CS

Educación y procesos de civilización

Miradas desde la obra de Norbert Elias

Carina V. Kaplan y Magda Sarat (compiladoras)

Verónica Silva, Ezequiel Szapu y Darío Arévalos (revisores)

eFFL

FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

Educación y procesos de civilización

COLECCIÓN SABERES CS

Educación y procesos de civilización

Miradas desde la obra de Norbert Elias

Carina V. Kaplan y Magda Sarat (compiladoras)
Verónica Silva, Ezequiel Szapu y Darío Arévalos (revisores)

UFGD Universidade Federal da Grande Dourados
A UNIVERSIDADE DE TODAS AS PESSOAS
CAPES
Fundect
GPEPC
Ministerio de Educación y Deportes
Presidencia de la Nación
Secretaría de Políticas Universitarias
PIESCI
Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional

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

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decana
Graciela Morgade

Vicedecano
Américo Cristófalo

Secretario General
Jorge Gugliotta

Secretaria Académica
Sofía Thisted

Secretaria de Hacienda y Administración
Marcela Lamelza

Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil
Ivanna Petz

Secretaria de Investigación
Cecilia Pérez de Micou

Secretario de Posgrado
Alberto Damiani

Subsecretaria de Bibliotecas
María Rosa Mostaccio

Subsecretario de Transferencia y Desarrollo
Alejandro Valitutti

Subsecretaria de Relaciones Institucionales e Internacionales
Silvana Campanini

Subsecretario de Publicaciones
Matías Cordo

Consejo Editor
Virginia Manzano
Flora Hilert
Marcelo Topuzian
María Marta García Negroni
Fernando Rodríguez
Gustavo Daujotas
Hernán Inverso
Raúl Illescas
Matías Verdecchia
Jimena Pautasso
Grisel Azcuy
Silvia Gattafoni
Rosa Gómez
Rosa Graciela Palmas
Sergio Castelo
Ayelén Suárez

Directora de imprenta
Rosa Gómez

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Colección Saberes

CC BY NC SA

Edición y maquetación: Paula D'Amico
Imagen de tapa: Maite Kaplan

ISBN 978-987-4019-31-8
© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2016

Subsecretaría de Publicaciones
Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina
Tel.: 4432-0606 int. 167 - info.publicaciones@filo.uba.ar
www.filo.uba.ar

Educación y procesos de civilización : miradas desde la obra de Norbert Elias / Morgana de Fatima Agostini Martins ... [et al.] ; compilado por Carina Kaplan; Magda Sarat. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2016.
390 p. ; 20 x 14 cm. - (Saberes)

ISBN 978-987-4019-31-8

1. Educación Especial. 2. Formación de Docentes de Educación Especial. 3. Inclusión Escolar. I. Agostini Martins, Morgana de Fatima II. Kaplan, Carina, comp. III. Sarat, Magda, comp.
CDD 371.9

Índice

Presentación institucional **11**
Carina V. Kaplan

Primera parte. Aproximaciones teóricas inspiradas en la obra de Norbert Elias

Capítulo 1
¿Hacia una integración del deseo y el amor? 15
Erotización y sexualización desde 1880
Cas Wouters

Capítulo 2
Civilización, fronteras y construcción del Estado Nacional Argentino: Domingo F. Sarmiento 51
Lucas F. Krotsch y Ademir Gebara

Capítulo 3
La teoría de Norbert Elias y una agenda de investigación en historia de la educación 77
Tony Honorato

Capítulo 4
El racismo de la violencia 99
Aportes desde la sociología figuracional
Carina V. Kaplan

Capítulo 5
La Educación de las Niñas 119
Aportes de Norbert Elias
Magda Sarat y Renato Suttana

Capítulo 6
La civilización de los afectos en los procesos educativos 145
Agustina Mutchinick y Carina V. Kaplan

Capítulo 7
Norbert Elias en perspectiva 159
Aportes fundamentales en el encuentro y desencuentro sociológico con los clásicos
Clara B. Bravin

Capítulo 8
Reflexiones sobre el cuerpo desde la teoría de los procesos civilizadores de Norbert Elias 183
Pablo N. di Napoli y Ezequiel Szapu

Capítulo 9
Norbert Elias y Antonio Gramsci 207
Articulaciones teóricas entre dos marginados
Sebastián J. Gómez y Darío H. Arévalos

Capítulo 10
Inclusión escolar 223
Un análisis de relaciones de poder a partir de Norbert Elias y Michel Foucault
Washington Cesar Shoiti Nozu y Marilda Moraes Garcia Bruno

Segunda Parte. Los usos de Norbert Elias en investigaciones empíricas

Capítulo 11
Educación especial en Espírito Santo, Brasil 243
Reginaldo Celio Sobrinho y Edson Pantaleão

Capítulo 12
Las violencias en la escuela desde la prensa platense 263
El caso Carmen de Patagones
Virginia Saez y Verónica Soledad Silva

Capítulo 13
Familia e institución educativa 285
Relaciones de interdependencia y poder
Claudemir Dantes y Magda Sarat

Capítulo 14
Literatura y género 305
Aproximaciones de una investigación entre Brasil y Argentina
Nubea Rodrigues Xavier y Ademir Gebara

Capítulo 15
Educación y tecnologías de la información y comunicación 323
La inclusión de personas con discapacidad auditiva
Reinaldo dos Santos

Capítulo 16
El diagnóstico del trastorno del espectro autista como herramienta pedagógica en la inclusión educativa 339
Adriana Onofre Schmitz y Morgana Agostini Martins

Capítulo 17
Desafíos y perspectivas para la formación de profesores en la atención educacional especializada en Dourados 359
Morgana Agostini Martins

Los autores 379

Presentación institucional

Carina V. Kaplan

Este libro que lleva por título *Educación y procesos de civilización: miradas desde la obra de Norbert Elias*, reúne los aportes de investigadores de Argentina y Brasil sobre la realidad socioeducativa en el contexto latinoamericano. Desde distintas disciplinas y momentos de formación, los autores confluimos en un texto que profundiza en la obra de uno de los intérpretes más relevantes de la teoría social contemporánea. Invitamos también a compartir sus ideas a Cas Wouters, un referente holandés que trabajó codo a codo junto a Norbert Elias.

Elaboramos este texto en el marco del proyecto binacional de Centros Asociados para el Fortalecimiento de Posgrados - Brasil y Argentina (CAFP-BA nº 031-12), con el apoyo institucional y financiero de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) de Argentina y la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES) de Brasil; dirigido por la Doctora Carina V. Kaplan (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina) y la Doctora Magda Sarat (Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil). Por la parte Argentina, el

proyecto cuenta con la coordinación técnica del Licenciado Ezequiel Szapu (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina).

Los investigadores, becarios y tesistas argentinos formamos parte del Programa que actualmente dirijo sobre "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos" con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; que lleva a cabo los siguientes proyectos de investigación: a) "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" (PIP CONICET 2014-2016, código: 11220130100289CO); b) "Violencias, subjetividades y juventudes. Contribuciones teórico-empíricas desde la sociología de la educación a la comprensión de las experiencias emocionales de los estudiantes de escuelas secundarias" (UBACyT 2014-2017, código: 20020130100596BA).

Por su parte, los académicos brasileros integran el grupo "Processo Civilizador" perteneciente al Programa de Pós-Graduação em Educação de la Universidade Federal da Grande Dourados.

Organizado en diecisiete capítulos, nuestro libro se estructura en dos secciones temáticas:

> a) "Aproximaciones teóricas inspiradas en la obra de Norbert Elias". Esta primera parte congrega reflexiones y análisis sobre una serie de dimensiones sociales vinculadas a los procesos educativos, la corporeidad, la subjetividad, las emociones, el poder y la sexualidad.
>
> b) "Los usos de Norbert Elias en investigaciones empíricas". En esta segunda parte se presentan trabajos de

investigación vinculados a los siguientes tópicos: educación especial, formación docente para la inclusión educativa, tecnologías de la información y la comunicación, literatura y género, familia y escuela, violencias en las escuelas.

En definitiva, esta publicación es producto de un trabajo colectivo desde las universidades púbicas, cuyo desafío es el de construir miradas latinoamericanas sobre las relaciones entre los procesos de civilización y los procesos educativos.

Es preciso tener en cuenta que la obra de Norbert Elias ha sido marginal en el tratamiento de las ciencias sociales en nuestros países; recuperarla y recrearla es nuestro compromiso.

En tiempos de transformaciones estructurales y socioafectivas profundas como los que transitamos, resulta significativo rescatar el valor de la sociología procesual de Elias que da cuenta de los procesos de individuación en el marco de las relaciones con otros en sociedades complejas. Él nos marca un camino a recorrer, al reconocer que las estructuras sociales de un grupo y de una época están profundamente imbricadas en la estructuración de los individuos particulares y de las formas de la autoconciencia humana. Más aún, nos convoca a comprometernos con nuestro tiempo y nuestra condición humana afirmando que: "Nuestro entramado social no es definitivo y mucho menos un punto culminante de una civilización, como tampoco lo es nuestra forma de comportamiento, nuestro nivel de coacciones, mandatos y miedos".[1]

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Octubre de 2016

1 Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, p. 531. Madrid, Fondo de Cultura Económica.

Primera parte
Aproximaciones teóricas inspiradas en la obra de Norbert Elias

Capítulo 1

¿Hacia una integración del deseo y el amor?
Erotización y sexualización desde 1880*

*Cas Wouters***

Traducción realizada por Natalia Cerullo[1]

Introducción

En este artículo se intentan comprender los cambios recientes en las relaciones románticas y sexuales de los jóvenes desde una perspectiva histórica. Se centra en la emancipación de las mujeres y los jóvenes desde 1880, un momento en el que los códigos sociales dominantes de las relaciones entre mujeres y hombres, niñas y niños, padres e hijos, se modificaron volviéndose más laxos (proceso conceptualizado como informalización). Desde esta perspectiva, el artículo esboza como el éxito de los jóvenes y las mujeres

---

* Este artículo se basa en una investigación previa publicada en inglés (2001, 2007 y 2010) y en holandés (2012). La última es una monografía basada en estudios holandeses de sexología, lo que supone un énfasis en procesos en los países bajos, pero pienso y espero que la secuencia, orden, estructura y los detalles sean útiles para comparaciones internacionales y que la línea general de estas novedades sean reconocidas en todo el occidente pudiente.

** El artículo en inglés fue corregido por Stephen Mennell. Él ha hecho esto con la mayoría de mis publicaciones en este idioma y de este modo me puso en el mapa angloparlante. Estoy profundamente agradecido.

1 Adscripta de la materia Teorías Sociológicas. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

al "escapar de debajo de las alas" de sus respectivos padres, hombres y maridos, ha coincidido con la emancipación de su sexualidad. Como individuos y colectivamente, mujeres y jóvenes se transformaron cada vez más en objetos sexuales y a la vez en sujetos sexuales: en procesos de prueba y error aprendieron cada vez más a lidiar con los deseos sexuales, tanto con los dirigidos hacia ellos mismos como con los propios. En estos procesos, ellos se guiaban por los códigos establecidos tradicionalmente y sus códigos internalizados sobre como conectar e integrar sexo y amor, esto es, conectar intimidad sexual y relacional. Estos códigos fueron cambiando a medida que las mujeres y los jóvenes se emanciparon, impulsando así intentos posteriores de encontrar un equilibrio del deseo más gratificante y perdurable entre el placer sexual y la satisfacción en las relaciones de pareja. Estos cambios se manifestaron en subsiguientes aumentos repentinos de sexualización y erotización. Este artículo esboza momentos significativos en estos procesos y finalmente abre al interrogante ¿dónde estamos nosotros ahora? Una respuesta tentativa a esta pregunta es desarrollada como una teoría sobre por qué el amor se ha vuelto más difícil, el amor perdurable en particular.

Formalización e informalización

Lo que las personas conocen sobre la vida y como vivirla –esto es, nuestro conocimiento y nuestros códigos de conducta y percepción– es enseñado y apropiado a través de relaciones "afecto-aprendizaje" y procesos de "afecto-aprendizaje". Estos conceptos, acuñados por Norbert Elias (2009[1987]), implícitamente reconocen que para comprender la historia de la humanidad en general, así como la historia de cualquier sociedad en particular y cada ser humano individual, la historia

del amor es tan importante como la historia del aprendizaje. Los dos están estrechamente emparentados, desde el advenimiento del homo sapiens, cuando los códigos sociales llegaron a dominar los códigos genéticos como modelo de control de la conducta para la supervivencia. Desde entonces, los humanos han necesitado adaptarse a los códigos sociales predominantes y han iniciado un reservorio de conocimiento social. Ambos, el aprendizaje individual y la transmisión colectiva de conocimiento hacia las generaciones ulteriores, dependen de la fuerza cohesiva y la calidez de sus lazos, particularmente aquellos que involucran a los niños. La importancia fundamental de las relaciones y procesos humanos de afecto aprendizaje está reflejada en sus miedos y ansiedades:

> *Genetically, the whole family tree of fears and anxieties seems to have a twofold root: the fear of physical extinction and the fear of loss of love. Threats to one's life and one's love in a very elementary form seem to be the original danger situations.* (Elias, 2009: 140)[2]

A su vez, la estructura de los miedos y las ansiedades además de las cualidades de sus vínculos de amor dependen de los niveles de organización social, pacificación y civilización en y entre sus sociedades *"they are always determined, finally, by the history and the actual structure of his or her relations to other people, by the structure of society; and they change with it"* (Elias, 2012: 485).[3]

En la expansión de las redes de interdependencia humana, desde el "régimen de fuego" –la organización social de

2 Genéticamente, toda la genealogía de miedos y ansiedades parece tener una doble raíz: el miedo a la extinción física y el miedo a la pérdida del amor. Las amenazas a la propia vida y al amor en una forma muy elemental parecen ser las situaciones de peligro primario (Elias, 2009: 140).

3 "Están siempre determinados, finalmente, por la historia y la estructura actual de sus relaciones con otras personas, por la estructura de la sociedad; y cambian siempre con ella" (Elias, 2012: 485).

control del fuego– al régimen agrario y al industrial, los niveles de diferenciación, integración y complejización se han incrementado junto a crecientes controles sociales sobre las personas y entre sí (Goudsblom, 1992). Como los grupos humanos se expandieron, diferenciaron y se volvieron increíblemente complejos, lo mismo sucedió con sus códigos de conducta y su repertorio de conocimiento colectivo: ambos también se expandieron y diferenciaron, volviéndose más detallados y complejos, exigiendo así mayores niveles de autorregulación para persuadir a las personas de transgredir los códigos de conducta dominantes. En general, esta tendencia a mayores niveles de "control social" en dirección al "autocontrol" fue documentada en el siglo XVI hasta siglo XIX en el libro de Elias *El proceso de la civilización* (Elias, 2012 [1939]).Fue un proceso a largo plazo de la formalización de los códigos sociales.

Alrededor de 1880, procesos sociales de diferenciación, integración y crecimiento de la complejidad no previstos, junto a la inherente represión social en dirección hacia la auto- represión, habían alcanzado aparentemente un nivel crítico que permitió –y también pronto demandó– un debilitamiento parcial en el proceso de formalización. Las normas fijas de comportamiento y su demanda de obediencia irreflexiva hacia los que tienen mayor status social perdieron parte de su función en el mantenimiento de las organizaciones sociales e inclusive tendieron a volverse contraproducentes. Cada vez más, mientras las antiguas y rígidas formas de control social se ablandaron, la formalización perdió su hegemonía ante un proceso de informalización (Wouters, 2007 y 2015). Un rápido aumento y una mayor variedad de relaciones y situaciones en las complejas redes de interdependencia, llegaron a demandar un grado mayor de precisión y esto implicó maniobrar de formas cada vez más flexibles y sensibles de acuerdo a normas más

laxas, abriendo así, un campo más amplio de posibilidades de comportamiento aceptables.

La variedad entre las opciones, sin embargo, no hizo más fácil el comportamiento, porque elegir correctamente entre una compleja multiplicidad de opciones vino a depender de las habilidades sociales que no pueden ser aprendidas simplemente con ser obedientes a las autoridades y a las reglas establecidas. Exigió la capacidad de *aggiornarse* a (cambios en) los parámetros específicos de cada relación y situación particular. Estas exigencias coincidieron con el incremento de la empatía, junto con la apertura, "laxitud" y prudencia reflexiva.

Las personas se inclinan cada vez más hacia la competencia social del aprendizaje de estas habilidades sociales necesarias y a llevarlas a cabo con facilidad. Esta competencia se intensificó en el transcurso de las décadas siguientes y se difundió desde círculos de políticos y empresarios comerciales a círculos mucho más amplios de ciudadanos. En esta competencia, el "capital de la personalidad" de un *habitus* que permite una conducta más sensible, flexible y sutil se convirtió en un *habitus* nacional, y más o menos simultáneamente, en el *habitus* internacional del Occidente rico.

En su conjunto, la transición de la hegemonía de la formalización a la informalización también implicó demandas crecientes sobre las relaciones más íntimas y privadas como las de hijos y padres, y aquellas románticas, eróticas y sexuales entre mujeres y hombres.

Informalización en las relaciones entre padres e hijos

Procesos continuos de informalización involucraron una dependencia creciente de los niños en cuanto a la capacidad y la necesidad de aprender las habilidades relacionadas

de reflexividad y flexibilidad. Esto implicó el aumento de demandas en las relaciones "afecto-aprendizaje" y de allí el incremento de la interdependencia de padres e hijos a través de la cuál sus relaciones habían ganado intensidad y también intimidad durante un período de tiempo más extenso: ambos, paternidad y niñez, se prolongaron (ver Röling, 2006: 24-26). Estas transformaciones fueron capturadas en la expresión "El siglo del niño" (Key, 1905 [1900]). Particularmente en aquel siglo, la emancipación de los niños y adolescentes de sus padres y sus tutores –y de las mujeres en relación a los hombres– claramente implicaron un incremento en los niveles de igualdad además de en los de intimidad.

Desde aproximadamente la década de 1880, el énfasis tradicional en la crianza de los niños, que hacía hincapié en la sumisión a la autoridad institucional y a la autoridad del adulto, y se sancionaba, entre otros castigos, con los corporales desplazó su énfasis hacia cualidades relacionadas con la autorregulación de los niños, sancionada conforme al razonamiento y diferenciación en la permisividad y calidez afectiva. Las relaciones entre los niños y los padres ganaron intimidad, calidez y consideración reflexiva. Después de la segunda guerra mundial, el nivel de inversión de los padres en sus hijos estaba otra vez aumentando rápidamente, un proceso que coincidió con la ampliación de los círculos de identificación, que van de niños y mujeres a grupos como indios, negros y animales. La inversión emocional en las relaciones de "afecto-aprendizaje" se aceleró particularmente en los cincuenta y sesenta, cuando esta tendencia se apoyó en los crecientes niveles de seguridad material y física, permitiendo la expansión de una más cálida e íntima, flexible y prudente forma de control paterno sobre el auto- control de los niños. Por consiguiente, más y más niños en relaciones familiares más cálidas e íntimas, han experimentado un

tipo de disciplina o control social menos dirigido a la obediencia que al autocontrol y la autonomía, esto es, a aprender a pensar y decidir por sí mismos (Alwin, 1988).

Simultáneamente, tener y criar niños se volvió cada vez más importante para proveer un sentido de pertenencia irreflexivo y una fuente de motivación en la vida, mientras que la religión y la ideología política, incluso la clase social, el género y la nacionalidad perdieron gran parte de esa capacidad. Para un mayor número de personas, las relaciones basadas en el amor y el aprendizaje con sus niños se convirtieron en el mayor proveedor de significado en su vida y su mayor motivación. En la crianza de hijos, un control de los padres más cálido e íntimo, flexible y cauteloso sobre el auto-control de los niños se extendió y se volvió más conocido como "disciplina orientada hacia el amor" (Bronfenbrenner, 1958).

Género y sexo: el equilibrio del deseo

La tendencia general hacia el aumento de la empatía, apertura y precaución reflexiva en las relaciones le concierne particularmente a aquellas que involucran la sexualidad. La emancipación de las mujeres y los jóvenes fue de la mano de la emancipación de su sexualidad; y, al mismo tiempo, los padres –de diferentes clases sociales y en diversos grados– comenzaron considerar más los intereses y sentimientos de sus niños, y también de la sexualidad de los adolescentes. Sin embargo, ha sido únicamente a partir de la Revolución Sexual que las mujeres, incluyendo las jóvenes, han tomado activamente parte en discusiones públicas sobre sus deseos carnales y cómo alcanzar un equilibrio del deseo más satisfactorio, el equilibrio entre los anhelos de gratificación sexual y los anhelos de intimidad en relaciones duraderas.

A partir de entonces, más y más personas han estado experimentando sus relaciones entre los extremos del amor desexualizado (el deseo sexual subordinado a la prolongación de una relación) y el contacto sexual despersonalizado, y los extremos de ser un objeto sexual y un sujeto sexual. Este proceso de experimentación provocó muchos y más variadas respuestas a lo que podría llamarse *la cuestión del equilibrio del deseo*: ¿cuándo y en qué tipo de relación/es están (que tipos de) el erotismo y la sexualidad permitidos y deseados? Desde la década de los sesenta en adelante, los temas y prácticas como el sexo prematrimonial, variaciones en las poses sexuales más allá de la posición del misionero, la convivencia sin matrimonio, el adulterio, la fornicación, las aventuras extramatrimoniales, los celos, la homosexualidad, la pornografía, el sexo adolescente, el aborto, el cambio de parejas, la pedofilia, el incesto y más –todos son parte de un proceso más amplio de sexualización– implicaron repetidos enfrentamientos con el desarraigo del equilibrio tradicional del deseo. Las personas se enfrentaron al interrogante acerca de dicho equilibrio más frecuente e intensamente que nunca antes.

Esta cuestión se plantea por primera vez en la pubertad o adolescencia, cuando los impulsos corporales, eróticos y las emociones que fueron prohibidas desde la infancia temprana en adelante (excepto en casos de incesto o pedofilia) son nuevamente exploradas y experimentadas. La necesidad primaria de los niños pequeños de contacto corporal y sus posteriores, francas y espontáneas exploraciones permanecen, sin ser correspondidas (Fonagy, 2008), son reprimidas y se detienen cuando los adultos comienzan a sentirlas como sexuales. Sexualidad y corporalidad son por consiguiente diferenciadas de otras formas de contacto, y compartimentadas. En la pubertad y adolescencia, cuando los deseos y demandas de intimidad y confidencialidad

están muy desarrolladas, el tabú de acariciarse y del contacto físico tiene que ser gradualmente desarmado. Más o menos superado por su nuevo anhelo por placer sexual y satisfacción, los jóvenes tienen que integrar este anhelo en su personalidad y en sus relaciones. Tienen que aprender a convertirse en un sujeto sexual y un objeto sexual, y encontrar un balance entre ambos. Para la mayoría, este es un proceso de ensayo y error. En el proceso de sexualización y erotización, especialmente desde la Revolución Sexual, el colectivo femenino ha alcanzado una posición similar a aquella de los jóvenes cuando alcanzaron la madurez sexual: ambos comenzaron el proceso de ensayo y error de convertirse cada vez más en un sujeto sexual.

Ensayo y error como procesos colectivos: sexualización y erotización

En el siglo XX, especialmente desde la década de 1960, este proceso de ensayo y error ha estado ocurriendo de forma colectiva. Teniendo en cuenta las diferencias de nacionalidad y clase social, los momentos ulteriores de procesos de aprendizaje colectivo involucraron una larga extensión de opciones disponibles con las cuales los individuos debían enfrentarse a cada momento. Desde 1880, luego de décadas en que las mujeres se emanciparon, los hombres se adaptaron, y los jóvenes continuaron escapándose de debajo de las alas de sus padres, este margen se ha ampliado considerablemente. Hasta la década de 1960, sin embargo, un balance altamente desigual de poder entre hombres y mujeres, junto con una sexualidad muy compartimentada, aseguró que el deseo y las experiencias carnales de la mujer permanecieran ocultas. Inclusive para relaciones que no eran necesariamente confidenciales, como entre marido y mujer.

La intimidad sexual no demandaba mucha intimidad relacional o personal. Esto es típico de un equilibrio del deseo en el cual el anhelo por sexo y por las relaciones íntimas duraderas no están integrados, y pueden inclusive estar altamente segregados.

Esta perspectiva de expansión de opciones y un proceso colectivo de ensayo y error parecen estar en conflicto con el hecho de que, en la mayoría de los países occidentales, la vieja regla de la abstinencia sexual previa al matrimonio fue formalmente sostenida hasta 1960. Sin embargo, esta apreciación del conflicto es equívoca, porque cada vez más la gente solo lo sostenía "de la boca para afuera": ellos no vivían bajo esta regla y practicaban la norma de "no preguntes, no cuentes". Una investigación holandesa muestrea que los jóvenes de la generación nacida a comienzos del siglo XX posponía su primer coito en promedio, hasta diez años después de volverse sexualmente maduros. La generación de alrededor de 1935 esperó siete años, un promedio que disminuyó diez meses por cada diez años. Esta tendencia descendente continuó, la generación de 1970 esperó cinco años, lo cual implicó una disminución de siete meses por cada diez años. Aparentemente, esta disminución se produjo a un ritmo menor que la indicada para las generaciones anteriores a la Segunda Guerra Mundial (Vliet, 1990: 56). Y aunque "la píldora" por supuesto que permitió más y más variedad, sexualidad y mayor tranquilidad emocional en la búsqueda del placer sexual, estos hallazgos sin embargo, permiten concluir que la Revolución Sexual no fue tan revolucionaria en términos tan cruciales de aspectos de la conducta sexual como ser la edad del primer encuentro sexual como sí lo fue en términos de apertura al debate público de la sexualidad y a terminar con la hipocresía de sostener formalmente la prohibición del sexo prematrimonial.

Sin embargo, como el equilibrio de poder entre mujeres y hombres, y también entre padres e hijos se volvió menos desigual, las posibilidades de relaciones íntimas más francas y cálidas aumentaron –al igual que la necesidad de desarrollar tales relaciones–. Para los hombres, el cambio fue principalmente hacia la "erotización o sexualización del sexo". El placer sexual masculino vino a depender más fuertemente del lazo sensual o erótico con la compañera sexual, esto es, la intimidad relacional. También experimentaron a las mujeres no mayormente como objetos sexuales sino más bien como sujetos sexuales. Para las mujeres, el cambio fue hacia la "sexualización del amor" y transformación en sujeto sexual además de en objeto sexual. En conjunto, cambios producidos en un proceso único e integrado de sexualización y erotización que penetró más allá de la barrera de la vida social, en el espacio privado como en el público. Como el aspecto dela sexualización del proceso atrae mucha más atención, y porque también en repetidas ocasiones provoca indignación moral, la importancia del proceso de erotización es, sólo en parte, reconocida.

Prueba y error antes de 1960: dos trayectorias sociales

Hasta la década de 1960, el proceso de ensayo y error en dirección a relaciones más fáciles y de mayor compañerismo entre mujeres y hombres tenía muchas trayectorias, pero al menos dos están diferenciadas por la clase social. Una de ellas involucra "la buena sociedad" [*gute Gesellschaft*] y grupos de familias para las cuales sirvió en gran medida de modelo. En 1880, los jóvenes de aquellas clases sociales tenían oportunidades limitadas para seleccionar sus parejas –las actividades de cortejo eran estrictamente controladas por los padres. Un ejemplo es el baile, el cual era

considerado como un espacio de cortejo. Únicamente en un baile privado o cena-baile los hombres jóvenes podían bailar con chicas de su propia clase social. Primero debían pedir permiso a sus padres, y una vez que estaban anotados en la lista de baile de la chica podrían optar por un segundo baile con la misma, pero hacerlo una tercera vez crearía expectativas y obligaciones, directamente relacionadas con el compromiso y posterior casamiento–. Estas escenas han cambiado ya que las jóvenes comenzaron a trabajar en oficinas, bibliotecas, hospitales, escuelas y persiguieron la independencia económica. Además, los deportes y el baile popular de los años veinte, inauguraron la posibilidad de reunirse en lugares menos reducidos. Los jóvenes pudieron visitar cada vez más, establecimientos bailables públicos y organizar fiestas privadas únicamente para ellos.

En Holanda, la informalización de las actividades de cortejo y compromiso en la "Buena sociedad" también implicó una erosión del compromiso público de casamiento y una tendencia de los jóvenes a romper más fácilmente con sus promesas de compromiso. Desde los años veinte en adelante, esta actitud despreocupada fue documentada en libros de modales holandeses por las crecientes quejas sobre jóvenes que rompían con sus promesas de casamiento; también basado en estos cambios el anuncio de compromiso comenzó a hacerse en reuniones cada vez más pequeñas, en lugar de la gran ceremonia con la promesa formal y pública de casamiento que un compromiso solía ser.

En las clases sociales donde las hijas jóvenes usualmente trabajarían de empleadas domésticas, vendedoras o en talleres, los códigos de "buena sociedad" apenas funcionaban como un modelo, y los padres tradicionalmente permitían a sus retoños encontrarse en ferias o a pasear por la rambla. Las parejas se formarían, y muchos casamientos eran acordados luego de que la jovencita quedaba embarazada

(van Hessen, 1964). En su matrimonio, la mayoría de los cónyuges seguían patrones tradicionales de vida de casados: fuertemente enraizados en grupos familiares amplios y caracterizados por la división de tareas y de "mundos" entre los cónyuges que en efecto, excluía ampliamente la confidencialidad y la intimidad relacional (Straver *et al.*, 1994). Estas tradiciones regían en la mayoría de los pueblos y barrios de clase trabajadora.

Nuevas prácticas y nuevos conceptos

La tendencia de los jóvenes de escapar de debajo de las alas de sus padres y experimentar relaciones eróticas puede presentarse haciendo foco en las nuevas palabras y prácticas.

El surgimiento de una nueva e importante práctica en la década de 1920 se refleja en el aumento significativo de la utilización de la palabra *verking;* que deriva del verbo *verkeren,* lo que significa "estar o moverse en compañía". En 1880, la expresión adquirió connotación romántica, particularmente cuando se transformó en el sustantivo *verkering*. Como tal, algunas personas de clase media la entendieron como una forma de relación romántica previa al compromiso formal, mientras que otros la vieron como una forma de "experimentar, de probar" una relación que podía volverse un compromiso más serio (*vasteverkering*), similar a la expresión en inglés "*going steady*" (relación estable). En "la buena sociedad" holandesa, sin embargo, las personas despreciaban la expresión *verking*, como palabra y práctica. Desde su perspectiva era un hábito desagradable de las clases medias y bajas, por lo cual continuaron percibiendo al compromiso como la única y más apropiada forma de relación que conlleva al matrimonio. Por lo tanto, intentaron

prohibir la práctica a través de la prohibición de la palabra misma, y llamarían siempre a su "probar, hacer una prueba" (del inglés *try out*) un "compromiso", inclusive cuando la pareja nunca haya pasado por una ceremonia formal de compromiso (más detalles en Wouters, 2004 y 2014). Una demostración de la potencia duradera de este *habitus* de la "buena sociedad" es introducida por un psicólogo y un periodista en la reseña de mi libro de 2012:

> A lo largo del siglo XX no había una palabra holandesa para designar las relaciones románticas con implicancias sexuales. Una pareja podía estar casada o comprometida, pero no había un nombre para la fase previa, al menos no en los libros de modales que aconsejaban sobre estos controvertidos temas. La palabra *verkering* (arrumacos- arrimarse) era solo utilizada en la lengua vulgar y no por las personas pertenecientes a círculos sociales más elevados o aburguesados. *Verkering* o *VasteVerkering* es "lo que tuvieron" la empleada doméstica y el soldado. Wouters utiliza el término en su libro, tal vez inclusive en un intento de aceptarlo como neutralmente descriptivo, pero para mí está saturado con insufrible insignificancia y principalmente asociaciones vulgares. (Ritsema, 2012)

Otra práctica nueva y neologismo de los años veinte es *scharrelen* (literalmente: "buscar", "toqueteo", "roce", "arrimarse") una palabra utilizada para indicar una relación de coqueteo o sexo casual, romance que no pretendía volverse una relación seria. Las jóvenes que consentían este tipo de prácticas podían ser llamadas "busconas" y corrían peligro de ser vistas como "fáciles".

Una palabra de igual connotación negativa era la de "amantes" (del italiano *amatrice*). A partir delas décadas de

1920 a 1950, se expresó la preocupación de las clases medias y altas holandesas sobre la moral de las niñas de las generaciones más jóvenes. La "amante" (*amatrice*) era definida como "la chica que se entregaba a un amigo y era invitada a salir frecuentemente –para distinguirla de la prostituta profesional" (Saal, 1950: 62). Estas chicas tenían sexo, lo que no debía suceder, y sí sucedía, debía mantenerse en secreto o negarse –inclusive la sospecha de haber aceptado mantener relaciones sexuales podía dañar la reputación y respeto, y de ahí, las posibilidades futuras de un buen matrimonio.

Pero cuando la negación se volvía imposible, por ejemplo, porque cada vez más y más mujeres visitaban a los médicos y clínicas con enfermedades venéreas, la palabra "amante" (*amatrice*) fue inventada:

> *The appearance on the scene of the amatrice as a dramatis personae* [...] *is connected to the appearance of a premarital female sexuality that could no longer as a matter of course be localised only within the lower classes nor be lumped automatically under the heading of prostitution*. (Mooij, 1993: 136)[4]

Esta figura de la "amante" se evaporó completamente con la Revolución Sexual. Con el estigma moral apartado, la "amante" se convirtió en una joven "normal" que había tenido sexo, y de hecho se estaba volviendo una "relación más estable".

En la segunda mitad de la década de 1930, el control paterno sobre la generación más joven se había ablandado hasta el punto que a los padres "sabios" no se les ocurriría preguntar a un joven sobre "sus intenciones" cuando prestaba mayor "atención" a su hija, "ni siquiera si la invitaba a

4 La aparición en escena de la amante como un personaje dramático [...] está conectada al surgimiento de la sexualidad prematrimonial femenina que no podía ser más un tema de las clases bajas o ser puesto automáticamente bajo el epígrafe de prostitución (Mooij, 1993: 136)

salir con frecuencia" (cita en Wouters, 2004: 72–3). Se les aconsejaba a los padres dar "rienda suelta" a sus hijos adolescentes, autorizando dichas prácticas con ciertas reservas, usualmente combinada con cautelosas recomendaciones de disuasión. De esta forma se intentó "sostener" con discretos pero no menos perceptibles intentos de quedarse "en la escena" (estar más presentes) con sus hijos, de este modo lograron establecer un lazo íntimo y a la vez desempeñar el rol de guía. Parece obvio, sin embargo, que sobre todo particularmente desde la década de 1920 en adelante, las relaciones de prueba de los jóvenes, ya sea que las llamaran "compromiso" o *verkering*, fueron tornándose cada vez más "sexuales" (detalles en Wouters, 2004, 2012 y 2014).

Continuidades del proceso en las diferencias de clase antes y después de 1960

La sexualización de las relaciones fue observada en todas las clases sociales; formó parte de una tendencia más general, y aunque algunas diferencias entre las clases sociales continuaron antes y después de 1960; estas diferencias pueden ser conceptualizadas como *continuidades de un mismo proceso*. Una diferencia significativa es que, en comparación con las chicas y chicos de clases medias y altas, sus pares de las clases bajas generalmente se casaron a edades más tempranas. Esta es una de las pistas de un patrón tradicional que aún persiste. Otra es que el control social sobre los jóvenes está menos direccionado hacia enseñarles a auto comportarse y más orientado hacia la obediencia en combinación con una supervisión parcial y acuerdo tácito de "no preguntes, no digas". Esta forma está directamente ligada a la comprensión del incipiente desarrollo de la sexualidad de chicos y chicas como una fuerza que naturalmente se expresará,

y que adquirir experiencia sexual es de alta estima y aumenta la posición social de los adolescentes. Perteneciendo al mismo modelo tradicional son los hallazgos de que estos jóvenes usualmente inicien relaciones sexuales inciertas a una edad más temprana que sus contemporáneos de las clases más altas y pasen más rápidamente de un primer "contacto" a la relación sexual completa. Éstos y otros ejemplos de gran inmediatez sexual son citados en estudios de sociología y sexología, y son discutidos en Wouters (2012).

Los jóvenes de clases sociales más altas muestran una mayor reticencia en el desarrollo relacional y las trayectorias sexuales. Entre ellos, la masturbación es aceptada más frecuentemente. En promedio, inician sus relaciones sexuales más tardíamente y también se toman más tiempo que sus coetáneos de las clases sociales más bajas, antes de experimentar la práctica sexual completa. Son más reticentes ya que pretenden desarrollar un mutuo consentimiento que incluya "estar listos" para la experiencia. Esta reticencia está más probablemente relacionada a una educación que se centra menos en la obediencia a los padres y otras autoridades y más en el aprender a decidir por uno mismo. Al mismo tiempo, el aumento de la confianza de los padres en las habilidades de autogobierno de los niños ha reducido el viejo temor de que sus "retoños" carecerían de autocontrol y se volverían sexualmente activos ante la ausencia de control social. Parece obvio que estas diferencias entre las clases coinciden con diferencias en el desarrollo del autogobierno.

Conexión entre intimidad sexual y relacional: ensayo y error desde los años 1960

Pese a muchos vaivenes, marchas y contra marchas en muchos niveles de complejidad, en su totalidad los procesos

de ensayo y error fueron en dirección a la "sexualización del amor" (involucrando mayormente a las mujeres) y hacia una "erotización o sensualización del sexo" (involucrando mayormente a los hombres). En particular en la búsqueda colectiva acerca de cómo conectar el sexo con las relaciones íntimas, se pueden distinguir algunos momentos prominentes. Cinco de ellos serán desarrollados a continuación.

El *primer* momento es la *Revolución Sexual*. En aquel tiempo, los jóvenes estaban rompiendo tabúes de generaciones anteriores a tal nivel que hubo una aceleración en la emancipación de las emociones sexuales e impulsos –permitiendo su concientización y debate público–. Las mujeres rechazaron su sumisión tradicional a la superioridad masculina hasta el punto tal que se volvió socialmente aceptado que ellas participasen en discusiones públicas sobre sexualidad y un equilibrio del deseo más satisfactorio. Ellas subyugaron su vergüenza y la vergüenza desencadenada por impulsos que involucraban sentimientos lujuriosos y sexuales; dejaron de responder las preguntas relativas a la sexualidad en una forma más tradicional y conservadora que los hombres; y a principios de la década de 1970, silenciaron las voces de aquellos hombres que aún continuaban reclamando la lentitud de su mujer para conseguir el orgasmo "ventilando" quejas acerca de los maridos que tenían orgasmos demasiado rápidos.

En un corto período de tiempo, la relativa autonomía de la fuerza del deseo carnal pasó a ser conocida y respetada. En ambos géneros, el sexo por el deseo mismo de sexo cambió de pertenecer a un espectro humillante a ser una alternativa tolerable y aceptable, permitiendo a más mujeres y hombres experimentar el sexo alegremente y más allá de las fronteras del amor. En aquel tiempo, el espíritu de la liberación de la "camisa de fuerza" de las generaciones más adultas se impuso, y no permitió que se le diese mucha atención a los reclamos que se realizaban por dicha liberación.

Desde finales de la década de 1960 en adelante, la convivencia sin estar casados fue aceptada socialmente y el matrimonio como aspiración para comenzar una relación se "desvaneció", el número de personas que se comprometían formalmente se redujo abruptamente y la expresión *verkering* perdió gran parte de su función y tendió a volverse obsoleta. Esta tendencia se aceleró en las décadas siguientes con la difusión del término "tener una relación" (del inglés "*having a relationship*") para indicar una relación romántica y sexual. En un aspecto, la palabra "Relación" (*Relationship*) se desarrolló en el mismo sentido que la palabra *verkeren*: adquirió una connotación sexual y romántica –en los cincuenta (ver el diccionario holandés WNT)– y en las décadas posteriores, esta connotación ganó solidez.

El período entre 1968 y 1974 fue de rápidas y grandes transiciones. Un indicador es que las posturas frente a temas de sexualidad se volvieron dos o tres veces más permisivas. Más importante aún resulta que en aquellos años una tendencia en la sexualidad adolescente apareció y continuaría en las décadas posteriores hasta hoy: la condición principal del consentimiento de los padres en relación a que sus hijos adolescentes tuviesen sexo e inclusive una relación amorosa de una noche se convirtió en: "gustarse mutuamente" y el consentimiento mutuo de estar listos para ello, esto es, estar listos para el sexo como exploración física, personal y sentimental (Wouters, 2012).

Un segundo e increíble momento en el proceso colectivo de ensayo y error tiene lugar en la segunda mitad de la década de 1970, cuando las mujeres desplazaron el énfasis de su "liberación sexual" (de los códigos sexuales de sus padres) hacia la "opresión sexual" (ejercida por los hombres): ahora, la oposición estaba dirigida en contra de los códigos y la moral del sexo dominante, en contra de la violencia sexual. Y la pornografía comenzó a ser percibida como un

disparador de la violencia sexual. Alrededor de la década de 1980, manifestaciones masivas anti-pornografía fueron llevadas a cabo por mujeres, aferrándose de esta forma a su propia idealización romántica acerca de las relaciones y el amor. Al mismo tiempo, sin embargo, había discusiones sobre aquellas mujeres que disfrutaban únicamente de encuentros de una noche, por lo tanto, excluían la intimidad sexual de otras formas de intimidad; sus deseos de intimidad en las relaciones se había vuelto un obstáculo para el placer sexual. Evitaron cualquier compromiso emocional al tener sexo. De acuerdo a la tradición, una mujer debería tener deseos sexuales y fantasías solamente dentro de una relación amorosa que era para toda la vida. En el equilibrio del deseo esto es experimentado de otra forma, la sexualidad de una mujer puede ser desplegada únicamente por fuera de dicha relación, en casi diríamos, sexo anónimo e instantáneo. En esta compartimentalización de la sexualidad o "separación sexual" (Lasch, 1979: 338) las mujeres mostraron estar moviéndose entre los extremos del "amor sin el impedimento o deber del sexo" y "el sexo sin el impedimento del amor"

Como trasfondo, este equilibrio negativo del deseo se propagó con el movimiento anti-pornografía. En gran medida ese movimiento fue el "límite de emancipación", expresando problemas relacionados con la emancipación de la sexualidad, el ataque a la pornografía masculina ocultó y al mismo tiempo expresó el "temor a la libertad" (en la frase famosa de Erich Fromm), el miedo de expresarse y presentarse a uno mismo como un sujeto sexual. Este miedo de un antiguo peligro estaba expresado en el movimiento anti-pornográfico y también en la "separación sexual", y de cualquier manera, el sexo opuesto era visto como el origen y al mismo tiempo la solución de todas las dificultades. Ninguna mujer habría estado completamente preparada

para renunciar a este desarrollo y a su inherente ambivalencia, tan solo porque, antes de la revolución sexual el código social solo permitía a las mujeres expresar únicamente una de las caras del equilibrio del deseo.

En algunos aspectos, los hombres parecen estar en una misma transición. Estudios de sexología de principios de la década de 1970 indican, por ejemplo, que muchos hombres casados declararon una preferencia por mantener una cierta distancia emocional de sus esposas cuando tenían sexo; esta preferencia por la separación sexual estaba probablemente relacionada con una experiencia similar a la de las mujeres que separaban intimidad sexual de otras formas de intimidad, ya que sentían que la intimidad emocional perturbaba su apetito sexual. Para 1981, sin embargo, un estudio de sexología mostró que el número de hombres que declaraban una preferencia por la distancia emocional con sus esposas durante el encuentro sexual había disminuido fuertemente.

Aparentemente, ya no las deseaban principalmente como objeto sexual sino también como sujeto sexual. En el mismo período, este cambio se puede deducir de una disminución en el porcentaje de hombres que expresaban una fuerte aversión a practicar sexo oral. Ha disminuido de un cincuenta por ciento en 1971 a un veinte por ciento en 1981 (Vennix, 1989).

Un *tercer* momento importante en el proceso colectivo de ensayo y error consistió en el *resurgimiento del deseo*. Desde mediados de los ochenta hasta principios de los noventa, el "límite de la emancipación" fue derrotado: una perspectiva más relacional y un "resurgimiento del deseo" (femenino) asomaron, junto con discusiones públicas de dichos temas como "los hombres como objetos sexuales", "infidelidad femenina", "masturbación". Y con el éxito de grupos de desnudistas masculinos como *Chippendales* y el lanzamiento de

"pornografía femenina", la emancipación de la sexualidad femenina y la sexualización del amor se aceleraron nuevamente, entre una nueva generación de mujeres jóvenes y entre las feministas, una expresión más adulta de quienes veían al movimiento antipornográfico como un "tipo de puritanismo" (Meulenbelt, 1988).

El cambio entre los hombres, fue nuevamente en la dirección de experimentar a las mujeres menos como objetos sexuales, y más como sujetos sexuales. En 1989, la mitad de los hombres declararon practicar sexo oral de forma regular (Vennix, 1989).

Una comparación de la generación de adolescentes de la década de 1980 (nacidos entre 1968 y 1972) con lo que sus padres de la generación de los cincuenta (nacidos entre 1938 y 1945) afirmaron en su juventud (Ravesloot, 1997) muestra cambios gigantescos: los adolescentes de la generación de 1950 estaban viviendo en relaciones estrictamente jerárquicas en las cuales había mucha obligación, pocos permisos, el sexo era un tabú, y muchos declararon intentos solapados para escapar a este régimen tan rígido, mientras que en 1980, los padres habían cambiado al darles la posibilidad a los adolescentes de convertirse en seres humanos sexuales autorizando la experimentación hasta llegar a decidir que estaban listos para la intimidad.

El cuarto momento del proceso de sexualización y erotización puede advertirse desde finales de 1980 hasta los 2000, cuando ambos deseos comenzaron a integrarse, permitiendo más sexo y anhelando más amor, lo cual implicó que la emancipación femenina fuese no solo expresada en el conocimiento del principio de mutuo consentimiento sino también en aquel de mutua atracción. La percepción tradicional acerca de que las chicas aman a los varones más que al sexo y que los varones aman más el sexo que a las chicas se estaba erosionando rápidamente. Durante estos años

había amor y resurgimiento del deseo. La investigación de sexología de 1990 descubre que, particularmente luego de haber alcanzado la experiencia sexual, "la mayoría de los jóvenes piensan al amor y al placer sexual como dos caras de una misma moneda, y esto es tanto para hombres como mujeres" (Vliet, 1990: 70–71). Los sexólogos también refieren a jóvenes en 1990 que comienzan sus relaciones sexuales a una más temprana edad mientras que también se pospone el matrimonio y/o tener hijos a una edad más tardía. En este período de ampliación, ellos refieren a una tendencia hacia más relaciones experimentales monogámicas, caracterizadas como "monogamia serial" y "corta fidelidad" (Vliet, 1990: 65; Vogels and Vliet, 1990). La emancipación de la sexualidad femenina, y su homólogo la erotización y la vinculación emocional de la sexualidad masculina, fueron expresadas e impulsadas por la literatura (como las publicaciones feministas), por protestas (como aquellas contra la violencia sexual y el acoso); también fueron motivadas por convenios de bienestar que proveyeron la base material para que muchas mujeres pudieran desarrollar una "ecuanimidad del estado de bienestar" (Stolk and Wouters, 1987a). Además, pusieron a los hombres entre la espada y la pared. Por un lado, por su deseo de alcanzar una intimidad duradera volviéndose más susceptibles a la posibilidad de amenaza de abandono y divorcio; y, por el otro, su deseo de satisfacer la propia sexualidad estaba cada vez más dependiente de su talento de despertar y estimular los deseos sexuales de una mujer.

El notable quinto momento del proceso colectivo hacia una integración más profunda del amor y el deseo fue en la primera década del siglo XXI con el estallido internacional de un ataque a la "sexualización" y la "pornificacion". A primera vista, este ataque puede dar una impresión diferente de aquel de una continua integración del "amor y el deseo",

porque ambos conceptos, pornificación en particular, cargan con connotaciones morales fuertemente negativas. En una indagación más profunda, sin embargo, estas manifestaciones simbolizan predominantemente un nuevo énfasis en la "cara" del amor en el equilibrio del deseo (en comparación al amor, el sexo se ha vuelto relativamente fácil). Si el movimiento anti-pornográfico simbolizaba un intento de armonizar más sexo con amor, el nuevo movimiento simboliza un intento de combinar más amor con sexo. El proceso de sexualización y erotización a largo plazo claramente continua como antes en dirección a la emancipación de la sexualidad y ciertamente no en la dirección del anterior proceso de desexualización a largo plazo, en el cual tabúes acerca de la sexualidad habían ganado solidez.

En los países bajos, la expresión más clara en la búsqueda de combinar mayor intimidad con intimidad sexual en las relaciones fue el movimiento "sexo lento" (*slow sex*). Las personas involucradas en este movimiento "sexo lento" criticaban al sexo de la pornografía, visto principalmente como mecánico, vulgar y carente de amor, pero su crítica no estaba tanto dirigida en contra de la pornografía sino más bien era un reclamo de mayor calidad del sexo –sexo como "alta cocina" ("*haute cuisine*")– y esa cualidad fue perseguida en la mayor integración entre la intimidad en las relaciones y la intimidad sexual. El reclamo más exitoso fue un libro titulado en alemán McSex: *Die Pornofizierungunserer Gesellschaft* (Hilkes, 2010 [original 2008]).Su autora vivió una vida de búsqueda de la satisfacción sexual hasta que sintió un "vacío"; su crítica a la pornificación es predominantemente en favor de la erotización del sexo y, de allí, en favor de un equilibrio del deseo que integre más profundamente la intimidad en las relaciones y la intimidad sexual.

El desarrollo del intento de los jóvenes de integrar los deseos sexuales en un equilibrio del deseo personalmente

gratificante y socialmente aceptable, sin embargo, continúa aun en pleno auge. Tensiones y cambios constantes en la definición social acerca de qué constituye un equilibrio del deseo ideal también permite concluir que la Revolución Sexual no ha llegado a su fin. Los individuos, además de las sociedades, todavía luchan con sus secuelas, como ha sido recientemente demostrado por la confusión, fervor moral e indignación moral de las críticas a la "sexualización" y a los pedófilos.

En 2015, una investigación de Health Behaviour in School Children (Comportamientos de salud en niños de edad escolar– HSBC), relevó datos en 44 países occidentales, mostrando que los niños holandeses son los que más buena comunicación con sus padres tienen y los que más consideran que hablar con ellos sobre sus problemas es posible. (Kuntsche *et al.*, 2015). Parece probable, sin embargo, que a muchos padres y también adolescentes les gustaría hablar más abiertamente sobre sexo, pero no saben cómo, ya que se encuentran abrumados por algún tipo de confusión, refiriendo que discutir sobre cuestiones del balance del deseo les resulta todavía bastante difícil. Están envueltos en niveles relativamente altos de pudor e inhibición, particularmente al discutir problemas sexuales íntimos, miedos y deseos. Incluso con sus pares, la mayoría de los adolescentes encuentra difícil hablar sobre sus propias experiencias sexuales y deseos, pero pareciera ser que entre ellos y sus padres un obstáculo específico se ha desarrollado. Esto es debido a (excepto en casos de incesto) que fue en esta relación entre padre e hijo que los padres no respondieron recíprocamente, o si lo hicieron, eventualmente detuvieron el contacto íntimo y cualquier otro contacto físico. En su lugar, ellos comenzaron a rechazar e ignorar tal tipo de contacto, incluso la posibilidad de dicho contacto fue prohibida en la relación y en el diálogo. Al mismo tiempo,

sin embargo, mientras los niños crecían, la intimidad emocional en esta relación llegó a un nivel en el cual otras relaciones se habrían vuelto sexuales. Esto crea una tensión que podría explicar la confusión de los pedófilos.

Esta explicación está basada en las relaciones entre padres e hijos que se tornan cada vez más íntimas y eróticas. Como los niveles de intimidad estaban en aumento, sus componentes eróticos tendían a la constitución de emociones e impulsos que eran rechazados inmediatamente por poseer una alarmante naturaleza sexual. Vividos como extremadamente "peligrosos", tendían a ser reprimidos inmediatamente y casi automáticamente, por consiguiente excluidos de la conciencia y percibidos como "no propios". Hasta cierto punto estas emociones permanecían reprimidas y desconocidas, se convirtieron en los "puntos ciegos" de la conciencia, los cuales, cuando se mencionan –por ejemplo en una discusión sobre pedofilia y abuso sexual de niños– dan lugar a apasionados desacuerdos para con tales emociones y para con las personas que las experimentan (ver Waldhoff, 1995; Wouters, 1998).

Evitando las prácticas antiguas y una búsqueda de nuevas palabras

En 2005, "sentir una atracción muy fuerte por el otro" bastaba para el ochenta por ciento de la población escolar holandesa (de doce años en adelante) para tener sexo (Graaf *et al.*, 2005) (la cifra correspondiente en 1995 era del setenta y cinco por ciento). El consentimiento mutuo y de los padres comenzó a depender más de la fuerza de los sentimientos por el otro de la profundidad de la relación más que de la edad o cualquier otra cosa; los adolescentes podían sentirse relativamente libres de crecer hasta "estar listos" para tener sexo.

En este proceso, la palabra "amor" tomó antiguas connotaciones románticas, y en respuesta, muchos le rehuyeron o la utilizaron excesivamente, así se fueron erosionando antiguos anhelos que ahora demandan una mayor precaución. Particularmente en las primeras fases de la experimentación de las relaciones, la palabra "amor" se volvió demasiado "fuerte" para usar –pero al mismo tiempo, virtualmente todas las palabras antiguas que hacen referencia a las relaciones de amor comenzaron a ser estigmatizadas por "oler" a desigualdad "pasada de moda"–. Expresiones como "ponerse serios", *verkering*, "estar comprometidos", y *vasteverkering*, "una relación estable", son descartados o pospuestos tanto como sea posible. Tienden a reaparecer, sin embargo, en el lenguaje de los padres y los maestros en guarderías y escuelas primarias cuando se habla de las relaciones íntimas de los niños pequeños, de los tres o cuatro años en adelante. Uno puede escuchar, por ejemplo, que Olivia es la "prometida" de Sam, que Oskar y Julia tienen *verkering* y estas "parejas" están "enamoradas" –un ejemplo de "uso excesivo" de la palabra "amor"–. La expresión "amor adolescente", sin embargo, es cuidosamente eludida. Ha desaparecido como la mayoría de las expresiones absurdas.

Inclusive en algunas de sus "relaciones experimentales" los adolescentes y jóvenes evitan la palabra "Relación" porque sugeriría que se ha elegido a un compañero, es decir, con todo lo que ello conlleva, ("han comprado el paquete completo"), y se ha renunciado a la "independencia". Usan eufemismos como "tener algo (una cosita, un alguito) con alguien", ellos "se están viendo con alguien" o hacen referencia a "mi amigo/a" con muchísimas variedades enfatizando en la primera o la segunda palabra, pero sin mayores detalles (o especificaciones). Hay gran ingenuidad al evitar las connotaciones tradicionales. Los jóvenes holandeses (entre los trece hasta inclusive los veintitantos años) han

incorporado las palabras como "*Prela*" y "*Rela*" (Julen, 2015); el segundo consiste en las primeras letras de la palabra *relación,* por consiguiente indica un nivel medio de compromiso y obligaciones de lo que implica una relación completa–lo cual es más conocido y sabido públicamente por al menos padres y amigos–. Una "*prela*" refiere a la fase anterior de una "*rela*". La "*prela*" puede o no ser monógama, pero la *rela* y la *relación* se supone que sí lo son. Antes de la "*prela*", puede haber una fase de "una cosita, un rollo" (neologismo de las expresión holandesa *dingesen* y de la antigua palabra *scharrelen*, que hoy en día ha perdido la connotación negativa que tenía en su momento). Este desvanecimiento nos provee de un claro ejemplo de la relación entre la emancipación de las mujeres, los jóvenes, y su sexualidad. Hoy, *scharrelen* significa tener un amorío (o aventura) con alguien únicamente por placer –por el placer de la "aventura" misma, esto quiere decir, sin intenciones serias o compromisos ni "derechos" a futuro–. Y en la práctica las aventuras o amoríos (*scharrelen*) son colocadas tempranamente bajo el título de relaciones "regulares" como parte de una primera etapa de aprendizaje sobre el amor y el deseo. En una charla personal, una periodista de apenas veintitantos años me escribió:

Las chicas frecuentemente utilizan la palabra "picotear", "probar" cuando hablan entre ellas. "Nosotras picoteamos un poco". Incluso suena fuerte: "en efecto un hombre", pero..., sólo por "diversión'". Mucha gente de mi generación piensa que es bastante normal primero tener un período de "amorío" antes de ponerse más serio; no quieren entrar en una *prela* o *rela* enseguida (van Sadelhoff, 2015).

Otra expresión de uso reciente en los países bajos, es "flujo" (*flow*, en inglés); los jóvenes hablan sobre "*my flow*" (mi flujo) y de "estar en un *flow* (flujo) con alguien". Esta expresión es probablemente tomada del concepto de "*flow*" (flujo)

desarrollado por el psicólogo húngaroamericano Mihaly Csikszentmihalyi, que significa básicamente "estar completamente concentrado en lo que uno hace", y se extendió cuando las personas comenzaron a utilizarlo para las relaciones (no serias) que involucran sexo.

Estos nuevos conceptos y expresiones, "tener algo", "tener una aventura", o una *prela* o *rela* y estar en "*flow*" (flujo) son todas difusas, y emanan vergüenza y miedo a ponerse en una relación más seria demasiado pronto. Algunos interpretan esta vaguedad como la raíz de la renuencia de los jóvenes a comprometerse, disfrutando su libertad y un variado menú sexual. Estas personas típicamente no pueden sentir y mostrar vergüenza, que es característico de la búsqueda de conceptos y expresiones que posiblemente puede transmitir las diversas fases en el desarrollo del amor y el sexo, equilibrio del deseo de las relaciones y experiencias.

La condición más importante para comprometerse está en el sentimiento por alguien, y parece que mientras uno no consiga desarrollar ese sentimiento, el compromiso es pospuesto. En su lugar, hay una *prela*, una *rela* o un "*flow*" o "algo".

¿Dónde nos encontramos ahora? Paradojas e interpretaciones

La búsqueda de nuevos conceptos puede ser tomada como otra señal de que "sentir algo por alguien", amar y hacer el amor son por consiguiente percibidos como procesos de aprendizaje con varias etapas y fases. Desde esta perspectiva, resulta obvio que todas las fases de este proceso de aprendizaje de ensayo y error para desarrollar un equilibrio satisfactorio del deseo son tomados cada vez más seriamente. Muchos jóvenes hoy comienzan a experimentar relaciones más tempranamente y "sientan cabeza" –se casan– más tarde. Para ellos, la duración de esta búsqueda

de un equilibrio satisfactorio del deseo, con sus fases varias y variedad de relaciones, toma más tiempo y también sucesivas parejas que las que ellos o incluso sus propios padres desearían, pero por paradójico que esto pueda parecer– ambos son más proclives de haberse originado de un incremento más que de un declive en sus deseos y demandas por intimidad, apertura y calidez–.

Los ejes principales de la emancipación sexual no están relacionados únicamente con el aumento de los niveles de igualdad e intimidad entre mujeres y hombres, sino también con el incremento de las expectativas sobre lo que constituye un equilibrio en la satisfacción del deseo. Los procesos de emancipación y decreciente desigualdad en las relaciones de género implicaron que ambos, mujeres y hombres desarrollasen mayores expectativas para su vida amorosa, y como padres también desarrollaron expectativas más altas acerca de su vida familiar– en consecuencia, se hacen mayores exigencias, reclamos o demandas entre los miembros de la pareja. Otra paradoja se halla en la conexión entre estos aumentos de las expectativas y las demandas por un lado, y la fidelidad en relaciones que duran cada vez menos por el otro: mayores cantidades de gente joven vive un creciente número de relaciones sucesivamente cortas, y los adultos también tienden, más frecuentemente a vivir relaciones de monogamia sucesivas. El aumento en las expectativas acerca del amor y las crecientes demandas mutuas no impidieron un incremento en las tasas de divorcio, muy por el contrario; pero esta alza, también, es mucho más probable se haya originado del aumento más que de la disminución en las demandas por intimidad. Este incremento en las demandas y expectativas explica ampliamente el nuevo énfasis en este siglo de la "cara" del amor en el equilibrio del deseo, y también porqué el amor se ha vuelto más difícil, el amor perdurable en particular.

Otra paradoja es que las protestas en contra de la pornificación y sexualización, incluso aquellas en contra de los pedófilos, son como mínimo en algún punto contraproducentes porque tienden a restringir los interrogantes acerca del equilibrio del deseo a temas de actualidad, de este modo, elevan el nivel de conciencia de lo erótico y lo sexual y el nivel de sensibilidad hacia aspectos eróticos y sexuales de las relaciones. Ellos son, por lo tanto, fundamentales para impulsar una más profunda sexualización y erotización en dirección a una más amplia integración. En consecuencia, los procesos de sexualización y erotización no se han estancado ni cambiado la dirección, más bien lo contrario: parece que se están acelerando (Wouters, 2010). Es probable, por ejemplo, que las mujeres avancen en la costumbre de acentuación del atractivo sexual mientras continúan madurando como sujetos sexuales, y que una mayor erotización del sexo puede esperarse de los hombres mientras continúen estando bajo la influencia de lo que ha sido descripto aquí como "estar acorralado" (entre la espada y la pared)

Además, hay una razón para suponer que los niveles de igualdad consolidados, la amplitud e intimidad serán sostenidos y transmitidos a la próxima generación. Esta razón subyace en la probabilidad de que los niños y adolescentes que son criados y crecen con un cierto grado de intimidad, amplitud e igualdad supondrán e intentarán desarrollar un nivel similar o incluso más elevado en las relaciones de amor y amistad con personas de su propia generación. Se convierte en su "ideal simbólico" (Stolk and Wouters, 1987b). Desde una muy temprana edad, estos ideales y expectativas se enraizaron profundamente en el nivel del *habitus* de su personalidad como un código relacional y un ideal simbólico, proveyendo fuentes significativas de sentido y valor en la vida. Por lo tanto, a medida que crecen, los jóvenes desearán conseguir al menos, niveles similares de intimidad,

calidez y apertura en las relaciones que experimenten a lo largo de su juventud. Usualmente, ellos desearán mejorar este nivel y establecer estándares más elevados.

Revisando las tendencias esbozadas en este trabajo, considero que hay un terreno lo suficientemente sólido como para por un lado, concluir que, desde la década de 1880, el amor y el deseo han estado involucrados en un proceso de integración, y por el otro, sostener la hipótesis acerca de que la búsqueda de un equilibrio más satisfactorio (gratificante) del deseo entre la intimidad sexual y relacional, continuará acercando los procesos de sexualización y erotización en dirección a su integración.

Bibliografía

Elias, N. (2009 [1987]). 'On Human Beings and Their Emotions: a process-sociological essay'. *Essays III: On Sociology and the Humanities.* Collected Works of Norbert Elias Vol. 16, pp. 141–158. Dublin, UCD Press.

_____. (2009 [1948]). 'Social Anxieties'. *Essays III: On Sociology and the Humanities.* Collected Works of Norbert Elias Vol. 16, pp. 138–140. Dublin, UCD Press.

_____. (2012[1939]). *On the Process of Civilisation. Sociogenetic and Psychogenetic Investigations.* Collected Works of Norbert Elias Vol. 3. Dublin, UCD Press.

Fonagy, P. (2008). 'A Genuinely Developmental Theory of Sexual Enjoyment and Its Implications for Psychoanalytic Technique'. *Journal of the American Psychoanalytic Association* 56; 11. En línea: http://apa.sagepub.com/cgi/content/abstract/56/1/11.

Goudsblom, J. (1992). *Fire and Civilization.* Harmondsworth: Allen Lane, The Penguin Press.

Hessen, J. S. van (1964). *Samen jong zijn. Een jeugdsociologische verkenning in gesprek met vorigen.* Assen, Van Gorcum.

Hilkens, M. (2008). *McSex. De pornoficatie van onze samenleving.* Ámsterdam, L.J. Veen. [German edition: *McSex. Die Pornofizierung unserer Gesellschaft.* Orlanda Frauenverlag, Berlín 2010.]

Julen, J. (2015). 'Een rela? Nee joh, we zijn aan het dingesen'. In *TrouwTijd* 24–1–2015: pp. 7–10.

Kuntsche, E., Holstein, E. and Ravens-Sieberer, U. (eds) (2015). 'Trends in young people's health and social determinants', *Eur J Public Health* (2015) 25 (suppl 2): 1–3 En línea: <http://dx.doi.org/10.1093/eurpub/ckv009>.

Lasch, C. (1979). *The Culture of Narcissism*. New York, Warner Books.

Meulenbelt, A. (1988). En *Opzij* nr. 9 (September), p. 43.

Mooij, A. (1993). *Geslachtsziekten en besmettingsangst: Een historisch-sociologische studie 1850-1990*. Amsterdam, Boom.

Ravesloot, J. (1997). *Seksualiteit in de jeugdfase vroeger en nu. Ouders en jongeren aan het woord*. Amsterdam: Het Spinhuis.

Ritsema, B. (2012). 'Op zoek naar een ideale lustbalans voor je kind'. En *NRC Handelsblad Boeken*, 29 junio.

Röling, B. (2006). *Zichzelf te zien leven. Herinneringen aan Nederlands en Vlaams gezinsleven 1770 –1970*. Amsterdam University Press.

Saal, C.D. (1950). *Hoe leeft en denkt onze jeugd. Resultaten van een in 1946–1947 gehouden enquête*. 's-Gravenhage, Boekencentrum.

Sadelhoff, L. van (2015). 'Van prela naar rela'. En *AD Magazine* 7, 14-2-2015, pp. 20–23.

Stolk, B. van, and Wouters, C. (1987a). *Frauen im Zwiespalt. Beziehungsprobleme im Wohlfahrtsstaat. Eine Modellstudie. Mit einem Vorwort von Norbert Elias*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.

_____. (1987b). 'Power changes and self-respect: A comparison of two cases of established-outsider relations'. *Theory, Culture & Society* 4; pp. 2-3, 477–88.

Straver, C.J., Ab van der Heijden en van der Vliet, R. (1994). *De huwelijkse logica: huwelijksmodel en inrichting van het samenleven bij arbeiders en anderen*. Leiden, DSWO Press.

Vennix, P. (1989). *Seks en Sekse: verschillen in betekenisgeving tussen vrouwen en mannen*. NISSO studies 2. Delft: Eburon.

Vliet, R. van der (1990). 'De opkomst van het seksuele moratorium'. En *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift* 17 (2): 51-68.

Vogels T, and R. van der Vliet (1990). *Jeugd en seks*. Den Haag, SDU.

Waldhoff, H. (1995). *Fremde und Zivilisierung. Wissensoziologische Studien über das Verarbeiten von Gefühlen der Fremdheit. Probleme der modernen Peripherie-Zentrums-Migration am türkisch-deutschen Beispiel*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

WNT (1500-2001). *Woordenboek der Nederlandsche Taal*, 43 volumes.

Wouters, C. (1998). 'How Strange to Ourselves Are our Feelings of Superiority and Inferiority. Notes on *Fremde und Zivilisierung* by Hans-Peter Waldhoff.' *Theory, Culture & Society* 15; 1: 131–150.

_____. (2004). *Sex and Manners: Female Emancipation in the West*, 1890–2000. London, Sage.

_____. (2007). *Informalization: Manners and Emotions since 1890*. London, Sage.

_____. (2010). 'Have sexualisation processes changed direction?'. En: *Sexualities* 13; 6 (Dec): 723–741.

_____. (2012). *De jeugd van tegenwoordig. Emancipatie van liefde en lust sinds 1880*. Amsterdam, Athenaeum-Polak& Van Gennep. ["Young people today!" – Emancipation of Love and Lust since 1880]

_____. (2014). '"Not under my Roof": Teenage Sexuality and Status Competition in the USA and the Netherlands since the 1880s'. En *Human Figurations* 3; 2 (June). En línea: <http://hdl.handle.net/2027/spo.11217607.0003.205>.

_____. (2015). 'Informalisation and Evolution. From Innate to Collectively Learned Steering Codes: Four Phases'. En *Wo denken wir hin? Lebensthemen, Zivilisationsprozesse, demokratische Verantwortung* edited by Hans-Peter Waldhoff, Christine Morgenroth, Angela Moré, Michael Kopel. pp. 261–296. Gießen, Psychosozial-Verlag.

Capítulo 2

Civilización, fronteras y construcción del Estado Nacional Argentino: Domingo F. Sarmiento

Lucas Krotsch y Ademir Gebara

> "... en Facundo no veo un caudillo simplemente, sino una manifestación de la vida argentina, tal como la han hecho la colonización y las peculiaridades del terreno, a lo cual creo necesario consagrar una seria atención, porque sin esto, la vida y los hechos de Facundo Quiroga son vulgaridades que no merecerían entrar, sino episódicamente, en el dominio de la historia. Pero Facundo, en relación, con la fisonomía de la naturaleza grandiosamente salvaje que prevalece en la inmensa extensión de la República Argentina; Facundo, expresión fiel de una manera de ser de un pueblo, de sus preocupaciones e instintos; Facundo, en fin, siendo lo que fue, no por un accidente de su carácter , sino por antecedentes inevitables, y ajenos de su voluntad, es el personaje histórico más singular, más notable, que puede presentarse a la contemplación de los hombres que comprenden que un caudillo que encabeza un gran movimiento social, no es más que el espejo en que se reflejan, en dimensiones colosales, las creencias, las necesidades, preocupaciones y hábitos de una nación en una época dada de su historia" (Sarmiento, 2009: 22)

El presente capítulo presentará un avance de investigación sobre el proceso de civilización que tenía en mente uno de los intelectuales y políticos fundamentales en el proceso de construcción del Estado Nacional de la República Argentina en el siglo XIX: Domingo F. Sarmiento. A través

de una revisión bibliográfica de su producción fundamental y aportes académicos sobre el mismo se intentará responder a preguntas nodales de Norbert Elias tales como: ¿Cómo mantienen entre sí los miembros de un grupo la convicción de que son no solo más poderosos, sino también mejores seres humanos que los de otro grupo? ¿A qué medios recurren para imponer la creencia en su propia superioridad humana sobre los menos poderosos?

Estimamos que la respuesta a estas preguntas ayudará a pensar, desde el caso argentino, un proceso civilizador latinoamericano. Para el objetivo señalado se utilizarán fuentes secundarias como la obra del pensador y político en cuestión, artículos de revistas, periódicos de la época, producción audiovisual y académica directa o indirectamente relacionado con el tema. El marco teórico desde el cual se realiza este análisis está fuertemente influenciado por el pensamiento de Norbert Elias e involucra conceptos centrales del mismo como configuración, proceso de civilización, proceso de individuación, informalización, autocoacción de las emociones, concentración del poder estatal, interdependencia, figuración establecidos-forasteros, etcétera.

Algunos principios básicos de aquel proyecto de Nación pensado por Sarmiento pueden encontrarse en nuestra historia presente. Sin ir más lejos, en estos días estamos festejando el día del maestro, 11 de septiembre, día en que fallece Sarmiento en Asunción de Paraguay. Sus ideas y la objetivación de algunas de ellas en nuestra historia se enmarcan en un complejo proceso y tensiones entre elementos civilizadores y descivilizadores dependiendo de los diferenciales de poder de los grupos que en aquella época tenían "voz" para hacer valer sus principios como legítimos, para ser considerados válidos y por tanto susceptibles de ser impuestos a otros.

Si podemos hablar de un proceso de civilización argentino este deviene, como se ha dicho, de complejas luchas civilizadoras y descivilizadoras que deben ser esclarecidas para poder objetivar la particularidad "del" proceso local. En este trabajo se propone una primera lectura desde grupos cuyo diferencial de poder ha hecho que los intentos de otros, incluso de culturas y pueblos originarios, sean considerados claramente descivilizadores. El objetivo final de esta investigación es insertarse en otra que integra diversas perspectivas latinoamericanas en la misma dirección.

Para poder responder a estas preguntas centrales se deben tener en cuenta las múltiples tensiones (lo que esta en juego) que devienen de la puja entre grupos por imponer su superioridad (material y simbólica). Se trata de una lucha encarnizada por los límites de lo nacional a partir de la concepción sobre los elementos materiales y simbólicos que deberían, según los grupos, constituirlo; de la conformación social de las subjetividades en un espacio social determinado, ajustándolas a un territorio legalmente constituido. Desde ya que esta legalidad tiene que ver con este juego de imposición de concepciones de lo legítimo y de aquello que "debe ser", más allá o buscando imponerse a las particularidades que conforman lo que "es".

Este espacio de lucha delimitado por un territorio se convierte entonces en un espacio subjetivo y objetivo, material y simbólico en el que las fronteras que devienen de los conflictos anteriormente señalados (sobre todo los simbólicos) no están determinadas de una vez y para siempre. Sostendremos que esta indeterminación puede ser ilustrada de forma positiva a través de la figuración eliasiana de *Establecidos-Forasteros* (Elias, 1998).

Partimos de la premisa que el proceso de civilización latinoamericano tiene sus especificidades respecto al expresado por Norbert Elias para Europa occidental en su obra

El Proceso de Civilización. Es importante aclarar que la misma idea de especificidad acepta la existencia de similitudes y continuidades significativas. Lo son porque la colonización no solo refiere a ocupación material de territorios y recursos sino también, a una dimensión simbólica fundamental. Esta restringirá u obturará un proceso civilizador inédito. Un ejemplo claro de esto es la construcción de modelos de organización social y política provenientes de Europa como lo son los Estados latinoamericanos y su correspondencia simbólica y legitimadora: la Nación. A partir de allí estas construcciones localizadas en nuestros territorios generarán sus particularidades que son las que trataremos de dilucidar. Para esto consideramos la figura de Sarmiento y su obra como elementos fundamentales. Es sabida que su idea civilizadora está fuertemente anclada en lo que él mismo llama las naciones más civilizadas de Europa pero; por un lado no sé trata solamente de trasplantarla en estos territorios y por otro esta perspectiva se enfrenta a disputas internas entre grupos con este y otros intereses. En esto puede radicar su especificidad.

