



UNIVERSIDAD
MARCELINO CHAMPAGNAT
LICENCIADA POR SUNEDU

umch.edu.pe

ISSN: 2617-0337

AÑO: 2024

R E V I S T A

EDUCA N°23

UMCH

SUPER
PETRAM
ÆDIFICABO

SURCO, 2006

NÚMERO ESPECIAL

Dossier

Educación, sensibilidades y justicia social

EDUCA UMCH

UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT

Lima
Perú

Número Especial
Dossier Educación, sensibilidades y
justicia social

ISSN
2617-0337

REVISTA EDUCA UMCH N° 23 NÚMERO ESPECIAL

Dossier Educación, sensibilidades y justicia social

Rector de la Universidad de Marcelino Champagnat

Dr. Nicanor Marcial, Colonia Valenzuela

Decana de la Facultad de Educación y Psicología

Dra. Mónica Aguirre Garayar

Director de la Revista EDUCA UMCH

Mg. César Serna Serna

Editor principal de la Revista

Dr. Felipe Aguirre Chávez

Editores asociados

Dra. Bettina Steren dos Santos

Pontificia Universidad Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Dra. Carina Viviana Kaplan

Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina

Dr. Víctor Gutiérrez Torres

Universidad Iberoamericana de San Ignacio de Loyola, México

Jefe editorial

Mg. Richard Acuña Velásquez

Asistente editorial

Lic. Liz Contreras Yalico

Comité editorial

Dr. Alexandre Guilherme, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Dra. Andreia Mendes dos Santos, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Dr. Jacinto Escudero Vidal, Universidad Pontificia de Salamanca, España

Dr. Fernando González Alonso, Universidad Pontificia de Salamanca, España

Dra. Montserrat Giménez Hernández, Universidad Pontificia de Salamanca, España

Dr. Roberto Méndez López, Universidad Marista de Querétaro, México

Dra. Livia Cristina Piñas Rivera, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú

Dra. Lida Violeta Asencios Trujillo, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú

Dra. Itzel Casillas Avalos, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Dulio Oседа Gago, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

La revista EDUCA UMCH es una publicación semestral realizada por la Universidad Marcelino Champagnat que anualmente publica dos números con secciones de: artículos teóricos, artículos empíricos y otros. Es un medio de publicación gratuita, sin restricciones de manuscritos que ponderen la dignidad humana. Así, reivindica el acceso libre a la información, como también otorga la posibilidad de que, cada vez, más contingentes de investigadores educativos y sociales puedan difundir los resultados de sus trabajos de investigación científica de distintas modalidades: teóricas, empíricas, de revisión y otros documentos de carácter académico provenientes de diversos contextos. El alcance de la revista abarca las áreas de las Ciencias Sociales con énfasis en: educación, pedagogía, didáctica, currículo, educación inclusiva, educación intercultural, educación ambiental, aprendizaje en entornos virtuales, psicología, psicología educativa, psicología del aprendizaje, estrategias de enseñanza, investigación educativa, psicología del desarrollo, psicología del comportamiento

ISSN: 2617-8087 (Impreso)

ISSN: 2617-0337 (Digital)

Correspondencia, suscripciones y solicitudes de canje: revistaeduca@umch.edu.pe

Dirección: Av. Mariscal Castilla 1270, Lima (34), Perú

Teléfono: (01) 449-0449

<https://doi.org/10.35756/educaumch>

<https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/index>

Corrección de estilo: Mg. Vicke De La Cruz Pérez

Indexaciones:

- Actualidad
- Iberoamericana
- EBSCOhost
- Erihplus
- BASE
- Miar
- ALICIA
- CLASE
- Open AIRE
- CORE
- LA Referencia
- DOAJ
- Latindex
- ROAD
- Dialnet
- AmelICA
- Iresie
- MIAR
- Aura
- LatinREV
- Redib
- Latinoamericana



Índice / Contents

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Editorial | 05 |
| Cromancio Felipe, Aguirre Chávez. Universidad Marcelino Champagnat, Perú. | |
| Presentación | 07 |
| Carina Viviana Kaplan Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad de Buenos Aires (UBA) y Universidad Nacional de la Plata (UNLP), Argentina. Elisa Martina De los Ángeles Sulca. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y de la Universidad Nacional de Salta (UNSa), Argentina. | |
| Pensar la Educación desde los derechos: Derecho a la igualdad, a disentir y al afecto | 11 |
| Thinking about Education from rights: Right to equality, to dissent and to affection. J. Félix Angulo Rasco. Universidad de Cádiz y Cátedra UNESCO Democracia, Ciudadanía Mundial y Educación Transformadora. DCMET, España. | |
| Emancipación y trama vincular: los afectos subyacentes a las relaciones de autoridad | 31 |
| <i>Emancipation and bonding plot: t Equality, Dissent and Affection he underlying affections of authority relations.</i> Mónica Coronado. Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. | |
| Ser maestra en medio de la guerra: los vínculos y el silencio. El caso de una maestra del departamento de Antioquia, Colombia | 47 |
| <i>Being a teacher in the midst of war: ties and silence. The case of a teacher from the department of Antioquia, Colombia.</i> Andrés Restrepo Gil. Profesional del Área de Educación de la Fundación Proantioquia, Colombia. Hilda Mar Rodríguez Gómez. Universidad de Antioquia, Colombia. | |

Pobreza, estigma y dolor socioemocional: acciones municipales relacionadas con la escolarización de niños en situación de marginalidad en Londrina, Brasil.....69

Poverty, stigma and socio-emotional pain: municipal actions related to the schooling of marginalized children in Londrina, Brasil.

Tony Honorato.

Universidad Estatal de Londrina, Brasil.

Anna Carolin Sloma Mussa.

Universidad Estatal de Londrina, Brasil.

Infancias, escuela y trama afectiva. Hacia la construcción de una episteme integral87

Childhoods, school, and emotional plot. Towards the construction of an integral episteme.

Silvia Nudelman.

Universidad Nacional de Misiones, Argentina.

“Mi compañero se parece a un animal”. Lecturas sociológicas sobre el acto de apodar en el ámbito escolar106

“My partner looks like an animal”. Sociological readings on the act of nicknames in the school environment.

Elisa Martina De los Ángeles Sulca.

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y de la Universidad Nacional de Salta (UNSa), Argentina.

Carina Viviana Kaplan.

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad de Buenos Aires (UBA) y Universidad Nacional de la Plata (UNLP), Argentina.

Editorial

Siguiendo al proverbio: “Si quieres ir rápido, ve solo. Si quieres llegar lejos, ve acompañado”. La revista EDUCA UMCH desde su fundación ha optado por el trabajo colaborativo entre investigadores nacionales e internacionales como vía de aprendizaje permanente para la innovación, la creatividad y el desarrollo de capacidades que posibiliten encontrar nuevas formas de hacer las cosas y resolver los problemas.

Su publicación fue un reto que nos ha llevado, por un lado, a poner en práctica aquello que Albert Einstein decía: 'No esperes resultados diferentes si siempre haces lo mismo'; y, por otro lado, nos ha encomendado cumplir con sus exigencias de dar este primer paso, ya que, al abrirse la puerta de este nuevo camino, Dios mediante, vendrán muchos encargos y, en trabajo de equipo, será posible concretarlos.

El *Dossier, Educación, sensibilidad y justicia social* reúne un conjunto de manuscritos teóricos relevantes sobre el papel de la afectividad en la constitución del lazo social. El resultado bien logrado fue posible al trabajo riguroso y desprendido de dos distinguidas catedráticas argentinas: Carina Viviana Kaplan del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad de Buenos Aires (UBA) y Universidad Nacional de la Plata (UNLP) y Elisa Martina de los Ángeles Sulca del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y de la Universidad Nacional de Salta (UNSa).

Seis manuscritos originales conforman el primer dossier, *Educación, sensibilidad y justicia social*. Cada uno de los trabajos constituye una contribución original que posibilita la recuperación de la dimensión emocional como fundamento para comprender e interpretar las formas del sufrimiento social, así como vislumbrar los signos cotidianos de lucha contra las injusticias que se producen en la vida escolar.

Con ilusión y esperanza, invitamos a cada uno de nuestros lectores a disfrutar de la calidad de los artículos presentados, analizarlos y sacar provecho para su vida profesional y personal.

Felipe Aguirre Chávez
faguirre@umch.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0003-3474-2603>
Universidad Marcelino Champagnat, Perú.

Editor principal
Revista EDUCA UMCH



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia *Creative Commons* Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

Presentación

El dossier *Educación, sensibilidades y justicia social* reúne un conjunto de trabajos de académicas y académicos de nivel internacional que construyen argumentaciones relevantes sobre el papel de la afectividad en la constitución del lazo social. Los aportes teóricos y empíricos pueden ser enmarcados en el giro afectivo del campo de la investigación educativa. La afectividad deja de interpretarse como un reducto de la intimidad para pasar a ser objeto de proyección pública. Las emociones constituyen un eje vertebrador de la justicia social en la medida en que “están dotadas de una fuerza vital que abre futuros” (Ahmed, 2015, p.304). La perspectiva integral sobre los vínculos afectivos los concibe como eslabones de unión de la sociedad (Elías, 1998). Al asumir un horizonte epistemológico relacional, el afecto es interpretado como expresión imbricada de lo material y lo subjetivo. Se abordan tópicos referidos a los procesos de socialización y subjetivación, las relaciones de poder y las prácticas de resistencia que llevan a cabo los actores de la comunidad educativa.

De la lectura de los escritos se vislumbran una serie de supuestos tales como que las emociones tienen historia y que las transformaciones en la sensibilidad están situadas y contextualizadas. Asimismo, se pone de relieve la mutua conexión entre las estructuras sociales y la producción de los *habitus* emotivos al momento de comprender la constitución de la subjetividad social (Kaplan & Galak, 2022).

Se recupera la perspectiva acerca de la educación como proyecto ético-político desde donde es posible contribuir a una ciudadanía sensible basada en el compromiso emocional con el otro. Al respecto, es dable recordar que en *El cultivo de la humanidad* (2005) Nussbaum destaca tres capacidades a desarrollar desde los ámbitos educativos con el fin de avanzar hacia una mayor igualdad; a) un pensamiento crítico-reflexivo sobre el orden social: lo que significa “examinar nuestra concepción de la realidad” (p.29) para no incurrir en injusticias; b) reconocerse en redes de interdependencia más allá de los grupos de pertenencia y de vincularse con la alteridad mediante lazos de solidaridad, y; c) sensibilidad social para percibir el padecimiento de otros e implicarse con su bienestar.

En la medida en que el sufrimiento provocado por las injusticias requiere de una respuesta colectiva, la escuela puede transformarse en un espacio de lucha por el reconocimiento. *La afectividad en la escuela* de Kaplan (2022) explicita que plantearse como horizonte la justicia afectiva significa colaborar en el ejercicio del derecho a la protección, al amor y al cuidado mediante la construcción de discursos, prácticas y experiencias que promuevan tramas de solidaridad y cooperación. Las culturas afectivas institucionales basadas en el reconocimiento recíproco operan como soportes simbólicos que permiten a los sujetos estructurar narrativas de sentido.

Félix Angulo Rasco propone un debate en torno al derecho a la igualdad, a disentir y al afecto como retos de la educación pública frente al neoliberalismo global. En su escrito analiza el resurgimiento de los regímenes autoritarios y ultraconservadores y su efecto en la cosificación de la vida, la pérdida de la autonomía y el rechazo a la diversidad. Frente a ello, considera urgente reivindicar a la escuela como espacio histórico de resistencia que acoge a las diferencias en un sitio común, promueve el diálogo aceptando el disenso y educa desde la justicia afectiva para que niños, niñas y jóvenes actúen con mayor generosidad y altruismo. Este espacio público contribuye a cimentar los pilares para una ciudadanía democrática y plural.

Mónica Coronado moviliza una serie de reflexiones sobre el ejercicio de la autoridad docente y sus efectos pedagógicos-didácticos, socioemocionales y políticos en épocas de fragilidad de los vínculos. La autoridad pedagógica es inevitablemente expresión de poder al operar como figura autorizada bajo la responsabilidad ética de cuidar y educar. Lo cual no quiere decir que niños, niñas y adolescentes no cuestionen, confronten, negocien e incluso transgredan esa autoridad. Si bien es algo que parece alterar el inestable equilibrio de reciprocidades afectivas, es parte requerida de la democracia escolar ensanchar la posibilidad del diálogo y la participación entre los actores de la comunidad educativa.

Hilda Mar Rodríguez y Andrés Restrepo analizan la subjetividad de las y los docentes en el contexto del conflicto armado en Colombia. La violencia sistemática y los dispositivos de control organizan vínculos pedagógicos-afectivos caracterizados por el extrañamiento y el distanciamiento al imponer el silencio, la desconfianza y la lejanía como formas de interacción en la escuela. El miedo producido por las amenazas e intimidaciones constantes limita e incluso anula la proximidad pedagógica. Aun así, en los intersticios de la vida cotidiana escolar se estructuran encuentros que forjan tramas afectivas, miradas de reconocimiento y empatía por el dolor ajeno. En este escenario, la escuela es el sitio donde se arropa simbólicamente los cuerpos de niños y niñas y se honra la vida.

Tony Honorato y Anna Carolina Sloma desarrollan un análisis sociohistórico sobre las acciones asistencialistas promovidas por el Municipio de Londrina en el Estado de Paraná, Brasil, orientadas a sostener las trayectorias educativas de niños y niñas en situación de vulnerabilidad social. La asistencia del Estado consiste en proporcionar alimentos, vestimenta y medicamentos, acompañada de la enseñanza de prácticas de higiene y cuidado de la salud. En estas intervenciones subyacen representaciones que naturalizan la pobreza al asumirla como una propiedad innata o cultural de las personas y no como consecuencia de la desigualdad. Al sufrimiento provocado por las condiciones precarizadas de existencia se añade el padecimiento frente a la degradación social por “ser pobre”. Así, ser asistido se convierte en una marca estigmatizante que genera sentimientos de vergüenza e inferioridad.

Silvia Nudelman problematiza sobre la relación entre escuela, infancia y afectividad dando cuenta que, desde su misma génesis, la escuela moderna se ocupó de moldear las sensibilidades y de disciplinar los cuerpos de niños y niñas, contribuyendo a la construcción de un sujeto-infante hegemónico. A su vez, analiza cómo los procesos de transformación cultural producen nuevas subjetividades, así como diversas representaciones y discursos sobre las infancias. Coloca al derecho al cuidado en el centro del proyecto cultural de la escuela.

El texto elaborado por quienes coordinamos el presente dossier, Carina Kaplan y Elisa Sulca, propone una serie de reflexiones sobre los efectos socio-subjetivos del acto de apodarar en la trama de la interacción escolar. El análisis está centrado en los apodosos que emplean jóvenes indígenas para nominarse entre sí en la cotidianeidad de una escuela albergue. La metáfora de la animalidad presente en las nominaciones estudiantiles puede interpretarse como una manifestación del racismo al operar como mecanismo inconsciente que reproduce creencias naturalizadas de superioridad (lo humano) e inferioridad (lo animal). Los apodosos constituyen una forma de violencia simbólica expresada en sentimientos de rechazo y desprecio que estructura experiencias de dolor.

Cada uno de los desarrollos contenidos en este trabajo colectivo representa una contribución original que posibilita recuperar la dimensión emocional como fundamento para comprender e interpretar las formas del sufrimiento social, así como vislumbrar los signos cotidianos de lucha contra las injusticias que se producen en la vida escolar.

Carina Viviana Kaplan y Elisa M. Sulca

Coordinadoras del *Dossier*:

Educación, sensibilidades y justicia social

Referencias

- Ahmed, S. (2014). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Elías, N. (1998). Los seres humanos y sus emociones: un ensayo sociológico procesual. En N. Elías. *La civilización de los padres y otros ensayos* (pp. 290-329). Norma.
- Kaplan, C.V., & E. Galak (2022). El sentir es relacional. Pensar Bourdieu, pensar el habitus emotivo. En C.V. Kaplan (Dir.), *Emociones, sensibilidades y escuela. La dimensión relacional del sentir* (pp.34-44). Homo Sapiens
- Kaplan, C.V. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós.

Carina Viviana Kaplan

kaplancarina@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3896-4318>
Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Elisa Martina de los Ángeles Sulca

elysulca@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0405-0729>
Universidad Nacional de Salta (UNSA), Argentina.

Coordinadoras del Dossier: *Educación,
sensibilidades y justicia social*
Revista EDUCA UMCH



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia *Creative Commons* Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

Pensar la Educación desde los derechos: Derecho a la igualdad, a disentir y al afecto

Thinking about Education from Rights: Right to equality, dissent and affection

Recibido: 27 de diciembre 2023 Evaluado: 19 de enero 2024 Aceptado: 15 de abril 2024

José Félix Angulo Rasco

Autor Corresponsal: felix.angulo@pucv.cl

<http://orcid.org/0000-0002-6625-907X>

Universidad de Cádiz y Cátedra UNESCO Democracia, Ciudadanía Mundial y Educación Transformadora. DCMET, España.

Cómo citar

Angulo, J. F. (2024). Pensar la Educación desde los derechos: Derecho a la igualdad, a disentir y al afecto. *Revista EDUCA UMCH*, (23), 11-30.
<https://doi.org/10.35756/educaumch.202423.308>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

<https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/index> revistaeduca@umch.edu.pe

Resumen

Los objetivos de este breve trabajo se vinculan con discutir, exponer y visibilizar, modestamente, algunas de las amenazas más urgentes que caracterizan a nuestra era, a la que podemos denominar antropocena que ponen en peligro nuestra vida en el planeta y sus ecosistemas, por una parte, y, por otra, el debilitamiento de los estados de bienestar donde se incluye lo político y la convivencia social. Ambas amenazas y graves problemáticas, en gran medida, son causadas por un capitalismo feroz o caníbal. El marco político, económico y jurídico que posibilita, permite y acentúa estas dos grandes amenazas a la vida natural y social en nuestra casa común, es el neoliberalismo global, liderado por la política conservadora de derechas, a la que aludo sucintamente. Buscar posibles vías de solución, requiere repensar la educación desde su *telos*, en su sentido más profundo, y comenzar a cambiar los discursos y los enfoques que podamos emplear.

Palabras clave: *antropoceno, neoliberalismo, conservadurismo, estandarización, igualdad, disenso, justicia afectiva*

Abstract

The objectives of this brief work are linked to discussing, exposing and modestly making visible some of the most urgent threats that characterize our era, which we can call the Anthropocene that endanger our life on the planet and its ecosystems, on the one hand, and, on the other, the weakening of welfare and political states and the social coexistence, that require democratic coexistence in a just society. Both threats and serious problems are largely caused by ferocious or cannibalistic capitalism. The political, economic and legal framework that enables, allows and accentuates these two great threats to natural and social life in our common home is global neoliberalism, led by the right-wing conservative politics to which I briefly allude. Searching for possible solutions requires rethinking education from its *telos* in its deepest sense and beginning to change the discourses and approaches that we can use.

Keywords: *anthropocene, neoliberalism, conservatism, standardization, equality, dissent, affective justice*

Introducción

Limitar la desesperanza

Una simple mirada detenida a nuestro alrededor nos puede quitar la esperanza abruptamente y agobiar nuestro pensamiento con una profunda tristeza e incluso desesperación; desesperación en el sentido de que parece que hemos perdido el futuro, un futuro posible y humano, un futuro para las nuevas generaciones. Intentar comprender esta situación nos coloca ante una red de líneas entrecruzadas que muestra una malla — aparentemente desorganizada— pero intensa, en la que se anudan cuestiones políticas, económicas, culturales, sociales y medioambientales. No obstante, y haciendo caso del precepto de Slavoj Žižek, lo urgente no es tanto lo que Marx postulaba en la tesis 11 *Contra Feuerbach* si no todo lo contrario. Lo urgente, lo imperioso, dada la multidimensionalidad de nuestra problemática situación, no es tanto, empecinarse en cambiarla ahora y aquí, sino, sin descartar la acción, entender nuestro presente. Tenemos que, estamos obligados a parar, detenernos y pensar, pensar libremente, pensar en profundidad, buscar los cauces de un diálogo y de una imaginación nueva que nos permita actuar sin precipitaciones, que podamos incluso pensar de otra manera, a la contra, sin sentirnos coartados por esquemas manidos y ya sobradamente transitados. Y nos debemos esta obligación porque la educación y la pedagogía son los territorios que más dolorosamente han sufrido la situación actual; ámbitos que, siendo cauces esenciales desde la ilustración para transformar nuestras sociedades y recuperar nuestra humanidad, han sido distorsionados hasta tal punto que han perdido su sentido (Angulo, 2023; Angulo & Redon, 2023).

¿Cómo hemos llegado a esta situación?

Asumamos que estamos en el Antropoceno (Crutzen & Stoermer, 2000; Zalawiewicz et al., 2008), una era posholocénica; pero asumamos también que las dimensiones del daño que estamos causando son inmensas. Hemos envenenado el mar, contaminado el aire y el agua; hemos incrementado la deforestación y la desertización ha aumentado en todo el planeta. El informe de la FAO (2020) sobre *El Estado de los Bosques del Mundo* indica que la superficie forestal disminuyó del 32.5% al 30.8% en los tres decenios comprendidos entre 1990 y 2020. Esto representa una pérdida neta de 178 millones de hectáreas de bosques, una superficie semejante a la de Libia¹. Por otro lado, se ha detectado la presencia de 59 microcontaminantes orgánicos de diversas familias químicas en el agua de 140 Áreas Importantes para la Conservación de las Aves y la Biodiversidad (IBA) en España². Aunque, obviamente, no se trata de un caso exclusivo en España, como han señalado algunos estudios, el agua de lluvia está contaminada en todo el planeta³.

¹ Tengamos en cuenta que los bosques albergan el 80% de la biodiversidad del planeta, actúan como sumideros de dióxido de carbono y liberan oxígeno a la atmósfera, proporcionan la infraestructura orgánica de numerosas y diversas formas de vida, son la fuente de ingresos y medio de subsistencia de aproximadamente un 25% de la población, siendo una gran parte de las tierras tradicionalmente habitadas por pueblos indígenas.

²Véase <https://www.csic.es/es/actualidad-del-csic/los-contaminantes-organicos-amenazan-losecosistemas-acuaticos-de-las-areas-de>

³Véase <https://www.agenciasinc.es/Noticias/El-agua-de-lluvia-de-todo-el-planeta-esta-contaminada-por-sustancias-quimicas-para-siempre>

Asumir que nuestra era es una era en la que los seres humanos somos los responsables de los cambios ecológicos que se provocan en la naturaleza, debería llevarnos a reconocer que es esta situación a la que justamente el desenfreno neoliberal (esa forma de capitalismo desbocado y depredador) nos ha llevado (Steger & Roy, 2011; Angulo & Redon, 2012; Brown, 2016; Fraser, 2023).

Fisher (2018), ha caracterizado sin duda la esencia del capitalismo que padecemos: un capitalismo parásito.

Lo que debemos tener en mente es *tanto* que el capitalismo es una estructura impersonal hiperabstracta *como* que no sería nada sin nuestra cooperación. Por eso la descripción más gótica del capitalismo es también la más certera. El capitalismo es un parásito abstracto un gigantesco vampiro, un hacedor de *zombies*; pero la carne fresca que convierte en trabajo muerto es la nuestra y los *zombies* que genera somos nosotros mismos. (Fisher, 2018, p. 39)

El liberalismo de mercado, que nunca ha dejado de utilizar al Estado y a las administraciones públicas en su provecho, siempre latente y activo, ha vuelto una y otra vez, como un zombi que nos convierte; un capitalismo extractivista, destructor y paralizador (Quiggin, 2012; Krugmann 2020). Da igual que se señale el error *económico* que supone conformar las políticas públicas con la ortodoxia neoliberal, de seguir depredando nuestra naturaleza, de los escasos resultados de las cumbres sobre la tierra (como la reciente de Doha, Qatar⁴); nuestras sociedades, nuestras estructuras económicas perseveran en su insensatez y lo que es más peligroso, parece que nos hemos acostumbrado a este estado de cosas. Aceptamos con enorme pasividad, quizás con resignación, que el futuro es limitado, que la economía, o mejor, que la pobreza se extienda e incluso que los muros separen los espacios sociales (Brown, 2015) y que los genocidios se reproduzcan de nuevo con una intensidad y crueldad inusitada. Nuestra pasividad, nuestra resignación es quizás lo que ha permitido que junto a este neoliberalismo depredador resurjan los regímenes autoritarios, los populismos (Finchelstein, 2018; Mudde et al., 2019) y los grupos extremistas, que, sin renunciar al mercado e incluso incrementándolo, comienzan a ocupar —de nuevo— los discursos, las orientaciones políticas y los parlamentos (Brown, 2021). Como señala Mounk (2018), las ansiedades económicas y las culturales se refuerzan mutuamente. En apariencia parece que nos encontramos con una contradicción. En primer lugar, el pensamiento conservador o si lo prefieren el neoconservadurismo (Dubiel, 1993), ha permanecido esencialmente inalterado desde el siglo XX, centrado en valores ultrarreligiosos, en la importancia de la familia y en el rechazo a cualquier orientación o cambio de la ortodoxia del género o en la lucha contra los derechos reproductivos de las mujeres (Morán, 2022).

⁴ Véase <https://www.wwf.org.mx/?207448/Cambio-Climtico-el-reloj-se-queda-sin-arena--DOHA>
ISSN: 2617-0337

El neoliberalismo, como ha señalado encarecidamente Brown (2016, 2021), ha golpeado a la democracia, la igualdad y la sociedad y, llegado el caso, ha defendido que solo el individuo, la libertad y, en todo caso, la moralidad son los, a nuestro juicio, débiles cementos de la estructura social. Por ello, la racionalidad neoliberal⁵ ha preparado “el terreno para la movilización y la legitimación de feroces fuerzas antidemocráticas en la segunda década del siglo XXI” (Brown, 2021, p. 29).

Dicho de otra manera, los valores conservadores siempre han estado presentes y entremezclados con los objetivos neoliberales a través de sus nexos con la idea de familia (Brown, 2016)⁶. El racismo, el catolicismo ultra, la indiferencia hacia el otro, la aporofobia, la ceguera moral o adiaforía⁷, la inseguridad masculina transformada en odio a las mujeres (Bates, 2023) y el repetido mantra de la ideología de género; se han mezclado resurgiendo junto al malestar que el mismo neoliberalismo dejaba en grandes sectores sociales: el paro, la pérdida de nivel adquisitivo, la desigualdad, el encarecimiento de la vida, etc. (Piketty, 2013, 2015; Wilkinson & Pickett, 2009; Stiglitz, 2012). Un malestar que ha servido de terreno abonado para el lento pero constante resurgimiento de regímenes autoritarios en Europa (como Orbán en Hungría) y en el continente americano (Trump en USA y Milei en Argentina) y de grupos neofascistas en Europa, como Marie LePen en Francia, Georgina Meloni en Italia, Geert Wilders en los Países Bajos y Vox en España⁸, entre otros. No resulta exagerado afirmar que nos encontramos con lo que Mbembe denominó Necropolítica. “La clave principal para mantener la necropolítica del capitalismo neoliberal —ha señalado— con sus desigualdades e injusticias, que dejan morir a los no-rentables y a los excluidos, es que la mayoría de los ciudadanos se crean la gran mentira del neoliberalismo: que son libres,” (2011, p. 22) y que por defender la libertad y la seguridad que el neoliberalismo les ofrece, prefieren ceder sus vidas, su independencia y autonomía. Es más, aquellos que son excluidos, son justamente los que la defienden y el grupo más fuerte de sus votantes.

