNTREF.

Es profesor de posgrado Universidad Técnica Nacional (UTN) y editor responsable de la *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación* del NIFEDE-UNTREF. Correo electrónico: pgarcia@untref.edu.ar

Claudio E. Glejzer

Es magíster en Neurociencias por la Universidad de Barcelona y profesor en Ciencias Biológicas por el ISFD 34 de la provincia de Buenos Aires. Es profesor adjunto a cargo de la cátedra Biología, Comportamiento, Desarrollo y Aprendizaje, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA) y profesor titular de las materias Bases Biológicas del Comportamiento y Neurociencias en la carrera de Psicología de la Universidad ISALUD.

Es director del ISFDyT 140 de Tigre, provincia de Buenos Aires.

Es investigador del proyecto UBACyT “Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos” con sede en el Programa de Investigación sobre “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos” del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFyL-UBA. Correo electrónico: nadh58@hotmail.com

Carina V. Kaplan

Es doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) con posdoctorado en la Universidad Estadual de Rio de Janeiro (UERJ), Brasil. Es profesora titular regular de la cátedra Sociología de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL-UBA) y profesora titular ordinaria de la cátedra Sociología de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Es investigadora principal del Conicet. Es directora de los proyectos UBACyT "Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos" y PIP Conicet "La construcción social de las emociones y la producción de las violencias en la vida escolar. Un estudio sobre las experiencias de estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas" con sede en el Programa de Investigación sobre "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos" del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la FFyL-UBA; también bajo su dirección. Correo electrónico: kaplanarina@gmail.com

Iván P. Orbuch

Es doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Es profesor adjunto de la cátedra Historia de la Educación y la Educación Física en la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR) y ayudante de primera en la cátedra Historia Social General de la Educación en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Es investigador de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR) y del Proyecto UBACyT "Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos" con sede en el Programa de Investigación sobre "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos" del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFyL-UBA. Correo electrónico: ivan.orbuch@unahur.edu.ar

Priscila Orguilia

Es estudiante del profesorado y licenciatura en Ciencias Antropológicas con orientación sociocultural de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es adscripta de la cátedra de Sociología de la Educación (Cat. Kaplan) en el Departamento de Ciencias de la Educación de la FFyL-UBA.

Es investigadora en formación del proyecto UBACyT “Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos” con sede en el Programa de Investigación sobre “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos” del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFyL-UBA. Correo electrónico: orgulia.priscila@gmail.com

Ezequiel Szapu

Es doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y becario posdoctoral del Conicet con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación UBA.

Es investigador de los proyectos: UBACyT “Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos” y PIP Conicet “La construcción social de las emociones y la producción de las violencias en la vida escolar. Un estudio sobre las experiencias de estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas” con sede en el Programa de Investigación sobre “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos” del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Correo electrónico: soysapu@gmail.com

Ludmila M. Sukolowsky

Es Periodista recibida en el instituto Taller Escuela Agencia (TEA) y estudiante de la licenciatura y profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA).

Es adscripta de la cátedra de Sociología de la Educación (Cat. Kaplan) en el Departamento de Ciencias de la Educación de la FFyL-UBA.

Es investigadora en formación del proyecto UBACyT “Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos” con sede en el Programa de

Investigación sobre “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos” del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFyL–UBA. Correo electrónico: ludmilamsuko@gmail.com

Sandra G. Vinocur

Es Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad CAECE y realizó su formación de posgrado en la Escuela de Psicopedagogía Clínica.

Es jefa de trabajos prácticos regular en la cátedra Teoría y Técnicas del Diagnóstico en la Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL–UBA); y profesora titular regular de las cátedras Clínica de la Niñez y Prácticas Profesionalizantes II en el Instituto de Educación Superior n° I, Dra. Alicia Moreau de Justo, CABA. Forma parte del Equipo de la Escuela del Jacarandá.

Es investigadora del proyecto UBACyT “Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos” con sede en el Programa de Investigación sobre “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos” del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFyL–UBA.

Principales publicaciones: capítulo Las prácticas psicopedagógicas en la escuela del libro de las I Jornadas de Educación y Psicopedagogía. Correo electrónico: sgvinocur@gmail.com

En el campo educativo asistimos a un giro afectivo que consiste en la confirmación de la inscripción de las emociones y los sentimientos como categorías interpretativas para poder acceder al corazón de las prácticas pedagógicas. La escuela representa un espacio simbólico de esperanza para concretar el derecho de las infancias y juventudes a ser cuidadas, amadas y protegidas. Este libro reúne contribuciones teóricas y empíricas desarrolladas en el marco del Programa de Investigación sobre “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos” que invitan a pensar sobre la cuestión de la afectación subjetiva en tiempos de dolor social. Educar la mirada en la sensibilidad hacia los demás y encontrar tramas vinculares de reparación constituye un imperativo ético-político de época.



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

ISBN 978-987-8363-85-1



9 789878 363851