Desde ya que para nosotros la historia local no nace en 1810 (Revolución de Mayo) pero sostendremos que esa fecha marca un proceso revolucionario que concluirá en 1816 como fecha formal de la Independencia argentina y que luego le seguirán largos años de pujas por concepciones e intereses diversos que buscan imponer una identidad nacional, un modelo de Estado y una matriz productiva. Queremos resaltar que las fechas anteriormente señaladas no son más que formalidades históricas.

Lo que tienen en común los grupos en pugna es la disputa por el sentido simbólico de la argentinidad por lo que, en principio, lo autóctono, lo perteneciente a una tierra que aún no era denominada "Argentina" (previa a la llegada de los españoles), queda opacada. En algunos momentos

y para algunos grupos se hace necesario negar la existencia antes de la independencia y la revolución. Para éstos básicamente Argentina es una construcción que comienza en el siglo XIX, en el mejor de los casos en el siglo XV. Hoy nos encontramos en un proceso en el que se intenta rescatar lo autóctono, muchas veces negando que aquello ya no es sin lo que hoy tenemos de híbridos. Adelantando a manera de hipótesis podemos afirmar que la Revolución y luego la Independencia buscan liberar a grupos de poder en ascenso de las restricciones económicas, donde la política juega un papel fundamental, que la corona española con sus idas y vueltas impone a su colonia. Pese a ello, estos grupos se identifican fuertemente con ella. Esto explica que la colonización simbólica iniciada con la llegada de Colón a este continente se instala en nuestra construcción identitaria. Continente contenido en el mundo configurado desde Europa. Veamos un párrafo del *Facundo* muy ilustrativo al respecto:

> La vida de los campos argentinos, tal como lo he mostrado, no es un accidente vulgar: es un orden de cosas, un sistema de asociación característico, normal, único, a mí juicio, en el mundo, y él solo basta para explicar toda nuestra revolución. Había, antes de 1810, en la República Argentina, dos sociedades distintas, rivales e incompatibles, dos civilizaciones diversas; la una española, europea, culta, y la otra, bárbara, americana, casi indígena; y la revolución de las ciudades sólo iba a servir de causa, de móvil, para que estas dos maneras distintas de ser un pueblo, se pusiesen en presencia una de otra, se acometiesen y, después de largos años de lucha, la una absorbiese a la otra. (Sarmiento, 2009: 70)

A partir de lo dicho se puede desprender que los pueblos originarios han quedado subsumidos en una lógica paradójica

en que pasan de ser los "establecidos" en estas tierras antes de la conquista a "forasteros" luego de la misma. Argentina y la argentinidad representan simbólicamente a los "establecidos" recién llegados relegando al lugar de "forasteros" a las culturas y grupos y sus respectivos universos simbólicos previos sobre esta tierra anterior a la conquista. Es decir que lo autóctono se define indefectiblemente desde un universo simbólico colonial. Igualmente el grupo de los establecidos no es monolítico ni mucho menos. Finalmente, dentro de esta macroconfiguración, dentro del grupo de establecidos podemos encontrar diferenciales de poder que pugnan por convertirse en dominantes, establecidos.

Lo dicho, como ya se ha señalado, representa una configuración macro. Al interior de la misma pueden redefinirse nuevas configuraciones con la misma lógica eliasiana de establecidos y forasteros. Es decir que, dentro del grupo que renombró y resignificó estas tierras podemos encontrar un diferencial de poder que nos lleva nuevamente a identificar nuevos establecidos y nuevos forasteros. La elección de Sarmiento para el objetivo de este trabajo se debe a que, desde nuestra postura, este representa la complejidad relacional de esta nueva configuración. Si bien es claro el lugar de Sarmiento en la metaconfiguración, es un poco más ambiguo en esta nueva. Sarmiento no representa en estado puro a la Europa que tiene en mente ni aún a los EE.UU. que pone como ejemplo de aggiornamiento de dicha referencia e idealización europea. Representa una matriz pero que contextualizada tiene su propia dinámica, sus particularidades. Esta postura y este supuesto que tenemos es lo que justifica la elección de este personaje polémico de la historia argentina.

En definitiva, no se trata de la tensión entre dos grupos sino entre grupos en diversas configuraciones y en base a una dinámica como la que establece Elias en su texto

Establecidos y forasteros. Dualizar la misma sería caer en un reduccionismo muy típico en este tipo de cuestiones y tensiones. Reduccionismo que la "historia oficial" representa muy bien.

Como veremos más abajo, el mismo Sarmiento entiende de forma interesante esta tensión cuando no reduce en *Facundo,* a una suerte de civilización o barbarie de forma dicotómica e irreconciliable. Existe una gran diferencia en este caso entre la función de la preposición "o" y la "y" que queda manifestada en el título completo de la obra: *Facundo o Civilización y barbarie*.

Si bien en el pensamiento de Sarmiento y su impacto institucional son innegables en lo que respecta a la configuración de nuestro sistema educativo como parte de un armado de lo nacional, no por esto dejó de tener detractores desde los más radicales a los que matizaron más sus posturas.

En referencia a la pregunta inicial, por qué nos proponemos analizar aquí qué grupos y cómo estos logran imponer su superioridad en términos tanto de la creencia que ellos mismos tienen de dicha superioridad como, e inclusive y como dato no menor, logran el reconocimiento de los "otros" aceptándose estos como inferiores (autoestigmatización). ¿Y por qué Sarmiento? Porque es este el autor, que por pensamiento y acción, trae una noción de qué elementos materiales y simbólicos son superiores y deseables para la construcción de una nación civilizada y qué elementos bárbaros obturan la misma. Estas preguntas y reflexiones se las hace Sarmiento: no son posicionamientos nuestros. Retomando estas preguntas y tomando como eje teórico la configuración establecidos-forasteros buscamos comprender cómo este autor piensa la civilización y cómo el mismo se enfrenta a otros posicionamientos que nos permiten entender la o las figuraciones señaladas en todas sus dimensiones relacionales. Pero, nuevamente ¿por qué Sarmiento?

Porque es innegable, como se señalará reiteradas veces el impacto de su obra y acción en la configuración de nuestro sistema educativo. Nos guste o no dicha forma de pensar la construcción de la Nación fue y sigue siendo un elemento que no se explica sin él pero tampoco solo con él. Seguramente lo hace en parte pero aunque sea por dicha parte considero imprescindible la deconstrucción de la misma para poder pensar desde el conocimiento de estos personajes propuestas superadoras, inclusivas e emancipadoras. No podemos negar lo que nos constituye; para poder construir y pensar alternativas desde otros principios de acuerdo a nuestra forma de concebir una sociedad más justa desde nuestras particularidades culturales y sociales.

Como sostiene Elias en un pasaje del Proceso de Civilización respecto a la obra de Erasmo de Rotterdam *civilitate morum puerilium* y su relación con la centralidad del concepto de civilidad "... constituye un síntoma de una transformación y una materialización de unos procesos sociales [...]" (Elias, 1987: 100). Lo mismo podemos decir de las obras como *Facundo*, en el caso de Sarmiento o *Martín Fierro* de José Hernández. Se trata de obras que hablan de su tiempo, del tiempo y las preocupaciones sociales manifiestas en la mente de estos autores y manifestadas, objetivadas, en sus obras. Y puntualmente las dos obras mencionadas muestran dos posicionamientos nodales de la coyuntura de la época que luego se enraizará profundamente en la identidad argentina mucho más compleja de ser explicada que desde un grupo vencedor y otro vencido. En pocas palabras no triunfa ni la civilización ni la barbarie sino la tensión entre estas dos concepciones de acuerdo a las relaciones entre grupos con distinto diferencial de poder. Las relaciones humanas, y por consecuencia la de las sociedades, encierran tramas relacionales que se reconfiguran permanentemente a partir de diferenciales de poder entre grupos que deben

ser analizados y entendidos desde dos niveles en tensión: uno estructural, o como señala Elias sociogenético, y otro psicogenético. Ambos niveles analizados en correspondencia (lo que no significa que la sociogenesis y la psicogenesis sean reflejos coincidentes temporalmente) nos mostrarán cambios en largos períodos de tiempo.

Las manifestaciones de estos autores a través de sus obras son objetivaciones de procesos sociales que se vienen dando y que se seguirán desarrollando. La cuestión es captar la génesis de los mismos en largos periodos de nuestra historia con el objetivo de comprender más acerca de nuestra historia relacional, arriesgamos a decir, nuestra historia histórica. Esa historia, la relacional, que abandona la historia de los hechos y los individuos para convertirse en una historia de la sociedad de los individuos. La que habla de regularidades en largos periodos de tiempo en los procesos de individuación, de autocoacción de las emociones, de formalización e informalización y de conciencias a partir de una manifestación que marco de forma indeleble los procesos socio y psicogenéticos globales: el Estado Moderno.

La burguesía Europea se hace del poder político del Antiguo Régimen cuando se funde simbólicamente con las castas superiores de este último (descripto en *La sociedad cortesana* por Elias). La síntesis es el Estado Moderno. No se trata del nacimiento de un nuevo régimen como de un proceso más complejo en el que los comienzos y finales se desdibujan. Si bien la mariposa y el capullo nada tienen que ver fisionómicamente hablando ninguna de las partes se explica sin la otra, son partes de un proceso.

Actualmente, en Argentina, la polémica entre perspectivas históricas/políticas acerca de nuestro pasado es intensa. Particularmente festejamos esta intensidad. La festejamos, sobre todo, porque lo que viene a poner en cuestión es el fin de "una" historia oficial que por su unicidad estaría

negando la tensión y la complejidad que nos proponemos mostrar aquí tomando el caso de Sarmiento y su concepción o modelo de país. Podría encontrarse en el "su" de la frase anterior una contradicción respecto a la línea que pretendemos seguir aquí por lo que viene bien aclarar que este "su" representa un "nosotros" que se hace necesario develar. Un nosotros más complejo o que viene a complejizar las tradicionales dicotomías unitario o federal, liberal o conservador, laico o confesional, etcétera. Los grupos suelen ser más complejos y contradictorios de lo que estas dicotomías son capaces de definir. Los grupos representan configuraciones, relaciones a partir de las cuales son lo que son y ocupan el lugar que ocupan en el espacio social.

Pero también, para los grupos, definir(se) dicotómicamente se convierte en potente herramienta de dominación, tanto respecto a la cohesión interna del grupo como respecto a la dominación y sometimiento de los que son definidos como los "otros". La potencia de esta herramienta está en opacar las relaciones de dominación que quedarían al descubierto en su perspectiva relacional.

Ante la polémica de tomar en estos tiempos una figura como la de Domingo Faustino Sarmiento nos gustaría compartir con Felipe Pigna que éste fue ante todo un hombre de su tiempo, marcado por profundas contradicciones y una enorme sinceridad que lo llevaban siempre a ser políticamente incorrecto. Sostuvo apasionantes polémicas con B. Mitre, J.B. Alberdi y E. Echeverría, insultó a la oligarquía de su tiempo, pidió no ahorrar sangre de los mismos gauchos a los que llamaba "el soberano" y se obsesionaba en educar. Todo ello, no parte de ello, fue Sarmiento (Pigna, 2005). El trabajo general en el que se enmarca este capítulo busca "comprender" no "compartir" los ideales de este personaje de nuestra historia en una configuración mucho más amplia que la estrictamente individual.

Del proceso político emancipatorio formal a la reproducción política informal de la dominación colonial

Aspectos importantes de esta dimensión fue descripta en el extenso apartado anterior. Básicamente se quiere señalar que la independencia argentina lo fue estrictamente en el plano formal. En el plano informal las relaciones coloniales se fueron reproduciendo a través de las prácticas económicas, productivas y culturales de las elites locales. Aún así, estos cambios formales produjeron dinámicas relacionales que otorgaron a otros grupos sociales nuevas funciones y con esto nuevas perspectivas respectos a los diferenciales de poder.

El lugar de los "criollos" como legítimos herederos formales de los frutos de la Revolución de Mayo y la Independencia abrió entre ellos el proceso de diferenciación hacia el interior de este grupo, que los llevaría a nuevas tensiones devenidas de intereses distintos y no compatibles. Concretamente, los intereses económicos, culturales y sociales al interior de estos grupos fueron liberados una vez que los aspectos formales de la colonia dejaron de ser el primer objetivo a resolver y que sirvió como elemento aglutinador de estos sectores.

No vamos a extendernos en este capítulo respecto a todos los elementos diferenciadores de estos nuevos grupos en pugna. Destacaremos aquí la conocida tensión entre "unitarios" y "federales".

Sarmiento, en principio no fue unitario ni federal. Básicamente, para él ambas posturas han hecho inviable la pacificación y el orden necesario para establecer una República Argentina orientada al progreso al estilo de los Estados Unidos de Norteamérica. De esta manera, tanto los unitarios, los federales y los "salvajes" hacen convivir en nuestro territorio la civilización y la barbarie. Esta triada

conforma lo propio y lo ajeno. La civilización tendrá que sintetizar estas tensiones y contradicciones y será a través de la educación y ella, a través de la escuela moderna, uno de los instrumentos ideales para cumplimentar dicha tarea.

Esta tarea es moderna en sentido europeo y lo es porque es el Estado liberal el fundamento de la misma. La tensión entre unitarios y federales obtura la pretensión universalista, en el plano formal, de la legitimidad de "una" Nación para este Estado. Unitarios y federales dejan al descubierto al menos dos visiones de estas dimensiones. Aún así, estas dos visiones no reniegan de la herencia simbólica de la colonia, sino más bien de qué modelo económico y social debe primar de acuerdo al interés particular de cada uno de estos grupos. Lo que está en juego y pone en duda la pretensión universalista de la organización política es que elite del territorio logra heredar el lugar de Establecido logrando la aceptación del resto de los grupos de su dominación material y simbólica.

Sobre los federales argentinos ya sabemos lo que piensa Sarmiento a través de *Facundo*. Respecto a los unitarios, señala:

> Los unitarios son un mito, un espantajo, de cuya sombra aprovechan aspiraciones torcidas ¡Dejemos en paz sus cenizas! Los unitarios ejercieron el poder en 1824, y suponiendo que la generalidad de sus miembros tuvieron entonces la edad madura que corresponde a los hombres públicos, hoy, después de veintiséis años transcurridos, los que sobreviven al exterminio que ha pesado sobre ellos, han encanecido, y cargados de años, debilitados por los sufrimientos de una vida azarosa, sólo piden que se les deje descender en paz a la tumba que los aguarda. (Sarmiento, 2005: 100)

Sarmiento tiene en su mente el modelo norteamericano y la forma en que se constituyeron los Estados Unidos de América representa el modelo civilizatorio a seguir. El conflicto encarnizado entre unitarios y federales a impedido a las partes ver lo que de ventajoso para todos tiene la Unión.

En Argirópolis (2005) Sarmiento deja clara su posición respecto al tipo de organización política que debe reinar en Argentina de acuerdo a su geografía y su inserción en el mundo. Incluso respecto a este último punto deja entrever que las ventajas comparativas, en términos económicos, para Europa respecto a Argentina sólo se revertirían con una Unión administrativa de regulación de las relaciones exteriores entre Paraguay, Uruguay y la Confederación Argentina. Con esto queremos señalar que Sarmiento se proyecta, sin negar intereses particulares de grupo, más allá de las posiciones irreconciliables entre unitarios y federales y más allá de cuestiones formales de frontera entre los países vecinos. Sarmiento piensa un símil norteamericano en Sudamérica.

Disminución de los diferenciales de poder

Durante el siglo XIX se producen movimientos sociales que reducen los diferenciales de poder entre los grupos.

Los fundamentos ideológicos de nuestra revolución, como lo fueron aquellos de la Revolución Francesa, no solo liberaron a la clase social en ascenso de las ataduras de los grupos dominantes hasta ese momento, sino que activaron y dirigieron a nuevos grupos en la misma dirección.

El lema de igualdad, libertad y fraternidad no fue solo un slogan de un grupo para hacerse del poder. Fueron principios devenidos del humanismo moderno cuyos efectos no quedaron liquidados una vez que la burguesía llegó al

poder. El germen de estos principios sigue latente y provoca movimientos sociales transversales que tarde o temprano se manifestarán reclamando que se efectivicen los mismos.

Es importante señalar que el papel de la educación será relevante en la construcción de una identidad nacional. Esta identidad nacional implica homogenizar conciencias y esta homogenización iguala y al menos, simbólicamente, disminuye los diferenciales de poder. El proyecto educativo de Sarmiento tendrá como objetivo una educación popular que más allá de las suspicacias implicará activar nuevos sectores sociales en la lucha por sus derechos. Que ya no son, por lo menos en términos formales, derechos de grupo, sino derechos universales para hombres y mujeres sin distinción de clase, de religión, etcétera. El tope que se encontrará este proyecto es la estructura productiva del país. Una estructura productiva reducida a la extracción de materias primas, muy poco necesitada de mano de obra cualificada. Una de las paradojas importantes que desde nuestro punto de vista acarrea Argentina es su divorcio entre un sistema educativo, básicamente inclusivo, con un sistema productivo básicamente restrictivo, con escasa necesidad de recursos humanos capacitados y baja pretensión innovadora. Se trata de un sistema productivo y político oligárquico con una estructura educativa significativamente pionera que ha logrado a lo largo de la historia ir activando sectores sociales que buscan romper dicha paradoja.

La inseguridad que a los grupos le ocasiona la nueva configuración nacional

Pasan treinta años desde la Independencia hasta la sanción de la primera Constitución Nacional (1853) y luego otros treinta hasta la unificación estatal atribuida a Julio A. Roca,

presidente durante la década de 1880. Lo que queda luego de esta unificación es la objetivación del triunfo de la oligarquía. El primer grupo local que logra establecerse firmemente a través de un Estado garante de sus intereses económicos es aquel relacionado con la producción de bienes primarios y la venta de los mismos al exterior.

Por más de sesenta años el diferencial de poder no lograba ser significativo como para definir claramente un grupo dominante. Retirada formalmente la colonia, los grupos locales debieron luchar por imponerse. Las estructuras culturales, económicas y políticas no sufrieron cambios significativos que pusiera en riesgo el poder de los nuevos grupos locales en ascenso pero comenzaba el proceso de diferenciación que definiría las diferencias entre estos.

En el punto anterior habíamos señalado la paradoja entre el sistema educativo argentino y el sistema económico. Dicha paradoja fue profundizando tensiones entre grupos que explica, junto con otros factores sin duda, la tensión entre dos modelos de patria o nación: la "patria chica" y la "patria grande". La tensión entre grupos dio la posibilidad de estas dos alternativas y marcó así un siglo XX plagado de conflictos graves tendientes a restablecer cierto equilibrio que finalmente terminará inclinándose por una Argentina colonial, extractiva de materias primas y consumidora de bienes simbólicamente foráneos.

Transformación de las conciencias

Como sostiene Elias:

> Entre las fuentes de inquietud que cobran creciente importancia, en especial durante la segunda parte del siglo XX, se cuenta el hecho de que sólo la disminu-

> ción de la escala de poder entre los grupos mencionados –en buena parte provocada sin ningún tipo de plan– hizo conscientes a las personas de su magnitud, lo mismo que para nosotros plantea [...] De manera concomitante a este ligero desplazamiento de poder, en detrimento de los grupos que en alguna ocasión formaron parte del estamento de mando y en favor de los grupos marginales, tiene lugar una modificación de la conciencia de ambos. (Elias, 2009: 44-45)

Sin duda que este proceso se comienza a dar en Argentina a partir de la Ley 1420. Esta ley se aprueba bajo la presidencia de Julio Argentino Roca (Presidente entre 1880 y 1886 y entre 1898 y 1904). La Ley 1420 va a ser, por lo dicho, la primera en la materia que materializará algunas cuestiones centrales que ya había pensado y escrito Sarmiento y que, en este sentido, coincidía con el Presidente pero que se enfrentaba en muchos otros aspectos. Puntualmente Sarmiento acusaba a Roca de corrupto, de haber rifado grandes extensiones de tierras a pocas familias, en pocas palabras de gobernar para la oligarquía. La Ley 1420 representa de alguna manera la idea de Sarmiento de "hacer del país una escuela". La ley determina que la educación debe ser *común*, *obligatoria* (en su nivel primario), *graduada* (organizada en cursos) y *gratuita*.

Uno de las principales ideas fuertes que sostenemos aquí es que el sistema educativo pensado por Domingo Faustino Sarmiento, en sus efectos escapa al control racional de quienes lo fundaron fundamentalmente a partir de su reconocimiento legal mediante la Ley 1420. Puede decirse que el sentido del sistema educativo de la época es básicamente oligárquico pero eso no quiere decir en absoluto que sus efectos no escapen a esa racionalidad. De la misma manera podemos decir, como se ha hecho más arriba, que el lema

de la revolución francesa de libertad, igualdad y fraternidad simplemente sirvió para que la burguesía tomara el poder y no para que el proletariado hiciera suyo este lema y activara a futuro tensiones entre grupos derivados de este y de su rol en el proceso revolucionario.

Como sostiene Adriana Puiggrós (2003) a partir de sus cinco modelos educativos locales, Sarmiento representa aquel de la "pedagogía de la generación liberal de 1937" y no una "pedagogía liberal oligárquica". Igualmente, dentro de dicho esquema, este autor representa una idea restrictiva de la nación en términos de su funcionalidad productiva dentro del esquema productivo mundial. Sarmiento, de esta manera, pensaba un Estado y una nación subsumida en una lógica que podemos ubicar a medio camino de la estrictamente restrictiva a partir de los intereses de la oligarquía local y una postura más liberal desde la cual el desarrollo local no puede solo basarse en la producción de productos primarios. Al mismo tiempo no se identifica con grupos que piensan en la denominada "Patria Grande" en relación a una identidad latinoamericana pero tampoco podemos identificar un criterio en él de "Patria Chica". Por estos y tantos otros motivos Sarmiento es ecléctico dentro del conjunto de pensadores y políticos de la época. Esto puede explicarse, entre otros motivos, por pensar integralmente modelo productivo, modelo pedagógico y construcción de identidad nacional. Este esquema termina permeando y tensionando los proyectos educativos y productivos del modelo oligárquico representado por Mitre y Roca, entre otros y marcarán, dichas tensiones, el modelo integral de nación hasta nuestros días.

En definitiva, los modelos restrictivos en términos económicos y sociales no podían ser controlados racionalmente y esto junto, sin duda, a luchas de grupos excluidos de diversos espacios sociales, generaron cambios importantes

en los diferenciales de poder que serán manifiestos políticamente, por ejemplo, durante el primer gobierno de Hipólito Irigoyen[1] (Unión Cívica Radical) y los gobiernos de Juan Domingo Perón[2] (Partido Justicialista).

El control racional de las conciencias tiene sus límites. Estos límites hacen que la historia escape al control racional de los hombres, a un plan.

Está claro que los medios más efectivos para imponer la imagen de superioridad de un grupo sobre otro, hoy en día, es el control de los medios de comunicación. Pero cuando Sarmiento pensaba en educar al soberano, era el sistema educativo incipiente el instrumento pensado como ideal (socializador) para llevar a cabo el proyecto que un grupo tenía respecto a lo que implicaba civilizar a los habitantes del territorio nacional.

Justamente ese territorio adolecía de legitimidad y reconocimiento de parte de quienes debían integrarse (según estos grupos) a esa nueva construcción que luego denominaríamos Nación argentina. El sistema educativo pensado por Sarmiento tenía como misión hacer entrar en la modernidad a pueblos bárbaros (desde los mismos principios iluministas de la modernidad). La civilización responde, entonces, al reconocimiento de una nueva identidad (imaginaria), aquella conformada por todos los elementos simbólicos propios de un Estado moderno y legitimado efectivamente por un sentimiento nacional.

Como sugeríamos más arriba aparentemente Sarmiento iba más allá de la lucha entre unitarios y federales. Podríamos pensar que se encontraba en una tercera posición. En aquella que reconciliara lo autóctono con lo

1 Presidente en dos períodos: 1916-1922 y 1928-1930.

2 Presidente en tres períodos: 1946-1952, 1952-1955 (destituido por Golpe Militar denominado "Revolución Libertadora") y 1973-1974 (fallece al año de mandato).

moderno importado de las naciones más adelantadas, según él, de Europa. Ambas posturas irreconciliables hacía que en estos territorios coexistieran la civilización y la barbarie. No se trata en *Facundo* de civilización "o" barbarie sino del "y" que implica una tensión de dos características que coexisten. Dice Sarmiento:

> La guerra de la revolución argentina ha sido doble: 1º guerra de las ciudades, iniciadas en la cultura europea, contra los españoles, a fin de dar mayor ensanche a esa cultura, y 2º guerra de los caudillos contra las ciudades, a fin de liberarse de toda sujeción civil y desenvolver su carácter y su odio contra la civilización. Las ciudades triunfan de los españoles, y las campañas, de las ciudades. He aquí explicado el enigma de la revolución argentina cuyo primer tiro se disparó en 1810 y el último aún no ha sonado todavía... (Sarmiento, 2009: 76-77)

La vida de Facundo Quiroga, desde la perspectiva de Sarmiento nos proporcionará ocasión de mostrar estas tensiones en toda su desnudez y describe brutalmente a este Caudillo Federal de la siguiente manera:

> Es el hombre de la Naturaleza que no ha aprendido aún a contener o a disfrazar sus pasiones, que las muestra en toda su energía, entregándose a toda su impetuosidad. Este es el carácter original del género humano; y así se muestra en las campañas pastoras de la República Argentina. Facundo es un tipo de la barbarie primitiva; no conoció sujeción de ningún género; su cólera era el de las fieras; la melena de sus renegridos y ensortijados cabellos caía sobre su frente y sus ojos, en guedejas como las serpientes de la cabeza de Medusa;

> su voz se enronquecía, y sus miradas se convertían en puñaladas [...] En todos sus actos mostrábase el hombre bestia aún, sin ser por eso estúpido y sin carecer de elevación de miras. (Sarmiento, 2009: 96)

Desde ya que Facundo representa el estereotipo de la barbarie, del elemento obturador de la civilización. Ni siquiera se trata de un gaucho malo, aquel que representa todas las potencialidades de lo autóctono a ser integrado al proceso de civilización que tiene en mente. Sarmiento describe a este gaucho malo como

> Este hombre divorciado con la sociedad, proscripto por las leyes; este salvaje de color blanco, no es, en el fondo, un ser más depravado que los que habitan las poblaciones. El osado prófugo que acomete una partida entera es inofensivo para los viajeros. El gaucho malo no es un bandido, no es un salteador; el ataque a la vida no entra en su idea, como el robo no entraba en la idea del Churriador; roba, es cierto; pero esta es su profesión, su tráfico, su ciencia. (Sarmiento, 2009: 57)

Retomando brevemente el proceso civilizador elisiano:

> La cuestión... es la de saber cómo y por qué en el curso de las transformaciones generales a largo plazo y en una dirección (para la que hemos aceptado el concepto de `evolución` como término técnico) han cambiado en un sentido determinado la emotividad del comportamiento y de la experiencia de los seres humanos, la regulación de las emociones individuales por medio de emociones internas o externas, y con ellas, en cierta medida también la estructura de todas las manifestaciones humanas. Estos son los cambios a

> los que nos referimos en la vida cotidiana cuando afirmamos que los hombres de nuestras sociedades son `más civilizados` que ayer o que los de otras sociedades son `menos civilizados`, quizás incluso más bárbaros. (Elias, 1987: 29)

Hay que entender que este proyecto de país o de civilización de Sarmiento se sumerge en una lógica claramente descripta y analizada por Norbert Elias:

> También en ese andar cada uno de los pasos ha estado determinado por personas y grupos de personas; más sin duda, lo que ha surgido hasta hoy de ese andar, nuestro modelo de conducta y nuestra estructura anímica, no han sido premeditados a planeados por personas singulares. Y así se mueve la sociedad humana en su conjunto, así tenía y tiene lugar el devenir histórico de la humanidad: Nacido de planes, pero no planeado. Movido por fines, pero sin un fin. (Elias, 1987: 84)

Sarmiento no solo fue quien sugirió con toda crudeza no ahorrar sangre de gaucho; fue también el que echó de la Casa de Gobierno a representantes de la oligarquía local diciendo que solo traían olor a bosta de vaca en sus botas. Convencido que Argentina debía ser parte del mundo desde otro lugar que la sola provisión de materias primas a Europa. Sarmiento fue aquel al que se lo confundió involucrándolo llanamente con los unitarios cuando lo que lo obsesionaba no tenía directamente que ver con los principios de este grupo. Es cierto que en su trabajo Argirópolis piensa una Argentina cuyas fronteras son aquellas involucradas directamente con los sectores más productivos de entonces colindantes con los ríos navegables de nuestra región.

Pero es cierto también que allí pensaba una distribución distinta de los recursos con una participación efectivamente más equitativa que ni unitarios ni federales pensaban.

En pocas palabras consideramos que Sarmiento tiene en la cabeza un proceso civilizador que reproduzca en estas tierras lo que él considera de avanzada en Europa. Esta postura no coincide con quienes solo se identifican con ella generando sus bienes de existencia provenientes de una economía primarizada para satisfacer sus pretensiones culturales y de consumo europeas (la oligarquía y un amplio sector de intelectuales). Concretamente no solo se trata de una cuestión de formas; se trata de una cuestión de fondo fuertemente ligado al desarrollo productivo distinto al que finalmente termina afianzándose en lo que resta de los siglos XIX y XX casi en su totalidad. Arriesgamos a decir que Sarmiento es un desarrollista de la época que inclusive critica fuertemente la forma en que Roca distribuye tierras a unas pocas familias.

Sarmiento y su generación (la de 1937) y la llamada generación del ochenta trazaron gran parte de los lineamientos ideales de lo que la Argentina debía ser. Algunas de estas ideas y su puesta en práctica a través de distintas acciones políticas, culturales y económicas siguen, en gran medida, determinándonos. No somos lo que estos personajes históricos se imaginaban de nosotros, pero seguramente reconocerían con familiaridad muchas de nuestras prácticas que van más allá de la formalidad en la rendición de culto a nuestras existencias subjetivas que conforman el ser nacional.

La generación de 1937 realiza una crítica a la pura razón en la que no se han tenido en cuenta las especificidades de esta tierra. En esa crítica caen unitarios y rivadavianos.[3]

---

3 Bernardino Rivadavia fue presidente de Argentina entre el 8 de febrero de 1826 y el 27 de junio de 1827. Unitario.

Como señala Terán:

> Allí donde la filosofía ilustrada colocaba como núcleo de conocimiento de la realidad a la Razón según el modelo de la ciencia físico-matemática, el romanticismo privilegiará la exploración de los aspectos *irracionales* de la conducta humana tales como la imaginación, los sentimientos y las pasiones. (Terán, 2007: 14)

Terán ubica a Sarmiento dentro del movimiento romántico argentino del siglo XIX y sobre el mismo señala...

> ... el romanticismo valorará lo auténtico, lo propio, lo original y distintivo de cada cultura y de cada nación, en contraposición al cosmopolitismo ilustrado. Apreciará asimismo a los simples, aquellos que están más cerca de la naturaleza, de la tierra, como los campesinos, cuya ignorancia en cuestiones intelectuales se vería sobrepasada por su saber instintivo, natural, espontáneo, incontaminado de los falsos refinamientos de la civilización. (Terán, 2007: 17)

Esta concepción romántica de Sarmiento es por la que en un principio muestra cierta ilusión en *Facundo* respecto a Juan Manuel de Rosas –desde este punto de vista se hace difícil encasillar a Sarmiento dentro de la dicotomía unitario federal–.

Como señala Terán, "el propio Sarmiento en *Facundo* va a dar cuenta de esta generación, que no era –dice– ni unitaria ni federal" (Terán, 2007: 18).

Algunos principios básicos del proyecto de país pensado por Sarmiento se pueden encontrar en nuestra historia presente, acentuados o desdibujados. Esto tiene que ver directamente con la resolución o tensión generada a través de las

preguntas anteriormente planteadas. Dichos lineamientos[4] han competido con otros claramente descivilizadores para la perspectiva sarmientina. Si podemos hablar de un proceso de civilización argentino este deviene de una complejas luchas civilizadoras y descivilizadoras que deben ser esclarecidas para poder objetivar la particularidad "del" proceso local. En este trabajo, y como primera etapa del trabajo final, se propone el acercamiento al pensamiento de quien sin lugar a dudas, más allá de gustos o posiciones políticas del observador, ha sido uno de los padres de la República Argentina. No padre en el sentido de haber participado en la independencia política sino, en gran medida, por ser un representante de la revolución ideológico/cultural de la Nación. Si los revolucionarios de 1810 comenzaron a delinear las fronteras argentinas en el plano militar y administrativo, el objetivo de Sarmiento ha sido dotar a ese Estado de una Nación que cohesione culturalmente a sus habitantes. Si bien participó de la etapa en que la "civilización" debía imponerse por la espada, pensó en la educación como la herramienta propia para lograr su objetivo. De esta manera, Sarmiento extendió el sentido de Frontera. La llevó y la extendió desde su sentido de límite administrativo/geográfico/político al plano cultural con toda la violencia, que en el sentido simbólico implica.

Para finalizar, como sostiene Elias "cuando no se tiene una clara idea sociológica del pasado, resulta inevitable tener también una imagen deformada de las relaciones sociales del presente" (Elias, 2009: 58). Consideramos central esta afirmación de Elias y por eso hemos elegido un personaje tan controvertido como Domingo Faustino Sarmiento.

---

4 Sarmiento está convencido que el camino a seguir por los pueblos americanos debe estar guiado por la civilización occidental europea que tiene como aplicación paradigmática los Estados Unidos de América.

No se puede estudiar solo lo que a uno le gusta o aquello con lo que se acuerda. La clara idea del pasado no la da solo aquella representada por hechos y personajes coincidentes política e ideológicamente con uno. La historia es producto de tensiones entre visiones y hechos contradictorios, enfrentados, opuestos, etcétera. La historia es apertura, no reduccionismo.

Bibliografía

Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos.* Barcelona, Península.

_____. (2009). *Los Alemanes.* Buenos Aires, Nueva Trilce.

_____. (1998). Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y forasteros. En *La civilización de los padres y otros ensayos.* Bogotá, Norma.

_____. (1987). *El proceso de civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas.* Madrid, Fondo de Cultura Económica.

Pigna, F. (2005). Los mitos de la historia argentina 2: de San Martín a "El granero del mundo". Buenos Aires, Planeta.

Puiggros, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente.* Buenos Aires, Galerna.

Sarmiento, D. F. (2009). *Facundo.* Buenos Aires, Centro Editor de Cultura.

_____. (2005). *Argirópolis.* Buenos Aires, Leviatán.

_____. (2010). *De la educación popular.* Buenos Aires, Universidad de Palermo.

Terán, O. (2007). *Para leer El Facundo.* Buenos Aires, Capital Intelectual.

Capítulo 3

La teoría de Norbert Elias y una agenda de investigación en historia de la educación

Tony Honorato

Introducción

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 diversificados.[1] La obra *La historia cultural: entre prácticas y representaciones*, de Roger Chartier (1990), se convirtió, de hecho, en una de las principales referencias de la nueva historia cultural apropiada por la historiografía de la educación. Y, para una nueva historia es una alternativa a la historia economicista, sociología, antropología, psicología y filosofía del siglo XX. En ese movimiento, de acuerdo con Chartier (1990) y Burke (2005), una contribución importante a los estudios histórico-culturales es la obra de Norbert Elias.

Norbert Elias (nacido en Breslau en 1897 y fallecido en Ámsterdam en 1990), considerado un exponente del

1 En el amplio cuadro de investigadores/as, tenemos entre ellos: André Chervel, Dominque Julia, Antonio Viñao Frago, Jean-Claude Forquin, Anne-Marie Chartier, Jean Hébrard, Antonio Nóvoa.

pensamiento social del siglo XX,[2] en su trayectoria intelectual, entre otros temas, llama la atención para un problema conceptual ubicado en el pensamiento sociológico de su época: es el entendimiento de que el individuo y sociedad son estructuras aisladas y controladas en términos deterministas. Al contrario, Elias piensa en la constitución del individuo y de la sociedad en términos relacionales y procesuales a lo largo del tiempo. La solución aparenta ser simple, pero provoca cuestiones que exigen respuestas no rudimentales. Por ejemplo: ¿Cómo son establecidas las relaciones entre individuos y sociedades? ¿Cómo se dan los cambios a lo largo del plazo? Son cuestiones que Norbert Elias buscó contestar por medio de la problematización en el sentido de dar inteligibilidad a la singularidad y a la sociabilidad humana por medio de los conceptos, tales como: civilización, figuración, procesos sociales, interdependencia, individualización, *habitus*, poder y autocontrol de las emociones.

En la obra de Norbert Elias, esos conceptos se tornaron evidentes en los fundamentos de la teoría de los procesos civilizadores y de la sociología figuracional (Elias, 1980; 1993; 1994a; 1994b; 1994c; 1995; 1997; 1998; 2001a; 2001b y 2006). Los conceptos son también metodológicos, al paso que son articulados para la investigación y la lectura de una dada realidad relacional y procesual empíricamente verificable. En ese sentido, según Elias, las investigaciones son fundamentales para la producción y revisión del conocimiento en el área de la sociología y de la historia, y, en nuestro caso, de la historia de la educación.

Así, la matriz interpretativa propuesta inicialmente por Norbert Elias es de aspiración teórica y metodológica, que

2 Acerca de la vida y obra de Norbert Elias, entre otros, conferir: Elias (2001); Heinich (2011); Gebara (2005); Zabludovsky (2007); En línea: <www.norberteliasfoundation.nl/>.

representa un auxilio a formular nuevos ángulos de la observación y cuestionamientos para la historia de la educación, particularmente de las instituciones escolares y de las personas formando figuraciones específicas. Entonces, presentaremos conceptos eliasianos que contribuyen para producir una agenda de investigación con los siguientes temas en el campo de la historia de la educación brasileña: institución escolar como monopolio del Estado, escuelas de formación de profesores, relaciones de poder e intelectuales de la educación.

Institución escolar: figuración y monopolio del Estado

La teoría de Norbert Elias nos lleva a pensar (Honorato, 2009 y 2011) cómo las instituciones sociales, particularmente las escolares, se convirtieron fundamentales en la producción y en la circulación cultural de saberes elementales en el siglo XIX e inicio del XX en la realidad brasileña. La escuela como institución productora y representante de las referencias civilizatorias, nos presenta desde luego, entre otras, una inquietud: ¿En la perspectiva de Nobert Elias, qué puede ser considerado como institución social? Para problematizar, se hace foco principalmente en el concepto de figuración y en la cuestión del Estado moderno como monopolizador de algunas regulaciones, entre ellas, los saberes escolarizados.

Como primer registro, una institución social está fundada en las complejas relaciones entre individuos y sociedad, más específicamente, como la creciente especialización de los individuos en el tiempo y en el espacio de los procesos civilizatorios. Eso no significa que las instituciones sociales, tales como la religiosa, financiera, jurídica, política, escolar y científica están delineando caminos autónomos y libres de cualquier restricción humana. También están conformadas en el sentido althusseriano como aparatos ideológicos

del Estado reproductores de las creencias dominantes. En otro sentido, las instituciones están condicionadas por los individuos en sociedad a desarrollar en un grado elevado de regulaciones sociales interdependientes con autorregulaciones de los hombres estableciendo un ideal de comportamiento social.

En las instituciones los individuos viven dinámicas relacionales y tensiones de las pulsiones productoras de controles sociales y autocontroles personales que se van formando en las interacciones colectivas produciendo identidad, autoimágenes, culturas, comportamientos, *habitus* y disputas de poder. Las instituciones sociales son, en una concepción de Norbert Elias (1980), figuraciones dinámicas que se refieren esencialmente a seres humanos interdependientes formando, unos con otros, una red de tensiones y comportamientos comúnmente formalizados e institucionalizados demarcando especificidades y pertinencia para la constitución de grupos, ciudades, estados y naciones.

Pensar de manera interdependiente instituciones, individuos y sociedad, en el interior de un tiempo y espacio, significa identificar y analizar los acontecimientos sin estabilizarlos como estructuras superiores y sin perder la dimensión de largos procesos humanos. Luego, las instituciones son figuraciones específicas y dialogales con la primera etapa del proceso civilizador de una sociedad constituida de un largo pasado de conflictos y futuros distantes inciertos.

Aunque las instituciones escolares no sean las preocupaciones centrales de la teoría de los procesos civilizadores, en su obra prima, *O processo civilizador,* Norbert Elias (1993; 1994a), al elaborar las primeras etapas del desarrollo de una civilización, podemos sistematizar en la obra: 1) los procesos educativos, institucionalizados o no, tienen la centralidad en cualquier civilización, eso porque hay una constante que es el aprendizaje de comportamientos, tanto

en el plano individual cuanto en el social, transmitida de una generación para otra, pudiendo transformarse en un *habitus* (segunda naturaleza); 2) la formulación e incorporación de los valores educativos como *habitus* implican en efecto cambios y sentimientos rumbo a una dirección específica, mayor control social y autocontrol de las emociones de los individuos; 3) el autocontrol de las emociones, bien como de la sabiduría popular y científica, fomenta un creciente proceso de individualización en lo social y ese proceso pasó a ser cada vez más potencializado y asegurado por grupos e instituciones específicas, en este caso, la escolar; 4) la escolarización de los individuos se convirtió en obligatoria, y así, en la estructuración de la modernidad, la regulación de los saberes elementales fue monopolizada por el Estado-Nación como uno de los fundamentos de su existencia, así como ocurrió con el control legitimo del uso de fuerza física y de recaudación tributaria.

Específicamente en Brasil, la institucionalización de la obligatoriedad y de la gratuidad escolar, para universalizar los saberes elementales al pueblo, fue una preocupación estructurada inicialmente en términos legales en la primera mitad del periodo de Régimen Imperial. El hecho central es la promulgación de prescripciones legales imperiales. El acto adicional a la Constitución de 1824 que define la gratuidad de la instrucción primaria a todos los ciudadanos, la Ley del 15 de octubre de 1827 que establece la creación de las primeras letras que fuesen necesarias en ciudades, villas y lugares más poblados y el Acto adicional de 1834 que transfiere para las provincias la competencia de legislar acerca de la instrucción pública primaria y secundaria –ocurrió en concomitancia con la estructuración constitucional del Estado Monárquico y, más tarde, oficialmente en 1889, con la formación e estructuración del Estado Republicano brasileño–.

Entonces, podemos considerar la instrucción pública institucionalizada como uno de los monopolios presentes en la formación del Estado brasileño. Las escuelas federales, provinciales y/o municipales del siglo XIX representaron un instrumento civilizatorio para insertar al pueblo en la vida en sociedad idealizada por grupos establecidos en términos educativos, socioculturales, políticos y religiosos. En ellas las personas producirían y colocarían en circulación la autoimagen de ser civilizado para su época al considerar las tensiones vividas: manutención y abolición de la esclavitud; trabajo esclavo y trabajo libre; vida rural y vida urbana; senadores vitalicios y electos por las provincias; voto distrital y voto popular, grupos conservadores y grupos liberales; Monarquía y Republica, entre otras.

Con la monopolización de la enseñanza por el Estado, la acción educativa emprendida por los individuos pasa a tener centralidad en la generación del discurso de la supuesta inclusión de aquellos tradicionalmente segregados de dicha sociedad civilizada. Por consiguiente, la instrucción pública debería civilizar y, con eso, extendería a la población la imagen de un "nosotros brasileños", por medio de los modelos de producción de comportamientos autorregulados, socializados y difundidos por medio de la cultura escrita, de los saberes elementales, de las ciencias y del imaginario de la nación. No obstante, al final del siglo XIX e inicio del siglo XX, los brasileños vivían con problemas, considerados impedimentos al progreso nacional, tales como: falta de saneamiento básico, epidemias como fiebre amarilla, vicios como alcoholismo y tabaquismo, alto índice de analfabetismo (82.6%, conforme Censo Brasileño de 1890), entre otros.

Para colaborar con el enfrentamiento de los problemas de orden civilizatorio, la educación escolarizada como monopolio del Estado era una salida y por eso debería ser reformulada. En Brasil, una solución paliativa fue invertir en

la creación de las escuelas elementares de la enseñanza mutua (Bastos e Faria Filho, 1999), en la creación de las escuelas normales para formar profesores para el magisterio primario (Honorato, 2011) y, en el último cuarto del siglo XIX, en la creación de la escuela graduada en forma de grupos escolares (Souza, Silva e Sá, 2013); aún, existía la coexistencia de *maestro*-escuelas, escuelas aisladas, escuelas rurales, escuelas confesionales y privadas. Esas dos últimas mismo teniendo financiamientos particulares, también seguían los dispositivos legales ofertado por el Estado.

Escuela de formación de profesores: individuos de la acción civilizatoria

En la sociedad brasileña del siglo XIX los representantes el Estado y de las entidades, con el objetivo de estructurar una especie de monopolio de instrucción escolar, comprendían la escolarización de los individuos como lugar de cambio de creencias, mentalidades y comportamientos y de camino de organización social, política, cultural y económica. Así, para garantizar a los hijos del pueblo la oferta de escolarización elemental, necesitaban también crear instituciones para preparar a los encargados de conducir las acciones educativas civilizatorias, estamos hablando de las escuelas normales de formación de profesores.[3]

Comprender las escuelas normales como figuraciones constituidas de individuos de acción civilizatoria y en civilización (Honorato, 2011; 2014), fue uno de los ángulos de

3 En Brasil, del Império a la República, surgieron escuelas normales en distintas unidades federativas: 1835, Niterói/RJ; 1836, Salvador/BA; 1842, Cuiabá/MT; 1846, São Paulo/SP; 1864, Teresina/PI; 1869, Porto Alegre/RS; 1870, Curitiba/PR; 1870, Aracaju/SE; 1873, Vitória/ES; 1873, Natal/RN; 1878, Fortaleza/CE; 1880, Rio de Janeiro/RJ; 1880, Florianópolis/SC; 1883; João Pessoa/PB; 1884, Goiás/GO; 1890, São Luis/MA; entre outras (Cf.: Araujo, Freitas e Lopes, 2008).

análisis que las teorías de Norbert Elias nos provoca. Es un desafío observar e interpretar las instituciones escolares teniendo como referencia las dinámicas relacionales sostenidas por individuos. Para eso, es fundamental investigar los comportamientos previstos en los dispositivos normativos y los comportamientos vividos en el cotidiano escolar, con el objetivo de identificar los deberes, las tensiones, controles de las sociedades, autocontrol de las emociones y sentimientos de seres civilizados en la vida en sociedad.

Tomando como caso de investigación la realidad de las escuelas de formación de profesores del Estado de São Paulo, período entre 1896 y 1913, cuando existieron dos modelos interdependientes de instituciones –la escuela normal y la escuela complementar– para diplomar profesores, podemos comprender que nominalmente fueron prescritos comportamientos a quien trabajara en la parte administrativa, a los docentes y a los alumnos, todos considerados individuos de las acciones civilizatorias (Honorato, 2014).

La administración fue compuesta por director, ayudante de director, secretario, archivista, bibliotecario, preparador de laboratorio de física y de química, celador del museo pedagógico, profesora, inspectora, portero, jardinero, personal de maestranza (São Paulo, 1896a; 1896b; 1912; 1913). A este grupo, en general, competía organizar los espacios pedagógicos, cuidar del patrimonio, escriturar las actividades administrativas, relatar actividades para autoridades superiores, cuidar de la disciplina interna del establecimiento llamando con urbanidad y educación a todos los que estén por fuera del orden. Con una posición de autoridad, el director tenía reconocimiento a causa de su prestigio con políticos del Estado y con representantes, junto con la moralidad delante de su representación local. Así, los trabajadores administrativos representaban una división social del trabajo escolar avanzado, y con alta reglamentación,

con la intención de potenciar un proceso de escolarización que demande la especialización de administradores de la cultura escolar.

A los docentes competía enseñar a los futuros profesores a trabajar en las escuelas primarias. Sus poderes con relación a los trabajadores administrativos y al grupo de alumnos era: a) dominio de saberes científicos y métodos de enseñanza; b) autonomía y habilidad de planear y aplicar ejercicios referentes a las materias enseñadas; c) conocimiento acerca de la situación de sala de clase; d) proporcionar o no informaciones pedagógicas al director; e) participación en los exámenes de admisión de matrícula de los candidatos, en que las contestaciones orales eran de su responsabilidad, bajo la supervisión del director; f) acceso a las familia para entregar las notas de aplicación y comportamientos de cada alumno; g) registro de presencia y de retirada de los alumnos en la sala de clase; h) atribución de notas de aplicación y comportamiento de alumnos.

En la relación con los alumnos, los profesores cumplirían el papel de agentes civilizadores al diseminar saberes formalizados, cultura moral, urbanidad, civismo, cuidados con la higiene, disciplina, entre otros. Como agentes civilizadores trabajarían con la formación del carácter del alumno en los caminos de comportamientos auto reguladores para nuevos desafíos y alcance de civilidad, que serían futuramente transmitidos a los alumnos de las escuelas primarias.

Los futuros profesores tenían entre catorce y veintiún años de edad, además del proceso de enseñanza y aprendizaje que deberían aprender, para ellos también era indispensable brindar orientaciones de "buenas costumbres".

> *Artigo 15. - Os alunos deverão comparecer à Escola trajando decentemente, mas sem luxo e observar em sua conduta*

os seguintes preceitos:
a) Proceder sempre com urbanidade;
b) Prestar a devida atenção aos exercícios e lições;
c) Atender com docilidade às recomendações e aos Conselhos dos professores e funcionários da Escola;
d) Tratar com boas maneiras os seus colegas;
e) Comparecer pontualmente às aulas e exercícios, não se ausentando sem anuência do diretor ou professor;
f) Não danificar os objetos escolares (São Paulo, 1912, p. 3).[4]

Es notable que el desarrollo de las conductas civilizadas de los alumnos en las relaciones con profesores, trabajadores de la administración, familia y colegas de escuela asuman un importante lugar en las orientaciones pedagógicas del final del siglo XIX. Pero, los alumnos no se quedaban sin poder, principalmente porque eran esenciales a la vida de las escuelas complementares y normales. Sin alumnos, los grupos administrativos y docentes no tendrían sentido profesional.

En resumen, la investigación (Honorato, 2014) infirió que la formación de profesores en las escuelas paulista era administrada por un grupo de individuos productor de relaciones de interdependencia fundadas en una jerarquía y burocracia. En las figuraciones administrativas cada individuo vivencia tensiones entre la autonomía para desempeñar

4 [Artículo 15. - Los alumnos deberían comparecer a la Escuela con ropas decentes, pero sin lujo y observar en su conducta los siguientes preceptos:
a) Proceder siempre con urbanidad;
b) Prestar la debida atención a los ejercicios y lecciones;
c) Atender con docilidad las recomendaciones y los consejos de profesores y funcionarios de la Escuela;
d) Tratar con buenas costumbres a los colegas;
e) Comparecer puntualmente a las clases y ejercicios, no salir sin el permiso del director;
f) No dañar los objetos escolares (São Paulo, 1912, p. 3).]

su ocupación funcional y fuerte control propuesto por el Estado, materializado por las estrategias de distribución del poder en distintos niveles y dirigidas por el director, autoridad superior. La figuración docente, tenía el riguroso control que objetivaba comportamientos más autocontrolados en el camino del cambio de costumbres en el trabajo del profesor, más especializado en el hacer pedagógico. En las figuraciones de los alumnos, los principios de "buenas costumbres" deberían ser cultivados en la institución escolar, y extendidos a la vida en sociedad. Tales inferencias dan sentido a la noción de individuos en la acción civilizatoria en la figuración escolar.

Relaciones de poder

Teniendo como referencia la comprensión de instituciones escolares como figuración social de individuos y sus individualizaciones en acciones civilizatorias y que lo cotidiano escolar se presenta repleto de relaciones interpersonales no armónicas, el concepto de poder propuesto por Nobert Elias también tiene contribuye a nuestros estudios en el campo de la historia de la educación (Honorato, 2008; 2011; 2015).

Conforme Norbert Elias (1980: 70-112), el poder:

a) "No es un amuleto de la suerte que un individuo posea y el otro no; es característica estructural de las relaciones humanas, de todas las relaciones humanas" (Elias, 1980: 81);

b) Es fuente, recurso, capacidad sobre el nivel de dependencia que un individuo tiene relativamente con el otro (por ejemplo, conocimiento, fuerza física, unión

del grupo, parentesco). No se puede explicar simplemente desde lo económico, político o militar, o sea, como propiedad única;

c) Es inestable, está distribuido de acuerdo con el movimiento de las figuraciones sociales, estando siempre en una balanza que puede invertirse en cualquier curso de la historia, dependiendo del nivel de acceso a sus proporciones por parte de los individuos.

d) Como equilibrio no es sinónimo de igualdad de fuerzas, está presente donde hubiera una democratización funcional entre personas, grupos, instituciones y sociedades.

e) Es relación de tensión entre dos (o más) tradiciones culturales en una dinámica entre sí, pues "de un modo general, las relaciones humanas, [son] por lo menos bipolar[es] y, usualmente multipolar[es]" (Elias, 1980: 80);

f) Es función de las interdependencias. El individuo tiene el poder acerca del otro, desde que este le atribuya cualquier tipo de valor (por ejemplo, relación padre e hijo, esclavo y señor, profesor e alumno etcétera); y

g) Como característica estructural de relaciones humanas no tiene sentido de polarizaciones, como bien o mal, dominado o dominante. Cuando hay grandes distinciones de poder y la superioridad prevalece con mucha fuerza en las relaciones, puede promover un alto grado de estigmatización, fijando el sentimiento del "valor humano inferior" (Elias y Scotson, 2000).

Con el concepto de poder producimos un estudio titulado *Indisciplina, poder y civilidad: el libro negro de los futuros*

profesores (Honorato, 2008). Una de las proposiciones fue pensar en la cultura escolar asumiendo como lente la disciplina de los alumnos en la formación de profesores en la Escuela Complementaria Piracicaba del Estado de São Paulo, entre el periodo de 1896 y 1911. Por lo tanto, tuvimos como fuente histórica el libro de registros de imposición de castigos y buscamos sustituir la opción disciplina-indisciplina por la concepción de disciplina e indisciplina en interdependencia. Así, interpretamos dinámicas de tensiones en las cuales las relaciones entre los individuos de acción civilizatoria en la cotidianidad escolar se presentaron según el acceso a las fuentes de poder y sus des (equilibrios).

En otro estudio hecho por nosotros (Honorato, 2015), bajo el concepto de poder, trajimos para la historia de la educación un debate acerca de la formación de profesores en el estado de São Paulo, en el periodo entre 1897 y 1921, tensionando el modelo de escuela normal y complementaria. La argumentación central constituye en modelos que produzcan menos dualidades en la formación de profesores y más interdependencias entre personas constituyendo figuraciones específicas y disputas visibles en una metafórica balanza del poder. En otras palabras, si, al final del siglo XIX e inicio del XX, la balanza de poder inclinaba para la Escuela Normal de la Capital de São Paulo, con el paso del tiempo la distinción de poder fue siendo reducida, alterando el camino de la balanza en la dirección de las congéneres complementares, normales primarias y secundarias ubicadas en equilibrio de poder en 1921, cuando todas se equipararon en instituciones de un tipo único: escuelas normales. Por lo tanto, fue fundamental comprender las acciones educativas, pedagógicas, culturales y políticas desarrolladas por los individuos de las escuelas complementares y normales (profesores, alumnos, trabajadores administrativos y liderazgos) así como comprender los movimientos

reformadores de la instrucción pública liderados por Oscar Thompson en la Reforma de 1911 y por Sampaio Dória en la Reforma de 1920.

Intelectuales de la educación

Considerando nuestra profundización en los estudios históricos acerca de la formación de profesores en escuelas normales paulistas y las contribuciones de la matriz interpretativa propuesta por Norbert Elias, pasamos también a investigar la historia de personajes de la educación. La idea fue que la historia de los educadores intelectuales está próxima al entrecruzamiento de lo pedagógico, cultural, político, artístico y de las relaciones interpersonales en las instituciones, y por eso, según Vieira (2008), en el campo de la historia de la educación es pertinente el diálogo con las teorías sociales.

Nuestro educador intelectual fue Honorato Faustino (1904-1930).[5] Nació en Itapetininga, São Paulo, en 1867, falleció en la ciudad de São Paulo, en 1948, fue normalista diplomado en la capital paulista, en 1889, y formado en medicina por la Facultad de Curitiba, Paraná, en 1920. Fue director y lente de la Escuela Complementar y normal de Piracicaba, São Paulo, se quedó frente al cargo, en un tiempo que tenía muchas remociones de oficio, por veinticuatro años, entre 1904 y 1928. En 1909, fue consejero de la Santa Casa de Misericórdia de Piracicaba, en la gestión de Barão Rezende. Al principio de la década de 1910, fue maestro musical de la misma. En 1928, se mudó para la ciudad de

5 La pesquisa acerca de Honorato Faustino (1904-1930) es resultado de nuestro pos-doctorado en educación (2014-2015), realizado en la Facultad de Filosofia y Ciencias de la Universidade Estadual Paulista (FFC/UNESP, Campus Marília/SP), con beca PNPD/CAPES.

São Paulo, donde dirigió la Escuela Normal de la Capital, localizada en la Plaza de la República, establecimiento considerado como referencial pedagógico y de políticas de formación de profesores; Honorato Faustino se retiró en 1930.

A lo largo de su trayectoria, Honorato Faustino escribió cuentos de refinado gusto literario, músicas pedagógicas, métodos de enseñanza de la Lengua Portuguesa y artículos publicados en los jornales. Aun, disminuyó relaciones nucleadas en Piracicaba, São Paulo y en la reforma Educacional Paulista en 1920. También fue considerado como hombre del progreso educacional, moral, intelectual y cultural, se le atribuía la imagen de ilustrado, de ciudadano de prestigio, dedicado, admirador de bellas letras y competente por la seriedad que dirigía los establecimientos de enseñanza y por la formación de maestría de reconocida habilidad intelectual.

La pesquisa acerca de Honorato Faustino se apropió de la discusión hecha por Nobert Elias (1995), en la obra *Mozart: sociologia de um gênio*. En ese libro, Elias presenta reflexiones sociológicas acerca de la vida del músico Wolfgang Amadeus Mozart (1576-1791), por medio de ellas y de nuestro personaje, concluimos que una investigación acerca de la trayectoria histórica de un educador intelectual implica: a) comprender la producción de la singularidad en la experiencia social; b) percibir los deseos del individuo y la internalización de los controles sociales; c) presentar la existencia de las tensiones entre individuo y las relaciones sociales en el esfuerzo por el reconocimiento público; d) identificar los problemas encontrados por el individuo a lo largo de su producción y circulación intelectual; e) dimensionar los comportamientos presentados y sus impactos en una figuración social específica; f) identificar las fuentes de poder del individuo en la relación de interdependencia con el otro.

Los fundamentos se suman a las estrategias, y sirven para problematizar el papel del educador intelectual en la

figuración escolar específica y en el escenario educacional general. El intelectual de la educación, puede ser considerado productor de capital simbólico (Bourdieu, 1998) y propulsor, organizador y dirigente de una cultura escolar (Julia, 2001). Cuando no se sigue una investigación histórica las trayectorias se ven marcadas por sucesiones sin tensiones, o como dice Bourdieu (2008), como *ilusão biográfica*.

Consideraciones finales

Este manuscrito presentó conceptos de la teoría de Norbert Elias que han contribuido a nuestra agenda de investigación en el campo de la historia de la educación. Fueron privilegiados los conceptos de figuración, de estado moderno, de individuo, de sociedad, de interdependencia, de poder y de intelectual. Tales constructos posibilitaron interpretaciones acerca de la historia de las instituciones escolares como monopolios del Estado, de las escuelas de formación de profesores como figuraciones de relaciones de poder y de las trayectorias de educadores intelectuales como un entrecruzamiento de lo pedagógico, cultural, político, artístico y social. Los temas abordados recayeron en la sociedad brasileña del siglo XIX e inicio del XX, más particularmente acerca de la realidad del Estado de São Paulo.

Para finalizar, lejos de la pretensión de exponer y reducir todas las posibilidades de lectura de la historia de la educación, la matriz interpretativa eliasiana, se propone aquí tejer dos consideraciones: la primera es al respecto de la intersección entre el campo de la historia y de la sociología, y por extensión de la historia de la educación; y, la segunda es sobre algunos límites de la obra del autor.

En el libro *A sociedade de corte*, Norbert Elias (2001b) cuestiona las investigaciones históricas de su época preocupadas

en juzgar el pasado a través de los patrones y principios ideológicos del presente, tornando las relaciones sociales en ideas incomprensibles y, al mismo tiempo, cuestiona también las investigaciones sociológicas enfocadas en las relaciones sociales aprisionadas en estructuras supra-humanas y sin considerar la historicidad de largo tiempo de acontecimiento. Al tejer críticas a las ciencias de la sociología y de la historia, Elias propone pensar y sistematizar problemáticas sociológicas para la historia y problemáticas históricas para la sociología. Eso no significa la fusión de las dos ciencias, pero si posibilitar intersecciones entre ellas con el propósito de investigar y analizar una figuración social de individuos interconectada a las singularidades y a la sociodinámica de cambios, continuidades y rupturas en una perspectiva procesual y de larga duración.

El constructo teórico y metodológico ofrecido por Norbert Elias está sintonizado con una sociología y una historia comprometidas en superar los dogmas heredados de la metafísica, esto es, de las explicaciones universales y naturales y del análisis estructural funcionalista. Para Elias, los procesos sociales y las estructuras psíquicas particulares son formados por individuos, por otros y para los propios individuos. De este modo, los individuos están conectados unos con otros de las más variadas formas, en cadenas interdependientes, formando figuraciones de los más diversos tipos, los cuales mantienen tensiones y relaciones de poder en procesos sociales en sociedad.

Así, para pensar con Norbert Elias los procesos históricos de educación escolarizada, interconectados a la sociedad y al individuo, son significativos y se quedan lejos de la

> ... tendencia a pensar en términos de causas aisladas, a identificar factores individuales produciéndolas transformaciones sociales, o cuando mucho, exami-

> nar apenas el aspecto legal de las instituciones sociales y a buscar los ejemplos, de acuerdo con los cuales fueron modelados por este o aquel agente – todo eso tornó eses procesos e instituciones tan inaccesibles al nuestro entendimiento como eran los procesos naturales para los pensadores escolásticos. (Elias, 1993: 36)

Eso no significa que, en la obra de Nobert Elias, se puede encontrar una matriz de la interpretación historiográfica y sociológica por la cual las configuraciones escolares o sociales pueden ser rigurosamente adecuadas dado que Elias no se dedicó a los estudios de la educación escolarizada y su obra no está libre de limitaciones.

Roger Chartier (1990), por ejemplo, apunta que en la obra de Elias hay ausencia de análisis de difusión de modelos de comportamientos en otros grupos sociales además de la corte. Ya Peter Burke (2005) menciona que *O processo civilizador* fue objetivo de innumerables críticas por tratar la civilización como un fenómeno social occidental y aunque, al discutir la Edad Media, poco habló de Italia. Cynthia G. Veiga (2008), al sistematizar relaciones entre la sociología de Elias y la historia de la educación, comprende que para el análisis de la sociedad brasileña del siglo XIX no es posible transponer la experiencia de los procesos civilizadores europeos debido, entre otras razones, a la permanencia de la esclavitud por un largo período, al compartimiento del uso legal de la fuerza física entre Estado y los señores de esclavos, la colonización de los pueblos indígenas, las especificaciones de la aristocracia portuguesa. Ya conforme J. Costa y Sezinando L. Menezes (2013), Elias no debe ser, en un sentido *stricto sensu*, considerado un intelectual de la educación, pero sí como pensador que puede y debe ser estudiado por el campo de educación.

Finalmente, según Johan Goudsblom (2001), uno de los desafíos para la pesquisa es continuar pensando con Elias,

y no como Elias. Eso significa comprender la teoría eliasiana como inacabada y seguir en la lectura de los procesos sociales culturales e históricos en la educación, en diálogo con los procesos civilizadores.

Bibliografía

Araujo, J. C. S, Freitas, A. G. B., Lopes, A. P. C. (Comps.) (2008). *As escolas normais no Brasil: do Império à República*. Campinas, Alínea.

Bastos, M. H. C; Faria Filho, L. M. (Comps.) (1999). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo, EDIUPF.

Bourdieu, P. (2000). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro, Bertrand do Brasil.

_____. (2008). *Razões práticas:* sobre a teoria da ação. Campinas, Papirus.

Burke, P. (2005). *O que é história cultural?* Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

Chartier, R. (1990). *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa/Rio de Janeiro, Difel/Bertrand do Brasil.

Costa, C. J, Menezes, S. L. (2013). "Norbert Elias e a teoria dos processos civilizadores". En *Revista HISTEDBR*, nº 53, pp. 238-262. Out., Campinas.

Elias, N. (1980). *Introdução à sociologia*. Lisboa, Edições 70.

_____. (1993). *O processo civilizador: formação do estado e civilização*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, v. 2.

_____. (1994a). *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, v. 1.

_____. (1994b). *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

_____. (1994c). *Conocimiento y poder*. Madrid, La Piqueta.

_____. (1995). *Mozart:* sociologia de um gênio. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

_____. (1997). *Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

_____. (1998). *Sobre o tempo.* Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

_____. (2001a). *Norbert Elias por ele mesmo.* Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

_____. (2001b). *A sociedade de corte.* Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

_____. (2006). *Escritos & ensaios 1*: *estado, processo, opinião pública.* Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

Elias, N.; Scotson, J. L. (2000). *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade.* Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

Gebara, A. (2005). *Conversas sobre Norbert Elias: depoimentos para uma história do pensamento sociológico.* Piracicaba, Biscalchin.

Goudsblom, J. (2001). "Pensar com Elias". En *Norbert Elias: a política e a história* pp. 241-247. São Paulo, Perspectiva.

Heinich, N. (2011). *A sociologia de Norbert Elias.* Bauru, Edusc.

Honorato, T. (2008). "Indiciplina, poder y civilidad: el libro negro de los futuros professores". En *La civilización en cuestión: escritos inspirados en la obra de Norbert Elias* pp. 133-150. Buenos Aires, Miño y Dávila.

_____. (2009). "Institución escolar y cultura en la civilización moderna". En *Poder, prácticas sociales y processo civilizador: los usos de Norbert Elias* pp. 109-118. Buenos Aires, Noveduc.

_____. (2011). *Escola complementar e normal de Piracicaba: formação, poder e civilidade. Tese (Doutorado em Educação Escolar).* Araraquara, São Paulo, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita.

_____. (2015). "Modelos escolares para formação de professores no Estado de São Paulo (1897-1921): o poder à luz de Norbert Elias". En *Comunicações*, v. 22, nº 2, pp. 123-136. Unimep, Piracicaba.Julia, D. (2001). "A cultura escolar como objeto histórico". En *Revista Brasileira de História da Educação*, v1, nº 1, pp. 9-43.

São Paulo. Decreto n. 397, de 9 de outubro de 1896a. *Regulamento da Escola Normal da Capital e Escolas-Modelo anexas.* São Paulo, Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

_____. Decreto n. 400, de 6 de novembro de 1896b. *Regimento Interno das Escolas Complementares do Estado.* São Paulo, Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

_____. Lei n. 1311, de 02 janeiro de 1912. *Aprova o regulamento das Escolas Normais Primárias.* São Paulo, Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

_____. Decreto n. 2367, de 14 de abril de 1913. *Aprova o regulamento das escolas normais secundárias e anexas.* São Paulo, Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

Souza, R. F.; silva, V. L. G.; SÁ, E. F. (Comps.) (2013). *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930).* Cuiabá, EDUFMT.

Veiga, C. G. (2008). "Pensando com Elias as relações entre Sociologia e História da Educação". En *Pensadores sociais e história da educação* pp. 145-172. Belo Horizonte, Autêntica Editora.

Vieira, C. E. (2008). "Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual". En *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 8, nº 1 [16], pp. 63-85.

Zabludovsky, G. (2007). *Norbert Elias y los problemas actuales de la sociología.* México, Fondo de Cultura Económica.

Capítulo 4

El racismo de la violencia

Aportes desde la sociología figuracional

Carina V. Kaplan

Sociedad, subjetividad y violencia. La perspectiva relacional

El intento por comprender las tensiones inherentes a las relaciones entre procesos civilizatorios y subjetividades en las sociedades contemporáneas, involucra entrecruzar las transformaciones estructurales y las tendencias emocionales desde una mirada de larga duración. Las Ciencias Sociales han avanzado suficientemente en dirección a demostrar que es inviable un programa de investigación que escinda lo social a una de sus dimensiones constitutivas, sea que efectúe una reducción a lo social individual o bien a lo social colectivo.

El reduccionismo del objetivismo o del subjetivismo sociológico, en tanto que operación epistémica, consiste en tomar una parte (parcial) por el todo (totalizante). Desde una matriz epistemológica constructivista y genetista, individuo y sociedad no constituyen entidades separadas y, por tanto, la práctica científica necesita dar cuenta del hecho social como un entramado cambiante y móvil de interdependencias múltiples entre estructuras y subjetividades.

La objetividad material y lo simbólico subjetivo representan momentos imbricados de un proceso dialéctico.

La sociología figuracional de Norbert Elias toma posición precisa al respecto sosteniendo que todo individuo lleva en sí mismo la huella de una sociedad determinada; por ende, el ser individual no puede ser abordado en su singularidad con autonomía de la historia social y de los vínculos con los otros en los que desarrolla su humanidad. Para comprender lo humano, junto con la sociogénesis, es ineludible conocer la psicogénesis, esto es, vincular las transformaciones de largo alcance de la estructura social y la estructura psíquica o emotiva.

Elias rechaza la clasificación dualista entre sujeto y objeto. Su crítica al concepto de "sociedad" y también al de "individuo", en los lenguajes europeos, es que tienen este carácter de objetos aislados en situación de reposo, como si existieran separadamente. Ello se verifica "a pesar de que en otro nivel de su 'consciencia' uno se da perfecta cuenta de que las sociedades están compuestas por individuos y que los individuos sólo pueden adquirir su carácter específicamente humano, esto es, por ejemplo su capacidad de hablar, de pensar y de amar, en y a través de las relaciones con los demás, o sea, en sociedad" (Elias, 1999: 136).

El hombre está inmerso en redes de interrelaciones con otros hombres, con la naturaleza y consigo mismo. El concepto de individuo o persona individual (el yo, la mismidad, la personalidad) se refiere a un hombre interdependiente en plural. Incluso, "... el entramado de individuos interdependientes constituye un nivel de integración cuyas formas de interrelación, cuyos procesos y estructuras, no pueden derivarse de las características biológicas o psicológicas de los individuos que lo integran" (Elias, 1999: 54). Lo biológico y lo social se materializan en el cuerpo socializado. Podríamos afirmarnos en la idea que lo social "se hace carne".

En torno a los abordajes del vínculo individuo y sociedad, Elias (2000) ha distinguido tres grandes escuelas de pensamiento que comparten la preocupación por determinar cuánto y cuán fundamentales son para la configuración del individuo los influjos y las fuerzas que ejerce sobre éste la sociedad "exterior". Lo cual nos ayuda a avanzar en posibles caminos de búsqueda para dar cuenta de la construcción social de la violencia.

Por un lado, hay quienes centran el abordaje en el plano individual, subestimando las influencias y potencias "exteriores". Dirimen la configuración individual por leyes internas del ser humano, por su ser interior innato. La violencia sería, para este enfoque, una propiedad innata, incluso genética, atribuible a ciertos individuos y grupos. Así, se argumenta que se "es violento" o "se nace violento". En la misma dirección, se sostiene que un sujeto "es de naturaleza violenta" o que "es naturalmente violento". Se trata de una visión de tipo esencialista que se la podría englobar en el marco del *racismo de la violencia*. Como toda forma de racismo, el de la violencia hace una operación práctica de esencialización y naturalización. La creencia social que se nace violento o que hay una forma innata agresiva es muy fuerte y posee innegables efectos simbólicos sobre la construcción de diagnósticos apriorísticos y prejuiciosos sobre el otro.

Hay quienes postulan, por el contrario, que el desenvolvimiento interno carece de relevancia explicativa, centrando la configuración individual casi con exclusividad en los procesos sociales externos; en una suerte de determinismo de tipo ambientalista. Aquí, la violencia estructural fabrica desde la exterioridad las subjetividades: "el contexto social te hace estar violento".

Mientras que en el primer caso uno "es" (intrínsecamente) violento, en el segundo uno "está" (circunstancialmente) violento. Es la coyuntura la que explica el comportamiento violento.

Unos terceros representan una solución de compromiso entre componentes "psíquicos" y "sociales", pero terminan colocando un mayor énfasis en uno u otro. La violencia es aquí una confluencia de efectos recíprocos entre factores externos e internos: se despliega la disposición natural a la violencia en función de las condiciones del contexto.

Estos tres modos de abordajes del vínculo individuo y sociedad, aunque aparentan ser heterogéneos, según Elias, guardan una similar contraposición entre un "yo puro", que sólo posteriormente sale fuera de sí mismo para relacionarse con otras personas, y una sociedad, exterior a la existencia del individuo. Es decir, que mantienen la escisión entre sujeto y estructura.

Elias propone otro enfoque sociopsíquico e históricocultural que, conservando la complejidad del análisis individual y social, los articula para dar cuenta de las dinámicas transformaciones materiales y simbólicas de una determinada sociedad. La existencia individual y la existencia social están recíprocamente imbricadas.

La violencia recupera aquí, entonces, su carácter procesual, histórico y relacional. En lugar de trabajar sobre "casos individuales" o "casos sociales" como hechos aislados, prefiere comprender los vínculos entre individuos particulares –personalidades– y la dinámica de los equilibrios y desequilibrios de poder en configuraciones interdependientes.

En su concepción del proceso de civilización como transformación del comportamiento humano, Elias "busca explicar la fundamentación sociológica de la transformación de las coerciones y sanciones externas en autocontenciones" (Zabludovsky, 2007: 36).

El individuo no es un ser sitiado sino que configura, modifica y forma parte de la sociedad, al tiempo que la sociedad, lo configura, lo modifica y lo constituye. De este modo, los procesos y cambios individuales y sociohistóricos se vuelven inteligibles.