Esta es una paradoja que se encuentra en el corazón de los movimientos y los defensores de los regímenes de ultraderecha y que se nos proyecta, asumiéndola mansa y conscientemente: libertad y seguridad a cambio de autonomía, emancipación e independencia. Como indicaba Adorno (1998) la aceptación de la heteronomía no acabó con el nazismo. Adorno también, en una conferencia de 1967, señaló que no solo las condiciones del resurgimiento de dicha ideología permanecían, sino que los partidarios del antiguo y nuevo fascismo se hallan “repartidos hoy de forma transversal ente toda la población” (2020, p. 14). El (post)fascismo sigue vivo en nuestras sociedades; una

⁵ El neoliberalismo para Wendy Brown no es simplemente una estrategia política, sino una racionalidad política. Según sus palabras “una racionalidad política es una forma específica de razón política normativa que organiza la esfera política, las prácticas de gobernanza y la ciudadanía. Una racionalidad política gobierna los criterios de lo que se puede decir, lo inteligible y los criterios de verdad de estos dominios” (2006, p. 693). Es decir, una fuerza que “logra gestionar el orden social prácticamente en su totalidad, forjando subjetividades gobernando conductas y generando una organización institucional específica” (Morán, 2022, p. 69).

⁶ Recordemos el *dictum* de Margaret Thatcher en una entrevista en 1987 que “la sociedad no existe. Hay individuos, hombres y mujeres y hay familias”.

⁷ El concepto de Aporofobia (miedo/ desprecio al pobre) ha sido acuñado y desarrollado por Cortina (2017) y el concepto de Adiaforía (o ceguera moral) se encuentra en Bauman & Donskis (2015).

⁸ Una excelente revisión histórica centrada en gran parte en Latinoamérica se encuentra en Finchelstein (2018).

heteronomía que acepta el control, la vigilancia, e incluso la militarización de nuestra vida cotidiana, a través de las nuevas posibilidades que las tecnologías digitales han supuesto (Sadin, 2009 & O’Neil, 2018). Los nuevos movimientos postfascistas se entrelazan perfectamente con un capitalismo de la vigilancia actual; que es como afirmar que el capitalismo ha adquirido y asimilado en ideal de control, homogeneización, dependencia y uniformización inscrito en el pensamiento fascista (Zuboff, 2020).

El problema del Iluminismo: cuando la razón sirve más para controlar que para ilustrar

En este apartado quisiera adoptar un punto de vista diferente pero convergente con lo que llevamos desarrollado, de tal manera que pueda mostrar que, en el fondo, hemos trazado un círculo político, volviendo de alguna manera no trivial al principio. Adorno y Horkheimer escribieron *Dialéctica del Iluminismo* (1994) para mostrar ‘el momento destructivo’ de la ilustración: su pretensión de dominio de la naturaleza. Max Weber (1922) con anterioridad ya señaló que la Racionalidad Medios/Fines (racionalidad en cuanto a un fin, *Zweckrational*), producto y cauce cognitivo de la industrialización y de la tecnología, suponía claramente un desencantamiento del mundo (*Entzauberung der Welt*) y la entronización de una racionalidad instrumental dominadora, orientada al control e incluso a la burocratización (Angulo, 1991). “La enfermedad de la razón — escribió Horkheimer (1973)— radica en su propio origen, en el afán del hombre de dominar la naturaleza”. Habermas (1968, 1979), siguiendo este hilo señaló que el gran peligro se encontraba en la paulatina e imparable colonización del mundo de la vida⁹. El proceso de Ilustración, de desencantamiento del mundo, ha estado viciado desde el principio, puesto que se muestra como la progresiva “racionalización, abstracción y reducción de la entera realidad al sujeto bajo el signo del *dominio*, del poder” (Sánchez, 1994, p. 12).

En el camino hacia la ciencia moderna los hombres renuncian al sentido. Sustituyen el concepto por la fórmula, la causa por la regla y la probabilidad. Lo que no se doblega al criterio del cálculo y la utilidad es sospechoso para la Ilustración. (Horkheimer & Adorno, 1994, pp. 61-62).

Por lo tanto, un proceso que se supone liberador para la humanidad se convierte en un proceso de alienación y de cosificación. Y es aquí en donde el círculo que parte de la necesidad de control y de represión, de rechazo a las diferencias y a la diversidad¹⁰. La cosificación de la vida, la pérdida de la autonomía, la no aceptación de la diferencia y la diversidad son parte esencial tanto del neoliberalismo como de las diversas versiones del pensamiento neoconservador que late en los movimientos de extrema derecha o los nuevos fascismos. Si aceptamos estas ideas que hemos ido desglosando, podemos entonces comprender uno de los problemas y males esenciales que acosan a los sistemas

⁹ El concepto de *mundo de vida* o *Lebenswelt* no es original de Habermas. Tendríamos que atribuirselos en puridad a Edmund Husserl (1960) en filosofía y a Alfred Schütz (1972, 1973) en sociología, que lo tomó a su vez de Husserl.

¹⁰ Como enfatizan Horkheimer y Adorno (1973), la Ilustración opera según el principio de identidad: no soporta lo diferente y desconocido.

educativos. Nos referimos a la creciente e imparable estandarización de la educación y de la pedagogía. Veámoslo.

La estandarización en educación

La estandarización ha sido un acontecimiento clave especialmente en el desarrollo de la modernidad y de la industrialización de nuestras sociedades (Leighr & Lampland, 2009).

Se supone que, sin cierto grado de estandarización, no podríamos organizarnos, producir, generar riqueza y hasta entendernos. Por ello mismo, los estándares se convierten en los mecanismos “por los que nos ordenamos, organizamos a la gente, a los procesos, las cosas, números e incluso el lenguaje” (Busch, 2011, p.3). Los estándares pueden ser medidos, testados, examinados y revisitados; “tienen no sólo [sic] una enorme funcionalidad cuantitativa, sino que actúan como reglas por las que deberíamos o tendríamos que vivir” (Busch, 2011, p. 10). Así es como lo ratifica la *British Standards Institution*: “Un estándar es una forma acordada de hacer algo. Podría tratarse de fabricar un producto, gestionar un proceso, entregar un servicio o suministrar materiales: las normas pueden cubrir una amplia gama de actividades realizadas por organizaciones y utilizadas por sus clientes.”¹¹. A través de ellos construimos la realidad objetiva, objetivamos el mundo, aseguramos su estabilidad y permanencia; como indica Busch (2011), son recetas que por el mero acto de su repetición “de seguir la receta (fielmente o no), crean una realidad ordenada, regular y estable” (p. 74). Los estándares no se aplican solo a las cosas, sino también a las personas; es más, existe una enorme simetría entre estándares para las personas y estándares para las cosas, pues son esencialmente semejantes y sirven también para mantener unidos e imbricados el mundo de las cosas y el mundo de las personas (Busch, 2011). Los estándares son pues elementos de la *performatividad* de los sujetos y las instituciones, al proveernos de scripts, ‘manuales’, libretos que guían nuestra práctica, pero que pasan desapercibidos una vez que se convierten en algo natural (Busch, 2011) y se defienden y promueven como algo valioso y necesario (Leigh & Lampland, 2009). Es aquí en donde podemos situar la íntima conexión entre estándares y poder, en la misma medida que establecen reglas que han de seguirse, o establecen categorías desde las cuales tomar decisiones, comparar y elegir cursos de acción (Busch, 2011). Por ello, la estandarización es un cierto modo de gobernanza, estandarizando políticas o productos, estandarizando a su vez a quienes son administrados o a quienes los consumen especialmente en el mundo social y en la educación (Brøgger & Staunæs, 2016; Brøgger, 2019). Pero nos quedaríamos en un mero análisis superficial si no somos conscientes de dos cuestiones esenciales: por un lado, más allá de su presencia cotidiana, los estándares están dominando nuestra vida cotidiana y determinando, como indicábamos antes, el mundo de la vida (Habermas, 1984, 1987), afectando a nuestra subjetividad (Brown, 2016); por el otro, los estándares como dispositivos políticos (Cort, 2010), han infectado la política misma y el pensamiento educativo en tanto dispositivos de la política económica neoliberal. “La estandarización es una forma de “dirigir y gobernar” que garantiza que se puedan hacer las cosas” (Brøgger & Staunæs, 2016, p. 226).

¹¹ Tomado de <https://www.bsigroup.com/en-GB/standards/Information-about-standards/what-is-a-standard/> La British Standard Institution se define así misma en su página web como: “the business standards company that helps organizations make excellence a habit – all over the world. Our business is enabling others to perform better”.

La estandarización está por lo tanto en el corazón de las *técnicas* de gestión y control que experimentadas en y por las grandes corporaciones se emplean no solo sobre la estructura administrativa de los sistemas educativo sino sobre los ciudadanos, como parte de su estrategia de convertir el mercado en un elemento de la subjetividad y de la vida cotidiana de los individuos, tal como tempranamente señaló Foucault (1990, 2004) y Brown (2016) nos ha recordado, de tal manera que cada individuo se convierta en un ‘emprendedor de sí mismo (*an entrepreneur of himself*)’ (Davis, 2018, p.276), que es lo que, al fin y al cabo, otorga legitimidad, aceptabilidad y seguridad de expansión al mercado. Estas tecnologías básicas de gobernanza neoliberal aplicadas a la educación (Angulo, 2019) son, entre otras, el *New Public Management* (Anderson & Cohen, 2015), el *benchmarking*¹² (Larner & Le Heron, 2004), las auditorías (Apple, 2007), los procesos de *accountability* (Hamilton et al., 2002; Ranson, 2003; Meyer et al., 2014), los sistemas de evaluación a través de pruebas estandarizadas (nacionales o internacionales) (Kamens & McNeely, 2010; Popkewitz, 2013; Benavot & Köseleci, 2015; Angulo, 2014; Verger et al., 2019; Angulo & Bernal, 2022) y otras técnicas similares de cálculo, evaluación y comparación (Torrance, 2006; Tröhler, 2014; Pettersson et al., 2016)¹³.

No nos podemos detener aquí en analizar todas estas tecnologías, lo importante, no obstante, es ser consciente de que a todas ellas le subyace un dispositivo, sin el cual serían, inválidas e ineficientes. Este dispositivo es, justamente, la estandarización. La estandarización actúa a través de ella en una doble dirección: se necesita establecer estándares para aplicarlas y a su vez las técnicas estandarizan los contextos en los que son aplicadas, en nuestro caso la educación. Como hemos ido señalando, las técnicas de *gobernanza y control* neoliberales se nutren y alimentan de la estandarización que a su vez estandariza el mundo social, los servicios públicos, pseudoprivatizados y, lo que nos importan aquí, las instituciones, los centros y la práctica educativa (Meyer et al., 2014). Se trata en general de lo que Walsh (1994) denominó *surveillance-based approach*: enfoque básico de vigilancia¹⁴, que, para su aplicación, exige la cosificación del mundo, de la práctica educativa y de los sujetos que en ella participan. Esta cosificación, rememorando la idea de Necropolítica de Mbembe, ha sido denominada por Segato la *Pedagogía de la Crueldad*.

¹² En la Wikipedia la voz *Benchmarking* viene definida de la siguiente manera: *benchmarking* es una herramienta destinada a lograr comportamientos competitivos (eficientes) en la oferta de los mercados monopolísticos que consiste en la comparación del desempeño de las empresas, a través de la métrica por variables, indicadores y coeficientes (<https://es.wikipedia.org/wiki/Benchmarking>). Sobre el benchmarking Larner & LeHeron (2004) añaden: “Inicialmente, la evaluación comparativa implicaba comparaciones dentro de las empresas para garantizar la coherencia de los productos y luego entre empresas nacionales para mejorar la calidad de los productos y procesos. Hoy en día, el lenguaje y la práctica del benchmarking son omnipresentes y crean nuevas formas de inclusión y exclusión global. El término abarca toda una familia de técnicas conceptualmente relacionadas, y hay un cambio de intervenciones tácticas a estratégicas” (215).

¹³ Incluso una estrategia didáctica aparentemente inocente como la *rúbrica* es, en realidad, un dispositivo estandarizado para el control de resultados de aprendizaje y, por añadidura, el control de trabajo docente. No olvidemos la definición básica de rúbrica: “Las rúbricas son guías precisas que valoran los aprendizajes y productos realizados. Son tablas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento. Indican el logro de los objetivos curriculares y las expectativas de los docentes” (Gatica-Lara & Urribaren-Berrueta, 2013, p. 61).

¹⁴ Lo que nos lleva de nuevo a Foucault y su Vigilar y Castigar (Foucault, 1976).

Cuando hablo de una pedagogía de la crueldad me refiero a algo muy preciso, como es la captura de algo que fluía errante e imprevisible, como es la vida, para instalar allí la inercia y la esterilidad de la cosa, mensurable, vendible, comprable y obsolescente, como conviene al consumo en esta fase apocalíptica del capital. (2018, p. 11).

En resumen, la estandarización de nuestras vidas y, especialmente de la educación, es parte del trabajo neoliberal para anular las diferencias, la divergencia, el diálogo y el pensamiento crítico. De esta manera, acomoda la subjetividad para la aceptación de los imperativos y los esquemas provenientes del discurso conservador y posfascista. Los sujetos molestos con las élites neoliberales reaccionan acríticamente al malestar adoptando los contenidos de los discursos de los grupos de extrema derecha, con los que acaban coincidiendo. De esta manera las políticas y los actores educativos tienen parte de responsabilidad en la situación actual en la medida en que, preocupados por el cumplimiento de las reglas de estandarización, a las que se han adherido con tanta fruición como solemos hacerlo a las reglas burocráticas (Graeber, 2015), han olvidado lo que supone una pedagogía humana y cercana a la vida.

Pensar en lo importante

¿Cómo podemos hacer frente a una pedagogía que se expande a través de la crueldad de cosificar la vida y los sujetos? No pretendo ofrecer aquí la orientación definitiva, pero sí quisiera mostrar algunas posibles vías para ello. Tengo en cuenta que, como nos recordó Lorde (2003), *las herramientas del amo nunca desmontarán la casa del amo*; por ello, el ejercicio fundamental se encuentra no en revisar los discursos disponibles y manidos actuales, sino en indagar nuevas maneras de pensar la educación, que la alejen de la cosificación, de la estandarización y nos permitan hacer frente desde cualquier ámbito educativo a las amenazas del pensamiento posfascistas y de extrema derecha. Aquí mostraré, si bien brevemente, tres posibles vías: la del derecho a la igualdad, la del derecho disentiendo y la del derecho a la afectividad.

Derecho a la igualdad

Ferrajoli (2019) ha abierto una nueva senda en la que pensar la igualdad y los derechos. Según este autor, es un ‘deber moral, una obligación jurídica y una necesidad de razón’, tomar en serio el principio de igualdad, puesto que es el principio clave desde el cual derivar todos los demás principios. Se estipula el principio de igualdad por dos razones: la primera porque todos somos diferentes unos de otros.

Precisamente porque la identidad de cada uno de nosotros es diferente de la de cualquier otro, se conviene, y es necesario convenir, para el fin de la convivencia pacífica y de la legitimación democrática del sistema político, en el principio de la igualdad de nuestras diferencias (Ferrajoli, 2019, p. 14).

Pero, en segundo lugar, se estipula, porque “somos desiguales, entendiendo ‘desigualdad’ en el sentido de diversidad en las condiciones de vida materiales” (Ferrajoli, 2019, p.13). Las *diferencias* son entendidas por este autor, como diversidades de nuestras identidades individuales (sexo, religión, opiniones políticas, lengua, etc.); las

desigualdades consisten en las diversas condiciones económicas y materiales, en “los obstáculos de orden económico y social que, limitando de hecho la libertad y la igualdad de los ciudadanos, impiden el pleno desarrollo de la personalidad humana” (p. 14). Todos somos, iguales, en tanto, tenemos el mismo valor y una dignidad equivalente.

Por tanto, el principio de igualdad consiste, sobre todo, en el igual valor asociado a todas las diferencias que hacen de cada persona un *individuo diferente* de todos los demás y de cada individuo una *persona igual* a todas las otras (Ferrajoli, 2019, p. 14).

El principio de igualdad pues se apoya en dos principios distintos pero coincidentes. El primero, señala el igual valor que estamos obligados a “asociar a todas las diferencias que forman la identidad de cada persona” (Ferrajoli, 2019, p. 14). En segundo lugar, en el *desvalor* que también estamos obligados a “asociar a las excesivas desigualdades económicas y materiales que de hecho limitan o peor aún, niegan el igual valor de las diferencias” (Ferrajoli, 2019, 15). La igualdad es un derecho inamovible, universal y es a través, a su vez, de los derechos como podemos garantizar la igualdad y la libertad. Como ha afirmado Butler (2011), la libertad es una condición que depende de la igualdad para realizarse (p. 46).

Llevado al campo de la educación tenemos pues que la igualdad supone la protección de las diferencias, de las diversidades y la lucha contra el desvalor que conllevan las desigualdades socioeconómicas y la marginación social a la que muchas sociedades y la infancia está sometida. No estamos aquí enunciando ningún principio económico, ni asociando la igualdad a rendimiento o resultado alguno y menos al esfuerzo o la resiliencia del alumnado. Al unir la igualdad a la diversidad estamos introduciendo una perspectiva que no puede ser atrapada por la estandarización; porque en el momento que pretendamos estandarizar los procesos de igualdad estaremos subvirtiendo el respeto a la diversidad de nuestro alumnado. Solo las sociedades diversas, no isomórficas¹⁵, solo una educación y una pedagogía que respete dicha diversidad podrá conjugar y realizar la igualdad entre los seres humanos.

El derecho a disentir

Entre los diversos derechos que Ferrajoli (2019) señala en su trabajo, no aparece, sin embargo, un derecho que al cabo resulta esencial en estos momentos para nuestras sociedades y para la democracia misma. Nos referimos al derecho a disentir y a pensar diferente (Fusaro, 2022).

Fusaro (2022) señala que vivimos en un “monopolarismo del nuevo orden mundial de la sociedad de mercado” (p. 48). La gran astucia de la razón capitalista consiste tanto en la gradualidad con la que se lleva a cabo la supresión organizada de los derechos sociales conquistados, como en el modo y la habilidad de hacer que el ala izquierda y ‘progresista’ del espectro político asuma ese papel de desmantelamiento, de tal manera que de ‘luchar contra el capital y el mercado se ha pasado a luchar por el capital

¹⁵ La idea de isomorfismo en los sistemas educativos y en el curriculum procede de (Benavot, et al. (1991); Ramírez & Ventresca, 1992; Meyer et al., 1992). La isomorfización es una clara tendencia hacia la estandarización.

y defender el mercado' (Fusaro, 2022, p. 50). Es posible que en este proceso se invoque el consenso, pero en realidad nos encontramos frente a un proceso de acatamiento a lo establecido, sumisión al *status quo*, que el mercado ha consagrado.

El disenso como rechazo de la autoridad y del poder... crea una tensión en la conciencia del individuo que siente de manera diferente, y que puede organizar socialmente su propio sentir en contra de las estructuras de poder y del orden político... Por esta razón, el poder, en todas las épocas y en todas sus configuraciones aspira más o menos abiertamente a suprimir el disenso, reprimiéndolo o impidiendo que surja, como ocurre, cada vez más a menudo, en nuestro mundo marcado por la manipulación organizada..., un mundo en el que las formas tradicionales de represión contra los que disienten se vuelven superfluas puesto que ya no hay rebeldes sustituidos por un rebaño amorfo de amantes inconscientes y felices de su propia esclavitud (Fusaro, 2022, p. 23).

El disenso es la esencia del pensar y del pensar distinto, y es, a su vez, la virtud de las políticas democráticas enfatiza Fusaro (2022). La democracia necesita que el disentir sea parte de su dinámica creadora de política, por ello podríamos caracterizar la democracia como la protección del disenso, el espacio en el que el *demo* dialoga y debate en un acto de poder (*kratos*), en el que tomar la palabra no significa reafirmar lo establecido sino analizar y reflexionar críticamente sobre lo que existe. El disenso protege la palabra de los subordinados para que puedan expresarla libremente (Spivak, 2003). El consenso, no es un punto de partida, ni siquiera, un resultado deseable; el consenso es un proceso constante que cobra sentido con el disenso dialogado. Disentir protege la diversidad y la diferencia; disentir desmonta cualquier estándar que quieran imponernos. Disentir repito, nos anima a pensar y a pensar libremente. Aceptar la estandarización es, pues, aceptar la sumisión, la heteronomía, la uniformización¹⁶.

El derecho al afecto¹⁷

Mucho de lo que nos hace seres humanos es nuestra educabilidad (Bering & Bjorklund, 2007); nuestro potencial para el aprendizaje y nuestra enorme capacidad para enseñar y educar al otro (Tomasello, 2010). Educamos nuestras emociones, les hacemos frente e incluso las analizamos y aprendemos a entenderlas, para no dejarnos llevar desenfrenadamente por ellas. No pretendo justificar la comercialización de la “*gestión emocional*”, tan en boga actualmente, ni a buscar salidas invocando la equívoca y ya plenamente comercial inteligencia emocional (Goleman, 2004)¹⁸. Mi postura es mucho más radical: no podemos actuar directamente sobre, ni intervenir las emociones de nuestros niños y niñas; como adultos no tenemos ningún derecho a ello. Conviene detenernos en este punto. Pedagogo (*παιδαγωγός*) surge de la conjunción de un *paidos* y de *gogía*, el que acompaña. Acompañar al alumnado es parte esencial del encuentro pedagógico en las escuelas. Y en ese encuentro recuperamos un elemento clave que hemos desterrado y olvidado del proceso pedagógico mismo: los afectos. Esta es una idea

¹⁶ Es necesario recordar aquí la idea de la servidumbre voluntaria (La Boétie, 2010).

¹⁷ Sigo en este apartado trabajos anteriormente publicados: Angulo (2016) y (2022).

¹⁸ Para una crítica de la idea de inteligencia emocional véanse Locke (2005) y Manrique Solana (2015), pero especialmente la crítica de Illouz (2010)

importante que quisiera enfatizar. Las emociones se construyen en contextos y son esos contextos los que deberían ser los objetivos de nuestras preocupaciones como docentes.

Podemos pretender abordar el miedo de un niño o una niña de manera directa, centrándonos en el niño o la niña de modo individual. Pero este enfoque creo que es equivocado. Propongo, por el contrario, que como docentes creamos contextos afectivos en los que los niños y las niñas puedan encarar sus emociones, compartirlas, hacerlas explícitas y modelarlas. Esos contextos, siempre educativos, deberían cumplir con lo que he denominado “justicia afectiva” (Angulo, 2016), que es el derecho de todo niño y niña a sentirse querido, protegido y amado. Solo de esta manera las emociones podrán ser afrontadas, aprendidas y desarrolladas (Lynch et al., 2009).

Pero aquí no solo se trata de abordar de manera indirecta a través de los afectos las emociones de nuestro alumnado. Es algo mucho más profundo como nos ha indicado Judith Butler (2020), en dos sentidos. Por un lado, nuestras vidas son precarias y es ‘la precariedad lo que nos indica que estamos ante una vida’ (p. 30). El reconocimiento de la precariedad es una condición de la vida humana misma; “la capacidad de ser llorado es un presupuesto para que toda vida importe” (p. 32). Por el otro, y como extensión, nuestro mundo y cada vez con mayor fuerza, las poblaciones y los grupos sociales

Se dividen entre aquellos cuyas vidas son dignas de protegerse a cualquier precio y aquellos cuyas vidas se consideran prescindibles. Dependiendo del género, de la raza y de la posición económica que ostentemos en la sociedad, podemos sentir si somos más o menos llorables a ojos de los demás (Butler, 2020, pp. 42-43).

La precariedad que forma parte de lo que significa ser humano, no es tomada aquí como un elemento marginal e incluso una condición pasajera; la precariedad forma parte de nosotros; nuestra vida es precaria y por eso es vida. El problema se encuentra cuando a la precariedad la transformamos en un elemento diferencial, cuando protegemos a unos y desprotegemos a otros, cuando algunos grupos e individuos pueden ser llorados y otros no merecen nuestra empatía, nuestra compasión o los apartamos y desterramos de nuestro afecto¹⁹. Por ello, la justicia afectiva reclama un derecho que es, de alguna manera, parte de nuestra propia naturaleza como seres humanos. Desarrollar el vínculo con los otros, el cuidado hacia los demás posee una extraordinaria fuerza afectiva. El derecho al amor, a sentirse cuidado y protegido (Lynch, 2009; Lynch et al., 2009); el derecho a proteger la precariedad de nuestro alumnado requiere el vivir en una ecología en la que la justicia afectiva sea una práctica esencial. Hacerlo así prepara a las nuevas generaciones para actuar con mayor justicia, generosidad y altruismo, fines esenciales de la escuela pública y claves del desarrollo democrático.

¹⁹ Recordemos aquí el concepto de *insensibilidad moral* como “el tipo de comportamiento cruel, inhumano y despiadado o bien (como) una postura ecuánime e indiferente adoptada y manifestada hacia las pruebas y las tribulaciones de otras personas” (Bauman & Donskis, 2015, p. 23)

Reivindicar el derecho a la igualdad, a disentir y al afecto conllevan a la posibilidad de pensar diferente, pero pensar lo importante en educación, porque pensar lo importante aquí y ahora, es abandonar los antiguos, manidos, superficiales y, tal como han demostrado, inútiles conceptos, enfoque y teorías; supone pensar de otra manera la educación y la pedagogía. Nuestro gran reto es saber si somos capaces de ello.

Conflicto de Intereses

El autor declara que no existe conflicto de intereses en la elaboración de la presente investigación.

Responsabilidad ética y legal

El autor sostiene que en la investigación no han participado seres humanos. Las fuentes utilizadas en este artículo fueron verificadas. Se cita, de manera textual o parafraseada, ideas que provienen de otras investigaciones, reconociendo su autoría correspondiente.

Financiamiento

Esta investigación no ha recibido financiación externa.

Agradecimiento

He de agradecer a la académica Silvia Redon Pantoja, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, la revisión de este trabajo. Los errores que hayan podido permanecer son, sin duda, de mi propia responsabilidad.

Correspondencias: felix.angulo@pucv.cl

Referencias

- Adorno, Th.W. (1998). *Educación para la emancipación*. Morata.
- Adorno, Th. W. (2020). *Rasgos del nuevo radicalismo de derecha*. Taurus.
- Anderson, G., & Cohen, M. I. (2015). Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance. *Education Policy Analysis Archives*, 23 (85), 1-25.
- Angulo, F. (1991). Racionalidad Tecnológica y Tecnocracia. Un Análisis Crítico. En AA.VV. (1991). *Sociedad Cultura y Educación. Homenaje a Carlos Lerena* (pp. 315-342). Universidad Complutense de Madrid.
- Angulo, F. (2014). Los test estandarizados como estrategia neoliberal de sometimiento. *Trabajadores de la Enseñanza*, 348,38-41.
- Angulo, F. (2016). Las justicias de la Escuela Pública. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85 (30), 37-47.
- Angulo, F. (2019). La Estandarización en Educación, un dispositivo del neoliberalismo. *Cuadernos de Humanidades*, 31, 17-39.
- Angulo, F. (2022). Justicia Afectiva: una necesidad educativa y política inaplazable. *Hemiciclo. Revista de Estudios Parlamentarios*, (24), 51-64.
- Angulo, F. (2023). Educación contra alienación: rescatar el sentido de la educación transformadora. En Carr, P., Thésée, G., & Rivas-Sánchez, E. (2023). *The Epicenter. Democracy, Eco Global Citizenship and Transformative Education*. Lewes, DE: DioPress Inc, 503-516.
- Angulo, F., & Redón, S. (2012). La educación pública en la encrucijada: la pérdida del sentido público de la escolaridad. *Estudios Pedagógicos*, (38), 27-46.
- Angulo, F., & Redon, S. (2023). The Political Challenges of Our Century in Education. N. A, Willems, B., Žižek (Coord.) *Global Manifestos for the Twenty-First Century Rethinking Culture, Common Struggles, and Future Change*, 42-50. Routledge.
- Angulo, F., & Bernal, C. (2022). Las pruebas estandarizadas en educación. Una Introducción crítica. En F. Angulo Rasco y C. Bernal (Coords.). *Las pruebas estandarizadas en educación. ¿De qué estamos hablando?*,33-54). Dykinson.
- Apple, M. (2007). Education, Markets and an Audit Culture. *International Journal of Educational Policies*,1 (1), 4-19.

- Bauman, Z., & Donskis, L. (2015). *Ceguera Moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. Paidós.
- Bates, L. (2023). *Los hombres que odian a las mujeres*. Capitan Swing.
- Benavot, A., Cha, Y. K., Kamens, D., Meyer, J. W., & Wong, S.Y. (1991). Knowledge for the Masses: World Models and National Curricula, 1920-1986. *American Sociological Review*, 56 (1), 40-85
- Benavot, A., & Köseleci, N. (2015). Seeking quality in education: the growth of national learning assessments, 1990-2013. UNESCO. ED/EFA/MRT/2015/PI/53 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233733>
- Bering, J., & Bjorklund, D. (2007). The serpent's Gift: Evolutionary Psychology and Consciousness. En Ph, Zelazom, D. Moscovithch, E. Morris y E. Thompson. (Eds.) *The Cambridge Handbook of Consciousness*, 597-629. Cambridge University Press.
- Brøgger, K. (2019). *Governing through standards: the Faceless Masters of Higher Education*. The Bologna Process, the EU and the Open method of Coordination. Switserland: Springer.
- Brøgger, K., & Staunæs, D. (2016). Standards and (self) implosion: How the circulation of affects accelerates the spread of standards and intensifies the embodiment of colliding temporal ontologies. *Theory y Psychology*, 26 (2), 223-242.
- Brown, W. (2015). *Estados amurallados, soberanía en declive*. Herder.
- Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos: La secreta revolución del neoliberalismo*. Malpaso.
- Brown, W. (2021). *En las ruinas del neoliberalismo. El ascenso de las políticas antidemocráticas en Occidente*. Traficantes de Sueños.
- Busch, L. (2011). *Standards. Recipes for Reality*. The MIT Pres: Cambridge, Massachusetts.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.
- Butler, J. (2011). *Violencia de Estado, Guerra, Resistencia. Por una nueva política de la izquierda*. Katz.
- Butler, J. (2020). *Sin miedo. Formas de resistencia a la violencia de hoy*. Taurus.
- Cort, P. (2010). Stating the Obvious: the European Qualifications Framework is *not* a neutral evidence-based policy tool *European Educational Research Journal*, (3), 304-316.

- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre*. Paidós.
- Crutzen, P. & Stoermer, F. (2000). The Anthropocene. *International Geosphere-Biosphere Program Newsletter 41*, 17-18.
- Davis, W. (2018). The Neoliberal State: Power Against 'Politics'. En Cahill, D. Et al. (Eds.) *The SAGE Handbook of Neoliberalism*, 273-283.
- Dubiel, H. (1993). *¿Qué es el neoconservadurismo?* Anthropos.
- Ferrajoli, L (2019). *Manifiesto por la igualdad*. Trotta.
- Finchelstein, F. (2018). *Del Fascismo al populismo en la historia*. Taurus.
- Fisher, M. (2018). *Realismo capitalista. ¿No hay alternativa?* Caja Negra.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del Yo y otros textos afines*. Paidós.
- Foucault, M. (2004). *El nacimiento de la biopolítica. Curso en el College de France (1978-1979)*. D.F.: F.C.E.
- Fusaro, D. (2022). *Pensar diferente. Filosofía del disenso*. Trotta.
- Fraser, N. (2023). *Capitalismo Caníbal*. Siglo XXI.
- Gatica-Lara, F., & Urribaren-Berrueta, T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en Educación Médica*, 2 (5), 62-65.
- Goleman, D. (2004). *Inteligencia Emocional*. Kairos.
- Graeber, D. (2015). *La utopía de las normas. De la tecnología, la estupidez y los secretos placeres de la burocracia*. Ariel.
- Habermas, J. (1968). *Ciencia y Técnica como Ideología*. Tecnos.
- Habermas, J. (1979). Some aspects of Rationality of Action. En F. Geraetz (Ed.) *Rationality Today*, 185-212. Ottawa: Les Presses de L'Universite d'Ottawa.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vols. I y II). Taurus.
- Hamilton, L.S., Stecher, B.M., and Klein S.P. (Eds.) (2002). *Making sense of test-based accountability in education*. Santa Monica, CA: RAND.
- Horkheimer, M., & Adorno, Th. W. (1994). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Trota.
- Horkheimer, M. (1973). *Crítica de la razón Instrumental*. Sur.
- Husserl, E. (1060). *Invitación a la fenomenología*. Losada.
- ISSN: 2617-0337

- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Katz.
- Kamens, D.H., & McNeely, C.L. (2010). Globalization and the Growth of International Educational Testing and National Assessment. *Comparative Education Review*, 54 (1), 5-25.
- Krugmann, P. (2020). *Contra los Zombis. Economía, Política y La lucha por un Futuro Mejor*. Crítica.
- La Boétie, E. (2010). *Discurso de la servidumbre voluntaria*. Tecnos.
- Larner, W., & Le Heron, R. (2004). *Global benchmarking. En Global governmentality: Governing international spaces, 212–232*. London and New York: Routledge.
- Leigh, S., & Lampland, M. (2009). Reckoning with Standards. En M, Lampland y S. Star (Eds.) *Standards and their stories. How Quantifying, classifying, and normalizing practices shape everyday life*, 24-33. Ithaca, New York. Cornell University Press.
- Locke, E. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior*, 26 (4), 425–43.
- Lorde, A. (2003). *La hermana, la extranjera. Artículos y conferencias*. Horas y horas.
- Lynch, K. (2009). Affective Equality: Who care? *Development*, 52, 410-415.
- Lynch, K., Baker, J., & Lyons, M., eds. (2009). *Affective Inequality: Love, care and injustice*. Palgrave Macmillan.
- Manrique, R. (2015). La cuestión de la inteligencia emocional. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35 (128), 801-814.
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Melusina.
- Meirieu, Ph. (2018). *Pedagogía: necesidad de Resistir*. Popular.
- Meyer, H.D., Tröhler, D., Labaree, D.F., & Huit, E.L. (2014). Accountability: Antecedents, Power, and Processes. *Teacher College Record*, (s/n), 116, 1-12.
- Meyer, J., Kamens, D., & Benavot, A. (1992). *School Knowledge for the Masses-World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. Routledge.
- Morán, J.M. (2022). Neoliberalismo y neoconservadurismo: ¿cómo se ensamblan ambos proyectos hoy en Latinoamérica? En M. A. Peñas Defago (Comp.) *Neoconservadurismos y política sexual. Discursos, estrategias y cartografías de Argentina*, (59-78). Ediciones del Puente.

- Mudde, C., Rovira, C., & Enguix, M.J. (2019). *Populismo: una breve introducción*. Alianza.
- Mounk, Y. (2018). *El pueblo contra la democracia. Por qué nuestra libertad está en peligro y cómo salvarla*. Paidós.
- O'Neil, C. (2018). *Armas de destrucción matemática*. Capitan Swing
- Quiggin, J. (2012). *Zombie Economics: How dead ideas still walk among us*. Princeton University Press.
- Pettersson, D., Popkewitz, Th.S., & Lindblad, S. (2016). On the use of educational numbers: comparative constructions of hierarchies by means of large-scale assessments. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1), 177-202.
- Piketty, Th. (2013). *El capital en el siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica.
- Piketty, Th. (2015). *La economía de las desigualdades. Cómo implementar una redistribución justa y eficaz de la riqueza*. Siglo XXI.
- Popkewitz, Th. S. (2013). PISA: Números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17, (2), 47-64.
- Ramírez, F.O., & Ventresca, M.J. (1992). Institucionalización de la Escolarización Masiva: Isomorfismo Ideológico y Organizativo en el Mundo Moderno. *Revista de Educación*, 298, 121-139.
- Ranson, S. (2003). Public accountability in the age of neo-liberal governance. *Journal of Education Policy*, 18 (5), 459-480.
- Sadin, E. (2009). *Surveillance globale: enquête sur les nouvelles formes de contrôle*. Climats.
- Sánchez, J.J. (1994). Introducción y alcance de Dialéctica de la Ilustración. En M. Horkheimer y Th. W. Adorno (Coord.) *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*, (pp. 9-46). Trota.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- Schütz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social*. Paidós.^[1]_[SEP]
- Schütz, A., & Luckmann, T. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Amorrortu.
- Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364.
- Steger, M.B., & Roy, R.K. (2011). *Neoliberalismo. Una breve introducción*. Alianza
- Stiglitz, J. (2012). *El precio de la desigualdad*. Taurus.

- Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Katz.
- Torrance, H. (2006). Globalizing Empiricism: What, if Anything, Can Be Learned from International Comparisons of Educational Achievement. En H. Lauder, Ph, Brown, J. A. Dillabough y A. H. Halsey (Ed.) *Education, Globalization and Social Change*, 824–834. Oxford: Oxford University Press.
- Tröhler, D. (2014). Change Management in the Governance of Schooling: The Rise of Experts, Planners, and Statistics in the Early OECD. *Teacher College Record*, 116,1-26.
- Verger, A., Fontdevila, C., & Parcerisa, L. (2019). Reforming governance through policy instruments: how and to what extent standards, tests and accountability in education spread worldwide. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(2), 248-270.
- Weber, M. (1922-1969). *La acción social: ensayos metodológicos*. Península.
- Wilkinson, R., & Pickett, K. (2009), *The Spirit Level. Why More Equal Societies Almost Always Do Better*. Allen Lane: London.
- Zalasiewicz, J. et al. (2008). Are we now living in the Anthropocene? *GSA Today*, 18(2), 4-8. <http://www.geosociety.org/gsatoday/archive/18/2/pdf/i1052-5173-18-24.pdf>
- Zuboff. (2020). *La era del capitalismo de la vigilancia. La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder*. Paidós.

Trayectoria académica

José Félix Angulo Rasco

Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación. 1981 universidad Complutense de Madrid, España.

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, por la Universidad de Málaga. Miembro de la Cátedra UNESCO Democracia, Ciudadanía Mundial y Educación Transformadora. DCMET. Catedrático de Educación de la Universidad de Cádiz.

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Miembro del Claustro de Magister. Escuela de Pedagogía. Universidad Católica de Valparaíso.

Emancipación y trama vincular: los afectos subyacentes a las relaciones de autoridad

Emancipation and bonding plot: the equality, dissent and affection he underlying affections of authority relations

Recibido: 8 de enero 2024

Evaluado: 2 de febrero 2024

Aceptado: 12 de abril 2024

Mónica Coronado

momecoronado@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-3120-5968>

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

Cómo citar

Coronado, M. (2024). Emancipación y trama vincular: los afectos subyacentes a las relaciones de autoridad. *Revista EDUCA UMCH*, (23), 31–46.
<https://doi.org/10.35756/educaumch.202423.309>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

Resumen

Este trabajo aborda la autoridad docente en un contexto de fragilidad de los lazos sociales a partir de sus compromisos educativos, su configuración afectiva y su raigambre ética. Se concibe como un vínculo circunscripto institucionalmente, dinámico, cambiante, inestable y necesario para la tarea educativa en la doble función que le atribuye Arendt, de cuidado del mundo de los recién llegados, como de ese mismo sujeto que llega a revolucionarlo. Es considerada, en relación con lo planteado por Sennett, como una de las cuatro emociones distintivamente sociales, ya que establece un vínculo y es una expresión de sentimientos respecto a las otras personas. Es habilitada en los inicios de la vida, en el contexto familiar, prepolítico, por el interjuego entre la ternura y la absoluta dependencia e indefensión del recién llegado, luego legitimada en el ámbito público de la escuela por la misma responsabilidad de educar en clave emancipatoria. Como toda expresión emocional y de poder, a la vez, suele ser objeto de sospecha por sus frecuentes excesos y desbordes; no obstante, es necesaria y ética cuando se encuentra sostenida por la intención de educar en la confianza y el respeto recíproco, asimismo cuando puede ser desafiada, confrontada y puesta a prueba en la pujanza del desarrollo. La autoridad pedagógica, que atraviesa el vínculo escolar entre adultos, ya sea como equipo directivo o docente y personal adulto de la escuela, y de estos con estudiantes, puede ser pensado en clave de lazo, de vínculo de confianza, amoroso, recíproco y solidario.

Palabras clave: *autoridad docente, emociones, confianza, respeto, poder.*

Abstract

This work addresses the teaching authority in a context of the fragility of social ties, from its educational commitments, its emotional configuration and its ethical root. It is conceived as an institutionally circumscribed link, dynamic, changing, unstable and necessary for the educational task, in the dual role that Arendt attributes to it, of caring for the world of the newcomers, as well as that very subject that comes to revolutionize it. It is considered in relation to what was raised by Sennett that it is one of the four distinctly social emotions, as it establishes a bond and an expression of feelings towards other people. It is enabled at the beginning of life, in the family, pre-political context, by the interplay between tenderness and the absolute dependence and indefence of the newcomer, then legitimized in the public sphere of the school by the same responsibility to educate, in an emancipatory key. Like every emotional expression and expression of power, it is often the subject of suspicion because of its frequent excesses and overflow; nevertheless, it is necessary and ethical when it is sustained by the intention to educate, as in trust and mutual respect, as well as when it can be challenged, confronted and tested in the majesty of development. Pedagogical authority, which transcends the school bond between adults, whether as a management team or teacher and adult staff of the school, and of these with students, can be thought of as a key of bond, of bond of trust, loving, reciprocal and solidarity.

Keywords: *teaching authority, emotions, trust, respect, power.*

Introducción

La autoridad de quien cuida y de quien educa parece puesta en cuestión en épocas de fragilidad de los vínculos. Esta fragilidad afecta en mayor medida a niños, niñas y adolescentes debido a su dependencia de un mundo adulto que parece en retirada.

En efecto, hace décadas Arendt (1996) señalaba que el problema de la educación es que debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura por la autoridad, ni se mantiene unido por la tradición, ambas imprescindibles, por su propia naturaleza, para esta tarea. Por su parte, Sennett (2000) comenta que “la organización a corto plazo de las instituciones modernas limita la posibilidad de que madure la confianza” a la cual considera como un “elemento central de la autoridad”; añade que “el lema nada a largo plazo significa moverse continuamente, no comprometerse y no sacrificarse” (p. 23).

Ni la educación ni la crianza son viables sin ese compromiso, y, por ende, sin esa autoridad que madura en la responsabilidad respecto a quien es puesto en nuestras manos. En este sentido, Sennett (1980) expresa que “si no hubiera lazos de lealtad, autoridad y fraternidad no podría funcionar mucho tiempo ninguna sociedad como un todo, ni ninguna de sus instituciones” (p. 11). Para este autor, los vínculos emocionales tienen consecuencias políticas; así, define al vínculo de autoridad como la “expresión emocional del poder”. “Mediante sus emociones, las personas expresan la plena conciencia unos de otros. Mediante sus emociones, las gentes tratan de expresar el significado moral y humano de las instituciones en las que viven” (Sennett, 1980, pp. 12-13).

El respeto, la ternura, la empatía, la confianza, el compromiso, la responsabilidad, el reconocimiento, la admiración, como también el miedo, la decepción, el temor y el enojo, se inscriben en los diversos vínculos de autoridad en que alguien tiene o ejerce un poder sobre nuestras vidas. Instituciones o personas que toman decisiones que crean “condiciones capacitadoras” para poder persistir y prosperar, que hacen que la vida sea “vivable” (Butler, 2010, p. 39). La autoridad es, como los afectos que la tiñen, el producto de una construcción social y cultural (Le Breton, 2012).

En el ámbito familiar, los lazos de autoridad surgen directamente de los vínculos emocionales. Por su parte, en el ámbito escolar, que acontece en el campo de lo público, bajo una organización jerárquica, hay diversos ámbitos de responsabilidad y, por lo tanto, de autoridad. Ya sea el del equipo directivo respecto al docente, y del equipo directivo respecto a las unidades de supervisión o inspección, y estos últimos a las organizaciones de gobernanza del sistema. Estos lazos de autoridad, aún formalizados, pueden manifestar tanto respeto y consideración, como desconfianza y sospecha. Cuando se expresan en acompañamiento y orientación, promueven la autonomía y el desarrollo profesional, en pos del logro de metas compartidas, generalmente redundan en involucramiento y en un clima armonioso y colaborativo. También, estas relaciones formales de autoridad pueden ser hostiles, de vigilancia y control, de sospecha y desamparo frente a cualquier error, con la consecuencia, en muchos casos, de malestar, desasimiento de las metas y compromisos, y de evitamiento (Cordié, 2007). Las modalidades de expresión y ejercicio de la autoridad, siguiendo a Sennett, tiene consecuencias no solo emocionales, pedagógicas y didácticas, sino también políticas.

Planteado este punto, el trabajo se enfoca en la autoridad docente referida a la del mundo adulto representado en la escuela a través de directivos, docentes, personal escolar, respecto a niños, niñas y adolescentes, con quienes entablan una relación asimétrica y con una fuerte implicación socioafectiva.

En las complejas relaciones intergeneracionales de la época, Meirieu (2006, p. 42) habla de “de ligazón generacional”, suele lamentarse el deterioro, la pérdida, ausencia o agotamiento de la autoridad, como también sus desbordes y excesos autoritarios. Como vínculo “entre personas desiguales” (Sennett, 1980, p. 18), es precisamente la construcción social, política, cultural y afectiva de esa desigualdad la que da el tono emocional a este vínculo.

Hay en la autoridad, según Sennett (2020), un proceso de interpretación del poder, de su sentido y de la forma en que se percibe al otro, del que deriva un “sentimiento de autoridad” (p. 27). Entonces, cabe preguntarse, ¿se puede ejercer la autoridad, sobre todo con niños, niñas y adolescentes desde una pretendida neutralidad afectiva?, ¿qué papel juegan los afectos y las emociones en los modos de ser y hacer autoridad?, ¿cómo se sostiene el poder, la legitimidad y la integridad de este vínculo y se contribuye a *madurar* la confianza?

Cuando los infantes y adolescentes son concebidos como sujetos incapaces, subordinados y tutelables, se exige rigor al educador y obediencia sin matices por parte del educando. Con el avance de perspectivas que los consideran sujetos de derechos se cuestiona este tipo de expresión inflexible de poder y subordinación, que frecuentemente legitimó la violencia para el sometimiento. Actualmente se reconoce que se trata de un vínculo, en doble sentido, sin dudas asimétrico, de reconocimiento mutuo y de responsabilidad por parte de quienes educan, aun cuando ocasionalmente implique cierta “benéfica” coerción. Es justamente esa faceta casi ineludible de imposición, de una responsabilidad hecha poder de carácter irrenunciable, la que suele generar ríspidos debates. Es frecuente en la actualidad la emergencia de discursos que consideran como un rasgo *epocal* las dificultades adultas para establecer o imponer “límites” a niños, niñas y adolescentes, por lo cual son percibidos como más indóciles y transgresores, o decididamente indiferentes “al mundo tal cual es” presentado por los adultos, como refiere Tedesco (2001).

Respecto al debate actual sobre los “límites”, Arendt (1996) señaló la relación existente “entre la pérdida de la autoridad en la vida pública y en la vida política, por un lado, y la que se produjo en los campos privados y prepolíticos UI de la familia y de la escuela, por otro” (p. 242).

En cuanto a lo planteado por Tedesco (2001) que refiere como una de las consecuencias de un “*nuevo capitalismo*” ser generador de fenómenos de exclusión definidos “precisamente, por la mayor precariedad, la ausencia o la ruptura de los vínculos” (p. 92). Esto ocasiona importantes cambios en los procesos de socialización y transmisión cultural que tienen en sus inicios una importante “carga afectiva” (p. 92) y una identificación con el mundo *tal cual es presentado* por los adultos. Para este autor, las familias contemporáneas tienden a asumir un carácter de “*red de relaciones*”, sin asimetrías, en donde sea posible los intercambios en los procesos de transmisión cultural. Estos cambios en la estructura y función familiar, que Tedesco refiere como de

desinstitucionalización, “parecen basarse en la idea de no hacerse cargo del destino de las personas” (p. 92). Estos cambios en los procesos de socialización han incidido, asimismo, en la modalidad de la cual se hace cargo la autoridad escolar, aunque la primacía de su función transmisora y su estructura formalmente asimétrica no la exime de ejercerla y le exige un uso más democrático de la autoridad para poder convivir y hacer convivir, para enseñar y aprender.

Indudablemente, no son épocas sencillas para la educación ni para la autoridad; como refiere Sennett (2000) justamente por la fragilización de los vínculos y la tendencia a “no comprometerse y no sacrificarse” (p. 23). Desdeñar la autoridad por la responsabilidad que implica o por considerarla hostil a la emancipación del sujeto, como señalan desde diversas perspectivas Arendt, Sennett y Tedesco, es una cómoda forma de no hacerse cargo.

Arendt (1996) sostiene que declinar la autoridad manifiesta el absurdo de tratar a los niños como si fueran una minoría oprimida que necesita ser liberada, una concepción que, para esta autora, “se aplicó en las modernas prácticas educativas”, con la consecuencia de que “los adultos desecharon la autoridad”, algo que para esta autora “solo puede significar una cosa: que se niegan a asumir la responsabilidad del mundo al que han traído a sus hijos” (p. 242). La autoridad opera en sus propios ámbitos y red de relaciones, como un vínculo justificado y legitimado por la responsabilidad de cuidado respecto a alguien que depende de alguna forma de nuestro poder. Implica no solo poder, sino también la capacidad de influir y una intención de beneficio, por eso se consolida y sostiene en la confianza y el respeto, en una reciprocidad asimétrica de reconocimiento. La sumisión por el miedo o la coacción son el resultado del autoritarismo, en donde se apela a formas de poder que enfatizan la subordinación, la obediencia, el control y el castigo, más que a la capacidad de crear relaciones de responsabilidad que hacen que *madure* la confianza, resultado del reconocimiento y la valoración.

En este contexto *epocal* se requiere revisar nuestras concepciones y prácticas sobre la autoridad pedagógica, desde su consideración como un lazo de compromiso que se despliega en un vínculo de reciprocidades, poder y asimetrías que da cuenta y se legitima en la responsabilidad, la de educar. En la integridad de este lazo desempeñan un papel fundamental los sentimientos de empatía, respeto y confianza; como también la asunción de cualquier resistencia o desafío como algo perfectamente normal y previsible, como señala Meirieu (2006). En efecto, su ejercicio requiere ser autorizado (Greco, 2007), es decir, que se reconozca la influencia y el poder de quien la ejerce respecto a la propia vida o desarrollo; se tema o confíe en su capacidad de ejercer un poder, que puede ser usado tanto para el acompañamiento y orientación como para la intimidación o el sometimiento.

La ternura: el milagro del puro inicio y el llevar hacia la regla

El nacimiento es el punto de partida para pensar la educación, afirma Arendt (1996), pues es la *natalidad* la que habilita la recepción y cobijo del que llega trayendo la novedad, un vulnerable *revolucionario* que irrumpe y trae lo nuevo a un mundo viejo, que se encuentra en marcha.

Quien se ocupa de la tarea de cuidado se encuentra autorizado en tanto intenta ocuparse de cubrir esa sustantiva necesidad de protección dada por la dependencia, en la responsabilidad por quien puede subsistir en tanto cuenta con una red de manos (Butler, 2010).

Ese nacimiento no solo exige cuidados físicos y un fuerte vínculo emocional, sino también acciones para sumarlos y *hacerles cabida* en un mundo que se encuentra en marcha, y que a menudo no ofrece una bienvenida ni es muy hospitalario. Las funciones de cobijo suman las de socialización. La ternura y la disponibilidad, la protección y el estímulo a desplegar las capacidades, son el marco de la amorosa invitación a hacerse parte del mundo. En la primera infancia, la autoridad, tanto como el cuidado, son una necesidad básica de quien necesita imperiosamente no solo esa protección y amparo, sino también guía y orientación, a la vez que para el adulto es la forma de expresar su atención a otros (Sennett, 1980).

Quién cuida, a su vez, se puede encontrar más o menos amparado y sostenido para cumplir sus funciones y dar cuenta de su responsabilidad.

No es que primero nazcamos y luego nos volvamos precarios, sino, más bien, que la precariedad es coincidente con el nacimiento como tal (el nacimiento es, por definición, precario), lo que significa que importa el hecho de que un niño pequeño vaya a sobrevivir o no, y que su supervivencia depende de lo que podríamos llamar una “red social de manos”. Precisamente porque un ser vivo puede morir es necesario cuidar de ese ser a fin de que pueda vivir (Butler, 2010, p. 31).

Para Arendt (1996) las tareas de protección invocadas por esa precariedad tienen un doble sentido, pues se dirigen tanto a los recién llegados como a ese mundo en el que han de vivir y convivir. Educar implica decidir sobre ambas cuestiones. Tenemos una responsabilidad de dar a conocer el mundo al que llegan, del cual nada saben, como de cuidarlos para que puedan habitarlo y traer su propia novedad; por lo cual, como señala esta autora, no podemos arrojarlos al mismo y librarlos a sus propios recursos. Hacerlos, amorosamente, parte de ese mundo, es la tarea primera de esa autoridad.

En este sentido, Kaplan et al. (2012) comenta que “la educación, en definitiva, consiste en una socialización sistemática de las jóvenes generaciones” (p. 12), por lo cual se trata de un vínculo atravesado por la ternura, socializante, intencional y objeto de resistencia por parte de quien es un otro, no una cosa de la cual se puede disponer y modelar a gusto. Para Dubet y Martucelli (1998) esta socialización es un proceso paradójico que, por una parte, “es proceso de inculcación” y por otra “solo se realiza en la medida en que los actores se constituyen como sujetos capaces de manejarla” (p. 15).

En efecto, en ese recibirlos, cuidarlos, hacerles espacio, “socializarlos” y orientarlos se ejerce también ese poder de encauzar el desarrollo. Como afirma Meirieu (2006) “el adulto no es la regla, él es quien lleva al chico hacia la regla”, con la ayuda del adulto, “de a poco, el niño tendrá que ir comprendiendo que su deseo no hace la ley, que su deseo choca con la existencia de los demás y va a tener que aceptar salir de su omnipotencia” (p. 44). Socializar es un proceso que requiere, además de ternura, ciertos

andamiajes, firmeza y consistencia, en el cual el adulto opera como guía, frontera y, a la vez, mediador. Al respecto Sennett (1980) expresa que “ningún niño podría madurar sin el sentimiento de confianza y protección que procede de su fe en la autoridad de sus padres” (p. 12), pues en el interjuego amoroso se desarrollan sentimientos mutuos.

La ternura es, para Ulloa, “la primera patria del sujeto” (en Fernández, 2004, p. 14). Para este autor, la empatía, el miramiento, el buen trato son la base de la constitución ética del sujeto y por lo tanto las bases sobre las cuales se asentará el vínculo de autoridad.

El escenario donde el cachorro humano se va constituyendo sujeto pulsional es el de la ternura. Cuando se habla de la ternura, uno tiene la sensación de que, si bien es una idea valorada, la misma aparece dudosamente articulada solo a lo blando del amor. Sin embargo, la ternura es el escenario formidable donde el sujeto no sólo [sic] adquiere estado pulsional, sino condición ética (Ulloa, 2005, p. 2).

Para educar contamos con recursos, uno de ellos es la autoridad. De hecho, esta autoridad de los adultos, de los cuidadores, como señala Arendt (1996), puede estar *latente* por momentos, como por ejemplo en los intercambios amorosos entre madre/padre e hijo/a, en situaciones de juego o de conversación, o mostrarse con firmeza en ese llevar hacia la norma, en el resistir e insistir para construir la vida en común. Son absurdas las prácticas educativas que consideran a la infancia como una minoría oprimida que necesita ser liberada; como irresponsables aquellos adultos que desechan la autoridad, ya que “se niegan a asumir la responsabilidad del mundo al que han traído a sus hijos”. (Arendt, 1996, p. 242). Al respecto Meirieu (2006) manifiesta su preocupación por que “los adultos somos, en forma constante, requeridos para regresar a nuestra propia infantilización” (p. 43), rota esa asimetría necesaria del cuidado, solo puede generar desamparo.