> Cuando uno se pregunta cómo y por qué la estructura del tejido humano y la estructura del individuo cambian al mismo tiempo de una manera determinada, cuando uno ve cómo con la transición de una sociedad guerrera a una cortesana, con la transición de esta sociedad cortesana a una burguesa, se transforman también los deseos personales del individuo, el modelado de sus instintos y pensamientos, el *tipo de individualidades*, esta ampliación de la visión estática a una visión dinámica hace desaparecer la imagen de una muralla infranqueable entre un ser humano y todos los demás, entre un mundo interior y uno exterior, y en su lugar aparece la imagen de un constante e inconmovible entrelazamiento de seres individuales, en el que todo lo que presta a la sustancia animal de estos seres el carácter propio de un ser humano —esto es, ante todo, su autodirección psíquica, su carácter individual— adquiere su forma específica en relación y de los vínculos con otros. (Elias, 2000: 48-49)

Como quiera que los seres humanos tienen un mayor o menor grado de dependencia recíproca, primero por naturaleza y luego por el aprendizaje social, por la educación y por la socialización a través de necesidades de origen social, estos seres humanos únicamente se manifiestan como pluralidades, como composiciones. El concepto de composición puede ilustrarse con una referencia a los bailes en sociedad.[1] Indudablemente se puede hablar de un baile en general, como el tango,[2] pero nadie se puede imaginar un baile como construcción al margen de los individuos o como una mera abstracción.

---

1 Mientras escribo sobre este aspecto evoco al texto de Pierre Bourdieu: "El baile de los solteros".

2 Elias nombra explícitamente al tango, entre otros bailes, para dar cuenta de su idea de la composición o figuración.

La imagen de las composiciones de seres humanos en interdependencia en la danza facilita la representación de las composiciones de los Estados, las ciudades, las familias o, incluso, como señala el propio Elias, de los sistemas capitalista, comunista o feudal. Por supuesto, distintos individuos pueden realizar la misma composición de baile, pero sin una pluralidad de individuos compenetrados e interdependientes, no cabe hablar de baile. Como cualquier otra composición social, la composición de baile es relativamente independiente de los individuos concretos que la constituyen aquí y ahora, pero no es independiente de todos los individuos.[3] Podríamos usar esta imagen interpretativa: si no somos dos, no hay tango posible. Aunque el tango subsiste sin mí y sin ti bailando juntos.

Se desprende de esta posición epistemológica una serie de supuestos teórico-empíricos generales para estudiar el vínculo entre violencia y subjetividad juvenil en nuestra investigación. Contra la visión del racismo de la violencia (que involucra tanto al racismo académico como al sentido de la Doxa en la vida cotidiana), se pueden asumir otros supuestos inspirados en la sociología figuracional. Sobre la violencia podemos afirmar que:

- es una categoría con historia;

- los parámetros civilizatorios hay que interrogarlos en el largo plazo;

- es constructora de subjetividad;

- involucra siempre una dimensión relacional;

3 Esta cuestión me rememora a la articulación necesaria entre la historia objetivada y la historia incorporada que plantea Pierre Bourdieu.

- no es una cualidad esencial de individuos y grupos sino que es una propiedad cambiante;

- los umbrales de sensibilidad y las formas de comportamiento cambian a lo largo de la historia objetivada e incorporada;

- involucra siempre un relación social atravesada por el poder;

- envuelve procesos de inferiorización, estigmatización y exclusión.

Por lo que, estamos en condiciones de afirmar que no hay individuos innata ni intrínsecamente violentos ni existe un gen de la violencia; sí hay disposiciones o pulsiones a la agresividad. La violencia contra sí mismo y contra los otros es una disposición potencial que se activa en una trama vincular intersubjetiva en figuraciones en proceso.

Las violencias de los individuos y grupos están asociadas, aunque no mecánicamente, a las estructuras del comportamiento social y a las estructuras de personalidad de una época. Aquello que se considera como comportamiento civilizatorio en una cierta sociedad puede no serlo en otras; o inclusive en esa misma sociedad en otro momento de su historia.

Más allá de ciertas patologías que podrían afirmar conductas violentas personales, lo cierto es que, aún en esos "casos individuales" es preciso ampliar la base interpretativa de la acción y situarla en los modos de convivencia social o del vivir juntos y en los umbrales de violencia que cada sociedad privilegia y legitima.

Coincidiendo con la afirmación de Abram Swaan:

> La investigación hace más convincente la idea de que la conducta violenta es por lo menos una posibilidad

> de los seres humanos, en especial de varones adultos jóvenes. Este potencial puede permanecer latente, puede nunca activarse, incluso puede estar completamente ausente en algunos individuos, pero muchos seres humanos pueden recurrir y algunas veces recurren a la violencia. Esto no necesariamente significa que los seres humanos deban o necesiten controlar constantemente el impulso de atacar o defenderse. Sólo quiere decir que en ciertas circunstancias, el ser humano puede comportarse en forma bastante violenta hacia otros. Esta capacidad de violencia puede, de hecho, tener raíces evolutivas muy profundas. Y de igual manera, por cierto, se puede tener la capacidad de colaborar pacíficamente y de controlar los impulsos violentos. (2011: 2-3)

Desde una mirada de largo alcance, mencionemos que desde la Edad Media, según refiere Norbert Elias, la sociedad occidental comenzaba a preocuparse por la seguridad individual y rodeaba los símbolos, los gestos y los instrumentos de amenaza, de un arsenal de tabúes. Los miedos sociales y los sentimientos de amenaza constituyen marcadores sociales en las sociedades modernas caracterizadas por la desigualdad y la exclusión.

Las expresiones estigmatizantes y racistas en las ciudades modernas (junto con la dicotomía del par urbano rural, por caso), en las escuelas, en las redes sociales, y en todos los espacios socializadores, representan signos de un muro afectivo que se fue conformando y que marca distancias entre el cuerpo de las otras personas y el propio.

Las relaciones sociales y la trama vincular que mantenemos en la actualidad es muy diferente de las que prevalecía en el medioevo. No se sentía en ese momento la necesidad de mantener distancia respecto del cuerpo del otro.

Es interesante en este punto problematizar sobre la virtualidad y el lazo social.

Una de las manifestaciones del proceso de civilización consiste precisamente en la creación de esa distancia de poder simbólico y en la multiplicación de prohibiciones y reglamentaciones. Con el paso del tiempo ese proceso se ha hecho inconsciente aunque con la necesidad permanente de control externo. La escuela es una institución central para el aprendizaje de los vínculos y el autocontrol de las emociones y la violencia.

El caso de los jóvenes resulta paradigmático en nuestras sociedades contemporáneas donde se concentran las principales inquietudes por el par civilización y violencia siendo éstos uno de los grupos a quienes más afectan los fenómenos de exclusión social. Tanto en las sociedades latinoamericanas como europeas el discurso del desarrollo convive con la realidad de las desigualdades, lo que produce un sentimiento de falta de proyecto en las juventudes que son atravesadas por discursos y prácticas de estigmatización y criminalización. Se torna imperioso incluso problematizar la categoría sociopolítica y socioeducativa misma de exclusión dado que ella refuerza la distancia entre los que están incluidos socialmente o legitimados por el poder estatal y los del lado de afuera. Y no es casual que en contextos de marginalidad retornen las argumentaciones (teóricas y de sentido común) que expresan formas de racismo de la violencia.

Hay una estrecha relación entre las formas de cohesión de nuestras sociedades y los comportamientos sociales. La escalada de los actos de violencia contemporánea preocupa precisamente porque hace patente la descomposición interna de la cohesión social, la dificultad de constituir lazo social, contra lo cual las instituciones sociales se muestran hasta cierto punto impotentes, y también pone en evidencia

la complejidad de constituir identidades personales y colectivas profundas y duraderas en estos contextos. La violencia se dirige hacia los demás y atraviesa la dinámica vincular pero también se dirige al propio sujeto, denotando una tendencia a la autodestrucción, producto, entre otras cuestiones sociales, del sentimiento del sinsentido individual y colectivo.

Lo que estoy queriendo enfatizar es que la vivencia de la pacificación representa un aprendizaje. Si nos proponemos comprender los mecanismos de producción de la violencia y las transformaciones en las experiencias emocionales en contextos de exclusión social, necesitamos ir en contra del dualismo que escinde los rasgos individuales de las prácticas sociales. Es preciso considerar que las conductas más o menos temperadas de los individuos emergen de las interacciones sociales (las figuraciones) que, innegablemente, portan los signos de época y las marcas de las culturas particulares.

Así, la realidad emocional, que ha ocupado un lugar marginal dentro de la teoría social contemporánea, vuelve a ocupar su lugar destacado a través del trabajo de Norbert Elias en torno a los procesos civilizatorios y la constitución de subjetividad.

Procesos afectivos y muros simbólicos

Debido a lo dicho hasta aquí, las formas de conflictividad que devienen en violencias en las instituciones educativas deben ser abordadas en el marco de la comprensión de los procesos emotivos intersubjetivos que se entraman en la socialización escolar. Tal como venimos argumentando, la condición humana misma es posible en virtud de la certeza de la otredad.

Es en la historia de sus vínculos, sus dependencias y necesidades, y en un contexto mayor, en la historia de todo el tejido humano en el que crece y vive, de donde el ser humano obtiene su carácter individual. Este tejido humano, esa memoria histórica, se hace presente en el individuo y es representado por el individuo, tanto si éste se encuentra actualmente vinculado con otros como si está solo, incluso si es náufrago en una isla. Al respecto, repasemos la novela *Robinson Crusoe*, a la que evoca Norbert Elias en "La sociedad de los individuos", publicada en 1791 por Daniel Defoe, la cual se considera como la primera ficción literaria inglesa. Recordemos que el personaje central, Robinson Crusoe, proveniente de una familia acomodada, desobedece los deseos de su padre y se embarca en un largo viaje como marinero a bordo de un navío que iba a Guinea en busca de esclavos. Una gran tormenta abate el barco en el que viajaba, naufragando en una isla deshabitada cerca de Venezuela donde permanece durante veintiocho años experimentando todo tipo de aventuras.

Robinson Crusoe hace su relato en primera persona, introduciendo fragmentos de su diario de notas, acerca de cómo llega a la isla sin nada y acaba dominando tanto a la naturaleza como a los animales. A medida que pasan los años va construyendo instrumentos, barcas, refugios. También, siembra con unas pocas semillas y cría rebaños con escasas cabras. Logra cocinar pan y carne y preservar la pólvora salvada.

Un día será muy especial en su estadía en la isla. Observa una huella de un pie en la arena y salva a una víctima de caer en manos de otras tribus caníbales. Al rescatarlo, le asigna a ese indígena inteligente y bien parecido el nombre de Viernes, símbolo del buen salvaje y leal servidor del amo blanco.

Cuando aparece Viernes ya se considera a sí mismo el rey de la isla, y a pesar del afecto que siente por éste, la relación

que se establece es de señor y súbdito. De hecho, los tiempos de Defoe eran de racismo, esclavismo y colonialismo cultural, circunstancias consideradas normales por la sociedad inglesa de la época. Tal es así que hacia el final del relato se hace referencia a la isla como una colonia y el personaje de Viernes es adjetivado permanentemente como "salvaje" (en algunos análisis se sostiene, sin embargo, que la postura de Daniel Defoe ante el colonialismo no es totalmente acrítica y durante la novela también condena la conquista española de América).

Digamos que también Robinson, aún en soledad, lleva en sí mismo la impronta de una sociedad determinada, de un pueblo y de una clase determinados.

> Apartado de toda relación con aquéllos, tal como se encuentra en su isla, se comporta, tiene deseos y urde planes de acuerdo con los patrones de su sociedad; sus deseos, planes comportamientos son, según esto, distintos a los de Viernes, y, al mismo tiempo, las nuevas circunstancias hacen que se adapten el uno al otro y se formen el uno al otro. (Elias, 2000: 43)

Nosotros y ellos, los Robinson y los Viernes, forman una red de interdependencias mutuas que se tocan, conviven, y a la vez se resisten y excluyen unos a otros. La sociodinámica del poder y sus equilibrios hace tensionar esos vínculos. El poder y las formas de dominación simbólica son un elemento nodal en la producción y reproducción de lo social.

La división entre un nosotros –incluidos– que se sienten superiores y un ellos –excluidos– que se perciben como inferiores no es nueva. A lo largo de la historia de las sociedades occidentales a los sujetos en situación subalterna se los ha tipificado como "bárbaros" y "salvajes" en contraposición a los "civilizados".

> La sociedad europea occidental llevó a cabo sus guerras coloniales y expansivas en nombre de la cruz durante la Edad Media, como más tarde lo haría en nombre de la civilización. Y, a pesar de toda la secularización, en esa consigna de la civilización resuena un eco de aquella idea latina de la cristiandad y de las cruzadas caballeresco-feudales. No se ha desvanecido el recuerdo de que la caballería y la fe romano-latina son testimonios de una cierta etapa de la sociedad occidental, una etapa que todos los grandes pueblos de Occidente han recorrido por igual. (Elias, 1993: 99)

Estas separaciones entre "los de adentro del grupo" y "los de afuera del grupo", tal como lo interpreta Swaam, son una característica universal de toda formación de grupos humanos; una característica que la especie humana comparte con especies sociales como los primates. La formación de grupos y el mantenimiento del grupo implican la inclusión y la exclusión al mismo tiempo, es decir, una interacción interior intensa contra una exterior limitada, separación espacial y, sobre todo, el correlato socio-psicológico de la identificación, por una parte y la des-identificación, por la otra. Como sostiene Swaam):

> La *identificación* puede describirse simplemente como el proceso mediante el cual la gente llega a creer que se asemejan unos a otros en aspectos moral y afectivamente pertinentes y por el contrario, la *desidentificación* implica que la gente ha llegado a creer que los demás son menos semejantes a ellos en estos aspectos pertinentes. Por lo tanto, estos procesos de identificación y desidentificación se refieren a la creación y el mantenimiento de las fronteras entre los grupos. (2011: 7)

A lo largo de la historia de la humanidad estos círculos de identificación se han ampliado mucho. Parece ser que la gente ha aprendido a identificarse con otros y a desidentificarse de otras personas en círculos que se amplían sin cesar, pero basándose en mecanismos rudimentarios que bien pueden haber estado ahí desde los albores de la evolución de los homínidos.

La clásica investigación de Elias y Scotson sobre las relaciones entre "los establecidos y los forasteros" (2000), comentada por Elias (2003), suministra elementos de juicio para situar la violencia en un microcosmos social donde se observa que "la capacidad de un grupo de apuntalar la inferioridad humana del otro grupo y de hacerla valer era una función de una figuración específica que ambos grupos formaban entre sí" (Elias, 2003: 224).

En otras palabras, la cuestión de la estigmatización de los grupos étnicos o de otro origen no se puede confundir con "prejuicios" más o menos personales, o como resultado de la naturaleza humana con sus tendencias "agresivas", ni se puede estudiar únicamente en la psicología individual de los estigmatizadores: "un grupo solo puede estigmatizar efectivamente a otro en la medida en que se encuentre bien instalado en posiciones de poder a las que el otro grupo ve negado el acceso" (Elias, 2003: 225). Esto es, la estigmatización absoluta –sin fácil retorno– de los establecidos (incluidos/con creencias de superioridad) hacia los forasteros (excluidos; con creencias de inferioridad) que denota un profundo desequilibrio de poder: el darles un valor de inferioridad es un instrumento para mantener su "superioridad social".

Ahora bien, en tanto relación social, nosotros podríamos añadir que la estigmatización incluye actos de violencia de los "superiores" y quizás también de los "inferiores", y que estamos en presencia de la violencia ejercida, en primer

lugar, por ese desconocimiento de la subjetividad dentro de una configuración social. Bourdieu (1999) interpretó la vivencia de "inferioridad" en la postura corporal o en el sentimiento de vergüenza que resulta de la violencia simbólica de la dominación. Los que pertenecen ven a los otros como "incivilizados", "violentos", "bárbaros", incluso infrahumanos.

Cabe reflexionar sobre el hecho de que esta distinción entre los establecidos y los forasteros le antecede a la escuela y es la primera violencia: es una práctica cultural que legitima la división social y la selectividad escolar. En nuestros contextos latinoamericanos de ampliación de derechos y en los que la educación secundaria se torna obligatoria, los grupos consolidados del sistema educacional tienden a rechazar el ingreso o la permanencia de los recién llegados (con múltiples orígenes sociales, con su memoria social, con sus propios valores culturales y que suelen ser adjetivados como "bárbaros", "incivilizados", "mal educados"). Hemos observado que a estos jóvenes, en su mayoría de sectores populares, históricamente eliminados de la escuela o rechazados dentro de ella, se los indica –incluso desde dentro del sistema escolar– como los "nuevos públicos", lo cual remite a cierta incomodidad para albergarlos. Aquí, los fenómenos de estigmatización y criminalización de los jóvenes de sectores subalternos se agudizan.

Haciendo historia, mencionemos que la concentración de los miedos sociales hacia los adolescentes de sectores populares se expande por toda Europa, en especial en Inglaterra y Francia, en la segunda mitad del siglo XIX. Es en este período cuando se impone el concepto de "delincuencia juvenil" para caracterizar la agresividad de una minoría de adolescentes y jóvenes en las grandes ciudades industriales. Muchembled (2010) nos recuerda que a principios del siglo XIX en Francia el joven tipificado como delincuente es

individualizado por contraste con el joven "normal". "Más adelante, la práctica judicial se carga de connotaciones peyorativas que contraponen claramente al chiquillo maleado de extracción obrera con el niño, inocente y puro, perteneciente a las clases medias o superiores" (Muchembled, 2010: 350).

Esto mismo ocurre con las adjetivaciones despreciativas respecto de los adolescentes varones cuando se pretende explicar su supuesta afición a la delincuencia. El sistema judicial persigue a los varones atravesados por su condición marginal. En cambio, la figura de la mujer delincuente prácticamente no aparece. El estereotipo femenino está construido alrededor de la inmoralidad sexual. Hay mucha literatura que da cuenta de ello: escrita en 1856 por Gustave Flaubert, Madame Bovary es un clásico que ilustra a la mujer adúltera; "Cuento de Invierno" de Shakespeare también trata de la vida de una reina acusada de engañar al Rey.

En definitiva, lo que queremos decir es que, para comprender todos los tipos de violencias, hay que entender la sensibilidad contemporánea desde un enfoque de larga duración. La violencia hoy es a la vez un problema público y una inquietud personal de nuestra época. Pero no ha sido siempre así. La sensibilidad por la violencia no es una experiencia uniforme ni constante y mucho menos inexorable. Si entendemos este carácter no fatalista, no natural y no esencial de la violencia y sostenemos que los contextos sociales e históricos se transforman, estamos en mejores condiciones para pensar que la experiencia intersubjetiva y las formas de relacionarnos entre quienes conformamos sus instituciones sociales pueden cambiar.

La violencia es, entonces, productiva en el sentido que fabrica subjetividades: es una práctica social que en ocasiones representa un modo de resistencia, pero también puede ser un comportamiento de autodestrucción del sujeto.

Situarnos en este punto de vista nos permite romper con la creencia de que los jóvenes "son violentos" por su naturaleza, y entender que 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.

La violencia parece ser una reacción a no haber sido reconocidos y respetados. "La sociedad no me deja un espacio en ella", dice un joven que produce atentados en un barrio parisino en el año 2005. "En cierta manera me siento aislado, como una pelota de tenis golpeada de un campo a otro. Me expulsaron del centro, pero es allí donde sigo trabajando. La administración me prometió una vivienda en París, promesa no cumplida. Mientras, el ayuntamiento de Saint Denis no me reconoce como ciudadano de esta ciudad",[4] sostiene Benalí Khedim, obrero, padre de familia y habitante de una vivienda social. En Francia, como en muchos otros países del mundo, los inmigrantes tienen que pagar los impuestos pero no poseen los mismos derechos que aquellos que son reconocidos por el Estado como ciudadanos franceses. De este modo, la violencia tendría que ver con la negación de las subjetividades y los derechos.

Es interesante también dar cuenta de otros factores que no parecen operar eficazmente en las situaciones de violencias cotidianas. Según Norbert Elias (1999), lo que no aparece es el mecanismo civilizatorio de la autoconstricción (la propia regulación o autocontrol de las emociones; es decir, ya no necesito de una reprimenda exterior sino que interiorizo –a través del aprendizaje social y la transmisión generacional– lo que debo reprimir de mis impulsos) y la

4 En línea: <http://www.cafebabel.es/article/32867/suburbios-paris-banlieue-violencia-discriminacion.html> (consulta 7 de septiembre de 2014).

emoción de vergüenza. La vergüenza deriva precisamente del miedo: miedo a perder el amor, el prestigio, el reconocimiento, sentirse en peligro de humillación y expulsión.

La vergüenza es una señal para el propio individuo de que algo funciona mal en una formación social (Goudsblom, 2008). El que siente vergüenza percibe que ha sido "atrapado" haciendo algo que no debería haber hecho. La persona siente que no ha cumplido con lo que se esperaba de ella.

En ese sentido, la vergüenza tiene una dimensión social incluso si la persona está sola: es el recuerdo de algo que ha hecho, o en lo que ha fallado, en una situación previa de interacción social que la hace sentir tan inquietantemente avergonzada. La consciencia interior es como si fuera la "guía doméstica" de la vergüenza. Y los adultos, primordialmente la familia y la escuela (el Estado), suelen ocupar un lugar preponderante en esta guía.

La escuela secundaria o media destinada a los jóvenes representa una experiencia de intensa carga emocional donde las interrelaciones ejercen una fuerte presión sobre los propios actos y decisiones. La reputación, ganarse el respeto, lograr adhesión, son valores a conquistar que inciden en las imágenes y autoimágenes que van fabricando los jóvenes. La autoridad adulta que es tan definitoria en la infancia se transforma para dar lugar al poder simbólico que ejerce lo grupal. La mirada del otro se transita intrageneracional y colectivamente. La identidad del yo se funde en un nosotros a quienes es imperioso descifrar. En ocasiones, estos desciframientos son tácitos y difíciles de "leer" desde la posición adulta docente: pocas palabras, mucha mirada y alta emotividad.

Aquí se expresa una tensión: el docente es quien debería invitar al diálogo, a la toma de la palabra; y los jóvenes, quienes eligen el lenguaje de la corporalidad. Tal vez por eso los estudiantes permanecen muy atentos a la gestualidad de las

autoridades escolares. Lograr una identificación y una pertenencia, el formar parte de un todo mayor que dé un nombre propio, el ser incluido, parecen ser las condiciones de posibilidad de constitución de la subjetividad juvenil. Es un momento vital en donde el destino individual está signado más que nunca por el destino social.

La conflictividad y los diferenciales de poder se disputan entre un "nosotros", que se creen superiores e imponen los liderazgos, y un "ellos" dispersos a quienes hay que subsumir (y si es necesario violentar, física o verbalmente, siempre en público) y que vivencian afectivamente su inferioridad. En los testimonios que nos brindaron en nuestras investigaciones los estudiantes acerca de los sentimientos de vergüenza y la humillación que sufren en la vida escolar se hacen visibles múltiples formas de estigmatización y expresiones del racismo. La sociodinámica de las relaciones entre los incluidos y los excluidos en la clase escolar es siempre tensa pero, es preciso advertirlo, suficientemente móvil como para poder hacer intervenciones adultas.

Bibliografía

Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas.* Barcelona, Anagrama.

_____. (1993). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas.* Madrid, Fondo de Cultura Económica.

_____. (1999). *Sociología fundamental.* Barcelona, Gedisa.

_____. (2000). *La sociedad de los individuos.* Barcelona, Península.

_____. (2003). "Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros". En *Revista española de investigaciones sociológicas* n° 104, pp. 219-251. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas Madrid.

Goudsblom, J. (2008). "La vergüenza como dolor social". En *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias* pp. 10-33. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Muchembled, R. (2010). *Una historia de la violencia. Del final de la Edad Media a la actualidad*. Buenos Aires, Paidos.

Swaan, A. (2011). Regresión al Servicio del Estado. Reflexiones sobre la Violencia Masiva. En *Subje/Civitas*, (8), pp. 1-15.

Zabludovsky, G. (2007). *Norbert Elias y los problemas actuales de la sociología*. México, Fondo de Cultura Económica.

Capítulo 5

La educación de las niñas

Aportes de Norbert Elias

Magda Sarat y Renato Suttana

Introducción

La investigación y discusión acerca de la niñez y de la educación de los niños es frecuente en muchos trabajos, especialmente a partir de los autores de la Sociología de la Infancia.[1] En el presente estudio proponemos una discusión de la sociología figuracional de Norbert Elias, aunque sepamos que estas referencias sociológicas no convergen en todos los aspectos y en igual proporción. Citamos a Elias (2001) al afirmar que todos los fenómenos y procesos sociales que involucran a personas pueden ser investigados, del mismo modo, la educación de los niños y, en este trabajo, de las niñas.

Esta investigación parte de la premisa de que la educación de los niños de sexo femenino posee diferencias impuestas por las formas de organización social y por los grupos que establecen distinciones entre los modos de educar a niños y

1 Acerca de esa temática véase Sarmento (2010), Qvortrup, (2009) y Corsaro (2012) en las referencias bibliográficas de este trabajo.

a niñas en la misma configuración social. Eso lo decimos en base a investigaciones empíricas sobre los temas de género y diversidad[2] expresados en nuestra práctica investigativa y que señalan dichas perspectivas, lo que nos permite analizar los datos que nos ponen frente a esos abordajes.

La educación de las niñas, además de ser distinta a la de los niños, es hecha mayoritariamente por mujeres, tanto en el espacio doméstico como en el espacio escolar, si consideramos el alto índice de profesoras mujeres que actúan en la educación de los niños pequeños. Dicho fenómeno ocurre en innumerables contextos europeos y latinoamericanos. Las mujeres dominan la educación de los pequeños y, son ellas quienes están en el inicio de la formación escolar de los niños, lo que explica una educación, la mayoría de las veces, influenciada por principios sexistas como hemos observado en las investigaciones llevadas a cabo hasta el momento.

Tal afirmación puede, al principio, parecer generalizante y discutible, y nos lleva a reflexionar acerca de la organización educativa en todos los espacios, ya sean privados, domésticos o institucionales y escolares. Sin embargo, nos preguntamos cómo esas concepciones o percepciones de la educación se han construido históricamente, y, así, nos remitimos a la historia que nos aporta condiciones para pensar en un supuesto compromiso u obligación educativa bajo la responsabilidad de las mujeres en casi todas las sociedades humanas organizadas.

Uno de los aspectos puede ser la condición biológica de las hembras, pues solamente ellas, son capaces de dar a luz a sus hijos y pasar los primeros tiempos con ellos. Aunque tal constitución aparentemente innata a las mujeres

2 Algunas investigaciones sobre memorias e historia oral pueden ser encontradas en publicaciones anteriores como Sarat (2004); Campos (2010); Sarat, Campos (2014); Oliveira, Campos (2015); Cruz (2014).

–capacidad de procrear– sea concreta, lo que percibimos y discutimos es que socialmente tal condición fue extendida al cuidar, al educar y al velar por su hijo en todos los sentidos. A las mujeres le fue impuesto el deber de la maternidad no como una condición biológica, sino que, a lo largo de un tiempo histórico, se fue constituyendo como el llamado "mito del amor materno" (Badinter, 1981) que responsabiliza a la mujer por el niño como si eso fuera un precepto divino, mítico y sentimental, impuesto por medio de la construcción de una culpa afectiva y de un amor socialmente construido. Así, se le impone a la mujer el deber de cuidar no solo la supervivencia, sino también de proteger y nutrir sentimientos como si sus niños fueran una extensión de su propia existencia.

Tal construcción histórica discutible fue concebida y ubicada más recientemente en los siglos XVII y XVIII en Europa, en conjunto con el llamado sentimiento de la infancia y la inserción social del niño que se ha constituido en el mismo período histórico. Esa concepción surgió en el continente europeo y se extendió a sus colonias, como es el caso de Brasil y de toda Latinoamérica.

El tramo arriba pretende iniciar la discusión que deseamos abordar acerca de las construcciones en torno a la maternidad, el lugar de lo femenino en los contextos privados, domésticos y en los contextos públicos, así como, los modos cómo estos elementos se convierten en referencias a seguir socialmente como normas en la educación femenina.

Nos inspiramos en las teorías de Norbert Elias y en la investigación empírica para fundamentar nuestras reflexiones. Aunque Elias no haya escrito específicamente sobre las temáticas de género, él trata aspectos que nos permiten entender la educación y la presencia femenina en la formación humana de los grupos sociales. Buscamos en la innegable presencia femenina e infantil, comprender el proceso

educativo e inseparable que une dichos segmentos sociales, aunque la historia los invisibilice y los silencie. Como trabajo empírico,[3] presentamos historias y memorias de mujeres en sus procesos de formación y educación que vivieron sus infancias en espacios privados y domésticos que, en términos generales, fueron espacios históricamente relegados a las mujeres y niños.

La educación de las niñas, mujeres y niños en Elias

Norbert Elias no tiene ningún estudio específico sobre las temáticas de género o educación femenina. Sin embargo, escribió un único texto inacabado, titulado *El cambiante equilibrio de poder entre los sexos* (1998) que hace una reflexión, con apuntes, sobre la historia de las mujeres desde la Roma antigua y algunas inferencias sobre las relaciones de poder entre hombres y mujeres. Además de eso, también en el texto "El proceso de la civilización", el autor señala cómo el proceso civilizador de larga duración fue transformando una sociedad con énfasis en la "transformación del guerrero en cortesano". Tal hecho expresa una formación de guerreros, pues en el contexto público del período medieval era el hombre quien formaba parte de los grupos sociales y no las mujeres. De este modo, estos textos de Elias nos permiten dar visibilidad a las temáticas de género.

En este contexto, percibimos la figura de la mujer, en ambas obras de manera encubierta, como una presencia más allá de la ausencia, aunque se deba considerar también la hipótesis de que escribir sobre el tema no era el objetivo de

3 Recolección de fuentes y material empírico producido con memorias de infancia e historia oral forman parte de investigaciones llevadas a cabo y en desarrollo, presentes en las referencias bibliográficas de este trabajo.

Elias, si bien sus datos empíricos –fuentes y documentos– expresan la ausencia de la mujer en el espacio social. A partir de estos dos textos tenemos elementos para pensar cómo la educación de los niños, especialmente de las niñas, fue tratada históricamente en el espacio privado, el lugar que acabó perteneciendo a las mujeres a lo largo de la historia occidental. Elias destaca que determinadas situaciones de la vida cotidiana fueron desplazadas a los bastidores de la vida social, o al "telón de fondo de la vida social".[4] Así, podemos localizar a las mujeres y a los niños en los espacios privados de los grupos sociales.

Sin embargo, hay que notar que, históricamente, las referencias que nos inspiran deben ser comprendidas empíricamente con la debida diligencia, pues, como señala el propio autor: "Es indudable que retroceder desde los tiempos presentes para estudiar los cambios en el equilibrio de poder entre los sexos, dentro del marco de una sociedad Estado que en cierta medida es muy diferente de la actual, requiere cierta capacidad para el distanciamiento" (Elias, 1998: 247).

De este modo, con la percepción de una mirada histórica y diligente queremos leer las referencias empíricas planteando preguntas acerca de cómo mujeres y niños se educaron y se constituyeron, especialmente a partir de la educación de las niñas, o sea, una educación que seguía patrones de conducta específicos y diferenciados en la educación de los niños. Asumiendo el riesgo de incurrir en algunas generalizaciones, trabajaremos con fragmentos de memorias de la infancia de mujeres de distintas generaciones, contextos culturales y sociales, pero, que recibieron en su educación familiar y privada, modos de comprender y de expresar una

4 Concepto trabajado por Elias (1994), al señalar cómo, durante el proceso civilizatorio, las personas suprimen las propias características que juzgan incivilizadas o animalescas y ocultan lo desagradable. En palabras del autor (Elias, 1994: 128, cursivas del autor) "lo repugnante [...] *es desplazado hacia el telón de fondo de la vida social*".

conducta esperada de las niñas y mujeres. Entre las conductas esperadas estaba el deseo de que las niñas fueran ejemplos, al contrario de los niños, lo que demuestra claramente una perspectiva sexista incluso en los juegos infantiles cotidianos. Algunos fragmentos de entrevistas a niñas mencionan:

> *Era assim... meninos de um lado, meninas do outro! Brincar de boneca era só as meninas, bola era só os garotos!*
>
> *Ela não aceitava que eu brincasse de bola, não gostava de jeito nenhum! Sempre foi assim, cuidada pra cuidar da casa, pra brincar de casinha...*
>
> *Não tinha essa liberdade! A formação dela era assim... Meninos de um lado com mais privilégio. Meus irmãos todos sempre foram criados diferentes das meninas![5]*

Las niñas eran educadas para actuar únicamente en el espacio privado y doméstico, en el cual las actividades se limitaban a los cuidados del hogar y de los hijos. La prioridad era la preparación al matrimonio y el modelo de familia nuclear y tradicional. Esos indicadores están presentes en el habla de las entrevistadas cuando se refieren al modelo de familia tradicional. Los juegos reflejaban ese cotidiano, en el cual los niños estaban por un lado y las niñas por otro con el objetivo de separar los roles sociales de cada grupo. Así, cuidar de la casa, jugar con muñecas, simular el cuidado de la educación de los niños eran tareas exclusivamente

5 [Era así... ¡chicos por un lado, niñas por el otro! Jugar con muñecas era solo para niñas, ¡la pelota era sólo para los chicos!
Ella no aceptaba que yo jugara a la pelota, ¡definitivamente no le gustaba! He sido siempre así, cuidada para cuidar de la casa, para jugar a las casitas...
¡No había esa libertad! Su formación era así... Chicos por un lado, con más privilegios. Todos mis hermanos siempre fueron criados de forma diferente!]

femeninas. Jugar a la pelota, disfrutar la libertad de ir y venir y correr fuera de casa formaba parte de la educación pública de los niños.

Tal educación es expresada en las experiencias infantiles de los grupos sociales que hemos entrevistado. Las vivencias de los niños son fundamentales e inherentes a su proceso de formación. Solamente en grupo los niños aprenden los códigos y normas y

> *todo indivíduo constitui-se de tal maneira, por natureza, que precisa de outras pessoas que existam antes dele para poder crescer. Uma das condições fundamentais da existência humana é a presença simultânea de diversas pessoas interrelacionadas.*[6] (Elias, 1994a: 26-27)

La educación se constituye de modo tal que forma individuos que establecen una relación entre espacios determinados y, según el lugar de su nacimiento, el niño deberá acatar las normas del lugar en donde está "*assim cada nação apresenta alguma coisa própria diferente das demais. A criança, em vista disso, deve proceder de acordó com os costumes do lugar onde está*"[7] (Elias 1994: 102), por eso, percibimos esas formas de educación de las niñas en oposición a la formación de los niños en diversas culturas, como resultado de un proceso histórico socialmente impuesto de larga duración.

Se puede percibir que, desde los tiempos más remotos, la educación sigue un modelo sexista. Para Cambi, (2005: 58) "*No neolítico nascem as primeiras civilizações agrícolas: os grupos humanos se tornam sedentários [...] cria-se uma divisão do*

6 [Todo ser humano individual posee una naturaleza tal, que para poder crecer necesita de otras personas que existían antes que él. Uno de los elementos fundamentales de la existencia humana es la coexistencia simultánea de varias personas relacionadas unas con otras.]

7 [Así, cada nación tiene algo peculiar y diferente de las otras; razón por la que el niño podrá proceder según las leyes y costumbres del lugar en que se encuentre.]

trabalho cada vez mais nítida entre homem e mulher e um domínio sobre a mulher por parte do homem".[8] Todavía en la Antigüedad, en la antigua Roma los códices señalaban que:

> *Até os sete anos as crianças permanecem sob os cuidados da mãe ou de outra matrona "mulher respeitável". Depois dessa idade, as meninas continuam no lar aprendendo os serviços domésticos, enquanto o pai se encarrega pessoalmente do filho. O menino o acompanha às festas e acontecimentos mais importantes, ouve o relato das histórias dos heróis e dos antepassados [...]. Aprende também a ler, escrever e contar, torna-se hábil no manejo de armas, na natação e na equitação.*[9] (Aranha, 1996: 64)

El fragmento arriba muestra claramente la tradición de relegar los espacios públicos a los hombres y las actividades privadas a las mujeres y de indicarles tareas y normas según su sexo. Consideramos tal cita porque la tradición brasileña resulta mayoritariamente de la portuguesa y europea y, por eso, podemos decir que, en cierta medida, seguimos tales preceptos en el Brasil, lo que puede comprobarse en la voz de las entrevistadas que apuntan que las mujeres son educadas para dedicarse exclusivamente a los espacios privados. Sin embargo, destacamos que, en las relaciones de poder entre lo público y lo privado la teoría de Elias nos permite percibir

---

8 [En el neolítico nacen las primeras civilizaciones agrícolas: los grupos humanos se vuelven sedentarios [...] se crea una división sexual del trabajo cada vez más nítida y un dominio del hombre sobre la mujer.]

9 [El cuidado de los niños hasta siete años debe estar a cargo de la madre o de otra matrona "mujer respetable". Después de los siete años, las niñas siguen en el hogar aprendiendo las tareas domésticas, mientras el padre se encarga personalmente del cuidado del hijo. El niño le acompaña a fiestas y a los eventos más importantes, escucha el relato de las historias de los héroes y de los antepasados [...] Aprende también a leer, escribir y contar, se vuelve experto en el manejo de armas, en la natación y en la equitación.]

divergencias y convergencias entre las relaciones y disputas de poder entre los sexos. El autor subraya que debemos considerar los matices de la relación de poder que tiende, como en una balanza, a inclinarse hacia el lado del que tiene el mayor espacio en una determinada configuración social.

Por tanto, si consideramos las relaciones de poder de las mujeres en las configuraciones privadas notaremos que la "balanza de poder" siempre se inclinará más hacia el lado femenino, pues, en este espacio, las mujeres dominan las relaciones y, consecuentemente, toda la organización familiar, estableciendo el modo de funcionamiento de toda la familia y prescribiendo las reglas de ese lugar sobre el cual ellas tienen total dominio.

En su texto, Elias presenta cómo las mujeres romanas invadieron el foro para reivindicar su derecho y el de sus hijos de heredar los bienes de sus maridos muertos en la guerra, en un período histórico en el cual la participación femenina en guerras era impensable y punida con la muerte. Sin embargo, a partir de esa invasión consiguen cambiar la legislación romana y muestran qué cambios en el espacio privado se reflejan en el espacio público, Elias concluye que

> ... la efectividad del Estado en la protección de la persona, así como del ingreso a la propiedad de las mujeres, fue uno de los factores responsables de los cambios en el equilibrio de poder entre los sexos. (Elias, 1998: 247)

En esa relación de fuerzas, cada grupo se establece en una configuración distinta: los hombres en los espacios públicos y las mujeres en los espacios privados. Queremos aquí destacar cómo las mujeres dominan estos espacios y cómo históricamente fueron construyendo estrategias de poder para controlarlo, influenciando y cambiando la educación a lo largo de la historia a partir de pequeñas revoluciones domésticas.

Al estudiar las relaciones entre adultos y niños e investigar la formación de las niñas desde un enfoque empírico, podemos decir que la mayoría de las mujeres crece en los espacios domésticos en los que, el poder está en manos de sus madres, abuelas, tías y profesoras, todo un grupo de mujeres que ejerce su poder de decisión y establece reglas en el espacio privado. Las mujeres que entrevistamos han construido sus trayectorias por medio de sus experiencias individuales y colectivas marcadas histórica y socialmente, entre otros aspectos, por diferencias de clase, género, etnia y, se han vuelto profesoras de niños en el ámbito profesional, en donde mantienen sus relaciones de poder en la educación de niños pequeños en distintas configuraciones sociales.

En este sentido, podemos decir que las mujeres dominan el proceso civilizador en el ámbito doméstico entendiendo a ese proceso como una concepción de regulación de los modales, imposición de formas de conducta, espacios de control y autocontrol de las emociones, modos de contención de la violencia interna, en suma, todos los elementos que pueden generar y alimentar las relaciones de poder entre los sexos y transformarlas.

Durante nuestras distintas investigaciones acerca de esa temática, pudimos percibir que las niñas siempre fueron sometidas a una educación de carácter más controlador e impositivo que la de los individuos de sexo masculino. Aun cuando retomamos el concepto de pluralidad de infancias en diferentes contextos en los que los niños se desarrollan, siempre es perceptible que los chicos tienen una educación más libre y autónoma como señalan los fragmentos arriba.

Tal afirmación nos permite pensar en la discusión del aspecto de género como una categoría útil para analizar ese fenómeno en el ámbito de las luchas feministas durante el

siglo XX (Scott, 1995).[10] Estas reflexiones nos llevaron a confrontar la idea de esencia femenina basada en el determinismo biológico que decreta que por ser mujer y, por lo tanto, biológicamente preparada para tener hijos, los individuos de sexo femenino deberían ser relegados a los espacios marcados más por el aspecto biológico que por lo social. En el centro de esas discusiones percibimos que tales premisas pretenden reafirmar las desigualdades entre los sexos y justificarlos equívocos de una concepción determinista.

Por eso, nuestra perspectiva es discutir el género como una categoría de análisis buscando una reflexión que nos permita avanzar y evidenciar que todos los individuos tienen derecho y acceso a todos los lugares, –independientemente de su constitución biológica– pues las relaciones de poder ocurren en el ámbito social entre individuos y grupos, como observa Elias en "La sociedad de los individuos".

Al analizar esta premisa a partir de las teorías de Elias podemos notar que el poder relacional está presente en todos los espacios sociales y, también, en la educación de las niñas. Aunque la educación femenina sea más represiva, además de sometida a reglas y patrones de feminidad, al contrario de la masculina, hay que considerarse los matices y cambios llevados a cabo en los espacios de transgresión de los propios niños, ya que ellos frecuentemente se escapan de los modelos impuestos, aunque los castiguen sus madres y profesoras.

Tal flexibilización y cambio en las normas del equilibrio de poder aparece en la subversión de las reglas y en las transformaciones que han impuesto cambios en la "balanza de poder".[11] Los cambios indican que los aspectos de la

---

10 Sobre la temática véase la contribución de la reciente publicación *Dicionário Crítico de Gênero* (2015) en las referencias bibliográficas de este trabajo.

11 En este artículo el concepto de balanza de poder se basa en los textos de Elias, pero actualmente desarrollamos una investigación que estudiará los trabajos de Cas Wouters acerca del lugar y

educación de las niñas para la vida doméstica y los espacios privados fueron fuertes y constantes en la historia de vida de muchas de nuestras entrevistadas, pero imponen cambios posteriores en las relaciones de poder. Dice la entrevistada:

> *Minha mãe me ensinava a fazer as coisas... Sempre trabalhei. Desde pequeninha eu já arrumava a cozinha eu já fazia um monte de coisa!*
>
> *Meninos e meninas, a gente brincava de casinha e tinha a figura masculina e a figura feminina*.[12]

El fragmento arriba destaca una educación infantil señalada por la demarcación del lugar de hombres y mujeres, pues es en la niñez que se garantiza el establecimiento de reglas y patrones de civilidad para el futuro. Además de eso, lo dicho por la entrevistada indica las desigualdades impuestas durante el proceso de formación de los diferentes grupos. Enseñar modales es esencial para mantener los patrones de conducta y el propio grupo que los adopta, pues

> *boas maneiras geralmente descem os degraus sociais. De forma geral, as sensibilidades e costumes estimados pelos estabelecidos funcionam como modelo para as pessoas de outros grupos sociais que aspiram à respeitabilidade e à ascensão social*.[13] (Wouters, 2009: 93-94)

---

del equilibrio de la balanza de placer, concepto formulado por Wouters, a partir de las teorías eliasianas, que describe el proceso de cambio generacional. El autor presenta las perspectivas de la informalización de las reglas y patrones de comportamiento que ubican a las mujeres en otros niveles de la relación con los hombres, desde el siglo XIX hasta el inicio del XXI (Wouters, 2006).

12 [Mi madre me enseñaba a hacer las cosas... siempre trabajé. Desde pequeña yo ya fregaba los platos, ¡yo hacía muchas cosas!
Niños y niñas, nosotros jugábamos a las casitas y teníamos la figura masculina y la figura femenina.]

13 [Los modales suelen afectar las clases sociales más bajas. En general, las sensibilidades y las cos-

En este contexto, educar las niñas para que integren y se establezcan en el grupo tiene un objetivo, aunque se valga de estrategias conservadoras y de contención emocional.

Históricamente la organización social presenta movimientos de avance y retroceso determinados por los cambios políticos, económicos y culturales. De todos modos, es siempre fuerte la presencia de las mujeres, aun con los innegables procesos de sumisión y violencia. Así, queremos destacar algunos aspectos de la relación de poder de las mujeres y, para eso, buscamos sus espacios de inserción en los contextos privados y, a partir de ellos, investigamos cómo las mujeres pasaron a expresarse públicamente y se hicieron protagonistas de su historia.

El dominio del espacio privado y el avance hacia el espacio público

Elias presenta las construcciones de los espacios de sociabilidad partir de las cortes europeas –aclaramos aquí nuestro reconocimiento a su teoría centrada en las relaciones occidentales y euro céntricas. Reconocemos también la existencia de otros contextos gobernados por patrones de conducta y comportamientos sociales que no se originaron en las cortes absolutistas de Europa, pero partimos de su teoría construida en estos espacios.

Algunos estudios eliasianos señalan los lugares de las mujeres en las cortes y su inserción a los espacios internos de sociabilidad que resultaban de los espacios privados –comandados por mujeres– y se volvían públicos, influenciando decisiones históricas que involucraban todos los grupos

---

tumbres valoradas por los establecidos funcionan como modelo para las personas de otros grupos sociales que desean la respetabilidad y el ascenso social.]

sociales. Tal premisa puede fundamentarse en la discusión anterior acerca de los lugares de las mujeres construidos social y históricamente y que pueden haber tomado en consideración algunas condiciones biológicas, como la capacidad de procrear que les impuso a las mujeres dar a luz y relegarse al espacio privado para cuidar a sus hijos desde el origen de la vida.

Inspirado por las teorías de Elias, Cas Wouters subraya que tras los procesos de pacificación del guerrero medieval, las cortes absolutistas tuvieron que organizarse en otros niveles de contención de las emociones y de la violencia de sus miembros. En ese espacio, las mujeres fueron fundamentales, pues, desde sus orígenes ellas controlaban los sitios privados, la organización social de la casa, la educación de los hijos, los empleados, los espacios de sociabilidad y fueron las primeras en a prendera administrar sus emociones y las contenciones de la violencia cotidiana. Las mujeres tuvieron que aprender la economía afectiva en un proceso interno de control de las pulsiones, deseos, voluntades, temperamentos y someterse a un proceso de larga duración.

Según Elias (1994) ese proceso de sociogénesis del comportamiento, surge en los contextos sociales, pero, parten de los espacios domésticos y, gradualmente, se extienden e imponen socialmente una necesidad de internalización de nuevos patrones de conducta. A *grosso modo*, la psicogénesis se constituye mientras los individuos aprenden a convivir en otros niveles de regulación de sus propios instintos en el interior de un proceso generado socialmente. Así, el guerrero, hombre, de sexo masculino, valiente y viril que antes resolvía las disputas literalmente luchando y matando, tiene que a aprender a contener sus instintos según las exigencias de los cambios sociales. Al acercarse de los espacios privados de sociabilidad él deberá contenerse y obedecer a una profusión de reglas y normas –socialmente

establecidas– que garantizarán la manutención de las relaciones entre los individuos de la misma configuración social, en ese caso, las cortes.

En ese contexto, a medida quelas cortes empiezan a cambiar, nuevos modos de resolver las disputas internas deben ser aprendidos, –el poder ya no se expresará por medio de la violencia y de la muerte–. Así, surge la necesidad de contención emocional interna, un saber que las mujeres ya poseen, pues, históricamente, ellas siempre tuvieron que administrar sus emociones, en el sentido de la sumisión de su voluntad, y contener sus deseos.

De esta forma, en las negociaciones de las relaciones de poder las mujeres organizan los espacios de sociabilidad, dominan las reglas de etiqueta social y regulan todos los reglamentos de los espacios privados. Desde estos espacios pueden venir decisiones públicas discutidas en reuniones sociales, fiestas, cenas o juegos. Cabe observar que una parte de las actividades preparadas en los espacios domésticos estaban a cargo de mujeres, nobles o no, que controlaban el espacio social y lo conducían a su modo.

En el ejemplo del ensayo de Elias "El cambiante equilibrio de poder entre los sexos" (1998) fue una demanda doméstica interna el motivo que llevó las mujeres romanas al foro para negociar con los hombres sus necesidades privadas, en ese caso, la vida y la supervivencia de sus hijos y familias. Se puede decir que a medida que los cambios sociales avanzan, los contextos femeninos contribuyen, especialmente, a partir del proceso de establecimiento de transformaciones en los espacios de poder sobre la vida privada.

Ahora bien, si el poder entre hombres y mujeres es relacional, al organizar su vida social las mujeres lo vuelven estratégico para este espacio de donde surgen diferentes intereses, provocando un complejo movimiento en la balanza de poder que alcance a todos, y, obviamente, a los hombres.

Así, en ese proceso el individuo aprende a internalizar las innumerables contenciones de sus emociones de modo que esta acción se naturalice. Es, por lo tanto, un proceso que permite la formación de la psicogénesis por medio de la internalización de la sociogénesis.

En este sentido, la utilización de códigos simbólicos en la convivencia social, ocurre por medio de diversas acciones y estrategias educativas y formativas, entre ellas, los manuales de civilidad, los libros de urbanidad y buenas costumbres que, en la corte europea, fueron presentados primero a los adultos y luego usados también en la educación de los niños.[14] Durante el proceso de invención de nuevas sociabilidades, el espacio privado se ha vuelto importante como *lócus* de las negociaciones y circulación de los poderes. La presencia y las conductas femeninas pasan a dictar nuevas formas de convivencia y, la participación de las mujeres se vuelve imprescindible. La capacidad de negociación, el equilibrio, la seguridad y el poder de los hombres –de ese período– será autorizado por el modo como ellos gestionan sus familias, esposas y casas.

> *A questão da solidez moral também permeava as esferas social e sexual: sem demonstrar controle sobre suas mulheres e famílias, os trabalhadores burgueses falhariam na tentativa de criar uma impressão sólida de confiança e habilidade para honrar os termos de seus contratos. Assim, os meios burgueses de controlar as potencialmente perigosas competições sociais e sexuais dependiam do apoio da esposa ao marido. Seu apoio e charme social poderiam fazer uma diferença crucial, como está implícito na opinião de que"nada faz com*

14 La discusión sobre la historia de los libros de buenas maneras es una fuente de investigación de Cas Wouters (2009), pues, esos libros también se fueran transformando a medida que los grupos sociales cambiaban.

que um homem pareça mais ridículo aos olhos do mundo do que uma esposa sem tato social" (Klickman, 1902, p. 25). Ao mesmo tempo, essas pressões ofereceram oportunidades específicas para as mulheres: enquanto os homens dominavam o gênero cortês dos livros de boas maneiras, as mulheres ganharam uma posição importante nos livros de etiqueta, tanto como autoras quanto como leitoras. Na medida em que aumentava o peso social da burguesia, as mulheres da classe média passaram a dispor de uma esfera mais ampla de oportunidades. Ainda que confinadas ao domínio de suas casas e da boa sociedade, no século XIX as mulheres de classe média e alta passaram a coordenar e organizar a esfera social. Os trabalhos da boa sociedade tinham lugar, grande parte das vezes, nos salões íntimos das mulheres. De forma geral, as mulheres passaram a ocupar o lugar de guardiãs da formação social, árbitros da aceitação ou rejeição social. (Curtin, 1987; Davidoff, 173 apud Wouters, 2009: 104)[15]

Notamos que, aunque el espacio de la mujer se limitara a lo privado y doméstico, desde ese lugar surgían decisiones importantes que les daban a las mujeres visibilidad y

15 [La cuestión de la solidez moral también atravesaba los ámbitos social y sexual: sin demostrar control sobre sus mujeres y familias, los trabajadores burgueses fallarían en el intento de crear una impresión sólida de confianza y habilidad para cumplirlos términos de sus contratos. Así, las formas burguesas de controlar las potencialmente peligrosas competiciones sociales y sexuales dependían del apoyo de la esposa a su marido. Su apoyo y encanto social podrían ser decisivos, como está implícito en la opinión de que "nada le vuelve al hombre más ridículo ante los ojos del mundo que una esposa sin tacto social" (Klickman, 1902: 25). Al mismo tiempo, esas presiones le ofrecieron oportunidades específicas a las mujeres: mientras los hombres dominaban el género cortés de los libros de buenos modales, las mujeres ganaban una posición importante en los libros de etiqueta, como autoras y como lectoras. A medida que aumentaba el peso social de la burguesía, las mujeres de clase media ganaron más oportunidades. Aunque encerradas en sus casas y bajo el control de reglas sociales, en el siglo XIX las mujeres de clase media y alta pasaron a coordinar y organizar la esfera social. Los trabajos de la virtuosa sociedad tenían lugar, muchas veces, en los salones íntimos de las mujeres. De modo general, las mujeres pasaron a ocupar el lugar de guardianas de la formación social, árbitras de la aceptación o rechazo social.]

dominio del poder en circulación. Un poder emanado desde el interior de las cocinas, de los salones de baile, de las alcobas, de los trabajos domésticos, del cuidado de los niños, de la gestión de empleados, de las ceremonias y ritos conmemorativos involucrando a pequeños grupos y extendiendo se hacia otros espacios en los que ellas decidían quien era incluido o excluido. Podemos decir que, en las aparentes minucias y en las cosas sin importancia había grandes contribuciones a la constitución de un proceso de conformación social de las buenas maneras y de regulación de las conductas en los grupos.

Nuestras fuentes empíricas permiten reflexionar sobre cómo esos modelos perduraron desde siglos precedentes en una historia de larga duración en la formación de las niñas –destacada en los textos del proceso civilizador de Elias y en los estudios de Wouters– al referirse a la regulación de las conductas y a la enseñanza de los buenos modales, a su vez, expresados y presentes en el control de la sexualidad y de la educación femenina.

Tal aspecto nos parece importante pues, como registramos inicialmente, nuestra reflexión sobre la educación de los niños pequeños es un proceso desarrollado mayoritariamente por mujeres, representadas por madres, profesoras, tías, abuelas o madrastras. En suma, los niños en su primera década de vida pasan la mayor parte del tiempo al cuidado de mujeres, y reciben, en general, una educación reguladora de conductas en la formación inicial. Los fragmentos de las entrevistas confirmam tal aspecto:

> *Quando eu usava saia ou ia para a escola de vestidinho, sempre com um short por baixo, para não aparecer nada. Então era sempre assim, sentada certinho. Não era aquela coisa solta.*

A mãe sempre falava assim: "Quando você tiver sua casa, seus filhos, seu marido, você vai ter que ser assim [...] Colocar uma roupinha, tem que aprender a sentar direitinho, não ficar com a perna aberta!". Eu tinha que ser... tentar ser feminina!

Quando veio minha menstruação fiquei até doente, porque eu não sabia nada, eu pensei [...] eu gostava muito de subir em árvore e eu pensei machuquei e agora como falar para a minha mãe, minha mãe vai bater![16]

Los fragmentos evidencian la cuestión de la regulación de la conducta de las niñas, especialmente en la educación impartida por las madres que privilegiaban las formas de ser de las niñas, enfocando una conducta limitada al espacio de la casa y que posteriormente podría hacerse pública y exponer su formación.

En la educación femenina está presente una serie de normas, reglas y patrones impuestos y esperados que forman a parte de la relación de poder entre los sexos. Hay un cobro social que pesa mucho más en la balanza de poder, pues está mediado por reguladores de la conducta y del cuerpo femenino. Dichos patrones son dictados por las diferentes instituciones y configuraciones sociales de las que las mujeres participan, y, en general normalizan su sexualidad e imponen los modelos para su aceptación social.

---

16 [Cuando yo llevaba falda o me iba a la escuela de vestidito, siempre llevaba bermudas abajo, para que no apareciera nada. Entonces era siempre así, sentada correctamente. No había libertad. La madre siempre decía: "Cuando tengas tu casa, tus hijos, tu marido, vos tendrás ter que ser así [...] Ponerte una ropita, ¡hay que aprender a sentarse correctamente, no abrirse de piernas!". Yo debería ser... ¡intentar ser femenina!
Cuando menstrué por primera vez hasta me enfermé, porque yo no sabía nada, yo pensé [...] me gustaba mucho subirme a los árboles y yo pensé que me había lastimado y no sabía cómo decirle a mi madre, ¡pensé que mi madre me iba a pegar!]

Sin embargo, dichos patrones son basados en principios y discursos subjetivos y simbólicos, pero, que se reflejan en un modelo de cómo actuar, vestir, hablar, comer, sentarse, relacionarse, dominar el cuerpo, los deseos y las emociones. Estas concepciones juzgan a las mujeres en el espacio público de sus conductas sociales y siguen siendo impuestas en la educación doméstica y privada. El ejemplo empírico nos lo demuestra cuando la entrevistada cuenta que su madre le enseñaba a usar bermudas bajo la falda, para que al sentarse no expusiera sus partes íntimas. Sentarse correctamente, de acuerdo con un modelo esperado, era un intento de ser femenina, como apunta el otro fragmento: "¡no abrirse de piernas!". "¡Intentar ser femenina!"

Los intentos de ser femenina incluía la prohibición de algunas acciones a las niñas, como subirse a árboles, jugar en sitios públicos fuera del horario determinado, sentarse cómo y dónde quiera, o sea, actitudes que podrían exponerlas públicamente y provocar conductas indeseables al grupo. La función de la madre y de las mujeres que cuidaban a los niños era mantener el "buen comportamiento", ellas eran las "guardianas" de los modales apreciados socialmente y usaban diversas estrategias.

Entre esas estrategias, en el proceso de aprendizaje social estaban presentes las coacciones externas que imponían patrones de coacción interna, buscando regular la conducta del individuo. Según Elias:

> *a coação social à autocoação e a apreensão de uma autoregulação individual, no sentido de modelos sociais e variáveis de civilização, são universais sociais. Encontramos em todas as sociedades humanas uma conversão das coações exteriores em autocoações.*[17] (Elias, 2006: 22)

17 La coacción social a la autocoacción y el aprendizaje de una autorregulación individual, en el senti-

De este modo, tales actitudes son internalizadas y, poco a poco, la educación de los pequeños se encuadra en los modelos sociales previstos en la configuración social de la que el individuo forma parte.

Destacamos también la innegable capacidad humana de transgredir, romper las reglas y flexibilizarlas a medida que avanzan los cambios sociales. Y no queremos apuntar que las niñas siempre aceptaron pasivamente esos patrones. Los relatos empíricos nos informan que, aunque las reglas fueran claras, las niñas las transgredían cotidianamente: "*Eu subia em árvore, em cima de casa, brincava na pracinha até tarde, e quando chegava em casa tomava a maior surra, prometia para a mãe que nunca mais ia fazer aquilo e no outro dia fazia a mesma coisa*",[18] o sea, la capacidad de decir no y, romper las reglas, siempre estuvieron presentes en la historia de la formación de las niñas.

Respecto a eso, no podemos generalizar y encargarles a las mujeres toda la responsabilidad de educar a las generaciones, aunque reconozcamos su gran importancia. Sin embargo, hay que señalar los cambios en el poder relacional entre adultos y niños (Elias, 1998) y, también, entre hombres y mujeres. Tales procesos nos informan que las coacciones externas, castigos y puniciones por desobedecer las reglas, no son métodos suficientemente eficientes para contener o impedir las acciones y los deseos individuales de cambiar el patrón, cuestionar e incumplir las leyes e imposiciones.

Así, notamos que dichas características nos permiten comprender la constitución de la individualidad y de la subjetividad humana y de los individuos en la relación de poder establecida entre sus pares. Sea niño o adulto, niño o niña, a

do de modelos sociales y variables de civilización, son universales sociales. Encontramos en todas las sociedades humanas una conversión de las coacciones exteriores en autocoacciones.

18 [Yo me subía a árboles, al techo de casa, jugaba en la plazoleta hasta tarde, y cuando llegaba a casa mi madre me pegaba, yo prometía que nunca más lo haría y al otro día lo hacía nuevamente.]

medida que el individuo decide cometer un acto considerado socialmente transgresor, él concuerda con los riesgos de punición, demostrando su percepción autónoma y reflexiva de la propia acción y, de cómo se constituye como persona. O sea, los deseos, las voluntades, las percepciones propias asumen, gradualmente, la gestión de la existencia humana en el grupo. Los movimientos entre obedecer, cuestionar y desobedecer las reglas son acciones individuales aunque sean ejecutadas colectivamente.

En nuestras investigaciones trabajamos con dos grupos, que durante mucho tiempo fueron históricamente invisibilizados y silenciados: mujeres y niños. Sin embargo, estos grupos sociales, aun en los límites de la oscuridad y de la inexistencia buscaron estrategias para insertarse socialmente y disputar el poder en la compleja relación de fuerzas impuestas en las configuraciones sociales. Y la comprensión de estas relaciones de fuerza y poder son fundamentales para la formulación de los modelos de conducta en el interior de un grupo. Wouters, citando a Elias, dice que:

> *... todas as relações são relações de poder e interdependência, sempre imersas em redes ou teias de interdependência. [...] uma tríade de controles são em larga escala equilíbrios de poder e interdependências: o poder e a dependência dos seres humanos sobre a natureza não humana, sobre os outros e suas sociedades e sobre si mesmos.*[19] (Wouters, 2012: 45)

O sea, no estamos libres de los modelos de organización social que constituyen los grupos y, tampoco podemos escapar de la referida tríada de control, que según la teoría nos

19 [... todas las relaciones son relaciones de poder e interdependencia, siempre envueltas en redes o telas de interdependencia. [...] una tríada de controles son a gran escala equilibrios de poder e interdependencias: el poder y la dependencia de los seres humanos sobre la naturaleza no humana, sobre los otros y sus sociedades y sobre sí mismos.]

informa, está presente en las relaciones de dependencia, interdependencia y poder, en todos los grupos humanos.

Finalmente, buscamos comprender las relaciones de fuerza y proponer alternativas a nuestra existencia social. Lo teórico y lo empírico nos informan que los procesos de formación y emancipación femenina, ocurrieron a partir del dominio de los micro-contextos, donde las acciones señalaban una educación del control de las emociones, de la regulación de las conductas y de la economía afectiva. Partimos de la infancia como tiempo de aprendizajes, buscando una formación femenina que sea aceptada y respetada en las diferentes configuraciones sociales de las que formamos parte.

Bibliografia

Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, L T C Editora.

Badinter, E. (1985). *Um amor conquistado*: *o mito do amor materno*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.

Barbosa, M. C. S. (2007). *Culturas Escolares, Culturas de Infância e Culturas Familiares: As Socializações e a Escolarização no Entretecer destas Culturas*. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n° 100 - Especial, pp. 1059-1083, out. 2007. En línea: <http://www.cedes.unicamp.br> (Consulta en: 30-09-2015).

Campos, M. I. (2010). *Memórias de Infância de Professoras da Educação Infantil: gênero e sexualidade*. Dourados/MS, UFGD, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados.

Colling, A. M.; Tedeschi, L. A (2015). *Dicionário Crítico de Gênero*. Dourados/MS, Editora UFGD.

Cruz, G. A. (2014). *De criança a aluna*: *memórias da infância e da escolarização de professoras (1930-1970)*. Dourados/MS, Universidade Federal da Grande Dourados. Dissertação (Mestrado em Educação).

Dávalo, B. A. (2011). *Memórias de infância de mães, professoras na Educação Infantil, e a educação dos meninos.* Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD. Dourados/ MS.

Elias, N. (1994a) *A sociedade dos indivíduos.* Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Zahar.

_____. (1998). *El cambiante equilíbrio de poder entre los sexos.* En Weiller, Vera (Org.). *La civilización de los padres y outro ensayo*s. 1. Ed. Colombia, Norma.

_____. (1998). *La Civilización de los padres y otros ensayos.* Traducción al castellano de Vera Weiler. La Universidad Nacional de Colombia. Colombia, Grupo Editorial.

_____. (1993). *O processo civilizador, volume 2*: *formação do estado e civilização.* Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro, Zahar.

_____. (1994). *O processo civilizador, volume 1:uma história dos costumes.* Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro, Zahar.

Gebara, A.; Costa, C. J.; Sarat, M. (comp) (2014). *Leituras de Norbert Elias*: processo civilizador, educação e fronteiras. Maringá, Eduem.

Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas, sinais, morfologia e história.* Trad. Frederico Carotti. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

Kochi, J. C. S. (2012). *Memória de homens, pais de meninos e casados com professoras, sobre questões de gênero na infância e a educação de meninos.* Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD. Dourados/MS.

Lahire, B. (2003). O homem plural:as molas da acção. Lisboa, Instituto Piaget, 2003.

Louro, Guacira L. (1997 b). *Mulheres na sala de aula.* In: PRIORI, Mary del (comp.) *História das mulheres no Brasil*, pp. 443-481 São Paulo, Contexto.

Oliveira, M C.; Sarat M.; Campos, M. I. (2015). Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 16, p. 91-110, jan./jun.

Sarat, M. *Histórias de Estrangeiros no Brasil: infância, memória e educação.* Piracicaba, 2004. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, 2004.

Sarat, M., Campos, M. I. (2014). *Gênero, sexualidade e infância: (Con)formando meninas.* Revista Tempos e Espaços em Educação. v. 12 | janeiro/abril.

Sarat, M; Santos, R. (2011). *História Oral como Fonte: Apontamentos Metodológicos da Pesquisa.* En Costa, C. J.; Melo, J. J. P.; Fabiano, J. H. *Fontes e Métodos em História da Educação*, pp. 49-78. Dourados/MS, Editora UFGD.

Sarmento, M. J. (2007). *Visibilidade social e estudo da infância.* In: Vasconcelos, V. M. R.; Sarmento, M. J. (comp.). Infância (in)visível. Araraquara, J&M Martins, 2007.

Scott, J. W. (1985). *Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade*, v. 2 n. 16, p. 5-22, julho/dezembro.

Wouters, C. (2012). *Como continuaram os processos civilizadores: rumo a uma informalização dos comportamentos e a uma personalidade de terceira natureza.* Revista Sociedade e Estado, v. 27 nº 3 set/dez, 2012.

_____. (2009). Mudanças nos regimes de costumes e emoções: da disciplinarização à informalização. En *O controle das emoções,* pp. 91-117. Gebara, A.; Wouters, C. (Orgs.). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.

_____. (2006). *Tecnologia e o Equilíbrio da Sensualidadeno Amor e no Sexo.* Revista Gestão Industrial, pp. 174-183. Universidade Tecnológica da Federal do Paraná, UTFPR. Campus de Ponta Grossa, Paraná, Brasil. v. 02, n° 03.

Capítulo 6

La civilización de los afectos en los procesos educativos

Agustina Mutchinick y Carina V. Kaplan

La dimensión emocional ha tenido un tratamiento marginal en la tradición de la teoría social contemporánea. "La 'construcción social de la realidad' [...] ha prestado escasa consideración a la realidad emocional de los seres sociales concretos y a la realidad emocional de las sociedades" (Bericat Alastuey, 2000: 146). No es sino recién en la década de los ochenta del siglo XX que la afectividad se coloca en un lugar central en la investigación que pretende comprender las prácticas sociales. Por oposición a este descrédito por la experiencia sentimental, para la sociología figuracional la emotividad ocupa un lugar vertebrador en el análisis de los procesos civilizatorios de las sociedades contemporáneas.

Según Norbert Elias, para abordar lo humano, junto con la sociogénesis, es ineludible conocer la psicogénesis. Los procesos de desarrollo y transformación psicológica y social solo pueden ser entendidos en conexión, ligando las transformaciones de largo alcance de la estructura social y la estructura psíquica o emotiva (Kaplan, 2014).

En *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*[1] (Elias, 1987) se analiza el fuerte aumento

1 En una entrevista, Elias afirma que el libro se llama "El proceso de civilización" y no "El proceso

del autocontrol emocional de los individuos a partir de la baja Edad Media y del Renacimiento temprano en Europa Occidental, dando cuenta de la vinculación existente entre los modos habituales de orientar el comportamiento y el cambio en las relaciones interhumanas, es decir, entre la estructura de las funciones psíquicas y la estructura de las funciones sociales. Para hacer inteligible el proceso civilizatorio, sostiene Elias, se debe investigar la totalidad de los cambios morfológicos, psíquicos y sociales.

El bosquejo provisional de una teoría de la civilización comprende, en palabras de Elias,

> ... un modelo de las relaciones posibles entre el cambio a largo plazo de las estructuras individuales de los hombres (en la dirección de la consolidación y diferenciación de los controles emotivos) y el cambio a largo plazo de las composiciones que construyen los hombres en la dirección de un grado superior de diferenciación e integración. (Elias, 1987: 11)

Desde una perspectiva de larga duración, se puede sostener que las trayectorias y experiencias subjetivas son interdependientes de la estructura social.

> La consideración de estos mecanismos de interrelación sigue teniendo importancia en un sentido general para la comprensión del proceso civilizatorio: solo una vez que se ha observado el grado de necesidad con el que una determinada estructura social, una forma concreta de entramado social, a causa de sus tensiones internas, acaba por transformarse y por con-

---

de la civilización" como se lo ha traducido al castellano. Entrevista a Norbert Elias. Civilización y Subjetividad (Elias, 1993).

> vertirse en otra forma de entramado, puede llegar a comprenderse como se produjeron aquellas transformaciones de las costumbres humanas, aquellos cambios en la modelación de los aparatos psíquicos que se observan siempre en la historia de la humanidad, desde los tiempos más primitivos hasta los actuales. (Elias, 1987:451)

Elias (1987) aborda las transformaciones específicas en la forma de vivir de los seres humanos que modelan su aparato psíquico en el sentido de una civilización. La diferenciación progresiva de las funciones sociales, la constitución de institutos de monopolio de la violencia física y la estabilidad creciente de los órganos sociales centrales constituyen las transformaciones sociales que dan lugar a los cambios de los hábitos psíquicos que impone una civilización.

Sostiene que el miedo a la pérdida o, incluso, a la disminución del prestigio social es uno de los motores más poderosos del cambio de las coacciones externas en autocoacciones (Elias, 1987). Las emociones "peligrosas" tales como aquellas relacionadas con la violencia física pasan a ser evitadas, reprimidas y negadas de manera automáticamente creciente, es decir, gradualmente reguladas por los propios miedos más íntimos de una conciencia mucho más rígida y autoritaria (Wouters, 2008).

Cuanto más densa es la red de interdependencias en que está imbricado el individuo con el aumento en la división de funciones, cuanto más extensos son los ámbitos humanos sobre los que se extiende esa red, tanto más amenazado socialmente está quien cede a sus emociones y pasiones espontáneas y mayor ventaja social tiene quien consigue dominar sus afectos. Por el contrario, en aquellos ámbitos en que los actos de violencia física constituyen un acontecimiento inevitable y cotidiano y en que las secuencias de

dependencia del individuo son relativamente breves, no es necesario, posible o útil un dominio permanente e intenso de los impulsos o de los afectos. La falta de represión de los instintos y la mayor intensidad de la amenaza física donde aún no se han establecido monopolios centrales sólidos y fuertes, son manifestaciones complementarias.

El dominio de las emociones espontáneas, la contención de los afectos y la ampliación de la reflexión más allá del estricto presente son aspectos del cambio en el comportamiento que se producen al mismo tiempo que la monopolización de la violencia física y la ampliación de las secuencias de acción y de las interdependencias en el ámbito social. Cabe mencionar que los procesos de autorregulación de los individuos y de pacificación social son contradictorios y nunca inexorables. El tránsito de unas formas de expresión de lo pulsional de tipo espontáneo y abrupto hasta unas formas más controladas o autocoaccionadas, no tiene un estatuto fijo; muta, varía, se transforma. Los procesos civilizatorios admiten constitutivamente procesos descivilizatorios.

El devenir de las estructuras de la personalidad y de las estructuras sociales se realiza en una relación inseparable, la una de la otra. El sujeto, afirma Elias, solo puede convertirse en un ser humano individual dentro de una red de relaciones sociales y dentro de un marco de interdependencias con su familia, la escuela, la iglesia, la comunidad, el grupo étnico, la clase, el género, entre otras (Van Krieken, 1998). Justamente, Elias sostiene que mientras se siga imaginando a los hombres como unos contenedores cerrados por naturaleza, con una cáscara externa y un núcleo escondido en su interior, seguiremos sin entender cómo es posible un proceso civilizatorio que abarca a muchas generaciones, en cuyo devenir cambia la estructura de la personalidad de los hombres, sin que cambie su naturaleza.

La autoexperiencia del aislamiento propio, del "muro invisible", que separa a la propia "interioridad" (Elias, 1987: 43) de todos los hombres y cosas "fuera", propia de la Edad Moderna, adquiere la misma fuerza de creencia para una gran cantidad de personas que durante la Edad Media poseía la idea del movimiento del sol en torno a la tierra como centro del universo. Aunque la imagen egocéntrica del universo social haya sido superada por una imagen más objetiva en la conciencia pública (por el conocimiento científico), lo cierto es que en la experiencia privada se puede seguir sintiendo que existe un "mundo interior" que está separado del mundo exterior.

Los seres humanos únicamente se manifiestan como configuraciones (composiciones o figuraciones) y se comprenden inmersos en cambios estructurales. Todo individuo lleva en sí mismo la impronta de una sociedad determinada; por ende, el ser individual no puede ser abordado en su singularidad con autonomía de la historia social y las relaciones con los otros en las que desarrolla su humanidad.

Las configuraciones son formadas por grupos interdependientes de personas: los seres humanos están orientados unos con otros y unidos unos con otros de las más diversas maneras; ellos constituyen "telas de interdependencia" (Elias, 1970: 15) o configuraciones de muchos tipos, tales como familias, escuelas, ciudades, estratos sociales o estados[2] y de esta interdependencia se deriva un orden que al tiempo que es relativamente autónomo del tipo de orden dominante es más fuerte y más coactivo que la voluntad y la razón de los individuos aislados que lo constituyen (Elias, 1987). Los hombres gracias a su fundamental interdependencia se agrupan siempre en figuraciones específicas. El concepto de figuración expresa la

2 En este sentido, Elias señala que dicho concepto puede ser aplicado tanto a grupos relativamente pequeños como a sociedades de miles o millones de personas interdependientes.

idea de que los seres humanos siempre dependen unos de otros y cumplen, unos para otros, unas funciones (Weiler, 1998).