Arendt (1996) hace referencia a esta autoridad familiar como un campo prepolítico, con consecuencias en la vida democrática, en tanto el proceso de convertirse en un ciudadano comienza con la vida misma. Es por esto que Meirieu (2006) afirma que la educación y la democracia se inscriben en el mismo movimiento, que es la renuncia a la omnipotencia y al narcisismo. Para este autor, cuando se le pide a un niño que renuncie a ser el centro del mundo, se le está “pidiendo como ciudadano que se inscriba en un colectivo, que renuncie a que su comunidad le imponga su ley a lo colectivo”; ambas son “condición para aprender” (pp. 44-45).

Lo impositivo de la autoridad y las crueldades del autoritarismo

La autoridad pedagógica es un tipo muy específico de autoridad, ya que es de carácter contextual, temporal y situado, se ejerce, inicial y provisoriamente, derivada de la función, pero luego se consolida y gana cotidianamente para que sea duradera. Esta autoridad del que enseña entraña un poder, y cuenta con recursos para imponerse. En el mejor de los casos se sostiene desde una perspectiva emancipatoria que reconoce tanto la responsabilidad de socialización, educación y cuidado como la progresiva autonomía del otro dada por su desarrollo y crecimiento, como también sus resistencias ante las propias resistencias que le presenta el mundo y los otros.

Crecer es aceptar que el mundo existe por fuera de nosotros, que no somos omnipotentes, que el mundo nos ofrece resistencia y que no depende de nuestra propia voluntad, y que debemos renunciar a interpretar todo (Meirieu, 1996, p. 44).

Como todo vínculo humano desigual, asimétrico, puede estar atravesada por la ternura como por la crueldad. Para Sennett (1980) el vínculo de autoridad tiene un doble sentido, tanto de conexión, como también, en el sentido “vinculatorio” (p. 11), de imposición; asimismo, señala, es ambiguo ya que raramente es estable.

En cuanto a su carácter impositivo, Dubet y Martucelli (1998) comentan que, si bien la exigencia de reciprocidad sustituye a la obediencia natural, apelamos a ella cuando necesitamos guiar, organizar, orientar o sostener algunos procesos de desarrollo. Una autoridad amorosa, que cuida y educa, también constriñe y, en definitiva, lo hace hasta volverse cada vez menos necesaria, con la autonomía creciente del sujeto que estará sometido a nuevas autoridades en otros ámbitos, tal vez mucho menos considerados.

Para Meirieu (2006), es posible afrontar la pujanza del desarrollo, aún en la incertidumbre, cuando se establecen algunos marcos de referencia que orientan y articulan las normas (aunque nos recuerde que a menudo no resulta agradable hacerlo). Se trata de normas imprescindibles, pues permiten no solo “nacer al mundo”, sino también, “nacer a la ley, nacer a lo posible, nacer a la voluntad, nacer a lo político” (p. 6). No se puede cobijar ni socializar sin sostener y constreñir; de hecho, Ulloa (2005) habla de la *firmeza de la ternura* imprescindible para la defensa de los valores éticos del sujeto social. Mientras más fluida, contingente y amorosa (en el sentido de disponibilidad, firmeza, protección, bienvenida y hospitalidad) sea esta relación, en menor medida se deberá apelar a la misma para el abandono progresivo de la omnipotencia o requerir el cumplimiento de la norma.

Respecto a este punto, como afirma Diker (2007), la autoridad no puede fundarse en la persuasión como tampoco en la coerción (mucho menos en formas larvadas de manipulación y extorsión), ya que la misma supone una asimetría, una estructura comunitaria jerarquizada y un respeto incondicional hacia la instancia reconocida como superior; la misma no se basa ni en la coerción ni en el consenso, sino en la confianza en el buen juicio del adulto respecto al bienestar del niño, niña o adolescente.

Todo proceso educativo implica algunas fricciones, confrontaciones intergeneracionales y ciertas pequeñas y mesuradas “violencias” *subjetivantes* (Aulagnier, 1977) en el sentido de que son ineludibles porque la norma, mediada por el adulto, se impone.

No obstante, cuando prevalece una noción y prácticas de autoridad, como puro ejercicio del poder con su carga disciplinaria, represiva o de imposición, se violenta a quienes la padecen. Los castigos físicos, el amedrentamiento, cualquier forma de manipulación, humillación o violencia psicológica expresan crueldad y el ejercicio de un poder despótico. Como tales dejan huellas indelebles de sufrimiento y perturban el desarrollo, tanto de organizaciones o instituciones como en sujetos.

La autoridad sin ternura, sin hospitalidad, disponibilidad y compromiso es un ejercicio crudo de poder o de desasimiento e indiferencia. En efecto, tan cruel es el maltrato como la indiferencia, en la cual se desiste de cualquier responsabilidad como de un vínculo de cuidado que puede tornarse abiertamente cruel, en la violencia del maltrato o de la indiferencia. Entonces, ¿de qué modo se configura la autoridad en un escenario de crueldad en el cual un niño, niña o adolescente recibe indiferencia porque es considerado superfluo, banal, prescindible?, ¿cómo puede comprender el mundo y hacerse lugar en él, cuando no es bienvenido, ni esperado, ni querido? Y, ¿se puede ejercer la autoridad sobre aquel a quien no nos interesa acompañar, cuidar, educar?

Tanto el desprecio del otro, la crueldad, como la indiferencia, sea por parte de quien ejerce la autoridad como de aquel que es objeto de la misma, rompe el lazo de reconocimiento y de reciprocidad que la legitima. Sennett (1982) trata en forma exhaustiva la cuestión de la indiferencia en relación con la autoridad y señala que acontece “cuando otros necesitan a una persona más de lo que esta los necesita, esa persona puede permitirse actuar con indiferencia ante ellos”; es decir, cuando “no se le ofrece reconocimiento: simplemente no se la ve”, como una persona cuya presencia importa. Para este autor implica mantenerse frío cuando otros le piden algo a uno o desafían y la considera como es “una forma de mantener la superioridad” (Sennett, 1982, p. 87). Este tipo de reacción es padecida, por ejemplo, por docentes que son eventualmente ignorados por sus estudiantes, sus indicaciones no son atendidas y se enfrenta con constantes dificultades para establecer algún tipo de disciplina en torno a los objetivos de aprendizaje, posee la autoridad formal, pero se encuentra desinvertido de poder, precisamente por la ausencia de registro y reconocimiento por parte de sus estudiantes.

De hecho, la indiferencia coloca al indiferente en una situación de dominio: “quien es indiferente despierta nuestro deseo de que se nos reconozca; queremos que esa persona advierta que tenemos suficiente importancia para que se nos advierta. Podemos provocarla o denunciarla. Esta indiferencia, emerge a menudo en el ámbito escolar como ausencia de respuesta, de implicación, motivación o interés. Por lo contrario, la resistencia es una forma clara de reconocimiento.

Como afirma Kojève (2005), solo se tiene autoridad sobre lo que puede reaccionar y tener oposición. Es necesario, el respeto a la resistencia pues, como expresa Meirieu (1996), lo normal en educación es que el otro resista, se esconda, se rebele, que no se deje llevar e incluso se oponga, “para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye” (p. 74). Lo cual suele enfrentarnos a posibilidades en pugna, de excluir o huir, de dimitir o confrontar fuerzas. La autoridad puesta a prueba nos enfrenta a reconocer nuestros propios límites y que no podemos moldear, fabricar, influir o transformar a alguien que no nos reconoce.

Las formas dominantes de autoridad destructivas, para Sennett, carecen del elemento de protección. Imposible *educar* al que es considerado superfluo, descartable, indeseado (Bauman, 2005). Mucho menos ejercer la *autoridad* cuando prima la expectativa de que ese otro desaparezca u ocupe el menor espacio posible. Como hemos señalado, la autoridad tiene como prerrequisito la bienvenida, la hospitalidad, la empatía, miramiento y buen trato. Si el otro no es considerado relevante, valioso y esperado, sea

infante, adolescente o adulto, si no hay ternura ni indulgencia no se les puede exigir que reconozcan una autoridad que no los “justifica” como seres humanos, ni autorizar al que los desprecia.

En esta línea, Sloterdijk (2008) refiere al niño que es percibido como superfluo, es decir, ese “mediante el cual llega el mal a la sociedad”. El niño superfluo es el niño “no justificable al nivel de una ecología de la indulgencia” (p. 125).

La resistencia o la indiferencia suelen ser la respuesta a niños, niñas y adolescentes que son muy consentidos, rechazados o considerados “*no justificables*” o prescindibles, en una comunidad o institución. Una autoridad sin ternura y sin indulgencia, solo se impone para excluir, pues no hay intención de dar o hacer cabida en el mundo.

Esta crueldad admite, asimismo, formas refinadamente crueles como patologizar o criminalizar resistencias, oposiciones, indocilidades y desobediencias a la autoridad. La escuela, afirman Dubet y Martucelli (1998) “tiene el poder de destruir a los sujetos, de doblegarlos a categorías de juicios que los invalidan” (p. 11).

Sin intención de relevancia, cuidado y compromiso, es una práctica que desaloja, obstruye y violenta, y se constituye en un recurso para formas más o menos brutales de disciplinamiento y exclusión. Su fin es, como sostiene Tedesco, excluir, empujar cada vez más lejos al indeseable o superfluo.

Construcción emotiva de la autoridad docente

A las escuelas llega un sujeto, entre muchos otros, con un proceso de socialización iniciado en la familia, con su cultura, historia, afectos y marcas, que continúa en este nuevo ámbito, ya no doméstico sino público.

Aparecen nuevos adultos significativos cuyas prácticas de autoridad difieren de las hogareñas. No obstante, ello, como comenta Batallán (2003): la construcción emotiva y doméstica de las relaciones y roles en la cotidianidad escolar no solo transcurre en las interacciones de los docentes con los niños, sino que también, lo que es más relevante, atraviesa el conjunto de relaciones entre los diferentes adultos involucrados (p. 683).

Ese entramado institucional sostiene, de forma situada, una autoridad que tiene características propias. Suelen ser frecuentes las confusiones entre autoridad parental y docente. Estos últimos, que reciben un mandato socializador y forman parte de un programa institucional-erosionado-, como refiere Dubet (2007), deben encarnar la autoridad como un atributo y una responsabilidad, previo a cualquier interacción educativa, como parte de su cargo y en forma temporal, a su vez constreñidos por el control burocrático del sistema y la sociedad; exigidos de mantener el orden para cumplir con las tareas propias de su cargo, referidas al conocimiento (Batallán, 2003).

Kòjeve (2005) señala que la autoridad del padre garantiza la transmisión intergeneracional y el cuidado de las crías, para obtener esa autoridad basta con serlo, es decir, primero acceder a la paternidad desde esa responsabilidad. Por su parte, el docente, que no tiene la autoridad parental, ni de un jefe, amo o juez, es *investido* de autoridad como “funcionario” (Batallán, 2003), es decir, en función de su cargo docente. A partir de esa investidura es desde donde inicia la construcción y sostiene el vínculo.

Actúa a partir de lo que ya se encuentra allí y de una autoridad que ya ha sido reconocida por la familia, en la que cambia es su soporte material humano, pasando de un individuo (o institución) a otro (Kòjeve, 2005), pero no con la misma intensidad o alcances. Entre familias y escuelas, como instituciones, entre padres y docentes, como sujetos o agentes educativos, no solo hay una simple transmisión u otorgamiento de autoridad, sino una superposición de autoridades, diferentes en sus culturas, orígenes y funciones, que gravitan, a menudo en forma contradictoria, sobre la vida de los niños, niñas y adolescentes.

La autoridad docente, a diferencia de la de los padres, en términos de Kòjeve (2005), es relativa o selectiva, condicionada y temporal, asimismo ceñida a los términos de su mandato y constreñida a un espacio institucional, como también sostenida por políticas educativas y sujeta a una constante supervisión. Como tal tiene un carácter político.

La cuestión es que todo docente recibe, para ejercer esa autoridad, cuenta con su profesionalidad y su disposición emocional, además de recibir una confianza inicial, en blanco, que deberá sostener, incrementar y consolidar. Su autoridad, si bien es acotada, resulta suficiente cuando esa confianza inicial sigue sostenida también por las familias. Cabe destacar que, en épocas de confusiones y cuestionamientos en torno al valor de la docencia, suele ser menoscabada, con el perjuicio correspondiente para los estudiantes y la institución escolar. Resulta difícil construir, como sugiere Meirieu (2006), una autoridad que encarna al mundo y no el capricho de uno sino un hacer juntos.

Uno de los grandes problemas que afrontan los niños, niñas y adolescentes es que, como afirma Antelo (2005), son tantas y a menudo contradictorias sus autoridades, a menudo se terminan anulando entre sí. Padres, madres, familiares y docentes, familias entre sí, expertos de los diversos campos, disputan la crianza de niños y niñas. En sectores que acceden a una multitud de servicios educativos en que se apretujan padres, maestros, profesores, instructores, empleadas/os domésticos. Los niños viven así en una continua confusión de las “*esferas de justicia*” (Dubet & Martucelli, 1998, p. 189).

Como afirma Batallán (2003), la reflexión sobre el poder, su posesión, delegación y atributos que atraviesa la educación “solo emerge en situaciones problemáticas de resolución insatisfactoria” (p. 684), puesta en debate, basta una disputa para ser confrontadas diversas perspectivas. El debate sobre la autoridad es cada vez más necesario y urgente.

Conclusiones

Arendt (1996) advierte a los “modernos portavoces de la autoridad” (p. 124) que se trata de una batalla casi perdida. Plantea que hay un fuego cruzado; por una parte, los liberales que se ofuscan ante cualquier posible repliegue de las libertades individuales y, por otra, de los conservadores que ven un proceso destructivo iniciado con la disminución de la autoridad.

En este fuego cruzado, el discurso sobre la pérdida, deterioro, ausencia, agotamiento o insuficiencias de autoridad, al mismo tiempo que el de la preocupación por sus excesos y alteraciones, atraviesa todos los debates educativos actuales, sin interpedarla en el contexto ético, político y afectivo del vínculo educativo.

Entre las más mentadas deformaciones o extralimitaciones de la autoridad, se le teme más al “autoritarismo” que a la ausencia de autoridad. El temor para incurrir en el primero suele derivar en el segundo. Para Kojeve el autoritarismo acontece, como se ha mencionado, cuando se anula la posibilidad de oposición, ya que cuando tenemos que ejercer la fuerza hemos perdido la autoridad. La cuestión es que hay muchas formas de “anular” la oposición: desestimando, abandonando, saciando y alimentando la indiferencia, entre otras. Como refiere Arendt (1996), es preciso dismantelar la constante sospecha que pesa sobre la misma, sobre todo de aquellos que, según comenta la autora, ven tendencias “totalitarias” (p. 124) o tiránicas en cualquier limitación ética de la libertad.

Los niños, niñas y adolescentes valoran la autoridad que tienen aquellos que se hacen responsables del mundo y, a la vez, los educan y cuidan; asimismo, cuando en la misma confluye la ternura y el compromiso, cuando genera confianza y respeto.

Indefectiblemente, los niños, niñas y adolescentes cuestionan, confrontan, negocian, desafían y transgreden esa autoridad, pues sin esta posible y saludable resistencia, la autoridad no sería tal. Y si bien es algo que parece alterar el frágil equilibrio de reciprocidades y asimetrías que atraviesan los lazos educativos, es parte requerida del desarrollo ensanchar el universo social y lograr respetarse a sí mismos (Sennett, 2010). Por otra parte, lo justo, lo sensato, lo permitido, lo prohibido, son territorios en que se disputan perspectivas intergeneracionales y culturales, así que las oposiciones son esperables y bienvenidas como oportunidades para pensar, aprender y construir ese mismo vínculo como una ciudadanía responsable. La alarma que provocan estas confrontaciones, de un atributo que algunos consideran casi sagrado, suele disparar rigideces, apelaciones al poder o a la fuerza, a menudo la crueldad, que deslegitiman, contradice o menoscaban su ejercicio.

Por otra parte, la ausencia de autoridad es también negligencia, por ausencia de una responsabilidad ética. Es un acto de abandono e indiferencia. Nos toca educar en un mundo incierto y sin referencias (Meirieu, 2006), ¿renunciamos a ellas o las construimos? Como afirma Sennett, gran parte de nuestros problemas se hallan en el terreno de lo que es ser libres, el problema es cuando los adultos se quieren “liberar” de quienes han traído al mundo.

Conflicto de Intereses

El autor no existe ningún tipo de conflicto de interés.

Responsabilidad ética y legal

El trabajo se realizó en forma independiente y no se utilizaron seres humanos, no hubo necesidad de aprobación por parte de un comité de ética.

Financiamiento

Artículo elaborado en el contexto de una producción individual, sin financiamiento de ningún organismo.

Agradecimiento:

A la Universidad Marcelino Champagnat.

Correspondencia: momecoronado@gmail.com

Referencias

- Antelo, E. (2005). *Variaciones sobre autoridad. Segundas Jornadas Nacionales de Formación Docente Continua*. Instituto de Formación Docente Continua Villa Mercedes. San Luis.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península.
- Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación*. Amorrortu Editores.
- Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8, (19), 679-704.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*. Paidós.
- Butler, J. (2010). *Marcos de Guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.
- Cordié, A. (2007). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Nueva Visión.
- Diker, G. (2007). Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía. *Revista Colombiana de Educación*, 52, 150-171.
- Diker, G. (2007). ¿Es posible una educación sin autoridad? Una mirada sobre el problema de la autoridad en la educación escolar de adolescentes y jóvenes. *Reporte de Investigación. Revista* (12), 11, 150-171
- Dubet, F., & Martucelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66.
- Fernández, A. M. (2004). Homenaje a Fernando Ulloa: De la crueldad, sus linajes y coartadas. México: Blog de la autora. <https://www.anamfernandez.com.ar/wpcontent/uploads/2014/12/delacrueldad.pdf>
- Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Homo Sapiens.
- Kaplan, C., Krotsch, L., & Orce, V. (2012). *Con ojos de joven: relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Kòjeve, A. (2005). *La noción de Autoridad*. Nueva Visión.

- Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 4, (10), 67-77
- Meirieu, P. (2006). Educar en la incertidumbre. *Revista El Monitor*, 9, 42-45.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Sennett, R. (1980). *La autoridad*. Alianza.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Sloterdijk, P., Finkielkraut, A. (2008). *Los Latidos del Mundo. Diálogo*, de Alain Finkielkraut y Peter Sloterdijk. Amorrortu.
- Tedesco, J.C. (2001). Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo. Algunas notas e hipótesis de trabajo. *Revista de Educación*, (s/n), 91-99.
- Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Paidós.
- Ulloa, F. (2003). Escenarios de la ternura: resonancias en la educación maternal. Conferencia. Buenos Aires: CEPA- Gobierno de Buenos Aires.
- Ulloa, F. (2005). Sociedad y crueldad. Seminario internacional. La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas. Del 5 al 8 de abril de 2005 en Huerta Grande, Córdoba. Panel: Brecha social, diversidad cultural y escuela. Recuperado el 26/11/23 en: <https://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002016.pdf>

Trayectoria académica

Mónica Coronado

Psicopedagoga. Licenciada y profesora en Ciencias Psicopedagógicas (UCA). Es Especialista en Docencia Universitaria (UNCuyo) y tiene una Maestría en Docencia Universitaria (UTN). Tiene un Postítulo en Investigación Educativa con orientación socio-antropológica (UNC), en Orientación Familiar y un posgrado en Liderazgo educativo (FLACSO).

Profesora titular en la Universidad Nacional de Cuyo, es, actualmente, Directora de Trayectorias Educativas. En esta institución ha dirigido diversos programas de inclusión educativa, de orientación y desarrollo curricular; proyectos de investigación y se ha desempeñado en la gestión. Es docente de grado y posgrado en universidades estatales y privadas de nuestro país y del extranjero. Dirige la Diplomatura de Posgrado Emociones en Educación (FFyL-FED-UNCuyo).

Ser maestra en medio de la guerra: los vínculos y el silencio. El caso de una maestra del departamento de Antioquia, Colombia

Being a teacher in the midst of war: ties and silence. The case of a teacher from the department of Antioquia, Colombia

Recibido: 17 de febrero 2024

Evaluado: 29 de febrero 2024

Aceptado: 11 de abril 2024

Hilda Mar Rodríguez Gómez

Autor Corresponsal: hilda.rodriguez@udea.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-7341-0057>

Universidad de Antioquia, Colombia.

Andrés Restrepo Gil

andres.restrepo28@udea.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-4230-9925>

Profesional del Área de Educación de la Fundación Proantioquia, Colombia.

Cómo citar

Rodríguez, H. M. y Restrepo, A. (2024). Ser maestra en medio de la guerra: los vínculos y el silencio. El caso de una maestra del departamento de Antioquia, Colombia. *Revista EDUCA UMCH*, (23), 47-68.
<https://doi.org/10.35756/educaumch.202423.310>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

Resumen

Colombia es uno de los países más peligrosos para ser maestro (GCPEA, 2022), teniendo como referencia la cantidad de ataques que recaen sobre los docentes del país. Esta violencia termina por condicionar la *subjetividad pedagógica* de los maestros; esto es, sus formas de enseñar, de relacionarse con el conocimiento y de establecer los vínculos con la comunidad educativa. Este artículo, derivado de una investigación sobre la seguridad docente, tiene la intención de explorar la configuración de la subjetividad de una maestra que labora en una zona de conflicto. Para ello, dividimos el texto en tres momentos. En el primero de ellos, ofrecemos un panorama conceptual acerca de la subjetividad pedagógica. En el segundo, establecemos una relación entre la subjetividad y el silencio de esta maestra y, cerramos el texto, con un análisis sobre la subjetividad de esta maestra y los vínculos con las y los estudiantes y sus familias.

Palabras clave: *guerra, docentes, educación en situación de emergencia, escuela.*

Abstract

Colombia is one of the most dangerous countries to be a teacher (GCPEA, 2022). This is due to the large number of attacks on teachers in the country. This violence ends up conditioning the pedagogical subjectivity of teachers. This article intends to explore the configuration of the subjectivity of a teacher in the department of Antioquia, who works in a conflict zone. For this purpose, we divide the text into three moments. In the first, we offer a conceptual overview of pedagogical subjectivity. In the second, we establish a relationship between subjectivity and the silence of this teacher, and we close the text with an analysis of the subjectivity of this teacher and the links with the students and their families.

Keyword: *war, teachers, education in emergencies, school.*

Introducción

1958 es para Colombia, según la Comisión de la Verdad (2022), un “partidor de aguas” entre eso que ocurría antes y esto que ocurre ahora. Antes, violencia bipartidista. Ahora, un conflicto armado. Aquel año que parte la historia de Colombia, en un antes y un después, coincide con el marco histórico planteado por el CNMH (2013) al proponer el año 1958 como el inicio del conflicto armado en Colombia. Si los cálculos son precisos, podríamos hablar entonces de un conflicto armado que, sobre sí, acumula ya más de medio siglo. Aun así, la longevidad no es lo único que lo caracteriza. Además de ser uno de los conflictos armados más largos del mundo (Calderón, 2016), es heterogéneo en sus maneras, en sus grupos y en los territorios en los que se desarrolla (CNMH, 2013). Asesinatos selectivos, masacres, tortura, desapariciones, secuestro, desplazamiento forzado, despojo, extorsiones, violencia sexual, reclutamiento, uso de minas y, en general, ataques a civiles son las modalidades de la violencia reconocida en Colombia (CNMH, 2013). La heterogeneidad de las manifestaciones del conflicto se revela y se corresponde con las múltiples formas en las que la escuela es impactada por la guerra y, en general, por los grupos armados: utilización, destrucción de las escuelas y uso de minas cerca de estas; ataques a maestros y maestras, vinculación de niños y niñas a los grupos armados (Romero, 2013; GCPEA, 2014, GCPEA, 2022, COALICO, 2014, Entreculturas, 2017). También son impactos del conflicto armado, el cierre de escuelas por el desplazamiento de la población o por la inseguridad que les rodea (Fecode & Viva la ciudadanía, 2019).

Lejos están la escuela, docentes y estudiantes de salir ilesos de esta realidad. Y, en esa medida, sus lógicas escolares, sus formas de contacto, sus estrategias de enseñanza y aprendizaje también se han modificado, adaptado y ajustado a un contexto de guerra. Los efectos de las guerras en las escuelas y la educación han sido tema de estudio, desde ese famoso informe de La Violencia en Colombia (Guzmán et al., 1980); pasando por reportes históricos sobre la guerra de las escuelas (Ávila, 2006; Ortiz, 2002 & 2010; Sánchez-Meertens, 2017; Melo, 2020) y la Guerra de los mil días (Echeverri, 2021), hasta la violencia en las escuelas (Parra, et. Al, 1988/1996). O los informes de diferentes entidades que reportan diversos hechos en y contra las escuelas y las investigaciones sobre la enseñanza en zonas de conflicto (Romero, 2013; Lizarralde, 2003 & 2012a & 2012b).

Estos ataques a las escuelas y los impactos que las diversas formas de violencia que sobre ella se ejercen dejan cicatrices en muros, tableros, aulas, patios de recreo y en el alma de la comunidad educativa que reacciona con miedo, ira y, a veces, desprecio hacia los responsables. Se podría decir, siguiendo a Ahmed (2015), que estos ataques instauran una política de las emociones que orientan acciones, gestos, prácticas y concepciones sobre el mundo. A este mismo respecto, Kaplan (2018), destaca que es necesario dejar una “(...) pregunta por las marcas subjetivas y las experiencias afectivas y vinculares que se construyen en la vida escolar. La escuela deja huellas. Y de allí su valor simbólico sobre la conformación de nuestra organización afectiva” (p. 10). En el caso que presentamos en este artículo, las emociones, especialmente el miedo, que opera como un lanzamiento hacia el futuro, uno que se observa como atávico e imposible, construye unas fronteras en el oficio de la enseñanza que definen las superficies de eso que denominamos subjetividad pedagógica.

En este orden de ideas, dedicaremos los apartados siguientes a la forma cómo estas múltiples formas de violencia terminan por determinar la subjetividad de las y los docentes. Para ello, delimitaremos la noción de subjetividad pedagógica. En otras palabras y partiendo del relato de una maestra en el departamento de Antioquia, exploramos la configuración de la subjetividad pedagógica en el marco de la guerra. Lo anterior implica pensar las múltiples formas que utilizan las y los maestros para adaptarse a un contexto que los amenaza e intimida.

Impactos del conflicto armado sobre la educación: el caso de una maestra

En este apartado abordaremos las múltiples formas en las que se ha nombrado aquello que le ocurre a los maestros y maestras en el país y, a su vez, procuraremos dar cuenta de la multiplicidad de fenómenos que agrupan los impactos que sufren en el marco de la guerra en Colombia.

Aquello que GCPEA (2022) ha llamado *Attacks on School Students, Teachers, and Other Education Personnel* o que Entreculturas (2017) denomina *ataques y asesinatos de profesores* y lo que la UNESCO (2011) nombra como *agresiones contra niños y docentes* son, en sí, categorías amplias y complejas que abarcan en su interior un sinnúmero de fenómenos, que merece ser detallados según el tratamiento que se le ofrece a esta realidad. Según GCPEA (2022), al interior de los *Attacks on School Students, Teachers, and Other Education Personnel* podemos encontrar cualquier tipo de incidente en el que un estudiante, un profesor o cualquier agente educativo resultase “injured, killed, abducted, or threatened” (p. 13). En la caracterización que ofrece la UNESCO (2011) las agresiones contra niños y docentes tienen que ver con aquellos ataques que sufren estos agentes, no solo en la escuela, sino también camino a ella, como resultado de, por ejemplo, el uso de explosivos, ataques suicidas o el envenenamiento de depósitos de agua que alimenta algún centro educativo. En últimas, cualquier ataque en el que un profesor o un alumno resulte herido o muerto. Entreculturas (2017), en su estudio, parece solo considerar el asesinato o muerte de docentes, en los impactos referidos a los maestros y las maestras. Ahora bien, el problema, como veremos, resulta más amplio y de múltiples aristas.