Las emociones y las estructuras sociales son las dos caras de una moneda, la cual no puede ser entendida sin ver ambos lados de la misma. Ni las emociones pueden ser comprendidas sin tener en cuenta la dimensión estructural de lo social, ni la realidad material objetiva puede ser interpretada si no se pone en juego la producción de la vida afectiva de los sujetos. Por un lado, las emociones están condicionadas por las situaciones sociales y por lo tanto, no es posible comprenderlas si no atendemos la perspectiva relacional de los seres humanos (Kemper, 1990). Por el otro, la realidad sentimental representa una dimensión central para comprender los procesos sociales ya que permite en gran parte dar cuenta de porqué los sujetos se comportan de una cierta manera. Atender la estructura y los procesos emocionales implicados en un determinado fenómeno social puede contribuir a su entendimiento (Bericat Alastuey, 2000).

En este trabajo nos referimos particularmente a la vergüenza ya que en nuestro proceso de investigación teórico-empírico[3] hemos advertido que se trata de una emoción con fuerte presencia en el cotidiano escolar.

En el proceso civilizatorio el sentimiento de vergüenza forma parte de los nuevos controles que ordenan y regulan la vida pulsional de los individuos. Justamente, Elias examina de un modo exhaustivo y minucioso cómo en el proceso de civilización hay avances en el umbral de la vergüenza. Tal como afirma Zabludovky (2007: 38):

---

3 Ver Kaplan (2013). *Culturas estudiantiles: Sociología de los vínculos en la escuela.* Buenos Aires, Miño y Dávila.

> ... la contención social de los instintos agresivos y sexuales y el consiguiente surgimiento de situaciones como el "sentimiento de vergüenza" se explican como parte de un proceso histórico de largo alcance en el que se transforman los comportamientos y los hábitos. Mediante una reconstrucción histórica detallada, Elias estudia los cambios en el comportamiento que se manifiestan, por ejemplo, con la vestimenta o con los utensilios para la comida...

Así, Elias explora la dimensión histórica de la teoría de Freud del "individuo civilizado" como uno de los aspectos centrales de la modernización compulsiva. Elias señala que los sentimientos de pudor y vergüenza se originan cuando una persona atenta contra los mandatos del yo y de la sociedad. El conflicto que se manifiesta en el sentimiento de vergüenza no es solamente un conflicto del individuo con la opinión social predominante, sino fundamentalmente un conflicto del comportamiento del sujeto con aquella parte de su yo que representa a la opinión social. Se trata de un conflicto en el que el propio individuo se reconoce como inferior. El sujeto teme perder el aprecio o la consideración de otros cuyo aprecio y consideración le importa o le ha importado en algún momento de su trayectoria vital. "La actitud de aquellos frente al individuo se ha consolidado en su interior en una actitud que él mismo adopta de modo automático" (Elias, 1987: 500).[4]

Cabe mencionar que la vergüenza es una especie particular de miedo. Y el miedo es, en el proceso civilizatorio, uno de los motores de la regulación psicológica colectiva.

4 El desagrado constituye la contrapartida de los sentimientos de vergüenza. Si los sentimientos de pudor se originan cuando una persona atenta contra los mandatos del yo y de la sociedad, el desagrado se produce cuando algo ajeno al individuo afecta sus umbrales de sensibilidad.

La estructura de los miedos no es más que la respuesta psíquica a las coacciones que los hombres ejercen sobre los demás dentro de la interdependencia social (Kaplan, 2009).

Simmel sostiene que "el pudor nace al notarse el individuo destacado sobre la generalidad. Se origina cuando sobreviene una acentuación del yo, un aumento de la atención de un círculo hacia la persona, que a esta le parecen inoportunos" (Simmel, 2007: 88). La vergüenza embiste al que ha salido del tono general en el que todos se mantienen. Es una marca de inadecuación. Vergüenza o pudor, es para este autor, una emoción que se experimenta en el ámbito subjetivo a partir de un juego entre miradas y percepciones respecto a tales miradas de aquellas acciones socialmente inadecuadas (Vergara, 2009). Al respecto es interesante hacer referencia a un pasaje que encontramos en el Boletín de las Bibliotecas Populares de fines del siglo XIX donde se afirma que "La vergüenza nunca existe en las muchedumbres. Es la separación de uno o de unos cuantos de todos los demás y el borrón que se les echa, lo que engendra la vergüenza..." (Boletín de las Bibliotecas Populares, 1874, en Lionetti, 2015: 16).

Como mencionamos anteriormente, las investigaciones realizadas nos permiten afirmar que los estudiantes manifiestan haber sentido vergüenza en diversas situaciones de la vida escolar. Por caso, al analizar las humillaciones entre los alumnos de escuelas secundarias,[5] se observó que

5 En el marco de la tesis de doctorado de Mutchinick (2013) se estudiaron las humillaciones entre estudiantes en la escuela secundaria desde la perspectiva de los alumnos. Con el objeto de comprender las humillaciones en configuraciones particulares se seleccionaron mediante un muestreo intencional dos grupos escolares conformados por los estudiantes de dos cursos de segundo año de educación secundaria del turno mañana de dos escuelas estatales urbanas mixtas de la provincia de Buenos Aires que se diferencian entre ellos por los sectores socioeconómicos de pertenencia y las trayectorias educativas de los alumnos. Se eligió una escuela a la que concurrían sectores populares y estudiantes con trayectorias escolares interrumpidas y otra a la que concurrían sectores medios y estudiantes con trayectorias educativas lineales. Esta selección se realizó con el objetivo de analizar las humillaciones en contexto; en un intento de dar cuenta de

la vergüenza es una emoción que se asocia fuertemente a estas maneras de relacionarse. De hecho en varias ocasiones los estudiantes definen la humillación como "hacerle pasar vergüenza al otro" o "que te hagan pasar vergüenza" (Mutchinick, 2013).

> E: *¿Qué es humillar?*
> Emilio: Humillar es hacerle pasar vergüenza a la persona.
> E: *Y... ¿cómo creés que se sienten las personas que son humilladas?*
> Gloria: Y... mal, tristes, o sea, algunos se defienden y los otros se quedan mal... no responden, se quedan callados, le da mucha vergüenza.
> E: *Y vos en ese momento, ¿qué sentís?*
> Lautaro: Emmm... vergüenza a veces siento.
> E: ¿Qué significa ser humillado? O que te humillen, que...
> Raquel: Para mí, que te hagan pasar vergüenza.

Existe una diversidad de estados emocionales como la humillación, la vergüenza y el miedo, que tienen aires de

---

las diferencias y recurrencias de los sentidos y prácticas de estas modalidades de relación. En cada institución se seleccionaron dos grupos escolares en los cuales se focalizó el estudio. Allí la recolección de la información se realizó principalmente a través de entrevistas individuales y grupales en profundidad a los estudiantes de dichos grupos escolares con una guía de pautas semiestructurada. Si bien esta fue la técnica de recolección central, también se llevaron a cabo observaciones participantes con el objetivo de ahondar y complejizar los relatos de los alumnos entrevistados. El trabajo de campo se desarrolló en el año 2011. En relación a las técnicas de análisis de información empírica primeramente, en función de las dimensiones de análisis establecidas en los objetivos, se fueron identificando las categorías cercanas a la empiria, a partir de las cuales fueron emergiendo otras de mayor grado de abstracción. El análisis de los datos recogidos fue realizado a través del programa Atlas.ti. La indagación se realizó en un permanente ida y vuelta entre la teoría y la empiria con el objeto de tensionar nuestras premisas teóricas y los datos procedentes del trabajo de campo.

familia, es decir, constituyen una red de semejanzas que se superponen y entrecruzan (Hansberg, 2001).

Ante la vergüenza, uno se queda en general sin poder reaccionar. El hecho de no haber podido reaccionar en forma inmediata puede aumentar la violencia de una reacción y acrecienta la humillación de no haber sabido oponerse y haber dejado decir y haber dejado hacer. Así, la pulsión agresiva se vuelve contra el propio humillado y lo hiere. La herida es tanto más intensa cuando más se ha tocado el amor propio, el autorespeto. Una vez instalada la vergüenza se vuelve inhibición. El sujeto teme a todas las situaciones que pudieran reavivar su herida (por ello se aísla, se repliega sobre sí mismo).

Pero la vergüenza no solo se asocia a prácticas específicas de avergonzamiento (Goudsblom, 2008), a prácticas deliberadas de otros agentes sociales que activan dicha emoción. En muchas ocasiones la vergüenza implica la interiorización de ciertas normas sociales y la contrastación y verificación de que no hemos actuado acorde a ellas. La mirada de los otros se ha internalizado y se ha transformado en una forma específica de autocontrol. Aquí la vergüenza se manifiesta como una emoción de autoevaluación (Nussbaum, 2006). Ello se observa en las aulas cuando los estudiantes comentan que sintieron vergüenza en el resultado académico: al obtener bajas calificaciones o no saber un contenido escolar.

> Alan: (estamos conversando sobre sus bajas calificaciones) sentía vergüenza de mí mismo. O sea, toda mi vida yo tuve muy buenas notas… Siento vergüenza por un lado de mí mismo, por otro lado, vergüenza que paso mucha vergüenza entre los demás.

También los estudiantes mencionan que la vergüenza tiene lugar cuando deben pasar al frente de la clase a dar lección o realizar algún ejercicio (Mutchinick, 2013).

> Nadia: … no saben qué hacer en el frente, entonces… Pero da vergüenza, pasar al frente de toda la clase… Porque si tenés que dar una lección, tenés que estudiar y pasar al frente.

Las formas de ritualidad propias de la institución escolar, que ponen en juego el entrecruzamiento de miradas, son situaciones que los estudiantes encuentran vergonzantes. Estas formas de ritualización escolar no solo ponen en juego elementos propios de la vigilancia jerárquica sino que implican un vínculo más complejo, en donde la mirada de los pares tiene un peso significativo en la movilización de la vergüenza (García, 2010).

En la escuela, así como en otras instituciones sociales, la vergüenza es un instrumento cotidiano de disciplinamiento. A lo largo de los siglos, la institución escolar ha llevado a cabo prácticas que generan la interiorización de este sentimiento en los estudiantes ya sea a través de los castigos corporales o de acciones menos palpables que el dolor físico tales como las múltiples expresiones de la violencia simbólica.

Los castigos corporales tuvieron una larga presencia en la educación argentina adoptando formas diversas como las palmetas, las posiciones incómodas, los cepos y los encierros (Linares, Storino, y Southwell, 2010). Aunque se prohibieron en 1813, estos continuaron teniendo presencia en la vida escolar. En 1886, en el Monitor de la Educación Común, publicación oficial del Consejo Nacional de Educación, se puede leer una carta del Presidente de dicho Consejo como respuesta a la queja de un padre por los castigos excesivos que su hijo había recibido en la escuela.

> … si bien es cierto que se han aplicado penas corporales, no se ha podido comprobar la gravedad que a

> estas quiere atribuirse, siendo por otra parte del conocimiento de los padres de familia, la clase de castigos que se impone a sus hijos en dicho establecimiento (Cuenca, 1886).

Si bien a fines del siglo XIX los castigos dejaron de ser corporales (Linares, Storino, y Southwell, 2010), el escarnio público a través de colocar en el niño una parte del cuerpo deformada como "las orejas de burro" o permanecer en un rincón de la clase o de pie frente a ella constituyeron recursos cotidianos con los cuales los docentes avergonzaban a los estudiantes hasta hace algunas décadas.

En la actualidad este tipo de castigos es más residual, pero la vergüenza continúa siendo una herramienta de disciplinamiento y control social.

Es una emoción que se encuentra estrechamente ligada al ser observado, examinado, evaluado; en suma, a prácticas que son constitutivas de la vida escolar. Por lo tanto, no resulta extraño que sea un sentimiento tan presente en la experiencia de los estudiantes.

En el marco de estas reflexiones nos preguntamos si existe una afectividad particular propia del espacio escolar; un canon propio de comportamiento y una forma de pensar y sentir especifica de la escuela. Con ello no queremos decir que se pueda hablar de una idea homogénea y unitaria de la condición estudiantil. Por el contrario, entendemos que la situación del estudiante no presupone uniformidad de las constricciones materiales y simbólicas de vida; las identidades estudiantiles varían en función de los contextos y épocas. Lo que nos interesa pensar son las especificidades propias de las experiencias emocionales de las y los jóvenes estudiantes que tienen lugar en el ámbito escolar.

Bibliografía

Bericat Alastuey, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. En *Papers. Revista de Sociología,* nº 62, pp. 145-176. Barcelona, Universitat Autónoma de Barcelona, Departamento de Sociología.

Cuenca, A. J. D. P. (1886). Sobre castigos en las escuelas. Notas cambiadas entre el señor Jefe de Policía de la Capital y el Consejo Nacional de Educación. Monitor de la Educación Común. Año VII. Número 105. Noviembre. En línea: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/106103/Monitor_691.pdf?sequence=1>.

Elias, N. (1970), *Introdução à Sociologia.* Lisboa, Edições 70.

_____. (1993). Entrevista a Norbert Elias. Civilización y Subjetividad. *Zona Erógena.* Nº 13. Entrevista publicada en Le Nouvel Observateur el 29 de abril de 1974.

_____. (1987). *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas.* Madrid, Fondo de Cultura Económica.

García, S. (2010). Miedos y vergüenzas en la configuración escolar. Sentidos y prácticas ligados a la experiencia emocional de los estudiantes de nivel secundario. En *VI Jornadas de Sociología de la UNLP.* La Plata, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Sociología.

Goudsblom, J. (2008). La vergüenza como dolor social. En Kaplan (coord.). *La civilización en cuestión: Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*, pp. 13- 28. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Hansberg, O. (2001). *La diversidad de las emociones.* México, Fondo de Cultura Económica.

Kaplan, C. V. (2009). "La asignación de etiquetas. La construcción social del "alumno violento". En *Anales,* pp. 142 – 153. Recife, XII Simposio Internacional Proceso Civilizador Educación de las Nuevas Generaciones.

_____. (2013). *Culturas estudiantiles: Sociología de los vínculos en la escuela.* Buenos Aires, Miño y Dávila.

_____. (2014). "Pocas palabras, muchas miradas y alta carga emocional. Lecturas desde Norbert Elias sobre las juventudes y las violencias en tiempos de inclusión educativa" En *XV Simposio Internacional Processos Civilizatorios (SIPC): El Legado de Norbert Elias.* México.

Kemper, T. D. (1990). Social relations and emotions: a structural approach. En T. D. Kemper (Editor) *Research agendas in the Sociology of emotions, pp. 41–51*. Albany, State University of New York Press.

Linares, M. C. y Storino, S. (Colab.) (2010). Llegar a ser alumno. En *Explora Pedagogía* N° 2. Las Ciencias en el mundo contemporáneo. Programa de Capacitación Multimedia, Ministerio de Educación de la Nación.

Lionetti, L. (2015). Cuerpo y castigo: La penalidad física en las escuelas elementales de Buenos Aires y la campaña en el siglo XIX. En *Quinto sol*, *19*(2), pp. 1-21. Consulta 17 de mayo de 2016. En línea: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-28792015000200002&lng=es&tlng=es>.

Mutchinick, A. (2013). *Las incivilidades como dimensión simbólica de las violencias en la escuela. Un estudio socioeducativo sobre las relaciones de humillación desde la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria.* Tesis doctoral. Doctorado en Educación. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Nussbaum, M. C. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley.* Buenos Aires, Katz.

Simmel, G. (2007). *De la esencia de la cultura*. Buenos Aires, Prometeo.

Van Krieken, R. (1998). *Norbert Elias*. Londres, Routledge.

Vergara, G. (2009). Conflicto y emociones. Un retrato de la vergüenza en Simmel, Elías y Giddens como excusa para interpretar prácticas en contextos de expulsión. En A. Scribano, C. Figari (Comps). *Cuerpos, subjetividades y conflictos: hacia una sociología*, pp. 35-52. Buenos Aires, CLACSO y CICCUS.

Wouters, C. (2008). La civilización de las emociones: formalización e informalización. En C. Kaplan (coord.). *La civilización en cuestión: Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*., pp. 81-94. Buenos Aires, Miño y Dávila

Weiler, E. (1998). *Figuraciones en proceso*. Bogotá, Fundación Social.

Zabludovsky, G. (2007). *Norbert Elias y los problemas actuales de la sociología*. México, Fondo de Cultura Económica.

Capítulo 7

Norbert Elias en perspectiva

Aportes fundamentales en el encuentro y desencuentro sociológico con los clásicos

Clara B. Bravin

"Durante muchos años he repensado sobre esta idea de la naturaleza social del 'hábitus' y observen cómo lo digo en latín, ya que la palabra traduce mucho mejor que 'costumbre', el 'exis', lo 'adquirido' y la 'facultad' de Aristóteles . [...] Estos 'hábitos' varían no solo con los individuos y sus imitaciones, sino sobre todo con las sociedades, la educación, las reglas de urbanidad y la moda. Hay que hablar de técnicas, con la consiguiente labor de la razón práctica colectiva e individual, allí donde normalmente se habla del alma y de sus facultades de repetición"
(Mauss, 1979: 340)

Introducción

El presente artículo se propone destacar aquellas contribuciones que pueden ser consideradas como los aportes de más originalidad de la obra eliasiana. En principio, sin pretender asimilar *in toto* los aspectos conceptuales de los clásicos con los de Elias, se recogen algunas cuestiones fundacionales de la sociología decimonónica y se arroja una mirada a la distancia o proximidad que la obra de Elias guarda con ellos. Se parte de la hipótesis de que la sociología de los padres fundadores inaugura, en el siglo XIX, un nuevo paradigma que se opone a la filosofía esencialista de

raigambre kantiano cartesiana respecto del sujeto y el objeto de conocimiento. En este punto Elias es claramente heredero de ese paradigma, a la vez que aporta elementos para una síntesis entre la sociología y la psicología.[1]

En un primer momento se examinan cuestiones relativas al saber y la escuela en las perspectivas de Durkheim y Elias, sus encuentros, proximidades y distancias. Luego se aborda la discusión acerca de la relación individuo y sociedad, el todo y la parte, cuestión que nace con la explicación sociológica misma, en los albores del siglo XX. Cerrando finalmente, con un examen sintético de la visión histórica de larga duración de las formas de control social y el proceso civilizatorio, perspectiva eliasiana que da cuenta de una sociología empíricoprocesual, que abona con originalidad el terreno de los nuevos objetos de estudio de la sociología del siglo XXI.

Saber y escuela: proximidades, adyacencias y distancias

A fines del siglo XIX, la sociología del conocimiento de raigambre durkheimniana propone pensar las categorías de pensamiento, criticando el innatismo kantiano. Durkheim y su discípulo y sobrino, Marcel Mauss, proponen que las categorías del pensamiento tienen origen en el proceso histórico, en las prácticas sociales de índole religiosa, tendientes a establecer alguna forma de dominio sobre la naturaleza. Ello habría permitido a los hombres primitivos dotar de sentido al mundo humano, y operar en él a los fines de la supervivencia. Encontramos aquí las formas elementales de la mente que permiten pensar el mundo. Este saber, aún siendo religioso y rudimentario, abriría las puertas al desarrollo de la racionalidad moderna y al conocimiento

1 Ver Zabludovsky, G. (1999).

científico (Durkheim, 1982). Dichos planteamientos sugieren puntos de contacto con el pensamiento eliasiano, en la medida en que es posible inferir un proceso evolutivo en la facultad humana de pensar.

Por otro lado, a diferencia de Durkheim, –quien además de referirse a la educación como un proceso socializador, analiza específicamente la centralidad de la institución educativa moderna respecto de la conciencia moral de las sociedades nacionales–, no hallamos en Elias un análisis puntual del papel de la escuela.[2] Sin embargo, en *Conocimiento y Poder*, encontramos varias ideas al respecto. Elías destaca la importancia que tiene el acceso creciente de la población general a un conocimiento más amplio, lo que "incrementa el poder potencial de los grupos humanos" y constituye uno de los factores del proceso de democratización funcional. No obstante, ve un cierto riesgo en que el fondo común de conocimiento de la humanidad, considerado como un todo de conocimiento científico-técnico altamente especializado, sea accesible solo a la élite de los especialistas.

Aún así y pese a la tendencia hacia la monopolización, este tipo de saber le llevaría ventaja al saber de raigambre religiosa. Con el tiempo dicha tendencia monopólica tendería a revertir con mayor rapidez que en la religión. Por otro lado, Elias ve claramente en la escuela, en tanto depende del Estado, una institución que puede ser ideológicamente influenciada por los gobiernos, por ejemplo, en lo referente al estudio de la historia, la religión, la biología, etcétera., en el proceso de transmisión generacional. A la vez señala otras formas de monopolio, como por ejemplo, constructos "teóricos" formalizados en un lenguaje casi hermético, cuerpos

2 Para profundizar en los aportes eliasianos a la pedagogía ver Lucas Krostch (2013) *Las lógicas escolares como espacio social: aportes de Norbert Elias a la investigación educativa.* En *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.3, n° 8, pp. 155-168, mayo./agosto 2013.

colegiados que restringen el acceso a determinadas profesiones, para reducir la competencia, etcétera. No obstante puede afirmarse que Elias plantea una relación saber/poder en términos plenamente modernos: el saber empodera. Y en este punto, su perspectiva podría enmarcarse en cierto optimismo pedagógico, bastante alejado de la pesimista mirada weberiana, con la cual tiene, algunas proximidades que más adelante revisaremos.

Por otro lado, el interés en el desarrollo de una sociología de los afectos, en desentrañar el origen social de las emociones y el cuerpo, es un elemento ausente en los padres fundadores, quienes tampoco habrían planteado el problema del autocontrol en los términos en que lo hace Elias (si bien hay que decirlo, la coacción socializadora en la medida en que crea un nuevo ser, el ser social, puede pensarse también como una auto-coacción presente en la persona ya socializada).

En el siglo XIX, los esfuerzos de los padres fundadores se habían enfrentado a dos primeros desafíos: definir conceptualmente "sociedad" y delimitar metodológicamente el campo sociológico diferenciándolo, entre otros campos, de la psicología. Definir científicamente qué es la sociedad fue el primer desafío en términos teóricos y observacionales, de los clásicos.

Si bien Durkheim y Weber dieron respuestas diferentes, ambos diferenciaron la vida social propia de las sociedades industriales modernas de la vida comunitaria, de épocas pre-modernas. El concepto de "sociedad" remite a un mundo funcionalmente complejo, con gran desarrollo de la división del trabajo, donde el sistema de relaciones interdependientes se ha expandido de tal forma que la vida social deviene en un campo de conflictos crecientes, lo que justifica la tarea del sociólogo.[3]

---

3 En la concepción durkheimniana, permeada por el modelo médico biologicista de Claude Bernard.

Esta cuestión contenía también la necesidad de delimitar el objeto de modo que no quedara confundido con el objeto de estudio de la psicología. La conducta humana, según la entendía la sociología conservadora, podía ser estudiada como comportamiento social o comportamiento meramente individual. El primer caso competía a la sociología; el segundo a la psicología. Los métodos de Durkheim y Weber por supuesto, eran diferentes, y si bien sus objetos sociológicos también lo fueron, compartieron ese problema en el origen.

Sin embargo Elias lejos de escindir el objeto "comportamiento humano" bajo la mirada que ve lo social por un lado y lo individual y psicológico por otro (ser individual y ser social –Durkheim–; acción humana y acción social –Weber–), propone una sociología histórica que explique los procesos de larga duración que configuran a la vez, tanto la conciencia social como la conciencia individual, la estructura de la psique humana y la estructura social, el todo y la parte. El control de las pulsiones y las formas de autocontrol afectivo y emocional de los individuos así como la estructuración de las relacionales entre los individuos, son explicados por un mismo proceso civilizatorio. Sociogénesis y psicogénesis son términos que permiten pensar un solo proceso generatriz de lo humano, un proceso de hominización que supone lo social como condición de lo humano, premisa sociológica básica.

Ahora bien, es justo recordar que un esfuerzo en tal sentido (aunque con diferencias, sin dudas) tal como hemos mencionado antes, ya había sido realizado por la sociología durkheiniana (Durkheim, 1982) y (Mauss, 1979).[4] También

el sociólogo podía considerarse, casi como un médico de la sociedad, capaz de detectar lo normal y lo patológico.

4 Mauss es uno de los primeros cientistas sociales que vislumbra el cuerpo como objeto sociológico/antropológico. Sus aportes dan cuenta de que el sociólogo y antropólogo se adelantó varias dé-

Marx había planteado la idea de que los contenidos mentales se generan a partir de las prácticas materiales, más precisamente, de las formas en que los hombres producen la vida material, esto es, a partir de las relaciones sociales de producción. Marx planteaba ya en sus Manuscritos económico filosóficos de 1844 (Marx, 1979), que el trabajo es la esencia de lo humano, una actividad creadora consciente, con un fin, que implica conocimiento de las leyes de la naturaleza. A la vez que el animal humano transforma a ésta en objetos útiles a sus necesidades, poniéndola a su servicio, se transforma a sí mismo en tanto que especie, se hace hombre en sentido genérico.

De manera que las proposiciones acerca de que las estructuras subjetivas son producidas socialmente, de que no es posible explicar lo social por las conductas y voluntades de individuos aislados, sino que actúan fuerzas que no dependen de las voluntades individuales, que hacemos la historia sin saber cómo, fueron los grandes aportes del pensamiento sociológico de los padres fundadores del siglo XIX, tanto de raigambre conservadora como crítica. Tal como lo ha dicho Piaget, (1986) la matriz epistemológica del pensamiento sociológico traía consigo un cambio de paradigma respecto de la filosofía social. Una mirada ya en sí misma refractaria a las esencias inmutables. Y valga recordar que, tanto para Durkheim, como para Weber y Marx, la historia cumplió un papel fundamental en sus edificios teóricos, pese a la lectura deshistorizada que Parsons hiciera de los sociólogos del orden.

Pero Freud no había podido influir todavía en el pensamiento de los clásicos y es justamente la así llamada obra

---

cadas a los estudios que se proponen formalizar el cuerpo como objeto de estudio de las ciencias sociales, centrándose en lo que la socialización hace del sistema biológico y fisiológico que es el cuerpo, o para decirlo con otras palabras, de la máquina corporal en que la modernidad ha convertido al cuerpo. Mauss emplea la interesante expresión de "montaje fisio-psico-sociológico" (Mauss, 1979: 354).

sociológica del médico vienés la que inspira el pensamiento eliasiano, entre ellas *El malestar en la cultura*, principalmente, tal como lo plantea Gina Zabludovsky (1999).

Dicho lo anterior, podría decirse que uno de los aportes más originales de Elias consistió en tomar como objeto sociológico los afectos y las emociones humanas, que en general tendían a considerarse como esenciales e inmodificables, algo innato y materia de la psicología antes que de la sociología.[5] Elias se interesó en forma especial en comprender y explicar la afectividad humana y la gestión del cuerpo humano, al interior de un proceso histórico social inestable, cuestión ésta en la que parece estar más cerca de Foucault y de Bourdieu que de Durkheim o Marx. La vida cotidiana, las maneras en la mesa, la gestión de las necesidades corporales, la expresión de las emociones y los afectos, todo ello no había sido considerado objeto de estudio sociológico hasta Elias. Si bien Mauss, hay que decirlo, había iniciado el estudio de las técnicas corporales y los usos del

---

Sus experiencias en el campo de batalla de la 1º guerra mundial, en los deportes, en la cama de un hospital, le sirvieron –dada su agudeza como observador–, para advertir que las formas de usar los diversos segmentos corporales así como las formas de proceder en situaciones cotidianas, inclusive aquellas íntimamente ligadas a la biografía, como el nacimiento, variaban en las distintas culturas. Asimismo advirtió rápidamente que los medios audiovisuales como el cine, producían por imitación, un cambio en la forma de caminar de las mujeres francesas, que imitaban a las actrices hollywoodenses.

[...] De modo que, además de la técnica de instrumentos, las técnicas corporales conforman un registro social privilegiado de la humanidad, que aún está por revelarse.

Sumamente relevante es el papel que el autor asigna a la educación en relación con las técnicas corporales; la considera como el más importante de los factores implicados en estos aprendizajes sociales (Bravin, 2015: 163-164).

5 Ademir Gebara dice al respecto y refiriéndose al proceso de aprendizaje propiamente humano "La primera hipótesis afirma que nuestra especie representa una ruptura evolucionista, pues en los humanos, se rompe el equilibrio de poder entre las conductas aprendidas y no aprendidas. [...] La construcción de una dimensión simbólica, inherente a los procesos socializadores de la especie humana aceleran y perennizan la construcción de habitus capaces de solidificar aprendizajes técnicos, emocionales y organizacionales...

cuerpo a principios del siglo XX, (también había analizado el concepto de "yo" en las diferentes sociedades tanto como las demostraciones afectivas y sus relaciones con el contexto) no llegó a hacerlo de manera sistemática. Uno de los méritos de Elias estuvo en dar relieve a estos estudios "menores" de la ciencia social, llevándolos a un nivel de desarrollo e importancia que no habían alcanzado hasta entonces, explicando la evolución de los comportamientos en el contexto social y como parte de cambios mayores en la historia humana.[6]

Es cierto que Durkheim había definido el hecho social como formas de pensar sentir y actuar, constitutivas de la conciencia colectiva, la conciencia moral, de modo que la sociedad impondría de forma coercitiva esa conciencia mediante la educación, (control externo, según Elias), pero el sociólogo francés dejó sin analizar las formas de autocoacción del individuo, dado su modelo socio-céntrico. La sociedad crea, mediante la educación como socialización del individuo, un ser nuevo, el ser social (Durkheim, 1965); no hay allí oposición entre naturaleza y cultura, entre individuo y sociedad, como planteara Freud. El ser social responde a las necesidades sociales y por lo tanto no lo advierte ni le pesa la coerción social y, en la medida en que adhiere a las normas, logra vivir satisfactoriamente. Durkheim, consecuente con su metodología objetivista, no se detiene a

---

Una segunda hipótesis afirma que los humanos no solo aprenden más que las otras especies, ellos deben aprender más para volverse adultos plenamente funcionales [...]

La tercera hipótesis afirma que ninguna emoción de una persona adulta es, en cualquier caso, un patrón de reacción genéticamente fijado. De esta manera, las emociones son resultantes de una amalgama de procesos de aprendizajes y procesos genéticamente heredados [...]. (Gebara, Ademir, 2012). (traducción propia).

6 Hacia el fin de su vida, Elias postula cuatro funciones elementales en toda sociedad humana: Función económica, 2) el control de la violencia, interna y externa al grupo; 3) la obtención de saber; 4) la adquisición del autocontrol. Ver *The Retreat of sociologist into the present*, 1987.

examinar el proceso invisible, subjetivo, interno al sujeto: el agenciamiento individual, una cierta conducta en contexto en búsqueda de reconocimiento y estatus, o estrategias destinadas a conquistar y/o preservar signos de distinción, como hicieran Max Weber, Norbert Elias y Pierre Bourdieu.

Para Weber era fundamental en la sociología comprensivista, el problema del sentido de la acción humana y el hecho de que toda acción social intencional está orientada por el sentido de la acción de otro u otros, presentes o no.[7] Y aquí es donde Elias se aproxima a Weber, pese a no estar interesado en una explicación interpretativo-sincrónica de las acciones sociales, sino en la comprensión de los comportamientos afectivos, la regulación de las pasiones, y el desarrollo del conocimiento, en el marco de procesos históricos de larga duración. No obstante la idea de un encuentro entre el pensamiento eliasiano y el weberiano parece tener claros fundamentos.[8]

Al respecto, la relación entre la ética protestante y el espíritu del capitalismo podría entenderse como un argumento acerca de la motivación auto-controlada de la conducta económica,[9] tendiente al uso racional del dinero, pese a que

---

7 Valga recordar que los tipos ideales de acción social weberianos son modelos y el sociólogo alemán deja en claro que la conducta humana está lejos de responder a uno solo de esos tipos ideales. La acción humana es compleja en cuanto a sus motivaciones, muchas veces irracional e inconscientemente motivada, y cuanto más se aleja la acción real del tipo ideal racional de acción social con orientación a fines más difícil es para el sociólogo comprenderla y explicarla en su decurso y motivaciones. (Portantiero, 1997).

8 Tal como Zabludovsky, plantea: "Además de los modelos de la sociología del siglo XIX, Elias rescata algunas de las ideas de Weber" [...] La incorporación de las tesis de Freud y Weber y la recuperación de un análisis de la sociedad a largo alcance le dan a Elias las bases para examinar las relaciones entre la autocoacción individual y la social" *op.cit*, pp. 9-10.

9 En la introducción a la "Ética protestante y el Espíritu del capitalismo" Max Weber define a este último de la siguiente forma: "... el capitalismo debería considerarse como el freno o, por lo menos, como la moderación racional de ese impulso irracional lucrativo" (p. 26).
Más adelante, en la página 33 dice: "Esta investigación ha de tener en cuenta muy principalmente las condiciones económicas, reconociendo la importancia fundamental de la economía; pero

los problemas del autocontrol no habían sido abordados todavía con especificidad suficiente, por la sociología. Estas cuestiones no habían sido consideradas objeto de tratamiento sociológico, y mucho menos como parte de un proceso civilizatorio universal con dos cabezas, sociogénesis y psicogénesis. Y es en este punto que la teoría eliasiana ofrece una veta muy rica para abordar y explicar el comportamiento humano, veta que ha quedado al descubierto en una época que, como la actual, pone de relieve claramente la artificialidad de las parcelas disciplinares y la necesidad de una mirada multidisciplinaria para explicar lo humano. Así sería posible un encuentro entre la psicología y la sociología, encuentro que hasta no hace mucho tiempo atrás, se consideraba remoto.[10]

---

tampoco deberá ignorar la relación causal inversa: pues el racionalismo económico depende en su origen tanto de la técnica y el Derecho racionales como de la capacidad y aptitud de los hombres para determinados tipos de conducta racional. Cuando esa conducta tropezó con obstáculos psicológicos, la racionalización de la conducta económica hubo de luchar igualmente con la oposición de ciertas resistencias internas. Entre los elementos formativos más importantes de la conducta se cuentan, en el pasado, le fe en los poderes mágicos y religiosos y la consiguiente idea del deber ético".

De esta manera queda claro que para Weber lo superestructural, lo cultural, tenía un grado importante de autonomía respecto de las estructuras materiales, en cuanto a poder explicativo de los comportamientos sociales.

10 Parece plausible pensar que Weber dejo abierta una senda en la dirección que seguiría Elias luego. Weber cita varios párrafos de B. Franklin (de dos textos a saber: Advertencias necesarias a los que quieren ser ricos y Consejos a un joven comerciante). Hay en la interpretación weberiana de Franklin, una mirada psicológica que vale la pena resaltar, especialmente cuando impugna la lectura meramente utilitarista de Franklin: por el contrario ve allí una ética social, la ética del deber profesional. Afirma "… aquel modo de obrar y de concebir la profesión más adecuado a la esencia del capitalismo, […] debería nacer primariamente no en los individuos aislados sino, sino como una concepción de un grupo de hombres" (Weber, 1984: 60).

Toda acción social presupone una relación social y los motivos y sentidos de la acción humana proceden de un repertorio cultural disponible en una sociedad dada en un momento histórico determinado. Esto no pudo pasar inadvertido en un estudioso de la historia cultural como Weber.

El problema del todo y la parte

El problema de la relación entre el individuo y la sociedad, entre el todo y la parte, es una cuestión que nace con la explicación sociológica misma, como plantea Piaget.[11] Ya Durkheim en Las reglas del método sociológico había planteado, partiendo de la analogía organicista, que la sociedad no es la sumatoria de los individuos sino una totalidad sui generis, en la que los individuos devienen seres sociales, en tanto que humanos. El sociólogo francés ve en la conciencia colectiva una conciencia nueva que no surge de los individuos, aunque tenga en ellos su morada: es la conciencia colectiva del ser social, por oposición a la conciencia del ser individual.

Existe también en Norbert Elias una problematización de la relación entre el todo y la parte, en la introducción de su obra capital, El Proceso Civilizatorio. En ella discute, en términos críticos, la perspectiva filosófica de occidente y la penetración de esta auto-experiencia engañosa en las ciencias humanas. Dice:

> Para aquellos seres humanos para los que resulta absolutamente obvia la idea de que su propia persona, su "ego" su "yo" o cualquiera que sea el nombre que se le dé, se encuentra encerrado en su "interior" frente a los otros seres humanos y cosas, existiendo por sí mismo frente a lo que hay fuera, resulta muy arduo admitir la importancia de los hechos que demuestran que, desde pequeños, los individuos viven en interdependencia. [...] Como quiera que esta autoexperiencia actúa de un modo inmediatamente revelador, no es fácil apoyarse en ella para dar cuenta de los fenómenos que mues-

11 Piaget refiere a un proceso de descentramiento del sujeto, ínsito en el desarrollo de la explicación sociológica, por oposición al inmanentismo de la filosofía social (Piaget, 1986).

> tran que este tipo de experiencias, a su vez, están limitadas a determinadas sociedades y que son posibles, por lo tanto, con cierto tipos de interdependencias y cierta clase de interrelaciones sociales... La idea del individuo aislado como de que es un homo clausus, un mundo cerrado en sí mismo que en último término existe en completa independencia del ancho mundo exterior, determina la imagen del hombre en general. Todos los demás individuos se nos presentan también como homo clausus y su núcleo, su esencia, su auténtico yo se manifiesta en todo caso, como algo que está encerrado en su interior, aislado del mundo exterior y de los demás seres humanos por medio de un muro invisible [...] la imagen preconcebida del homo clausus, no solo domina en el campo de la sociedad en general sino también, cada vez en mayor medida, en el de las ciencias humanas. (Elias, 1993: 33-34)

Elias impugna así la concepción filosófica del homo clausus, elaborando una teoría del proceso civilizatorio que tendría alcances universalistas (Elias, 1993), lo que ha sido objeto de críticas, especialmente desde el relativismo cultural. Sin embargo tal como plantea Heinich (1999) citando a Dunning, Elias plantea el término civilización como concepto meramente técnico y despojado de valoraciones. No presupone una jerarquía entre las sociedades. El proceso civilizatorio entraña cierto grado de rechazo de las emociones, así como distancia corporal y afectiva, esto es, un proceso de racionalización de los comportamientos cuya superioridad moral es discutible. A la vez surge la pregunta inevitable respecto de si el proceso civilizatorios es generalizable a todas las sociedades humanas, o es un proceso típico de las sociedades occidentales. "Elias parece inclinarse a favor de la primera solución" (Heinich, *op. cit.*: 29).

Otras críticas al respecto se refieren al alcance temporal de su modelo teórico: al plantear fenómenos civilizatorios anteriores a la Edad Media, aplicables también al presente y al futuro, cabe plantearse la cuestión en términos evolucionistas. Sin embargo la noción de civilización es procesual aunque no lineal, esto es, pueden existir retrocesos y estados desiguales de avance.[12] No obstante y según diversos autores, la teoría de Elias puede ser calificada de evolucionista en el "sentido en que postula una coherencia y, por lo tanto, una inteligibilidad de los fenómenos", (Heinich, 1999: 30-31) si bien nunca va a plantear una dirección conscientemente buscada y dada por leyes históricas. De este modo se desvía de los modelos teleológicos prevalentes en su época, que suponían una finalidad del proceso histórico social, como los de Marx, Comte y Spencer.

Ahora bien en la medida en que Elias se propone dar cuenta en términos sociológicos de la evolución de toda sociedad humana, realiza un aporte original a la teoría social centrándose mayormente en la comprensión de la sociogénesis de las estructuras psíquicas y los usos del cuerpo en la historia occidental. Sus fuentes ponen de relieve el hecho incontrovertible de que aún la afectividad, las emociones y las pasiones tanto como los cuerpos son resultado de procesos históricos, que éstos hacen emerger, moderar y cambiar. Nos posibilita entender que el cuerpo humano es un fenómeno histórico-social por excelencia, tanto en la forma en que se experimenta como en la que se lo simboliza:

> El pensamiento de Elias nos presenta un mismo conjunto de elementos generatrices productores del cuer-

12 "Así, la existencia de la "sociedad permisiva", lejos de refutar el modelo, no hace más que ejemplificarlo de modo más manifiesto todavía, puesto que es solamente en esta situación de extrema autoconstricción que emerge la posibilidad de relativo relajamiento de las conductas, lo cual demuestra la eficacia de los controles internos" (Heinich, *op.cit.* pp. 29-30).

po humano y el cuerpo social, elementos que se irían conjugando a lo largo de la historia tanto en virtud de economías y políticas pensadas y orientadas en forma deliberada, como por factores aleatorios que operan en el devenir histórico. (Bravin, 2008)

El proceso civilizador: una visión histórica de larga duración de las formas de control social

Heredero de la tradición sociológica clásica, y fundamentalmente de la alemana, nuestro sociólogo es, no obstante, reticente a la dogmatización de las teorías. Elias se posicionará en una permanente tensión entre el compromiso y el distanciamiento, para dar cuenta del contenido emocional que tiñe la percepción de la realidad por un lado, (discutiendo con las teorías de la acción racional), y por el otro, de un distanciamiento afectivo en la elaboración del conocimiento racional.

Los análisis de Elias incorporan una visión histórica de larga duración que sitúa en un marco global los procesos sociales que dan cuenta de las relaciones de interdependencia que enlazan a los hombres. El interés que en nuestros días suscita su pensamiento estriba en la riqueza y complejidad con que recoge la tradición clásica y construye una forma de teorizar propia, en tanto marginal, como el mismo parece advertir, que ha despertado hoy un profundo interés en el campo de las ciencias sociales.

La noción de *proceso civilizador* nos coloca frente a la conformación histórica de tres tipos de controles: el control de la naturaleza por los hombres a través del conocimiento, -medios de orientación-; el control social, -formas de coacción externas al individuo- mediante formas

de organización, sea a nivel nacional o internacional; y el autocontrol, internalización por parte de los sujetos de la coacción social externa. De esta forma Elias da cuenta de la civilización como fenómeno procesual sociogenético y psicogenético simultáneamente. Esto es, la estructuración de las sociedades humanas y las configuraciones mentales que regulan los comportamientos de los hombres. En la medida en que se estructura la psiquis y se constituyen las regulaciones de las relaciones sociales, se definen las formas de comportamiento que se instalan como formas "civilizadas", como formas legítimas de conducta humana.

Elias, siguiendo la tesis weberiana, sostiene que en la historia europea se ha dado una creciente centralización y monopolización de los aparatos político-administrativos y de pacificación de parte del Estado. Asimismo, concibe cadenas de interdependencia que se expanden y una "democratización funcional" que compensa el equilibrio de poder entre las clases y otros grupos. Los valores y normas sociales más refinados y elaborados regularían tanto la acción de los hombres como la formación de su "personalidad social".

Según Elias, la noción de proceso requiere aclarar dos tipos de malentendidos:

1) El voluntarista: desde este perspectiva los cambios sociales son cambios deseados, proyectados, calculados con base en intenciones, voluntad, conciencia e intereses de algún sujeto o conjunto de sujeto determinados;

2) El naturalista: que consiste en decir que los cambios siguen leyes naturales y que de alguna manera están predeterminados y son inexorables, es decir acontecen más allá de la voluntad e intencionalidad humanas.

En el primer caso la explicación supone la reconstrucción de las intenciones; en el segundo se basa en la búsqueda de

leyes de desarrollo que determinan etapas, estadios, secuencias predeterminadas e inevitables.

La perspectiva eliasiana que discute ambos postulados, implica que para rendir cuenta del conjunto de prácticas que hoy denominamos "civilizadas" (desde las prácticas cotidianas, -los modos de comportamiento en la mesa familiar, por ejemplo- hasta las prácticas políticas) es preciso analizar el nexo entre las transformaciones ocurridas en la estructura de las relaciones sociales y las correspondientes transformaciones en la estructura del "*habitus* psíquico".

En este punto existen diferencias según sea la inserción de un individuo en una sociedad poco o muy diferenciada. Por ejemplo, en las sociedades estamentales de la edad media, las rutas campesinas (accidentadas, discontinuas, desparejas, imprevisibles, correspondientes a una sociedad poco diferenciada de guerreros y con una economía de subsistencia) eran poco transitadas. Era necesario estar permanentemente alertas para no ser atacados por bandidos o por ejércitos enemigos. Los viajeros debían estar siempre listos para desplegar su agresividad para defender su vida y sus bienes.

En cambio, la circulación en las autopistas de una sociedad diferenciada, como las sociedades modernas, exigen otro tipo de estructura psíquica. El peligro de ataque aquí es menor, el comportamiento de los otros se vuelve cada vez más previsible. A pesar de que existen controles policiales externos, los comportamientos de los individuos en gran medida obedecen a regulaciones internas, dado que cada individuo regula por sí mismo su propio comportamiento.

El proceso civilizatorio conlleva la conformación de un *habitus* psíquico específico, es decir, los procesos de conformación de la forma Estado-Nación suponen la concentración del poder (monopolización de la violencia física) a la vez que se liga directamente con la conformación de las subjetividades, como se desprende de la siguiente cita:

> ... la particular estabilidad del aparato de autocontrol psíquico que emerge como un rasgo distintivo en el *habitus* de cada hombre "civil", está estrechamente ligada a la formación de monopolios de constricción física y a la creciente estabilidad de los órganos sociales centrales. Solo con su formación entra en acción ese aparato de acondicionamiento social que habitúa al individuo desde que es pequeño a un control de sí mismo constante y exactamente regulado. Solamente entonces se forma en el individuo un aparato de autocontrol más estable que en buena parte opera en modo automático. [...] En las sociedades más diferenciadas funcionalmente, los individuos se integran en cadenas de interdependencia y por lo tanto sus aparatos psíquicos inducen a reprimir la explosión de sus pasiones y a controlar sus instintos de agresión a los otros. La "represión de las agresividades espontáneas, control de los afectos, ampliación del horizonte mental de forma tal que tiende a contemplar toda la cadena antecedente causal y la subsiguiente cadena de efectos, son todos aspectos diversos de una misma transformación del comportamiento [...] Es una modificación del comportamiento –concluye Elias– que procede en el sentido de la "civilización". (Elias, 1993: 453-454)

El monopolio de la violencia física legítima permitió la circulación libre de las mercancías, los hombres y la cultura en espacios territoriales más amplios que el de las viejas ciudades-estado. El Estado también reivindicó con éxito el monopolio del ejercicio de otro tipo de violencia legítima, el que tiene que ver con su capacidad de imponer determinados significados: la violencia simbólica.

Una sociología empíricoprocesual

Marx, dice Elias, identificó la primera de las funciones básicas que debe ser realizada por los miembros de un grupo para sobrevivir: la función económica. En "El retraimiento de los sociólogos en el presente", artículo publicado en 1987, Elias escribe lo siguiente:

> Para decirlo más sencillamente, se puede afirmar que uno de los universales de los grupos humanos es la provisión de alimentos y la obtención de otros recursos básicos de subsistencia
>
> La segunda de estas funciones de supervivencia es la del control de la violencia o, en un sentido más amplio, la función de la gestión del conflicto en sus dos aspectos: el control de la violencia en el interior del grupo y el control de la violencia en relación con otros grupos (Elias, 1994: 202)

En ambos casos hay que distinguir etapas en las que las mismas personas desempeñan ambas funciones y etapas en que las funciones diferentes la desempeñan los especialistas, para lo cual, estos últimos deben quedar libres de la obligación de producir alimentos. Es aquí cuando aparece el Estado.

Los especialistas del control de la violencia solo pueden surgir cuando se producen más alimentos de los que necesitan consumir los productores. Esto último requiere a su vez un nivel de seguridad física. Así se verifica una relación de reciprocidad entre la función económica y la del control de la violencia como parte del proceso de especialización de las sociedades, o sea entre lo económico y lo político, (relación ya formulada por el marxismo). Esta concatenación

habría dado pie para postular la teoría según la cual la esfera económica ha constituido en todos los tiempos la esfera básica, de manera que los otros aspectos podrían ser explicados a partir de ella. Dice Elias, en pleno desacuerdo con dicha tesis: "La monopolización de las funciones económicas y de los medios de producción podrían, por tanto, ser considerados universalmente como la principal fuerza motriz del poder social" (Elias, 1994: 205).

Elias opone una fuerte crítica a esta hipótesis, que no es sino crítica al marxismo economicista. Opina que esta teoría no sirve para explicar la distribución del poder en Sociedades-Estado más tempranas, en las cuales los grupos gobernantes fueron sacerdotes o guerreros.

En este punto Elias sostiene que la monopolización de los medios de violencia o de los medios de orientación –esto es, del conocimiento y, particularmente, del conocimiento mágico mítico– jugó un papel muy relevante como fuente de poder frente a los medios económicos.

Del mismo modo, el aprendizaje de las normas sociales de autocontrol constituye también una de las funciones de supervivencia universales de cualquier grupo humano e instituye diferenciales de poder. De esta forma Elias se aproxima a la discusión que Weber entabla con el economicismo de Marx.

A modo de cierre: contribución de Elias a la sociología del cuerpo y la subjetividad

Para Elias la comprensión de las sociedades humanas necesita la aplicación de modelos teóricos que puedan ser sometidos a contrastación empírica y que sirvan para explicar tanto la estructura como la dirección de los procesos sociales. Tampoco se puede ignorar que toda sociedad se ha

desarrollado a partir de sociedades más tempranas que la precedieron y que se orienta hacia una diversidad posible de futuros.

El modelo procesual en tanto modelo de desarrollo de la humanidad, hace que las regularidades abstractas de los estudios sincrónicos o de actualidad resulten obsoletas en buena medida. Las indagaciones histórico sociológicas de los procesos de larga duración le han permitido a Elias formular una teoría de la civilización que da cuenta del proceso social por el cual se regulan y auto-regulan los comportamientos, las funciones corporales y las emociones, en un mismo y único proceso de configuraciones a nivel micro y estructuraciones macro sociales.

Debido quizá a que las últimas décadas han dado un cambio de foco a la problemática de la materialidad del ser en el mundo humano, del poder y del saber, la obra de Elias ha cobrado gran vigencia, al menos en ciertos ámbitos académicos. Sin embargo, aún estamos lejos de sorprendernos de que en los años setenta, Foucault se planteara cierta perplejidad ante la situación de que los cientistas sociales se hayan preocupado más por hacer la historia de las ideas que por la historia del cuerpo, tarea que consideró necesario concretar. (Foucault, 1996).

En este punto, Elias nos sitúa frente a la historización del cuerpo humano y social, nos muestra que nada hay de esencial e inmutable, ni en uno ni en otro. Quedan puestos los cimientos entonces, para una sociología que puede dar cuenta de los procesos tanto diacrónicos como sincrónicos, en los que se constituyen y reconstituyen instituciones cuerpos y sujetos, en un proceso simultáneo.

El sujeto no es una abstracción desvinculada de las determinaciones sociales e históricas. El hombre no es un ser cerrado sino abierto a la naturaleza, a la cultura, al mundo social del presente y de las pasadas generaciones.

Se requiere pensarlo en estricta relación con los procesos de los cuales emergen tanto la sociedad como él mismo, y especialmente en la interacción con los otros, mediada por el orden simbólico.[13]

El cuerpo y su apariencia fungen como un texto escrito en el cual se leen en gran parte, las formas socialmente tipificadas en que debe realizarse la interacción. De esta manera cada uno de los participantes, en un escenario dado, llega a saber (o mejor dicho cree saber) qué puede esperar del otro que tiene enfrente, el carácter moral que lo inviste, cómo debe dirigirse a él, cuál es su estatus, cómo está definida la situación entre ambos. Esto es, quien tiene el poder de definir los términos de la actuación conjunta, en definitiva quien tiene una cuota mayor de poder en la relación social y como ha desarrollarse dicha interacción. Pero también comunica esta misma información al otro polo de la interacción y aporta los materiales estratégicos de toda interacción situada (Bravin, 2015).

En estas cuestiones la sociología ha aportado y aporta elementos fundamentales para comprender, por fuera de todo dualismo, la relación entre lo mental y lo corporal, siendo la obra de Elias uno de los principales aportes en tal sentido. En ella, los procesos materiales y mentales combinan el orden de lo biográfico y el orden de lo social que dan vida a una estructura determinada de relaciones sociales, a un cierto tipo de sociedad y una cierta forma de ser y estar en el mundo.

Si bien la sociología decimonónica había desarrollado apenas lo que Berthelot ha denominado una sociología implícita del cuerpo quizá haya llegado el momento de que la

13 Como dice Carina Kaplan: "La mirada sobre y hacia el otro (como categoría social y como signo del rostro en interacción) representa una construcción histórico-cultural; es siempre del orden de los simbólico" (Kaplan, 2013).

sociología se ocupe de formular teóricamente esta relación íntima de las determinaciones macro-micro, ínsitas en el cuerpo y el alma del individuo y en el cuerpo y el alma de la sociedad. En estas cuestiones Elias nos ha legado un bagaje de fuentes y conceptos invalorables.

Bibliografía

Bravin, C. B. (2008). *Contribuciones de la teoría de Norbert Elias a la sociología del cuerpo y las emociones.* En Simposio Internacional Proceso Civilizador, pp. 67-74. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires. En línea: <http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais11/artigos/08%20-%20Bravin.pdf>.

_____. (2013). "Cuerpo y subjetividad en el campo de la sociología de la educación. Conquistas teóricas y nuevos desafíos" en (2013) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela" Dir. C. Kaplan.* Buenos Aires, Miño y Dávila.

_____. (2014) Articulaçôes entre Bourdieu e Goffman: corpos, subjetividades e instituiçôes. En Kaplan, C y Sarat M. (organizadoras) *Educaçâo, subjetividade e Diversidade. Pesquisas no Brasil e na Argentina.* Londrina, UEL.

_____. (2015). Tesis doctoral *"Desarrollos para una teoría de la construcción social del cuerpo y la subjetividad en el campo educativo. Estudio de caso: la institución y el sujeto en acto en la formación docente".* Buenos Aires, inédita.

Capdevielle, J. (2012). La sociología figuracional de Norbert Elias y el estructuralismo genético de Pierre Bourdieu: encuentros y desencuentros. En *Aposta revista de ciencias sociales,* ISSN 1696-7348 (52). En línea: <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/capdevielle.pdf>.

Durkheim, E. (1982). *Las formas elementales de la vida religiosa.* Madrid, Akal editora.

_____. (1965). *Sociología y Educación.* México, Fondo de Cultura Económica.

Elias, N. (1993). *El proceso de la civilización.* Buenos Aires, Fondo de cultura económica.

_____. El retraimiento de los sociólogos en el presente. En *Conocimiento y poder*, pp. 195-231. Madrid, La Piqueta.

Foucault, M. (1996). La crisis de la medicina o la crisis de la antimedicina. En *La vida de los hombres infames*. La Plata, Ed. Altamira.

Gebara, A. (2012). "Figuraciones y educación: la escuela los jóvenes y los profesores". En Coord. Sarat M, y Dos Santos, R. *Sobre procesos civilizadores. Diálogos con Norbert Elias,* pp. 11-28. Dourados, Capa editora da UFGD.

Heinich, N. (1999). *Norbert Elias. Historia y cultura en occidente*. Buenos Aires, Nueva Visión SAIC.

Kaplan, C. (2013). El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En *AAVV, Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*, pp. 45-67. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Krostch, L. (2013). Las lógicas escolares como espacio social: aportes de Norbert Elias a la investigación educativa. En *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.3, n° 8, pp. 155-168, mayo/agosto 2013.

Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires, Nueva Visión SAIC.

Marx, K. (1979). *Manuscritos: economía y filosofía de 1944*. Madrid, Alianza.

Mauss, M. (1979). *Sociología y Antropología*. Madrid, Editorial Tecnos.

Piaget, J. (1986). *Estudios sociológicos*. Barcelona, Planeta Agostini.

Portantiero, J. (1997). *La sociología clásica: Durkheim y Weber*. Buenos Aires, Editores de América Latina.

Weber, M. (1984). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid, Sarpe.

Zabludovsky, G. (1999). Por una psicología sociohistórica: Norbert Elias y las críticas a las teorías de la racionalidad y la acción social. En *Sociológica,* año 14, n° 40, mayo-agosto 1999, pp. 161-179.

Capítulo 8

Reflexiones sobre el cuerpo desde la teoría de los procesos civilizadores de Norbert Elias

Pablo di Napoli y Ezequiel Szapu

Introducción

Este capítulo tiene por objetivo reflexionar acerca de las potencialidades de la obra de Norbert Elias para pensar el cuerpo, sus transformaciones a lo largo del tiempo y las implicancias en los modos de percibir y hacer uso de la violencia. Si bien se trata de un autor que no se ha centrado puntualmente en la cuestión de lo corporal, su teoría sobre el proceso de civilización es de suma relevancia para comprender la génesis y modelación del cuerpo moderno. Coincidimos con Vergara Mattaren que "la obra de Elias le da a la Sociología de principios del siglo XXI un cúmulo de desafíos epistemológicos, teóricos y metodológicos a partir del continuo *sociedad-cuerpo-emociones* enlazados en una lógica de proceso..." (2010: 33).

El cuerpo es un fenómeno sociocultural con historia: "existe un tratamiento social del cuerpo o, lo que equivale a decir, que lo social se encarna en el cuerpo" (Kaplan, 2013: 51). Somos sujetos arrojados en el espacio, la experiencia acerca del mismo procede de nuestro movimiento alrededor

del mundo y depende de nuestra comprensión de los objetos que aparecen delante de nuestra conciencia sensorial (Merleua-Ponty, 2003). Asimismo, el cuerpo "... está inserto en una trama de sentido y significación. Vale decir, es materia simbólica, objeto de representación y producto de imaginarios sociales" (Scharagrodsky, 2010: 2). Podríamos decir junto a Le Breton (2002) que el cuerpo es experiencia subjetiva y entidad objetivante.

Nuestro interés por la obra de Elias y su enfoque teórico-epistemológico se enmarca en las investigaciones sobre violencias en las escuelas que viene dirigiendo la Dra. Carina V. Kaplan a lo largo de los últimos diez años. Bravin plantea que para comprender las conflictividades y violencias escolares se requiere abordar la construcción social de la corporalidad, "... `hacer ver´ las diversas formas en que se instituye lo social como violencia inscripta simbólica y materialmente en los cuerpos, a través de los cuerpos" (Bravin, 2010: 197). Sin embargo, la corporeidad ha sido históricamente un objeto de estudio marginal en el campo de las ciencias sociales (Kaplan y Krotsch, 2014).

En su libro traducido al español como "El proceso de la civilización", Elias (2011) elabora una teoría sobre el proceso de civilización, basado en una investigación empírica, a través del cual busca comprender

> ... las relaciones posibles entre el cambio a largo plazo de las estructuras individuales de los hombres (en la dirección de la consolidación y diferenciación de los controles emotivos) y el cambio a largo plazo de las composiciones que construyen los hombres en la dirección de un grado superior de diferenciación e integración; esto es, por ejemplo, en el sentido de una diferenciación y prolongación de las líneas de interdependencia y de una consolidación de los "controles estatales". (Elias, *ibíd.*, 31)

La conformación de un aparato sociogenético de autocontrol psíquico, a partir de un aumento de las autocoacciones que regulan la vida emocional y el comportamiento de los individuos, se produce en un proceso de mutua imbricación con una progresiva integración y diferenciación del entramado social y el aumento de las redes de interdependencia en unidades cada vez mayores. Así, las mutaciones en los comportamientos y usos sociales del cuerpo de los individuos y las transformaciones de las relaciones humanas a lo largo del tiempo son dos caras simultáneas del mismo *proceso de civilización*.

En este trabajo nos proponemos abordar, en primera instancia, el lugar que Elias le otorga al cuerpo en su propuesta epistemológica en torno a la relación individuo-sociedad. Posteriormente, realizamos un análisis de las transformaciones en los hábitos corporales que conlleva el proceso civilizatorio respecto de dos cuestiones: el uso de la violencia física y los comportamientos en el trato cotidiano.

Lo corporal en la relación individuo-sociedad

Elias se opone a los enfoques epistemológicos de las ciencias sociales que tienden a pensar al individuo y la sociedad como dos entes estáticos, separados entre sí y con entidad propia. Desde su perspectiva, ambos son aspectos distintos pero inseparables de un mismo proceso. Tradicionalmente los individuos se presentan como *homo clausus* cuyo núcleo, esencia,

> ... su auténtico yo se manifiesta, en todo caso, como algo que está encerrado en su interior, aislado del mundo exterior y de los demás seres humanos por medio de un muro invisible. Sin embargo, casi nunca

> se menciona el carácter de este muro y, desde luego, jamás se da una explicación de él. ¿Es el cuerpo un recipiente en cuyo interior se encuentra encerrado el auténtico yo? ¿Es la piel la línea fronteriza entre el "interior" y el "exterior"? (Elias, 2011: 58)

El sociólogo alemán busca romper el muro conceptual que coloca al cuerpo como frontera física, táctil, entre el "yo interior" del individuo, a modo de caja cerrada y autónoma, y el mundo exterior a este. Los individuos son "personalidades abiertas", pluralidades que no gozan de una autonomía absoluta, sino que siempre han de estar insertos en relaciones de interdependencia. Es necesario comprender que la reunión de muchas personas por sus vinculaciones y su dependencia recíproca forman algo distinto a la mera suma de individualidades y "... 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).

Los individuos conforman una sociedad, la cual no puede tener entidad sin aquellos. A su vez, la configuración individual del ser humano depende de la estructuración de las relaciones humanas. Las estructuras individuales y las estructuras sociales deben investigarse como algo mutable y en flujo continuo, esto quiere decir que se van modificando a lo largo del devenir histórico.

Bajo estos supuestos, Elias se deshace de aquellas concepciones que asocian al cuerpo con lo estrictamente biológico y del orden de la acción individual, así como también de aquellas otras que entienden a la sociedad como un cuerpo social cerrado en sí mismo. La corporalidad no vendría a ser el fundamento de la separación entre individuo y sociedad, sino más bien, el nexo, la mediación, de una relación

procesual inescindible. Justamente, Bravin plantea que, "... los estudios sobre el cuerpo y la subjetividad suelen ir juntos en el intento por superar las concepciones dualistas de la modernidad" (2013: 266).

El proceso de civilización que describe Elias atraviesa a los cuerpos, los transforma morfológica y simbólicamente, los resignifica semánticamente. A lo largo de este proceso, se va definiendo un aparato de coacción que regula las interacciones entre los individuos y se sitúa en la conciencia de estos en forma de "autocoacción": es el "súper-yo", que aparece como el código social del comportamiento inscrito en los cuerpos individuales. Se trata de la contención de toda una gama de impulsos afectivos, comportamientos y formas de trato social que hoy son percibidas como *inciviles*. A modo de ejemplo, Elias menciona:

> ... el malestar mayor o menor que producen en nosotros las personas que mencionan o que hablan abiertamente de sus funciones corporales o que ocultan o reprimen menos que nosotros tales funciones es una de las sensaciones dominantes que se expresan en los juicios de "bárbaro" o "incivilizado". Tal es, por lo tanto, el "malestar de la barbarie" o, por decirlo de un modo algo más neutral [...]; el malestar que produce aquella otra pauta de pudor que precedió a la nuestra y que es su presupuesto. La cuestión que se plantea es averiguar cómo y por qué pasó la sociedad occidental de una pauta a la otra, es decir, cómo se "civilizó". (2011: 136)

Aquellos modos de comportamiento no deben ser vistos como algo "negativo", como una "falta de civilización" o como expresión de "ignorancia", sino como conductas que se corresponden con determinadas figuraciones sociales,

con una red de interdependencias particular; es decir que son comportamientos acordes o "razonables" para las personas que habitan dichas figuraciones. El cuerpo se manifiesta de diferentes maneras en cada una de estas figuraciones. Si bien el cuerpo es "propiedad" del individuo, son las interacciones con los otros las que van moldeándolo.

> Este proceso de cambio, cada vez más acelerado, de la coacción externa interhumana en una autocoacción individual hace que muchos impulsos afectivos no puedan encontrar canal de expresión. Tales autocontroles individuales y automáticos, que se originan en la vida en común, por ejemplo, el "pensamiento racional" o la "conciencia moral" se intercalan de modo más fuerte y más firme que nunca entre los impulsos pasionales y afectivos de un lado y los músculos del otro e impiden con su mayor fuerza que los primeros orienten a los segundos, esto es, a la acción, sin un permiso de los aparatos de control. (Elias, 2011: 66)

Elias asume la complejidad de los sujetos desde una triple estructura: "... la sociedad, como entramados de interdependencias exige asumir simultáneamente una dimensión social, un sustrato fisiológico del hombre y una estructura psíquica..." (Vergara, 2010: 26). Asimismo, para Haroche el proceso de moderación, compostura y gobierno de sí que describe el sociólogo alemán es "... mucho más que una cuestión psicológica y sociológica: [es] una cuestión fundamentalmente política" (2009: 26).

En síntesis, y siguiendo el razonamiento propuesto por Elias, el proceso de civilización se va desarrollando en la medida en que ciertas coacciones externas se van transfigurando en lo que el autor denomina como autocoacciones. Es en este proceso donde el cuerpo se va moldeando en

estrecha conexión con los cambios que se producen tanto a nivel psicológico (en la *psique* de los individuos) como a nivel macrosocial (en las estructuras de poder).

La violencia hecha cuerpo

El paso de las coacciones externas a las autocoacciones, que implica una moderación en los hábitos corporales, se produce a partir de una reorganización de la violencia en toda la red relacional de interdependencias del entramado social.

Elias sostiene que en las sociedades europeas occidentales de la Edad Media el uso de la espada, o la amenaza de su uso, constituye un medio imprescindible de producción. Allí, "las manifestaciones de la crueldad no quedaban excluidas del trato social. No eran socialmente condenables. La alegría producida por la tortura y el asesinato de los otros era muy grande; era una alegría socialmente permitida" (Elias, 2011: 286). Lo único que podía obligar a los señores del mundo agrario medieval

> ... a contenerse es el peligro de la derrota física; [...] esto es, la coacción directa y física procedente del exterior. Por lo demás dan rienda suelta a sus sentimientos en todas las penas y alegrías de la vida. Su tiempo —y el tiempo es, como el dinero, una función de la interdependencia social— no está condicionado por dependencia o interrelación algunas y, por lo tanto, no está sometido a una división o regulación continuada. (Elias, 2011: 381)

En aquellos tiempos, los enfrentamientos cuerpo a cuerpo aparecen como cotidianos. Sin embargo, Elias aclara que aquello no significa que los individuos anduvieran

> ... siempre con rostros sombríos, el ceño fruncido y el porte marcial, como símbolos externos de sus capacidades bélicas; por el contrario, las cosas solían comenzar en broma, de las bromas pasaban a las burlas, una palabra traía a la otra, y en un instante habían pasado de las bromas a la más feroz de las riñas. (2011: 293)

En este tipo de figuración social es mayor la posibilidad de expresar abiertamente las emociones pero también es mayor el peligro de quedar expuesto a los impulsos del otro. Los sentimientos se expresan de una forma más inmediata y el salto de un estado de ánimo a otro es más repentino y profundo que en épocas posteriores.

Con el paso del tiempo, la agresividad se va transformando simultáneamente a la consolidación de un aparato político administrativo central que monopoliza cada vez más el uso de la fuerza física. Con el monopolio de la violencia física la amenaza del hombre para el hombre se somete a una regulación estricta y el ejercicio de la violencia se vuelve más calculable. Esto obliga a los individuos desarmados a contenerse por medio de la previsión y la reflexión. Así, la descarga de agresividad corporal se vuelve menos impulsiva. Ahora

> ... el individuo está protegido frente al asalto repentino, frente a la intromisión brutal de la violencia física en su vida; pero, al mismo tiempo, también está obligado a reprimir las propias pasiones, la efervescencia que le impulsa a atacar físicamente a otro. Y las otras formas de la coacción, que dominan en los ámbitos pacificados, modelan el comportamiento y la manifestación de los afectos del individuo en el mismo sentido. (Elias, 2011: 541)

El proceso civilizatorio, y su consecuente desarrollo de los mecanismos de autoregulación, no supone la disolución y desaparición de los conflictos y las violencias sino que, por el contrario, este proceso es producto de permanentes luchas de exclusión (de los espacios de poder). El cambio consiste en que cuando los individuos entran en conflicto no inician una pelea o se arrojan contra su adversario intentando agredirlo por más furiosos que se encuentren. La ira y el odio no son sentimientos que desaparezcan, pero ahora la agresión queda relegada a un segundo plano (Elias, 2009). El cuerpo continúa experimentando esas emociones pero las gestiona y expresa de otro modo, más moderado, con menos violencia.

Con el tiempo, las personas van desarrollando cierto temor o incluso una profunda repulsión, una especie de "disgusto", ante el uso de la violencia física (Elias, 2009). A partir de un control social más intenso, todas las formas de placer asociadas a las manifestaciones de la crueldad, la destrucción, el sufrimiento ajeno y la afirmación mediante la superioridad física "... se ven limitadas por las amenazas del desagrado, por lo que se van «refinando» poco a poco a través de una serie de mecanismos laterales" (Elias, 2011: 184).

La modelación del cuerpo se intensifica buscando un mayor control de los impulsos. Se desarrolla lo que Elias (2011) denominó un autodominio desapasionado. Las coacciones que surgían de la amenaza física van reduciéndose paulatinamente, al tiempo que se fortalecen las formas de la dependencia, bajo la forma de la autoeducación, del *self control*.

> ... característica de este avance de la civilización, son las autocoacciones fortalecidas que impiden a todos los impulsos espontáneos expresarse de modo directo en acciones, sin la interposición de aparatos de control; y lo aislado son los impulsos pasionales y afectivos de

> los hombres, contenidos, refrenados y sin posibilidad de acceso a los aparatos motores. (Elias, 2011: 67)

Surge, así, un aparato psíquico en el cual las pautas sociales a las que se venía adaptando el individuo, en principio por presión externa, es decir, por coacción exterior, se transforman en autocoacciones que funcionan automáticamente, parcialmente producto de un autodominio consciente y parcialmente también de modo no consciente bajo la forma de costumbre o hábito (Elias, 2011). El aparato de control y de vigilancia en la sociedad se corresponde con el aparato de control que se constituye en el espíritu del individuo, regulando sus comportamientos y manifestaciones afectivas.

Es necesario tener presente que a pesar del retraimiento de la violencia física en el trato social de las personas, los sujetos siguen ejerciendo diversas formas de coacción y de violencia sobre los demás.

> Ciertas formas de violencia, que siempre han existido pero que, hasta entonces, solamente se daban conjuntamente con la violencia física, se separan de ésta y quedan aisladas en los espacios pacificados. Las más visibles para la conciencia habitual de la época presente son la violencia y la coacción económicas. En realidad, lo que queda en los ámbitos humanos una vez que la violencia física inmediata se retira lentamente de la escena de la vida social cotidiana y solo funciona de forma mediatizada en la creación de costumbres, es un conjunto de diversos tipos de violencia y de coacción. (Elias, 2011: 541)

Asimismo, cuanto más se debilitan los fuertes contrastes del comportamiento tanto mayor es la sensibilidad para los

matices del comportamiento y tanto más sensibles se hacen las personas para percibir los pequeños gestos. Como afirma Kaplan, una de las cosas que "... cambia en el curso del proceso civilizador es la percepción que los individuos tienen sobre las manifestaciones consideradas como violentas" (2012: 26). Con el aumento de los umbrales de pudor y desagrado, situaciones o prácticas que antiguamente no eran percibidas como violentas en la actualidad pueden ser experimentadas de ese modo.

En el curso del proceso civilizatorio hay una reconfiguración histórica de la vida emotiva. Toda una serie de tensiones que antes se manifestaban en la lucha entre individuos, se convierten en tensión interna en una lucha del individuo consigo mismo. Así, "disminuye el miedo inmediato que el hombre causa al hombre y en cambio aumenta el miedo interior en relación con aquél, miedo producido por la mirada y por el súper-yo" (Elias, 2011: 599-600). Ya no se trata de temores inducidos desde el exterior por el peligro de la amenaza física, sino que pasan por fracasar en el autodominio personal, quedar en ridículo o perder prestigio social.

> En cierto modo, el ser humano parece enfrentarse a sí mismo. "Oculta sus pasiones", "desmiente a su corazón" y "actúa contra sus sentimientos". Se reprimen la alegría o la inclinación momentáneas en consideración del perjuicio que se puede sufrir si se cede a aquéllas. (Elias, 2011: 576)

Es a partir de esta vinculación entre cuerpo y experiencia, que podemos pensar que al ir modificándose determinadas costumbres en el transcurso de lo que Elias denomina el proceso civilizatorio, al ir moderando progresivamente ciertos sentimientos, es imperioso que el cuerpo, que es nuestra ventana hacia los demás, vaya también siendo

moldeado. En este proceso, la compostura en los comportamientos, el uso moderado del cuerpo comienza a ser socialmente valorado. El control individual de ciertos impulsos emocionales se torna fundamental para conservar posiciones sociales de dominación.

Los usos del cuerpo en el trato cotidiano

Elias aborda aspectos como la compostura en la mesa, las actitudes frente a las necesidades naturales, el modo de sonarse la nariz, el modo de escupir, el comportamiento en el dormitorio, y los cambios de actitud frente a las relaciones entre hombres y mujeres. Todos estos temas están relacionados con la corporalidad. ¿Cómo hablar de la utilización de nuevos instrumentos como el tenedor en la mesa sin hacer referencia a la adquisición de la habilidad manual para hacerlo? ¿Cómo pensar en aspectos como la vergüenza a la desnudez o el modo de retener o no las flatulencias sin hacer referencia a las implicancias de estos comportamientos en los cuerpos?

Nuestra intención aquí no es más que ilustrar estas relaciones, haciéndolas más evidentes para el lector, poniendo a la luz sus significados y alcances, así como la importancia de entender los procesos corporales en estrecha relación con estos cambios en el comportamiento de los individuos.

Elias (1987) realiza este trabajo a partir de la lectura de diversas fuentes como poemas o manuales de comportamiento, entre otros escritos, que prescriben las "buenas" conductas de los individuos entre los siglos XIII y XIX (Jurado, 2004).

Una de las fuentes de análisis que consulta es la obra de Erasmo de Rotterdam, *De civilitate morum puerilium* (1530). Esta obra constituye un síntoma de las transformaciones

sociales que se estaban dando en las sociedades europeas y constituye un reflejo interpretativo de las mismas. Según su propia mirada "el libro de Erasmo trata de algo muy simple: de la conducta de las personas en la sociedad, especialmente (aunque no tan solo) del *externum corporis decorum* (decoro externo del cuerpo) (Elias, 2011: 132).

Pero cómo se produce esta relación, cómo del comportamiento pasamos a hablar del cuerpo. Esto se da porque en las concepciones de cuerpo que pueden inferirse de la obra de Elias, no se remite exclusivamente a cuestiones físicas, sino que se entiende al cuerpo en su relación con las transformaciones sociales que acontecen, es un cuerpo tratado socialmente. Y es en esta clave que lee el manual de Erasmo: "La actitud corporal, los ademanes, la vestimenta, la expresión del gesto, todo ello es el comportamiento «externo» del que habla el escrito, expresión de la interioridad o de la totalidad del ser humano" (Elias, 2011: 132).

El ser humano es entendido entonces como una totalidad que se expresa a través del cuerpo y su tratamiento social. Así el cuerpo es la presentación hacia los demás al mismo tiempo que es portador de significados sociales que son acordados tácita o explícitamente (a través, por ejemplo, de los manuales de comportamiento).

A lo largo del proceso civilizatorio se va edificando un muro emotivo o emocional que se eleva entre los seres humanos. Como venimos afirmando, se trata de un límite emotivo (encarnado en los sentimientos de escrúpulos, desagrado, miedo y vergüenza), una línea afectiva que distancia los cuerpos condicionando sus comportamientos a través de la modelación de nuevos hábitos y costumbres (Elias, 2011). Así, tanto el propio cuerpo como el cuerpo del otro comienzan a experimentar nuevas sensaciones en torno al rechazo o desagrado. Un ejemplo de ello son las normas de comportamiento que aconsejan no ofrecer un alimento que

ya se haya llevado a la boca o no dejar los restos de alimento en la bandeja compartida. A su vez, se reservan para la intimidad ciertos comportamientos o hábitos corporales. Deja de ser natural mostrarse desnudo frente a los pares, aunque todavía no es un símbolo de vergüenza hacerlo frente a la servidumbre. Podría verse un paralelo de esta situación en el planteo de Richard Sennett (2010) quien pone en evidencia que en las sociedades contemporáneas lo que caracteriza a las interacciones sociales a partir de las experiencias corporales es la falta de contacto o "temor al roce" ante la aparición de un extraño.

Como se puede apreciar, lo que para nosotros hoy se da como "natural", es el producto de un largo desarrollo a través del cual las diferentes sociedades fueron integrando nuevas pautas y normas de comportamiento que han ido afectando a lo corporal.

> Lo que a nosotros se nos antoja la cosa más natural del mundo, porque desde pequeños nos hemos integrado en este tipo de sociedad que, a su vez, nos ha condicionado, es algo que tuvo que aprender toda la sociedad en su día, lenta y penosamente. (Elias, 2011: 148)

En este sentido, Elias (2011) va demostrando como inclusive a través de los documentos que analiza puede vislumbrarse un pasaje, una transición entre un tiempo en que las costumbres y los buenos modales están regulados por coacciones externas y poseen rasgos más simples (la contraposición entre "bueno" y "malo") hacia otro momento en el que estos comportamientos están matizados por una reserva mayor de las emociones y por la influencia de la mirada de los demás. Elias encuentra rastros de este cambio en los escritos de Erasmo:

> La mayor tendencia de los seres humanos a observarse a sí mismos y a los demás es uno de los signos de cómo toda la cuestión del comportamiento adquiere un cariz muy distinto: los seres humanos se configuran a sí mismos y a los demás con una conciencia más clara que en la Edad Media. En la Edad Media se decía: haz esto y no hagas lo otro, pero, en líneas generales, había bastante flexibilidad. [...] Posteriormente cambian las circunstancias. La presión que unos hombres ejercen sobre otros se hace más intensa y la exigencia de "buen comportamiento" también se hace más apremiante; todo el problema relativo al comportamiento aumenta en importancia. (Elias, 2011: 155)

El cuerpo y los comportamientos que se expresan a través de él, comienzan a ganar tanto en importancia como en significación. El cuerpo deja de ser exclusivo de quien lo porta para comenzar a tener significado también para quien lo observa. En este sentido, podemos pensar en aportes como el de Le Breton (2002) quien, a través de sus estudios sobre los significados del cuerpo humano para las diversas culturas, lo entiende como portador de significados sociales, tácitamente acordados. El cuerpo, en tanto relación social, se presenta como espejo de lo social, "se trata de signos diseminados de la apariencia que fácilmente pueden convertirse en índices dispuestos para orientar la mirada del otro o para ser clasificado, sin que uno lo quiera, bajo determinada marca moral o social" (Le Breton, 2002: 81).

Este lugar que comienza a ocupar la apariencia física en sentido amplio, se basa en el poder de observación.

> Ocasionalmente se afirma que la vestimenta es el cuerpo del cuerpo y, a la vista de ella, puede deducirse la situación de ánimo de quien la lleva. A continuación,

> Erasmo ofrece algunos ejemplos de qué forma de vestirse tienen unas y otras situaciones de ánimo. Se trata aquí de los comienzos de ese método de observación que, posteriormente, habría de conocerse con el nombre de "psicológico". La nueva etapa de la cortesía y su representación, condensada en el concepto de civilidad, está muy unida a este psicologismo y cada vez va estándolo más. Si realmente se pretende ser "cortés" en el sentido de la *civilité*, es preciso saber observar, hay que mirar en torno de uno mismo, hay que tomar en consideración a las otras personas y a los motivos de sus actos. Aquí se enuncia ya una relación nueva entre los seres humanos, esto es, una nueva forma de integración. (Elias, 2011: 155)

Una integración que se basa en las apariencias y que está regida por la mirada del otro que se hace propia, se internaliza dando paso a autocoacciones que regulan los propios comportamientos, incluso sin la presencia de otros individuos. Es entonces el cuerpo donde se tejen múltiples subjetividades que, por principio, es lo social hecho cuerpo. Al producirse cambios en la estructura social, se produce una mayor presión ejercida por los otros que lleva a un tipo de control social que no operaba en los períodos anteriores. Tanto el código de reglas como la consideración que se espera de los demás, van ganando terreno paulatinamente. Podríamos decir, junto a Kaplan (2009, 2013), que los usos del cuerpo funcionan como metáforas sociales que mediatizan los procesos de inclusión y exclusión.

> Cada vez se hace más matizada la sensibilidad respecto a lo que está y no está permitido para no molestar y no sobresaltar a los otros: cada vez es más rígido el mandato social de no herir a los demás en el contexto del nuevo marco de dominación. (Elias, 2011: 155)

Puede verse un ejemplo de esto cuando Elias (2011) muestra cómo el uso del cuchillo en la mesa, que constituía un símbolo de peligro y despertaba diversos tipos de emociones, comienza a ser circunscripto a toda una serie de prohibiciones y normas. Así se va edificando una sensibilidad, fundamentalmente de desagrado, que busca restringir lo más posible el uso del cuchillo como un símbolo amenazador. El autor cita, por ejemplo, un texto (*Civilité*) de Calviac, escrito en 1560, donde se sugiere que "... si alguien pide su cuchillo al niño, éste debe entregarlo tras haberlo limpiado con una servilleta, sosteniéndolo por la hoja y presentando el mango al que lo pide, pues no sería decente hacerlo de otro modo" (Elias, 2011: 174); pauta que continúa hasta nuestros días.

Lo expuesto hasta ahora se refleja en la siguiente cita:

> Es este un proceso en el que las sociedades van pacificándose y en que el antiguo código de comportamiento va cambiando lentamente. Pero el control social, en cambio, se va haciendo más estricto. En especial va cambiando lentamente el tipo y el mecanismo de la configuración de las emociones por medio de la sociedad. [...] con la transformación de la sociedad y con una nueva estructura de las relaciones humanas, va imponiéndose un cambio paulatino: crece la presión para conseguir el autocontrol y, en consecuencia, comienza a modificarse la pauta de comportamiento. (Elias, 2011: 160)

Pero cabe destacar que según Elias (2009, 2011), el proceso donde ocurre un traspaso de las coacciones externas a las autocoacciones no es fijo, rígido o constante. Como consecuencia y a condición de dicho proceso, se da también un fenómeno de liberalización de las formas de sujeción de los individuos. En este pasaje habría un momento de "liberalización" o

“flexibilización” de las costumbres durante ciertos momentos de socialización menos formales, ligados en muchos casos a lo recreativo o a espacios de esparcimiento. El aumento de las pautas de autocontrol de los afectos posibilita esta relajación de las pautas de control social que Elias denominó como “informalización”. Wouters (2008) afirma que a lo largo del siglo XX se produjo un proceso de informalización de los modales y una emancipación de las emociones lográndose una mayor aceptación de ellas dentro de los códigos sociales.

Elias y Dunning (1992) mencionan la existencia de una cierta tensión en la vida social entre las actividades que tienen como marco de referencia a otras personas y aquellas donde el marco de referencia es el propio actor. “En el caso de las actividades laborales, el peso de la balanza entre estos dos aspectos se inclina a favor del primero; en el caso de las actividades recreativas, a favor del último” (Elias & Dunning, 1992: 117). El ocio sería la única esfera pública en la que los individuos pueden decidir basados principalmente en su propia satisfacción aminorando la rigidez del autocontrol y permitiéndose una mayor estimulación emocional.

> De hecho, al instituir el ocio, el propio desarrollo social ha permitido un cierto campo para la relajación moderada de los controles adultos, para un mesurado "descontrol" de los individuos mediante una estimulación igualmente moderada de los afectos -una sobria estimulación emocional que ayude a contrarrestar el sofocante efecto que fácilmente pueden tener los controles sin tales instituciones sociales. (Elias & Dunning, 1992: 145)

La sociabilidad constituye uno de esos momentos reservados al disfrute de la mutua compañía y se busca donde gozar de la calidez emocional, la integración social y la estimulación que produce la presencia de otros.

Reflexiones finales

A lo largo de este capítulo se han recorrido algunos conceptos centrales del pensamiento de Norbert Elias que nos resultan fértiles para analizar la cuestión del cuerpo y la corporalidad en la actualidad como en su devenir histórico.

En primer lugar, se presentó el papel del cuerpo como mediador, como nexo y parte integral de la unidad individuo-cuerpo-sociedad. En la medida en que cada uno de los aspectos de esta tríada se va modificando, este movimiento es acompañado por los otros dos. Se trata de procesos de larga duración cuyos resultados no son tangibles en la inmediatez.

En el tercer y cuarto apartado se describió el pasaje de las coacciones externas hacia las autocoacciones de los impulsos corporales, ya sea respecto del uso de la violencia física o de los comportamientos en el trato cotidiano. En simultáneo con un monopolio de la fuerza física ejercido por el Estado, las expresiones de violencia comienzan a contenerse y se da un mayor control de las emociones. Las reacciones ante una situación de enfado empiezan a ser manejadas internamente antes de pasarse a la acción física. Por otro lado, los modales en la mesa o la desnudez frente a otros comienzan a ser producto de modificaciones, en un principio a través de los escritos sobre buen comportamiento para pasar a formar parte del acervo de comportamientos aceptados de una sociedad en un tiempo determinado. Pasan a ser coaccionados por sentimientos como la vergüenza y el desagrado.

A raíz de este recorrido surgen una serie de interrogantes para pensar a la luz de la teoría de los procesos civilizatorios que propone Elias. Vale la pena preguntarnos, por ejemplo, cuál es el lugar que ocupa la educación, y más específicamente la institución escolar, en el proceso de civilización.

Si bien el periodo histórico que analiza Elias no existía la escuela como la conocemos ahora, es indudable que esta institución tiene un rol preponderante en dicho proceso, sobre todo en las nuevas generaciones.

Para Elias, la socialización y la individuación son momentos de un mismo proceso. Al socializarse, los sujetos se individualizan en configuraciones sociales específicas. Junto con la familia, la escuela cumple un rol de *agencia civilizadora* (Pooli, 2009) en los niños y jóvenes que va más allá de sus programas de enseñanza transmitiendo el entramado cultural de las sociedades. Allí ocurre un disciplinamiento/modelación de los cuerpos a la vez que se intenta inculcar en los alumnos las normas y pautas de convivencia que son aceptadas dentro de una sociedad. Desde la forma de vestirse (códigos de vestimenta, guardapolvos, uniformes) hasta modos de manejar el cuerpo (cómo sentarse en el banco, levantar la mano para hablar, formar fila tomando distancia, momentos diferenciados para ir al baño, jugar o estudiar) son aspectos que se transmiten a través de diferentes mecanismos en la escuela.

Esto lleva a preguntarse justamente por estos mecanismos. ¿Podríamos pensar que la escuela, como parte de la sociedad, también atravesó (o mejor dicho atraviesa) un "proceso de civilización"? Para Elias las instituciones sociales, en el mismo sentido que la sociedad, no son entes independientes y diferentes de los individuos, sino que constituyen figuraciones dinámicas formadas por individuos interdependientes y en tensión. En estas instituciones

> ... los controles sociales y los autocontroles se van sedimentando en las relaciones humanas y produciendo identidades, autoimágenes, culturas, comportamientos y *habitus* diferenciados y portadores de un poder diluido en una formación social específica, diseñando

> un estándar de civilidad típico de un estadio civilizacional. (Honorato, 2009: 109)

Si bien no podemos negar la existencia de coacciones externas ejercidas por los adultos de la escuela para ser eficaces en la transmisión, si podemos preguntarnos en cómo fueron cambiando a lo largo del tiempo dichas coacciones. De los castigos físicos a las sanciones y amonestaciones y de allí a consejos de convivencia y acuerdos institucionales construidos por todos los integrantes de la comunidad educativa. De la sanción punitiva, a un estilo que apela al diálogo y a la gestión de las emociones de los alumnos. Creemos, entonces, que la teoría de Elias puede ser muy enriquecedora a la hora de realizar un análisis de estas cuestiones en la escuela.

Por último, la perspectiva procesual y relacional propuesta por el sociólogo alemán nos puede brindar herramientas para comprender por qué ciertas corporalidades y usos del cuerpo son tipificados como "violentas" o "inciviles" produciendo emociones de rechazo en otros individuos. En el caso de la escuela, muchos veces los adultos docentes ven en los usos del cuerpo e interacciones corporales entre los alumnos comportamientos inciviles o situaciones que tipifican como "violentas" mientras sus alumnos las interpretan como una forma más de sociabilidad.

Bibliografía

Bravin, C. (2013). "Cuerpo y subjetividad en el campo de la sociología de la educación: conquistas teóricas y nuevos desafíos". En *Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela,* pp. 253-274. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Elias, N. (1990). La sociedad de los individuos (1939). En *La sociedad de los individuos,* pp. 15-84. Barcelona, Península.

_____. (2008). *Sociología fundamental*. Barcelona, Gedisa.

_____. (2009). "Civilización y Violencia. Sobre el monopolio estatal de la violencia". En *Los Alemanes,* pp. 185-306. Buenos Aires, Nueva Trilce.

_____. (2011). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas* (3ra. edición). México, Fondo De Cultura Económica.

Elias, N., & Dunning, E. (1992). "El ocio en el espectro del tiempo libre". En *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, pp. 117-156. Madrid, Fondo de Cultura Económica.

Haroche, C. (2009). *El porvenir de la sensibilidad: sentidos y sentimientos en cuestión*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Honorato, T. (2009). "Institución escolar y cultura en la civilización moderna". En *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador: Los usos de Norbert Elias*, pp. 109-116. Buenos Aires, Noveduc.

Jurado, J. C. (2004). "Sobre el proceso de la civilización de Norbert Elias". En *Nómadas*, 10. En línea: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18101012>. (Consulta: 21-08-2015).

Kaplan, C. V. (dir.) (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

_____. (2012). "Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización. Experiencias subjetivas de jóvenes de educación secundaria". En *Con ojos de joven Relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil*, pp. 15-78. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires).

_____. (2013). *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Kaplan, C. V., & Krotsch, L. F. (2014). "A educação das emoções na perspectiva de Norbert Elias". En *Leituras de Norbert Elias: Processo Civilizador, Educaçao y Fronteiras*, pp. 125–136. Maringá, Eduem.

Krotsch, L. F. (2013). "Estado, nación y sentidos de la educación pública argentina. Una lectura desde los procesos civilizatorios inspirada en Norbert Elias". En *Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela*, pp. 239-252. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Pooli, J. P. (2009). “Socialización, educación y procesos civilizadores”. En *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador: Los usos de Norbert Elias*, pp. 157-164. Buenos Aires, Noveduc.

Vergara Mattar, G; (2010). “Norbert Elías: El cuerpo en los entramados a la lógica de lo procesual”. En *Revista Argentina de Sociología*, n° 14, pp. 15-34. En línea: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26922202002>. (Consulta: 11-04-2016).

Wouters, C. (2008). “La civilización de las emociones: formalización e informalización”. En *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*, pp. 81-94. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Capítulo 9

Norbert Elias y Antonio Gramsci

Articulaciones teóricas entre dos marginados

Sebastián J. Gómez y Darío H. Arévalos

A modo de introducción

Establecer un diálogo teórico entre autores/as siempre resulta difícil. Pero en el caso de Antonio Gramsci (1891-1937) y Norbert Elias (1897-1990) es particularmente complejo, no solo porque el último no refirió al *corpus* gramsciano (al que presumiblemente conoció) sino, además, por el abierto cuestionamiento del sociólogo alemán a una tradición que animó al revolucionario sardo: el marxismo. Mientras Elias se propuso fundar una sociología figuracional, distante, en cierta medida, de Marx (y el marxismo), Gramsci buscó revivir a Marx (y al marxismo) a través de la filosofía de la praxis.

Tempranamente, se asistió a un elocuente desencuentro entre Elias y el marxismo. Walter Benjamin (1892-1940), animador de la Escuela de Frankfurt (con la que Elias mantuvo frecuentes relaciones y polémicas) como así también de un marxismo abierto y heterodoxo, rehusó prologar la primera edición de la principal obra elisiana, *El Proceso*

civilizatorio (1939).[1] Las razones: no asentar sus análisis en el conflicto de clases y criticar al capitalismo.

Sin embargo, al acercarse a la obra de Gramsci y Elias, las tentaciones por sugerir articulaciones no son pocas. Más allá de las concatenaciones conceptuales (a las que consagra este capítulo), sobresalen paralelismos en sus trayectorias biográficas y contrincantes teóricos. Gramsci, perseguido por el fascismo italiano, encontró la muerte en la cárcel en 1937; Elias, hostigado por el nazismo en los años treinta, tuvo que exiliarse de su tierra natal. Fascismo y nazismo marcaron sus vidas (y las de sus familias). Gramsci, encarcelado, escribió sus agudas notas a contramano de las tendencias marxistas predominantes en la época, particularmente el stalinismo y su versión economicista del marxismo; Elias concibió su sociología figuracional a contracorriente del estructural funcionalismo parsoniano y del economismo marxista ya que, si bien se encontraban en pugna, coincidían, por un lado, en cosificar al poder a través del decisionismo individualista o el determinismo económico, y por otro, en establecer una distinción tajante o un abismo insoldable entre individuo y sociedad. La crítica a la versión vulgar del marxismo resultaba un anudamiento entre ambos autores.[2] La creatividad teórica le valió a Gramsci el rechazo de sus correligionarios comunistas, siendo rescatado su pensamiento mucho tiempo después: particularmente en los años setenta y ochenta como respuesta a la crisis de la teoría crítica; gracias a su longeva vida, Elias pudo ser testigo de "su redescubrimiento", ya que recién en los años setenta y ochenta surgió un especial interés por su obra. Aún bajo este tardío reconocimiento, Elias no dejó de concebirse

1 Para un estudio sobre los vínculos entre Elias y la escuela de Frankfurt, ver Bogner (1987).

2 En este sentido, parece más apropiado referirse al marxismo en términos plurales (los marxismos) que en singular (el marxismo), a fin de dar cuenta de sus históricas polémicas y divisiones internas.

como un autor "advenedizo" y lidió con la marginación de la sociología oficial durante mucho tiempo (Béjar, 1991 y 1994). La marginalidad política y/o teórica signó a la obra gramsciana y elisiana.

De todos modos, a pesar de esta marginalidad, hace varias décadas, particularmente el pensamiento sociológico, ha permanecido atravesado por la perspectiva y conceptos de Gramsci y Elias. Esta fecundidad, potencialidad y actualidad, insta a reflexionar sobre sus afinidades y distancias, específicamente en dos tópicos tan sensibles para la sociología de la educación: a) los vínculos entre el individuo y la sociedad; b) la noción de poder.

La sociedad de los individuos elisiana y el bloque histórico gramsciano

Uno de los grandes aportes teóricos de Norbert Elias reside en divisar la relación entre existencia individual y la existencia social, entre agencia y estructura, poniendo en cuestión la antinomia entre la conciencia de un nosotros mismos en tanto individuos y de un nosotros en tanto sociedad; entre las necesidades individuales y los requerimientos o expectativas sociales (Elias, 1990: 12). Dicotomía que ha estructurado el pensamiento social desde sus orígenes, fundando perspectivas que oscilaron entre una concepción de sociedad atomizada, producto de la sumatoria de individuos aislados que se relacionan superficialmente (Elias, 1990: 28); y aquellas corrientes, que concebían a la sociedad como un todo homogéneo, en las cuales no tenían cabida las funciones psíquicas del individuo. En las primeras, la sociedad constituía un medio cuyo fin es el bienestar de seres humanos particulares, mientras que en las otras, se enfatizaba como único fin de la vida individual al conjunto

social, subsumiendo la esfera individual. En ambas, los objetos de estudio apuntaban al individuo o a la sociedad, concibiéndolos como entidades distintas capaces de existir una sin la otra (Elias, 1990: 70).

En torno a ello, Elias señala que el problema estriba en que ciertos modelos mentales sedimentados en la tradición del pensamiento occidental, imposibilitan una visión global mediante la cual se pueda reflexionar y comprender que la sumatoria de sus partes forma algo distinto a la sumatoria de muchas personas individuales. El cambio de una sociedad específica adviene sin que su curso haya sido premeditado o planeado por los individuos particulares que la conforman. Para Elias la relación entre individuo y sociedad no es más que una forma determinada de relación; las personas están ligadas entre sí por un cúmulo de cadenas invisibles que forman una red de interdependencias, de las cuales el individuo no puede escapar o romper, quedando inmerso "en un contexto funcional de estructura bastante determinada"; el individuo debe acomodarse a este contexto funcional, desarrollarse de acuerdo con él y, según las circunstancias, "abrirse paso a partir de él" (Elias, 1990: 18). Según el autor la estructura del tejido humano y la estructura del individuo cambian al mismo tiempo, estableciendo una relación dialéctica entre el mundo exterior y el mundo interior del individuo, lo cual lleva a concebir a la sociedad de un modo dinámico y hace desaparecer la imagen de una muralla infranqueable entre el individuo y la sociedad. En este enfoque procesual y relacional que asume Elias, se estructuran entramados complejos entre la producción de las prácticas sociales y los *habitus* psíquicos.

Ante la extendida creencia acerca del carácter genético o "socialmente heredado" (esto es, por el ambiente social) de ciertas tramas biográficas, la perspectiva figuracional de Norbert Elias permite desnaturalizar la condición social de

los individuos, colocando en crisis lógicas meritocráticas, biologicistas o deterministas que explican los destinos sociales a través de las características intrínsecas de los mismos o bien a través de una dirección única hacia donde todo el mundo se ve obligado a marchar inevitablemente (Elias 1990: 60).

En sus Notas críticas al "Ensayo Popular de sociología" de Nikolái Bujarin (1888-1938), Gramsci cuestiona la sociología de su época a la que le endilga un afán en describir y clasificar esquemáticamente hecho históricos y políticos, según criterios construidos sobre el modelo de las ciencias naturales.[3] El positivismo animaba a esta sociología que buscaba las "leyes" de evolución de la sociedad humana, a fin de prever el porvenir. En su ensayo, Bujarin proponía reducir la filosofía de la praxis a una pura "sociología", siendo la *verdadera* filosofía el materialismo filosófico. En otras palabras, escindía filosofía y praxis: la filosofía como ciencia de la dialéctica (materialismo dialéctico) y la doctrina de la historia y de la política (materialismo histórico). Esta operación, típicamente stalinista, Gramsci la ataca reparando en el fundamento histórico de la filosofía de la praxis, o sea, del marxismo. Lejos de una mera sociología que reducía al legado de Marx a un formulario mecánico, la filosofía de la praxis se nutre de la conflictiva y escurridiza historia.

Para Gramsci, la humanidad obra en base al impulso de sus necesidades y realiza su voluntad, pero el resultado de su praxis se transforma a su vez en la condición que limita y estimula su actividad futura. Comprendela dependencia de

---

3 Con "Ensayo Popular de sociología", Gramsci refiere al libro de N. Bujarin: *La teoría del materialismo histórico – Manual Popular de Sociología marxista*, publicado en Moscú, por primera vez, en 1921. En 1927 fue traducido al francés (en base a la cuarta edición rusa) de la que presumiblemente se sirvió Gramsci. Además de la amplia difusión de la obra, la crítica apuntaba al centro político-teórico del stalinismo: Bujarin no sólo era un destacado miembro de la dirección bolchevique sino que además entre 1925 y 1928 resultaba el principal dirigente soviético junto a Stalin.

la humanidad respecto a las condiciones sociales en clave de un condicionamiento histórico, no mecánico o metafísico. La praxis debe vertebrar, para Gramsci, al pensamiento marxista. Comúnmente el marxismo había sido comprendido como un "materialismo histórico", pero se había colocado, según Gramsci, el acento en el primer término (de origen metafísico) y no en el segundo. Presumiblemente este riesgo que fundamentó interpretaciones economicistas, conduce al revolucionario sardo a reemplazar progresivamente en sus *Cuadernos de la Cárcel* el término por filosofía de la praxis.[4] El autor llega a definir al marxismo como un "historicismo absoluto".

La noción de bloque histórico que Gramsci retomó del pensador francés Georges Sorel (1847-1922), aunque le introdujo un tratamiento particular, permite pensar de una manera contradictoria y mediada elementos del marxismo habitualmente y burdamente escindidos: base económica y superestructura política e ideológica; objetividad y subjetividad; sociedad e individuo (Campione, 2007). Incluso, el revolucionario sardo concibe al propio hombre como un bloque histórico, es decir, como una conjunción "de elementos puramente individuales y subjetivos, y de elementos de masas y objetivos o materiales con los cuales el individuo se halla en relación activa" (2003[1948]: 32). Para Gramsci, el hombre, en tanto bloque histórico, anuda múltiples determinaciones históricas y se dirime en un incesante interjuego entre el momento objetivo (estructura) y la superestructura (subjetivo). En otras palabras, da cuenta de una unidad en constante proceso de modificación (Broccolli, 1987).

Aunque en Elias sobresale una preocupación de orden sociológica, mientras en Gramsci la inquietud es estrictamente

4 La expresión no era original, contaba en Italia con una tradición vehiculizada por Antonio Labriola (1843-1904) y Giovanni Gentile (1875-1944).

política, ambos tratan al vínculo del individuo o del hombre con la sociedad de una manera dialéctica. En este sentido, la plasticidad o dinámica que ofrece el modelo teórico elisiano encuentra paralelismos con el bloque histórico gramsciano. Las derivas o consecuencias prácticas que buscaban eran distintas: Elias, superar el clásico hiato entre individuo y sociedad en la teoría social; Gramsci, fundamentar la intervención histórica de las clases subalternas ante el quietismo del marxismo economicista. Pero más allá de sus móviles y consecuencias, ambos sugerían una manera histórica y compleja de divisar la trama social.

Figuración, poder y hegemonía

Elias introduce la noción de figuración, esbozada en la obra *Sociología Fundamental* (2008 [1970]), en oposición a la noción de individuo como unidad autosuficiente que posee una verdad interna valorada positivamente y a la de sociedad, como categoría sociológica estática; como si "fuesen dos figuras no solo distintas, sino, además, antagónicas" (Elias, 2008 [1970]: 154). En ambas, se refuerza la imagen del individuo como *homo clausus*, reificado, autosuficiente e independiente de las relaciones con otros. La noción de figuración de esta manera intenta superar el mito del *homo clausus* sustituyéndolo por un enfoque procesual y relacional del plano social, conformada por un conjunto de *homines aperti* (hombres interdependientes) (Elias, 2008 [1970]: 149). Concebir al individuo como hombre abierto en lugar de *homo clausus*, adquiere sentido en la medida que se lo integre en un entramado de vinculaciones sociales que no solo tenga en cuenta la especialización y división del trabajo, como versa la sociología durkheimniana, sino también "las interdependencias personales y sobre todo las vinculaciones

emocionales de los hombres, como eslabones de unión de la sociedad" (Elias, 2008 [1970]: 163).

Elias, a través del estudio de las configuraciones sociales, evita caer en el determinismo estructural o en un psicologismo idealista, y advierte la necesidad de estudiar las formas en que se producen los procesos de subjetivación en el largo plazo, es decir, en la implicación de los sujetos sociales y de la sociabilidad en la subjetividad. Así comprende la personalidad social, según la posición que los individuos ocupan en el espacio social. En esta urdimbre social, los individuos se ligan mediante cadenas invisibles o en un entramado de acciones sostenidas en un equilibrio fluctuante de poder. Es desde este enfoque donde se comprende su visión en torno al poder, como un aspecto básico de las relaciones sociales (Elias, 2008 [1970]: 156). Entender al poder en términos relacionales contrasta con una visión estatista, cuyo fin inevitable recayera en la dominación. Elias aboga por un análisis minucioso de las relaciones de poder, de sus tensiones, balances y fluctuaciones (Elias, 2008[1970]: 156), reconociendo desequilibrios (siempre cambiantes, históricos y plausibles de negociación):

> En realidad lo que llamamos poder es un aspecto de una relación, de cada una de las relaciones humanas. El poder tiene que ver con el hecho de que existen grupos o individuos que pueden retener o monopolizar aquello que otros necesitan, como por ejemplo, comida, amor, sentido o protección así como conocimiento u otros cosas... (Elias: 1994: 53)

Este enfoque que habilita al estudio de figuraciones, alcanza desde vínculos entre personas individuales o grupales, hasta ciudades y países. En "Ensayo teórico acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros" (2003 [1965]),

Elias analiza el funcionamiento minucioso de las figuraciones. Allí vislumbra los equilibrios inestables de poder entre quienes están involucrados en ese entramado, despegándose de cierta tradición marxista que reducía las disputas por el mismo al control de los medios no humanos de producción y a perspectivas psicológicas que limitaban la dinámica relacional a las relaciones primarias del individuo.

Los establecidos y forasteros, no son figuraciones estancas, ni esenciales a ciertos grupos, sino que expresan una dinámica relacional en un equilibrio precario, fluctuante. En este trabajo, Elias muestra una figuración conformada por el desequilibrio de poder entre dos grupos, unos de los cuales, los establecidos, expresa un sentimiento de superioridad inferiorizando al grupo forastero a través de dos mecanismos: la opinión interna del grupo que regula los sentimientos y comportamientos de sus miembros; y el cierre sus filas, que impide al acceso a tal membresía por parte de los marginados.

Los procesos de nominación, mediante la estigmatización de un grupo dominante hacia los dominados y de la autoasignación de un carisma grupal (Elias, 2003 [1965]: 220) constituyen una función inherente al balance de poder que se legitima cuando los dominados los asumen como tal. Sin embargo, también se pueden generar mecanismos de contra-estigmatización por parte de los dominados y desbalancear el poder a su favor.

La noción de configuración, que habilita el análisis sincrónico de lo social, es completada, en Elias (1987) por el estudio diacrónico del proceso de la civilización. Busca así identificar los mecanismos a través de los cuales se transforma, en el largo plazo, el comportamiento y la estructura emotiva de los seres humanos, estableciendo lazos ineludibles entre la sociología y la historia:

> Elias piensa que para captar plenamente la propia sociedad y el propio tiempo es preciso analizar otros lugares y mirar otras épocas. Así no se pueden entender las relaciones internacionales sino como una manifestación más del mecanismo de monopolio que ha permeado siempre las relaciones entre Estados. La historia no puede sernos ajena. Es preciso unir sociología e historia [...] Lo social no es un mero decorado de la actuación de los individuos, ni mucho menos de las grandes personalidades. Los hombres actúan en un escenario social cuyo cambio constituye la historia. (Béjar 1991: 70)

Como se mencionó, el tratamiento de la cuestión del poder, es una sensible dimensión sobre la que Elias toma distancia de Marx y el marxismo, al reducir, esta vertiente, las fuentes del poder social únicamente al control de los medios de producción (Elias, 1998). Los epígonos de Marx compartían el sesgo. Es interesante que el propio Gramsci también haya combatido, al interior del marxismo, este reduccionismo que conducía a soslayar la importancia del momento cultural:

> Puede decirse que no solo la filosofía de la praxis no excluye la historia ético-político, sino que incluso la fase más reciente de desarrollo de ésta consiste precisamente en la reivindicación del momento de la hegemonía como esencial en su concepción estatal y en la "valorización del hecho cultural", de la actividad cultural, de un frente cultural como necesario junto a aquellos meramente económicos y meramente políticos. (2003 [1948]: 196)

La teoría de la hegemonía gramsciana es una manera de profundizar y traducir en términos políticos la filosofía de

la praxis (Kohan, 2004). De alguna manera, apunta a suplir las falencias que Elias le endilgaba al marxismo, y hasta se podría sugerir que las nociones de poder y figuración elisianas encuentran ecos en el concepto gramsciano de hegemonía.[5] Este concepto pone de relieve las diferentes y específicas modalidades de la dirección intelectual y moral de la burguesía que, si bien responden, en última instancia al momento económico, resultan irreductibles a éste. Además, la hegemonía, en Gramsci, supone un proceso que abarca la totalidad social y siempre permanece abierto. Lejos de acontecer de manera pasiva o como una forma pura de dirección político-cultural, la hegemonía es continuamente resistida, limitada o desafiada y, por ello, requiere constantemente su renovación, recreación o modificación. Se divisa cierta familiaridad pues con la noción de figuración elisiana, en tanto el poder permanece ligado a un equilibrio por definición fluctuante.

Para Buci-Glucksmann (1978 [1975]), las parejas teóricas y metodológicas de Gramsci son bipolares: no plantea una ampliación del concepto de Estado sin la redefinición de una perspectiva estratégica nueva –la guerra de posiciones– que posibilita a las clases subalternas luchar por un nuevo Estado; no estructura una teoría de la hegemonía sin una teoría de la crisis de hegemonía; no analiza la integración de las clases subalternas por una clase dominante sin una

5 La noción de hegemonía es anterior al nacimiento del marxismo. Su sentido original se puede rastrear en siglo XIX: remitía al predominio político de un Estado sobre otro más débil (Williams, 2008 [1975]: 259). Fue Lenin quien se encargó de propagar la noción para indicar la necesidad de la dirección política del proletario hacia otras capas sociales en pos de obtener el poder estatal. Gramsci profundiza la veta, jerarquizando los aspectos culturales de esta dirección política, pero también introduce una innovación en la historiografía marxista: la problemática de la hegemonía la desplaza de las alianzas del proletariado en Oriente hacia las estructuras del poder burgués en Occidente (Anderson, 1981). En ese sentido, una acepción fundamental (y la más conocida) de la hegemonía gramsciana alude a elucidar la dominación burguesa en las sociedades occidentales.

teoría de los modos de autonomización de los sectores populares. En este sentido, la propia categoría de hegemonía gramsciana contiene la impugnación. Esta categoría resulta equívoca no solo por el carácter fragmentado de las notas carcelarias sino además porque explica tanto el consenso burgués como las potencialidades de la clase subalterna para volverse hegemónica. Dada esta polisemia, distintos interpretes gramscianos colocaron el concepto de "contrahegemonía" (inexistente en Gramsci) para distinguir un fenómeno del otro. En sintonía con Elias y, particularmente, de su noción de "contra-estigmatización", el comunista italiano permanece atento a los procesos de objeción de la hegemonía por parte de los grupos subalternos y las consecuencias para su identidad.

Gramsci, como Elias, plantea un tratamiento relacional del poder. En la conocida nota, "Análisis de las situaciones: relaciones de fuerzas", el comunista italiano expone un modelo teórico en que articula de manera compleja base y superestructura. Al analizar los diversos grados de relaciones de fuerzas que operan en la historia de un período histórico y definir sus vínculos, para Gramsci es preciso partir, en primer término, de aspectos puramente estructurales, esto es, de aquellos factores más "duros" que hasta son susceptibles de medición cuantitativa y no pueden ser modificados por la voluntad de los hombres (por ejemplo, el número de las empresas y de sus empleados, el número de las ciudades y de la población urbana, etcétera.). Esta fundamental disposición de fuerzas permite estudiar si existen en la sociedad las condiciones necesarias y suficientes para su transformación. Luego, se encuentra el "momento" de la relación de fuerzas políticas, o sea, la valorización del grado de homogeneidad, de autoconciencia y de organización alcanzado por los diversos grupos sociales. Gramsci subdivide en tres niveles a la conciencia política colectiva:

a) el económico corporativo, donde la capacidad de autoconciencia y organización no va más allá de la misma rama u ocupación; b) otro todavía económico, pero en que la solidaridad de intereses ya llega al nivel de la clase o grupo social completo; c) "la fase más estrictamente política" en la que "se alcanza la conciencia de que los propios intereses corporativos, en su desarrollo actual y futuro, superan los límites de la corporación de grupo puramente económico, y pueden y deben convertirse en intereses de otros grupos subordinados" (2003 [1949]: 57). Aparece aquí la posibilidad de construcción hegemónica de un grupo sobre otras capas sociales. La vida estatal pasa a concebirse "como una formación y una superación continua de equilibrios inestables entre los interés del grupo fundamental y los de los grupos subordinados, equilibrios en donde los intereses del grupo dominante prevalecen pero hasta cierto punto, o sea, hasta el punto en que chocan con el mezquino interés económico corporativo" (2003 [1949]: 58). El tercer y último "momento" en el análisis remite a las relaciones de fuerzas militares "inmediatamente decisivo en cada ocasión". Gramsci comprende al momento en términos político militares, por lo que juega un rol decisivo no solo la potencia del fuego y abastecimiento de las tropas, sino también el nivel de unidad o dispersión de las fuerzas, la cohesión interna, entre otros elementos.

Ligada a las cuestiones precedentes, Gramsci insta a distinguir entre "crisis históricas fundamentales" y "crisis económicas". A contramano de la tentación economicista, sugiere que las crisis económicas no producen, por sí mismas, acontecimientos fundamentales sino que solo pueden crear un terreno más favorable a la difusión de ciertas maneras de pensar, de plantear y resolver las cuestiones que hacen a todo el desarrollo ulterior de la vida estatal:

> ... la ruptura del equilibrio de fuerzas no ocurre por causas mecánicas inmediatas de empobrecimiento del grupo social que tiene interés en romper el equilibrio y de hecho lo rompe; ocurre, por el contrario, en el cuadro de conflictos superiores al mundo económico inmediatos, vinculados al "prestigio" de clase (intereses económicos futuros), a una exasperación del sentimiento de independencia, de autonomía y de poder. (2003 [1949]: 61)

Elias y Gramsci comparten un modelo teórico capaz de responder a la plasticidad y dinámica de la vida social. Sin embargo, y retomando la polémica con que se abría el capítulo, el marxismo del comunista italiano supone estructurar su análisis del poder bajo un ángulo que no es decisivo en Elias: la lucha de clases. Aún con ésta (y otras diferencias) tanto la apuesta genealógica de Elias (Álvarez-Uría y Varela, 1997: 51) que invita a pensar y a comprender las condiciones del presente a partir del análisis sobre el poder, los procesos de individualización y las formas de conocimiento a lo largo de la historia; así como la contribución de Gramsci sobre el carácter historicista del marxismo, del poder como una relación de fuerzas y la asunción de la hegemonía en términos de una disputa incesante, son tan solo algunos de los conceptos que siguen volviendo tan actuales y vigentes a estos autores para la sociología de la educación.

Bibliografía

Álvarez–Uría, F. y Varela, J. (1997). *Genealogía y sociología*. Buenos Aires, El cielo por asalto.

Anderson, Perry (1981). *Las antinomias de Antonio Gramsci. Estado y revolución en Occidente*. Barcelona, Fontamara.

Béjar, E. (1991). La sociología de Norbert Elias: Las cadenas del miedo. En *Reis* (56), pp. 35-60.

_____. (1994). Norbert Elias, retrato de un marginado. En *Reis* (65), pp. 13-26.

Broccoli, A. (1987). *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía.* México, Nueva Imagen.

Buci–Gluksmann, C. (1978 [1975]). *Gramsci y el estado. Hacia una teoría materialistas de la Filosofía.* México, Siglo XXI.

Campione, D. (2007). *Para leer a Gramsci.* Buenos Aires, Centro Cultural de la Cooperación.

Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas.* México, Fondo de Cultura Económica.

_____ . (1990). *La sociedad de los individuos.* Barcelona, Península.

_____. (1994). *Conocimiento y poder*. Madrid, La Piqueta.

_____. (1996). *La Sociedad cortesana.* México, Fondo de Cultura Económica.

_____. (2003 [1965]). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. En *Reis* (104), pp. 219-255.

_____. (2008 [1970]). *Sociología Fundamental.* España, Gedisa.

Gramsci, A. (2003 [1948]. *El materialismo histórico y la filosofía de Beneetto Croce.* Buenos Aires, Nueva Visión.

_____. (2003 [1949]). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno.* Buenos Aires, Nueva Visión.

Kohan, N. (2004). Gramsci y Marx. Hegemonía y poder en la Teoría marxista. En *Utopías, nuestra bandera: revista de debate político*, (182), pp. 3–45.

Pinedo, J. (2010). Cultura, Poder y Sentimientos. Reflexiones en torno a Raymond Williams y Norbert Elias. En *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico* (4), pp. 107-116.

Williams, R. (2008 [1975]). *Palabras Claves. Un vocabulario de la cultura y la sociedad.* Buenos Aires, Nueva Visión.

Capítulo 10

Inclusión escolar

Un análisis de las relaciones de poder a partir de Norbert Elias y Michel Foucault

Washington Cesar Shoiti Nozu y Marilda Moraes Garcia Bruno

Introducción

El presente capitulo pretende analizar las relaciones de poder que atraviesan el proceso de inclusión de los alumnos con discapacidad en las escuelas comunes brasileñas, a partir de algunas contribuciones teóricas de Norbert Elias y de Michel Foucault.

Pero antes que nada, hay que advertir que Norbert Elias y Michel Foucault poseen abordajes epistemológicos distintos y que, en sus trabajos, Elias y Foucault no trataron de la temática de la educación y, tampoco, de la problemática de la inclusión escolar de los alumnos con discapacidad.

Sin embargo, a pesar de sus diferencias en muchos aspectos, es posible percibir puntos en común entre los estudios elisianos y foucaultianos en cuanto a la noción relacional de poder. Además, las producciones de esos intelectuales han sido utilizadas como herramientas analíticas por investigadores brasileños del área de Educación Especial, entre los cuales se destacan: desde la perspectiva elisiana, los estudios de Cidade (2000), Mendes (2008a; 2008b), Oliveira (2009),

Sobrinho (2009; 2013); y, desde la perspectiva foucaultiana, los estudios de Veiga-Neto y Lopes (2007), Alcântara (2011), Lasta e Hillesheim (2011), Lopes y Fabris (2013), Nozu (2013), Osório (2015).

Dicho esto, este ensayo teórico inicialmente aborda la política brasileña de inclusión escolar de los alumnos con discapacidad para, en un segundo momento, analizar esta propuesta educativa desde la perspectiva figuracional de Norbert Elias y desde la perspectiva genealógica de Michel Foucault.

Notas acerca de la política brasileña de inclusión escolar

A partir de la década de 1990, el discurso de la educación inclusiva pasó a ser recurrente en la agenda política internacional, en defensa del derecho a la escolarización de los grupos históricamente marginalizados y silenciados, entre estos, el de personas con discapacidad. En este proceso, se destaca la publicación, en 1994, de la Declaración de Salamanca considerada el fundamento filosófico de la educación inclusiva, orientada por el principio de que "... todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias" (Unesco, 1994a).

Así, a partir de las influencias internacionales, el gobierno brasileño incorporó, paulatinamente, la propuesta de inclusión educativa en sus documentos político-normativos. Actualmente, esa propuesta, expresada en la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (Brasil, 2008), concibe la inclusión escolar a partir de la tríada acceso-participación-aprendizaje de los alumnos con discapacidad en el contexto de las escuelas comunes.

De acuerdo a la política actual, el alumno con discapacidad debe ser matriculado en las clases comunes de las

escuelas regulares y, caso sea necesario, recibir atención educativa especializada a contraturno. La atención educativa especializada no se constituye como apoyo sustitutivo a la escolarización, sino comprende un conjunto de actividades, recursos de accesibilidad y pedagógicos que deben ser ofrecidos de forma complementaria a la formación del estudiante con discapacidad.

Así, el éxito de la política de inclusión escolar subyace a la interfaz entre el trabajo pedagógico desarrollado en la clase común y el trabajo realizado en la atención educativa especializada,[1] con la esperanza de que estos actúen articuladamente para la promoción del aprendizaje y del desarrollo del alumno con discapacidad.

Para eso, la propuesta en boga preconiza que los profesores de las clases comunes deben ser capacitados (principalmente por medio de cursos de formación en servicio) para que actúen en el proceso de escolarización de los alumnos con discapacidad, mientras que los profesores de la atención educativa especializada deben ser especialistas con formación en Educación Especial, obtenida mediante cursos de graduación (Licenciatura en Educación Especial) o de posgrado (*lato sensu* y/o *stricto sensu*).

Inclusión escolar: una mirada a partir de la perspectiva figuracional de Norbert Elias

Norbert Elias nació en Breslau, en 1897, y murió en Ámsterdam, en 1990, a los 93 años de edad. Se graduó por las Universidades de Breslau y Heidelberg. Impartió clases

1 La oferta de atención educativa especializada viene ocurriendo, prioritariamente, en las llamadas salas de recursos multifuncionales, que son ambientes propios dotados de equipamientos, muebles, recursos y materiales didácticos y pedagógicos, ubicados en las escuelas comunes.

en la Universidad de Leicester entre los años 1945 y 1962. Fue profesor visitante en Universidades de Alemania, Holanda y Gana. A pesar de ser considerado un sociólogo de destaque en el siglo XX, ganó notoriedad académica solamente a partir de la década de 1960.

Según Gebara (1998), la obra de Elias puede ser dividida en dos momentos: el primero, anterior a la Segunda Guerra Mundial, en el que sus escritos constituyen obras predominantemente históricas; y el segundo, perteneciente al posguerra, en el que sus textos enfocan la teoría sociológica. Además, Elias, en el inicio de su trayectoria, se preocupaba más por los procesos civilizatorios colectivos, mientras que al final de su producción se dedicó más a los procesos civilizatorios individuales.

La perspectiva elisiana se presenta como un campo fértil para la reflexión sobre cuestiones educativas. Así, Leão (2007: 10) destaca que el trabajo de Norbert Elias posibilita, entre otros aspectos: comprender "la formación del individuo y sus implicaciones con las apropiaciones de los objetos culturales"; analizar "los efectos producidos por los bienes simbólicos en el espacio social y los procesos de interiorización de las vergüenzas que permiten el aprendizaje de la vida en grupo"; entender las prácticas pedagógicas como procesos civilizatorios, que constituyen "una pedagogía del comportamiento privado y público al combinar el aprendizaje de buenas maneras con las bases de la instrucción elemental".

En cuanto al poder, Elias no lo ha pensado de forma "*estática e unidirecional como se o mesmo fosse um amuleto, ou melhor, uma coisa da qual alguns indivíduos teriam posse e outros estariam totalmente destituídos*"[2] (Silva *et. al.*, 2014: 258).

2 [Estática y unidireccional como si el poder fuera un amuleto, o mejor dicho, algo que algunos individuos poseerían y otros estarían totalmente destituidos.]

Al contrario, para el intelectual alemán, la noción de poder se asemejaba a una balanza que, en determinadas circunstancias, puede inclinarse hacia un lado y, en otras, hacia el lado opuesto. Eso porque, para Elias (1970: 80), "*o equilíbrio de poder* [...] *constitui um elemento integral de todas as relações humanas*".[3]

En este sentido, Sobrinho (2013: 34) advierte que la perspectiva figuracional elisiana toma como referencia dos argumentos:

> *... a compreensão de que os indivíduos constituem figurações/relações que, balizadas por* ***referentes de poder****, estão em permanente processo de constituição e de transformação e o entendimento de que o poder é uma ocorrência cotidiana que faz parte das relações humanas. É que para Elias* ***toda relação é relação de poder.***[4] (Las negritas son del autor)

Para pensar sobre la noción de figuración, es oportuno mencionar las relaciones sociales en el contexto de Winston Parva, ciudad ficticia inglesa, descrita por Norbert Elias y John L. Scotson en la obra *Los establecidos y los outsiders*, a partir de un estudio realizado en el final de la década de 1950 e inicios de los años 1960.

Winston Parva se dividía en tres barrios: la Zona 01 era un área residencial de clase media, más privilegiada económicamente; las Zonas 02 y 03 eran áreas obreras. Elias y Scotson se preocuparon en entender cómo en el contexto de las áreas obreras (Zonas 02 y 03), sin diferencias de nacionalidades, clase social, escolarización o tipos de vivienda,

---

3 [El equilibrio de poder [...] constituye un elemento integral de todas las relaciones humanas.]

4 [... la comprensión de que los individuos constituyen figuraciones/relaciones que, orientadas por *referentes de poder*, están en permanente proceso de constitución y de transformación y el entendimiento de que el poder es un hecho cotidiano que forma parte de las relaciones humanas. Pues, para Elias, *toda relación es relación de poder*.]

ciertos grupos sociales (Zona 02) se consideraban humanamente superiores y lanzaban estrategias para estigmatizar y menospreciar a otros individuos (Zona 03). La Zona 02, también llamada el "pueblo" por los propios moradores, debido a su tiempo de fijación en el local, se consideraba superior, apodando a la Zona 03 como "el callejón de las ratas". Así, los individuos de la Zona 02, ocupando un lugar de prestigio y poder, se constituyeron como los *establecidos* y les atribuyeron a los habitantes de la Zona 03 la condición de *outsiders* (Elias; Scotson, 2000).

En Winston Parva, la estigmatización de la Zona 03 genera un efecto paralizante en sus habitantes y es vital para enfatizar la superioridad de los habitantes de la Zona 02 y preservar el su *status* social privilegiado. Para Elias y Scotson (2000: 22), "*a exclusão e a estigmatização dos outsiders pelo grupo estabelecido eram armas poderosas para que este último preservasse sua identidade e afirmasse sua superioridade, mantendo os outros firmemente em seu lugar*".[5]

De acuerdo con Elias y Scotson (2000: 23),

> *A peça central dessa figuração é um equilíbrio instável de poder, com as tensões que lhe são inerentes. Essa é também a precondição decisiva de qualquer estigmatização eficaz de um grupo outsider por um grupo estabelecido. Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído.*[6]

5 [La exclusión y la estigmatización de los marginados resultaron ser armas poderosas que eran empleadas por los establecidos para conservar su identidad, para reafirmar su superioridad, para mantener a los otros firmemente en su sitio.]

6 [El elemento central de esa figuración es un inestable equilibrio de poder, con las tensiones que le son inherentes. Esa es también la precondición decisiva de cualquier estigmatización eficaz de un grupo *outsider* por un grupo establecido. Un grupo solo puede estigmatizar eficazmente a otro cuando está bien asentado en posiciones de poder de las cuales el grupo estigmatizado está excluido.]

Cabe, en este momento, trazar un mapa de las conexiones entre los elementos de la perspectiva figuracional elisiana con el proceso de inclusión de los alumnos con discapacidad en las escuelas comunes.

Los procesos de normalización de las personas con discapacidad ha llevado a dos modelos de concepción de la discapacidad: el médico y el social. Un diálogo con los estudios elisianos posibilita comprender que esos modelos son producidos por grupos establecidos que, en condiciones favorables, definen "*o que é deficiência e quais as formas de lidar com essa condição coisificada, natural, definida biologicamente*"[7] (Sobrinho, 2009: 66).

De un lado, el modelo médico concibe la discapacidad como una enfermedad, considerándola a partir de factores intrínsecos, restrictos al individuo que la posee. De acuerdo a Martins *et. al.* (2012: 47), "*o facto de a deficiência ter sido definida como objeto médico, respeitante ao corpo individual, foi um fator decisivo para que se tivessem privilegiado respostas resolutamente centradas no indivíduo no seio de uma 'abordagem reabilitacional'*".[8] Así, en el modelo médico, el foco de transformación es la propia persona con discapacidad, que debe adecuarse a las estructuras sociales.

Desde otro lado, el modelo social comprende la discapacidad desde una perspectiva multicausal, que destaca, además de los elementos intrínsecos, las causas extrínsecas a la persona con discapacidad (sociales, políticas, económicas, culturales). Por lo tanto, "*o modelo social da deficiência vem propor uma reconceptualização da deficiência (disability)*

7 [Qué es la discapacidad y cuáles son las formas de lidiar con esa condición cosificada, natural, definida biológicamente.]

8 [El hecho que la discapacidad haya sido definida como un objeto médico, concerniente al cuerpo individual, fue un factor decisivo para el predominio de respuestas centradas en el individuo desde un 'enfoque rehabilitativo'.]

como uma forma de opressão social"[9] (Martins *et. al.*, 2012: 48). De este modo, según este modelo, el cuerpo que debe ser cambiado es la propia sociedad, que debe transformarse para posibilitar el acceso y la participación de todas las personas, con o sin discapacidades.

Frente a estos modelos de concepción de discapacidad, la perspectiva sociológica figuracional de Elias puede ser eficaz para problematizar las tendencias que enfatizan el individuo (modelo médico), o la sociedad (modelo social), pero que poco avanzan hacia una mirada más articulada de la interdependencia entre ambos.

De acuerdo a Sobrinho (2009: 57), "*Elias utiliza-se da noção/conceito de figuração, para evidenciar-nos que ações e autores/indivíduo e sociedade são indissociáveis e que, portanto, não podem ser considerados separadamente*".[10] En este sentido, para Elias, "*individualização e socialização são diferentes denominações que se referem a um mesmo processo*"[11] (Sobrinho, 2009: 57).

Por lo tanto, desde esa perspectiva, pensar la actual propuesta de inclusión escolar de los alumnos con discapacidad en las escuelas comunes, implica comprenderla como "*uma figuração [que] se define a partir das interdependências ou das relações recíprocas funcionais dos indivíduos e grupos*"[12] (Sobrinho, 2009: 60).

Así, es evidente, en la conexión elisiana, una figuración social en la que los alumnos con discapacidad (*outsiders*) pasan a ocupar la misma escuela (Winston Parva) que los

---

9 [El modelo social de la discapacidad propone una reconceptualización de la discapacidad (*disability*) como una forma de opresión social.]

10 [Elias utiliza la noción/concepto de figuración, para evidenciar que acciones y actores/individuo y sociedad son indisociables y que, por tanto, no pueden ser considerados separadamente.]

11 [La individualización y la socialización son diferentes denominaciones para referirse a un mismo proceso.]

12 [Una figuración [que] se define a partir de las interdependencias o de las relaciones recíprocas funcionales de los individuos y grupos.]

alumnos sin discapacidad (establecidos), produciendo una disputa de fuerzas entre los diferentes agentes del ambiente escolar (alumnos con y sin discapacidad, profesores de la enseñanza común y de la enseñanza especializada, padres, gestores, funcionarios, etcétera), a partir de parámetros de normalidad y de la atribución de prestigio a los grupos que observan las reglas y las restricciones impuestas.

De esta forma, en el contexto escolar todavía prevalece la estigmatización del alumno con discapacidad, visto como un *outsider*, un forastero que no se ajusta al modelo de la normalidad escolar. De acuerdo a Cidade (2000: 25):

> *Assim como em Wiston Parva onde os outsiders foram estigmatizados e menos valorizados por exigências normativas dos estabelecidos, assim os portadores de deficiência, considerados com "defeito" e em desvantagem têm enfrentado também expectativas normativas na escola. Estes que poderiam ser vistos como "nem menos que, nem pior que", mas, o preconceito e a ignorância aparecem como barreiras, fruto do desconhecimento ou de informações tendenciosas, levam a generalização indevida no que se refere à transformação da pessoa com deficiência na própria condição de deficiência, na ineficiência global*.[13]

Se cuestiona, de este modo, cómo ocurre la construcción de las identidades y la constitución de la experiencia de sí propios de los alumnos con discapacidad en el contexto de la inclusión

13 [Así como en Wiston Parva, donde los outsiders fueron estigmatizados y menos valorados por las exigencias normativas de los establecidos, los portadores de discapacidad, considerados "defectuosos" y en desventaja, enfrentan también expectativas normativas en la escuela. Estos podrían ser vistos como "ni menos que, ni peores que", el prejuicio y la ignorancia levantan barreras resultantes del desconocimiento o de informaciones tendenciosas y llevan a la generalización indebida en lo que se refiere a la transformación de la persona con discapacidad en la propia condición de discapacidad, en la ineficiencia global.]

escolar. Se plantea la hipótesis de que la "imagen de nosotros", los *outsiders* de la escuela, refleja las relaciones de silenciamiento, de negación y de interiorización que los *outsiders* vivencian en un espacio configurado a partir del *establishment*.

También contribuyen para la configuración de los alumnos con discapacidad como los *outsiders* del proceso de escolarización establecido: la rigidez de los currículos; la organización de los tiempos-espacios escolares; los obstáculos arquitectónicos que impiden la accesibilidad, (el tránsito) la movilidad académica y la participación de este alumnado; el prejuicio y la discriminación; las estrategias pedagógicas en el interior de las salas de clase. Estas barreras silencian e invisibilizan las formas de ser, pensar, sentir y actuar de los alumnos con discapacidad frente a los patrones establecidos por la "normalidad" escolar.

Además, la inclusión de los *outsiders* en las escuelas comunes viene ocurriendo en un ambiente de tensiones y negociaciones. En ese proceso, Oliveira (2009) cuestiona los impactos que el movimiento por la inclusión escolar de alumnos con discapacidad ha producido en la constitución de la subjetividad de estos sujetos. Sobrinho (2013), a su vez, centrado en la escolarización de alumnos con discapacidad, analiza cómo se expresa la balanza de poder en la relación familia y escuela.

Por fin, desde la perspectiva elisiana, se entiende que la propuesta de inclusión escolar de los alumnos con discapacidad busca un equilibrio de poder, en el que las discapacidades no sean naturalizadas, ni estigmatizadas y que el acercamiento entre los grupos posibilite, "*com o tempo, render a produção de novos referentes de poder alterando o fluxo das tensões e, em certos casos, provocando o completo desaparecimento de antigas figurações e a emersão de novas figurações*"[14] (Sobrinho, 2009: 67).

14 [Con el tiempo, resultar en la producción de nuevos referentes de poder, alterando el flujo de las tensiones y, en ciertos casos, provocando el completo desaparecimiento de antiguas figuraciones y el surgimiento de nuevas.]

Inclusión escolar: una mirada desde la perspectiva genealógica de Michel Foucault

Michel Foucault nació en Poitiers, en 1926, y se murió en Paris, en 1984, a los 58 años de edad. Estudió en la escuela Normal Superior de Paris y en la Universidad Sorbonne. Trabajó, entre 1960 y 1966, en la Universidad Clermont-Ferrand y, entre 1966 y 1968, en la Universidad de Túnez, Tunisia e impartió clases en el Collège de France de 1971 hasta su muerte. Ganó notoriedad ya en el inicio de su producción intelectual, en la década de 1960.

La obra de Michel Foucault es comúnmente dividida en tres dominios: la arqueología (el ser-saber), la genealogía (el ser-poder) y la ética (el ser-consigo). Estos dominios buscaron "*criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos*"[15] (Foucault, 2010a: 273). En este sentido, Foucault lidió con tres modos de objetivación que transforman los seres humanos en sujetos: la objetivación del sujeto por medio del discurso de las Ciencias; la objetivación del sujeto por medio de las "prácticas divisoras" (relaciones de poder); la forma como el ser humano se transforma a sí mismo en sujeto (como se objetiva a sí mismo) (Foucault, 2010a). En síntesis, Deleuze (2011) sugiere que cada uno de los dominios de Foucault puede ser expresado en las preguntas: "¿qué puedo saber?", "¿qué puedo hacer?" y "¿quién soy yo?".

Tal como la teoría elisiana, las teorizaciones de Foucault constituyen "cajas de herramientas" para problematizar las prácticas discursivas y no discursivas en el campo de la educación. Para Veiga-Neto (2011), Foucault no es un remedio para la educación, sino, un gran estimulador para pensar

15 [Crear una historia de los diferentes modos por medio de los cuales, en nuestra cultura, los seres humanos se han vuelto sujetos.]

las prácticas educativas. Desde esta perspectiva, adoptar el referencial foucaultiano para el desarrollo de estudios e investigaciones en educación es, antes que nada, dejar las verdades en suspenso y sospechar de los discursos; es comprender que el conocimiento está circunscrito a un tiempo histórico, ya que es posible inventarlo en el interior de las relaciones de poder.

A partir de ahora, el presente trabajo enfatizará ciertos aspectos de la perspectiva genealógica foucaultiana. Acerca de la analítica del poder, así como en Elias, para Foucault no existe "el" poder como esencia y sustancia, como algo que resulta de una u otra cosa; el poder es un instrumento presente en todas las relaciones humanas, es su efecto y su causa. Así, de acuerdo a Foucault (2010b: 248),

> *O poder não existe. Quero dizer o seguinte: a idéia de que existe, em um determinado lugar, ou emanando de um determinado ponto, me parece baseada em uma análise enganosa e que, em todo caso, não dá conta de um número considerável de fenômenos. Na realidade, o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado.*[16]

Foucault (2010c) desarrolló su análisis genealógica en dos ámbitos: según los mecanismos que actúan sobre el hombre como individuo y según los mecanismos que actúan sobre el hombre como especie. Mientras aquellos forman el poder disciplinario y son comprendidos en el plano institucional, estos constituyen la biopolítica y son analizados en un plano estatal.

---

16 [El poder no existe. Quiero decir que la idea de que él existe, en un determinado lugar, o siendo emanado desde un determinado punto, me parece basada en un análisis engañoso y que, en todo caso, no da cuenta de un número considerable de fenómenos. En realidad, el poder es una red de relaciones más o menos organizada, más o menos piramidalizada, más o menos coordinada.]

> Tenemos, por lo tanto, dos series: la serie cuerpo – organismo – disciplina –instituciones; y la serie población – procesos biológicos – mecanismos regularizadores – Estado. Un conjunto orgánico institucional: la de la institución, por decirlo así, y, por otro lado, un conjunto biológico y estatal: la bioregulación por el Estado. (Foucault, 2001: 226)

En su análisis del poder disciplinario, Foucault (2003: 130) destaca la distribución de los individuos en el espacio, ya que la disciplina "exige a veces la *clausura*, la especificación de un lugar heterogéneo a todos los demás y cerrado sobre sí mismo", de modo tal que esos individuos puedan ser isolados y ubicados "sobre un aparato de producción que tiene sus exigencias propias" (Foucault, 2003: 133). (Las comillas son del autor).

A su vez, la biopolítica es tomada como "el conjunto de mecanismos por medio de los cuales aquello que, en la especie humana, constituye sus rasgos biológicos fundamentales podrá ser parte de una política, una estrategia política, una estrategia general de poder" (Foucault, 2006: 15). Así, para actuar junto con esas poblaciones, los dispositivos biopolíticos se sirven de precisiones, de números, de estimaciones estadísticas, de mediciones globales para controlar los posibles riesgos y solucionar los problemas de una población específica (Foucault, 2010c).

En este sentido, la tecnología de la disciplina y la tecnología de la biopolítica no se excluyen, sino que se articulan e se influencian mutuamente. La disciplina, centrada en el cuerpo, pretende producir efectos individualizadores, volviéndoles dóciles y útiles a los sujetos. La biopolítica, centrada en la vida, busca producir efectos de masa propios de una población, controlando los eventos fortuitos y administrando los riesgos sociales (Foucault, 2010c).

Ante esta perspectiva, el proceso de inclusión escolar de los alumnos con discapacidad puede ser comprendido como "*uma maneira de governar/gerenciar os ditos anormais como uma forma de atingir fins úteis numa contingência histórica peculiar*"[17] (Lasta; Hillesheim, 2011: 95). En otras palabras, la inclusión funciona como un

> *... dispositivo de poder: um poder sobre a ação das pessoas, um poder que incita, constitui o que deve ser e saber e que move suas ações para a participação numa operação que não cessa até que todos sejam atingidos, atravessados e, finalmente, engajados em um modelo de sociedade que passa a existir na/pela norma.*[18] (Lasta; Hillesheim, 2011: 94)

De este modo, Nozu (2013) analizó la inclusión escolar de los alumnos con discapacidad, enfocado en la atención educativa especializada en las salas de recursos multifuncionales como parte de del conjunto de estrategias biopolíticas y disciplinarias.

Así, los dispositivos político-normativos brasileños que tratan de la inclusión escolar (normalizaciones oficiales, decretos, resoluciones, directrices, orientaciones, las estadísticas, los indicadores) son comprendidos como estrategias biopolíticas para controlar la población objetivo de la Educación Especial (Nozu, 2013).

Por su vez, Nozu (2013) considera la actuación de la atención educativa especializada en salas de recursos multifuncionales como una estrategia disciplinaria para controlar y

---

17 "Una forma de gobernar/gestionar los llamados anormales como una forma de alcanzar fines útiles a una contingencia histórica peculiar"

18 [... dispositivo de poder: un poder sobre la acción de las personas, un poder que incita, determina qué debe ser y saber y que mueve sus acciones hacia la participación en una operación que no cesa hasta que todos sean golpeados, atravesados y, finalmente, involucrados en un modelo de sociedad que pasa a existir en la/por la norma (Lasta; Hillesheim, 2011: 94).]

potenciar los cuerpos de los individuos con discapacidad. Desde esta perspectiva, las salas de recursos multifuncionales son espacios disciplinarios específicos, con técnicas educativas especiales para posibilitar a los sujetos con discapacidad la apropiación de los saberes académicos producidos, reproducidos y transformados en las clases comunes, ubicadas en instituciones escolares que poseen exigencias propias: la producción de la docilización y de la potenciación de la utilización de los cuerpos por el sistema político-económico (Nozu, 2013).

Además, la inclusión escolar de los alumnos con discapacidad viene estableciéndose en un campo de luchas y resistencias por parte de los profesionales involucrados en el proceso de su implementación. En este contexto de resistencia, el estudio de Nozu (2013) evidenció que la fragilidad articulatoria entre la enseñanza común y la enseñanza especializada –elemento considerado potenciador de la política de inclusión– resulta de las relaciones de saber-poder entre los profesores de las clases comunes y los profesores de la atención educativa especializada.

De esta manera, en el contexto de las relaciones de poder en el ámbito escolar, los profesores de la atención educativa especializada, debido a su saber especializado, son los únicos responsabilizados por el proceso de inclusión escolar de los alumnos con discapacidad (Nozu, 2013).

La formación de profesores para la inclusión escolar, según la perspectiva foucaultiana, una medida de conformación de los sujetos docentes (Alcantara, 2011), es una acción que ambiciona controlar la acción de los otros y de sí. En esa (con)formación, para controlar las prácticas discursivas y no discursivas de los profesores, el sistema de restricción del ritual es puesto en marcha. Para Foucault (2005: 40),

> *... o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção.*[19]

Desde esta perspectiva, la formación de profesores para la educación inclusiva busca, por medio del discurso, controlar y conformar el sujeto docente y, aun, conducir su acción sobre la acción del alumno con discapacidad. Para obtener legitimidad, es fundamental que los profesores de la educación inclusiva desaprueben ciertos enunciados para que entren en el orden del discurso de la inclusión, pues, según Foucault (2005: 39), "nadie entrará en el orden del discurso si no satisface ciertas exigencias o si no está, de entrada, cualificado para hacerlo".

Algunas consideraciones

El texto expuesto eligió el tema de la inclusión escolar de los alumnos con discapacidad en el contexto brasileño para elaborar algunas reflexiones desde la perspectiva figuracional de Norbert Elias y la perspectiva genealógica de Michel Foucault. Ambas perspectivas, con sus especificidades, comprenden la noción de poder de forma relacional e interdependiente.

---

19 [...el ritual define la cualificación que deben poseer los individuos que hablan (y que, en el juego de un dialogo, de la interrogación, de la recitación, deben ocupar tal posición y formular tal tipo de enunciados); define los gestos, los comportamientos, las circunstancias, y todo el conjunto de signos que deben acompañar el discurso; fija finalmente la eficacia supuesta o impuesta de las palabras, su efecto sobre aquellos a los cuales se dirigen, los límites de su valor coactivo.]

Elias y Foucault trascendieron las fronteras del conocimiento en sus estudios, transitando, comúnmente, por dos o más áreas del saber, lo que les otorgó el status de intelectuales inclasificables, resultando en los apodos intelectual *outsider* (Elias) e intelectual "maldito" (Foucault) (Silva *et. al.*, 2014).

A pesar de que ambas obras no se centraron en la educación, sus constructos teóricos son potentes instrumentos para analizar la dinámica de la inclusión escolar de los alumnos con discapacidad como proceso civilizador (Elias) y como proceso biopolítico y disciplinario (Foucault).

De este modo, desde la perspectiva elisiana, la inclusión escolar puede entenderse como una figuración de poder, que envuelve individuos y grupos, en la que el alumno con discapacidad es visto como un "intruso", un *outsider* en la escuela común. A su vez, desde la perspectiva foucaultiana, la inclusión escolar puede entenderse como un mecanismo biopolítico (de control de la población con discapacidad, mediante una serie de programas, estadísticas, normas, con el objetivo de gestionar los riesgos sociales) y como mecanismo disciplinario (de vigilancia del sujeto con discapacidad, por medio de un conjunto de actividades para volverle políticamente dócil y económicamente útil).

Bibliografía

Alcântara, R. L.S. (2011). *A ordem do discurso na educação especial.* São Luís, UFMA.

Brasil. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.* Brasília, MEC/SEESP.

Cidade, R. E. (2000). "*Estabelecidos e outsiders: traçando um paralelo com a inclusão do portador de deficiência na escola*". Em *Revista Conexões*, nº 5, pp. 23-25. São Paulo, Editorial: Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.

Deleuze, G. (2011). *Foucault.* São Paulo, Brasiliense.

Elias, N. (1970). *Introdução à Sociologia*. Lisboa, Edições 70.

Elias, N., Scotson, J. L. (2000). *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro, Zahar.

Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

_____. (2003). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

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

_____. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

_____. (2008). *Segurança, território, população*. São Paulo, Martins Fontes.

_____. (2010a). *"O sujeito e o poder"*. Em *Michel Foucault: uma trajetória filosófica - para além do estruturalismo e da hermenêutica*, pp. 273-295. Rio de Janeiro, Forense Universitária.

_____. (2010b). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Graal.

_____. (2010c). *Em defesa da sociedade*. São Paulo, WMF Martins Fontes.

_____. (2010d). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes.

_____. (2010e). *A ordem do discurso*. São Paulo. Loyola.

Gebara, A. (1998). "*Anotações para a teoria do processo civilizador: proposições para a história da educação*". En *Comunicações*, v. 5, n° 2, pp. 140-150. Piracicaba, Editora UNIMEP.

Lasta, L. L., Hillesheim, B. (2011). "*Políticas públicas de inclusão escolar: a produção e o gerenciamento do anormal*". Em *Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças,* pp. 87-108. Santa Cruz do Sul, EDUNISC.

Leão, A. B.(2007). *Norbert Elias & a Educação*. Belo Horizonte, Autêntica.

Lopes, M. C., Fabris, E. H. (2013). *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte, Autêntica.

Martins, B. S. *et. al.* (2012). "A *emancipação dos estudos da deficiência*". Em *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 98, pp. 45-64. Coimbra, Portugal.

Mendes, G. M. L. (2008a). "*Os estabelecidos e os outsiders: cegueira e inclusão no espaço escolar*". En *InterMeio*, v.14, nº 28, pp. 151-160, Campo Grande.

_____. (2008b). *Os estabelecidos e os outsiders: notas sobre inclusão escolar a partir das contribuições de Norbert Elias.* Em *VI Congresso Português de Sociologia Mundos Sociais: saberes e práticas.* Lisboa, Universidade Nova de Lisboa.

Nozu, W. C. S. (2013). *Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas.* Dourados, UFGD.

Oliveira, I. M. (2009). *A constituição da subjetividade de pessoas com deficiência: contribuições dos estudos de Norbert Elias.* En *Conhecimento e margens: ações pedagógicas e pesquisa em educação especial*, pp. 75-93. Porto Alegre, Mediação.

Osório, A. C. N. (2015). *Diálogos em Michel Foucault: a produção científica na Educação Especial.* En *Educação Especial Inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras*, pp. 33-54. São Carlos, Marquezine & Manzini, ABPEE.

Silva, M. M. *et. al.* (2014). *Norbert Elias e Michel Foucault – apontamentos para uma tematização relacional da noção de poder.* En *Interthesis*, v. 11, nº 1, pp. 254-275, Florianópolis.

Sobrinho, R. C. (2009). *Norbert Elias: contribuições para a pesquisa em educação especial/inclusão escolar.* En *Conhecimento e margens: ações pedagógicas e pesquisa em educação especial*, pp. 55-73. Porto Alegre, Mediação.

_____. (2013). *A relação da família de alunos com deficiência e a escola comum: reflexões sobre inclusão.* En *Educação especial: indícios, registros e práticas de inclusão,* pp. 33-52. São Carlos, Pedro & João.

Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.* Salamanca, UNESCO.