Según la categorización propuesta por la ENS y Fecode (2019), las modalidades de la violencia contra maestros y maestras se piensa en términos de *violaciones a la vida, a la integridad y a la libertad* de las y los docentes y, según el análisis de este informe, es menester pensar este problema en términos más amplios, matizando las aristas del problema y enunciando, una a una, las múltiples formas en la que la vida, la integridad y la libertad, como derechos, resultan violentados en el marco de un conflicto armado. En este orden de ideas, lo que anteriormente se ha nombrado ataques, asesinatos y agresiones a maestros y maestras, recoge dentro de sí, otro número de modalidades de violencia mediante las cuales terminan siendo víctimas del conflicto armado, según la ENS y Fecode (2019). Las violaciones a maestros y maestras, consideradas por ambas organizaciones en el conflicto armado colombiano serían, entonces, las siguientes: amenazas, desplazamiento forzado, detenciones arbitrarias, hostigamientos, secuestros, torturas, allanamientos ilegales, homicidios, desaparición forzada, atentados.

La Fundación Compartir (2019) considera, como formas de *victimización* para las y los docentes, los asesinatos selectivos, los secuestros, la desaparición forzada, la violencia sexual, las masacres, el uso de minas antipersonales o municiones sin explotar (MAP-MUSE) y los atentados terroristas. Vale aclarar que parte de las cifras ofrecidas por la Fundación Compartir (2019), así como las modalidades de victimización, basaron su análisis en los datos del Observatorio de Memoria y Conflicto del CNMH (1958-2018), únicamente para los municipios con Plan de Desarrollo con Enfoque Territorial –PDET–, que hacen parte de una estrategia de priorización territorial tras la firma del acuerdo. Queda por pensarse aquellas modalidades de victimización y las respectivas cifras para el resto del territorio. Como ya se mencionó, este informe no considera las amenazas, ni los desplazamientos, dos de las formas de victimización con mayor número de casos ofrecidas por los informes de ENS y Fecode (2019).

La idea de una *subjetividad pedagógica*

La noción de subjetividad tiene en el ámbito de las ciencias sociales y humanas (González 2008, 2019, 2012; Zemelman, 1998, 2010) una presencia inusitada, pues se emplea para diversas acciones, discursos y explicaciones. Parece, a veces, un término omnipresente en análisis *epocales* y reflexiones disciplinares (como la economía y su pregunta por el *homo economicus*, Read, 2009), para explicar tensiones humanas (como la que se producen con los medios). Incluso, se le usa para hablar de construcción o fabricación de formas y modos de ser. Para el caso de la educación, Larrosa (1995), Varela (1995), Corea (2004), Popkewitz (2000), Torres (2006), Ball (2013, 2017, 2022), Veiga-Neto (2010, 2018) y Zuluaga (1999, 2021) nos presentan un debate sobre la influencia de la escuela en quienes asisten a ella en calidad de estudiantes y a través de sus contenidos, rituales, encuentros y normas que permite que cada una se convierta en *sujeto*; esto es, el paso por la escuela permite ser lo que no somos. Aquí, y siguiendo a Foucault (2001), la subjetividad se entiende como un marco relacional en el que se define, moldean, regulan, ordenan y dirigen las acciones, gestos y pensamientos de las personas. Esto nos permite comprender cómo “se convierte a la persona en un sujeto por medio de reglas y estándares concretos de modelos institucionales determinados” (Popkewitz y Brennan, 2000, p. 27). Y uno de estos modelos institucionales lo encarna la escuela. Por ello, podríamos decir, que la escuela y sus prácticas son medios empleados para producir, sostener y promover modos de vida afines a propósitos de época. La subjetividad implica, pues, que somos sujetos por la acción de procedimientos y técnicas de poder que nos ubican e instalan en un marco (Gore, 2000). Sin embargo, y de acuerdo con lo que propone Foucault (2001), no todo es determinación del poder, configuración fija de lo que somos en los espacios. Existen también *formas de resistencia* que buscan que cada sujeto haga de su vida una *obra de arte*, y que para el caso de la educación se traducen en la idea de la autoformación (Ball, 2013). Esto se vincula con las propuestas de Foucault (2000) que, al pensar la relación entre sujeto y verdad, introduce el concepto de *cuidado de sí*, que lleva implícito el cuidado y la atención (a lo que se piensa, se mira y se escucha), así como la necesidad de tomarse en las propias manos y hacerse cargo de una misma. Estos dos íones de la subjetividad, la regulación externa por el poder y la construcción propia a través del cuidado y la atención, pueden leerse como una tensión entre lo impuesto (poder) y aquello que podemos elegir.

Para complementar la visión que acabamos de exponer, queremos presentar otras tres aproximaciones a la noción de subjetividad que nos permitirán indicar cuál es nuestro punto de vista al respecto. La primera es la de Legarde (1997), quien comprende a la subjetividad como una manera de ver y entender el mundo constituida por normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, físicas, intelectuales, afectiva y eróticas y que se concreta en lo que se hace en el mundo. Esto último está definido por el ser hombre o ser mujer. Estos elementos que componen esa subjetividad pueden ser de épocas y contextos diferentes.

Con esta metodología es posible hacer el mapa histórico-temporal de la cosmovisión de género hasta agotar sus reductos, y comprobar que la cultura como vivencia social y la subjetividad de cada uno, están organizadas de manera sincrética: en ambas coexisten con mayor o menor tensión y conflicto aspectos eclécticos de diversas cosmovisiones (Legarde, 1997, p. 14).

Esta concepción nos resulta útil; pues, la perspectiva de género que introduce la autora nos lleva a pensar en asuntos culturales, en las representaciones, estereotipos y normas que hay sobre las mujeres (maestras). Responder a preguntas como “¿Cómo vive cada uno su vida como mujer y como hombre?, ¿cómo se siente consigo y con el mundo?” o, incluso, “¿qué espera de sí, de los otros, de la sociedad, de las instituciones?, ¿a qué le teme?, ¿cuáles son sus impedimentos y cuáles sus habilidades para vivir?” (Legarde, 1997, p. 47), nos permitirá comprender desde dónde se mira y actúa en el mundo y la manera en cómo la tensión interior/exterior o privado/público se juega en las actuaciones. En otras palabras, responder estas preguntas nos permitirá comprender la *posicionalidad* propuesto por Lauretis, que Legarde retoma de Molina (s/f):

El concepto de posicionalidad señalaría, por un lado, el carácter relacional y contextual de la identidad femenina -lo que prevendría de una caída en esencialismos-, y, por otro, daría cuenta de una identidad común al sostener la lucha política, pues la posicionalidad de base que comparten todas las mujeres es la de la falta de poder: la mujer es una posición desde la cual la lucha política puede emerger (p. 206).

La siguiente concepción la tomamos de Corea (2004), para quien la subjetividad es:

...un modo de hacer en el mundo. Una subjetividad es un modo de hacer con lo real. Llamemos a esas prácticas sobre lo real operaciones. Y digamos, con menos belleza que Buber, que la subjetividad es la serie de operaciones realizadas para habitar un dispositivo, una situación, un mundo (p. 48).

Aquí, la subjetividad está referida a qué hacemos con lo que somos. En el caso de esta investigación, esta acepción es útil porque nos permite abordar la identidad de ser maestra como una construcción solidaria de la teoría y la práctica, el contexto y la norma, los ideales de la educación y las realidades de las y los estudiantes.

La última concepción que traemos es la que desarrolla Hernández (2010), quien se refiere al ámbito de la escuela y presenta tres maneras de entender la subjetividad.

1. La subjetividad como posibilidad de reconocimiento de quien se es y de (la) autorización para seguir siendo y para ser más, a partir del espacio de autoconstrucción que se hace posible.
2. La subjetividad como la constitución de maneras y sentidos de ser.
3. La subjetividad como un núcleo de mi (la) búsqueda personal. (pp. 12-14).

De la propuesta que hace Hernández (2010) nos interesa destacar, y en relación con lo que ya se ha planteado antes desde Foucault (2001), que la subjetividad requiere ajuste y acomodo, resistencia y libertad, búsqueda y creación. Es decir, la subjetividad no es una certeza, es un eje para movernos en el mundo en relación con las demás personas que, a su vez, regulan, moldean lo que somos (lo que vamos siendo) a través de una serie de gestos de cuidado que implican el *conocimiento* de lo que somos y su puesta en escena a través de la narración.

Con base en estos aportes, queremos presentar una aproximación a la noción de subjetividad que servirá para el desarrollo de nuestra perspectiva. Esta concepción intenta recoger elementos de las posturas que presentamos y darle un matiz en relación con una de nuestras preocupaciones en el proyecto: ¿qué pasa con las prácticas pedagógicas cuando ocurre un hecho de intimidación a docentes?

Por subjetividad entendemos un relato, una acción, un pensamiento, una práctica en el que el “yo” se despliega en cada contexto y espacio de interacción humana haciendo síntesis de valores, normas, hábitos, costumbres, indicaciones, regulaciones, luchas, disputas, búsquedas y formalizaciones de una *historia* acerca de lo que somos. La subjetividad es un orden narrativo (Arfuch, 2007) que nos permite dar cuenta de nuestro presente, de lo que actuamos; es un orden narrativo que se mueve entre el ahora y el pasado para dar cuenta de cómo hemos llegado a esto y encontrar, no explicaciones, sino razones y sentidos de ello. Por todo esto, lo que proponemos es un orden narrativo que sirve como *cuidado de sí* para saber que no estamos hechas de manera definitiva, que nuestros márgenes se mueven y modifican, que somos seres contingentes que siempre, *siempre*, estamos en busca de un saber que nos permita pensar de otras maneras. Podríamos decir, siguiendo al poeta argentino Juarroz (2005), que “vivir es estar en infracción” (p. 356). A partir de esta idea, también es posible decir que la subjetividad, en tanto orden narrativo, define unos contornos de sujeto que son móviles, se modifican con la experiencia; son permeables, pues proponen una relación entre el adentro y el afuera, entre lo individual y lo colectivo, entre el interior (como síntesis) y el exterior (como despliegue). De nuevo el poeta presta sus palabras para hacer alusión a esta idea:

La realidad es infracción.

La irrealidad también lo es.

Y entre ambas fluye un río de espejos.

que no figuran en ningún mapa. (pp. 356-357)

La subjetividad es, entonces, una visibilidad de lo que somos, una imagen que presentamos a los demás y que recoge honduras del ser, el saber, el sentir, el pensar; es, también, la imagen que devuelven las otras personas (sea como espejo que refleja lo que creemos y queremos ser o como uno que deforma la imagen); pues, la subjetividad “es también una construcción interactiva e intersubjetiva entre el sujeto y los otros, entre el sujeto y el mundo” (Legarde, 1997, p. 45), y esto involucra una inscripción generalizada (sea desde los patrones sociales construidos e impuestos o desde las resistencias). Con esto, queremos indicar que la subjetividad, como hemos sostenido antes, no es una entidad única, uniforme o estática; sino que es un movimiento y un espacio de lucha y reconfiguración.

En cuanto a la noción de subjetividad pedagógica, nos es necesario mencionar los trabajos de Corea (2004), quien señala la existencia de una subjetividad pedagógica como una regulación escolar sobre las tareas que debemos cumplir. Se trata de “prácticas que instituyen la conciencia y la memoria como su efecto ulterior” (p. 50). Es decir, *operaciones* que regulan las formas de hacer en la escuela y la relación con el saber. Así, lo que la autora propone, y en relación con lo que hemos señalado antes con Popkewitz y Brennan, es que la escuela promueve unas formas de ser que, a juicio de la autora, están volcadas en el afuera, en el rendir pruebas y responder exámenes o tareas sobre el saber que resultan ajenas a propósitos interiores. La subjetividad pedagógica es, entonces, una cierta forma de despojo de lo propio para instaurar lo ajeno que, en este caso, es el saber escolar, un medio de disciplinamiento.

Esta postura de Corea (2004) nos resulta útil para dar cuenta de lo que deseamos en este texto; y es indicar que la subjetividad pedagógica, en consonancia con la definición que hemos propuesto de subjetividad, es un modo de actuar en el aula que implica la síntesis analítica de teorías, métodos, de certezas sobre el poder de la educación y las dudas sobre sus efectos en medio de contextos adversos y una estructura social, política y económica que parece perpetuar un orden establecido para excluir. Esta subjetividad también está compuesta de las tensiones propias de un sujeto sujetado, maestro y maestra, a normas, regulaciones y disposiciones en medio de una búsqueda propia de subjetividad en el sentido que Foucault (2000) atribuye a la *epimeleia hatou*.

Otro de los referentes para abordar este concepto lo constituye la obra de Simons y Masschelein (2010), en la que se aborda la idea de una subjetividad pedagógica a la luz de los planteamientos de Foucault sobre el tema y de Rancière (1987/2018) sobre la igualdad en los espacios escolares y la *lógica explicadora* que crea desiguales, como lo expone en *El maestro ignorante*. Así, usan subjetividad pedagógica para aludir a las relaciones que permiten verificar las condiciones de igualdad en los espacios escolares, a partir del descubrimiento de la propia potencia, mediante esas tecnologías que crean un sujeto capaz de comprometerse con el conocimiento que se abre en la escuela, una entidad con el firme propósito de crear igualdad. Y esto ocurre porque la escuela, y la subjetividad pedagógica que produce está referida a la experiencia de la potencia; al ser capaz de, en los espacios escolares, vivir el comienzo de un ser que sabe y puede.

Queremos reservar la noción de subjetivación pedagógica a la verificación de la igualdad, y concretamente a la verificación de la propia “capacidad de” o de la propia “potencialidad”. Se trata de la fuerte experiencia del alumno de que “es

capaz” (de hacer algo, de saber algo, de hablar de algo). (Simons & Masschelein, 2010, p. 601).

Con base en esto podemos decir que la escuela es lugar de lo común, punto de partida de múltiples comienzos, de la habilidad, de la capacidad, de la igualdad que no se concibe como una certeza científica, algo que puede demostrarse mediante diversos procedimientos; sino que se comprende como una relación que produce encuentros y permite, en cada acto de enseñanza, trocar eso que las *leyes* sociales pregonan o lo que la economía predice. Así, la escuela no es para la reproducción, sino para la confianza en la que el saber podrá ofrecer algo a alguien. Esto es posible porque se pasa de un maestro explicador a un maestro emancipador (Biesta, 2017a), uno que reconoce la “igualdad de las inteligencias” (Simons & Masschelein, 2010, p. 601), valora el intercambio pasional (Steiner, 2007) que está implicado en la relación maestranza-discipulazgo y a partir de este crea confianza para ofrecer a cada uno, una oportunidad.

Esta noción de subjetividad pedagógica, a partir de la obra de Rancière que toman de base a Simons y Masschelein, hace alusión a las formas posibles de una relación que permite el reconocimiento de sí mismo y de los demás, la vinculación con las tareas, la apertura al mundo a través del conocimiento y la ocupación de un lugar, simbólico, a partir de las relaciones que se establecen. Así, proponen algunas *tecnologías* que, a la manera de reglas escolares, permiten: empezar siempre, ser capaz, prestar atención. Esto conduce “a una especie de “subjetivación pedagógica” que conduce a una experiencia de potencialidad (de ser gobernado y gobernarse de otra manera”¹ (Simons & Masschelein, 2010, p. 603).

Estas características de la subjetividad pedagógica que presentan estos autores: igualdad y potencialidad, podemos trasladarla a docentes para referirnos, entonces, a esta como un conjunto de condiciones en las que se lleva a cabo el oficio, a maneras de establecer los vínculos, a métodos a través de los cuales presentar los contenidos escolares, a técnicas que se utilizan para organizar la *maestranza*; ajustes en lo que somos como maestras para permitir que la relación siga su curso en el marco de prácticas emancipatorias que podrían leerse como resistencia frente a la clasificación, la desesperanza y el eficientismo.

Con esto, podemos decir que una *subjetividad pedagógica* se entiende aquí como un relato, una acción, un pensamiento, una práctica de quien profesa la enseñanza; es una síntesis de teorías, conceptos, historias, experiencias que, sobre la enseñanza, adoptamos para dar forma a una manera de enseñar que emerge en cada encuentro y acto pedagógico. La subjetividad pedagógica es, siguiendo a Biesta (2017b), el uso de distintas tecnologías para asumir el *riesgo de educar* que significa aceptar la incertidumbre del encuentro; la subjetividad pedagógica es, entonces, acontecimiento que busca sostener:

La idea de la educación como natalidad (Arendt, 1996; Bárcena & Mèlich, 2014); esto es, como novedad, como aquello que surge de lo que ya existe a través de la experiencia, que es “encontrar extraño y singular lo que nos rodea, un cierto

¹ “(...) kind of ‘pedagogic subjectivation’ leading to an experience of potentiality (of being governed and governing oneself differently”. (Traducción propia)

encarnizamiento en deshacernos de nuestras familiaridades y en mirar de otro modo las mismas cosas” (Foucault, 1999, p. 222).

La educación como práctica de la igualdad, como plantea Rancière (1987/2018), como comienzo constante y permanente que no es otra cosa que la confianza en que quien asiste a la escuela, como espacio de lo común, tiene capacidad para ser parte de ella. Para acercarnos a una versión de lo colectivo recurrimos a Rockwell (2018): ¿Qué es el común? es lo que se pertenece y se comparte de manera pareja entre todos; es el territorio que todavía no se encuentra cercado. “Es lo que no se ha convertido en mercancía, lo que no está sujeto al control del estado central, lo que sí sostiene la vida, la cultura, el conocimiento, la educación.” (p. 869).

La educación como acogida hospitalaria, recepción de un ser que es irreductible y demanda, para el diálogo o la conversación, algunos gestos pedagógicos, como la escucha, la mirada, la palabra.

La acción educativa como una “influencia (...) situacional, práctica, normativa, de relación y autorreflexiva” (Van Manen, 1989, p. 31), que busca el bienestar y el despliegue de una responsabilidad hacia las demás personas que implica el cuidado como “(...) una actividad de la especie humana que incluye todo lo que hacemos para mantener, continuar o reparar nuestro “mundo”, de modo que podamos vivir en él de la mejor manera posible. Este mundo incluye nuestros cuerpos, nuestras individualidades (*selves*) y nuestro entorno, que buscamos entretejer una red compleja que sostiene la vida” (Tronto, 2018, pp. 24-25). El cuidado como una opción, como aquel que elegimos (Gilligan, 2013) para ser, estar y poder.

A partir de esta noción que hemos propuesto, vamos a presentar cómo el conflicto armado y sus diversas acciones: amenazas e intimidación directas, o acciones vicarias de quien han padecido otras formas de violencia, transforman el ideal de la relación pedagógica, trastocan el orden de las palabras y los intercambios para imponer, en su lugar, la mudez, la distancia y la extrañeza del oficio.

Las emociones y la subjetividad pedagógica

El auge del término emociones y su aplicación a la educación (Kaplan 2018; Kaplan & Szapu, 2020; Ahmed, 2015; Nussbaum, 2007; Camps, 2011; Kaplan, 2022) da cuenta de una *era de las emociones* (Kaplan, 2022, p. 15), lo que supone una intensificación de la producción, una profusión de programas que buscan regular, educar, controlar o gestionar las emociones. En nuestro caso, y en relación con la idea de *subjetividad pedagógica*, pensamos que las emociones, como lo destaca Nussbaum (2004b), son “(...) no sólo urgencias animales, sino también partes plenamente humanas de nuestra visión del mundo” (p. 314), compuesta de aspectos personales, culturales y sociales que dan forma a una manera de estar y sentir. Esto va en contravía de, como lo destaca Illouz (2014), una pretensión objetivante, universalista, reguladora de las emociones que buscan su reducción teórica o práctica para analizar lo que ocurre. Y, más bien, va de la mano de “(...) un mecanismo que obligue a la gente a alinearse alrededor de experiencias y estilos emocionales similares (...)” (p. 38). En las diversas entrevistas que hemos realizado para este proyecto nos encontramos con una emoción central: el miedo. Ese miedo que atenaza

perturba, limita, marca nuevas fronteras, trastoca la cotidianidad y, para el caso que nos ocupa, impone cambios en los modos de relación con la comunidad educativa que implican: mudez, desconfianza, lejanía; respuestas que, según Camps (2011), habilitan una nueva forma de convivir en la escuela, ejercer el oficio de la enseñanza. Quizá, y siguiendo a Nussbaum (2019), lo que el miedo produce en la subjetividad pedagógica sea, también, una de las formas que toma la esperanza como una necesidad ontológica (Freire, 2009) y como una condición pedagógica; esto es, una cualidad propia del oficio de enseñar (marcar, señalar, guiar, orientar, como dice Comenio). Por ello, insiste Freire, es necesario educar la esperanza, hacer de las preguntas, caminos (in) ciertos para buscar respuestas; procurar que aquellas situaciones que amplían las brechas y enfatizan la desigualdad y promueven el olvido o el borramiento de los seres humanos y las conquistas históricas del bienestar, sean objeto de análisis y discusión; intentamos ampliar la mirada, romper los horizontes para ubicar estos hechos, acontecimientos, saberes, dispositivos de control y regulación, en un ámbito en el que ocurre lo *inédito viable*, o sea el sueño y la utopía.

Anotamos esto porque aún con miedo, y en medio del miedo, la enseñanza sigue su curso; porque, como dice Nussbaum (2019) “la esperanza como el miedo, siempre implica una impotencia significativa en el sujeto que *“espera”* que algo se produzca. (p. 233). Así, y como refiere esta autora a propósito del miedo, la esperanza es su reverso, la contracara, el aliento que permite seguir. La esperanza es, en el caso de las situaciones que hemos relatado, una perspectiva que permite, desde la idea de la *subjetividad pedagógica*, dar continuidad a la vida escolar. No es un comportamiento o perspectiva estoica o temeraria de la vida; sino, la construcción de un lugar posible para seguir. Por ello, podemos decir que el miedo/esperanza, como díada de emociones que sostienen la presencia en la escuela, se convierte en red: de saberes, de actitudes, de gestos, de silencios y palabras.

Vínculos y proximidad pedagógica

Como ya se ha aclarado y con el afán de guardar la seguridad de la maestra, procuraremos no dar detalles sobre la escuela o la vereda en la que se encuentra. Diremos, por lo pronto, que su escuela se encuentra en un cruce de caminos. En primer lugar, se halla en una zona fronteriza entre dos departamentos. Su ubicación es clave para la comunicación entre ambos departamentos. No solo ello: la escuela se encuentra entre dos municipios y, conforme a ello, a sus aulas acuden estudiantes de las veredas de ambos pueblos.

Si pretendemos acercarnos a la experiencia de esta maestra y a las formas cómo el conflicto armado influyó en su labor pedagógica y las formas cómo un contexto de guerra moldeó su trabajo como docente, debemos entonces referirnos incluso al primer momento en el que es nombrada en propiedad allí y en el que supo que trabajaría en una escuela rural. Al recibir la notificación de su traslado, esta maestra proyectaba, dadas sus convicciones y su compromiso con la educación rural, irse a vivir allí, cerca de la escuela: “Yo pensaba vivir en la vereda y quería vivir en la vereda. Era parte de mis sueños” (entrevista a maestra, realizada el 18 de marzo 2023). Y lo que parecía, según sus palabras, la casi consecución de un sueño se vio interrumpido por las recomendaciones y advertencias de sus pares: “no te puedes ir a vivir a la vereda” declara la maestra. Lo que

en un principio fue una advertencia infundada devino luego en un cúmulo de razones, muy claras, que le permitieron entender por qué no podía vivir cerca de la escuela, como vecina de sus estudiantes:

Hasta que yo con el tiempo entiendo porque es que no puedo vivir en la vereda. Seguramente sí podemos, pero no sería fácil siendo maestro y alguna vez recibo el comentario de un compañero, es que, si usted va a visitar tal familia, los amigos de esa familia son sus amigos, pero los enemigos de esa familia también son sus enemigos. (entrevista a maestra, realizada el 18 de marzo 2023).

Y luego agrega: “mi manera de ser es como de generar esos vínculos, vengo de una vereda (...) en que es así” (entrevista a maestra, realizada el 18 de marzo 2023) Y, finalmente, afirma que también le advirtieron que “profe, es mejor que no escuche tanto, ni vea tanto”. Como maestra rural y, respondiendo al carácter que ella misma describe y confiesa, parte de su labor se determina por los vínculos que establece con las familias, con los niños y niñas, en general, con las y los estudiantes. De ahí que, aun sin llegar y sin terminar de instalarse en su nueva escuela, tuvo que entender con apuro que los vínculos en el contexto en el que se encuentra la escuela terminan por comprometerla y, en ese sentido, los lazos con las y los estudiantes y sus familias pueden crear la falsa sensación de que ha tomado partido en un conflicto del que, ella misma lo confiesa, poco o nada entendía cuando llegó.

Lo anterior influye en la subjetividad pedagógica de la maestra, en tanto la relación y los lazos que establece un maestro o una maestra con las familias de las y los estudiantes no puede entenderse como accidental o accesorio. En otras palabras, a la labor docente le es connatural el relacionamiento con las familias. Y no solo le es y le debe ser connatural, sino que también es menester mejorar los canales de comunicación entre la familia y la escuela para el beneficio de la comunidad educativa (Serdio, 2008). Un error sería abordar la educación, entendida según Serdio (2008), como una tarea común, en solitario: la familia a un lado y los docentes al otro. Un camino fácil, pero no por ello efectivo, para cumplir con esta tarea común sería la delegación mutua: la familia le delega a la escuela la tarea educar y, en el mismo sentido, la escuela hace lo mismo con la familia (Altarejos, 2002; Serdio, 2008). Esta delegación trae consigo un sacrificio que se materializa en múltiples niveles: la calidad educativa se reduce, el compromiso de los maestros y maestras disminuye, la actitud de las y los estudiantes frente a su propio aprendizaje también mengua (Serdio, 2008) o, incluso, el fracaso escolar aumenta (Moreno, 2010). Al referirse a las consecuencias que devienen de una relación distante entre padres y madres, por un lado, y maestros y maestras, por otro, Villarroel y Sánchez (2002) afirman que la falta de comunicación “repercute creando vacíos, prejuicios, conflictos y desmotivación, lo que afecta los aprendizajes” (p. 128). De allí que la relación entre las y los maestros y la familia, en sentido inverso, sea fundamental para la calidad de la educación, para aumentar el compromiso de maestros y mejorar la actitud de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y, en general, para el buen rendimiento de las y los alumnos (Herrera & Espinoza, 2020). Esta relación resulta fundamental también para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales (Soto & Hinojo, 2004).

En últimas, las advertencias que a la maestra le hacen y los cuidados que le recomiendan minan por completo su relación con quienes, según los referentes que hemos

mencionado, son parte consustancial del proceso educativo: los padres y las madres de las y los estudiantes. En este sentido, lo que inició con una limitación física, es decir, no poder vivir en la vereda, termina con una prohibición relacional: no hacer vínculos con las familias. Si, como hemos dicho ya, una buena relación entre los maestros, las maestras y los padres y madres garantizan un proceso educativo óptimo, la pregunta es entonces ¿Cómo se enseña y cómo se educa sin establecer vínculos?

Ahora, el punto no es solo ver, escuchar o vincularse con la comunidad. Las restricciones no están dadas, implícita y explícitamente, según la ley de los grupos armados, a los vínculos que ella podía o no establecer con las y los estudiantes y las familias. Es mandato implícito en este territorio guardar silencio. En alguna otra ocasión, un maestro, compañero suyo, acuerda con ella una cita. En parte, dice ella, él lo hizo por la preocupación que tenía por su seguridad y su bienestar. Según cuenta la misma maestra, el origen de la preocupación tenía que ver con el repertorio de amenazas a docentes y directivos docentes con el que esta institución educativa contaba. Antes de que ella llegase a la escuela, dos maestros y una rectora fueron amenazados, bajo el supuesto de que “hablaron” o, en otras palabras, “porque dijeron algo en relación con lo que pasaba en el territorio”, según le narró a la profesora el maestro. Y, el profesor preocupado, le hace notar que “usted está como hablando mucho y como preguntando mucho” (entrevista a maestra, realizada el 18 de marzo 2023). Es más, y como resultado de la preocupación general que sentían los profesores por las *actitudes* de esta maestra, la advertencia que le hacen sus compañeros en una oportunidad, cuando todos se pueden sentar a conversar, es más que clara: “Cállese” y, conforme a ello, “por favor no escuche”. Con las *actitudes* nos referimos, siguiendo las palabras de esta maestra, a la indignación que sentía al ver que muchos estudiantes estaban dejando la escuela e interrumpiendo su proceso educativo, producto de lo que en esta vereda ocurría por la presencia de estos grupos. En particular, porque los grupos armados de la zona amenazaban a las familias, obligándolos a dejar sus hogares con la consecuencia natural, para las y los estudiantes, de tener que abandonar la escuela. Para ella, era una obligación activar las rutas correspondientes, según lo estipulado: contar, hacer la denuncia, garantizarles a esos estudiantes su derecho a la educación. Aun así, la advertencia de los profesores es que, si acaso quiere continuar en la escuela y en la vereda, en su profesión como profesora, se debía cuidar con un mandato de acero que nunca podía incumplir: “usted ve, usted escucha y usted calla”. Para la profesora, seguir este mandato incuestionable era hacerse cómplice de todo cuanto ocurría y, en ese sentido, es participar con el silencio de todo lo que en la vereda ocurría y, particularmente, de lo que les sucedía a las y los estudiantes.

El ejemplo que propone la maestra es desgarrador. Ante la violencia sexual de una niña y, posteriormente, su retiro de la institución educativa, la maestra procura activar la ruta, con los medios con los que cuenta. Se dirige entonces a donde la rectora, la pone al tanto del asunto y, como respuesta, la rectora le dice:

Haga, vaya, denuncie, vaya a Comisaría, pero asuma que usted, lo que pueda pasarle a usted. Asímlalo usted. Y usted no sabe quién es el padre de familia, no sabe con quién se habla ese padre de familia porque lo que van a ir a hacer desde Comisaria es venir a decir usted está abusando de su hija, usted está abusando de la mayor. (entrevista a maestra, realizada el 18 de marzo 2023).

Según nos cuenta la misma maestra y aunque de forma anónima se hizo la denuncia, nunca pasó nada. “Yo veo que no pasó nada. Se hizo la gestión y no pasó nada.” Y en parte, ella explica su silencio y el silencio de sus compañeros, no solamente a partir del miedo que les provoca denunciar, sino ante la convicción de la inutilidad de hacerlo: sus compañeros confirman que:

Aquí no va a pasar nada, así tú lo digas. Entonces yo empiezo a entender que el silencio no es ese silencio que se acomoda, sino que ellos ya han constatado lo que yo estoy constatando hasta ahora: vaya a la policía, la policía sabe y no hace nada, vaya a la Comisaría, la Comisaría sabe y no hace nada (entrevista a maestra, realizada el 18 de marzo 2023).

Ahora bien, el silencio que empieza a determinar el carácter de la maestra en su labor como profesora, se manifiesta y se traslada a espacios y escenarios propios del gobierno escolar. De ahí que manifieste que, durante mucho tiempo, en los comités de evaluación, ella se hubiese visto obligada a guardar silencio aun cuando solo estaba rodeada de compañeras.

Parte de este silencio que alcanza varios niveles, también se materializa en la mediación de conflictos y las estrategias del maestro para hacerlo. En parte, porque quienes están involucrados en los conflictos también son víctimas de este silencio impuesto y, de ahí, que las y los estudiantes cuestionen a la maestra por obligarlos a hablar de eventos sucedidos, cuando está claro que en este territorio no se puede decir, se tiene que callar.

Varios asuntos podríamos afirmar en relación con esta segunda parte del relato de la maestra. En primer lugar, es importante señalar que, en la misma medida que a la labor docente le es connatural los vínculos con las familias, también le es congénita la obligación de activar rutas cuando la situación lo requiera. Despejando cualquier tipo de duda, la Ley 1146 de 2007 en su artículo 12 estipula que “el docente está obligado a denunciar ante las autoridades administrativas y judiciales competentes, toda conducta o indicio de violencia o abuso sexual contra niños, niñas y adolescentes del que tenga conocimiento.” Tal mandato es reafirmado por la Directiva 1 del Ministerio de Educación Nacional del 4 de marzo de 2022 mediante la cual se ofrecen “las orientaciones para la prevención de violencia sexual en entornos escolares”. Como en la Ley 1146 de 2007, la directiva N°1 establece la obligación que todo docente tiene de denunciar al enterarse o tener conocimiento de alguna situación de violencia sexual. No es una opción para las y los docentes, siguiendo el marco normativo, no denunciar o no activar las rutas cuando, con una dubitativa sospecha o con la certeza del conocimiento, saben que algunos de sus estudiantes están sufriendo este tipo de violencia.

En este orden de ideas, este marco normativo que da forma a la subjetividad pedagógica de quien ejerce como docente, se ve modificado por ese otro marco paralelo que obliga a los maestros en algunas zonas donde hay presencia de grupos armados a guardar silencio ante la violencia y la violación de derechos. El silencio es la garantía parcial de la seguridad y, en parte, del derecho a trabajar. Hablar, comentar lo que ocurre y no guardar silencio puede implicar el riesgo de la propia vida y, como en el caso de la rectora y el profesor al que la maestra hace mención, el desplazamiento.

Una mirada a la subjetividad pedagógica

Con lo que hemos planteado antes y a partir de las palabras de esta maestra podemos decir que la subjetividad pedagógica en zonas de conflicto o en medio de situaciones de intimidación deja de ser un saber que emerge de las situaciones que se viven en las aulas para responder a las demandas del ser y del saber; para convertirse en una consciencia plena de lo que es posible decir y hacer para no convertirse en un *objeto* demasiado visible que ponga en riesgo la vida propia y la de las demás personas. Es, también, un dispositivo de autocontrol que permite controlar las reacciones, gestos y palabras de nuestra puesta en escena como maestras. Es una cierta forma de vigilancia sobre los silencios y las palabras para seguir, en medio del miedo y el temor, cuidando la vida y el encuentro. La subjetividad pedagógica sufre, en estos contextos signados por la violencia, una alteración que la convierte en diversos ejercicios de extrañamiento: corporal, lingüístico, didáctico, social; que nos llevan a ser otras, a contraponer relatos e historias sobre el oficio y las condiciones para ejercerlo, a buscar en el pasado algún asidero más firme para esta situación presente que se hace atávica e insoportable, a construir una manera de enseñar que sostenga la vida, la presencia y el saber. Podríamos decir, siguiendo a Le Breton (2012), que la subjetividad pedagógica en estos espacios se parece a una *cultura afectiva*; esto es, a un entorno que es difícilmente traducible a otro contexto o a otra persona; pues, adopta formas particulares de acción que deben ser leídas en contexto y de manera particular; no existe, entonces, la generalización sobre la respuesta al miedo desde la subjetividad pedagógica. Se trata, más bien, de gestos que buscan preservar la labor del oficio, el cuidado de la vida y la creación de una zona posible para la existencia de las diversas formas de ser maestras.

Contribución de Autoría

La directora de la investigación es María José Bermeo, y participamos como coinvestigadoras: Gloria Naranjo, Hilda Mar Rodríguez y Andrés Restrepo.

Los autores de este artículo realizaron de manera conjunta las siguientes actividades:

- Conceptualización: ID: 8b73531f-db56-4914-9502-4cc4d4d8ed73
- Investigación: ID: 2451924d-425e-4778-9f4c-36c848ca70c2
- Metodología: ID: f21e2be9-4e38-4ab7-8691-d6f72d5d5843
- Redacción, edición y revisión: ID: d3aead86-f2a2-47f7-bb99-79de6421164d

Responsabilidad ética y legal

Los autores del artículo son responsables de las opiniones aquí expresadas, cumplen con las prescripciones del comité de ética que avaló el proyecto de investigación.

Conflicto de Intereses

Los dos autores afirman no tener conflictos de intereses.

Financiamiento

El proyecto de investigación al que se adscribe este artículo cuenta con la financiación de las Facultades de Educación de la Universidad de los Andes y la Universidad de Antioquia.

Correspondencia: hilda.rodriguez@udea.edu.co

Referencias

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México: Programa Universitario de Estudios de Género.
- Altarejos, F. (2002). La relación familia-escuela. *Estudios Sobre Educación*, 3, 113-119. <https://doi.org/10.15581/004.3.25656>
- Arendt, H. (1996). *La crisis en la educación. Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península.
- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Ávila, R. (2006). La guerra de las escuelas. Una lectura de la confrontación entre dos Teologías de la República. *Revista Colombiana de Educación*, (50), 178-195.
- Ball, S. (2013). *Foucault, power, and education*. Routledge.
- Ball, S. (2017). *Foucault as Educator*. Springer.
- Ball, S. (2022). Un horizonte de libertad: recurrir a Foucault para pensar la educación y el aprendizaje de manera diferente. *Revista de Educación*, XIII, (27), 33-51.
- Bárcena, F., & Mèlich, J. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Miño y Dávila.
- Biesta, G. (2017a). Don't be fooled by ignorant schoolmasters: On the role of the teacher in emancipatory education. *Policy Futures in Education* 15, (1), 52-73.
- Biesta, G. (2017b). *El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto*. SM.
- Braidotti, R. (2006). *Transposiciones. Sobre la ética nómada*. Gedisa.
- Calderón, R., J. (2016). Etapas del conflicto armado en Colombia: hacia el posconflicto. Latinoamérica. *Revista de estudios Latinoamericanos*, (62), 227-257.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Herder.
- Congreso de la República de Colombia (10 de julio de 2007). Ley 1146 de 2007 por medio de la cual se expiden normas para la prevención de la violencia sexual y de atención integral de los niños, niñas y adolescentes abusados sexualmente.
- Corea, C. (2004). El agotamiento de la subjetividad pedagógica. En I. Lewkowicz y C. Corea (Edit.), *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós.

- Directiva Número 1. Orientaciones para la prevención de violencia sexual en entornos escolares (4 de marzo 2022).
- Federación Colombiana de trabajadores de la Educación. (2021). *La escuela: un territorio que resiste a la guerra*. Corporación Viva La Ciudadanía.
- Federación Colombiana de trabajadores de la Educación. (2019). *La vida por educar. Crímenes de lesa humanidad. De persecución y exterminio contra maestras y maestros sindicalistas, miembros de FECODE, entre 1986 y 2010*. Escuela Nacional Sindical.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales Volumen III*. Paidós.
- Foucault, M. (2000). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2001). *Post-Scriptum. El sujeto y el poder*. En H. Dreyfus y P. Rabinow. (Edit.) *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, (241-259). Nueva Visión.
- Foucault, M. (2013). *La inquietud por la verdad: Escritos sobre la sexualidad y el sujeto*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores. Segunda reimpresión en español.
- Fundación Compartir. (2019). *Docencia rural en Colombia: Educar para la paz en medio del conflicto*. Fundación Empresa Privada Compartir.
- Global Coalition to Protect Education from Attack. (2014). *Resumen ataques a la educación*. GCPEA.
- Global Coalition to Protect Education from Attack. (2022). *Education Under Attack*. GCPEA.
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Barcelona: Fundación Víctor Grífols I Lucas c/. Jesús I María.
- González, F. (2019). Subjectivity in debate: some reconstructed philosophical premises to advance its discussion in psychology. *J Theory Soc Behav*. 1-23.
- González, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista diversitas perspectivas*, 4 (2), 225-243.
- González, F. (2012). *La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política*. En C. Piedrahita Echandía, Á. Díaz Gómez y P. Vommaro, (Comp.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos (11-29)*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Gore, J. (2000). *Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía*. En T. Popkewitz y M. Brennan (Comp.) *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp. 228-249). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Guzmán, G.; Fals, O., & Umaña, E. (1980). *La violencia en Colombia. Estudio de un proceso social*. Carlos Valencia.
- Hernández, F. (2010). *Aprender a ser en la escuela primaria*. Octaedro.
- Herrera, M. y Espinoza, E. (2020). La relación familia-escuela y el rendimiento escolar. *Revista Científica Cultura, Comunicación Y Desarrollo*, 5(3), 16–20. Recuperado a partir de <https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/252>
- Illouz, E. (2014). *El futuro del alma. La creación de estándares emocionales*. Katz.
- Informe sobre la situación de las escuelas como entornos protectores en el escenario del conflicto armado en el departamento del Cauca. (2014). *Caminos hacia la escuela en medio de la guerra*. Coalico.
- Juarroz, R. (2005). *Decimocuarta poesía vertical*. Emecé.
- Kaplan, C. V. (2018). *Introducción. ¿Hacia una revolución simbólica de la afectividad en el ámbito educativo?* En C. Kaplan (Edit.), *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación*, (9-11). Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. (2022). *La efectividad en la escuela*. Paidós.
- Kaplan, C. V., & Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. Nosótrica.
- Larrosa, J. (1995). *Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí*. En J. Larrosa (Edit.) *Escuela, poder y subjetividad* (257-329). La Piqueta.
- Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 4, (10), 67-77.
- Legarde, M. (1997). *Género y feminismo Desarrollo humano y democracia*. Horas y Horas.
- Lizarralde, M. (2003). Maestros en zonas de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1, (2), 2-24.
- Lizarralde, M. (2012a). La escuela y la Guerra, memorias entre el miedo y el silencio. *Praxis Pedagógica*, (13), 90-103.
- Lizarralde, M. (2012b). Ambientes educativos y territorios del miedo en medio del conflicto armado: estudio sobre escuelas del Bajo y Medio Putumayo. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 21-39.

- Melo, J.O. (2020). Colombia, una historia mínima. Planeta.
- Moreno, T. (2010) La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 235-249
- Nussbaum, M. (2004b). *Virtudes no relativas: un enfoque aristotélico*. En M. Nussbaum y A. Sen (pp. 318-351). *La calidad de vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. (2004a). *La explicación y la razón práctica*. En M. Nussbaum y A. Sen (2004). *La calidad de vida* (305-317). Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2019). *La nomarquía del miedo. Una mirada filosófica a la crisis política actual*. Paidós.
- Ortiz, L. J. (2002). *La Guerra Civil de 1876-1877 en los Estados Unidos de Colombia. De la fe indefinida a la guerra licenciada*. Banco de la República.
- Ortiz, L. J. (2010). *Obispos, clérigos y fieles en pie de guerra. Antioquia, 1870-1880*. Editorial Universidad de Antioquia, Universidad Nacional de Colombia.
- Parra, R.; González, A.; Patricia Moritz, O.; Blandón, A., & Bustamante, R. (1988/1996). La escuela violenta. En R. Parra Sandoval (287-478), *Escuela y modernidad en Colombia*. Tercer Mundo Editores.
- Popkewitz, T., & Brennan, M. (2000). *Reestructuración de la teoría social y política en la educación: Foucault y una epistemología social de las prácticas escolares*. Ediciones Pomares-Corredor.
- Rancière, J. (1987/2018). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. El Zorzal.
- Read, J. (2009). A Genealogy of Homo-Economicus: Neoliberalism and the Production of Subjectivity. *Foucault Studies*, 24-36.
- Rockwell, E. (2018). *El trabajo de educar entre la guerra y el común*. En N. Arata, C. Escalante y A. Padawer (Comp.). *Elsie Rockwell: Vivir entre escuelas: relatos y presencias*, (851-873). CLACSO.
- Romero, F. (2013). Conflicto armado, escuela, derechos humanos y DIH en Colombia. *Análisis Político*, 77, 57-84.
- Sánchez, A. (2017). *Los saberes de la guerra: memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia*. Siglo del Hombre editores.
- Serdio, C. (2008). Familia y escuela: del desencuentro a la relación colaborativa. *Papeles Salmantinos de Educación*, 10, 85 – 100.

- Simons, M., & Masschelein, J. (2010). Governmental, Political and Pedagogic Subjectivation: Foucault with Ranciere, *Educational Philosophy and Theory*, 42, (5), 588-605.
- Soto, C. y Hinojo, L. (2004) La colaboración entre maestros/maestras y padres/madres para atender a la diversidad en las instituciones educativas. *Educación*, 28(2), 185-201.
- Steiner, G. (2007). *Lecciones de los maestros*. FCE.
- Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista colombiana de educación*, 50, 86-103.
- Tronto, J. (2018). Economía, ética y democracia: tres lenguajes en torno al cuidado. En L. G. Arango et al. (Eds.), *Género y cuidado. Teorías, escenarios y políticas* (pp. 22-36). Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Universidad de los Andes, Pontificia Universidad Javeriana.
- Varela, J. (1995). Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcicismo. En J. Larrosa (Edit.) *Escuela, poder y subjetividad*. La Piqueta.
- Veiga, A. (2010). Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación, traducción del portugués por Carlos Ernesto Noguera Ramírez. *Revista Educación y Pedagogía*, 22, (56), 213-235.
- Veiga, A. (2018). *Los estudios foucaultianos en educación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Villarroel y Sánchez (2002) Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios Pedagógicos*, 28, 123-141.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Anthropos.
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis Revista Latinoamericana*, 27, 1-12.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia*. Siglo del Hombre.
- Zuluaga, O. (2021). Foucault y la educación: una lectura desde el saber pedagógico, *Praxis Pedagógica*, 21, (28), 232-251.

Trayectoria académica

Hilda Mar Rodríguez Gómez

Profesora titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, allí dirige proyectos de investigación relacionados con formación de maestros, educación inclusiva y migración. Es coordinadora, para Colombia, del Programa internacional Expediciones Pedagógicas Transnacionales. Un modelo de investigación formativa en la formación del profesorado en Colombia y Suiza, Financiado por Movetia (Suiza), en convenio con la Universidad Pedagógica de Berna.

Andrés Restrepo Gil

Profesional del área de Educación de la Fundación Proantioquia Medellín, Antioquia, Colombia, estudiante del doctorado en educación de la Universidad Complutense de Madrid. Participa en investigaciones relacionadas con la educación inclusiva y la migración, el conflicto armado y la educación.

Pobreza, estigma y dolor socioemocional: acciones municipales relacionadas con la escolarización de niños en situación de marginalidad en Londrina, Brasil

Poverty, stigma and socio-emotional pain: municipal actions related to the schooling of marginalized children in Londrina, Brasil

Recibido: 7 de febrero 2024

Evaluated: 2 de marzo 2024

Aceptado: 8 de abril 2024

Tony Honorato

Autor Corresponsal: tony@uel.br
<https://orcid.org/0000-0003-3057-1157>
Universidad Estatal de Londrina, Brasil.

Anna Carolina Sloma Mussa

carolina.sloma@uel.br
<https://orcid.org/0009-0009-6054-5671>
Universidad Estatal de Londrina, Brasil.

Cómo citar

Honorato, T. y Sloma, A. C. (2024). Pobreza, estigma y dolor socioemocional: acciones municipales relacionadas con la escolarización de niños en situación de marginalidad en Londrina, Brasil. *Revista EDUCA UMCH*, (23), 69–86.
<https://doi.org/10.35756/educaumch.202423.311>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

Resumen

El objetivo de este artículo es comprender cómo la pobreza incide en la realidad escolar y es abordada por el sistema educativo municipal a través de diversas acciones, entendiendo que las formas de exclusión y marginalización conllevan experiencias de sufrimiento para los sujetos afectados por las (in)justicias sociales. Se focaliza en las acciones municipales en Londrina, Paraná-Brasil en el periodo comprendido entre 1969 y 1992 dirigidas a estudiantes en situación de pobreza. El material empírico está compuesto por diferentes tipos de documentos históricos producidos por la Secretaría Municipal de Educación y Cultura (SMEC) y se analizan desde el enfoque sociohistórico de la educación que permite interpretar de manera relacional las estructuras sociales y emocionales para comprender a los sujetos y sus prácticas en el marco de figuraciones escolares concretas. Los resultados ponen en evidencia que las acciones municipales de carácter asistencial generan procesos de diferenciación social que simbolizan un dolor socioemocional sufrida por las y los estudiantes en situaciones de desigualdad e injusticia al ser considerados como desfavorecidos en la sociedad.

Palabras clave: *escolarización, pobreza, emociones, justicia social, municipio.*

Abstract

The objective of this article is to understand how poverty affects the school reality and is addressed by the municipal educational system through various actions, understanding that forms of exclusion and marginalization entail experiences of suffering on the part of the subjects affected by the (Social injustices. It focuses on municipal actions in Londrina Paraná-Brazil in the period between 1969 and 1992 aimed at students in poverty. The empirical material is composed of different types of historical documents produced by the Municipal Secretariat of Education and Culture (SMEC) and are analyzed from the sociohistorical approach to education that allows for the relational interpretation of social and emotional structures to understand the subjects and their practices within the framework of specific school figurations. The results show that municipal actions of a welfare nature generate processes of social differentiation that symbolize socio-emotional pain suffered by students in situations of inequality and injustice when they are considered as disadvantaged individuals in society.

Keywords: *schooling, poverty, emotions, social justice, county.*

Introducción

Este artículo examina las acciones municipales en la escolarización de niños y niñas en situación de pobreza, haciendo hincapié en los sufrimientos emocionales y sociales¹. Se eligió como caso de análisis el municipio de Londrina, fundado en 1934 y localizado en el Estado de Paraná, en la región sur de Brasil. El foco está puesto en las acciones desarrolladas entre 1969 y 1992 por la administración de la Secretaría Municipal de Educación y Cultura (SMEC) y de la División de Orientación Pedagógica y Educativa (DOPE). La pregunta central es: ¿Cuáles fueron las acciones municipales en Londrina/Brasil relacionadas con la escolarización de alumnos en situación de pobreza (1969-1992) para hacer frente a los sufrimientos emocionales y a las injusticias sociales? El objetivo del texto es comprender cómo la pobreza incide en la realidad escolar y es abordada a través de las acciones del sistema educativo municipal, entendiendo que las formas de inclusión, exclusión y marginación son promotoras de un dolor socioemocional sufrida por las y los estudiantes en situaciones de desigualdad e injusticia al ser considerados desfavorecidos.

Metodológicamente es una investigación de naturaleza sociohistórica (Elias, 2000, 2001; Honorato, 2017) y documental (Bacellar, 2006; Barros, 2020; Luca 2021) de la educación en el municipio (Magalhães & Gonçalves, 2009, & Magalhães, 2019). El abordaje sociohistórico de la educación permite problematizar las relaciones sociales y emocionales que se entretienen en redes de interdependencias y figuraciones específicas que inciden en la comprensión profunda de la relación entre estructura social y estructura de la personalidad. Según Kaplan et al. (2023), la investigación de las estructuras sociales y emocionales es fundamental para la comprensión de los sujetos, las prácticas y las instituciones educativas, y para ello es necesario adoptar una perspectiva relacional e histórica de los fenómenos.

La investigación con fuentes históricas (Barros, 2020; Luca, 2021) consistió en consultar un acervo de diversos registros de actividades educativas promovidas por el Municipio de Londrina, más precisamente se consultó el acervo de documentos históricos conservados por la Secretaría Municipal de Educación (SME) que se encuentra a cargo del proyecto Museo Escolar de Londrina (MEL) de la Universidad Estadual de Londrina (UEL). La consulta del acervo permitió identificar diversos proyectos, informes, cartas y actas. El conjunto de documentos fue cuidadosamente tratado, tal como recomienda Bacellar (2006).

Las contribuciones teóricas, el contenido de las fuentes históricas y las intenciones de los investigadores condujeron a la elaboración de la siguiente narrativa y a la discusión de las acciones municipales en la escolarización de los estudiantes en situación de pobreza en Londrina, con referencia a la dimensión simbólica-emocional y social.

¹ Texto producido en el contexto del proyecto de investigación "Acción municipal y educación en Brasil: proceso de escolarización en Londrina/PR (1949-1992)". El proyecto es financiado por la Convocatoria CP 09/2021 Investigación Básica y Aplicada de la Fundación Araucária de Apoyo al Desarrollo Científico y Tecnológico de Paraná (FA) y de la Superintendencia General de Ciencia, Tecnología y Enseñanza Superior (SETI-PR) y por la Convocatoria CNPq 09/2022 - Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Brasil.

Denominaciones atribuidas a las y los estudiantes en situación de pobreza

La condición de un individuo pobre se construye a lo largo de la historia. Siguiendo el desarrollo de la sociedad, la pobreza es un fenómeno social e histórico, entendida como un problema social, económico, político, cultural y educativo. Algunas acciones por parte del Estado, como la criminalización de la mendicidad y la asistencia a los pobres demuestran el curso histórico de la propia idea de la pobreza y la inclusión social (Veiga, 2017a).

La pobreza se identifica aquí como un fenómeno que vincula estrechamente el lenguaje (símbolos, comunicación, orientación), el conocimiento (representación congruente de la realidad) y el pensamiento (conciencia e inconsciencia que afecta a los sujetos, a los grupos). Se trata de incluir en su estudio la dimensión simbólica que permite comprenderla más allá del reduccionismo económico, para de ese modo acercarnos en dirección a la condición humana que también es inmaterial e intersubjetiva.

La noción de pobreza en la figuración escolar adquiere diversas denominaciones. Los individuos escolarizados reciben adjetivaciones inferiorizantes y estigmatizantes, muchos de los cuales se entienden como una condición innata e inmutable en la vida de las personas. Aquí entendemos que tales adjetivaciones son construcciones sociales que afectan las subjetividades. La siguiente tabla, elaborada a partir de bibliografías especializadas en historia de la educación, se expone algunas de las denominaciones encontradas:

Tabla 1

Denominaciones utilizadas para referirse a estudiantes en condición de pobreza

| Nomenclaturas | Autor y año |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|
| Subalterno, obrero, proletario, transmisores de enfermedades, personas peligrosas. | (Gil & Grando, 2022) |
| Mediocres, vagos, malos elementos, clase baja. | (Moraes, 2000) |
| Niños problemáticos, vagos, vagabundos, culpables, viciosos, delincuentes/criminales, huérfanos, abandonados, trabajadores, asilados, indigentes, maltratados por adultos, los que vagan por las calles. | (Rizzini & Gondra, 2014) |
| Que sufrían la falta de “ropa adecuada” para asistir a clase en la escuela, y que formaban parte del trabajo infantil. | (Veiga, 2008; 2017a; 2017b) |
| Revoltosos, desprovistos, desfavorecidos, abandonados, desasistidos, marginados, delincuentes. | |

Nota. Artículos del campo de la historia de la educación brasileña.

ISSN: 2617-0337

Los diferentes lenguajes, que implican conocimientos y pensamientos, revelan que la situación de pobreza es un fenómeno sociohistórico en la educación escolar, que no se ajusta simplemente al factor económico y no debe centrarse en el individuo o la sociedad como estructuras aisladas. La situación de pobreza concierne a las múltiples dimensiones de poder –materiales y simbólicas– entre individuos y grupos en una sociedad situada en el tiempo, en el espacio y en las redes humanas. Y la figuración escolar como red humana, donde también se expresan a través de los lenguajes y conocimientos la situación de pobreza de las y los estudiantes, es importante analizar el fenómeno como una compulsión social y emocional que afecta a la convivencia en la escuela y en otras figuraciones sociales a las que los sujetos pertenecen.