_____. (1994a). *Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales.* Salamanca, UNESCO.

Veiga-Neto, A. (2011). *Foucault & a educação.* Belo Horizonte, Autêntica.

Veiga-Neto, A.; Lopes, M. C. (2007). "*Inclusão e governamentabilidade*". En *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, v. 28, nº 100, pp. 947-963, Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade(CEDES).

Segunda Parte
Los usos de Norbert Elias en investigaciones empíricas

Capítulo 11

Educación especial en Espírito Santo, Brasil

Notas acerca de las normativas desde 1990 hasta 2010

Reginaldo Celio Sobrinho y Edson Pantaleão

Introducción

Recientemente asumimos el desafío de realizar la investigación titulada: "Políticas de acceso y de permanencia de personas con deficiencia en la enseñanza común: un estudio comparado de sistemas educativos brasileños y mexicanos", conjugando trabajos de investigación que actúan en dos universidades brasileñas (Universidade Federal do Espirito Santo y Universidade Federal Grande Dourados) y en una universidad mexicana (Universidad Veracruzana). Se trabaja con tres municipios del Estado de Espírito Santo, Brasil; un municipio del Estado de Mato Grosso do Sul y un municipio del Estado de Veracruz, México, la investigación tiene como propósito analizar la procesualidad de las políticas de acceso y de permanencia de personas con discapacidad en la enseñanza común. En el desarrollo de esa investigación, buscamos aportes teórico-metodológicos en las obras de Nobert Elias.

De acuerdo con Elias (2001), los cambios ocurridos en las sociedades occidentales necesitan ser estudiadas bajo

el contexto social, histórico y económico de cada época. El autor no comprende el espacio social como un espacio neutro, sí como un espacio en que las relaciones de fuerza dan lugar a las transformaciones y cambios según las tensiones y conflictos específicos en cada momento histórico. Así es que, para Elias (1994), es necesario un estudio sistemático de las interrelaciones sociales, buscando comprender la posición que en ellas ocupa un determinado sujeto o grupos de sujetos.

Esa perspectiva histórica y sociológica nos ayuda a percibir elementos comunes que, en el transcurso del tiempo, resignifican las distintas trayectorias de los acontecimientos y sus implicaciones en la actualidad.

Para Elias, las sociedades occidentales, recurrentemente denominadas sociedades industriales burguesas, pasaron por un largo proceso de cambio estructural fuertemente signado por la creciente división del trabajo. En ese trabajo, las relaciones entre los distintos grupos sociales asumirán configuraciones que dieron lugar al Estado Moderno. Las transformaciones posteriores, así como las transformaciones que se operan en el ámbito de la vida cotidiana de los seres humanos afectarían las formas de pensar, de sentir, de relacionarse.

Más específicamente, observamos que, en la transición de la Sociedad Cortesana a la Sociedad Industrial Burguesa, especialmente en el periodo que marcó la expansión territorial de las naciones, la estructura social todavía no garantizaba formas legales con legitimidad y validez universal. Sin embargo, con el aumento significativo de las cadenas de interdependencias entre individuos y grupos, que adoptaban el espacio urbano como lugar de realización de su existencia social, nuevas configuraciones emergían y legitimaban anhelos más colectivos. Así es que la ley pasaba a fundamentar la organización de la vida en esas sociedades industriales (Elias, 2001).

Con razón, Elias (1993: 62) afirma:

> *... A cristalização de formas legais gerais por escrito, que é parte integral das relações de propriedade na sociedade industrial, pressupõe um grau muito alto de integração social e a formação de instituições centrais capazes de dar à mesma lei validade universal em todas as áreas que controlam...*[1]

Así, gradualmente, la ley se constituye en referente fundamental de la organización de la vida en una sociedad basada en contratos, y el Estado de Derecho gana estructuras que son las que conocemos actualmente.

En esa dinámica, es posible localizar tensiones y conflictos que, crecientemente, pasaron a expresar expectativas más positivas en cuanto a las posibilidades de participación social de las personas que tenían discapacidad.

En el flujo de la investigación que realizamos, esa cuestión nos puso delante de la necesidad de sistematizar datos relativos a la política de inclusión escolar anunciada en documentos oficiales del Estado de Espírito Santo, en la tentativa de ampliar nuestro conocimiento sobre los dilemas vividos en un proceso de garantía del derecho a la educación escolar.

En ese sentido, asumiendo el análisis documental como procedimiento principal, en este texto reunimos documentos publicados en el curso de la última década del siglo XX y en la primera década del siglo XXI que expresan indicaciones legales relativas a la garantía del derecho a la escolarización de estudiantes destinatarios de la educación especial en el Estado de Espírito Santo. Se busca articular

1 [... La cristalización de formas legales generales por escrito, que es parte integral de las relaciones de propiedad en la sociedad industrial, presupone un grado muy alto de integración social y la formación de instituciones centrales capaces de dar la misma validez universal en todas las áreas que controlan ...]

la literatura que expresa resultados de otras investigaciones en el campo de la educación especial con la sistematización de documentos que dan cuenta de la discontinuidad, consolidación o nuevos significados en las concepciones y creencias relativas a la educabilidad de las personas con discapacidad en nuestras sociedades recientes.

Políticas de inclusión escolar en el Estado de Espírito Santo: los documentos oficiales en perspectiva

Iniciamos con el contenido de la Ley 9.620, del 11 de enero de 2011 que modifica la redacción de la Ley 8.958, del 18 de julio de 2008 y que nos coloca, inmediatamente, en el flujo de tensiones que marcan el contexto de la educación especial en Espírito Santo actualmente.

> *ART 1º Fica assegurado o direito de matrícula às pessoas com deficiência nas escolas estaduais mais próximas de suas residências, independentemente de existência de vaga ou de lista de reserva.*
>
> *ART 4º As escolas onde estiverem matriculadas pessoas com deficiência garantirão a permanência dessas, priorizando como meta a adequação de seus espaços físicos para os devidos acolhimentos, de acordo com a conveniência e oportunidade da administração pública (grifo nosso).*[2]

2 [ART 1º Queda asegurado el derecho de matrícula a las personas con discapacidad en las escuelas estatales más cerca de sus residencias, independientemente de la existencia de vacantes o de lista de reserva.
ART 4º Las escuelas donde estuvieren matriculadas personas con deficiencia garantizarán la permanencia de éstas, priorizando como meta la adecuación de sus espacios físicos para la debida acogida, de acuerdo con la conveniencia y oportunidad da la administración pública.]

Esta ley evidencia, en cierta medida, un salto cualitativo en las consideraciones de los derechos sociales de las personas con discapacidad y parece responder a las reivindicaciones y luchas desarrolladas por esas personas en los últimos años. Aunque no se pueda restringir la matricula, ciertamente su garantía se constituye en un importante camino en la dirección de las concesiones de los derechos de la educación de las personas con deficiencia.

Pero, asegurar tal derecho "... *independentemente de existência de vaga ou de lista de reserva*..."[3] en la escuela, conforme evidencia la Ley 9.620, implica importantes desdoblamientos desde la gestión de los sistemas de enseñanza y de la escuela que no pueden ser olvidados. Implica planear el espacio y las condiciones de aprendizaje del futuro alumno. ¿En cuál periodo? ¿Cuál serie? ¿Cuál clase? ¿Cuántos alumnos ya están matriculados en la escuela y en la sala de clase en que el alumno con deficiencia va a estudiar? ¿Cuál profesor? ¿Con qué cualificación? ¿Qué recursos y materiales estarán disponibles? ¿Cuáles son sus demandas en términos de garantía de espacios y de actividades complementarias?

En nuestra comprensión y expectativa, con esta Ley, el gobierno del Estado de Espírito Santo se coloca delante el desafío de tener la responsabilidad de ofrecerles a todos un derecho social, que en las sociedades recientes, se constituye en "... *condição necessária para se usufruir outros direitos constitutivos do estatuto da cidadania*" (Oliveira, 2001: 15).[4]

Entre tanto, tensiones nada despreciables se colocan en frente, pues, en territorio brasileño, las instituciones especializadas en Educación Especial de carácter asistencial y filantrópico asumen centralidad en la atención de

3 [... independiente de la existencia de vacantes o de lista de reserva...]

4 [... condición necesaria para usufructuar otros derechos constitutivos del estatuto de la ciudadanía (Oliveira, 2001: 15).]

las demandas de ese público. Esa dinámica se expresa en los documentos legales publicados en el Estado de Espírito Santo, ente 1990 y 2010.

En 1992, por medio del Decreto 3.353, el gobierno del Estado de Espirito Santo se propone ayudar financieramente a las instituciones privadas, sin fines lucrativos, concediendo ayuda social, auxilio o contribuciones, bajo la expectativa de coparticipación en ese proceso.

En el año siguiente, en 1993, la Ley 4.822 reitera el deber del Estado de Espírito Santo en asistir en carácter financiero, material y humano a las instituciones de enseñanza especial sin fines de lucro. La misma ley explicita que el poder público estatal debería suplir las entidades con servidores de su cuadro funcional de acuerdo con las necesidades expresas por esas entidades. El poder público debería, también, promover concurso público para llenar los cargos, conforme demandas de las instituciones. El concurso debería ser específico y contaría con el asesoramiento de las federaciones de las instituciones de educación especial del Estado de Espírito Santo para su elaboración. Finalmente, debemos destacar que esa ley encargaba al poder público, en sociedad con las instituciones especializas, administrar los cursos de entrenamiento y perfeccionamiento a las personas admitidas.

En el análisis de esos documentos, es importante considerar que en el curso de las medidas políticas adoptadas nacionalmente desde Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, los Estados asumirán un papel central en el establecimiento de "... criterios de caracterización de las instituciones privadas, sin fines lucrativos, especializadas y con actuación exclusiva en Educación Especial, para fines de apoyo técnico y financiero por el Poder Público" (Brasil, 1996, art. 60). De ese modo, pese a la insuficiencia de recursos financieros para el área, en febrero de 1998 la admi-

nistración estatal del Espirito Santo publicó el Decreto 488 que trató los criterios para los trabajadores del magisterio en las instituciones de la enseñanza especial del Estado.

Adecuando las indicaciones expresas en la Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, artículo 58, párrafo segundo, al Decreto 488 establecía que los trabajadores se designarían solamente para atender las demandas de aquellos alumnos, cuya situación no permitiese su integración en la enseñanza regular. Obsérvese aquí una apelación a las cuestiones individuales que refuerza la importancia de las relaciones entre el Estado y la sociedad civil.

En este período observamos una, nada despreciable, centralidad de las instituciones especializadas privadas, en el papel formativo educativo escolar de los estudiantes con discapacidad. Los datos revelan la consolidación del tipo de trabajo desarrollado por esas instituciones. Apoyada por el flujo de las interdependencias establecidas, en un curso de larga duración histórica, tal consolidación revela, en muchos aspectos, los sentidos atribuidos a la discapacidad presentada por grupos de personas. Refuerza la creencia de que la atención a las demandas de personas con discapacidad debería ser delegada a las familias y/o instituciones sociales, de carácter religioso o filantrópico.

Dialogando con los documentos oficiales, el 6 de diciembre de 2000, encontramos la publicación del Decreto 74R que dispone los criterios para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales en la red regular de enseñanza. El decreto consideraba como principio fundamental, la integración del alumno portador de necesidades especiales en la red regular de enseñanza, identificando a los alumnos portadores de necesidades educativas especiales como aquellos que presentan discapacidad auditiva, visual, mental y problemas de aprendizaje y superdotados. Destaca que la atención especial para esos alumnos, una vez

matriculados en la red pública, ocurriría en las salas de recursos o a través de los profesores itinerantes.

Con relación a las salas de recursos, el decreto establecía que fuesen instaladas en las escuelas que contasen con matrícula de cinco a diez alumnos con discapacidad auditiva, o con discapacidad visual, o alumnos superdotados, o también, con la matrícula de diez a veinte alumnos con discapacidad mental y/o problemas de aprendizaje.

Este decreto establecía que el profesor itinerante atendería periódicamente a los alumnos y orientaría al profesor de enseñanza regular. Las atenciones acontecerían individualmente o en pequeños grupos, en guarderías, hospitales, y en escuelas de enseñanza regular. El documento explicita también, que para actuar como profesor itinerante, el profesional debería tener concluido un curso de, por lo menos, ciento veinte horas. El documento habla del trabajo que debería ser desarrollado en las escuelas comunes con aquellos alumnos que necesitan de atención sistemática más específica, de acuerdo con su situación/condición de discapacidad. Lo que no se explicitaba es la intencionalidad (y compromiso) del Estado en subsidiar procesos de formación de profesores para actuar junto a los alumnos con discapacidad "incluidos" en la enseñanza común.

Más adelante, en 2002, tuvimos la publicación de la Ley 7.050, que consolida las normas estatales relativas a los portadores de discapacidad, instituyendo "*... a modalidade de ensino especial obrigatório e gratuito nas escolas da rede pública estadual que deve abranger a educação infantil e o ensino fundamental...*" (Espírito Santo, 2002, art. 31).[5]

Destaca que "*... as escolas devem reciclar seu corpo docente e seus servidores ...*" (Espírito Santo, 2002, art. 31),[6] prepa-

5 [... la modalidad de enseñanza especial obligatoria y gratuita en las escuelas de red pública estatal debe abarcar la educación infantil y la enseñanza fundamental... (Espírito Santo, 2002, art. 31).]

6 [... las escuelas deben reciclar su cuerpo docente y sus servidores... (Espírito Santo, 2002, art. 31).]

rándolos para el cumplimiento de lo dispuesto en la Ley. De acuerdo con esa publicación oficial, el poder ejecutivo debería mantener escuelas para la atención preferencial o exclusiva de los alumnos con discapacidad y la modalidad de Educación Especial debería estar disponible en todas las regiones administrativas del Estado. Finalmente, destaca que "*... o portador de deficiência e sua família poderão optar por escola especial ou escola regular de ensino que melhor lhes convier*" (Espírito Santo, 2002, parágrafo 5º, art. 31).[7]

En nuestra compresión, con esas directrices, el Estado continuaba "apostando" a las instituciones especializadas para la atención preferencial o exclusiva de las demandas educativas de estudiantes con discapacidad, mismo sugiriendo que el alumno y su familia escogiesen el espacio más adecuado para su efectiva la matriculación, ya sea en la escuela especial o en la escuela regular.

Considerando el largo curso de actuación de las instituciones de carácter filantrópico en el campo de la educación especial y la legitimación alcanzada por esas instituciones en las figuraciones sociales –incluso por financiamiento público estatal– , decimos que en el momento de escoger la matrícula, las interrelaciones establecidas entre padres y profesionales de la enseñanza estuvieron profundamente marcadas por la naturalización de una "opción" por la escuela más adecuada, sobre todo cuando el alumno necesitase de apoyo y servicios que el poder público ofrece de forma muy mala. Destacamos también, el hecho de que los apoyos pedagógicos, las salas de recursos, son ofrecidos solamente en los casos en que la escuela tiene una matrícula de entre diez y veinte alumnos con discapacidad mental y problemas de aprendizaje, de acuerdo con el Decreto 74-R del año 2000.

---

7 [... la persona con discapacidad y su familia podrán optar por una escuela especial o escuela regular de la enseñanza que sea mejor (Espírito Santo, 2002, parágrafo 5º, art. 31).]

En relación a las expectativas sociales, legitimadas históricamente en cuanto a la educación del alumno con discapacidad, destacamos el hecho de que en los documentos que consultamos, el gobierno del Estado de Espírito Santo no se pronunció sobre la atención de educación especial en aquellos estudiantes que están cursando la enseñanza media, importante etapa de la educación básica, de acuerdo con la Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96.

En el ámbito nacional, en 2001 se publicó la Resolución segunda. En ese documento, quedaron asegurados los servicios de la educación especial, "*... sempre que se evidencia, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado*" (Brasil, 2001, parágrafo único, art. 1º).[8]

Esa resolución establece la necesidad de que los sistemas de enseñanza conocieran la demanda real de creación de sistemas de información. Para eso, el documento identifica como sujetos de la Educación Especial, estudiantes que presentan: a) dificultades acentuadas de aprendizaje, vinculadas a una causa orgánica específica o relacionada con alguna deficiencia; b) dificultades de comunicación y señalización; c) altas habilidades y/o superdotación.

La resolución segunda evidencia la posibilidad de creación de clases o de escuelas especiales –públicas y privadas– para la atención transitoria de los alumnos que "*...requeiram atenção individualizada nas atividades de vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola não consiga prover...*" (Brasil, 2001, art. 10).[9]

---

8 [... siempre que se evidencie, mediante evaluación e interacción con la familia y la comunidad, la necesidad de atención educacional especial" (BRASIL, 2001, parágrafo único, art. 1º).]

9 [... requieran atención individualizada en las actividades de vida autónoma y social, recursos, ayudas y apoyos intensos y continuos, así como adaptaciones curriculares tan significativas que la escuela no consiga proveer... (Brasil, 2001, art. 10).]

Distintos estudios del área de Educación Especial analizaron de manera muy pertinente algunos aspectos del contenido y de los desdoblamientos del Decreto 2 del año 2001 (Ferreira e Ferreria, 2004; Kassar, 2004). En el debate que proponemos en este texto, destacamos el hecho de la atención a los estudiantes que son destinatarios de la educación especial, "... mediante la evaluación e interacción con la familia y la comunidad...". En nuestra lectura, esas indicaciones apuntan a la responsabilidad de la familia y de la comunidad en el proceso de identificación, pero también en la producción de respuestas a las cuestiones y las demandas específicas de los estudiantes que fueren identificados como sujetos de la educación especial. Adquiere importancia un discurso apoyado en expresiones recurrentes en aquel periodo, como pluralismo, participación y altruismo, que destaca la solidaridad de la sociedad civil, como forma de propiciar la inclusión social de la persona con discapacidad (Viegas e Bassi, 2009).

Directamente relacionado a esas cuestiones, en 2004, se publicó la Ley 10.845, que estableció el programa de complementariedad de atención educacional especializada. Ese programa fue instituido en el ámbito del Fondo Nacional de Educación (FNDE), y tuvo por objetivo garantizar la universalización de la atención especializada de estudiantes con discapacidad cuya atención no permitía la integración en clases comunes de enseñanza regular.

En el artículo 3°, la Ley 10.845 destaca la posibilidad de que los Estados, el Distrito Federal y los municipios presten apoyo técnico y financiero a las entidades privadas sin fines de lucro que ofrecen educación especial, y al trabajo de profesores y de profesionales especializados de la red pública de enseñanza, como así también, material didáctico y pedagógico apropiado, recursos para construcciones, reformas, ampliaciones y adquisición de equipamientos, y

también transporte escolar a los estudiantes con discapacidad, matriculados en esas entidades.

En esa trayectoria, en el período de 2007 hasta 2010 tuvimos un conjunto de publicaciones nacionales y una "nueva" conducción de las políticas públicas en educación especial en el Estado de Espírito Santo. En general, esas publicaciones objetivaban instituir directrices para la atención en educación especial en la Educación básica y, en lo que se refiere a nuestro propósito, disponían acerca de la transferencia de recursos financieros a las instituciones públicas o privadas dedicadas a la escolarización.

El Decreto 6.571, del 17 de septiembre de 2008, se pronuncia acerca de la atención en educación especial (AEE), en el párrafo primero del artículo 1º, señala a la AEE como "... *o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular*" (Brasil, 2008).[10]

Desde entonces, escuelas especiales públicas o privadas sin fines de lucro, deberían organizar sus actividades pedagógicas en torno de la AEE. La asistencia financiera a estas escuelas sería, entonces, por la cantidad de alumnos matriculados en escuelas comunes, y los alumnos con discapacidad, en escuelas o en instituciones especializadas en educación especial.

En el ámbito estatal, en 2010, la publicación del Decreto 37-R dispone acerca de los criterios para la asistencia de las instituciones de carácter filantrópico sin fines de lucro y ofertan la AEE. Se esclarece que los convenios establecidos con esas instituciones serían firmados mediante el envío del plan de trabajo y del plan de la atención de educación especial.

---

10 ... conjunto de actividades, recursos de accesibilidad y pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma complementaria o suplementaria a la formación de alumnos en la enseñanza regular (Brasil, 2008).]

En complemento a esas indicaciones, el Decreto 1477S, del 9 de julio de 2010, designa seis gerentes de la Secretaria de Estado de Educación (SEDU) para componer la Comisión Especial, responsable del análisis, aprobación y acompañamiento de los convenios de asistencia financiera y de trabajadores a los centros de atendimiento especializado de instituciones filantrópicas sin fines lucrativos que promueven la atención de educación especial.

Este estudio permitió avanzar en la compresión de que es posible observar la ampliación de expectativas más positivas relativas a la educación de las personas con discapacidad y que la escuela asume un lugar social que históricamente pertenecía a las instituciones filantrópicas que ofertaban servicios de educación especial. Vivimos un movimiento que expresa cierta transposición y nuevo significado del modelo médico de deficiencia de las instituciones especializadas filantrópicas para la sociedad en general y para la escuela principalmente. De ese modo, la institución especializada en Educación Especial figura como alternativa principal, siempre que la escuela no pueda atender las necesidades y demandas educativas de los estudiantes con discapacidad.

Así, los documentos oficiales publicados a lo largo de la última década del siglo XX y en la primera década del siglo XXI muestran que, en el Estado de Espírito Santo, el proceso formativo-educativo de las personas con discapacidad permaneció fuertemente vinculado a la filantropía. Destacamos que los estudiantes con discapacidad vivenciaron menos posibilidades de transición hacia los niveles más avanzados de Educación, siendo ese proceso permeado por las condiciones políticas, sociales, históricas, culturales y económicas.

Considerando las peculiaridades del desarrollo y de la participación social en el territorio del pueblo de Espírito

Santo, la inclusión de los estudiantes con discapacidad en el contexto escolar necesita de un movimiento global que demande transformaciones políticas, sistémicas e institucionales.

Consideraciones y notas finales

Partiendo del presupuesto de que el estudio de los fenómenos sociales implica considerar que "... *o desenvolvimento das estruturas políticas e econômicas são aspectos absolutamente inseparáveis sem que um deles jamais seja a base real e o outro meramente uma 'superestrutura'...*" (Elias, 1993: 200),[11] observamos que el curso histórico de legitimación del Estado moderno evidencia la inmersión de una sociedad contractualista fundamentada en una explícita vinculación entre las instituciones políticas y la creciente división económica del trabajo. En otros términos, el Estado Moderno alcanzó legitimidad en el flujo de un proceso social dinámico, marcado por la distribución de poder entre políticos profesionales y especialistas económicos (Elias, 1993).

Vale desatacar que, conjuntamente con el aumento de la pacificación interna de los estados nacionales, por medio de la proclamación de los derechos humanos, el poder potencial de los grupos de especialistas económicos –los controladores del capital y del trabajo– también se fueron ampliando. Vivenciamos una dinámica social en que esas especialidades monopolizan los medios de producción material, sumergidos en un proceso de diferenciación y de especialización de las funciones sociales de manera que monopolizan, también, la producción y diseminación de

11 [... el desarrollo de las estructuras políticas y económicas son aspectos absolutamente inseparables y ningún jamás será la base real y otro meramente "superestructura"... (Elias, 1993: 20).]

símbolos sociales que, entre otras funciones, actúan como mediadores del proceso de significación de la realidad.

Esa indicación ayuda a comprender mejor cómo y por qué las condiciones estructurales de la sociedad capitalista reciente posicionan a los especialistas económicos en una condición muy poderosa en el juego que anuncia la inclusión social. En el caso brasileño, particularmente abordado en este texto, observamos que la concretización de los derechos sociales de las personas con discapacidad sigue un curso histórico marcado por el continuo público-privado atribuyendo centralidad a la perspectiva solidaria en la atención a las demandas de esas personas y de sus familiares.

En los documentos que analizamos, observamos la relevancia de las entidades de la sociedad civil de carácter asistencial y filantrópico en el papel de complementación y, también, de sustitución, del poder público en la garantía de los derechos sociales y de ciudadanía de las personas con discapacidad. Observamos también la ausencia de un pronunciamiento más explícito del gobierno del Estado de Espírito Santo acerca de la constitución de políticas articuladas, que involucren otras secretarias en el ofrecimiento de servicios cualificados a las demandas de las personas con discapacidad y, en casos específicos, también las demandas de su familia.

Esta percepción ha apoyado nuestros argumentos en torno a la necesidad de romper con las políticas del gobierno, que solo se centran en el aumento cuantitativo de los estudiantes con discapacidad en la educación regular, y que por regla general, no tiene en cuenta la expansión de los fondos para la educación especial asociado a la gestión compartida, con el fin de garantizar espacios específicos de apoyo.

Enfatizamos sobre la necesidad de romper con las políticas gubernamentales que, solo se focalizan en el aumento cuantitativo de alumnos con discapacidad en la enseñanza

común, y que abandonan la ampliación de recursos financieros para el área de educación especial asociada a su gestión compartida, que desea asegurar espacios y apoyos específicos calificados a las demandas educativas de los estudiantes que son destinatarios de la Educación Especial.

Bibliografía

Brasil. (1996). Ley 9.394 del 20 de diciembre de 1996. *Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional*. En *Diário Oficial da União*. Brasília, 23 de diciembre de 1996.

_____. (2001). Conselho Nacional De Educação. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Resolução 02/2001*, de 11 de septiembre de 2001. *Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, CNE/CEB.

_____. (2004). Ley 10.845, del 5 de marzo de 2004. *Institui o programa de complementação ao atendimento educacional especializado às pessoas portadoras de deficiência, e dá outras providências*. En *Diário Oficial da União*, Brasília.

_____. (2008). Decreto 6.571, del 17 de septiembre de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. En: Diário Oficial da União, Brasília, 18 set. 2008.

Elias, N (1993). *O processo civilizador*, volume 2. Formação do Estado e civilização. Rio de Janeiro, Zahar.

_____. (1994). *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro, Zahar.

_____. (2001). *A sociedade de Corte*: *Investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Rio de Janeiro, Zahar.

Espírito Santo (Estado). (1992). Decreto 3.353-N, de 11 de maio de 1992. Dispõe sobre a concessão, pelo Estado, de ajuda financeira às entidades da Sociedade Civil que atuem na defesa dos direitos da Cidadania, da qualidade da vida, nas ações populares de melhoria da educação, cultura e da assistência social. Espírito Santo.

_____. (1993). Lei 4.822, de 19 de outubro de 1993. Dispõe sobre assistência em caráter financeiro, material e humano, às instituições de ensino especial. En *Diário Oficial do Estado do Espírito Santo*, Vitória.

_____. (2002). Lei 7.050, de 14 de janeiro de 2002. Consolida as normas estaduais relativas aos portadores de deficiência e dá outras providências. En *Diário Oficial do Estado do Espírito Santo,* Vitória.

_____. (2011). Lei 9.620, de 11 de janeiro de 2011. Altera a redação da Lei 8.958, de 18 de julho de 2008. En *Diário Oficial do Estado do Espírito Santo,* Vitória.

Espírito Santo (SEDU). (1998). Portaria-N 488, de 9 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre critérios para atendimento às instituições de ensino especial, que prestam serviços educacionais aos alunos portadores de necessidades educativas especiais. Espírito Santo.

_____. (2000). Portaria 74-R, de 6 de dezembro de 2000. *Dispõe sobre critérios para o atendimento dos alunos portadores de necessidades educativas especiais (PNEE) na rede regular de ensino.* En *Diário Oficial do Estado do Espírito Santo,* Vitória.

_____. (2010). Portaria 37-R, de 31 de março de 2010. *Dispõe sobre critérios para assistência às instituições de caráter filantrópicos sem fins lucrativos que promovem atendimento educacional, como função complementar ou suplementar à formação do aluno com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.* En *Diário Oficial do Estado do Espírito Santo,* Vitória.

_____. (2010). Portaria 1.477-S, de 9 de julho de 2010. *Designar comissão especial para análise, aprovação e acompanhamento dos convênios de assistência financeira e cessão de pessoal aos Centros de Atendimento Especializado de instituições filantrópicas sem fins lucrativos que promovem o AEE.* En *Diário Oficial do Estado do Espírito Santo,* Vitória.

Ferreira, M. C.; Ferrera, J. R. (2004). *Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas.* En Goes, M.; Laplane, A. (Orgs). *Políticas e práticas de educação inclusiva.* Campinas, SP, Autores Associados.

Kassar, M. de C. M. (2004). *Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala?* En Goes, M.; Laplane, A. (Orgs). *Políticas e práticas de educação inclusiva.* Campinas, SP, Autores Associados.

López G.; Flores, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* Vol. 8, No. 1, pp. 2-14. Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo.

Viegas, L. T.; Bassi, M. E. (2009). *A Educação Especial no âmbito da Política de Fundos no Financiamento da Educação.* En *Reflexão e Ação*, v. 17, n° 1 pp. 54-87. Santa Cruz do Sul – RS, UNISC.

Capítulo 12

Las violencias en la escuela desde la prensa platense

El caso Carmen de Patagones

Virginia Saez y Verónica Soledad Silva

Introducción

El presente trabajo tiene por objetivo analizar la mediatización del caso conocido como la Masacre de Carmen de Patagones sucedido en el año 2004 en Argentina.

Dicho acontecimiento representó un hito en la cobertura mediática sobre el fenómeno de las violencias en la escuela por varias razones: fue el único caso que tuvo una continuidad de tres años en la cobertura periodística;[1] a partir de este suceso empezaron a mediatizarse diversos hechos de violencias en la escuela en todo el territorio argentino, en muchos casos refiriendo a un fenómeno de imitación; cuando la prensa nacional nomina episodios de violencia sucedidos a escala internacional alude a este caso como referencia. Consideramos que la *Masacre de Carmen de Patagones* produjo un cambio en las cartografías de la violencia en el espacio escolar delimitando un antes y un después en la cobertura mediática sobre la violencia en la escuela.

1 Durante el año 2004 la Masacre de Carmen de Patagones fue noticia en 94 oportunidades. En el año 2005, 45 veces y en el año 2006, 13 veces.

En este trabajo analizamos 152 notas de los principales diarios de la ciudad de La Plata[2] durante el periodo 2004-2006. El abordaje metodológico es cualitativo, y el diseño de investigación asumió un carácter exploratorio. El tratamiento de los datos se realizó en el marco del análisis socioeducativo del discurso (Martín Criado, 1991).[3]

¿Por qué analizar los discursos mediáticos? Pensamos que los medios de comunicación ocupan posiciones estratégicas en la lucha de los significados sociales, en tanto producen, reproducen, legitiman y deslegitiman discursos y representaciones sobre la realidad y los sujetos. A partir de los noventa, autores como Delgado (1998), Alba (2001 y 2002), Saintout (2009) y Vasilachis de Gialdino (2004) observan que los medios construyen el estereotipo de un sujeto peligroso mediante procesos de selección noticiosa y estrategias discursivas que operan como mecanismos de control social. Para los autores, este interés mediático reafirma un tipo de consenso social basado en alentar el pánico moral contra la inseguridad, encarnada en la figura desviada de la juventud (Núñez, 1999; Brener, 2009).

En este sentido, nos preguntamos acerca de cómo los medios de comunicación participan en la construcción de la identidad social de la escuela y sus actores y en la representación y sensibilización de cierta configuración emotiva sobre los fenómenos de las violencias en la escuela.

Los discursos mediáticos y las sensibilidades por las violencias

Analizar el lugar de los medios de comunicación en las configuraciones sociales contemporáneas, adquiere

2 Diarios *El Día*, *Extra* y *Hoy*

3 El material empírico que aquí se presenta es parte del trabajo de campo de la tesis doctoral de Virginia Sáez que se desarrolla en el marco de los proyectos de investigación del Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos.

significación para reflexionar acerca del lugar que ocupan en la construcción de la sensibilidad por las violencias en el espacio escolar. A través de sus prácticas discursivas los medios explican, ordenan y califican, dichos acontecimientos. Variadas investigaciones ponen de manifiesto que éstos tienden a visibilizar las temáticas sobre la escuela y sus actores desde sus falencias (Iglesias, 2015; Saez, 2015) y de forma difusa y contradictoria (Núñez, 1999).

Los medios crean y recrean una forma de sensibilidad específica frente a la problemática de la violencia (Kaplan, 2011), promoviendo representaciones que incluyen a los jóvenes en hechos de violencia ocurridos *en* o asociados *por* implicación al escenario escolar, imponiendo con evidencia creciente en la opinión pública la sensación de una escuela atravesada por la violencia (Míguez y Noel, 2006; Unicef y FLACSO, 2011). Cabe destacar que la violencia es un valor; noticia determinante en las agendas periodísticas latinoamericanas (Consejo Nacional de Televisión de Chile, 1998 y 2002b; Herrera 1998; López y Cerda, 2001; Comfer, 2005).

Los aportes de la sociología figuracional de Elias (2009) resultan fértiles para la indagación del fenómeno de las violencias en el espacio escolar, en tanto nos permite pensar el fenómeno desde una perspectiva socio-histórica y procesual, entendiendo a su vez, que las prácticas discursivas de los medios hunden sus significaciones en la cultura.

Habría una interrelación entre las percepciones acerca de las violencias y los umbrales de sensibilidad, donde los medios ocupan un rol central en dicha construcción.

> ... no siempre nos afectó la violencia del mismo modo ni con la misma intensidad que hoy, y digamos que tampoco estamos en condiciones de anticipar qué percibiremos más adelante. La sensibilidad por la violencia es, por tanto, biográfica e histórica y lo es en

> el entramado de configuraciones particulares donde expande su sentido más hondo. (Kaplan, 2011:77)

A este respecto, la noción de configuración emotiva nos ayuda a poner en relación el vínculo existente entre las personas, las condiciones sociales en las que se desenvuelven los hechos y la manera como intervienen los esquemas cognitivos y emocionales que hemos aprendido en nuestra vida con otros. "la configuración emotiva organiza la motivación subjetiva tanto como la acción misma, la emoción así como la cognición" (Jimeno, 2005: 61).

Decimos entonces que la violencia es una experiencia social, cultural y emocional, las formas de la sensibilidad se transmiten y se aprenden de generación en generación, y las experiencias en relación a ella no son uniformes ni constantes y mucho menos tienen un carácter inexorable (Kaplan, 2011). Los comportamientos individuales necesitan ser abordados en una matriz social donde se van entretejiendo los condicionamientos institucionales y las interacciones cotidianas (Elias, 2009).

Los medios de comunicación al producir bienes simbólicos suministran un insumo significativo a los individuos para la construcción de sus imaginarios (Ford, 1999). Por tanto, la información periodística y los imaginarios sociales se estimulan y contaminan mutuamente (Baczko, 1991). Estos, a través del poder de construcción de realidad (Verón, 1987), proveen a los sujetos del conocimiento del mundo social, al que no pueden acceder de manera directa (Martini, 2004).

A partir de este poder simbólico (Bourdieu, 1988 y 2001),[4] los medios se sitúan como formadores de opinión en la

4 El poder simbólico es el poder de nombrar y de construir/producir visiones y divisiones sociales (Bourdieu, 1999). Es el derecho sobre la producción de sentido, sobre la definición, visión, división y prescripción de lo social, como realidad social.

sociedad. Bourdieu señala que el campo periodístico "debe su importancia en el mundo social a que detenta un monopolio de hecho sobre los instrumentos de producción y de difusión de gran escala de la información" (1998: 17). Para el autor, los medios de comunicación pueden convertirse en una herramienta de manipulación y en un "formidable instrumento de dominación" (Bourdieu, 2005: 79).

Los nombres de las cosas sociales son objeto de lucha simbólica; de allí que es necesario examinar el proceso de constitución y legitimación de ciertas formas de clasificación que operan en el mundo social. La información periodística constituye una fuente privilegiada para el análisis de las configuraciones emotivas en determinado tiempo histórico y social.

El caso Carmen de Patagones en la prensa escrita platense

La Masacre de Carmen de Patagones fue un incidente ocurrido el 28 de septiembre de 2004 en una escuela secundaria de Carmen de Patagones, al sudoeste de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, en el cual un alumno de quince años llevó un arma de fuego y disparó contra sus compañeros de aula, provocando tres víctimas fatales y cinco heridos. Este hecho conmocionó a todo el país y tuvo una repercusión social muy grande, no solo por su persistencia en la prensa nacional, sino también porque a partir de dicho acontecimiento, en el ámbito de las políticas públicas se creó el Observatorio de Violencias en las Escuelas dependiente del Ministerio de Educación de la Nación.

A continuación analizamos este episodio desglosando aquellas estrategias de la prensa para construir la nota periodística e imprimir un alto impacto emotivo y cognitivo en la presentación de la noticia. Consideramos que desde la lógica periodística se obtura la posibilidad de un análisis de

mayor complejidad acerca de hechos de este calibre, apelando a explicaciones lineales e individualizantes.

Una particularidad de la mediatización de este episodio fue la convocatoria a distintas voces autorizadas: la de funcionarios (jueces, gobernadores, entre otros) y la de especialistas (psiquiatras, psicólogos, piscomotricistas, entre otros). Surge la pregunta acerca de qué efectos tiene la apelación de los periodistas al discurso autorizado para argumentar sus posicionamientos en el discurso mediático sobre las violencias en el espacio escolar.

Cuanto más autorizada oficialmente esté la figura encargada de emitir los juicios probabilísticos, como lo es el caso de los jueces (*Hoy*, 01-10-2004; *El Día*, 08-10-2004) y el gobernador (*Hoy*, 10-07-2004), es presumible que más significativa sea su capacidad de incidir sobre la imagen que se construye de los actores escolares.

A continuación se presentan algunos fragmentos interesantes que dejan huella de esto:

> La jueza pretende saber si Junior tenía acceso a material violento. (*Hoy*, 08-10-2004)

> Entrevista al juez de menores Julio Bardi. Es alarmante que a mayor riesgo social haya menor contención familiar. El magistrado platense afirma que los menores no adquieren valores esenciales ni contención inmediata en el núcleo familiar. Explica la "Tragedia de Patagones" por la ausencia de prevención y represión en sentido legal: "El colegio no puede inculcar lo que la casa y el Estado no les ofrecen". (*Hoy*, 01-10-2004)

> En este clima, el gobernador Felipe Solá manifestó su oposición a la adopción de medidas de seguridad extremas en los colegios. "No podemos poner un detector de

> armas en las puertas de las escuelas y no podemos asumir, a partir de episodios violentos, una actitud policial", dijo Solá, inclinándose por reforzar los mecanismos para "el seguimiento de las personalidades que puedan estar sufriendo una fuerte frustración, para ir sobre ellas rápidamente desde el punto de vista psicológico". "No hagamos que el dolor nos haga buscar culpables... lo que ocurrió en Carmen de Patagones es la locura de un chico", remató el Gobernador. (*Hoy*, 30-09-2005)

> La jueza Alicia Ramallo dio algunos detalles sobre los primeros informes psiquiátricos del autor de la Masacre de Carmen de Patagones. Dijo que "sabía lo que hacía", pero "no está en su sano juicio". Quedará alojado en un neuropsiquiátrico. Se reunió con su familia. La opinión de juristas platenses. (*Hoy*, 01-10-2004)

Vemos de este modo cómo el recorte periodístico va construyendo un relato sobre el hecho apoyándose en los discursos autorizados. Éstos ejercen efectos de poder y muchas veces favorecen a legitimar el orden establecido y producir mayor eficacia simbólica a su acción (Bourdieu, 1997a). En este caso se apela por momentos a cierta responsabilización de los "valores" que debe inculcar la familia o el Estado, como así también el apelativo a que la única explicación es la "locura de un chico" que "no está en su sano juicio", valores y locura se entraman en un discurso confuso y fragmentario sobre el hecho.

Si nos detenemos en los enunciados que comportan las voces de los científicos observamos lo siguiente:

> Junior, según los psiquiatras: "Él sabía bien lo que hacía, pero no está en su sano juicio". Un brote y una despersonalización pudieron haber sido las causas de la

> reacción violenta de Junior. "Él deseaba algo de esto pero en el momento no fue consciente, entre comillas. Hay algo de desconocimiento de lo que él había hecho", explicó el psicomotricista Esteban Levin, y destacó que "este chico tendría que haber sido atendido antes, ya que con un tratamiento esto se habría podido prevenir". "Cuando lanza los trece disparos está en absoluto descontrol y después, cuando lo enfrenta su amigo, de alguna manera reacciona porque se detiene, no le tira al compañero y entrega el arma, no se resiste", agregó el especialista. (*Hoy*, 01-10-2004)

> Habían advertido problemas psicológicos. (*Hoy*, 03-10-2004)

¿Por qué aparecen determinadas voces autorizadas para hablar sobre las violencias en el espacio escolar? Esto nos lleva a pensar en los expertos que se mencionan en las coberturas mediáticas analizadas. Llama la atención que los profesionales que aparecen son exclusivamente de la rama biomédica o psicológica. Como sostiene Bourdieu (2006), estas prácticas discursivas, que se mencionan como la voz de los científicos, son discursos con pretensión de verdad capaces de ejercer violencia simbólica imponiendo arbitrariedades culturales con un alto grado de legitimación.

Otra estrategia utilizada por los diarios fue la preeminencia de una mirada individualizante en torno a las posibles soluciones para abordar esta temática.

Se constató que las posibles soluciones que circularon en las noticias refieren al orden de lo individual, focalizando en la figura del victimario, su estructura psicológica y el posible destino del adolescente (la cárcel o el neuropsiquiatrico), su inimputabilidad ante la ley, la peligrosidad que reviste para la sociedad, entre otros.

Veamos algunas citas:

> Carmen de Patagones. Cambio de estrategia. Qué pasará con el chico que disparó. [...] No será derivado a un instituto. Estará bajo tratamiento. (*Hoy*, 01-10-2004)

> El pibe que mató a tres compañeros en una escuela de Patagones fue derivado a una clínica del conurbano. Estaba alojado en el Instituto de Menores de El Dique, donde habría sido agredido por otros internos. Ayer circuló el rumor de que se había autoinfligido tres cortes con una madera, pero fuentes de minoridad lo desmintieron. (*Extra*, 11-06-2005)

> Trasladaron a Junior a un neuropsiquiátrico. El chico que mató a tres compañeros y baleó a otros cinco abandonó el Instituto de Menores de El Dique. Los otros internos lo habrían agredido. ¿Quedará libre? (*Hoy*, 11-05-2005)

> La jueza de menores de Bahía Blanca dictó su sobreseimiento, ya que cuando mató a tres compañeritos e hirió a otros cinco tenía 15 años. Eso lo convierte en inimputable. Ahora estará tutelado por el Estado, en una causa asistencial. El viernes pasado lo trasladaron a un neuropsiquiátrico. [...] La causa penal por la tragedia en la escuela de Carmen de Patagones, donde un alumno mató a tiros a tres compañeros e hirió a otros cinco en septiembre del año pasado, quedó cerrada debido a que, por ser menor, el atacante es inimputable. (*Hoy*, 15-05-2005)

> ¿Otro nombre para su vida en libertad? Junior. El caso quedó en manos de la jueza Alicia Ramallo. Lo sugirió

> Tomás Ponce, padre de una de las víctimas. Dijo que tras el cierre de la causa penal, el pibe que mató a tres compañeritos en Carmen de Patagones "podrá sentarse en el banco de otro colegio". (*El Día*, 16-06-2005)

En el proceso de hacer visible el destino del victimario también aparece un discurso que apela al impacto emotivo poniendo foco en el dolor de los familiares de las víctimas y la soledad del adolescente que cometió el hecho. Observemos:

> Sepultaron los restos de los tres adolescentes asesinados. Todos marcharon por paz y justicia. Mientras tanto, Rafael está en una unidad de Prefectura. No lo visitó ni su familia. (*Hoy*, 30-09-2004)

> El papá de Federico Ponce, uno de los chicos que mató Junior, se refirió al supuesto intento de suicidio del múltiple homicida. "No vale la pena que muera, sino que viva el dolor eterno", dijo, y rogó que no sea liberado. (*Hoy*, 12-06-2005)

De este modo observamos que las soluciones al episodio visibilizadas en las notas abonan a los discursos individualizantes. Sin embargo, como venimos sosteniendo desde el inicio de este trabajo, desde una perspectiva socioeducativa crítica sobre la temática (Kaplan, 2006; 2009b; 2013), la violencia no puede ser entendida como una propiedad intrínseca de sujetos que se vuelven victimarios, sino que es siempre relacional, socialmente construida, y refiere a una multiplicidad de fenómenos y representaciones sociales. Consideramos que más allá de ciertas patologías que podrían dar lugar a conductas violentas personales, lo cierto es que, aun en esos "casos individuales" es preciso ampliar

la base interpretativa de la acción y situarla en los modos de socialización que cada sociedad privilegia y legitima.

Señalamos, que no se trata de deslindar las responsabilidades que cada uno como ciudadano tiene respecto de las consecuencias de sus actos, sino de proponer la posibilidad de interrogarnos acerca de aquellos fenómenos que exceden una explicación lineal y monocausal. Como señala Bleichmar "... nuestra sociedad es tolerante con formas de desubjetivación donde el sujeto es considerado a partir de su desempeño y no de su capacidad de enlace con los demás" (2008: 97). En este sentido, una de las cuestiones que llamaron la atención sobre este caso, fue que Junior, era un estudiante que no causaba "problemas" en el cotidiano escolar, sus prácticas no eran disruptivas y por tanto nadie había reparado en ciertas prácticas que pudieron haber sido una señal tal vez para prevenir este hecho.

Sobre este aspecto, es dable destacar que desde la mirada mediática, la escuela aparece constantemente como un actor impotente, carente de lograr una efectiva integración de los estudiantes que asisten cotidianamente.

Otro aspecto destacado de la Masacre de Carmen de Patagones fue la presencia de un arma de fuego en la escuela como objeto amenazante. Investigaciones antecedentes sobre violencia en la escuela y medios de comunicación (Lavena, 2002; Brener, 2009) dan cuenta de que la imagen dominante de la "violencia escolar" se concentra en las agresiones entre estudiantes secundarios, mediadas por la utilización de armas. Por su parte, desde las percepciones de las estudiantes, relevadas en investigaciones anteriores por nuestro equipo de investigación, se muestra cómo la portación de armas es la situación que mayor porcentaje de alumnos (85,2%) consideró como violenta. Sin embargo, es una de las situaciones que, según ellos, sucede con menor frecuencia. Solo un 2,5% de los estudiantes sostiene que

esta situación se da siempre o casi siempre en sus escuelas (García, 2009). La tenencia de armas en la escuela es la situación tipificada como violenta por el mayor número de estudiantes; sin embargo, es la que reconocen como menos habitual (Observatorio de Violencia en las Escuelas, 2009; García, 2009).

Los casos de agresión y muerte con armas en la escuela son excepcionales, pero conmueven nuestras representaciones sobre la escuela como un lugar pacificado. Observemos cómo fue representado en una nota del caso

> La repercusión en España. El diario español *El Mundo* tituló en su portal de Internet: "Robó el arma a su padre, agente de seguridad. Un estudiante de 15 años mató a tiros a tres compañeros de escuela en una ciudad argentina". El *ABC* de Madrid dijo: "Estudiante mató a tres compañeros e hirió a cinco en un tiroteo". El caso en la prensa italiana. El diario *Corriere Della Sera* sostuvo: "Argentina, alumno dispara en escuela: tres muertos". En la crónica afirma que el joven "sembró el terror" y despliega un antecedente: compara "las escenas de terror" con la tragedia ocurrida en abril de 1999 en una escuela secundaria de Columbia. (*Extra*, 29-09-2004)

Posteriormente, las prácticas discursivas de la prensa platense visibilizan la presencia de armas en el espacio escolar como una forma diferenciada de violencia entre compañeros.

Como se destacó anteriormente, diversas investigaciones sobre el fenómeno a nivel nacional (Kaplan, 2006; Observatorio de Violencia en las Escuelas, 2009) sostienen que las violencias en la escuela no se caracterizan habitualmente por el uso de armas ni por hechos graves de este tipo.

Lo más frecuente son las prácticas discriminatorias, los hechos de maltrato entre compañeros (las burlas, el ser ignorado, la ridiculización, el hablar mal del otro, el mirarse mal, etcétera).

Es decir que en las instituciones escolares son excepcionales las situaciones tipificadas por el código penal, pero el discurso de los diarios promueve una mirada totalizante sobre el hecho, promoviendo sensibilidades vinculadas, a la impotencia, el miedo y un temor generalizado, deslizando sentidos acerca de si esto pasó en la escuela entonces todo es posible.

Señalamos que aún en casos de un calibre grave como este, es necesario considerarlos bajo el marco de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Es necesario que los medios de comunicación hagan referencia a la condición ciudadana de las y los jóvenes y a los derechos inalienables que les corresponden en tal sentido.

Otra estrategia vinculada con la anterior es la presentación de diversos casos similares, generando una representación de "contagio". Veamos algunos ejemplos:

> A casi siete meses de la masacre. Otro chico armado en Carmen de Patagones. Asomó el fantasma de Junior. Fue el lunes pasado. Un nene de 12 años tomó el revólver de su tío, se lo calzó en la cintura y fue al club de básquet. Después habría entrado a su escuela para exhibir el arma en un recreo. Las autoridades del colegio lo desmintieron, pero los padres de algunos alumnos radicaron la denuncia. (*Hoy*, 21-04-2005)

> Un alumno de séptimo grado del colegio Don Bosco de San Carlos de Bariloche, de 12 años, fue separado del establecimiento y puesto bajo tratamiento psicopedagógico, por concurrir a la escuela con una pistola

calibre 22 y amenazar con el arma a sus compañeros. (*El Día*, 01-10-2004)

En la provincia de Chubut, un joven de 17 años salía de clases en el turno tarde y comenzó a disparar con un arma en la puerta de una escuela del Corradi en la ciudad de Puerto Madryn. Fue detenido por la Policía antes de que hubiera heridos. En la provincia de San Juan, en la localidad de Rivadavia, un adolescente de 16 años exhibió un arma y amenazó a otro compañero. Ya fue apartado del colegio. Las autoridades del establecimiento explicaron que era un joven muy callado, y no era muy buen alumno. (*Extra*, 01-10-2004)

Lo que los medios dan a conocer no transita por un registro único, sino por varios, profundamente diferentes. En el caso de la masacre de Carmen de Patagones aparecen modos de designar que apelan intencionalmente a la emotividad y los afectos.

Podemos observar de qué modos las representaciones de los discursos mediáticos aluden predominantemente al ámbito de las emociones. Como sostiene Rotker, "es como si el vacío del lenguaje de la razón y el deterioro de los significantes buscara anclaje en el lenguaje de la subjetividad, de los sentimientos, lo que termina aumentando la difusa paranoia cotidiana" (2000: 9).

Las emociones parecen ser personales a primera vista, pero, aunque no son determinados simplemente por la historia o la cultura, ellos son los resultados de legados complejos que vienen de transacciones complejas del pasado (Depelteau, 2008). Así como en las notas anteriores pudimos observar cómo la interpelación afectiva estaba puesta en el lugar del miedo y el temor, en los siguientes ejemplos observamos cómo se buscar generar identificación con el dolor de las víctimas, sus familiares y la comunidad en general.

> Dolor: el pueblo entero despidió los restos de los tres chicos asesinados. (*Hoy*, 30-09-2004)

> El último adiós. [...] el cortejo fúnebre fue encabezado por el intendente de la ciudad y centenares de vecinos. En la emotiva ceremonia también participó uno de los chicos que sufrió heridas. Otros veinticinco alumnos de la misma división no pudieron llegar al cementerio, debido a que sufrieron una descompensación. (*Hoy*, 30-09-2004)

> Al ser consultada acerca de la masacre, Saldías opinó que Rafael podría haber "explotado de otra manera", aunque enseguida aclaró: "no es un victimario, sino una víctima". "¿Cómo vivirá cuando tomé conciencia de todo lo que pasó, o lo que están pasando su mamá y su papá?", se preguntó Saldías. "No sé cómo sucedió (el ataque del martes), pero no juzgamos a nadie, ni vamos a agredir al nene, porque no se puede hablar a la ligera de todo esto". (*El Día*, 02-10-2004)

Hay un énfasis en la espectacularidad de los relatos, y sus modos discursivos y comunicacionales apelan a la emotividad instantánea, dejando a veces poco margen a la reflexividad (Brener, 2009). Así, se presenta adjetivaciones como

> Parece increíble pensar que la ira de un jovencito de apenas 15 años le haya costado la vida a tres de sus compañeritos. Es inconcebible también creer que más de veinte jovencitos hayan conseguido escapar ilesos por una puerta de apenas 70 centímetros de ancho. (*Hoy*, 30-09-2004)

Tal como se desprende de los extractos analizados, los medios de comunicación juegan un papel destacado en la configuración de los ejes sobre los que se articulan las figuras de lo amenazante y los sentimientos que ellas despiertan; y por ende, tienen una importante responsabilidad.

Reflexiones finales

En la actualidad el discurso mediático es un registro y un lugar de lucha simbólica en la construcción de la sensibilidad por las violencias en el espacio escolar. Haciendo foco en la escala latinoamericana y específicamente el contexto argentino tomamos el caso Carmen de Patagones como un punto de referencia para establecer características del discurso mediático sobre las violencias en las escuelas.

A lo largo del capítulo hemos observado como las narrativas que construyen los medios se fundamentan principalmente en una racionalidad biomédica legitimando nuevos sentidos sobre la escuela y los sujetos que la habitan. En ellas las experiencias de violencia en la escuela son del orden de lo individual, ya sea biológico o psicológico. Esto nos remite nuevamente a pensar en la relación individuo-sociedad. Como se abordó anteriormente la individualidad está determinada por la estructura de la sociedad en la que se nace, por lo cual los comportamientos individuales necesitan ser abordados en una matriz social (Elias, 2009). Los comportamientos violentos y las prácticas de pacificación se anclan en procesos civilizatorios de sociedades particulares con individuos concretos (Castorina y Kaplan, 2006).

Tras el proceso analítico observamos la presencia de las voces autorizadas de funcionarios e intelectuales para analizar el fenómeno. Desde *voces reconocidas* se definen prácticas hegemónicas sobre la escuela y los actores que la

habitan. Así, las causas del fenómeno de las violencias suelen situarse en un individuo que aparece prácticamente deshistorizado y descontextualizado. Por tal motivo es relevante su análisis para contribuir a la desustancialización de la violencia.

Con un *discurso individualizante* (Kaplan, 2006), se propone una mirada de los hechos reductible al par víctima- victimario, y visibilizando soluciones del orden de lo singular a los episodios. Son actos de nombramiento y clasificación que operan distinguiendo individuos y grupos, y que cobran adhesión en el pensamiento social y en la producción de subjetividad social. Esta forma de describir el fenómeno es interceptada con un *discurso emotivo*, donde se presenta a las víctimas como una comunidad de sufrientes (Goffman, 2001) y a los victimarios como causantes de ese dolor.

Estas visiones de las trayectorias sociales y educativas esencializan los episodios violentos en el espacio escolar en determinados sujetos. Una mirada dialéctica sobre el par individuo-sociedad permitirá redireccionar críticamente esta cuestión.

Por tanto, el presente trabajo es de relevancia para documentar y reconocer la construcción discursiva, poner en cuestión y entretejer el sentido de los hechos. Dado que hay violencias con un alto nivel de naturalización que no se perciben como tales (violencia de la pobreza, de los niños abusados), y no tienen registro en el discurso mediático. Específicamente desde el caso de la Masacre de Carmen de Patagones se visibiliza la presencia de armas en el espacio escolar como una forma diferenciada de violencia entre compañeros. Y se invisibilizan otras formas, como las prácticas discriminatorias. Por lo tanto, este análisis constituye una contribución en el análisis de las configuraciones emotivas en determinado tiempo histórico y social.

Por último, es necesario mencionar que este hecho sucede en un tiempo histórico particular donde las configuraciones

mediáticas están siendo abordadas desde las políticas públicas. En el contexto latinoamericano se desarrollaron políticas que empiezan a denunciar la necesidad de marcos normativos y cambios en los medios de comunicación. En octubre del año 2000, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) expuso la Declaración de Principios de Libertad de Expresión. A través del Principio 12 se ha señalado la necesidad de que los Estados fijen normas antimonopólicas en la actividad de los medios de comunicación. Del mismo modo, se ha pronunciado en la necesidad de que las asignaciones de licencias se realicen de modo democrático y transparente, y se reconoce la importancia de preservar la igualdad de oportunidades. Esta declaración se formula tomando como precedentes, la declaración de la Corte Interamericana en su Opinión Consultiva quinta de 1985, que considera inadmisibles los monopolios en la actividad de los medios de comunicación, independientemente de su naturaleza pública o privada. Teniendo en consideración que los niveles de concentración en la actividad de los medios de comunicación en América Latina son altísimos y que son efectivamente una restricción a la libertad de expresión, se entiende necesario analizar las consecuencias de la adopción concreta de los postulados de este principio.

Desde una mirada socio-histórica, sostenemos que es necesario considerar los medios de comunicación como configuración social que construye representaciones sobre la realidad y opera en las formas sentir y habitar el mundo. A la fecha, varios países de la región estudian la modificación de las reglas de telecomunicaciones y comunicación audiovisual, las cuales incluyen, por supuesto, las vinculadas a la concentración de medios de comunicación y de derechos de exhibición. Tanto en Argentina como en el conjunto de los países de la región, los funcionarios,

académicos y políticos se encuentran frente a diversos desafíos sobre cómo articular el derecho a la comunicación en la agenda de políticas públicas. Por eso, el interés público, como principio rector de la regulación de los medios de comunicación, debe centrarse sobre todo en su contribución potencial a la gobernabilidad y al fortalecimiento de las instituciones democráticas (Loreti, 2003).

Bibliografía

Baczko, B. (1991). *Los imaginarios sociales.* Buenos Aires, Nueva Visión.

Bleichmar, S. (2008). *Violencia social - Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades.* Buenos Aires, Noveduc.

Bourdieu, P. (1988). "*Espacio social y poder simbólico*". En *Cosas dichas.* Buenos Aires, Gedisa.

_____. (1997a). Entrevista a Pierre Bourdieu, realizada por P. R. Pires y publicada en *O Globo* (Río de Janeiro) el 4 de octubre de 1997. Traducción de F. Sanabria y G. Vargas.

_____. (1998). *Sociología y democracia.* En *Capital cultural, escuela y espacio escolar*, pp. 46-51. Madrid, Siglo XXI.

_____. (2001). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos.* Barcelona, Akal.

_____. (2006). *Intelectuales, política y poder.* Buenos Aires, Eudeba.

Brener, G. (2009). "Violencia y escuela como espectáculo. La relación medios-sociedad." En Carina V. Kaplan (dir.), *Violencia escolar bajo sospecha*, pp. 199-240. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Castorina, J. A. y Kaplan, C. V. (2006). "Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto". En Carina V. Kaplan (dir.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*, pp. 27-54. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Cerbino, M. (2012). *El lugar de la violencia. Perspectivas críticas sobre el pandillerismo juvenil.* Quito, Taurus/Flacso sede Ecuador.

Comité Federal de Radiodifusión (Comfer). (2005). *Índice de violencia de la televisión argentina*. Buenos Aires, Comfer. En línea: <www.comfer.gov.ar>.

Consejo Nacional de Televisión de Chile (1998). *Cinco estudios sobre violencia y televisión en Chile*. Santiago de Chile, Consejo Nacional de Televisión de Chile.

_____. (2002). *Barómetro de violencia Nº 2: Noticieros 2002*. Santiago de Chile, Consejo Nacional de Televisión de Chile. En línea: <www.cntv.cl/link.cgi/Publicaciones/2002>.

Depelteau, F. (2008). "Hacia una teoría crítica y relacional: de la emancipación egocéntrica a la relacional". En Carina V. Kaplan (coord.), *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*, pp. 187-236. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Elias, N. (2009). *El proceso de la civilización*. México, Fondo de Cultura Económica.

Ford, A. (1999). *La marca de la bestia. Identificación, desigualdades e infoentretenimiento en la sociedad contemporánea*. Buenos Aires, Norma.

García, S. (2009). "La experiencia emocional de los estudiantes secundarios". En Kaplan, C. (dir.), *Violencia escolar bajo sospecha*, pp. 81-136. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Goffman, E. (2001). *Estigma la identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu.

Herrera, A. (1998). "Influencia de la guerra civil en El Salvador en el desarrollo de la prensa nacional (1980-1992)". En *Revista Latina de Comunicación Social*, n° 1. Tenerife- Islas Canarias, Universidad de La Laguna. En línea: <www.ull.es/publicaciones/>.

Iglesias, A. (2015). "¿Todo tiempo pasado fue mejor? Un análisis de la formación y el desempeño de los nuevos docentes y sus representaciones en la prensa gráfica argentina (2000-2013)". En *Revista mexicana de investigación educativa*, n° 20 (64), pp. 123-151. Recuperado el 15 de enero de 2016. Distrito Federal, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. En línea: <http://goo.gl/8GHYKE>.

Jimeno, M. (2005). Narrando la violencia. Relatos de pasión y muerte. Anuario de Estudios. En *Antropología Social*, n° 1 (1), pp. 55-67. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Kaplan, C. V. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

_____. (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

_____. (2011). Sobre la tolerancia, los umbrales y los miedos: Las transformaciones en la sensibilidad sobre la violencia en la educación escolar. En F. Hillert (comp.), *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión: reflexiones de un encuentro,* pp. 75-84. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

_____. (2013). *Imagens sobre mobilizações juvenis e estudantis: a criminalização através dos meios de comunicação.* En *Revista de Estudos Universitários (REU)*, n° 39 (2), diciembre, pp. 293-309. Sorocaba, San Pablo, Periódicos Científicos da Universidade de Sorocaba. En línea: <http://periodicos.uniso.br>.

Lavena, C. (2002). *¿La violencia va a la escuela? Una mirada a la violencia escolar en la Argentina.* Tesis de Maestría en Educación, Universidad de San Andrés, Argentina.

López, R. y Cerda, A. (2001). Violencia en la televisión mexicana: un análisis del contenido de los treinta programas con mayor audiencia. En *Hiper-textos*, n° 2 (1). Buenos Aires, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Departamento de Ciencias de la Comunicación. En línea: <www.mty.itesm.mx/dcic/hiper-textos>.

Loreti, D. (2003). "Los desafíos del derecho de la información como herramienta de la política del Estado hacia la comunicación". En *Zigurat*, n° 4 (4), noviembre, pp. 33-42. Buenos Aires, Carrera de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Martín Criado, E. (1991). "Del sentido como producción: elementos para un análisis sociológico del discurso". En Margarita Latiesa (ed.), *El pluralismo metodológico en la investigación social*. Granada, Editorial de la Universidad de Granada.

Martini, S. (2004). *Periodismo, noticia y noticiabilidad.* Buenos Aires, Norma.

Míguez, D. y Noel, G. (2006). "*Entre el pánico moral y el suceso real: la violencia escolar en la Argentina reciente*". Ponencia presentada en el *VIII Congreso Argentino de Antropología Social*, Salta.

Núñez, T. (1999). Los profesores vistos por la prensa: de la realidad al mito social. En *Comunicar*, n° 12 (1), pp. 47-54. Madrid, Grupo Comunicar.

Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. (2009). *Violencia en las escuelas. Investigaciones, resultados y políticas de abordaje en prevención.* Simposio Francia-Argentina. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. En línea: <http://ceapi.files.wordpress.com/2012/04/violencia2.pdf>.

Rotker, S. (2000). *Ciudadanías del miedo*. Caracas, Nueva Sociedad.

Saez V. (2015) Una mirada a la investigación sobre medios, violencia y escuela. En *Revista Entramado*, n° 11 (1), pp. 136-155. Calí, Universidad Libre de Colombia. En línea: <http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2015v11n1.21117>.

UNICEF Y FLACSO (2011). *Clima, conflicto y violencia en las escuelas*. Argentina, FLACSO. En línea: <www.unicef.org/argentina/spanish/clima_conflicto_violencia_escuelas.pdf>.

Verón, E. (1987). "Prefacio a la segunda edición". En *Construir el acontecimiento*. Buenos Aires, Gedisa.

Fuentes electrónicas

<www.eldia.com.ar>.

<www.diariohoy.net>.

<www.diagonales.com>.

<www.diarioextra.com.ar>.

Capítulo 13

Familia e institución educativa

Relaciones de interdependencia y poder

Claudemir Dantes y Magda Sarat

Este texto presenta parte de una investigación concluida de maestría, que tiene como título "Familia y educación infantil; relaciones interdependientes".[1] El objetivo fue problematizar el cotidiano relacional entre las dos instituciones, buscando reflexionar sobre el papel atribuido a la misma en lo que se refiere al cuidado y educación de los niños.

Es una investigación cualitativa, donde los datos empíricos fueron analizados por medio de dos conceptos discutidos por el sociólogo alemán, Norbert Elias, interdependencia y poder, ambos, emergen de las relaciones entre los individuos. En nuestra investigación el concepto de poder fue evidenciado en los elementos de fuerza y coerción entre las instituciones analizadas y los individuos que las componen.

De acuerdo con Elias (1994) la sociedad está compuesta por una telaraña de interdependencias donde lo social es

1 Este trabajo hace parte del proyecto: "Pesquisas en educación en Brasil y Argentina: desigualdades sociales, subjetividad, diversidad y fronteras", desarrollado en área del programa Centros Asociados para el Fortalecimiento del Posgrado Brasil - Argentina (CAFP-BA) UFGD/UBA/CAPES/SPU.

concebido como un sistema de relaciones entre grupos e individuos interdependientes.

> *O entrelaçamento das dependências dos homens entre si, suas interdependências, são o que os ligam uns aos outros. Como os homens são, inicialmente, por natureza e mediante o aprendizado social, mediante a educação, mediante a socialização, mediante as necessidades despertadas socialmente, mais ou menos, mutuamente dependentes entre si, então eles, se é que posso falar assim, só existem enquanto pluralidade, apenas em figurações.*[2] (Elias, Waizbort, 1999: 101)

Comprendemos que los individuos, por medio de sus relaciones, van estableciendo interdependencias inevitables y cuando utilizamos ese concepto en nuestra discusión nos propusimos investigar cómo esas relaciones se establecen entre las instituciones de atención a los niños, en el caso, dos Centros de Educación Infantil Municipal (CEIMS) y la familia. De ese modo, nuestro objetivo de investigación fueron las relaciones entre padres, madres, profesores y directores, pues, la manera como ocurre la interacción, revela las interdependencias mutuas existentes y las tenciones que emergen de tales relaciones.

Para Elias (1994), los individuos están enlazados unos con otros, aunque no se conozcan, pues existen relaciones de trabajo, propiedad, de afecto que los unen. Es más, no hay dudas que nosotros solo existimos por medio de otros seres humanos. Crecemos e interaccionamos con un grupo más grande llamado sociedad, y ésta, se organiza de una manera muy propia, normalizando las relaciones entre individuos.

---

2 [El entrelazamiento de las dependencias de los hombres, sus interdependencias, es lo que conecta unos a los otros. Como los hombres son, inicialmente, por naturaleza y mediante el aprendizaje social, la educación, la socialización, las necesidades despertadas socialmente, mutuamente dependientes, solamente existen en cuanto pluralidad en figuraciones.]

La palabra poder puede cargar o remitir a un significado negativo, de acuerdo con Elias (1998), considerando que a lo largo de la historia de las sociedades humanas aquel o aquellos que disponían de condiciones mayores de poder hacían uso de tal condición y, comúnmente establecían relaciones de opresión, pues no todos disponían de igual privilegio. El problema no está en el hecho de disponer de condiciones de poder superiores, pero sí en cómo se usa eso, en cuanto a atender necesidades propias.

Así, no precisamos considerar solamente los aspectos negativos a los que la palabra remite, pues eso nos impide analizar los hechos de poder a los que se refiere. En el caso de nuestros objetos de investigación en los modos de interdependencia observada entre las dos instituciones, las relaciones de poder se revelan de manera inestable, pero, casi siempre, favorecen la institución de educación infantil y algunos factores contribuyen para eso.

Las familias necesitan de la atención ofrecida a sus hijos, considerando que la mayoría trabaja, así como el entendimiento de que el CEIM es compuesto por profesionales que pueden tener conocimientos necesarios para estimular significativamente el desarrollo de sus hijos. De igual modo que la falta de vacantes para atención de todos los niños, pueden ser elementos que contribuyen para que la institución educativa esté en una posición de poder superior a las familias, y estas deban sujetarse a las normas impuestas por las instituciones.

El concepto de poder también fue enfatizado por Elias, al analizar las relaciones entre dos grupos; uno establecido y otro *outsider,* en una comunidad llamada Winston Parva, en Inglaterra. De acuerdo con Elias (2000: 20), "el uso de la investigación de problemas que se pude encontrar en una gran variedad de unidades sociales, mayores y más diferenciadas, posibilita la explotación de esos problemas con

una extremada minuciosidad podemos decir". Así pues, el sociólogo pudo desmenuzar los detalles que componían las relaciones entre los individuos de Winston Parva teniendo la posibilidad de comprenderlos mejor y, a partir de aquella realidad, tener una visión más amplia de cómo se configuran las relaciones en sociedades más grandes y más complejas. Eso nos lleva a pensar, que al discutir las relaciones cotidianas entre los individuos que componen las instituciones participantes, en el caso de nuestra investigación, tendremos una muestra, de cómo esas relaciones se configuran de manera más amplia y en otros contextos.

En la experiencia expuesta por Elias, los grupos fueron descritos como participantes de la misma clase social, pero con una característica que, en aquel contexto, hacía una gran diferencia, el tiempo de permanencia en la localidad. Dado que siendo grupos interdependientes, el grupo de establecidos se comportaba como superior con relación al grupo de *outsider* y utilizaba muchas estrategias para mantener su superioridad.

En el caso en cuestión, el poder se revela de forma desigual, pues el grupo de establecidos detenta grandes condiciones para disminuir al grupo más reciente. Por vivir juntos hace dos o tres generaciones consiguieron organizarse de una mejor forma, además de trabajar con la posibilidad de "reservar para las personas de sus tipos los cargos importantes de las organizaciones locales, como el consejo, la escuela, el club, y de estos, excluir firmemente, los moradores de la otra área para los cuales faltaban unión" (Elias, 2000: 22).

El grupo de recién llegados enfrenta muchas dificultades, que se potencian en la medida en que no se presentan como un grupo unido. En las relaciones de poder establecidas de esa forma, un grupo es estigmatizado por otro, no solamente por no tener derecho de utilizar los espacios colectivos, como clubes y consejos, sino también por su carácter y mala reputación.

Es posible verificar, pensando en nuestro objetivo de investigación, una posible relación de establecidos y *outsiders*. Como destacamos en este texto, la institución de educación infantil dispone de elementos de poder que la favorecen, pero las relaciones de carisma y estigma aparecen de forma encubierta, una vez que el CEIM se coloca como un local privilegiado para que ocurra, de forma "adecuada" las actividades de cuidados y educación de los niños. En algunos testimonios constatamos charlas prejuiciosas con relación a las familias, sus formas de organización y los problemas sociales enfrentados por estas, y de acuerdo con la coordinadora, reflejan en el comportamiento de los niños en la institución.

Para una mejor comprensión es posible discutir algunos fragmentos de las entrevistas con las coordinadoras de los CEIMS, que cuando fueron cuestionadas sobre la participación de los padres en lo cotidiano y las posibles dificultades que enfrentan, para que efectivamente sean participativos, contestaron:

> Ellos siempre hablan que nunca tienen tiempo y ahora en el caso, de mí CEIM, tengo muchos niños que no tienen padre, con mucho registro de madres solteras, sin nombre del padre, o el padre en la cárcel también. Entonces es siempre la madre o la abuela que es responsable por el niño. (Coordinadora Celia, 2014)

> ... no son muy participativas en el centro de educación infantil. Aquí ellas no participan mucho, usted tiene que llamar, tiene que siempre hablar y pedir. Siempre tiene que estar comunicando a ellas por que si usted deja, ellos no tienen esa preocupación con los niños. (Coordinadora Fátima, 2014)

Es posible verificar, al analizar las respuestas, que la responsabilidad por falta de participación de los padres en lo

cotidiano del CEIM es atribuida a la familia, de acuerdo con lo que dicen las coordinadoras. De este modo, la institución gubernamental se presenta como un espacio en que los padres deben buscar una aproximación, una vez que sus hijos están allí matriculados.

Puede ser un problema concebir la falta de participación de las familias como falta de preocupación, pero todavía hay un agravante más, el hecho de atribuir la forma estructural de las mismas, como una posible causa de las dificultades para tornarse más participativas en la vida institucionalizada de sus hijos. Cuando se refieren a las familias de esta manera, los CEIMS pueden construir una visión prejuiciosa como una forma de organización estructural de los grupos familiares, que acaban por ser estigmatizados. Analicemos más un fragmento de la entrevista concedida por una de las coordinadoras:

> ... vive solamente con las madres. Muchas veces la madre en los fines de semana lo deja con la abuela. Ella nunca se queda con su hijo, cerca del hijo y entonces el empieza hasta... en el centro de educación infantil a ser agresivo. Porque el niño percibe cualquier cosa errada que ocurre en la casa, usted ya percibe al otro día en el CEIM. Usted ya percibe. La actitud del niño hace con que hablemos: Alguna cosa no es correcta. Llamamos a la madre para charlar y ella relata: es que esta noche mi marido llego muy nervioso. Entonces percibimos lo que ocurrió con el niño. (Coordinadora Fátima, 2014)

Atribuyen los cambios de comportamiento de los niños en el CEIMS, especialmente a los aspectos relacionados con actitudes agresivas, al hecho de enfrentar problemas vinculares en sus casas. Hasta cierto punto, es posible que lo

que pasa en el ambiente domestico se refleje en las actitudes de los niños en el CEIM, pero es importante que eso no se torne una visión general, con el riesgo de desarrollar una visión prejuiciosa.

Una vez más se queda implícito en el testimonio de la coordinadora, que la forma estructural familiar, pude ser el origen de los comportamientos "inadecuados" en el CEIM. Podemos inferir que si la entrevistada no está estigmatizando el grupo familiar no se presenta como un "modelo idealizado" de familia nuclear, Santos (2009). Hay una concepción errónea de un modelo perfecto sin conflictos o problemas.