En la figuración escolar, la palabra “*desfavorecido*” se refiere a alguien que no es válido en el sentido físico, material, cultural y emocional. La validez es una construcción sociohistórica que nombra discriminatoriamente a los niños y niñas, en el contexto escolar, como pobres, abandonados y delincuentes y, por lo tanto, interfiere en su subjetividad y en sus relaciones afectivas con los demás en la vida social. Las y los estudiantes considerados anónimos e insertados en un grupo social escolarizado, supuestamente homogéneo, son forzados a una realidad en la que deberían ser “*útiles*” o “*válidos*”. El hecho es que el universo escolar se ha configurado como un lugar de instrucción, formación y acogida para estos individuos “*válidos*” que, por contradictorio y desafiante que parezca, deben ser comprendidos en sus complejidades y multidimensionalidad, sin descuidar la dimensión simbólica de sus emociones que constituyen la individualización en la sociedad.

La lucha contra la situación de pobreza, según Zonin et al. (2018), busca ayudar a los y las estudiantes en situación de pobreza para que no se conviertan en un “problema” para la sociedad, al mismo tiempo que despierta en otros individuos, especialmente para los mercedores, el sentido de la caridad. En ocasiones, el poder público se apropia de los movimientos caritativos para actuar parcialmente tomando medidas con relación a la realidad.

En el transcurso del proceso histórico, los organismos y estructuras gubernamentales responsables de los sistemas educativos públicos ven a la pobreza como un problema y se ven socialmente obligados a enfrentarla. En consecuencia, elaboran y ejecutan determinadas estrategias y tácticas –entendidas aquí en el sentido propuesto por Certeau (1994)– para combatir la pobreza, considerada entonces como un “problema social y de Estado”, como una anomalía inevitable, para ello, la escolarización es un locus fundamental.

Según Moraes (2000), las personas en situación de pobreza en la realidad educativa también están asociadas a la falta de higiene y son propensas a la delincuencia. Rizzini y Gondra (2014) señalan que la medicina, desde el siglo XIX, cumple una función educativa en la medida en que busca someter a los individuos a un nuevo régimen de calidad de vida idealizado por fracciones de la sociedad. Así, se puede inferir que compartir y ser aceptado en el contexto de un régimen social es educarse para no delinquir e infectar, evitando la experiencia de la vergüenza, el desprecio y la humillación.

En la historia de la educación escolar, otra forma de atenuar el sentimiento de pobreza es la política de la caja escolar. Según Carvalho y Bernardo (2012), la caja escolar se ha utilizado históricamente como un medio para garantizar la asistencia a la escuela y dejar de lado las justificaciones de la familia sobre la falta de recursos como factor que impedía que sus hijos asistieran. Sin embargo, según Zonin et al. (2018), la mayoría de las donaciones para la caja escolar provienen de las iniciativas de los padres de los alumnos y alumnas y de las recaudaciones financieras de las fiestas y festivales escolares organizados para la recaudación de fondos para tal fin.

De hecho, la caja escolar, así como las diversas prácticas asistencialistas son acciones institucionalizadas y, a veces, se establecen como política pública educativa, pero en realidad son acciones gestadas por movimientos de voluntarios para suplir las demandas materiales y mitigar los sentimientos de desprecio de los alumnos y alumnas en el ámbito escolar. La existencia de la caja escolar, según Veiga (2017a), devela la incompetencia del Estado en relación con la educación pública y favorece a experiencias emocionales ligadas a la vergüenza y humillación de los niños y niñas que reciben esta asistencia y a sentimientos de superioridad por parte de quienes no necesitan de estos auxilios.

En el proceso de escolarización, además del uso de denominaciones estigmatizantes, se destacan las iniciativas institucionalizadas para asistir a los más vulnerables. Estas asistencias institucionalizadas abarcan desde la educación infantil hasta la educación de adultos.

Instituciones asociadas para “*niños problemáticos*”

Los documentos históricos conservados por la Secretaría Municipal de Educación (SME) de Londrina, Paraná-Brasil, muestran que la asistencia a las infancias era llevada a cabo por diversas instituciones sociales.

Tabla 2

Asociaciones e instituciones de servicios prestados a los niños

| Institución | Servicio prestado |
|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Asociación Adventista de Servicios Social | Servicios prestados a través de alimentos, textiles, ropa y artículos personales, dinero, vales o pases, otras ayudas como medicamentos y material escolar. |
| Asociación Metodista de Asistencia Social (AMAS) | Mantuvo asistencia social para los más necesitados. |
| Asociación de Protección a la maternidad y la infancia | Mantén el Club de Madres y la Guardería Piudorama mediante alojamiento temporal y actividades recreativas guiadas (becas). También era responsable de las actividades del Centro Nutricional que atendía a la Guardería Piudorama. |
| Asociación de las Señoras Rotarias de Londrina | Realizaba donaciones a escala federal, estatal y municipal. Mantuvo refugios, viviendas temporales sin asilos y la guardería “ <i>Haydu Colli Monteiro</i> ”, mediante prestaciones y ayudas permanentes. |
| Guardería Nuestra Señora de Fátima | Mantuvo la guardería “ <i>Nuestra Señora de Fátima</i> ” como refugio y hogar temporal. |

Nota. Documentos ubicados en el Museo de la Escuela de Londrina. Tabla elaborada por los autores (2024).

Se trata de establecimientos asistenciales, filantrópicos y religiosos. Como subvención parcial, la autoridad local asigna recursos financieros y, generalmente, estos centros de educación infantil se sostienen mediante donaciones de la sociedad civil y grupos benéficos. Las instituciones con la misión de ofrecer asistencia (refugio, vivienda, alimentos, ropa, medicinas y material escolar) a los más necesitados evidencian el esfuerzo social para combatir la injusticia social, pero también, frecuentar tales instituciones es asumir en la trayectoria del individuo una carga de sentimientos y estigmas anclados en los significados que se les atribuyen como niños y niñas de un asilo, un orfanato, una guardería popular.

Las instituciones de “*niños problemáticos*” marcan las trayectorias de los individuos desde la infancia y constituyen así sus memorias e historias de vida, generando sentimientos de exclusión como correlato de adjetivaciones peyorativas de las que son objeto. Estos lugares están produciendo un grado muy alto de regulaciones sociales porque en ellas prima la idea de un futuro mejor para los necesitados, estableciendo una representación simbólica de un supuesto buen comportamiento social y emocional.

En estas instituciones asistencialistas se desarrollan diversas prácticas orientadas a “liberar” a los niños, niñas y jóvenes de los males sociales e introducirlos en prácticas civilizadas para educar el cuerpo. Entre estas prácticas se encuentran la higiene y la salud.

Remedios para el dolor social y emocional: salud e higiene

Las prácticas de higiene y salud son mecanismos de costumbres valoradas y difundidas socialmente como referencia de civilización, por lo que quienes se salen de estas normas se ven obligados a ajustar su conducta para cambiar sus comportamientos y subjetividades como forma de aliviar el dolor social. De lo contrario, las experiencias dolorosas son constantes en la vida de los sujetos, entre otras cosas porque los sentimientos y las sensibilidades están ligadas a la educación del cuerpo que son posibles a partir de prácticas escolares.

La cuestión de la higiene y la salud que deben aprenderse en la escuela ha recaído históricamente en distintos grupos sociales, incluidos los más desfavorecidos. La idea de higiene establecía que no deben estar sucios, malolientes, desaseados ni ser vectores de enfermedades. La educación escolar, especialmente a partir del siglo XIX bajo la influencia del movimiento higienista, asumió el compromiso de poner en circulación y experimentar ideales de salud e higiene que afectaran, además de la dimensión orgánica, las subjetividades de la corporalidad de los individuos que podían sentir dolor social en la vida cotidiana.

Según Cardozo y Honorato (2020) “la educación del cuerpo se refiere a la forma en que las personas internalizan hábitos y comportamientos socialmente aceptados en un proceso histórico, y producen así un sentido de la propia imagen en relación con los demás, producen individualizaciones” (p. 147). Este proceso de educación del cuerpo no está exento de dolor social. Así, la observación y el análisis de las prácticas de educación del cuerpo son fundamentales para comprender la constitución social y psicológica de quienes están en proceso de escolarización.

Las prácticas de salud e higiene en la educación del cuerpo se identificaron y analizaron a partir de documentos históricos del municipio de Londrina. Entre ellos un cuaderno de actas de reuniones administrativas de los maestros del área rural, de la Secretaría Municipal de Educación y Cultura - SMEC (Londrina, 1974-1976) donde se registran acciones dirigidas a la higiene y la salud, así como conferencias con un discurso médico-higienista sobre el cuidado de la salud y la limpieza corporal para la vida privada y pública.

En los informes del SMEC de 1984 a 1985 hay registros de atención odontológica, actividades de educación para la salud, agudeza visual y una “reunión para establecer criterios para las acciones desarrolladas para la atención odontológica de los alumnos en 1985” y conferencias sobre temas como “*Conferencia sobre Higiene Personal*” e “*Higiene y Parasitosis*” (Londrina, 1984, s./p.). En 1985, además de las frecuentes conferencias, hubo intervenciones sanitarias que consistieron en la presencia de médicos en las escuelas para la distribución de medicamentos. En 1989, los y las estudiantes recibieron atención odontológica y asistencia “mediante exámenes médicos, distribución de medicamentos, adquisición de gafas y audífonos” (Londrina, 1989, s/p).

En los informes sobre las actividades organizadas por el SMEC en septiembre y octubre de 1971, se destacan las siguientes:

04- Atención odontológica en la Escuela Municipal Norman Prochet por alumnos de la Facultad de Odontología.

05- Conferencia en la Escuela Municipal América Sabino Coimbra sobre Higiene Dental, por la Dra. Verónica Mendes, con distribución de 149 cepillos y dentífricos a todos los alumnos. (Londrina, 1971a, s/p).

04- Atención odontológica a los niños de las escuelas municipales Norman Prochet y Rocha Pombo por alumnos de la Facultad de Odontología.

05- Conferencia sobre higiene dental impartida por la profesora Verónica Mendes en la escuela Norman Prochet. Distribución de pasta y cepillos de dientes a todos los alumnos. 14/10/71.

06- Atención media: por un equipo de la Secretaría de Bienestar Social, en las escuelas Jardín California y Carlos Kraemer, bajo la coordinación de la profesora María Busse, responsable de Educación Sanitaria del S.E.C. (Londrina, 1971a, s/p).

En el informe de actividades de septiembre de 1971, se señala que la educadora sanitaria María Madalena Ayres Busse atendió a 638 estudiantes. En el mismo documento también se destacan las siguientes actividades, todas supervisadas por la citada educadora sanitaria: exámenes clínicos oculares y biomédicos, pesaje y medición, llenado de fichas de examen.

Hubo diversas acciones dirigidas a la salud y la higiene como orientaciones, promociones, exámenes y charlas. En las intervenciones participaron educadores, agentes de salud, médicos y estudiantes de odontología. Los registros indican la supervisión frecuente de las condiciones de salud e higiene de la población escolar, sobre todo porque la higiene bucal y la agudeza visual eran problemas recurrentes para la comunidad escolar.

En marzo de 1972, la División de Orientación Pedagógica y Educacional (DOPE) del SMEC informó que había realizado exámenes médicos, biométricos, de agudeza visual y clínicos a alumnos de diversas escuelas. En la Escuela Bartolomeu Gusmão, una sanitarista se encargó de mantener el contacto con la dirección y los padres sobre la

investigación de la enfermedad de Chagas. En la Escuela Jardín Leonor y en la *Escuela profesor Leonidas S. Porto*, los padres también recibían charlas sobre la detección del tracoma (Londrina, 1972).

Las enfermedades que afectaban a los alumnos y alumnas, especialmente en las zonas rurales, podían combatirse fácilmente con medidas profilácticas. Algunas de las otras medidas adoptadas con responsabilidad atribuida al SMEC, a la DOPE y a la educadora sanitaria María Madalena Ayres Busse pueden verse a continuación:

El 24 de octubre de 1973, se recibieron cinco cajas de medicamentos contra la sarna, provenientes del 14° Distrito Sanitario de Londrina.

Se informa que en la Escuela Municipal “*Parque Ouro Verde*” se han tenido casos de sarna.

Donación de medicamentos contra la sarna.

Entrega de medicamentos contra la sarna a las escuelas Carlos Kraemer y Norman Prochet (Londrina, 1973/1974, s./p.).

La escabiosis, conocida popularmente como sarna, era también un problema de salud entre los escolares que los marcaba socialmente. A menudo se tiene la idea preconcebida de que la sarna está asociada a personas que viven en la pobreza y que supuestamente descuidan su educación e higiene corporal. Se trata de una enfermedad parasitaria causada por ácaros que se transmite a través de las relaciones interpersonales o mediante el uso de objetos contaminados (por ejemplo, la ropa). Por lo general, las personas buscan la distancia social de quienes tienen sarna, lo que podría, según Goussdsblom (2008), agravar los sentimientos de vergüenza y dolor social.

Las cartas recibidas por la administración del SMEC en 1985 incluyen una invitación al Secretario de Educación y Cultura, el Sr. Manoel Barros de Azevedo, para participar en un “Seminario sobre Saneamiento” para discutir “soluciones y alternativas a los problemas de saneamiento ambiental de la región de Londrina” (Londrina, 1985, s./p.). Con ello se buscaba reforzar la idea de que las medidas sanitarias básicas no estaban al alcance de una fracción de la población más pobre, por lo que le correspondía a la escuela atender esas necesidades.

En los informes analizados sobre la educación complementaria en el marco del Programa Integrado de Educación de 1974 a 1976, durante la administración del SMEC, se registraron actividades tales como atención a la salud bucal, examen de la calidad del agua potable y examen de las heces de los escolares. Los exámenes fecales despiertan a menudo sentimientos de repulsión y vergüenza social porque implican necesidades fisiológicas que generalmente se ocultan a la vida pública y, por tanto, son íntimas y raramente se habla de ellas.

En 1976, otros temas ganaron protagonismo. Entre ellos, la notificación de sospechas de esquistosomiasis, la importancia de la nutrición, la educación sexual, el control de la natalidad y el debate sobre la salud colectiva e individual. En torno a ellos se generaron debates con jóvenes y adultos con el propósito de orientar y contener a más personas desfavorecidas para mejorar aquellas supuestas anomalías de la sociedad.

Las prácticas de salud e higiene debían reforzarse entre los y las estudiantes de sectores populares con el objetivo de que incorporaran lo fundamental a su comportamiento y estilo de vida para reducir el dolor social expresado en la conciencia de la corporalidad. De este modo, la injusticia representada en la educación del cuerpo alimenta sentimientos de dolor social y emocional que se exaltan en ocasiones concretas por la fuerza de la costumbre, lo que puede promover el miedo a la degradación en la vida pública ante los demás y ante uno mismo.

Ayudas para producir fondos y atender a los más necesitados en las escuelas

Para atender a los más necesitados, las autoridades municipales y los grupos organizados promovieron numerosas acciones para recaudar fondos. En ellas participaron asociaciones de padres y profesores a través de diversas campañas y proyectos culturales. Mediante estas acciones se pretendía hacer frente a la situación de pobreza de los alumnos y alumnas.

En un cuaderno de actas de reuniones administrativas (Londrina, 1974-1976), hay notas sobre la importancia de que los y las docentes promuevan la participación de las asociaciones de padres y profesores para garantizar la comida en la escuela. Estas notas dejan entrever la cooperación y la “ayuda” gestada por la comunidad educativa ante la insuficiente actuación del poder público.

En 1985, el resumen de las actividades anuales registraba en primer lugar la existencia de una caja escolar en las escuelas municipales. “En el área de asistencia a los alumnos, se incrementaron los programas de comedor escolar, salud escolar y distribución gratuita de material escolar” (Londrina, 1985). La distribución gratuita de materiales también se relata en documentos de diferentes épocas. En 1970 el SMEC distribuyó a los y las estudiantes más necesitados lápices, cuadernillos, reglas, gomas de borrar, revistas (*Nós e a Saúde*), diccionarios, banderas y libros diversos. La acción de la caja escolar para garantizar donaciones de material escolar a los alumnos pobres es histórica (Zonin et al., 2018).

En lo que refiere a la Merienda Escolar, existen numerosos registros de esta acción. En 1989 se informó:

El Programa Municipal de Alimentación Escolar recibió 100.261.200 kg de alimentos de FUNDEPAR/PEAE. El Municipio de Londrina compró 30.395 kg de alimentos para reforzar el Programa de Alimentación Escolar, y 56.693 kg fueron recolectados en la comunidad por los directores y la Asociación de Padres y Maestros (Londrina, 1989).

Las escuelas municipales contaban con la ayuda de las asociaciones locales. Estas consistían básicamente en organizaciones sociales de padres, profesores y de la comunidad en general que asumían con benevolencia la tarea de apoyar las iniciativas escolares del municipio para reforzar las meriendas escolares. La garantía de alimentación para muchos estudiantes es una condición fundamental para permanecer en la escuela. De la necesidad de subsistencia básica surge una polémica frase estigmatizadora que circula en Brasil: “ciertos alumnos van a la escuela para comer”.

Otra forma de ayuda a los y las estudiantes necesitados fue la distribución de becas. En 1969, “la Municipalidad de Londrina, a través de su Secretaría de Educación, concedió 221 becas a 15 establecimientos de enseñanza de Londrina, por un total de NCr\$ 57.800,00” (Londrina, 1969, s.f.). En un informe sobre las actividades promovidas por la DOPE en 1970, se concedieron 369 becas y se “reorganizó la Asociación de Padres y Profesores en 20 escuelas de la zona rural” (Londrina, 1971b, s/p). Las becas eran para que algunos alumnos y alumnas que estudiaban en escuelas privadas, a cambio de lo cual el ayuntamiento eximía de impuestos a los establecimientos. La realidad era que los y las estudiantes necesitados iban a escuelas públicas de clase media y alta, donde ni ellos ni sus familias podían pagar su educación. En estas figuraciones quienes son diferentes pueden experimentar diversas formas de prejuicios y discriminaciones como *outsiders*, interfiriendo en su autoimagen y trayectoria emocional y social.

A su vez, en las escuelas municipales se llevaron a cabo muchas otras campañas para recaudar fondos destinados a ayudar a los y las estudiantes más necesitados. Entre 1974 y 1976, las escuelas obligaron a los alumnos y alumnas a llevar uniforme, pero muchos no podían adquirirlo y no se les debía impedir asistir a clase. Como solución a este problema, las escuelas empezaron a unirse a la *Campanha do guarda-pó* (campaña del guardapolvo). Al final de la campaña se compraron telas para confeccionar uniformes para aquellos estudiantes que no podían comprarlos.

En 1971, la DOPE informó que el SMEC, bajo la responsabilidad de la profesora María Aparecida Toledo Costa, promovió las siguientes iniciativas: campañas de ropa, campaña de combate a la verminosis (parásitos intestinales), campaña de atención odontológica y campaña de atención médica. Las acciones se realizaban con la “colaboración libre y espontánea de las supervisoras, orientadoras y madres de los niños” (Londrina, 1971a, s./p.). La práctica de campañas continuó en los años siguientes, institucionalizándose mediante un programa de organización de huertas escolares y parcelas de hortalizas; campañas de ropa en zonas rurales (Londrina, 1973-1974). También se organizó una *feijoada* (comida típica de Brasil) benéfica para recaudar fondos para los y las estudiantes de las escuelas rurales.

Muchos de los y las estudiantes necesitados estaban matriculados en escuelas situadas en zonas rurales y en la periferia urbana del municipio.

Las 45 escuelas municipales urbanas, que suelen estar situadas en la periferia de las ciudades, y las 129 escuelas rurales, cuentan con un gran número de alumnos necesitados sin condiciones de comprar su material escolar (Londrina, 1984, s./p. Énfasis añadido).

Los datos indican una cartografía escolar marcada por la diferenciación entre el centro y la periferia, lo rural y lo urbano. Sin embargo, no hay que olvidar que la pobreza es multidimensional y, por tanto, no solo se localiza en las zonas rurales o en la periferia, por lo que hay que evitar generalizaciones descontextualizadas que acentúen las estigmatizaciones. Por otra parte, es común que las intervenciones se dirijan a los y las estudiantes que viven en barrios periféricos desfavorecidos y en urbanizaciones de renta baja, lo que indica que el problema tiene un foco al que atacar: los y las estudiantes más populares, muchos de los cuales carecen de justicia económica, social, educativa y

cultural. Lamentablemente, la región y el lugar donde viven son reconocidos por procesos de estigmatización, afectando a la constitución de la identidad (Elías, 2000).

Los alumnos y alumnas con dificultades financieras también estaban en la agenda de la educación complementaria del Programa de Educación Integrada, que era una política nacional. En 1974, se organizó una acción comunitaria para comprar materiales para la escuela de jóvenes y adultos, tales como telas para las cortinas de las aulas por un total de Cr\$250,00 recaudados. En 1976, en el ámbito educativo, hubo una campaña a favor de las comidas escolares, la limpieza de la escuela, el pan y la ropa de abrigo. El dinero recaudado se destinó a los alumnos y alumnas menos favorecidos y al propio establecimiento de educación de jóvenes y adultos.

El caso de la educación complementaria revela que, desde la educación de jóvenes y adultos hasta la educación infantil, había (hay) alumnos en situación de pobreza.

Las festividades a beneficio también formaban parte del programa de actividades destinadas a atender parcialmente a los llamados alumnos necesitados. En las cartas recibidas por el SMEC en 1985, se agradecía al secretario, el profesor Manoel Barros de Azevedo, por haber prestado material de iluminación para un festival de junio: “Fue, sin duda, una gran ayuda que contribuyó en gran medida al éxito del festival, cuyos resultados se destinarán, como usted ya sabe, en primer lugar, a los alumnos necesitados de nuestra comunidad escolar” (Londrina, 1985, s./p.).

Las promociones culturales también tenían por objeto desarrollar los valores de la justicia en el seno de la figuración escolar.

Tabla 3

Promociones culturales ofrecidas por SMEC (1984-1985)

| Proyectos Culturales | Objetivos |
|--------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fiesta en la calle | Crear oportunidades de ocio y cultura para las personas que no tienen acceso a los actos culturales. |
| Feria Cultural | Desarrollar y estimular el potencial ofreciendo al público recursos técnicos y materiales para la práctica de actividades culturales. Crear un lugar de tradición cultural. |
| Brillo los pies, brillo en las ideas | Erradicar la falta de formación general de los limpiabotas y guardas jóvenes ofreciendo actividades lúdicas y creativas. |
| Teatro para todos | Dar acceso a espectáculos artístico-culturales a personas de todos los orígenes socioculturales. Despertar en el público el gusto por las actividades artístico-culturales. |
| Conocer Londrina | Proporcionar a los alumnos de primaria de la periferia urbana de Londrina conocimientos sobre hechos relacionados con su historia. Permitir a estos alumnos visitar los lugares históricos y turísticos más significativos de la ciudad. |

| | |
|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Teatro en las escuelas | Desarrollar el gusto por las artes escénicas como actividad educativa para alumnos de primaria. |
| Concierto de las 10 | Promover conciertos matinales a la población en general. |
| Estudio de violín | Proporcionar estudio a los alumnos que empezaron en el V Festival de Música. |
| Danza y teatro | Llevar espectáculos gratuitos de danza y teatro a la periferia de la ciudad. |
| Tiempo de Navidad | Espectáculos artístico-culturales en la plaza “ <i>Gabriel Martins</i> ” |

Nota. Énfasis añadido (2023).

La tabla muestra acciones y proyectos culturales dirigidos a escolares residentes en la periferia de la ciudad y que no tienen un amplio acceso a los bienes culturales. Es oportuno reflexionar sobre cómo las acciones municipales, en materia de educación, son potentes para hacer frente a las desigualdades e injusticias cuando están vinculadas a acciones culturales. Los proyectos culturales son potenciadores de arte, sensibilidades y sentido estético que fomentan experiencias que constituyen la individualización en la sociedad. A través de la articulación entre educación escolar y cultura, se educa la sensibilidad que puede cultivar la confrontación con las desigualdades, las injusticias sociales y sufrimientos emocionales.

Consideraciones finales

Las acciones municipales en la escolarización de alumnos en situación de pobreza fueron analizadas tomando como parámetro el Municipio de Londrina - Paraná/Brasil, considerando un conjunto de documentos históricos producidos entre 1969 y 1992. Las acciones estuvieron vinculadas a los poderes públicos, especialmente a la Secretaría de Educación y Cultura (SMEC), así como a miembros de la sociedad civil y asociaciones benéficas. La situación de pobreza como injusticia social a la que se enfrenta el sistema educativo se puso de manifiesto en cuestiones de higiene y salud, material escolar y uniformes, comidas, ubicación (periferia y zonas rurales) de los matriculados, campañas y proyectos culturales. La denominación de alumnos y alumnas en situación de pobreza surgió en diferentes expresiones que son símbolos del lenguaje, el conocimiento y el pensamiento: “*alumno necesitado*”, “*desfavorecido*”, “*gente que no tiene acceso*”, “*alumno de la periferia y las zonas rurales*” y “*niño pobre*”.

En el marco de las acciones municipales se propusieron y fueron implementadas numerosas iniciativas para hacer frente a esta difícil realidad. Las charlas sobre higiene y salud impartidas por el personal sanitario fueron actividades frecuentes. Las campañas y festividades se utilizaron a menudo para recaudar dinero para las meriendas escolares, así como para comprar ropa de abrigo y material escolar para las y los alumnos necesitados. Muchas escuelas organizaron la caja escolar para guardar dinero con el que hacer frente a las necesidades de emergencia de las escuelas y sus alumnos. Las asociaciones entre el ayuntamiento y las instituciones (privadas, filantrópicas, religiosas, universitarias,

asociaciones de padres y profesores, etc.) eran estrategias locales para ampliar la atención y la asistencia a las y los alumnos desfavorecidos.

Este panorama sugiere que la escuela pública es conocida popularmente como el lugar donde se “rehabilita” a los pobres y donde se combaten las injusticias sociales, mitigando el dolor social. Por otro lado, cabe preguntarse si la educación escolar, desde una perspectiva sociohistórica, no ha sido más una figuración de homogeneización de grupos sociales marginados, discriminados y considerados anómicos en determinados estándares civilizatorios, que una figuración de inclusión y justicia social para abordar las diferencias, colaborando en la tramitación del sufrimiento.

La situación de pobreza en el proceso de escolarización incide en la reproducción de las desigualdades e injusticias. Comprender y abordar las desigualdades en la escuela es una estrategia para producir justicia y equidad para las y los estudiantes desde el punto de vista material, cultural, educativo y emocional. La pobreza no se limita a la ausencia de una dimensión económica. La presencia de los y las alumnos en situación de pobreza presionan al ámbito educativo y a los poderes públicos sobre sus posibilidades de convertirse en lugares de experiencias justas que alivien el sufrimiento que estructura la dimensión simbólica —social y emocional— de los escolares.

Contribución de Auditoría

Los autores de manera conjunta realizaron las siguientes actividades:

- Conceptualización y Metodología.
- Investigación y análisis formal.
- Escritura: original, revisión y edición.

Conflicto de Intereses

Ambos autores declaran que no presentan conflicto de intereses.

Responsabilidad ética y legal

Las investigaciones se realizaron con documentación pública, no hubo necesidad de aprobación por parte de un comité de ética.

Financiamiento

Artículo elaborado en el contexto del proyecto de investigación “Acción municipal y educación en Brasil: proceso de escolarización en Londrina/PR (1949-1992)”. El proyecto fue financiado por la Convocatoria Pública-CP 09/2021 Investigación Básica y Aplicada de la Fundación Araucária de Apoyo al Desarrollo Científico y Tecnológico de Paraná (FA) y la Superintendencia General de Ciencia, Tecnología y Educación Superior (SETI-PR). E, apoyo del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) de Brasil.