Al asumir que deben convocar los padres para que frecuenten el CEIM de forma más participativa, la coordinación deja claro que se preocupa con los niños y comprende que la presencia de las familias en lo cotidiano es importante porque aproxima los niños de sus padres en las actividades que están siendo desarrolladas. Cuando dicen que las familias no tienen preocupaciones con sus hijos, se crea una dicotomía que se expresa de un lado por el CEIM, preocupado con el desarrollo del niño y de otro, la familia, sin tiempo y poco preocupado con la vida de los niños.

A lo largo de las entrevistas que realizamos con las profesoras y coordinadoras fue enfatizado que las instituciones educativas en cuestión están buscando formas de posibilitar a las familias una participación más expresiva en la cotidianidad, y también como maneras de discutir las diferentes formas de organización estructural de los grupos con los cuales trabajan. Así como los problemas relacionales que, de acuerdo con las profesionales, inician en el hogar y se arrastran hasta los CEIMS. Entretanto, lo que se quedó implícito es que no hay mucho a ser discutido sobre la interacción entre dos instituciones sociales, especialmente porque se trata de importantes instituciones que se fueron construyendo histórica y culturalmente.

Niños, familia y educación infantil la composición de una relación

Aun sobre las interdependencias, con relación a las instituciones sociales que fueron el foco de nuestra investigación y buscando inspiración teórica en Elias (1994), intentamos comprender, para después discutir los detalles presentados en su cotidiano relacional. Sobre esto, Elias (1994: 63) afirma que

> *Todos sabem o que se pretende dizer quando se usa a palavra sociedade, o pelo menos, todos pensam saber. A palavra é passada de uma geração a outra, como uma moeda, cujo valor fosse conhecido e cujo conteúdo já não precisasse ser testado. Quando uma pessoa diz sociedade e outra a escuta elas se entendem sem dificuldades, mas será que realmente nos entendemos?*[3]

La cuestión discutida es importante, pues según el autor muchas personas aún hacen distinción entre individuo y sociedad, dado que esos elementos se presentan como inseparables y complementares. Los cambios que ocurren en la sociedad, solo ocurren por el movimiento individual de cada persona, pero, las grandes transformaciones en la estructura social ocurren independientes de las intenciones individuales. Cada persona tiene un papel dentro del mosaico de las relaciones que componen la sociedad (Elias, 1994).

Uno de los ejemplos de interdependencia está en la relación entre padres e hijos, que según Elias (2012), es una de las relaciones que pueden configurarse de una forma desigual, una

3 [Todos saben lo que se pretende decir cuando se utiliza la palabra sociedad, o por lo menos, todos piensan saber. La palabra que va de una generación a otra, como una moneda, cuyo valor es conocido y cuyo contenido ya no precisa ser testado. Cuando una persona habla sociedad y otra la escucha ellas se comprenden sin dificultades, ¿pero será que realmente nosotros comprendemos?]

vez que se trata de una interacción entre adultos y niños, construida histórica y culturalmente, por medio de la orden de unos y de la obediencia de otros. De acuerdo con el sociólogo, los niños, al nacer necesitan de los adultos para sobrevivir, por lo tanto, es posible percibir que la relación existente es desigual, una vez que, indiscutiblemente, los adultos disponen de condiciones físicas y cognitivas, que los niños en su poca edad, aun no tienen desarrolladas.

Los niños son un importante elemento entre la familia y la institución de educación infantil. Podemos afirmar que es la principal conexión de interdependencia existente. La relación entre adultos y niños puede ser construida de diversas formas, casi siempre tensas, dada la espontaneidad inherente de los niños, sin embargo, difícilmente dejan de despertar en los adultos, afecciones que desarrollen relaciones de cariño y de afecto, que evidentemente aparecen también en las relaciones entre profesores y niños, en lo cotidiano de las instituciones de educación infantil.

Para Elias (1970: 150) "para tener una visión más completa de la teoría sociológica es necesario incluir las interdependencias personales, sobre todo las conexiones emocionales entre las personas, considerándolas como agentes unificadores de toda la sociedad". Así, el autor afirma que para el individuo crecer, desarrollar y constituirse como persona solamente es posible en la relación con el otro. Tal hecho se caracteriza como una condición fundamental al ser humano. Es posible entonces afirmar que el primer grupo con lo cual nos relacionamos, luego al nacer es una familia, posteriormente otras instituciones también aparecen como espacios de socialización. Al hablar sobre niños, Elias (1994: 27), afirma que

> *Somente na relação com outros seres humanos é que a criatura impulsiva e desamparada que vem ao mundo se trans-*

forma na pessoa psicologicamente desenvolvida que tem o caráter de um indivíduo e merece o nome de ser humano adulto. Isolada dessas relações, ela evolui, na melhor das hipóteses, para a condição de um animal humano semi-selvagem.[4]

Es importante una discusión más crítica empezando del pasaje de Elias, aunque sea posible llegar al entendimiento, por medio de su teoría, que de las relaciones sociales son indispensables a los seres humanos. Acreditamos que al pensar en los niños como "criaturas", el término, en nuestro contexto, asume un carácter polisémico, al ser utilizado peyorativamente por muchos. Además, es importante considerar que las investigaciones con niños, de acuerdo con, Ferreira, (2012); Cruz, (2008); Campos, (2008), Barbosa, (2007), entre otros, se vienen formulando hace décadas y presentan los niños como inteligentes, capaces y competentes, expresando tales características luego al nacer.

Es aceptable, como defiende el autor, que en la relación con el adulto el niño puede desarrollarse, bajo varios aspectos, pero al referirse a niños y adultos de aquella forma se puede transmitir una idea de inferioridad de niño con respecto al adulto. Sin embargo, si hipotéticamente imaginamos que el niño no se relaciona con los adultos, lo que obviamente no ocurre, pero, aun así, seria humana, pues, según el propio autor, nació de otro ser humano. Es posible reflexionar sobre el sentido de la palabra "humano", utilizada por el autor considerando el momento histórico en que se escribe, una vez que la ampliación de discusiones sobre los niños, la niñez y sus capacidades y cultura singulares,

4 [Solamente en la relación con otros seres humanos es que la criatura impulsiva y desamparada que viene al mundo se transforma en una persona psicológicamente desarrollada que tiene el carácter de un individuo y merece el nombre de ser humano adulto. Aislada de estas relaciones, ella evoluciona, en la mejor hipótesis, para la condición de un animal semisalvaje.]

según Redim (2009), fueron posteriores. Algunos investigadores como Sarat (2014:17) dicen que:

> *... ainda parcialmente discordando dessa premissa em razão das inúmeras pesquisas feitas sobre o desenvolvimento da criança que apontam a extrema capacidade de aprendizagem desde o nascimento, concordamos com Elias que a educação, ou o processo educativo, tem papel preponderante no intuito de fazer com que os indivíduos se tornem humanos em toda a sua complexidade e subjetividade.*[5]

La investigadora comenta sobre la afirmación de Elias (1994), relacionada a la importancia de la experiencia social, como aprendizaje de modelos previamente formados, que hacen con que la misma se convierta en humana. Según Sarat (2014: 17) "el niño necesita crecer e inserirse socialmente", delante de eso, el ambiente familiar es de gran importancia, una vez que ejerce una fuerte influencia en los comportamientos y actitudes de los niños cuando se relacionan con personas fuera del ambiente de su hogar.

Las relaciones de interdependencia entre el CEIM y la familia, dicho de otro modo, entre individuos que componen esas instituciones y se quedan envueltos en relaciones cotidianas de cuidados y educación de los niños, se configuran de forma tensa y algunas veces contradictoria. Caracterizada por ambigüedades, encuentros y desencuentros, que revelan que es muy compleja la discusión que envuelve la temática. Al hablar de la ambigüedad en las relaciones, nos referimos al hecho de la investigación nos ha

5 [... aunque parcialmente en desacuerdo de esa premisa en razón de las innumerables pesquisas hechas sobre el desarrollo de los niños que afirman la extrema capacidad de aprendizaje desde el nacimiento, acordamos con Elias que la educación, o el proceso educativo, tienen un papel primordial en el intento de hacer que los individuos se conviertan en humanos en toda su complejidad y subjetividad.]

llevado a la percepción de que las relaciones son por veces marcadas por la complicidad, por veces por el conflicto. Esa ambigüedad puede ser percibida, en la experiencia empírica y también en la investigación bibliográfica.

Las familias frecuentan los CEIMS en las fiestas promovidas y contribuyen como pueden para que la realización sea posible, además, a los largo del análisis del cuestionario aplicado en nuestro trabajo de campo: de las diecinueve familias, diecisiete contestaron que consideran cualitativa la atención ofrecida por los CEIMS a la comunidad, y eso puede evidenciar, en alguna medida, que hay valoración del trabajo que los CEIMS desarrollan en la comunidad, o entonces hay algunas reservas al criticar los CEIMS, considerando que conseguir vacantes es siempre un desafió para las familias.

Con relación a la presencia cotidiana, percibimos que algunos CEIMS ofrecen momentos para la participación de las familias y que una gran parte se queda restricta a las fechas conmemorativas, pero, lo se queda implícito, en verdad, es que a los profesores no les gustan de presencia de los padres, principalmente en las clases de actividades, pues creen que la institución educacional debe estar a disposición de las familias, pero con reglas que limitan la participación. Según Henriques (2009) los padres deben ir a la institución, pero cuando son invitados y no en el momento que deseen, ni delante de sus posibilidades y horarios en ocasiones en que no están trabajando. Adoptando esa postura se queda evidente la distancia que, en algunos casos, existe entre la escuela y la familia, y puede terminar maximizando situaciones de conflicto.

Una posibilidad de disminución de los problemas existentes en la relación entre CEIMS y familia, de acuerdo con Tiriba (2001: 76) sería

> ... abrir os portões para os pais, especialmente nos momentos em que vem trazer e buscar os filhos, facilitando contato com os profissionais, possibilitando que tenham acesso a todos os espaços (salas, berçários, parques, pátios, refeitório, banheiros, corredores).[6]

Las relaciones defendidas por Tiriba (2001) están bien lejos de la realidad de gran parte de las instituciones de educación infantil. Los CEIMS que investigamos presentan distinciones sobre la entrada de los padres. El CEIM Maria Auxiliadora[7] se reveló cómo el que tiene más flexibilidad con relación a la entrada de los padres, mientras que en Albertina, los padres deben dejar sus hijos en el portón, para que sean acompañados por un funcionario hasta la clase de actividades.

De acuerdo con la legislación vigente y que normaliza la Educación Infantil en Brasil, es un derecho, pero sin obligatoriedad, que todos los niños frecuenten las instituciones, de mismo modo también es asegurados a las familias la participación en lo cotidiano educacional en que su hijo está insertado, una vez que el trabajo desarrollado con niños debe ser en complementariedad (BRASIL/Constituição Federal, 988) y división (BRASIL/Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB, 1996) con las familias, pero en un contexto actual, es posible verificar que ni todas las instituciones están dispuestas a tener una interacción con los CEIMS y diversos factores contribuyen para eso, como ejemplo, los padres que no tienen tiempo. El trabajo se convierte en un elemento que dificulta la participación de los padres, y desfavorece una relación más próxima con la escuela.

---

6 [Abrir los portones para los padres, especialmente en momentos en que vengan a traer y buscar sus hijos, facilitando contacto con los profesionales, posibilitando que tengan acceso a todos los espacios (salas de clase, parques, patios, comedores, baños y corredores).]

7 Nombre ficticio.

Buscamos oír los padres y como perciben la relación que establecen con los CEIMS investigados. Cuestionados sobre su participación en el cotidiano de las instituciones de Educación Infantil, las respuestas fueron las siguientes: De diecinueve respondientes, solamente cinco asumen participar poco y todos los otros se declararan participativos. De acuerdo con las respuestas, los padres del CEIM Albertina son más participativos que los del CEIM Maria Auxiliadora, pero, hay una divergencia en esta información. Cuando cuestionada sobre la participación de los padres, la coordinadora del CEIM afirmó que los mismos no entran en la institución, solamente cuando solicitado, y esto no deja una duda: ¿cómo ser participativo si no es permitida la entrada cotidiana en el CEIM?

Buscando un dialogo con la teoría de Elias (1994) podemos explicar las contradicciones existentes en lo cotidiano entre las instituciones investigadas. Se el CEIM deja de atender a los niños con un nivel de cualidad esperado, la balanza de poder se mueve favoreciendo la familia, que tiene subsidios legales que pueden desencadenar una acción coercitiva sobre el CEIM. Las familias saben que el CEIM debe ofrecer una atención cualitativa, pero, es necesario considerar que el concepto de cualidad puede ser relativo, y depende de la concepción de educación infantil que las familias poseen.

Para explicar mejor, podemos pensar que estamos en un momento histórico en que buscan romper con las características asistenciales atribuidas a la Educación Infantil a lo largo de la historia, pero muchas familias, como evidenció nuestra investigación empírica, aun perciben CEIMS como instituciones con funciones relacionadas a los cuidados, cuando la verdad, es que el trabajo pedagógico con niños debe enfatizar varios otros elementos, que objetivan ampliar conocimientos de los pequeños sobre lo más variados asuntos conforme orientaciones de Directrices Nacionales Curriculares para la Educación Infantil /DCNEI, (Brasil, 2009: 2).

> *A proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve ter como objetivo garantir a criança acesso a processo de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito a saúde, a proteção, a liberdade, a confiança, ao respeito, a dignidade, a brincadeira, a convivência e a interação com outras crianças.*[8]

Luego, al considerar solamente la función de cuidados y creyendo que el CEIM cuida bien de sus hijos, la familia comprende que el trabajo es cualitativo. Delante de esto, a los profesionales involucrados en el trabajo de los CEIMS, en primer lugar, hay que destacar la claridad de su papel, mientras agente y contribuyente en la formación de los niños y, enseguida, la responsabilidad por medio del dialogo constante con las familias, esclarecer que la cualidad del trabajo en las instituciones de educación infantil está necesariamente atrapada a la adecuada relación entre los cuidados con la educación de los niños.

Por otro lado, el CEIM es organizado, fundamentalmente, bajo reglas que normalizan su funcionamiento. Los horarios de entrada y de salida, la frecuencia asidua de los niños, reuniones y lineamientos burocráticos, son ejemplos del poder ejercido sobre la familia como evidencia el fragmento de un documento de la institución (2006). La coordinadora de una de las instituciones: "habló que el padre no puede tardar treinta minutos para coger su hijo, pues después de este tiempo podrán llevar el niño al consejo tutelar.[9] Ella pidió la compresión de todos". Observamos que,

---

8 [La propuesta pedagógica de las instituciones de educación infantil debe tener como objetivo garantizar a los niños acceso a procesos de apropiación, renovación y articulación de conocimientos y aprendizaje de distintas lenguajes, así como el derecho a la salud, protección, libertad, confianza, respeto, dignidad, bromas, convivencia e interacción con otros niños.]

9 Órgano que garantiza los derechos de los niños y adolescentes, creado por la Ley 8.069, del 13

de cierto modo, la regla relacionada al horario sirve como medio de coerción para todo el grupo, una vez, que tal actitud, puede causar represalias que pueden desencadenar problemas serios para los padres. Como es el caso de un niño que al ser llevado al Consejo Tutelar y sus padres no lleguen en el horario establecido.

En este aspecto percibimos la interdependencia conflictiva entre las instituciones. De un lado el CEIM con amenazas que, aparentemente, están sobre el dialogo, de otro lado la familia que necesita someterse a reglas y posteriormente, en el caso de no cumplir las reglas, recibirá punición por la desobediencia. Es importante considerar, cuando pensamos en las relaciones de poder, en la posibilidad de la familia perder la vacante del niño, delante de una gran cantidad de niños que están afuera de los CEIMS, porque faltan vacantes, entonces, es una rígida punición para las familias que no se adapten a las reglas. En la situación descrita, percibimos, una vez más, que la balanza del poder no se mueve en la dirección de las familias.

Comprobamos que hay una tentativa constante de una búsqueda de equilibrio en las relaciones de poder entre individuos que componen las instituciones investigadas. Para problematizar esa relación, Elias (2012: 483) afirma que la sustentación de un individuo, mientras un adulto, en sociedad "requiere una medida muy alta de previsión y contención de impulsos de momentos para el alcance de objetivos y satisfacción a largo plazo". El sociólogo enfatiza el proceso civilizador individual que pone las personas en telarañas de interdependencias, construidas por medio de relaciones que, en gran medida, pueden desencadenar cambios en comportamientos y en actitudes de individuos. Tales cambios deben ser ponderados, pues el control de impulsos y

---

de julio de 1990, para garantizar protección integral a todos los niños y adolescentes de Brasil.

de emociones atenúa las relaciones de poder que una ejerce sobre la otra. Eses aspectos también pueden explicar porque la interacción entre CEIM y familia es marcada por la complicidad y por conflictos.

Algunas consideraciones

Este artículo presenta solamente una parte de los elementos que fueron discutidos y que se pude encontrar en el trabajo. Aunque haya muchas investigaciones que discutan la relación entre familia y Educación Infantil, existe aún, una significativa dificultad en el desarrollo de un trabajo en asociación y que efectivamente se complemente, sin que una institución funcione como substituta de la otra, pues sus funciones, mientras sean similares en alguna medida, son distintas cuando hablamos de una institución formal de educación, como es el caso de los CEIMS.

Fue posible identificar los encuentros y desencuentros entre individuos interdependientes y que, por el hecho de estar unidos por una gran relación, están constantemente produciendo relaciones de poder que nos fueron presentadas de las más variadas formas, al cruzar los datos colectados en nuestro trabajo de campo.

Aparentemente, para los profesionales, existe un modelo idealizado de familia que piensan es adecuado para la educación de los niños. Las charlas reflejan que los núcleos familiares imaginados como "desestructurados" por los profesionales, tienen más dificultad de interacción con el CEIM, lo que termina estigmatizando a las familias que no encuadran en el perfil socialmente aceptado por ese grupo. En este aspecto fue posible percibir la relación de poder existente entre los CEIMS y las familias, y esa percepción, ocurrió, más específicamente, en la reflexión inspirada en

la teoría de Elias (2000), que trata de demonstrar que cuando las relaciones de poder son muy intensas, terminan estigmatizando un grupo.

Para finalizar, creemos que la investigación apunta aspectos importantes para la discusión relacionada al trabajo desarrollado en las instituciones de educación infantil. Y a pensar junto a Norbert Elias, que en las relaciones establecidas entre los actores sociales con los cuales podemos tener una interacción, es posible construir una mirada distinta, que puede tornarse más equilibrada. Ello sería valioso para las relaciones de poder entre los individuos que componen esas dos importantes instituciones sociales, que comparten los cuidados y la educación de los niños.

Bibliografía

Brasil. (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, Senado Federal.

_____. (1996). Ministério da educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação.* Lei 9.394, de 20 de dezembro.

_____. (2009). Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Brasília DF, MEC.

Campos, M. (1994). *Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional da Educação Infantil. Por uma política do profissional da educação infantil.* Brasília, MEC.

Cruz, S. H. V. (2008) *Fala Menino! O cotidiano da creche comunitária na perspectiva da criança.* En *A criança fala: A escuta de crianças em pesquisas.* São Pablo, Cortez.

Elias, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos.* Traducción al castellano de Weiler, V., profesora de La Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Grupo Editorial.

_____. (1993) *O processo civilizador: Formação do Estado e Civilização.* Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., v. II.

_____. (1994). *A sociedade dos Indivíduos.* Rio de janeiro, Zahar.

_____. (1994). *Processo civilizador: Uma história dos costumes*, vol. I. Rio de janeiro, Zahar.

_____. (2008). *Introdução à Sociologia*. Lisboa, Edições 70.

_____. (1998). *Sobre o Tempo*. Rio de Jaineiro, Zahar.

_____. (2000). *Estabelecidos e outsiders. Sociologia das relações de poder a partir das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de janeiro, Zahar.

_____. (2012). *A civilização dos pais*. En *Revista sociedade e Estado*, Volume 27 n° 3. Brasília DF, Universidade de Brasília UNB.

Ferreira, M. E. (2012). *Você parece criança. Os espaços de participação das crianças nas práticas educativas*. Dourados MS, UFGD.

Henriques, M. E. O. (2009). *Relação creche família. Uma visão Sociológica*. Braga, Universidade do Minho.

Redim, M. M. (2009). *Crianças e suas culturas singulares*. En Muller, F., Cavalho, A. (Orgs.). *Teoria e Práticas na Pesquisa com Crianças. Diálogos com Corsaro*. São Paulo, Cortes.

Santos, R. (2009). *O papel da família e da escola no processo contemporâneo de socialização primária: Uma reflexão sociológica sobre representações e expectativas institucionais*. En Goettert, D. J., Sarat, M. (Orgs.). *Tempos e espaços civilizadores: Diálogos com Norbert Elias*. Dourados MS, UFGD.

Sarat, M. (2014). *Educação da Infância: pesquisas no Brasil e na Argentina*. En Kaplan y Sarat (Orgs.). *Educação, Subjetividade e diversidade: pesquisas no Brasil e a Argentina*. Londrina, UEL.

Tiriba, L. (2001). *Pensando mais uma vez e reinventando as relações entre creche e família*. En *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro, DP&A.

Waizbort, L. E. Simmel. (1999). *Dossiê Norbert Elias*. São Paulo, EdUSP.

Capítulo 14

Literatura y género

Aproximaciones de una investigación entre Brasil y Argentina

Nubea Rodrigues Xavier y Ademir Gebara

Introducción

A través de una investigación científica de los niños y sus comportamientos buscamos enumerar aspectos que sean favorables para comprenderlos como sujetos sociales que participan, interactúan y producen en sus espacios culturales:

> *Os discursos e práticas de socialização, ao dirigirem-se a criança, constroem um imaginário sobre a infância, produzindo modelos de gestos, hábitos, comportamentos que são material de socialização nos processos de formação de tais atores. A criança é também produto de tais práticas e discursos*. (Gouvea, 2009: 106)[1]

Por medio de los estudios sobre el niño y la cultura, deseamos tomar como objeto de análisis, las representaciones

1 [Los discursos y prácticas de socialización, cuando son dirigidas para un niño, construyen un imaginario sobre la niñez, produciendo modelos de gestos, hábitos y comportamientos que son materiales de socialización en los procesos de formación de tales actores. El niño es también producto de tales prácticas y discursos.]

del adulto sobre el mundo infantil. Por medio de la literatura buscamos identificar los modelos de formación de los niños, bajo los aspectos de distinción entre niños y niñas, comprendidas por los comportamientos, costumbres y conductas sobre género, las cuales definen características que elaboran o normalizan posturas femeninas en figuraciones sociales y sus relaciones de poder.

La propuesta tiene el objetivo de averiguar las proximidades y distanciamientos entre la niñez en Brasil y Argentina, descritas sobre las autobiografías de autoras del principio del siglo XX, delimitando algunos elementos que atraviesan la convivencia en este periodo histórico-cultural.

Para la literatura brasileña, haremos uso de la autobiografía *Olhinhos de Gato* de Cecília Meireles, una obra publicada entre 1939 y 1940 que atraviesa el imaginario infantil de una niña que expone sus miedos, angustias, dudas y alegrías de un universo, casi exclusivamente femenino, acerca de un cotidiano permeado por historias, canciones y leyendas que van siendo cosidas como trozos en la memoria de la autora.

Sobre Argentina, utilizaremos la obra *Cuaderno de infancia* de la autora Norah Lange, publicada en 1939 que revela aspectos de la vida cotidiana de una niña llena de pensamientos lúdicos, cuestionamientos e incertidumbres acerca de ser niña en un ambiente familiar, que intenta imponerse como social.

La elección de la literatura se justifica por

> *contribuir para uma história da infância, ao dar-nos a acesso às representações do adulto sobre o mundo infantil, como também para a história da criança, fornecendo-nos pistas sobre as diferentes expressões da cultura infantil.* (Gouvea, 2009: 107)[2]

2 [Contribuir para una historia de infancia, al tener acceso a las representaciones del adulto sobre el

Optamos por la escritura de mujeres porque deseamos comprender cómo lo femenino va siendo formateado, normalizado, naturalizado en ambientes de relaciones sociales y, cómo esas figuraciones van siendo estructuradas dentro de un *habitus* y de disputas de poder.

Acerca del aspecto sociológico, verificamos cómo los comportamientos, las reglas, normas y doctrinas sociales tienen influencia en las relaciones y cómo son decididas y componen la representación del femenino y cuáles las relaciones de poder se componen entre mujeres y niños; mujeres y niñas; niñas y niños; niñas y niñas, ya que bajo una perspectiva de género, hay una posición entre femenino y masculino en que "*o homem detém a hegemonia, e a corporeidade feminina será utilizada para justificar as desigualdades sociais, uma vez que é vinculada a feminilidade ao corpo e, a masculinidade, à mente*" (Abreu, 2010: 69),[3] entretanto queremos avanzar bajo un análisis sociológico acerca de las relaciones sociales, sobrepasando una dicotomía entre hombre y mujer.

Buscamos por medio Elias (1994) verificar que además de la dicotomía entre femenino y masculino, ocurren otras estrategias y articulaciones de poder en las relaciones sociales y, que tal representación de género, no puede estar anclada, solamente, en esta perspectiva antagónica. Para este autor, de acuerdo con Hargreaves:

> *... igualar as relações entre os sexos seria admitir o relaxamento das redes de interdependência que operam nas configurações sociais. Ele avança na hipótese de que as socie-*

---

mundo infantil, como también para la historia del niño, suministrándonos pistas sobre las distintas expresiones de la cultura infantil.]

3 [El hombre detiene la hegemonía, y la corporeidad femenina será utilizada para justificar las desigualdades sociales, una vez que es vinculada la femeneidad al cuerpo y, la masculinidad, a la mente.]

> *dades onde a repartição das funções é mais centralizada, mais adiantada e mais bem diferenciada, onde a vida social não é exclusivamente ligada ao militarismo e à expressão explícita da violência, são também providas de longas e complexas redes de interdependência interindividuais e conhecem um nível mais alto de igualdade entre os sexos.* (Hargreaves, 2014: 448)[4]

Cuando partimos de las obras literarias acerca de la escritura de mujeres intentamos percibir como éstas pueden indiciar caminos para pensar sobre las infancias existentes en América Latina y, consecuentemente, las relaciones de poder de esas niñas que se transformaron en mujeres, partiendo de un análisis de género en una relación de saber y poder.

Lo femenino y lo infantil en la obra de Cecília Meireles

Cecília Meireles identifica lo femenino en su obra *Olhinhos de gato*, con sus propios recuerdos, mientras "*Olhinhos de gato*", abuela Jacinta, como *Boquinha de doce* y, su empleada Pedrina, que tiene el nombre de "*Dentinho de arroz*" y todas las personas de un entorno familiar y social.

Intenta representar su génesis, o sea su infancia, por medio de la muerte, orfandad y preocupaciones, por medio del encantamiento y la creación, sin seguir una linealidad o secuencia de hechos o situaciones.

---

4 [... igualar las relaciones entre los sexos sería admitir el relajamiento de redes de interdependencia que operan en las configuraciones sociales. El avance en la hipótesis de que las sociedades donde la repartición de las funciones es más centralizada, más adelantada y más bien diferenciada, donde la vida social no es exclusivamente conectada al militarismo y a la expresión explícita de violencia, son también previstas de largas y complejas redes de interdependencia interindividuales y conocen un nivel más alto de igualdad entre los sexos.]

Las bromas, leyendas, canciones, son elementos que superan toda la obra conduciendo al lector a un tiempo/espacio infantil de una niña curiosa, entretenida y creativa. Los colores, olores, sabores y sensaciones van presentando una infancia lúdica y llena de imaginación. Las historias folclóricas, las músicas, las bromas formaban parte de su rutina y eran lanzadas en el imaginario de la niña por las mujeres de su entorno.

La autora, que era niña, nos revela un cotidiano familiar con interacciones sociales con esclavos, mendigos, trabajadores, vecinos, parientes, amigos, vendedores, jardinero, peluquero y otros.

Mayormente la obra exhibe un contexto femenino, son mujeres que están en los espacios privados: cuidan de las tareas domésticas, de las tareas cotidianas, educando a los niños, realizando los servicios manuales, enseñando, ordenando, indicando y decidiendo.

Los hombres son identificados por la autora como responsables de las actividades sociales, aquellos que están en la calle, en servicios de ventas, en trabajos que exigen fuerza, en actividades comerciales y en trabajos intelectuales.

Los comportamientos y reglas sociales son descriptos por la niña autora con una distinción entre ellas; las niñas esclavas y los otros niños. Sus ropas eran bellas, su alimentación estaba reglada, sus comportamientos eran rígidamente controlados a diario por la empleada y por la abuela.

> *Põe-se de pé, para poder puxar melhor. Arranca-o de dentro daquela multidão de chitas e sedas. E em suas mãos surpreendidas aparece um vestido inteiro, um vestido cor de abacaxi, com finas listas paralelas, em relevo, enfeites de renda amarelada, muitas barbatanas, e muitos, muitos colchetes. Mete-se dentro dele, abotoa-se como pode, e sai pela casa correndo [...] Então, ia despindo lentamente aquela roupa que cheirava a flor murcha. Deixava-a cair do cor-*

po, e saltava de dentro dela como quem pula de um túmulo.
(Meireles, 1984: 9-10)[5]

Los otros niños, algunas veces eran como niños esclavos, otras como visitantes de la casa de la niña, otras como vendedoras, podían hablar, sentarse o vestirse de modo diferente al de la niña protagonista.

No había restricciones o normas en la casa para los niños, que participaban de otra infancia, distinta de la de la niña.

En esta perspectiva, la niña transgredía las reglas, sacaba los moños de las ropas que incomodaban, no comía determinados alimentos haciendo chantaje a su ama o su abuela o entonces, se quedada escondida en un mundo imaginario, creando un lugar dentro del armario. La niña huía del tiempo, de las angustias y de sus miedos.

En la relación entre adultos y niños, la niña intentaba y conseguía resultados significativos.

Tenía un sentimiento de inferioridad descrito por la niña-personaje en relación a otras niñas relatadas en la obra, como esclavas y las niñas de la calle, pues esas, tenían libertad, podrían ser niñas, actitudes que ella no tenía permiso para ejercer.

Acerca de la relación niña y niño, la pequeña disponía de una relación extremadamente incómoda con un visitante que de vez en cuando aparecía en la casa de su abuela. Ella tenía todos los juguetes, lugares, espacios organizados para sus bromas, pero, cuando el niño llegaba a la casa de su abuela, destruía, deshacía, todos sus planes y juguetes. Para ella, el niño no tenía reglas y, ella, seguía todas. Sus descripciones retratan lo masculino a través de cualidades como la fuerza, distinción y brutalidad:

---

5 [Quédate de pie para que puedas pujar mejor. Arráncalo de dentro de aquella multitud de paños y sedas. Y en sus manos sorprendidas aparecen un vestido entero, un vestido de color de piña, con finas listas paralelas, en relevo, adornos de renda amarillenta, muchas nadaderas, y muchos, muchos ganchillos [...] Entonces, iba sacando lentamente aquella ropa que tenía olor de flor seca. Dejaba caer del cuerpo, y saltaba de dentro de ella como quien salta de una tumba.]

> *Os gatos sobem o muro: veludo frouxo, pluma, elástico. Um raio de sol queima-lhes os bigodes de vidro. Piscam de olhos ofuscados, arreganham a boca num miado untuoso. Às vezes, levantam a pata hesitante para uma borboleta que se inclina. Depois, saltam cautelosos, sem se magoarem nas pedras, sem amassarem as flores, e reclinam-se numa sombra, e sonham com o tempo em que eram tigres. Dias depois, aparecem estendidos no fundo do quintal, com muitas moscas por cima, e formigas em volta. Seu pêlo não brilha mais como um fino veludo. Tudo porque a mão de um menino arrojou uma pedra: têm a cabeça amassada, e um olho para fora*. (Meireles, 1984: 27-28)[6]

Comprendemos que en esta obra, el personaje sobrepasa un imaginario infantil delineando las distinciones entre familias brasileñas, y también, las incompatibilidades acerca de las diferencias de género, abordando la distinción entre niños y niñas y sus posibilidades de actuación y relaciones entre ellos y otros individuos.

El ser niña en *Cuadernos de la infancia* de Norah Lange

Distinto de la obra brasileña, Norah Lange presenta su personaje de manera lineal, desde los cinco hasta los catorce años, aunque, los capítulos aparecen como independientes sin necesitar de otro para dar continuidad.

---

6 [Los gatos suben el muro: terciopelo casi suelto, pluma, elástico. Un rayo de sol quemaba los bigotes de vidrio. Parpadean de ojos ofuscados, abren la boca en maullados. Algunas veces, levantan la pata con dudas para la mariposa que se inclina. Después, saltan cautelosos, con cuidado para que no se queden heridos en las piedras, sin amasar las flores, y reclinan extendidos al fundo del patio, con muchas moscas encima y hormigas que están muy cercas. Su pelo ya no tiene brillo. Todo porque la mano del niño tiró una piedra: tiene la cabeza amasada y un ojo que está casi fuera de su cara.]

Retrata los espacios privados y públicos de una familia, elaborados en un momento matriarcal, pero que no es regido por mujeres, al revés, las mujeres aparecían en lugar secundario, pero por la visión de la niña, son ellas que poseían una relación más fuerte con los niños. Listamos ejemplos de personajes masculinos, como el padre, el jardinero y un comerciante, pero, son poco en relación a la imagen femenina.

Norah Lange construyó la genealogía familiar partiendo de un micro universo: el padre casi no charla con ella, con las hermanas y con la madre, es un ser distante que causa cierto miedo en ellas; la madre, es quien ofrece cariño, dedicada a los servicios de la casa, a coser y a la educación y cuidados con los hijos.

La niña autora se dispone en medio a sus angustias, cuestionamientos y percepciones de un contexto infantil, ella utiliza de su creatividad para ser distinta de sus hermanas, para imponerse junto a las preceptoras y destacarse.

Tenía una distinción entre ella y las hermanas y, entre las hermanas y el único hermano. Ella tenía un estereotipo de belleza como las otras, no era bonita, pero, tenía un cabello que provocaba orgullo; cuanto a su hermano, era permitido tratamiento distinto con relación a las otras mujeres de la familia, incluso su madre.

La descripción nos lleva a percibir una superioridad del masculino acerca del femenino, ella era vista por la familia como quien tenía menos características femeninas, por ser una chica que reflexionada acerca de los acontecimientos, no le gustaban las bromas de sus hermanas, y tenía preferencias distintas, "*desde muito pequena eu gostava de observar cuidadosamente as pessoas*" (Lange, 2005: 24),[7] así, su familia y los adultos que estaban cerca pensaban que era diferente:

7 [Desde muy pequeña me gustaba mirar con mucho detenimiento a la gente.]

"*não é bonita, mas tem um cabelo lindo! Parece um menino*" (Lange, 2005: 42)[8] la niña era definida en un estereotipo femenino que no se adecuaba a los padrones estipulados.

Los espacios de convivencia de las niñas estaban entre los cuartos, la cocina, el local de coser de su madre y los jardines; el padre y los hombres de la casa, quedaban en la oficina, sala y espacios sociales.

La niña autora revela que cuando el ambiente familiar para la formación de niños era en medio a tareas domésticas, los espacios secundarios, o restrictos a las mujeres, percibimos la limitación de algunos espacios:

> *Três janelas dão sobre minha meninice. A primeira corresponde ao escritório de meu pai. Nas poucas vezes em que entramos nesse aposente, sentimo-nos algo intimidadas diante dos móveis severos, de couro frio escorregadio, e das paredes cobertas de planos e mapas de diferentes países. Pressentíamos que ali só se entrava para conversar de coisas sérias ou quando era necessário despedir algum peão, algum servente.* (Lange, 2005: 19)[9]

La niña se destacaba por ser distinta de las hermanas, a ella le gustaba quedarse sola, en locales únicos escondidos para jugar solita, pensar o reflexionar sobre su manera de ser. Este la identificaba en diferencia de las otras niñas que escogían las mismas bromas, las mismas historias o juegos.

Acerca de la relación entre el adulto y el niño, la autora niña y sus hermanas se destacaban frente a los adultos, ella por ser

---

8 [¡No es bonita, pero tiene tan lindo pelo! Parece un varón.]

9 [Tres ventanas sobre mi infancia. La primera corresponde a la oficina de mi padre. En las pocas veces en que entramos en este cuarto, nos quedamos intimidadas delante de los muebles severos, de coro frio, y de paredes cubiertas de planeos y mapas de distintos países. Presentíamos que allí solo entraban para charlar de cosas importantes o cuando era necesario despedir algún trabajador, algún sirviente.]

distinta de las otras y, la hermana por tener un problema de llorar intensamente y con frecuencia, y que ningún adulto conseguía interrumpir su llanto, tal actitud dejaba cualquier adulto sin acción y, a causa de eso, su hermana ganaba beneficios que otros niños no conseguían en aquella familia.

Cuanto a la relación entre la niña y el niño, observamos un marco diferencial en la formación de esta autora, por relatar una formación no tanto patriarcal y oscura, ya que los hábitos de lectura, de oír músicas y recibir visitantes eran muy distantes de la sociedad de la época, pero, las reglas y normas de comportamiento dirigidos a las niñas volvían a los modelos de restricción y rigidez, como la manera de comportarse, hablar, sentar o vestirse, necesitaba adecuarse a los padrones de educación familiar.

La niña tenía una manera especial de ver el mundo, demostraba su tristeza, delicadeza, proponiendo sus sentimientos como imágenes, como por ejemplo, el relato de un vecino muy pobre que dio heces para su hijo comer pensando que esto podría sanar su enfermedad.

Acerca de géneros y relaciones de poder

Norbert Elias no elaboró investigaciones ni obras sobre la perspectiva de género, hizo solamente algunas pocas referencias a la actuación de las mujeres y las relaciones entre femenino y masculino.

Al estudiar acerca de cultura y civilización, determina que "*a emergência de esportes menos violentos e os estabelecimento de um sistema parlamentar são o resultado de uma tendência geral à pacificação*" (Hargraveas, 2014: 444),[10] lo que

10 [La emergencia de deportes menos violentos y los establecimientos de un sistema parlamentar son resultado de una tendencia general a la pacificación.]

incidí en "*a cada vez que os homens foram obrigados a renunciar a violência física, a importância social das mulheres aumentou*" (Elias, 1993: 77-78).[11]

En este contexto, empezamos a pensar por medio de su obra de individualización del sujeto *habitus*[12] y de las relaciones de poder.

Para este autor, que elaboró su obra desde las sociedades medievales hasta el siglo XVIII, demostró que en algún momento histórico la violencia era algo naturalizado:

> *Parecia ser um hábito, quase tradicional do cavaleiro, enraivecendo-se, socar a esposa no nariz até o sangue correr. O rei ouviu isso e a raiva coloriu-lhe o rosto; erguendo o punho, atingiu-a no nariz com tal força que tirou quatro gotas de sangue. E a senhora disse: "Meus mais humildes agradecimentos. Quando lhe aprouver, pode fazer isso novamente"*. (Elias, 1993:75; 76)[13]

Mientras la civilización avanza en relación al control de la violencia y de las emociones ocurrían beneficios de las posiciones destinadas a las mujeres,

---

11 [Todas las veces que los hombres fueron obligados a renunciar a la violencia física, la importancia social de las mujeres aumentó.]

12 De acuerdo con Bourdieu, el concepto de *habitus* relata una interiorización de estructuras objetivas de los individuos en sus condiciones sociales que se imponen como estrategias o respuestas para la resolución de problemas existentes en su contexto social. El individuo desarrolla estrategias colectivas e individuales acerca de las más variadas situaciones, de acuerdo con su compresión sobre formas de vivir, juzgamientos políticos, estéticos o morales. Para Bourdieu, los atores sociales son inseridos en determinados campos sociales, como la cultura, economía, política, artes, entre otros, de los cuales sus *habitus* los posicionan en la sociedad.

13 [Parecía ser un hábito, casi que tradicional del caballero, quedarse con rabia, golpear su mujer en la nariz hasta la sangre salir. El rey oyó eso y la rabia coloreó su rostro; irguiendo el puño con tal fuerza que sacó cuatro gotas de sangre. La señora dice: "mis más humildes agradecimientos. Cuando desee, puede hacer eso nuevamente".]

> *... homem a conter suas pulsões e a impor-lhes controles. Pouco se falava de "amor" na sociedade guerreira. E ficamos até com a impressão de que um homem apaixonado teria parecido ridículo nesse meio de guerreiro. De modo geral, as mulheres eram consideradas inferiores. Havia mulheres em número suficiente e elas serviam para satisfazer as pulsões masculinas nas suas formas mais simples. As mulheres eram dadas ao homem para sua satisfação e deleite [...] O que eles procuravam nas mulheres era o prazer físico e, à parte isso, dificilmente se encontrava um homem com paciência para aturar a esposa*. (Elias, 1993: 78)[14]

Pero no podemos dejar de destacar que tenemos claro el hecho de que las mujeres fueron colocadas de manera menor, devaluada o subalterna al hombre y, que tal designación, es una postura resultante de un proceso histórico-social, de esa forma, consideramos que al elaborar esas ideas: fuerza versus fragilidad, descritos por el hombre y mujer en las obras literarias, observamos que la actuación de la mujer se compone de manera estratégica en la formación de niñas.

Son ellas que organizan la vida doméstica en un medio lúdico, creatividad y equilibrio, conducían sus cotidianos de manera armoniosa, en medio a la imposición y fuerza masculina.

En ese contexto, las infancias de las autoras nos dejan percibir el embate oculto de las mujeres en medio al mundo social masculino en que ellas podían ser definidas como frágiles y sumisas, pero que poseían estrategias de disputa

---

14 [... hombre decía contener sus impulsos e imponer controles. Poco se hablaba de "amor" en la sociedad guerrera. E incluso tenemos la impresión de que un hombre apasionado habría parecido ridículo que sea guerrero. En general, las mujeres eran consideradas inferiores. Había mujeres en número suficiente, que servían para satisfacer los impulsos de los hombres en sus formas más simples. Las mujeres eran entregadas al hombre para su satisfacción y deleite [...] Lo que buscaban en las mujeres era el placer físico y, aparte de eso, sería muy difícil encontrar un hombre con la paciencia para aguantar a su esposa.]

que eran producto de las relaciones sociales de cada grupo de en el que estaban insertas.

Hay muchos indicios que podemos puntuar como artefacto de lucha empuñada por niños o mujeres que mismo en un espacio privado (casa, jardines, cocina, sala de coser, patios, sala de visitas) imprimían en sus relaciones manera oscuras acerca de hacer frente a las normas, reglas sociales masculinas.

Consideramos que mismo en un contexto en que el hombre es el centro y de oposición entre hombres y mujeres, hay pequeños fragmentos y vestigios comportamentales, principalmente de las niñas que nos muestran que, independientemente de un *habitus* femenino delante de las reglas de una sociedad patriarcal, eses niños y mujeres, empuñan estrategias de actuación que partían de sus subjetividades, impulsos y pulsiones que rompían poco a poco una apariencia fortalecida por reglas y normas sociales masculinizadas.

Algunas consideraciones

Los niños a pesar de la imposición de reglas dispuestas por los adultos tenían sus maneras de establecer o de contraponer a esas reglas, ellos también transgredían los modelos determinados y la jerarquía impuesta por los adultos.

No podemos decir que las niñas actuaban de modo totalmente sumiso y eran manipulables. Hay muestras de sus dudas, embates, tensiones, indisciplina y actitudes como chantajes emocionales y pretextos diversos.

Así, consideramos que los niños no aceptaban fácilmente las determinaciones de los adultos, ellos, de la misma forma, reaccionaban y se destacaban.

De acuerdo con la historia de la infancia, el niño fue adaptado en la sociedad por medio de un proceso de aprendizaje

junto a los adultos, tanto de manera informal, por la convivencia familiar, como formalmente, por la escuela.

Avanzando en el análisis sociológico, podemos decir que, para Elias (1994: 27) "*toda criança ao nascer pode ser muito diferente, mas será na sociedade que esta criança se modificará e se tornará mais complexa*".[15]

En esa perspectiva, consideramos que el niño consigue infringir, imponer, cambiar, alterar las normas formateadas dentro de un *habitus femenino.*

Modeladas y formateadas por la sociedad, las normas, son tomadas por posturas y comportamientos que naturalizan la oposición masculino y femenino y colocan a la mujer en una condición sumisa respecto del hombre.

Las obras revelan posturas y comportamientos de niñas autoras que completan esa fricción entre las reglas establecidas y sus objetividades de niñas. Ellas luchan, salen de las reglas e imponen sus ideas sobre la naturalización de sus instintos, buscan ser distintas, tener sus peculiaridades, pero deben ceder a las exigencias adultas y a la voluntad de los hombres.

Para el análisis literario, la obra de Cecília Meireles, *Olhinhos de Gato,* la niña devela el mundo curioso de chica sensible y creativa.

Sus personajes son compuestos por personas próximas que eran parte de su vida. Observamos un tiempo psicológico en que la autora-niña compone su infancia s través de un mundo imaginario mezclado con un sentido real.

La niña, huérfana de padres, fue criada por su abuela y recibía educación informal, por medio de ella, de sus tías, su cuidadora, la cocinera. De esa forma, su vida transcurría en ambientes, espacios, únicamente, de mujeres.

---

15 [Todos los niños al nacer pueden ser muy distintos, pero será en una sociedad que este niño se modificará y se tornará más complejo.]

Cuando hay referencias a los niños, son ellos que hacen travesuras de "*meninos, caçadores de borboletas e passarinhos, amarradores de caudas de libélulas e rabos de gato, quebradores de vidraças e apedrejadores de frutas*" (Meireles, 1983, p. 103).[16]

Las voces femeninas aparecen con un valor de magia o fantasía, la niña Cecília oía voces de numerosas mujeres, aquellas voces de historias (folclóricas) y de las canciones (populares).

Para Foucault, de acuerdo con Veiga-Neto (2003: 104) "*a palavra pode ser o meio de dominação e submissão, em que traz o discurso do inconsciente através da consciência, neste caso, contido na escritura, sendo um reflexo da cultura e das relações de poder, de forma que o papel desempenhado pelos sujeitos é aquele que estará embasado numa ideologia*".[17]

La autora argentina Norah Lange, publicó en 1937 la obra *Cuadernos de infancia,* obra pautada en el imaginario de noruego y su contexto femenino, revelando su cotidiano en medio de inúmeras mujeres de su vida: sus hermanas, su madre, sus profesoras y compañeras de su infancia.

La autora compone su obra, poniendo su familia como centro de la trama literaria, busca comprender lo que es y su relación con los familiares; ultrapasa el estereotipo tradicional de una infancia feliz y parte para una presentación de un contexto que ultrapasa sentimientos y situaciones adversas como la muerte, miedo, dudas, dificultades y angustias de una niña.

En un trozo de la obra, tenemos una situación presentada como natural en aquel momento histórico de travestir las niñas en niños, conforme relata la autora, en uno de sus últimos capítulos, en que su madre la fantaseaba, de niño, y ella, con rabia, gritaba: "*Não quero ser homem*" (Lange, 2005: 86).[18]

---

16 [Niños, cazadores, que tiraban piedras en los vidrios y en las frutas.]

17 [La palabra puede ser el medio de dominación y sumisión, en que el discurso del inconsciente por medio de la consciencia, en este caso, contenido en la escritura, es un reflejo de la cultura y de las relaciones de poder, de forma que el papel desempeñado por los sujetos es aquel que estará atravesado por su ideología]

18 [No quiero ser varón.]

Inferimos que ocurren proximidades en las infancias existentes en Argentina y en Brasil con respecto a los modelos instituidos para el masculino y femenino que estandarizan la representación de la figura masculina como fuerza, habilidad, rigidez, brutalidad y objetividad en oposición al femenino, dispuesto por el miedo, fragilidad, la abstracción y subjetividad.

Las distinciones entre las infancias de ambos países están en tradiciones que vienen de su formación socio-cultural, como ejemplo, la religiosidad, los hábitos culinarios, las ropas y las costumbres.

Así, los niños brasileros y argentinos, se adecuaron a modelos de comportamiento y de formación, pero, percibimos sus dudas acerca de sus modos de ver y vivir su cotidiano. Desde una perspectiva sociológica, por medios de estudios elisianos acerca de relaciones de poder, relatamos que las niñas tenían sus espacios de poder, y también las mujeres que aparecen de manera secundaria en las narrativas, como las amas, las preceptoras, cocineras. Las subjetividades aparecen en las estrategias de cada una de ellas: niñas o mujeres de acuerdo con cada grupo del que participan.

En Brasil y en Argentina, los comportamientos de las niñas descritos en las obras, nos proporcionan una figuración de infancias que se construyen a través regularidades y rupturas que nos permiten distinguir la formación de la mujer latinoamericana inserta en un carácter relacional de poder.

Bibliografía

Abreu, A. L. R. (2010). *O prazer do corpo e o prazer do texto em la casa de la laguna.* En *Mulher e literatura: história, gênero, sexualidade.* Caxias do Sul, Educs.

Elias, N. (1993). *O processo civilizador: Formação do Estado e civilização.* Rio de Janeiro, Zahar.

_____. (1994). *O processo civilizador: uma história dos costumes.* Rio de Janeiro, Zahar.

Gouvea, M.C.S. (2009). *Estudos da infância: educação e práticas sociais.* Brasil,Vozes.

Hargreaves, J. (2014). *Norbert Elias: o sexo, o gênero e o corpo no processo civilizador.* En *O gênero nas ciências sociais: releituras críticas de Max Weber e Bruno Latour.* São Paulo, Universidade de Brasília.

Lange, N. (2005). *Cuadernos de la infância.* Rosario, Beatriz Viterbo.

Meireles, C. (1984). *Olhinhos de Gato.* São Paulo, Moderna.

Sarmento, M., Gouvea, M. C. S. (comps). (2009). *Estudos da infância: educação e práticas sociais.* Brasil, Vozes.

Veiga-Neto, A. (2003). *Foucault e a Educação.* Belo Horizonte, Autêntica.

Capítulo 15

Educación y tecnologías de la información y comunicación

La inclusión de personas con discapacidad auditiva

Reinaldo dos Santos

Introducción

Los cambios tecnológicos contribuyeron para la diseminación del conocimiento y para la transformación de la sociedad en lo que se refiere a la inclusión social, pues las tecnologías, a través de distintos recursos desarrollados, posibilitan la autonomía de las personas con necesidades educativas especiales. Todavía, para lograr este objetivo, esos recursos deben ser pensados y desarrollados para atender las necesidades específicas de las distintas deficiencias, pensando en el bienestar y en la participación social de las distintas personas.

Las tecnologías en sí mismas no representan algo positivo, algo mejor. Los avances dependen de la forma como son desarrolladas, adaptadas, difundidas socialmente, pueden, incluso, representar retroceso (Mattelart, 2011). Ellas pueden ser un factor de atenuación del proceso de exclusión o, también, de acentuación de ese proceso, dependiendo de la forma en que son distribuidas y de las personas que pueden o no tener acceso a ellas.

Este texto tiene como tema central una discusión sobre la relación de tecnologías de la información y comunicación (TIC) y la inclusión social de las personas sordas y con deficiencia auditiva, específicamente en lo que se refiere a la televisión, o sea, al consumo de programas televisivos. En los últimos años, las discusiones sobre inclusión escolar y social de esas personas, por medio de producciones académicas y científicas, tienen suscitadas cuestiones importantes para el fortalecimiento de acciones y políticas públicas que aseguren el acceso a distintas formas de aprendizaje de la lectura y la escritura, del desarrollo del lenguaje y del acceso a los medios de comunicación e información.

Con relación a la televisión, datos estadísticos muestran que vivimos en una sociedad audiovisual y que la televisión es el artefacto que está más presente en las casas de los brasileños (98% de los hogares, en las ciudades, según datos del *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE, 2010). La televisión ocupa, también, un importante papel en el desarrollo de los niños y de los jóvenes en edad escolar, ya que, según datos de *Eurodata TV WorldWide*, estos se quedan, en promedio, por lo menos cuatro horas en la escuela y casi medio tiempo (tres horas y treinta y un minutos) frente a la televisión. Investigaciones realizadas por Bevan (2009) afirman que las horas en que los niños y jóvenes no están en la escuela son, en gran parte, compensadas por un aumento proporcional de horas frente a la televisión.

La televisión constituye, hoy, uno de los soportes tecnológicos más utilizados para producir y difundir informaciones, entretenimiento, cultura y educación no presencial, con contenidos direccionados a la formación de la ciudadanía, contenidos de utilidad y servicios públicos (incluso considerando la convergencia de formatos y la circulación de contenidos televisivos en la internet). Sin dudas, es un aparato tecnológico que puede alcanzar a un gran número

de personas en comparada a otros suportes como las computadoras, *tablets* y *smartphones* conectados a la internet, entre otros. Aunque estos últimos sean, de hecho, más desarrollados tecnológicamente, son restringidos para una parte específica de la población (considerable y creciente, pero minoritaria), lo que, de cierta forma, limita el alcance en términos comparativos y que acaba por componer una nueva parcela de excluidos: los excluidos digitales de la sociedad de la información.

En la búsqueda por la construcción de una sociedad y de un país más igualitario, que pretende superar las desigualdades sociales, en Brasil, en la última década, surgieron leyes, decretos, resoluciones y otros documentos legales con la intención de garantizar los principios de igualdad para las personas con necesidades educativas especiales. En 2009, la Presidencia da República Federativa de Brasil, ratificó la Convención Internacional acerca de personas con deficiencia y su protocolo facultativo, que fueron firmados en Nueva York, el 30 de marzo de 2007, mediante el Decreto 6.949/2009, asegurando, que esos documentos anteriores, serían ejecutados y cumplidos. Para cumplir las metas establecidas en la convención de 2008, fue lanzado en Brasil, por medio de un Decreto presidencial, el Plan Nacional de los Derechos de la Persona con Deficiencia - Vivir sin límites, resultante del Decreto 7.612/2011, cuya intencionalidad es avanzar en la "implementación de los apoyos necesarios al pleno y efectivo ejercicio de capacidad legal por todas y cada una de las personas con deficiencia", lo que demuestra que el país ha hecho esfuerzos en la búsqueda por la equiparación de oportunidades, "para que la deficiencia no sea utilizada como motivo de impedimento a la realización de sueños, de deseos, de proyectos, valorando y estimulando el protagonismo y las decisiones de las brasileñas y de los brasileños con o sin deficiencia" (Brasil, 2011).

El Plan Vivir sin límites contiene cuatro ejes, entre los cuales los tres primeros están imbricados en esta investigación: a) acceso a la educación; b) inclusión social; c) accesibilidad; d) atención a la salud.

El Ministerio de Educación (MEC), por medio de la Política Nacional de Educación Especial en la perspectiva de la Educación Inclusiva (Brasil, 2008), que tiene como objetivos garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de los alumnos con deficiencia, trastornos globales de desarrollo y altas habilidades/superdotados a las escuelas regulares, por medio de la orientación a los sistemas de enseñanza para promover respuestas a las necesidades regulares educacionales especiales, buscan también garantizar, entre otras, la accesibilidad en la comunicación e información y la articulación intersectorial en la implantación de las políticas públicas. Ese documento concuerda con la idea de una escuela que planea la atención de esos alumnos por medio de prácticas de enseñanza diferenciadas y por la oferta de Atención Educacional Especializada, que atiende sus demandas y necesidades específicas con el objetivo de desarrollar su autonomía.

A pesar de la existencia de esa legislación, de políticas y de programas hechos para la inclusión, la inclusión digital y la accesibilidad comunicativa para personas con deficiencia, esta no avanza al mismo ritmo que las tecnologías presentes en la comunicación televisiva.

Medios de comunicación, educación y accesibilidad

El problema que impulsa este estudio, es la percepción de que, mismo que tengamos una disponibilidad de recursos tecnológicos avanzados, como televisión digital, televisión de alta resolución, y otros (incluyendo leyenda

oculta, leyenda abierta y ventana de libras), ellos no son aprovechados por las personas que necesitan, o por falta de instrucción/conocimiento, o por inadecuación de los recursos a las necesidades reales de esos sujetos. Ese problema es configurado por nuestras hipótesis: de que los recursos están disponibles por fuerza de las leyes, pero, no hay una educación formal, para que los beneficiados puedan disfrutarlos.

Este aspecto nos hace pensar y cuestionar esa interacción entre recepción de contenido televisivo y soporte de tecnologías para la accesibilidad, ya que, de los tres recursos considerados, dos exigen lectura fluida de la lengua portuguesa en la modalidad escrita. Eso se torna un obstáculo porque tenemos conocimiento, mediante estudios de los investigadores y del conocimiento empírico del área de sordez, de que la adquisición de la lengua portuguesa escrita constituye una dificultad estructural en los procesos de escolarización de los alumnos sordos.

Entonces, a pesar de contar mismo con los recursos formalmente disponibles, sin aporte de la educación y de la escuela, esa interacción no está siendo y no será exitosa. La falta o precariedad de la instrucción formal, especialmente en la cuestión de la lectura y de la televisión, dificultará el acceso, y el resultado es una falsa accesibilidad.

La cuestión lingüística y la capacidad de lectura están entrelazadas en ese proceso interactivo: telespectador con deficiencia auditiva o sordez, televisión "sin sonido" y recursos tecnológicos de accesibilidad. Para referirnos a esos recursos destinados a la accesibilidad de los medios de comunicación para las personas con deficiencia auditiva, designamos Recursos de accesibilidad de los medios de comunicación (RAM), que utilizamos en nuestra investigación para reportar a la tríada: *closed caption*, leyendas abiertas y ventana de libras.

La televisión ocupa gran parte del tiempo de las personas, porque, por ella muchos tienen acceso a las informaciones, sobre lo que ocurre en el mundo local y global. La televisión sigue siendo el aparato electrodoméstico más popular, y está presente en casi todos los hogares brasileños. Algunas veces faltan heladeras, hornos, pero la televisión está presente, reina soberana, que es responsable por contar historias en la sociedad contemporánea.

Esa temática despierta varias discusiones, pero nuestro enfoque está en la cuestión de las barreras de comunicación que se establecen en la televisión, "la televisión sin sonido" para aquellos que están privados total o parcialmente del sentido sensorial de la audición. Con los recursos disponibles, no son cuestionados sobre el modo cómo ese acceso ocurre, si el recurso es efectivo, si los usuarios están preparados para interactuar con tales recursos.

En muchas situaciones, hay solamente una apariencia de accesibilidad, sea por la falta de información adecuada, sea por negligencia. El hecho es que, muchas veces, ocurre una adaptación arquitectónica, como la construcción de rampas o baños adaptados para deficientes físicos, pero construida y proyectada sin pensar en las normas técnicas (Decreto 5.296/2004) que presuponen condiciones para la utilización, seguridad y autonomía (Brasil, 2004). Esos mismos criterios pueden ser aplicados a la accesibilidad a los medios de comunicación e información. La disponibilidad de los RAM debe resultar en la inclusión e interacción socio cultural del sujeto y en la eliminación de "cualquier dificultad u obstáculo que dificulte o imposibilite la expresión o recibimiento de mensajes por intermedio de los medios o sistemas de comunicación, sea o no de conocimiento de todos", conforme la Ley 10.098 (Brasil, 2000).

Las tecnologías y el avance tecnológico abren oportunidades para mejorar la vida de personas con y sin necesidades

educativas especiales, por medio de recursos tecnológicos. La tecnología asistida ha mejorado la vida de las personas que utilizan la misma.

Con los recursos tecnológicos apuntados, pensamos ser distinto. Pero percibimos que, para las interacciones necesarias, falta para los sujetos el servicio de información y formación, como dice Miranda (2008), lo que inicialmente parece comprometer la interacción y utilización de esos recursos, situación que limita el acceso y la compresión de lo que es transmitido en la televisión, restringiendo su autonomía y limitando su inclusión social.

Delante de esas constataciones, observamos el silencio de distintos grupos:

a) La sociedad oyente, que percibe la existencia de los recursos, pero que no percibe las limitaciones de estos;

b) El silencio de muchos usuarios acerca de la cualidad deseable y las dificultades puntuales en la utilización e interacción con eses recursos;

c) El silencio de las emisoras de televisión, que ofrecen los recursos sin la preocupación para las reales necesidades de los usuarios y para las condiciones de acceso a que son sometidos;

d) El silencio de las escuelas, que no asumen la responsabilidad de formar a esos sujetos para esa interacción y autonomía. La manera cómo esos recursos están disponibles actualmente es intrínsecamente dependiente del éxito escolar en la no enseñanza de la lengua portuguesa, en la modalidad escrita y en el desarrollo lingüístico de los sujetos.

Las personas sordas y con deficiencia auditiva, que son privadas totalmente o en parte del sentido de la audición, necesitan de recursos de accesibilidad que atienda adecuadamente sus necesidades específicas para el consumo televisivo, permitiendo que ellas se sitúen contextualmente acerca de lo que está siendo trasmitido en la tele, para que entonces, puedan tener acceso efectivo a la información y cultura y no se queden excluidas de los contenidos e informaciones de circulan en los medios de comunicación. Recursos como leyendas, el *closed caption* y ventana de libras son imprescindibles para la accesibilidad de personas sordas y con deficiencia auditiva.

Enfoque y metodología

Los recursos de accesibilidad a los medios de comunicación deben ser ofertados en cumplimiento a la legislación vigente en nuestro país, que, desde la década de 1990, viene implantando políticas de inclusión de la persona con necesidades educativas especiales. Sin embargo, entendemos que, para una operación efectiva, desde la oferta, disponibilidad hasta el acceso por parte de los sujetos de la demanda, hay una cuestión indispensable a la que estar atentos: la preparación efectiva para la interacción y el uso de esos recursos, el dominio de los códigos lingüísticos y la acción comunicativa.

En función de esas dificultades establecidas en relación al dominio de los códigos lingüísticos, por los cuales se da el uso de esos recursos, el recurso de las leyendas y de la ventana de libras pueden no servir como instrumento de acceso a la información, una vez que el primero presenta un texto fragmentado, condicionado por la velocidad y por el ritmo del texto audiovisual, lo que exige un gran esfuerzo de lectura selectiva y de memoria. Ya las ventanas de libras

no parecen estar disponibles en el tamaño adecuado y, en algunas situaciones, visiblemente, el intérprete no está preparado para aquella actuación profesional, además del regionalismo de las señales naturalmente presente en la interpretación, pero, algunas veces dificulta la atención de un usuario de otra región.

Por otro lado, al revés de establecerse como un problema, los recursos de leyendas pueden ser trabajadas por la escuela como instrumento y estrategia para el desarrollo y para la práctica de lectura, lo que puede permitir al sordo y al deficiente auditivo interactuar por las leyendas o por la ventana de interpretación. Ese grupo se beneficia de cualquier estrategia que lo ayude a desarrollar su capacidad de lectura y escrita.

Algunas problematizaciones son:

a) ¿Qué es lo que la legislación asegura acerca de esos recursos y cuáles son las directrices instituidas?

b) ¿Cuáles son las potencialidades y cuáles las limitaciones de esos recursos?

c) Los recursos ya disponibles, ¿atienden las necesidades de ese grupo específico: horario, cualidad, espacio en la tele para la ventana de leyenda?

d) ¿De qué forma la escuela prepara a las personas para utilizarán esos recursos y, al mismo tiempo, cómo lo utiliza en la práctica de enseñanza como instrumento de formación para el desarrollo de la habilidad de lectura y de decodificación de la Lengua Portuguesa escrita en un mundo lleno de medios de comunicación?

La tecnología y los RAM pueden contribuir para el desarrollo de las personas que lo utilizan, sin constituirse en un elemento perturbador. Para eso, es necesario establecer una relación de cooperación entre la educación y la tecnología.

Los RAM pueden ser parte de la relación de cooperación entre la educación y la tecnología. Éstos serán efectivamente útiles (verdaderos para el grupo que necesitan) cuanto mayor sea su adecuación a las necesidades reales de los sujetos. De esa forma, tales recursos pueden contribuir para el desarrollo y para la emancipación de los sujetos por medio de las relaciones intersubjetivas, conduciendo la construcción social del conocimiento.

El objetivo principal de la investigación fue desarrollar tecnología social por medio de productos y servicios técnicos pedagógicos para contribuir en la preparación de los sujetos para la recepción de programación televisiva, mediada por leyendas y ventanas de libras, promoviendo la autonomía comunicacional de personas con déficit auditivo.

Desdoblar los objetivos, la metodología y los límites para la realización de una investigación como esta, que es de naturaleza interdisciplinar, no fue una tarea simple. Discutir los recursos tecnológicos de accesibilidad televisiva, como uno de los caminos de inclusión social de la persona con deficiencia auditiva, implica caminar por varias fronteras del campo del conocimiento, tales como las transformaciones tecnológicas, sufridas en las últimas décadas, del impacto de estas varias esferas de la vida humana, como los cambios sociales y las políticas de inclusión que marcadamente permea la vida en sociedad en el siglo XXI; la comunicación y competencia comunicativa como elemento clave para la participación política y desarrollo personal. Así, este estudio tiene como punto central la investigación de los procesos de comunicación e interacción sociocultural de la persona con deficiencia auditiva con los recursos citados, articulados a una discusión sobre el papel de la escuela como fortalecedora de esa interacción.

Buscando respuestas para esas inquietudes, recorrimos un largo camino metodológico: investigación documental,

grabación de programas televisivos, estudios de paneles, análisis de contenido, intervención pedagógica.

En una perspectiva de los estudios sobre comunicación y lenguaje como aporte en los constructos teóricos de Pierre Bourdieu y en la teoría de Acción Comunicativa de Jürgen Habermas y en la concepción de mecanización de Norbert Elias la investigación asumió una postura crítica delante de la accesibilidad televisiva y el papel de la escuela en la formación y preparación de los jóvenes para la interacción sociocultural con esos recursos, de forma que sobrepase los límites de sus muros y contribuya en la participación social de esos sujetos. Para Habermas (2006: 61-62), la acción comunicativa se convierte en poder comunicativo por el camino del derecho en las sociedades democráticas. Los conceptos que guían su pensamiento posicionan al aprendizaje y la socialización como factores imprescindibles tanto para la acción como para el discurso. Esa teoría defiende la emancipación y la liberación del sujeto por medio de un proceso permanente de interacción comunicativa, con el propósito de construir una verdad colectivamente elaborada y socialmente aceptada.

Sobre la mecanización, Elias destaca que los avanzos técnicos, ciertamente, son un factor relacionado, presente, imbricado con las nuevas configuraciones de la relación entre educación y tecnologías.

> *A tecnologia e a educação são facetas do mesmo desenvolvimento total. Nas áreas por onde se expandiu o Ocidente, as funções sociais a que o indivíduo deve submeter-se estão mudando cada vez mais, de maneira a induzir os mesmos espírito de previsão e controle de emoções como no próprio Ocidente. Nesse caso, também, a transformação da existência social como um todo é a condição básica para civilizar-se a conduta. Por esse motivo, encontramos nas relações do*

> *Ocidente com outras partes do mundo, os primórdios da redução de contrastes que é peculiar a todas as grandes ondas do movimento civilizador.* (Elias, 1993: 212)[1]

Elias indica la importancia de visualizar la importancia del elemento humano (el *humanware* de la cultura, las costumbres, conducta, valores) de la relación entre educación y TICS, para además de la súper valoración del *hardware* y del *software* de los apararos tecnológicos.

Adoptamos distintos procedimientos de recolección de datos: análisis de documentos que legalizan y normalizan la accesibilidad a los medios de comunicación e información sobre los recursos investigados (Brasil, 1998a, 1998b, 2002, 2004, 2005, 2006, 2011), como bien comentan, en el ámbito nacional, acerca de la educación de los sujetos investigados (Brasil, 1996, 1998a, 1998b, 2005, 2008, 2011); revisión de literatura específica, apoyada en autores que discuten tecnologías de la información y comunicación (Castells, 2010; Lopes, M., 2010; Mattelart, 2011); las relaciones y estructuras sociales y los procesos de inclusión y exclusión (Lopes, J., 2006; Mitler, 2003; Padilha; Caiado, 2010), y otros, y, finalmente, la relación escuela y sordez (Bueno, 2008; Goldfeld, 1997; Lacerda, 2008, 2009; Góes, 2000; Quadros, 1997, 2006, 2007).

Nuestras investigaciones recurrieron también a grabaciones, observaciones y análisis en cuanto a la ocurrencia, presencia y calidad de los recursos *closed caption*, leyendas

---

1 [La tecnología y la educación son facetas del mismo desarrollo total. En las áreas por donde se expandió el occidente, las funciones sociales a que el individuo debe someterse están cambiando cada vez más, de manera a inducir el mismo espíritu de previsión y control de emociones como en el proprio occidente. En ese caso, también, la transformación de la existencia social como un todo es la condición básica para civilizar la conducta. Por ese motivo, encontramos en las relaciones del Occidente con otras partes del mundo, los principios de la reducción de contrastes que es peculiar a todas las grandes ondas del movimiento civilizatorio (Elias, 1993: 212).]

abiertas y ventanas de libras en programas como tele jornales, novelas, corridas automovilísticas, fútbol, programas de variedades e informativos de distintas emisoras. Tal procedimiento permitió conocer la realidad de la accesibilidad a los medios de comunicación e información, teniendo como foco la televisión, en lo que se refiere a los distintos problemas técnicos existentes, que repercuten directamente en la recepción y, consecuentemente, en el acceso a los contenidos.

Resultados y conclusiones

Los estudios realizados apuntan que, además de las limitaciones técnicas en la producción y disponibilidad de los recursos investigados, existe también una dificultad referente a la lectura, a causa de la necesidad de lectura dinámica y fluida.

Los resultados de las investigaciones indicaron que, por cuestiones económicas, los aparatos de las retransmisoras no son actualizados para permitir el pasaje de la línea de *closed caption*, y, también por cuestión de economía, no se contrata un Traductor e Intérprete de Lenguaje de Señas TILS con competencia comprobada en la lengua de señales para realizar la traducción del portugués para libras a ser presentado en la ventana de libras. La preocupación por incomodar a una mayoría de consumidores oyentes en detrimento de una minoría de consumidores usuarios de Libras también puede inferir en la disponibilidad de ventana de libras y principalmente en los gastos con los profesionales envueltos para esa oferta.

El factor económico se refleja también en las condiciones de acceso, con respecto al tipo de aparato y de antena que la persona con deficiencia auditiva utiliza para asistir

a los programas de televisión. Acompañar un programa de televisión por medio de leyendas, por medio de una televisión de catorce pulgadas de tubo con una pantalla que no es plana y una antena común, se convierte en una dificultad de acceso a los RAM aquí investigados. Cabe la proposición de facilidades en la adquisición de televisores modernos con *closed caption* disponible y con pantallas amplias y planas, conjuntamente con facilidad de adquisición de un buen aparato de recepción (antena con tecnología para el pasaje del *Closed Caption*.

Con relación a las limitaciones centradas en la recepción, la superación depende del papel de la escuela en priorizar el desarrollo lingüístico de los alumnos sordos. Ella debe ofrecer oportunidades para ese desarrollo por medio de la enseñanza de libras en los distintos niveles de enseñanza y al trabajar con la enseñanza de lengua portuguesa en la modalidad escrita, de forma de desarrollar en los alumnos la capacidad de realizar lecturas dinámicas fluidas.

Dentro de los problemas referentes a los aspectos técnicos y de calidad de transmisión, se encuentran, por ejemplo, la precariedad de las leyendas, que generalmente tienen un ritmo acelerado; los errores de fonemas y las dificultades en trasmitir otras posiciones de hablas, tumultos y entrevistas. Ya en las limitaciones en la recepción son esencialmente en el campo lingüístico, lo que dependerá del papel de la escuela en el sentido de ampliar las posibilidades de desarrollo lingüístico tanto en las libras como en la modalidad escrita de la lengua portuguesa.

Pensamos que si el aparato tecnológico disponible en los espacios escolares, y esencialmente la televisión con los RAM, o también con programas como películas, documentales y otros, con leyendas abiertas y ventanas de libras, fuese utilizada como estrategia de enseñanza y de uso social de los códigos lingüísticos, los alumnos con deficiencia

auditiva se beneficiarían mejor de esos recursos en los espacios extra escolares. Las escuelas, en general, no utilizan de forma adecuada las tecnologías de la información como un recurso de enseñanza. Las prácticas escolares, conforme Oliveira (2008: 184) "pueden ser interpretadas como prácticas que excluyen al alumno sordo en el interior de las escuelas, con repercusión también en su vida".

Bibliografía

Bourdieu, P. (1994). *A economia das trocas linguísticas*. En Ortiz, R. *Pierre Bourdieu*. São Paulo, Ática.

_____. (2011). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.

Brasil. (1996). *Lei 9.394*. Brasília, MEC. En línea: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. (Consulta: 15/05/2011).

_____. (1998a). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. São Paulo, Saraiva.

_____. (1998b). *Projeto de Lei 4.767*.

_____. (2000) *Lei 10.098*. En línea <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm>. (Consulta: 17/11/2011).

_____. (2002) *Lei 10.436*. En línea: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. (Consulta: 17/11/2011).

_____. (2004). *Decreto 5.696*. En línea: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. (Consulta: 17/11/2015).

_____. (2005). *Decreto 5.626*. En línea: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. (Consulta: 17/11/2011).

_____. (2006). *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, MEC/SEF.

_____. (2008). *Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, MEC. En línea: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. (Consulta: 19/07/2011).

_____. (2009). *A classificação indicativa na língua brasileira de sinais*. Brasília, SNJ.

_____. (2010). *Censo escolar: 2010*. Brasília. En línea: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. (Consulta: 19/07/2011).

_____. (2011). *Decreto 7.612*. En línea: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. (Consulta: 17/11/2011).

Castells, M. (2010). *A sociedade em rede*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Elias, N. (1993). *O processo civilizador: Formação do Estado e civilização*. Rio de Janeiro, Zahar.

Goldfeld, M. (2011). *A criança surda*. São Paulo, Plexus.

Habermas, J. (2006). *Teoría de acción comunicativa*. Madrid, Cátedra.

Lacerda, C. (2008). *Intérprete de libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre, Mediação.

_____. (2009). *O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades*. En Lodi, A.; Mélo, A.; Fernandes, E. (Org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre, Mediação.

Mattelart, A.; Mattelart, M. (2011). *Histórias das teorias da comunicação*. São Paulo, Loyola.

Miranda, T. (2008). *Aplicação das tecnologias assistivas, de informação e comunicação em educação especial*. En Mendes, E.; Almeida, M.; Hayashi, M. *Temas em educação especial*. Brasília, CAPES/PROESP.

Oliveira, C. (2008). *TV quase acessível*. En línea: <http://www.feneis.com.br/>. (Consulta: 29/01/2012).

Quadros, R. (1997). *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre, ARTMED.

_____. (2007). *Desenvolvimento linguístico e educação de surdos*. Santa Maria, UFSM/MEC.

Quadros, R.; Schimiedt, M. (2006). *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília, MEC/SEESP.

Capítulo 16

El diagnóstico del trastorno del espectro autista como herramienta pedagógica en la inclusión educativa

Adriana Onofre Schmitz y Morgana Agostini Martins

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es considerado un trastorno global del desarrollo y se caracteriza por anormalidades cualitativas y cuantitativas que afectan, con perjuicio más evidente, las áreas de la interacción social, de la comunicación y del comportamiento adaptativo. Así como en otros trastornos, los sujetos con TEA deben ser atendidos por las políticas de inclusión educativa. Hoy día, además de la reglamentación dada por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley N° 9.394, del 20 de diciembre de 1996), los trastornos del espectro autista también son reconocidos por la Política Nacional de Protección de Derechos de Personas con Trastorno del Espectro Autista (Ley N° 12.764 del 27 de diciembre de 2012).

A pesar de la existencia de políticas educativas que decretan la inclusión escolar, todavía existe discrepancia entre la realidad educativa de ese proceso y lo determinado por las políticas de educación especial. Tal incoherencia aparece en la falta de preparación de los docentes para ofrecer la atención educativa especializada (AEE) a las necesidades educativas en forma efectiva, como recomienda las leyes y directrices.

Ese panorama va al encuentro con lo que Elias (2000) apunta sobre la existencia de tendencias discriminatorias. La estigmatización social sostenida por aquellos que perciben que ciertos individuos no deben gozar de los mismos derechos y los rechazan, reproduciendo la exclusión social en el contexto escolar.

Desde el año 2007, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) señala la importancia de la participación de diferentes segmentos en la implantación de los derechos garantizados por la política de Educación Especial expresada en adecuaciones curriculares, nuevas formas de pensar la enseñanza, la evaluación, la formación y la orientación de grupos de trabajo en la sala de clase, además de la creación de estructuras físicas centradas en la accesibilidad.

El trastorno del espectro autista

La primera descripción de los TEA fue propuesta por Leo Kanner en 1943 en su artículo titulado *Trastornos autistas del contacto afectivo*. El síntoma fundamental señalado por Kanner fue el aislamiento autístico, que según el autor se manifiesta en el niño desde el inicio de su vida. Bleuler, autor del término autismo, propuso el concepto que presenta el retraimiento en las relaciones sociales y la vinculación con la esquizofrenia de los adultos como características del trastorno. Las descripciones de Kanner y Bleuler resultaron contradictorias, lo que hizo que los psiquiatras utilizaran los diagnósticos de esquizofrenia infantil, psicosis infantil y autismo, de forma intercambiable entre sí (Leboyer, 2003).

Desde entonces se ha buscado caracterizar el TEA y reunir los síntomas y comportamientos en forma estandarizada, en el intento de universalizar el diagnóstico. Con ese objetivo, las descripciones presentadas en el *Diagnostic and*

Statistical Manual of Mental Disorders (DSM), publicado por la Asociación Estadounidense de Psiquiatría (APA), son las que más se acercan a una colección de las características definidoras del TEA (APA, 2014).

De acuerdo con Tobón (2012), la prevalencia del TEA en la década del ochenta estaba estimada en 1 de cada 10.000 personas. En estudios recientes esa estimativa es de 1 de cada 88 personas, lo que hizo que se tomen en consideración los factores ambientales como los responsables de ese aumento de casos. Datos sobre la prevalencia de niños diagnosticados con TEA descriptos por Camargo y Rispoli (2013) estiman que 1 de cada 50 niños en edad escolar (entre 6 y 12 años) son diagnosticadas con TEA en los Estados Unidos. En el Brasil no existe una vigilancia epidemiológica oficial, sin embargo, debido al mayor acceso a informaciones sobre el trastorno y a herramientas de identificación precoz, se cree en el aumento del diagnóstico de TEA en la población brasileña.

El concepto de autismo infantil ha sufrido cambios a lo largo del tiempo, no solo en sus posibles causas, también en su definición. Actualmente, el autismo infantil se encuadra en el grupo de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD). Además del autismo, la Clasificación Internacional de Enfermedades 10° (CIE 10) también denomina TGD al autismo atípico, al síndrome de Rett, a otros trastornos desintegrativos de la infancia, al trastorno por déficit de atención con hiperactividad asociado al retraso mental y a movimientos estereotipados, al síndrome de Asperger, a otros trastornos generalizados del desarrollo y al trastorno generalizado del desarrollo no especificado (Schwartzman & Araujo, 2011).

En el *Manual Diagnóstico y Estadístico* de los *Trastornos Mentales* V (DSM-V), el trastorno autista pasó a llamarse "trastorno del espectro autista" (TEA) y fue clasificado como

un trastorno del neurodesarrollo, caracterizado por déficits persistentes en la comunicación social y en la interacción social en múltiples contextos, todavía con la presencia de patrones restringidos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades. El TEA engloba los trastornos anteriormente llamados autismo infantil precoz, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamiento, autismo atípico, trastorno global del desarrollo sin otra especificación, trastorno desintegradito de la infancia y trastorno de Asperger (APA, 2014).

Según e lDSM-V, los criterios para el diagnóstico del TEA de acuerdo con el área del funcionamiento adaptativo son: déficits persistentes en comunicación social y en la interacción social en múltiples contextos; patrones restringidos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades; los síntomas deben presentarse precozmente en el período de desarrollo; los síntomas causan daño clínicamente significativo en el funcionamiento social, profesional o en otras áreas importantes de la vida del individuo en el presente; esas perturbaciones ya no son explicadas por deficiencia intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por retraso global del desarrollo.

El pronóstico para niños con TEA es tan variado como las manifestaciones clínicas del trastorno. El consenso sobre la evolución del niño con TEA está en la edad del diagnóstico, en la intervención precoz y en procesos de inclusión educativa. La intervención precoz favorece el progreso en la comunicación, el funcionamiento intelectual con la minimización de los síntomas del TEA. Así, el diagnóstico precoz es un factor preponderante para el desarrollo del niño con TEA porque permite, además de la intervención precoz, que dicha intervención sea definida de acuerdo con las necesidades del niño (Tobón, 2012).

Para el diagnóstico clínico del TEA se utiliza el DSM-V y/o la CID-10 juntamente con otros procedimientos de

evaluación clínica. Entre los instrumentos más utilizados están la "entrevista para el diagnóstico del autismo revisada" (ADI-R), la "escala de observación diagnóstica del autismo genérica" (ADOS-G), y la "*Childhood Autism Rating Scale"* (CARS). Las dos primeras escalas exigen entrenamientos caros y extensos y su aplicación requiere mucho tiempo, mientras que la CARS necesita relativamente poco entrenamiento, fue estandarizada con grandes poblaciones y es utilizada desde hace más de treinta años. Además de eso, la CARS puede ser aplicada por profesionales no psicólogos, como profesores, por ejemplo (Rapin & Goldman, 2008).

La CARS- R es una escala constituida por quince ítems que ayudan en la identificación de los niños con TEA y los distingue de niños con trastornos del desarrollo sin TEA. La escala evalúa el comportamiento en 14 dominios del desarrollo, generalmente afectados por el TEA, más una categoría general del TEA. Esos quince ítems incluyen las relaciones personales, la imitación, la respuesta emocional, el uso del cuerpo, el uso de objetos, la respuesta a cambios, la respuesta visual, la respuesta auditiva, la respuesta y el uso del gusto, del olfato y del tacto, el miedo o nerviosismo, la comunicación verbal, la comunicación no verbal, el nivel de actividad, el nivel y la consistencia de la respuesta intelectual e impresiones generales, que permiten trazar un perfil comportamental del niño evaluado, así como también proporcionar el acompañamiento de su desarrollo desde nuevas evaluaciones (Pereira, Riesgo & Wagner, 2008).

La educación del niño con TEA debe priorizar sus necesidades y a partir de ellas encaminarse hacia el desarrollo de sus habilidades y competencias, buscando su bienestar emocional y su equilibrio personal al proporcionar relaciones humanas significativas. Así, el proceso de inclusión educativa debe atender a tres situaciones: el acceso al espacio escolar, la existencia de un ambiente de socialización y

aprendizaje; la participación en las actividades escolares, lo que significa ir más allá de la simple presencia en las actividades escolares y requerir el ofrecimiento de condiciones para que eso ocurra; y el desarrollo de las potencialidades por medio de la participación y del aprendizaje (Silva & Menezes, 2011).

La problematización entorno a la educación especial en cuanto al proceso de inclusión educativa está centrada en no reducir la mirada sobre el alumno a sus comportamientos, a clasificaciones y tampoco ofrecer una teoría como la solución de los impases provenientes de esa condición, sino desplazar el foco del sujeto con TEA hacia el profesor, aquel que interpreta al otro y lo incluye en la construcción de la perspectiva, pues tener el TEA es la condición de ese alumno y es pasible de varias interpretaciones desde la mirada del profesor. Así, la relación entre las dificultades del niño y sus perspectivas educativas debe ser problematizada en términos de trayectorias, políticas y servicios, antes de ser presentada como un cuadro predeterminado y estático (Vasques, 2012).

Elias (2012) presenta históricamente situaciones de abandono y negligencia de los padres en relación a los hijos como resultado de las condiciones sociales ventajosas que esos niños pueden proporcionar a sus padres. Esa relación puede ser transferida al proceso educacional, pues el tratamiento reservado a los niños con TEA muchas veces es un reflejo de la importancia del contexto señalado y de que los mismos son capaces de aprender, delimitando la población escolar en grupos socialmente funcionales.

Elias (2000) sistematiza la relación funcional y estructural entre dos grupos por medio del poder que cada grupo detenta, de esa forma, la relaciones sociales establecidas entre ellos permiten la exclusión del grupo con menor poder, pudiendo incluso, asociar ideas de menor valor humano a ese grupo.

En esa interacción se constituye el proceso de estigmatización social que refleja la aversión y la evitación social del grupo con mayor poder (llamado establecidos) en relación al grupo con menos poder (llamados *outsiders*). Ese estigma, con el tiempo, pasa a influenciar la autoestima del grupo de outsiders, enflaqueciéndolos en su proceso de lucha, pudiendo ser absorbidos por esas personar a punto de no notar esa estigmatización como una señal de inferioridad humana.

Considerando el estigma social, la inclusión del niño con TEA en la enseñanza regular no se limita a su inclusión física, hay que proporcionarle aprendizajes significativos, enfocados en sus potencialidades para promover avances cognitivos, sociales y afectivos. Para concretizar la inclusión educativa, la escuela tiene que estar dispuesta a adecuar su currículo y su ambiente a las necesidades de todos, incluso los niños con TEA. La reflexión acerca de la inclusión educativa de los niños con TEA debe ser lo suficientemente amplia para reconocer la necesidad de una variabilidad de posibilidades de inclusión y admitir una amplitud de posibilidades de acuerdo con el proceso de desarrollo de ese alumno (Pereira, 2013).

El proceso de inclusión debe ir más allá de las experiencias académicas, debe englobar experiencias que favorezcan el desarrollo global de todos los alumnos.

Así, el currículo no se puede limitar a las asignaturas y contenidos a enseñar, sino, al contrario, debe ser lo suficientemente vasto para transformar la escuela en un espacio significativo de aprendizaje, capaz de desarrollar prácticas inclusivas (Alves & Lisboa, 2010).

Diseño metodológico y análisis de datos

Esta pesquisa presenta una investigación-acción, pues se trata de una investigación social asociada a una acción o al

a resolución de un problema colectivo, en la que los investigadores y los participantes se involucraron cooperativamente. Ese tipo de investigación cuenta con la participación activa del investigador en el proceso de problematización del objeto de estudio, lo que favorece la amplia y explícita interacción entre los investigadores y los participantes de la investigación en busca del conocimiento y de soluciones para la situación problemática (Thiollent, 2000).

Desde una abordaje cualitativo, se ha buscado una comprensión profundizada del grupo social investigado, sin privilegiar la representatividad numérica de ese grupo, sino buscando comprender los aspectos de la realidad y su dinámica para producir nuevas informaciones (Silveira y Córdova, 2009). Este estudio fue llevado a cabo en el "Grupo de Estudio y Apoyo a Profesionales y Padres de Autistas" (GEAPPA), en Dourados y buscó discutir las prácticas pedagógicas derivadas del diagnóstico realizado con el uso de la CARS-BR en la atención a niños con TEA.

El GEAPPA considera de suma importancia la apertura de espacios para la información y discusión sobre el TEA y, principalmente, la discusión de políticas educativas para la inclusión de esos niños en la enseñanza regular. El grupo propone reflexiones que promuevan el diálogo entre padres, profesores y los demás profesionales involucrados en la atención a los niños con TEA, incluso en la AEE, lo que posibilita que sea conjunta la toma de decisión es sobre el proceso educativo y la reivindicación de mejores servicios. El GEAPPA funciona desde hace ocho años y promueve encuentros quincenales con tres horas de duración, con el objetivo de discutir políticas de atención educativa a los niños con TEA y de repensar la práctica pedagógica desde nuevas propuestas y estrategias de trabajo.

Las profesoras participantes del grupo (todas son mujeres) actuaban en la educación infantil y/o en la enseñanza

fundamental. No todas las profesoras tenían alumnos con TEA en su sala de clase regular, pero todas eran oriundas de escuelas con al menos un niño así diagnosticado. En cuanto a la participación de los padres, había una madre de niño con TEA que participaba asiduamente del grupo.

Para la recolección de datos se ha llevado acabo discusiones acerca del tema de la inclusión educativa de niños con TEA durante quince meses (marzo de 2013 a junio de 2014), totalizando treinta encuentros quincenales. La duración media de cada encuentro fue de dos horas y el número de participantes variaba entre 15 y 25 personas.

Los temas abordados a lo largo de los encuentros fueron:

- las características del TEA y su diagnóstico;

- la CARS-BR y sus componentes desde el enfoque pedagógico de sus indicadores;

- el diagnóstico y su representación social para la escuela, profesores y padres;

- la comunicación en el TEA;

- el aprendizaje y desarrollo en el TEA;

- la bioecología del desarrollo humano y la inclusión educativa de niños con TEA;

- el currículo funcional natural y la inclusión educativa de niños con TEA en la escuela regular;

- aspectos del análisis conductual aplicado.

Cada tema fue discutido a partir de textos indicados previamente para la lectura y complementados con vídeos ilustrativos sobre el tema, películas comerciales y materiales pedagógicos para el uso con niños con TEA. Para cada temática discutida se ha presentado propuestas de intervención. Los relatos de las vivencias y de las experiencias de los participantes fomentaron y complementaron las discusiones. Los encuentros fueron registrados en apuntes tomados por la investigadora durante las discusiones.

Resultados y discusión

Respecto a los temas relativos a la caracterización de los TEA, su diagnóstico y la CARS-BR, los apuntes tomados por los participantes del grupo enfatizaron la necesidad del diagnóstico para la realización de acciones relativas a los derechos del niño con TEA, como la presencia de una profesora de apoyo en sala de clase para acompañarlo específicamente. Los relatos de las profesoras señalaron el uso del diagnóstico como fundamento de la conducta del niño, lo que omite otras hipótesis que podrían explicar el comportamiento en cuestión y que quizá no estén relacionadas al diagnóstico de los TEA, como el retraso en el lenguaje y la pobreza de vocabulario, por ejemplo. La dificultad para reconocer los comportamientos relacionados a los TEA fue otro punto destacado por el grupo y que provocó la discusión acerca de cuáles áreas y habilidades deben ser desarrolladas con los niños con TEA y de cómo llevarlas a cabo en la sala de clase. Para la discusión de ese tema, se ha sugerido la CARS-BR como material de apoyo.

Elias (2001) destaca que la individualización producida por el actual contexto social e histórico resulta en la constitución de un sujeto que interioriza imágenes y significa

su vida fragmentada de un contexto social más amplio y con eso trae la ilusión de una constitución de su proprio ser como algo elaborado apenas en su mundo íntimo. Esa percepción trae la falsa idea de que el complejo cuadro de niños con TEA se explica por sí solo.

La CARS-BR fue discutida bajo un enfoque pedagógico, como un posible material de apoyo para orientar a las profesoras en las áreas por trabajar con los niños con TEA. Discusiones sobre la comunicación, el aprendizaje, la inclusión y prácticas pedagógicas enfocadas a los comportamientos de los niños con TEA suscitaron relatos de situaciones presenciadas y/o vividas por las profesoras y padres, de dificultades para educar a los niños con TEA y de dificultades para comprender sus pedidos, principalmente de los niños que no poseen comportamiento verbal.

En cuanto al aprendizaje, los relatos subrayaron lo que esos niños no hacían o no lograban hacer, con frecuentes comparaciones con las conductas de los niños con desarrollo típico, así se creó en el grupo la falsa creencia de que los niños con TEA no aprenden o están siempre retrasados. Consecuentemente, esa mirada hacia los niños se reflejaba en la práctica pedagógica y en la adaptación de materiales y de actividades en la sala de clase, incluso en situaciones referentes a las normas de comportamiento de la escuela. Solamente cuando fueron cuestionadas sobre el comportamiento del niño con TEA antes y después de un período de atención, se daban cuenta de que el niño había aprendido y cambiado su comportamiento.

Tras la recolección y discusión de esas cuestiones, se ha introducido temas que ofrecían opciones de acciones para superar las dificultades apuntadas en la atención a los niños con TEA.

Había dudas sobre qué y cómo observar, cómo evaluar, cuáles adaptaciones proponer, cuáles estrategias usar para

el aprendizaje y cómo gestionar las diferencias en el contexto de la sala de clase; sobre cuáles son los límites, y otros cuestionamientos propios de la inclusión educativa. Para aclarar esas dudas se ha discutido la CARS-BR, utilizándosela como guía para las áreas del desarrollo que deben ser observadas y evaluadas por los profesores.

Según Pereira (2007), la CARS-BR puede facilitar el reconocimiento y la clasificación de los TEA para clínicos y educadores, además de ser un instrumento útil para investigadores, pues fornece informaciones sobre el comportamiento de los niños así como la gravedad de los síntomas. De esta manera, los indicadores de la CARS-BR favorecen la formulación de un plan para orientar objetivamente al profesor sobre los comportamientos que deben ser evaluados, además de posibilitar la formulación de un plan de acción adecuado a las necesidades y a las potencialidades del niño con TEA.

El diagnóstico es el punto de partida de la organización del proceso de inclusión educativa del niño con TEA, incluyendo a la estructuración del ambiente escolar para estimular el desarrollo de ese niño. Desde una perspectiva pedagógica sobre el diagnóstico y las principales características de los TEA, el profesor puede elegir prácticas pedagógicas que satisfagan las necesidades de sus alumnos. Por eso, discutir los indicadores de la CARS-BR en el GEAPPA y relacionarlos con la práctica pedagógica en sala de clase favoreció el cambio de una mirada limitadora preexistente hacia al diagnóstico de los TEA.

Para la recolección de las informaciones sobre el comportamiento de los niños con TEA, basada en los indicadores del a CARS-BR, la Evaluación Funcional fue una de las técnicas usadas, pues relación a los sucesos estimuladores y sus consecuencias con el comportamiento evaluado con el fin de entender su función. Lear afirma que:

> *Uma Avaliação Funcional é planejada para determinar: onde e quando o comportamento ocorre; com quem ocorre; com que frequência; e o que acontece antes e depois que o comportamento ocorre. Então, com base nos dados da avaliação, os próximos passos são decidido se uma intervenção ou plano de tratamento é posto em ação.* (2006: 53)[1]

Esa metodología posibilita, por medio de la especificación del comportamiento, trazar metas y estrategias pedagógicas que permitan lograr los objetivos del proceso de inclusión educativa y aprendizaje del niño con TEA. Dicha metodología es importante en la atención de niños con TEA porque, como sostienen Lemos, Salomão y Agripino-Ramos (2014) en un estudio que analizó las interacciones sociales de niños con TEA en los contextos escolares regulares teniendo en cuenta la mediación docente, las estrategias adoptadas por las profesoras en la atención a los niños con TEA son, en su mayoría, basadas en la intuición, con poco respaldo teórico y poca orientación especializada.

Así, una evaluación cuidadosa de patrones de comportamiento pasibles de acompañamiento a lo largo del período post intervenciones pedagógicas, podría evidenciar los progresos alcanzados y las dificultades que todavía necesitan intervención. Con ese objetivo, los indicadores de la CARS-BR fueron reelaborados conceptualmente a partir de las conductas especificadas, para que el profesor se pudiera guiar por ellos observando el comportamiento de sus alumnos bajo el enfoque del a evaluación funcional, como en las siguientes categorías:

---

1 [Una evaluación funcional es planificada para determinar: dónde y cuándo ocurre el comportamiento; con quién ocurre; con qué frecuencia; y cuáles son las causas y las consecuencias de dicho comportamiento. Así, desde los datos de la evaluación, los próximos pasos son decididos y una intervención o plan de tratamiento es puesto en marcha.]

- Relación con otras personas: describe los comportamientos presentados por el niño cuando interacciona con otras personas, como el contacto visual, la timidez, el nerviosismo, la atención, la iniciativa de contacto, la indiferencia, la preferencia de contacto con los padres;

- Imitación: describe la capacidad de imitación de sonidos, palabras y movimientos presentados por el niño. Considera cuánta asistencia y estímulo el niño necesita para imitar. La capacidad de imitación está relacionada con la habilidad de planificar y ejecutar acciones;

- Respuesta emocional: describe los comportamientos presentados frente la emoción esperada para determinada situación. Está generalmente asociada con cambios de la expresión facial, de la postura y de la conducta;

- Uso del cuerpo: describe la postura corporal y los movimientos corporales, manuales y faciales del niño. Abarca la agilidad y la motricidad gruesa y fina y los comportamientos estereotipados y los movimientos repetitivos que puede presentar el niño;

- Uso de objetos: describe cómo el niño usa y juega con juguetes y otros objetos. El grado de interés y el tiempo dedicado al objeto también son considerados;

- Adaptación al cambio: describe el grado de dificultad del niño para lidiar con los cambios, sean de rutina o de ambiente. Se concentra en los comportamientos presentados a causa de los cambios. Lo ideal es posibilitar una previsibilidad en el ambiente del niño;

- Respuesta visual: describe cómo el niño usa la respuesta visual. El uso de la respuesta visual está asociado con la exploración de objetos y del ambiente, contacto visual durante la comunicación, fijación de la mirada en objetos o mirada perdida. La respuesta visual es utilizada junto con otras habilidades sensoriales;

- Respuesta auditiva: describe cómo el niño reacciona con la presencia de sonidos. La respuesta puede ser de hipersensibilidad y/o hiposensibilidad al sonido. Sonidos externos pueden generar distracción, y algunas veces, los sonidos necesitan ser repetidos para llamar la atención del niño. El tiempo de respuesta al sonido debe ser considerado en la descripción;

- Respuesta y uso del gusto, olfato y tacto: describe cómo el niño usa y percibe el gusto, el olfato y el tacto para explorar y conocer el ambiente y los objetos. Esos sentidos pueden ser usados inadecuadamente para la situación, como la persistencia en lamer objetos en lugar de solamente tocarlos. La respuesta al dolor puede ser exagerada en situaciones de incomodidad y/o reacciones mínimas para situaciones de extrema complejidad;

- Miedo o nerviosismo: describe las reacciones y las situaciones en las que el niño presenta conductas de miedo y/o nerviosismo. El niño puede reaccionar con miedo aun frente a objetos y/o situaciones inofensivas y conocidas, o menospreciar situaciones en las que debería presentar recelo y/o miedo;

- Comunicación verbal: describe cualitativamente la capacidad de comunicación verbal del niño. Hay que

considerar las siguientes características: la presencia o ausencia de habla adecuada, el discurso significativo o inconexo, el tipo de ecolalia, la inversión pronominal, la presencia de sonidos similares al habla, gritos. La descripción debe detallar cómo el niño usa la comunicación verbal;

- Comunicación no verbal: describe cómo el niño usa los gestos, el señalamiento y las expresiones faciales para transmitir sus necesidades y deseos. La capacidad de comprensión de la comunicación no verbal por parte del niño también debe ser descrita;

- Nivel de actividad: describe el grado de actividad o letargia en la realización de tareas y en reposo. La rapidez y la facilidad del niño para pasar de un extremo al otro deben ser consideradas en la descripción;

- Nivel y consistencia de la respuesta intelectual: describir las dificultades del niño para asimilar y aprehender los contenidos escolares, definirlos conceptos, actividades y áreas, así como el grado de dificultad y facilidad en cada una de ellas.

Observar el comportamiento del niño diagnosticado con TEA en los catorce aspectos propuestos por la CARS-BR usando el análisis funcional puede permitir que el profesor trace un perfil comportamental de ese niño, y entonces, elabore un plan de atención con objetivos específicos para cada una de las categorías del comportamiento evaluadas. Esa evaluación estructurada posibilita al profesor el acompañamiento del desarrollo del niño por medio de la observación constante de los mismos aspectos a lo largo del tiempo y a partir de nuevas evaluaciones tras las intervenciones, teniendo en cuenta que el propio niño es el parámetro de éxito o de dificultades.

Consideraciones finales

El proceso de inclusión educativa de niños con diagnóstico de TEA es complejo y exígela constante capacitación de los profesionales involucrados en el proceso. Investigaciones que con lleven la formación de profesores y sus prácticas pedagógicas diarias en el proceso de inclusión pueden aportar datos importantes para la elaboración de programas de formación que atiendan a la realidad de la inclusión educativa y favorezcan buenas prácticas para la escolarización de niños con TEA.

Aunque los participantes del grupo estudiado (GEAPPA) estuvieran abiertos a las discusiones y a las propuestas de alteraciones en la realidad escolar, hubo resistencia al cambio. Aunque las discusiones sobre el proceso de inclusión educativa de niños con TEA no resultaran en medidas inmediatas, ya que cambiar es siempre un proceso y por eso implica es fuerzo y tiempo, existe la necesidad de más espacios de discusión y de formación que aborden todos los aspectos del proceso de inclusión educativa, como las políticas públicas para la educación, el ambiente escolar, las estrategias pedagógicas de enseñanza, los procesos de aprendizaje y las relaciones humanas que atraviesan todas las dimensiones de la inclusión educativa.

La división de la sociedad en grupos sociales permite que algunos de esos grupos sean considerados mejores y más poderosos que otros. Esa visión empuja, a partir de la cohesión interna y del control comunitario, la perpetuación del poder de grupos, diseminando la socio dinámica de la estigmatización, condenando los grupos con menor poder a la exclusión de la sociedad (Elias, 2000).

Por tanto, la formación de profesores debe ser una actividad constante y direccionada hacia la realidad vivenciada en el cotidiano escolar. Así como los contenidos aprendidos

por los alumnos, las formaciones ofrecidas a los profesores tienen que estar contextualizadas. La relación entre la teoría y la práctica debe ser considerada en las formaciones ofrecidas a los docentes y puede ser objeto de investigaciones en el área de la formación docente basada en el servicio y que tiene en cuenta las experiencias de cada escuela y de cada persona involucrada.

Bibliografía

APA. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM-V.* trad. Maria Inês Corrêa Nascimento [*et. al.*]; revisão técnica Aristides Volpato Cordioli [*et. al.*] - 5a ed. Porto Alegre, Artmed.

Brasil. (2012). Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. *Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990.* En línea: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. (Consulta 31-10- 2013).

_____. (2013). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* En línea: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> (Consulta 31-10-13).

Camargo, S. P. H; Rispoli, M. (2013). *Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos.* Santa Maria. *Revista Educação Especial*, v. 26, n. 47, pp. 639-650. En línea: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>.

Elias, N.; Scotson, J. (2000). *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade.* Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Zahar.

Elias, N. (2001). *A sociedade da corte. Investigação sobre a sociedade da realeza e da aristocracia da corte.* Rio de Janeiro, Zahar.

_____. (2012). *A civilização dos pais. Revista Sociedade e Estado*, v. 27, n. 3, pp. 469-493. En línea: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922012000300003>.

Lear, K. (2004). *Ajude-nos a aprender (Help uslearn)*: *Um Programa de Treinamento em ABA (Análise do Comportamento Aplicada) em ritmo auto-estabelecido*. Tradução: Margarida Hofmann Windholz; Marialice de Castro Vatavuk; Inês de Souza Dias; Argemiro de Paula Garcia Filho; Ana Villela Esmeraldo. 2a edição. Toronto, Ontario, Canada.

Leboyer, M. (2003). *Autismo infantil*: *fatos e modelos*. Tradução de Rosana Guimarães Dalgalarrondo. Revisão técnica de Lambert Tsu. 4ª. Ed. Campinas, SP, Papirus.

Lemos, E. L de M. D; Salomão, N. M. R; Agripino-Ramos, C. S. (2014). *Inclusão de Crianças Autistas: um Estudo sobre Interações Sociais no Contexto Escolar*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 1, pp. 117-130.

Mec/Seesp (2007). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. En línea: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12814&Itemid=872>. (Consulta 30-10-2012).

Pereira, A. M. (2007). *Autismo infantil*: tradução e validação da CARS (*Childhoodautism rating scale*) para uso no Brasil. Dissertação (mestrado), Universidade Federal Rio Grande do Sul. Faculdade de Medicina. Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas: Pediatria. Porto Alegre.

Pereira, A. Riesgo, R. S., Wagner, M. B. (2008). *Autismo infantil: tradução e validação da ChildhoodAutism Rating Scale para uso no Brasil*. Jornal de Pediatria. Vol. 84, no. 6. Rio de Janeiro, Sociedade Brasileira de *Pediatria*.

Pereira, S. G. M. (20013). *Desafios e possibilidades do ensino de crianças com autismo*. Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção de título de Licenciada do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais, Faculdade UNB Planaltina. Planaltina.

Rapin, I; Goldman, S. (2008). *A escala CARS brasileira: uma ferramenta de triagem padronizada para o autismo*. En *Jornal de Pediatria*. Vol. 84, no. 6. Rio de Janeiro, Sociedade Brasileira de *Pediatria*.

Schwartzman, J. S.; Araújo, C. A. de (2011). *Transtorno do espectro do autismo* – TEA. São Paulo, Memnon.

Silva, M. E da; Menezes, A. R. S. de (2011). *O currículo funcional natural e o mecanismo da imitação*: *caminhos para a inclusão escolar do aluno com autismo*. VI Seminário Internacional – As redes educativas e as tecnologias. Rio de Janeiro, FE/UERJ.

Silveira, D. T; Córdova, F. P. (2009). *A pesquisa científica*. En Gerhardt, T. E; Silveira, D. T. *Metodologia de pesquisa*, pp. 31-42. Porto Alegre, Editora UFRGS.

Thiollent, M. (2000). *Metodologia da pesquisa-ação.* São Paulo, Cortez.

Tobón, M. E. S. (2012). Detección temprana de autismo ¿es posible y necesaria? En *Revista CES Psicología* n° 5(1), pp. 112-117. Universidad Ces, Medellín.

Vasques, C. (2012). *Alunos com autismo, transtornos globais do desenvolvimento, psicose infantil?! sobre as formas de nomear e compreender o atendimento educacional.* En *Revista Educação e Cultura Contemporânea.*Vol. 9, n° 19. Rio de Janierio, Universidade Estácio de Sá.

Capítulo 17

Desafíos y perspectivas para la formación de profesores en la atención educacional especializada en Dourados

Morgana Agostini Martins

La formación inicial y continua de profesores representa uno de los puntos fundamentales para la política nacional de educación especial en la perspectiva de educación inclusiva en Brasil y, considerando otras condiciones de los sistemas de enseñanza, tiene foco en las tentativas de comprender la puesta en práctica de una escuela inclusiva.

Las escuelas brasileñas vienen buscando contestar al desafío de crear espacios inclusivos y ambientes que favorezcan la integración y el aprendizaje de alumnos con deficiencias, trastornos globales de desarrollo y altas habilidades (superdotado), en distintos contextos, específicamente aquellos considerados como público destinatario de la educación especial (PAEE) (Brasil, 2001).

> *A inclusão é uma inovação que implica esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada*. (Mantoan, 2003: 32)[1]

1 [La inclusión es una innovación que implica un esfuerzo de modernización y reestructuración de las

Por ser una base importante, la formación todavía es apuntada por muchos como una de las grandes dificultades para que la escuela reciba a todos y ofrezca, de manera igualitaria, oportunidades de aprendizajes y crecimiento (Capellini *et. al.*, 2015).

Las discusiones sobre la formación de los profesores para la inclusión escolar es lo que fomenta muchos trabajos y aporta muchas controversias, además de innumerables relatos de prácticas y modelos de formación distribuidas por todo el territorio nacional (Mendes, Cia y Cabral, 2015). Los trabajos han discutido con distintas miradas lo que Elias (1994) llama relaciones de interdependencia, en las cuales no es posible hablar de "yo" o "él", pero sí de "nosotros". En esa perspectiva, debemos tener en mente que cada contexto y cada finalidad de las relaciones establecen configuraciones/figuraciones distintas. Para Elias (1994) figuración puede ser comprendida como una red, una trama de un tejido, ni cada hilo, ni cada red puede ser comprendida de forma aislada. El perfil del profesor para actuación en la atención de educación especial (AEE) está descrito desde la ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB/1990) y en su artículo 59 señala dos perfiles de profesores para actuar con alumnos con necesidades especiales. Así los califica:

a) Profesor de clase común capacitado en su formación con contenidos o disciplinas acerca de la Educación Especial y tiene competencias para:
   - I – percibir las necesidades educacionales especiales de los alumnos;
   - II - flexibilizar la acción pedagógica en las distintas áreas del conocimiento;

---

condiciones actuales de la mayoría de nuestras escuelas (especialmente de nivel básico), al asumir que las dificultades de algunos alumnos no solo de ellos, sino, en gran medida, el resultado de cómo la educación se enseña y cómo el aprendizaje está diseñado y evaluado.]

III - evaluar continuamente la eficacia del proceso educativo;
IV - actuar en equipo y en conjunto con el profesor especializado.

b) Profesor especializado en Educación Especial con formación en cursos de licenciatura en Educación Especial o complementación de estudios de posgrado para:
- Identificar las necesidades educacionales especiales;
- Definir e implementar respuestas educativas;
- Apoyar al profesor de la clase común;
- Actuar en el proceso de desenvolvimiento del aprendizaje de los alumnos;
- Desarrollar estrategias de flexibilización, adaptación curricular y prácticas alternativas.

Dos modelos amplios que algunas veces se complementan, y otras se sobreponen. Estos pueden ser considerados como actores de figuraciones muy distintas.

Entre las innumerables funciones del profesor que está en actuación en el Atendimiento Educacional Especializado desde el Decreto Federal número 7611/2011 se destaca el papel de formador del profesor, que actuará en este servicio. Se remarca que el profesional más importante en la identificación y primera evaluación de los alumnos PAEE, aunque no sea sistematizada, es el profesor (Mendes, Cia y Cabral, 2015). Entonces, esa relación entre profesores regentes y profesores del AEE debe ser mejor estudiada, incluso con sus fundamentales relaciones de poder, traducidas por Elias (1994), como tensiones que alteran la balanza de poder y crean "... la red que solamente es comprensible en términos de la manera como ellos se conectan, de su relación recíproca. Esa conexión origina un sistema de tensiones para lo cual cada hilo aislado concurre, cada una de la manera un poco distinta, de acuerdo con su lugar y función en la totalidad de la red" (Elias, 1994: 30).

En este contexto, es bueno pensar en formas de discutir y promover reflexiones que favorezcan estrategias positivas para la práctica pedagógica con el PAEE.

Es importante destacar que el profesor responsable por el Atendimiento Educacional Especializado (AEE) debe desenvolver habilidades para atender a todos los tipos de necesidades educativas, en distintos niveles de compromiso y de enseñanza, para la promoción de la ciudadanía y el desarrollo personal.

Ya en el documento "Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva" (Brasil, 2008) había una especificación de garantizar, entre otras cosas, la "formación de profesores para el atendimiento educacional especializado y otros profesionales de la educación para la inclusión escolar" (Brasil, 2008: 8). Esa necesidad fue ratificada en el Decreto 7611/2001.

Todos los alumnos considerados como PAEE tienen por derecho la matrícula en las escuelas regulares de Brasil, garantizada por la constitución federal brasileña de 1988 que estableció el derecho a la escolarización de toda y cualquier persona, la igualdad de condiciones para el acceso y la permanencia en la escuela y la garantía de la atención educacional especial a los estudiantes con discapacidad (Brasil, 1988).

Con la propuesta de priorizar que el público destinatario de la Educación Especial sea escolarizado en clases comunes de las escuelas regulares, el gobierno de Brasil propuso la creación del programa de Implantación de salas de recursos multifuncionales, que surgieron recientemente, siendo uno de los más importantes programas actuales en la educación especial, implantada en las redes municipales de enseñanza. De acuerdo con la convocatoria nº 1 del 26 de Abril de 2007, se declara

> *Apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do Atendimento Educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas*

> *de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular [...] Selecionar projetos de Estados e Municípios para implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública de ensino; Expandir a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos incluídos nas classes comuns do ensino regular.* (Brasil, 2008)[2]

En el artículo *5º* hay una previsión que el Ministerio de Educación ofrecerá apoyo técnico y financiero a las acciones que fueron creadas para la implementación de las salas de recursos multifuncionales (SRM) como *lócus* principal para la atención educacional especializada. En el período de 2005 a 2011 había 39.301 (sitio de MEC) SRM en municipios de otros Estados de Brasil. Esas salas son facilitadas por los datos encaminados al Censo Escolar, por medio de las matrículas del PAEE.

Establecido el *lócus*, es necesario pensar en las funciones de ese profesor. Acerca de esa definición, enfatizamos la importancia del trabajo de los profesionales de Educación que actúan en las SRM. De acuerdo con el Decreto 6.571/2008, el atendimiento educacional especializado es definido como un conjunto de actividades, recursos de accesibilidad y pedagógicos organizados institucionalmente, preparados para complementar o suplementar a la formación de los alumnos de la enseñanza regular (Brasil, 2008b).

El profesor en actuación de la AEE atiende a todos los alumnos que fueron, hace mucho, considerados como

---

2 [Apoyar los sistemas de enseñanza en la organización y oferta del Atendimiento Educacional Especializado, por medio de las implantaciones de salas de recursos multifuncionales en las escuelas de educación básica de la enseñanza pública, fortaleciendo el proceso de inclusión en las clases comunes de enseñanza regular [...] Seleccionar proyectos de Estados y municipios para la implantación de salas de recursos multifuncionales en las escuelas de educación básica de la enseñanza pública. Expandir la oferta de atendimiento educacional especializado a los alumnos incluidos en las clases comunes de la enseñanza regular (Brasil, 2008).]

publico destinatario a la Educación Especial. Para actuar en la Educación Especial, el profesor debe tener formación para el ejercicio del magisterio de nivel básico y conocimientos específicos del área adquiridos en cursos de mejoramiento y/o de especialización.

Analizando la propuesta de formación de profesores por la política nacional de educación de educación especial en la perspectiva de la educación inclusiva (PNEE; PEI, 2008a), se puede afirmar que la propuesta para actuar en el Atendimiento Educacional Especializado es compleja, pues debe desarrollar habilidades y conocimientos para el trabajo con todos los tipos de alumnos con necesidades especiales (deficiencia intelectual, física, auditiva, visual, múltiples y trastornos globales del desarrollo y talentosos y/o superdotados). Debe ser ofertado en todos los niveles y modalidades (educación de jóvenes y adultos, educación rural, educación especial) y en todos los *lócus* como las clases hospitalarias, enseñanza domiciliaria (Brasil, 2008: 08).

La atención educacional especializada es una forma de garantizar que sean reconocidas y atendidas las particularidades de los alumnos PAEE. La misma puede ser realizada en salas de recursos multifunciones, o sea, en un espacio organizado con materiales didácticos, equipamientos y, principalmente, profesores con formación específica para atender a las necesidades buscando el desarrollo de los alumnos y proporcionando su acceso al conocimiento. La atención, casi siempre, ocurre en un turno contrario al que los otros niños tienen clases. De acuerdo con la Secretaría de Educación Especial la atención educacional especializada tiene como función:

> *... identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As*

> *atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela*. (Brasil, 2008: 15)[3]

El documento "Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva" (Brasil, 2008a) especificó la necesidad de garantizar entre otras cosas la "formación de profesores para la atención educacional especializada y otros profesionales de educación para la inclusión escolar" (Brasil, 2008b: 8).

El trabajo en las salas de recursos multifuncionales en Dourados

Desde 2010, como parte de una red nacional de investigación, por medio del Observatorio Nacional de Educación Especial (ONEESP) estamos estudiando y conociendo los servicios ofertados en las SRM de todo Brasil.

Específicamente, el *lócus* de ese trabajo fue el municipio de Dourados, en el estado de Mato Grosso do Sul (Melo, 2014). Los datos aquí analizados provienen del trabajo de Melo (2014) que presentó su tesis de maestría bajo mi orientación.

Las salas de Recursos Multifuncionales fueron implantadas en el municipio de Dourados desde 2010, teniendo una de

3 [... Identificar, elaborar y organizar recursos pedagógicos y de accesibilidad que eliminen las barreras para la participación de los alumnos, considerando sus necesidades específicas. Las actividades desarrolladas en la atención educacional especializada son diferentes de aquellas realizadas en el salón de clase común, no siendo substitutivas a la escolarización. Esta atención complementa y/o suplementa la formación de los alumnos buscando la autonomía e independencia en la escuela y fuera de ella. (Brasil, 2008: 15)]

las escuelas en el área central de la ciudad como pionera en el modelo de sala de recursos multifuncionales. Actualmente la escuela sigue atendiendo como SRM.

Las salas de recursos multifuncionales son un espacio organizado con materiales pedagógicos, didácticos, equipamientos tecnológicos y profesionales con formación para la atención de las necesidades educacionales especiales, proyectadas a ofrecer el soporte necesario a los alumnos destinatarios de la educación especial, favoreciendo su acceso al conocimiento.

La formación inicial y continua del profesor de clase común debe ser para la educación inclusiva de forma que contribuya para su práctica, o sea, es imprescindible que todos los profesores participen de debates, discusiones que reflexionen acerca de la nueva concepción de escuela y de escuela inclusiva.

El sistema escolar necesita buscar nuevas condiciones para que el cuerpo docente de la escuela esté provisto de nuevos conocimientos y actitudes que posibiliten el avance de todos los alumnos. Así, "... las escuelas que adoptan la orientación escolar inclusiva valoran las distinciones de los estudiantes y la diversidad humana como recursos valiosos para el desarrollo de todos en la clase y también para el perfeccionamiento docente" (Duk, 2005: 57).

La formación continua debe constituirse en un espacio de construcción de nuevos conocimientos, un intercambio de distintos saberes, de repensar y rehacer la práctica del profesor, de construcción de las capacidades del educador. La idea de educación inclusiva implica que todos los profesores tengan derecho a recibir preparación apropiada en la formación inicial y continua en educación y desarrollo profesional continuo a lo largo de su vida profesional (Glat & Pletsch, 2013).

Así, reconocer y problematizar la formación de profesores parece necesario para reconocer que todavía hay dificultades en la actuación con los alumnos con NEE, y también, considerar que

hay falta de preparación para la diversidad de cuadros que demandan la educación especial. Entonces, el objetivo de ese trabajo fue reconocer aspectos relacionados a la formación inicial y continua de las profesoras de las salas de recursos multifuncionales del municipio de Dourados para comprender cómo este servicio es ofrecido en el municipio en cuestión.

Proceso de recolección de datos

La investigación fue realizada en el municipio de Dourados. Para la recolección de los datos fue utilizada una Sala de Recursos Multifuncionales cedida por una de las escuelas participantes de esta investigación.

Se utilizó un cuestionario producido por el Observatorio Nacional de Educación Especial (ONEESP).[4] El mismo está compuesto por 16 preguntas abiertas y cerradas. El encuentro fue agendado previamente con 13 profesores de las Salas de Recurso Multifuncionales del municipio de Dourados. Los participantes fueron seleccionados en relación a los objetivos del trabajo y firmaron el Consentimiento Libre y Esclarecido. La organización del cuestionario fue elaborada reflexionando bajo criterios importantes que incluyeran el trabajo del profesor destacando algunos aspectos como la cuestión de la formación inicial y continua y datos profesionales de las mismas.

Resultados

De los datos analizados surgió como resultado la caracterización de la formación de las profesoras que actúan en las salas de recursos multifuncionales del municipio de Dourados.

4 ONEESP – Observatorio Nacional de Educación Especial coordinado por la Profesora Doctora Enicéia Gonçalves Mendes de la Universidad Federal de San Carlos. Disponible en: www.oneesp.ufscar.br

Los principales resultados apuntaron que todas las participantes son de sexo femenino, con edad entre treinta y cincuenta años y tienen como formación inicial el magisterio y cursos superiores de licenciaturas.

Siete participantes tienen el curso de pedagogía y son la mayoría. Dos participantes con curso de licenciatura en letras (lengua portuguesa) y las otras con licenciaturas en geografía, educación física, educación artística y curso de normal superior.

La cuestión que deja entrever la experiencia profesional de las participantes revela que, con relación al tiempo de ejercicio (ocho años es el mayor y un año es el menor), las participantes tuvieron sus primeras experiencias en educación especial en la SRM.

El gráfico 1 presenta la experiencia de los profesores en educación especial y en sala de recursos multifuncionales

Gráfico 1: Experiencia profesional de las participantes en la educación especial y en las SRM en años

Fuente: Melo, 2014

Solamente una profesora (ver referencia "P11" en el gráfico 2) tiene ocho años de experiencia en educación especial y cinco años de experiencia en la SRM. La mayoría tiene entre uno y tres años de experiencia, siendo correspondiente con la época en que fue implementada la sala de recursos

en el municipio. Con relación al tiempo de experiencia en educación especial de las participantes, la mayor parte tiene dos años de experiencia. Tres profesoras tienen más de tres años. La encuesta permite señalar que esa experiencia fue en la educación especial, específicamente en las escuelas especiales de las instituciones filantrópicas del país.

Otro dato importante para la construcción de un perfil profesional de profesores es la experiencia en la educación infantil y en la enseñanza fundamental en las escuelas regulares, en clases comunes. Pensando esas experiencias como factores de influencia y contribución para las prácticas pedagógicas en las SRM. Esa información profesional de las participantes tanto en la educación infantil cuanto en la enseñanza fundamental puede ser observado en el cuadro dos.

El gráfico 2 presenta una experiencia de las profesoras, en años, tanto en la educación infantil como en la enseñanza fundamental.

Gráfico 2: Tiempo de experiencia, en años, en la educación infantil y enseñanza fundamental

Fuente: Melo, 2014.

Todas las profesoras tienen curso de especialización. Trece de ellas tienen especialización en atención educacional especializada. Esa especialización es ofrecida por el Ministerio de la Educación de Brasil en la modalidad no presencial, y se convirtió en la formación oficial para profesores que actúan en salas de recursos multifuncionales en la atención educacional especializada. Esa formación es parte de las determinaciones del Decreto 6.571/2008 que también trata de las especificaciones de la atención educacional especializada. La formación solo se ofrece de forma pública por una universidad federal, en modalidad no presencial.

Otras cinco profesoras tienen especializaciones en prácticas pedagógicas en sala de recursos multifuncionales (educación especial, libras, educación inclusiva). Es importante enfatizar que nueve de las trece profesoras realizaron especializaciones directamente relacionadas con las categorías que se relacionan con las SEM: deficiencia intelectual, auditiva, visual, física, múltiples deficiencias, docencia e intérprete de señas, AEE y altas habilidades. Y cinco de las trece profesoras realizaron cursos relacionados con la práctica pedagógica de modo general, estos son: educación inclusiva, política y gestión de educación, metodología de la enseñanza superior, series iniciales y estudios de lenguajes, respectivamente.

Cada una atendía, más o menos, cinco alumnos por día. Destacamos que una de las participantes atendía más de quince alumnos. Esa discrepancia ocurrió porque es una escuela que está en el área central de la ciudad, y por eso, tiene más estudiantes que buscan atención. Es importante aclarar que todas las SRM de las participantes atienden más de un tipo de necesidad educacional especial. Las trece SRM atienden, más o menos, 180 alumnos.

La disparidad entre profesores que atienden hasta cinco alumnos y aquellos que atienden quince o más, está relacionada con el tamaño de las salas, los recursos utilizados, los tipos de necesidades educacionales especiales y la demanda del barrio en que la escuela está localizada. En esta sala, con mayor número de asistentes tenía un gran número de alumnos sin diagnóstico médico y también muchos con diagnósticos no compatibles con las categorías previstas y consideradas como público destinatario de la educación especial, como dislexia, dificultades de aprendizaje, trastorno de déficit de atención e hiperactividad y cuadros de síndromes genéticos, entre otras.

En relación a la manera de la atención ofrecida, fueron registradas atenciones individuales, en parejas o en tríos. En la tabulación de las encuestas observamos que el 77% de las atenciones eran realizadas de manera individual y el otro 23% acontecía en grupos.

Las salas de recursos implantadas tenían que atender a todos los tipos de deficiencias y otras demandas del público destinatario de la educación especial, en todos los niveles de enseñanza. Hay una gran variedad de características entre los alumnos y muchas variaciones entre los cuadros atendidos. Además de eso, muchos otros cuadros están presentes en estas salas: por ejemplo diagnósticos como discalculia, trastorno del déficit de atención e hiperactividad, entre otros.

En el Cuadro 1, los diagnósticos presentados por los alumnos atendidos en las SRM. El mismo presenta tipos de diagnósticos atendidos por las profesoras de las SRM.

Cuadro 1: Cuadros presentados por los alumnos en atención en las SRM de las participantes.

Fuente: Melo, 2014

Es posible observar que los estudiantes atendidos por las profesoras de la SRM no son solamente el público previsto en la legislación para la educación especial, y eso se convierte en una preocupación en la calidad y especificaciones de la formación inicial y continua de esas profesoras. ¿La formación es suficiente para atender a todos los tipos de necesidades especiales en todos los niveles de enseñanza? Esa indagación nos hace pensar en la responsabilidad del profesor que trabaja en la sala de recursos multifuncionales.

De manera general, cuando se les preguntó sobre las adecuaciones de las salas de recursos multifuncionales y los materiales ofrecidos por el Ministerio de Educación de Brasil, las participantes contestaron positivamente, considerando las condiciones físicas y los materiales como adecuados. Los materiales a los cuales se refieren como adecuados o inadecuados son aquellos ofertados por el Ministerio de Educación de Brasil para todo el país y el

llamado “kit” para la implementación de las salas de recursos multifuncionales.

De acuerdo con las profesoras, los recursos disponibles en sus SEM son: computadoras, impresoras blanco y negro y color, *notebook*, *scanner*, muebles adecuados, silla de ruedas, materiales paradidácticos, juegos pedagógicos industrializados, juegos pedagógicos confeccionados, máquina de *braille,* lupa manual y electrónica, apoyo de lectura, micrófono de oído, mesa adaptada para niños que utilizan silla de ruedas, muebles adaptados, teclado adaptado, plano inclinado, material de informática, colmena de teclado, apoyo para lectura, cuadro blanco, juegos adquiridos con recursos de la institución, mouse con activador de presión, materiales para poca visión, software, globo adaptado, televisión y video. Sin embargo, destacan que no se sienten preparadas para atender a tantas diversidades ni tienen recursos propios que permitan dar respuestas a toda la demanda atendida.

Ellas se refieren a la dificultad de actuar en distintos niveles de enseñanza que van desde la educación infantil hasta el final de la enseñanza fundamental, con distintos contenidos académicos, en las distintas áreas del conocimiento. También destacan la dificultad para atender los diferentes cuadros presentados por los alumnos con características muy diversas en las distintas deficiencias y trastornos presentes.

Consideraciones finales

Delante de las discusiones acerca de la inclusión escolar y las funciones atribuidas a los profesores de AEE en las salas de recurso multifuncionales, podemos destacar que la formación presentada por las participantes parece ser en conformidad con la propuesta por la legislación, pero las

profesoras presentan dificultades y cuando se les pregunta contestan que no se sienten seguras y destacan las especificidades de comunicación de niños con trastorno de espectro autista las diferencias en los ritmos de aprendizaje de los alumnos con deficiencia intelectual y otros casos.

¿En este contexto, con gran diversificación, cómo pensar en una formación que los atienda? Dos cuestiones parecen ser pertinentes: hay necesidad de formación y hay necesidad de apoyos y soportes para ese servicio.

La literatura apunta con una respuesta que los cursos de formación inicial deben prever en sus programas la articulación de conocimientos, fundamentos y prácticas de educación inclusiva. Que los proyectos políticos pedagógicos tengan como base esencial la reflexión acerca de la cultura escolar, con sus creencias, valores y saberes, y que esos aspectos tengan articulación con la realidad de cada sala, de casa escuela y cada profesor.

Destacamos a Rodrigues (2006) en su planteo acerca de que el desarrollo de competencias solo podrá ser construido en una trayectoria de una práctica en servicio. Desde que esa práctica sea contornada y permeada por reflexiones, cambios ofertados por la formación continuada.

No parece posible prever cambios y derivaciones de prácticas que tornen a la escuela realmente inclusiva sin la previsión y oferta continuas y diferenciadas de formaciones en servicio y de mantener los servicios y atenciones variadas a los profesores y a los alumnos en sus familias.

Prioritariamente, formaciones que consideren el hecho de que hay una legislación que asegure y recomiende interlocuciones entre profesores regentes y profesores de la SRM no serán alcanzadas si no comprendemos que existe una red de interdependencias que están imbricadas por los valores, deseos y posibilidades de cada uno y de todos juntos, en un tejido de relaciones de poder,

> *... esse arcabouço básico de funções interdependentes, cuja estrutura e padrão conferem a uma sociedade seus caráter específico, não é criação de indivíduos particulares, pois cada indivíduo, mesmo o mais poderoso, mesmo o chefe tribal, [...], é representante de uma função que só é formada e mantida em relação a outras funções, as quais só podem ser entendidas em termos de estrutura específica e das tensões específicas desse contexto total*. (Elias, 1994: 22)[5]

El profesor de AEE no debe sustituir la función del profesor regente de la enseñanza; como profesional de la atención clínica. El profesor de lo AEE debe establecer asociaciones con otros profesionales de educación y salud de forma que atienda las necesidades de sus alumnos en sus particularidades.

> *A pessoa individual não é um começo e suas relações com as outras não tem origens primevas. Assim como, numa conversa contínua, as perguntas de um evocam as respostas do outro e vice-versa, e assim como determinada parte da conversa não provém apenas de um ou do outro, mas da relação entre os dois, a partir da qual deve ser entendida*. (Elias, 1994: 35)[6]

Mirando de forma diferenciada para la educación en el país, podemos observar avances en el área educacional que

---

5 [En esa estructura básica de funciones interdependientes, cuya estructura y patrón confieren a una sociedad su carácter específico, no es la creación de los individuos particulares, pues cada individuo, mismo el más poderoso, mismo el jefe tribal, [...] es representante de una función que solamente es formada y mantenida en relación a otras funciones, la cuales solo pueden ser entendidas en términos de estructura específica y de las tensiones específicas de ese contexto total .]

6 [La persona individual no es un comienzo y sus relaciones con otras no tienen orígenes primitivos. Así como, en una charla continua, las preguntas de uno evocan las respuestas de otros, y así como determinada parte de la charla no provén solamente de uno o de otro, sino de la relación entre los dos, a partir de la cual debe ser comprendida.]

tiene como público los alumnos PAEE. Sin embargo, todavía hay mucho que hacer para ampliar y mejorar la atención de los alumnos, con la elaboración de políticas públicas que ofrezcan variedad de servicios y opciones de atención distintas, que piensen en la calidad de la formación continua y en servicios del profesor y que garantice una enseñanza con foco en las especificaciones de sus atenciones considerando la necesidad de cada niño, de cada familia y de cada cuadro de diagnóstico, en los diferentes niveles de enseñanza.

En la construcción de una escuela inclusiva, es necesario que cada profesor determine un camino, experimentando y construyendo sus propias iniciativas y su propio camino, de acuerdo con las necesidades y potencialidades de sus alumnos, considerando los recursos característicos de su comunidad y de sus familias. En relación a Elias, su mirada de largo plazo para la comprensión de las relaciones y configuraciones parece ofrecer aportes para la reflexión de esa problemática.

La propuesta de una educación inclusiva exige un conjunto de actitudes que garantice al alumno PAEE el derecho de beneficiarse de ella con seguridad de su permanencia y éxito en la escuela.

Bibliografía

Brasil. (1996). Presidência da Republica. Congresso Nacional. *Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasilia, DF. En línea: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. (Consulta 08-03-2014).

_____. (2007). *Edital n° 1* de 26 de abril de 2007. Brasília, Lança o Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais.

_____. (2008a). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de educação na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, MEC.

_____. (2008b). Decreto n°. 6.571, de 17 de setembro de 2008. *Dispõe sobre o atendimento educacional especializado.* Diário Oficial [da] Republica Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 de set. 2008.

_____. (2011). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.* En línea: <http://www.trt02.gov.br/geral/Tribunal2/Legis/CF88/CF88_1.html>. (Consulta: 18-08-2014).

_____. (2011). Ministério da educação. Presidência da Republica. *Decreto no. 7.611 de 17 de novembro de 2011.* Programa Viver sem Limites. Brasília, DF: MEC/PR. En línea: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm>. (Consulta: 05-12-2012).

Duk, C. (2005). *Educar na diversidade: material de formação docente.* Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

Elias, N. (1994). *A sociedade dos indivíduos.* Rio de Janeiro, Zahar.

Glat, R.; Pletsch, M. D. (2013). *Estratégias Educacionais diferenciadas: para alunos com necessidades especiais.* Rio de Janeiro, EdUERJ.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo, Moderna.

Melo, H. C. B. (2014). *A Percepção das Professoras de Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Dourados,* MS; atuação no atendimento Educacional Especializado. 2014, p. 134. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados/MS.

Mendes, E. G. (2010). *Projeto do Observatório Nacional de Educação Especial.* ONEESP, projeto nº 38, CAPES/INEP.

Mendes, E. G.; Cia, F.; Cabral, L. S.A. (comps.). (2015). *Inclusão Escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial.* São Carlos, SP, Marquezine & Manzini, ABPEE.

Mendes. E. G.; Almeida, M. A. (comps.) (2010). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva.* Araraquara, SP, Junqueira & Marin.

Rodrigues, D. (2006). *Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva.* En Rodrigues, D. (org). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*, pp. 299-318. São Paulo. Summus.

Los autores

Morgana de Fátima Agostini Martins

Es Profesora Asociada y Docente del Programa de Posgraduación en Educación de la UFGD. A su vez, es Doctora en Educación Especial (UFSCar) y Posdoctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires.

Además, forma parte del Grupo de estudios y pesquisas en Educación especial (GEPES).

Financiamento del Proyecto CAPES CAFP 031/2011.

E-mail: morganamartins@ufgd.edu.br

Darío H. Arévalos

Es Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y Doctorando de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. También es Becario de posgrado CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.

Por su parte, participa como Integrante del Programa de Investigación sobre "Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos" dirigido por la Dra. Carina V. Kaplan con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.

A su vez, trabaja como Adscripto en la cátedra de Sociología de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

E-mail:dar.arevalos@gmail.com

Clara B. Bravin

Es Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires y Magíster en Ciencias Sociales y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), y se licenció en Sociología en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, en 1994.

Actualmente es Investigadora formada en el Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires dirigido por la Dra. Carina Kaplan. Asimismo, se ha desempeñado en varios proyectos desde 1993 a la fecha, en tareas de investigación, dirección y coordinación, siendo directora y/o tutora de trabajos de investigación y tesis. Es miembro de la Comisión de Evaluadores externos del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación e integra el comité académico del Centro de formación e investigación en ciencias sociales de la Asociación Argentina de Sociología.

Participa como miembro del grupo de investigación *Processos Civilizadores*.

En la actualidad, en el ámbito de la educación pública, es Jefa de Trabajos Prácticos en las asignaturas Sociología de la Educación y Teorías Sociológicas, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se ha desempeñado también como Profesora Adjunta en Metodología de la Investigación Educativa en la Universidad Nacional de La Pampa.

En posgrado, ha dictado seminarios en el marco del Proyecto Nº 031/12 del Programa de Centros Asociados para el Fortalecimiento de Posgrados Brasil-Argentina (CAFP-BA),en la Universidad Federal de Grandes Dourados (UFGD). También es profesora invitada para el dictado del Seminario de Tesis, en la Maestría en Docencia Universitaria en la Universidad Tecnológica Nacional, sede Buenos Aires. En el nivel superior no universitario es profesora del Instituto Superior Joaquín V. González, en el postítulo Especialización Superior en Investigación Educativa.

En el ámbito privado, se desempeña como Profesora Titular en las asignaturas Sociología y Metodologia de la investigación en la Universidad CAECE.

E-mail: cbravin2001@yahoo.com.ar

Claudenir Dantes Da Silva

Es especialista y Magíster en Educación. Además, es Profesor de la Red Pública de Enseñanza. Se desempeña como Coordinador del Centro de Educación Infantil de la UFGD por la Secretaría Municipal de Educación (SENED).

Actúa como miembro del Grupo de Pesquisa de la GPEPC *Educación e Processo Civilizader*. Por su parte, es Becario del Proyecto CAPES CAFP 031/2011.
E-mail: claudantes@gmail.com

Pablo N. di Napoli

Es Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires y Licenciado y Profesor en Sociología por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como becario postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y es integrante del Programa de Investigación Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos dirigido por la Dra. Carina V. Kaplan, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Universidad de Buenos Aires.
Actualmente es docente de la cátedra "Teorías Sociológicas" del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Además, es Categoría V del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores del Ministerio de Educación de la Nación por la misma universidad.
E-mail: pablodinapoli@filo.uba.ar

Reinaldo Dos Santos

Es Doctor en Sociología Política por la Universidad Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Además, es Posdoctor en Educación por la Universidad De San Pablo. Profesor Asociado de la Universidad Federal de Grandes Dourados (UFGD). Participa como Docente del Programa de Posgraduación de la Facultad de Educación. Además, es Coordinador del Grupo de Estudios y Pesquisas en Educación, Tecnologías de la Información y Comunicación (GEPETIC/UFGD).
Financiamento del Proyecto CAPES/CAFP 031/2011.
E-mail: reinalde.prof@hotmail.com

Marilda Moraes García Bruno

Es Doctora en Enseñanza de la Educación Brasilera por la Universidad Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).
Se desempeña como Profesora Asociada de la Universidad Federal de Grandes Dourados (UFGD). Además, es Docente del Programa de Posgraduación de la Facultad de Educación. Por su parte, colabora como Coordinadera del Grupo de Estudios y Pesquisa en Educación Inclusiva (GEPEI/UFGD).
E-mail: marildabruno@ufgd.edu.br

Ademir Gebara

Es Doctor en *Economic History* por la Londen School of Economics And Political Science. Profesor jubilado de la Universidad de Campinas (UNICAMP). Actualmente es Profesor Visitante Senior (FUNDECT/CAPES) del Programa de Posgraduación de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Grandes Dourados (UFGD).
Además, es Becario por DCR/FUNDECT/CAPES.
E-mail: adenirgebara@ufgd.edu.br

Sebastián J. Gómez

Es Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires y Magíster en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas por la misma universidad. Su formación de grado es de Licenciado en Ciencias de la Educación, también por la Universidad de Buenos Aires.
Actualmente es becario posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.
Colabora como integrante del Proyecto Nº 031/12 del Programa de Centros Asociados para el Fortalecimiento de Posgrados Brasil-Argentina (CAFP-BA), como parte de la unidad Promotora, la Universidad de Buenos Aires frente a la unidad Receptora, Universidad Federal de Grandes Dourados (UFGD).
A su vez, es docente de la cátedra Teorías Sociológicas del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras por la Universidad de Buenos Aires.
E-mail: sebastianjorgegomez@gmail.com

Tony Honorato

Es Doctor en Educación y Posdoctor en Educación por la FFC/UNESP (PNPD-CAPES). Actualmente es Docente adjunto del Departamento de Educación Física del Programa de Posgraduación en Educación de La Universidad Estadual de Londrina. Además, es Coordinador del Grupo de Pesquisa *Processos Civilizaderes* (CNPq).
E-mail: tonyhonoratu@gmail.com
Norbert Elias Foundation. En línea <www.norberteliasfoundation.nl/>.
Grupo *Processos Civilizaderes*. En línea: <www.uel.br/grupo-estude/processoscivilizaderes>.

Carina V. Kaplan

Es Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires y Magíster en Ciencias Sociales y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO),

con posdoctorado en la Universidad Estadual de Rio de Janeiro (UERJ), Brasil. Su formación de grado es de Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires.

A su vez, también es investigadora independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Dirige el Programa de Investigación sobre "Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos" con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, donde conduce actualmente dos proyectos de investigación UBACyT y PIP CONICET.

Trabaja como coordinadora general del Proyecto Nº 031/12 del Programa de Centros Asociados para el Fortalecimiento de Posgrados Brasil-Argentina (CAFP-BA), como parte de la unidad Promotora, la Universidad de Buenos Aires frente a la unidad Receptora, Universidad Federal de Grandes Dourados (UFGD).

Participa como miembro del grupo de investigación *Processos Civilizadores*. En línea: <www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores>.

También es Profesora Titular ordinaria de la cátedra de Sociología de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y se desempeña como Profesora Adjunta Regular a cargo de las cátedras de Sociología de la Educación y de Teorías Sociológicas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

E-mail: kaplancarina@gmail.com

Lucas F. Krotsch

Es Doctor en Ciencia Política por la Universidad de Barcelona con posdoctorado en Educación en la Universidad Federal da Grande Dourados. Su formación de grado es de Licenciado en Ciencia Política por la Universidad de Buenos Aires. Trabaja como Director de la Especialización en Educación con Orientación en Investigación Educativa de la Universidad Nacional de Lanús. A su vez, es Profesor adjunto Regular de Sociología de la Educación de la Universidad Nacional de Lanús. Dicta clases en dicha universidad en las licenciaturas de Educación y Gestión de la Educación, así como en la Especialización en Educación con Orientación en Investigación de la cual es director. Se desempeña como Profesor de en la Maestría y el Doctorado de Educación Superior de la Universidad de Palermo, donde también se desenvuelve como responsable del espacio de tutorías de tesis en ambos niveles. Por su parte, es Profesor del Ámbito de Desarrollo de Tesis (ADT) en el Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación (UNLA-UNTREF-UNSAM).

Agustina Mutchinick

Es Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires y Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Su formación de grado es de Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires.

Participa como becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y como integrante del Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos dirigido por la Dra. Carina V. Kaplan.

Se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y como docente de la cátedra "Sujetos e identidades" de la carrera de Técnico Superior en Pedagogía y Educación Social del Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación (Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires).

E-mail:agustinamutchinick@gmail.com

Adriana Onofre Schmitz

Es Psicóloga y Magíster en Educación del Programa de Posgraduación en Educación de la Universidad Federal de Grandes Dourados (UFGD).

Financiamento del Proyecto CAPES CAFP 031/2011.

E-mail: adrianaschmitz@ufgd.edu.br

Edson Panteleão

Es Doctor en Educación y Profesor Adjunto del Departamento de Educación, Política y Sociedad del Programa de Posgraduación en Educación, de la Universidad Federal de Espíritu Santo.

Se desempeña como Becario por CAPES/PNPD/UFRGS.

E-mail: edpantaleao@hotmail.com

Virginia Sáez

Es Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires, Magister en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, Licenciada en Ciencias de la Educación y Profesora en Enseñanza media y superior en Ciencias de la Educación

por la Universidad de Buenos Aires. Por su parte, es Profesora en Enseñanza primaria por la Escuela Nacional Superior Rosario V. Peñaloza. Becaria postdoctoral del CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.

Se desempeña como Integrante del Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos dirigido por la Dra. Carina V. Kaplan con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.

Colabora como integrante Técnico del Proyecto Nº 031/12 del Programa de Centros Asociados para el Fortalecimiento de Posgrados Brasil-Argentina (CAFP-BA), como parte de la unidad Promotora, la Universidad de Buenos Aires frente a la unidad Receptora, Universidad Federal de Grandes Dourados (UFGD).

Además, es Profesora de la Escuela Normal Superior N°5 General Don Martín Miguel de Güemes.

E-mail:saezvirginia@hotmail.com

Magda Sarat

Es Profesora Asociada de La Facultad de Educación de la Universidad Federal da Grande Dourados y docente del Programa de Posgraduación en Educación.

Además, es Coordinadora del Grupo de Pesquisa *Educación e Processo Civilizader* y del Proyecto binacional del Programa de Centros Asociados para el Fortalecimiento de Posgrados Brasil-Argentina (CAFP-BA), como parte de la unidad Receptora, Financiamiento del Proyecto CAPES CAFP 031/2011.

E-mail: magdaoliveira@ufgd.edu.br o mcsarat@gmail.com

Washington Cesar Shoiti Nozu

Es Doctorando y Magister en Educación por la Universidad Federal de Grandes Dourados (UFGD). Participa como Miembro del Grupo de Estudios y Pesquisa en Educación Inclusiva (GEPEI/UFGD). A su vez, es Becario por CAPES/Denanda Social.

E-mail: wcsn1984@yahoo.com.br

Verónica S. Silva

Es Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba y Doctoranda de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de

La Plata. Becaria doctoral del CONICET.

Participa como integrante del Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos dirigido por la Doctora Carina V. Kaplan con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como docente de la materia "Psicología Educacional" en el Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial Sara Eccleston ubicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

A su vez, es adscripta de la cátedra de Teorías Sociológicas, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

E-mail: verosilva13@yahoo.com.ar

Reginaldo Célio Sobrinho

Es Posdoctor en Educación por la Universidad Federal de Grandes Dourados (UFGD). Además, es Doctor en Educación y Profesor Adjunto del Departamento de Educación, Política y Sociedad del Programa de Posgraduación y Educación, de la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES).

Se desempeña como Becario por CAPES/PNPD/UFGD.

E-mail: rsobrinho2009@hotmail.com

Renato Suttana

Es Doctor en Letras por la Universidad Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP) y Posdoctor en Literatura por la Universidad de Buenos Aires.

Trabaja como Profesor Asociado de la Facultad de Comunicación, Artes y Letras de la Universidad Federal de Grandes Dourados. A su vez, es Docente del Programa de Posgraduación.

Financiamento del Proyecto CAPES CAFP 031/2011.

E-mail: rsuttana@bol.com.br

Ezequiel Szapu

Es Licenciado en Ciencias de la Educación y Profesor en Enseñanza media y superior en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Trabaja como Profesor en Enseñanza primaria por la Escuela Normal Superior n°1 en Lenguas Vivas Presidente Roque Sáenz Peña. Además, es Doctorando de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña Becario de posgrado

UBACyT con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.

Colabora como Integrante del Programa de Investigación sobre "Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos" dirigido por la Dra. Carina V. Kaplan con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.

Participa como Coordinador Técnico del Proyecto Nº 031/12 del Programa de Centros Asociados para el Fortalecimiento de Posgrados Brasil-Argentina (CAFP-BA), como parte de la unidad Promotora, la Universidad de Buenos Aires frente a la unidad Receptora, Universidad Federal de Grandes Dourados (UFGD).

Actúa como Colaborador en tareas docentes en la cátedra de Teorías Sociológicas y Adscripto en la cátedra de Sociología de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires

E-mail: soysapu@gmail.com

Cas Wouters

Se desempeña como sociólogo en la Universidad de Utrecht (Holanda) y es miembro del Instituto de Amsterdam para la Investigación en Ciencias Sociales de la Universidad de Amsterdam. Desde principios de la década de 1970 ha estado desarrollando la teoría de los procesos de informalización. A través de una extensa investigación sobre los cambios de costumbres y emociones en Alemania, Holanda, Gran Bretaña y los EE.UU. desde la década de 1880, su teoría se ha convertido en una extensión de la teoría del proceso de civilización de Norbert Elias. Sus investigaciones han sido publicadas en numerosos artículos sobre cambios en el régimen de poder, modales y control de las emociones. Sus libros más recientes son: *Sex and Manners: Female Emancipation in the West 1890-2000* (Sage, 2004) e *Informalization: Manners and Emotions since 1890* (Sage, 2007).

Nubea Xavier

Es Doctorando y Magíster en Educación por la Universidad Federal de Grandes Dourados (UFGD). Participa como Miembro del Grupo de Pesquisa (GPEPC) "*Educación y Processo Civilizador*".

Además, es Becario del Proyecto CAPES CAFP 031/2011.

E-mail: nubeaxavier@hotmail.com

La obra de Norbert Elias representa un aporte invalorable para pensar sobre las transformaciones sociales y educativas de nuestras sociedades contemporáneas. Su incesante búsqueda por interpretar los fenómenos sociales desde una mirada histórica y relacional, lo posicionan como un autor clásico de la teoría social.

El presente libro reúne escritos de académicos de Argentina y Brasil que, inspirados en la obra de Norbert Elias y desde una perspectiva latinoamericana, desarrollan argumentaciones teóricas y comparten resultados de investigaciones empíricas sobre temáticas tales como: educación especial, formación docente para la inclusión educativa, tecnologías de la información y la comunicación, literatura y género, familia y escuela, y violencias en las escuelas.

Este libro constituye uno de los productos del proyecto binacional de Centros Asociados para el Fortalecimiento de Posgrados - Brasil y Argentina (CAFP-BA nº 031-12) en el marco del convenio entre la Secretaría de Políticas Universitarias (Ministerio de Educación y Deportes) y el Convenio Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

UFGD Universidade Federal da Grande Dourados
A UNIVERSIDADE DE TODAS AS PESSOAS
CAPES
Fundect
GPEPC
Ministerio de Educación y Deportes
Presidencia de la Nación
Secretaría de Políticas Universitarias
PIESCI
Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional

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

ISBN 978-987-4019-31-8