Correspondencia: tony@uel.br

Referencias

- Bacellar, C. (2006). Fuentes documentales: uso y abuso de los archivos. En C. B. Pinsky (Ed.). *Fontes históricas* (pp. 23-80). Contexto.
- Barros. J. D'A. (2020). La fuente histórica y su lugar de producción. Editora Vozes.
- Cardozo, M. M., & Honorato, T. (2020). Historia de la educación del cuerpo: una lectura con Norbert Elías. En A. F. B. Vieira y M. A. Freitas Junior (Eds.). *Norbert Elias em debate: usos e possibilidades de pesquisa no Brasil* (pp. 137-157). Texto e Contexto.
- Carvalho, R. A., & Bernardo, F. O. (2012). Caja Escolar: instituto inestimable para ejecución del proyecto de la educación primaria. *Educação em foco*, Juiz de Fora, 16, (3), pp. 141-158.
- Certeau, M. (1994). A invenção do cotidiano 1: artes de hacer. Vozes.
- Elias, N., & Scotson, J. L. (2000). *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Jorge Zahar Editor.
- Elias, N. (2001). *La Sociedad de la Corte*. Jorge Zahar.
- Gil, N., & Grando, L. (2002). Historia de la escolarización de niños pobres: algunas imbricaciones entre escuela, trabajo infantil y caridad. *Currículo sem Fronteiras*, Rio Grande do Sul, 22.
- Gonçalves, W., & Magalhães, J. P. (2009). Lo local en la historia de la educación: el municipio pedagógico en Portugal y Brasil. En M. M. Araujo (Ed.), *História(s) Comparada(s) de Educação* (pp. 54-76). Liber Livro.
- Goudsblom, J. (2008). La vergüenza como dolor social. En C. V. Kaplan (Ed.). *La civilización en cuestión: escritos inspirados en la obra de Norbert Elías* (pp. 13-28). Miño y Dávila Editores.
- Honorato, T. (2017). Investigaciones con Norbert Elías en Historia de la Educación. *Revista Comunicações*, 24, 107-127.
- Kaplan, C. V., Szapu, E., & Arévalos, D. H. (2023). Sociedad y afectos. Apuntes para una Sociología de la Educación emergente. *Revista de Educación*, 1, 61-79.
- Londrina. (1969). *Resumo referentes aos anos de 1968-1969*. Londrina.
- Londrina. (1971a). *Relatório geral do DOPE*. Londrina.
- Londrina. (1971b). *Relatório geral do DOPE*. Londrina.
- Londrina. (1972). *Relatório geral do DOPE*. Londrina.

- Londrina. (1973-1974). *Relatório geral do DOPE*. Londrina.
- Londrina. (1974-1976). *Livro de Atas de Reunião da SEC*. Londrina, 46.
- Londrina. (1974-1976). *Relatório do Ensino Supletivo do Programa de Educação Integrada*. Londrina.
- Londrina. (1984). *Síntese de atividades da Secretaria de Educação e Cultura*. Londrina.
- Londrina. (1985). *Síntese de atividades da Secretaria de Educação e Cultura*. Londrina.
- Londrina. (1989). *Síntese de atividades da Secretaria de Educação e Cultura*. Londrina.
- Luca, T. R. (2021). *Prática de pesquisa em história*. São Paulo: Contexto.
- Magalhães, J. P. (2019). Municípios e História de la Educación. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, 18, (1), pp. 9-20.
- Moraes, C. S. V. (2000). La estandarización de la pobreza: niños abandonados y menores delincuentes. *Revista Brasileira de Educação*, 15, pp. 70-96.
- Rizzini, I., & Gondra, J. G. (2014). Higiene, tipología de la infancia e institucionalización de los niños pobres en Brasil (1875-1899). *Revista Brasileira de Educação*, 19, (58), 561-584.
- Veiga, C. V. (2008). Escuelas públicas para negros y pobres en Brasil: una invención imperial. *Revista Brasileira de Educação*, 13, (39), 502-516.
- Veiga, C. V. (2017a). Los niños pobres como outsider y la participación escolar. *Educação & Realidade*, 42, (4), 1239-1256.
- Veiga, C. V. (2017b). Discriminación social y desigualdad escolar en la historia de la educación brasileña (1822-2016): algunos apuntes. *Revista História da Educação*, 21, 158-181.
- Zonin, S. A., Silva, V. L. G., & Petry, M. G. (2018). Asistencia a la infancia escolarizada: la caja escolar en escena. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, 18, (48), 1-27.

Trayectoria académica

Tony Honorato

Profesor del Departamento de Educación y del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estatal de Londrina (UEL), Londrina-PR – Brasil. Investigador del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) de Brasil.

Anna Carolina Sloma Mussa

Profesora del curso de História de la Universidad Estatal de Londrina, Londrina-PR – Brasil. Becaria del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) de Brasil.

Infancias, escuela y trama afectiva. Hacia la construcción de una episteme integral

Childhoods, school, and emotional plot. Towards the construction of an integral episteme

Recibido: 31 de enero 2024 Evaluado: 15 de febrero 2024 Aceptado: 15 de abril 2024

Silvia Nudelman

Autor Corresponsal: enidnudelman@gmail.com

<https://orcid.org/0009000476783547>

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Misiones, Argentina.

Cómo citar

Nudelman, S. (2024). Infancias, escuela y trama afectiva. Hacia la construcción de una episteme integral. *Revista EDUCA UMCH*, (23), 87-105.

<https://doi.org/10.35756/educaumch.2024.23.312>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

<https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/index> revistaeduca@umch.edu.pe

Resumen

La infancia como constructo social de la modernidad constituye un objeto de estudio de distintos campos de las Ciencias Sociales, pero también un objeto de intervención político-pedagógica. Este artículo tiene como propósito elaborar cruces interdisciplinarios en torno a la relación educación, escuela e infancias. Desde sus inicios, la institución educativa se ocupó de la modelación de las sensibilidades y del disciplinamiento de los cuerpos de niños y niñas, contribuyendo a la construcción de un sujeto-infante hegemónico. En la actualidad los procesos de transformación cultural caracterizados por la economía del consumo, el auge desmedido de las nuevas tecnologías, los medios de comunicación y la desigualdad creciente producen nuevas subjetividades, así como diversas representaciones y discursos sobre estos sujetos. Esta reconstrucción teórica se realiza en el marco de una investigación socioeducativa, que tiene como propósito, comprender las experiencias emocionales que construyen niños y niñas en escuelas primarias situadas en contextos de vulnerabilidad social en Misiones, Argentina.

Palabras clave: *episteme, infancias, afectividad, escuela.*

Abstract

Childhood as a social construct of modernity constitutes an object of study in different fields of Social Sciences, but also an object of political-pedagogical intervention. The purpose of this article is to elaborate interdisciplinary intersections around the relationship between education, school, and childhood. From its beginnings, the educational institution dealt with the modeling of sensibilities and the disciplining of the bodies of boys and girls, contributing to the construction of a hegemonic infant subject. Currently, the processes of cultural transformation characterized by the consumer economy, the excessive rise of new technologies, the media and growing inequality produce new subjectivities, as well as various representations and discourses about these subjects. This theoretical reconstruction is carried out within the framework of a socio-educational research that aims to understand the emotional experiences that boys and girls build in primary schools located in contexts of social vulnerability in Misiones, Argentina.

Keywords: *episteme, childhoods, affection, primary school.*

Introducción

El interés por los estudios acerca de las infancias surge de la actividad profesional en el campo de la Atención Temprana del Desarrollo Infantil, como integrante de equipos de escuelas especiales de la ciudad de Posadas, capital de la provincia de Misiones. En ese contexto, ante la aparición del fenómeno de la medicalización y patologización de las infancias en el ámbito de las escuelas, se elaboró el Programa Infancias sin Etiquetas dependiente de la Secretaría de Extensión y Vinculación Tecnológica de la FHyCS-UNaM. Además de actividades de sensibilización y capacitación docente sobre las infancias como sujetos de derechos. Además, se llevan a cabo investigaciones socioeducativas centradas en las representaciones sociales de docentes del nivel inicial de escuelas de la ciudad de Posadas sobre las infancias¹ y sobre las diversas experiencias de niños y niñas en procesos de escolarización en la provincia de Misiones, Argentina².

Tal como se planteó en párrafos precedentes, la investigación busca indagar la afectividad en la trama de las escuelas primarias de la ciudad de Posadas, tanto de las ubicadas en el centro de esta a la que asisten niños y niñas de sectores medios, como también de las ubicadas en barrios alejados del centro a los que concurren niños y niñas de los sectores populares. Las preguntas que orientan el estudio son: ¿cómo se establecen y desarrollan los vínculos intersubjetivos entre estudiantes en las escuelas primarias de Posadas?, ¿de qué manera las experiencias cotidianas contribuyen a la construcción positiva o negativa de la autoimagen de las y los estudiantes? También preguntas sobre los factores contextuales: ¿cómo influyen los factores socioeconómicos y culturales de la comunidad de Posadas en la dinámica afectiva escolar?, ¿existe alguna relación entre el clima escolar y la calidad de los vínculos intersubjetivos e intergeneracionales?, o bien preguntas sobre las conflictividades: ¿cuáles son las principales fuentes de conflictividad entre los estudiantes en las escuelas primarias de Posadas?, ¿cómo se manifiestan las microviolencias en el entorno escolar y cuáles son sus consecuencias en las relaciones afectivas?, ¿existen factores específicos que predisponen a ciertos tipos de conflictividades o microviolencias en el contexto escolar?

Kaplan (2022a), sostiene que “analizando las experiencias emocionales de estudiantes y docentes he concluido que el sufrimiento social atraviesa la escuela, pero esta también puede transformarse en un espacio que repara las heridas sociales” (p.13), por ello, el estudio espera contribuir al desarrollo de prácticas educativas que permitan crear entornos escolares más democráticos y respetuosos. A continuación, se presentan los aportes teóricos más significativos acerca de la conceptualización de las infancias, las emociones y la escuela que contribuyeron a la construcción del objeto de estudio anteriormente mencionado, agrupados por pertenencia disciplinar.

¹ Esta investigación en desarrollo es dependiente de la Secretaría de Investigación de la FHyCS-UNaM

² Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación 16/H1409-PI, dependiente de la Secretaría de Investigación de la FHyCS-UNaM

EDUCA UMCH, 23, *Dossier Educación, sensibilidades y justicia social*

La infancia como objeto de estudio de la Sociología

Según Pávez (2012) la infancia, como unidad de análisis permanece como objeto de difícil investigación para la sociología, ya que habitualmente se la estudió en investigaciones relacionadas con la institución familiar (como institución social) o con las instituciones educativas (como espacio legitimado para la reproducción del orden social a través de la dominación de las nuevas generaciones). En los enfoques sociológicos clásicos, como el de Durkheim (1975), la infancia se considera fenómeno presocial, por tanto, requiere ser moralmente educada para superar la supuesta naturaleza “salvaje” del sujeto infantil, justificando la necesidad de control de esa naturaleza “salvaje” a través del poder civilizatorio de la educación escolar. Los estudios de Parsons (1959) sobre los procesos de socialización dentro de las familias (heterosexuales y nucleares) indican que toda primera socialización infantil debe producirse dentro de la familia con la complementariedad de otras agencias como la escuela y el grupo de iguales, aunque recalca que la socialización es diferenciada en virtud del género, la clase social y el grupo étnico (Parsons, 1959, como se cita en Pávez, 2012).

Pávez (2012) se enfoca en la participación infantil en el proceso de socialización desde dos perspectivas: la funcionalista y la parsoniana. Según la visión funcionalista, la infancia representa la entrada y adaptación del niño a la cultura, similar al proceso de migración. En cambio, la perspectiva parsoniana sostiene que los niños y niñas llegan sin experiencias culturales previas y son moldeados según las pautas y valores sociales. El aprendizaje del “deber ser” durante la infancia se enfoca en la obediencia a las normas de género, ya que en esta etapa se desarrolla el proceso de aprendizaje de roles de género y relaciones de poder. Esta autora presenta de manera sucinta los principales conceptos de los enfoques sociológicos contemporáneos sobre infancia de Mead, Berger y Luckmann; Elías, Jenks, James, y Alan Prout; Berry Mayall y Leena Alanen.

George Mead (desde el enfoque del interaccionismo simbólico) destaca el papel de las niñas y los niños en la internalización de lo social; afirmando que, incluso desde la infancia, el individuo mantiene un diálogo constante consigo mismo y con otros (el otro generalizado), manifestado a través del juego espontáneo y organizado. La vida social está influenciada por las fuerzas y el poder de la estructura social, y los individuos, incluso siendo niños, poseen un grado de autonomía y subjetividad. Por su parte, Berger y Luckmann (desde el enfoque constructivista) afirman que el ser humano es un producto social cuyo desarrollo está construido e interferido socialmente. La socialización, tanto primaria como secundaria, juega un papel fundamental en este proceso, siendo la primera influida por pautas emocionales y mediatizada por un fuerte control social, mientras que la segunda se desarrolla en instituciones específicas como la escuela.

Elías, 1989, como se cita en Pavez, 2012) desde el enfoque sociohistórico crítico, identifica que, en las sociedades modernas, el proceso civilizatorio se refleja a través de la educación y otras instituciones de poder, ejerciendo una presión generacional sobre la infancia y relegando su mundo al ámbito privado y escolar.

Jenks, James y Prout (desde el enfoque constructivista) destacan que la infancia es una construcción, integrada en un contexto social y cultural específico, variable de análisis social, inseparable de otras variables como género, clase y etnia, lo que implica que existen múltiples infancias.

Mayall y Alanen (desde el enfoque relacional) consideran a la infancia como una generación con un estatus y posición de poder específicos. Este enfoque destaca la importancia de comprender las relaciones generacionales de poder y negociación, equiparando su relevancia con las dinámicas de género. Esta revisión de Pávez, reseña solamente al desarrollo de la Sociología de la Infancia en Europa.

Sepúlveda-Kattan (2021) en referencia al contexto latinoamericano, plantea que la construcción de la infancia se relaciona con el proyecto colonial moderno, la considera una categoría instrumentalizada para legitimar la conquista colonial y que aún mantiene relaciones de dominación en la actualidad. Esta lectura permite comprender a los niños y niñas latinoamericanos como sujetos doblemente subalternos: en el plano material y en sus formas de vida, en el plano del conocimiento y el saber sobre la infancia, o en el plano de las experiencias y subjetividades como sujetos colonizados. Expone que el campo de los estudios de la infancia en América Latina se caracteriza por lineamientos que reflejan sus particularidades en la producción de conocimiento sobre la infancia, que agrupa en cuatro puntos:

El primero remite a la sociología de la infancia como sociología crítica. En Latinoamérica la sociología de la infancia toma una posición plenamente inscrita en el marco epistemológico contemporáneo. Constituye una crítica a la construcción moderna de la infancia.

El segundo está ligado al contexto, lugar de enunciación; destaca la importancia de abordar la infancia desde el contexto de las relaciones de dominación arraigadas en el pensamiento latinoamericano. Las desigualdades sociales estructurales, derivadas de la posición subordinada de los países latinoamericanos en el sistema mundial, definen las experiencias de la infancia en la región.

El tercero refiere a la matriz cultural basada en la clasificación racial, combinada con desigualdades económicas, sitúa a la niñez latinoamericana en una estrecha relación con las categorías de raza y clase. Destaca que la relación entre niños y adultos en estas sociedades está marcada por el paternalismo, que hereda características modernas de la sociedad burguesa y se manifiesta a través de la protección y asistencia a los niños, reflejando también la relación Norte-Sur en el poder colonial.

El cuarto punto alude a la desigualdad como rasgo constitutivo de la realidad latinoamericana, asociada sistemáticamente a la distribución de la riqueza. En estos contextos, los procesos de desigualdad están vinculados a la producción de "pobres", derivada de una producción escandalosa de "ricos" y hay una notable capacidad de reproducción intergeneracional entre los grupos sometidos y dominantes. La desigualdad se relaciona también con la colonialidad en términos histórico-culturales y con la globalidad en términos de la ubicación de América Latina en el sistema mundial.

Szulc et al. (2023), a partir de sus estudios, introducen el concepto de alteridades, citando a Kropff (2010), quien refiere “a una relación de subalternidad que está justificada en la diferencia y que implica asimetría” (p. 4). Desde esta perspectiva se advierte que las sociedades occidentales reservan el lugar de “niño” para determinado sector de la población infantil, entendido como objeto de cuidado y socialización de la familia y la escuela, status del que están excluidos los “menores”, niñas, niños, adolescentes y jóvenes, marcados como un Otro desviado y potencialmente peligroso; objeto de propuestas y prácticas jurídicas y de distintas violencias estatales (como la separación de la familia para vivir en instituciones varias, por castigo o “protección”). Asimismo, plantean que la acción continua de los feminismos coloca en agenda pública, las discusiones en torno al género³, colocan en discusión la creencia de que existe un proceso lineal de identificación y desarrollo de la sexualidad y el género en la niñez (que confluye en identidades estáticas, definidas en la niñez, dentro de la heterosexualidad), que invisibilizó las diversas identidades de género en la niñez.

El abordaje de las infancias desde la Psicología

Como se viene planteando, pensar la infancia como categoría social diferente de los adultos es el resultado de una lenta y progresiva elaboración que se inicia en el siglo XVII y se consolida en el XIX. En el campo de estudios sobre la infancia, el historiador Philippe Ariès fue uno de los primeros en estudiar el proceso de construcción de la infancia, en sus investigaciones. Ariès concluyó que recién entre los siglos XVII y XVIII se habría producido un “descubrimiento de la infancia”, en relación con la constitución de una “sensibilidad moderna” que otorgó a los niños características particulares, vinculadas a la necesidad de preservar su vida, desde entonces frágil por definición (Stagno, L.; 2011)

A partir de este “descubrimiento de la infancia”, surge entonces, la Psicología Evolutiva que va a estudiar el desarrollo humano, partiendo de la infancia y planteando la existencia de etapas de progreso creciente. Los representantes más destacados de este período son Freud, Vygotski y Piaget, quienes elaboraron teorías evolutivas que buscan explicar distintas dimensiones del desarrollo infantil.

Vygotski (1896-1934), formula la teoría sociocultural, planteando que el mecanismo del cambio evolutivo del individuo se enraza en la sociedad y en la cultura. Concibe la ontogénesis como un proceso complejo, punto de encuentro de la evolución biológica y sociocultural. El autor se interesa en producir una psicología centrada en las repercusiones en la educación y la práctica médica. (Vigotski,2020)

Freud (1856-1939) en su trabajo clínico con pacientes adultos revela la existencia del inconsciente y de la sexualidad infantil, crea un cuerpo teórico, un método de investigación y un abordaje terapéutico. Señala que la historia del individuo, particularmente los primeros años, es esencial para comprender el funcionamiento adulto, pero no realiza observaciones sistemáticas del comportamiento infantil como fundamento

³ En la Argentina estas acciones posibilitaron la implantación de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) N°26150, convocatorias masivas como Ni una menos, la Campaña a favor de la Interrupción voluntaria del embarazo (IVE), la implementación de la Ley Micaela, N°27499, para la capacitación en género para personal estatal, de los tres poderes.

de sus elaboraciones teóricas (Freud, 2015) Son Anna Freud, Melanie Klein, Donald Winnicott, René Spitz, Margaret Mahler, Françoise Dolto, quienes en esta línea de pensamiento, con sus estudios post-freudianos introducen la observación directa de la conducta de niños y niñas como método para validar o completar las reconstrucciones de la teoría analítica y permiten comprender el desarrollo subjetivo de niños y niñas.

Piaget (1896-1980) estudia el proceso de construcción de conocimientos de los seres humanos, se centra en el sujeto epistémico y no en el sujeto psicológico. Vale destacar que no se propone estudiar al sujeto infantil, sino que su proyecto es analizar el desarrollo para explicar las funciones mentales. Pese a ello, llega a construir una psicología del niño con base empírica. (Piaget, 2007)

Investigadores como Horn y Castorina (2010) analizan los puntos de contacto existentes entre las caracterizaciones de la infancia que se desprenden de algunos estudios sociológicos clásicos como los realizados por ciertas corrientes de la psicología del desarrollo. Señalan que, si bien existen claras diferencias, como es la falta de contextualización por parte de muchas corrientes psicológicas de los procesos de desarrollo, puede observarse una manera común de pensar la infancia. Destacan que el nuevo contexto social y cultural en el que adquiere relevancia el reconocimiento de derechos civiles de la infancia impulsa cambios en los estudios de la psicología cognitiva, que ahora considera las condiciones de producción en las que los niños construyen sus ideas. Las nuevas perspectivas acerca de la infancia amplían el análisis dentro de la psicología de inspiración piagetiana y se realizan estudios en los que se reconoce las peculiaridades de las construcciones de nociones sociales. Horn y Castorina abogan por un diálogo entre la psicología del desarrollo y la sociología de la infancia, subrayando la necesidad de contextualizar las nociones infantiles en los procesos sociales y reconocer la historicidad de la construcción de la infancia.

Aporte de la Antropología al estudio de las infancias

Para Colángelo (2003) y Chacón (2015), no resulta fácil encontrar en la literatura antropológica trabajos sistemáticos y continuos que tengan a la infancia como foco del análisis y como eje de los procesos de investigación. Sulcz et al (2009), también refieren a que la niñez ha sido hasta los años `90 un tema marginal en los estudios antropológicos y en las ciencias sociales en general. Se trata de una línea de investigación discontinua, fragmentada, asistemática, pero que instituye una reconceptualización de la niñez como construcción sociohistórica, heterogénea, cambiante, relacional y disputada.

Colángelo (2003) menciona los trabajos clásicos de Mead (1939) y de otros autores de la corriente de la *cultura y personalidad*, donde las referencias a la niñez suelen aparecer dispersas en datos etnográficos de investigaciones relacionados con la familia u otros aspectos de la sociedad; o como un medio para esclarecer otras cuestiones, especialmente relacionadas con la transmisión y la continuidad de la cultura. Para Colángelo (2003), la construcción de la infancia es un proceso dinámico y conflictivo, donde las divisiones entre edades son arbitrarias y objeto de disputas y manipulaciones. Señala que “una mirada puesta en la diversidad nos lleva a ver, en primer lugar, que eso que nosotros llamamos infancia no representa lo mismo, ni es vivido de la misma manera en todos los grupos humanos” (Colángelo, 2003, p. 2). Para definir y caracterizar la

infancia es necesario considerar el contexto político, económico y social, así como dar cuenta de la distribución de poder entre distintos grupos sociales ya que las clasificaciones por edad son una forma de imponer límites y establecer un orden en la sociedad.

Si pensamos en la tarea antropológica como un continuo ejercicio de desnaturalización de prácticas y de categorías, la infancia puede dejar de ser pensada desde un concepto neutro y abstracto, signado por caracteres biológicos invariables, para recuperar toda la riqueza de sus determinaciones sociohistóricas. De este modo, tal vez, comencemos a hablar de “infancias”, plurales, múltiples, en el contexto de nuestra sociedad compleja (Colángelo, 2003, p. 7).

Otra perspectiva es la aproximación antropológica a la edad, que según Feixa (1996) se basa en la consideración de que se trata de una construcción cultural, es decir, un objeto moldeado por todos los conjuntos sociales. La división en períodos de la vida y los contenidos culturales asociados a cada uno son variables en espacio y tiempo. Según Feixa, todos los individuos experimentan un desarrollo fisiológico y mental determinado por su naturaleza y todas las culturas segmentan la biografía en períodos con propiedades atribuidas, lo que permite categorizar y guiar el comportamiento en cada etapa. Feixa propone dos perspectivas de análisis: 1) La construcción cultural de las edades, que estudia cómo cada sociedad estructura las fases del ciclo vital, delineando las condiciones sociales de los individuos en cada grupo de edad, así como las imágenes culturales asociadas a ellos; 2) La construcción generacional de la cultura que examina cómo cada grupo de edad participa en la creación y circulación cultural.

Infancias y escuela en contextos actuales

Carli (2011) elabora una serie de reflexiones acerca de los niños y niñas en la sociedad contemporánea y los desafíos de la educación infantil en la Argentina actual. Propone explorar tres cuestiones: la modificación de las fronteras entre la infancia y la adultez (y cómo esto requiere de una nueva visión de las infancias como sujetos en crecimiento y en constitución), analizar la emergencia del concepto de infancia como construcción histórica de la modernidad (centrándose en el papel que desempeñó la escolaridad pública respecto de la población infantil) y realizar un recorrido por imaginarios acerca de la infancia en el siglo XX y por las diferentes nociones sobre este sujeto particular.

Para Carli (2011) el punto de coincidencia entre los historiadores radica en localizar en la modernidad (entre los siglos XVII y XVIII) la emergencia de un nuevo tipo de sentimientos, de políticas y de prácticas sociales relacionadas con los niños y niñas. En las sociedades industriales modernas se configura un nuevo espacio ocupado por niños, niñas y la familia que da lugar a una idea de infancia de larga duración y a la necesidad de una preparación especial de la misma. En este período, una de las estrategias medulares para lograr un orden social y cultural nuevo, superador del atraso y la barbarie del mundo medieval y colonial, fue la educación de la niñez. Este imaginario de cambio cultural y social favoreció a la significación de la infancia al pensarla como germen de la sociedad política y civil del futuro, y de su escolarización como garantía de un horizonte de cambio y de progreso social.

Al respecto, Álvarez y Varela (1991) destacan que las condiciones sociales que posibilitan el surgimiento de la escuela es la enunciación de un estatuto de la infancia; la emergencia de un espacio específico para la educación de los niños, la aparición de un cuerpo de especialistas de la infancia, la destrucción de otros modos de educación y la institucionalización de la escuela a partir de la imposición de la obligatoriedad. Sostienen que la escolarización fue una “maquinaria de gobierno de la infancia” (p. 15).

En la Argentina, la escolaridad obligatoria funcionó como un dispositivo disciplinador de los niños y niñas de los sectores populares, hijos e hijas de inmigrantes y de la población nativa. Al mismo tiempo tuvo una incidencia efectiva en la conformación del tejido social y cultural del país. A través de la Ley 1420 (sancionada en 1884, conocida como la Ley Sarmiento) se impone a la sociedad la obligatoriedad de asistencia a la escuela desde los 6 a los 14 años, lo que incide en la constitución de los niños y niñas como sujetos que comienzan a ser apelados por diferentes discursos, que fluctúan entre la protección, la represión y la educación.

Carli (2011) destaca dos periodos principales en la evolución de la conceptualización de la infancia a lo largo del siglo XX y examina cómo la posición de los niños y niñas en la escena educativa ha sido moldeada por factores políticos, sociales y culturales. Explora, además, la relación entre la infancia y diferentes regímenes políticos como el nazismo y las dictaduras militares en América Latina. En el primer periodo (conceptualización de la infancia en el siglo XX) se advierte un reconocimiento de la infancia y críticas a la opresión de su espontaneidad; la emergencia de miradas disciplinarias, especialmente de la psicología; el énfasis en el estudio de la niñez con una renovación de metodologías y normas escolares. En el segundo periodo (años '60 y '70) se configura un nuevo imaginario sobre la infancia ante cambios sociales, culturales y políticos y se vuelve objeto de abordaje de diversas disciplinas; asimismo, las infancias se vuelven objeto del mercado, de los medios de comunicación y de nuevas políticas.

También, reconoce periodos en los que se produce una sujeción represiva de la infancia. En la década del '30 (ascenso del nazismo) el surgimiento de la “teoría del niño” está ligada a la selección racial, la política educativa argentina no quedó exenta de la influencia de este imaginario de sujeción al Estado. En la década del '70 (dictaduras militares en América Latina) los niños y niñas se convierten en botín de guerra, con sustracción de identidades; se produce un control privado-familiar de la vida infantil desde el poder del Estado. En la actualidad se advierte las tensiones entre represión y permiso en la crianza y la educación infantil, lo cual se convierte en un prisma para observar las dificultades de la generación adulta para construir un horizonte.

En conclusión, Carli destaca la complejidad de la conceptualización de la infancia a lo largo de la historia, la influencia de los contextos políticos en la sujeción o liberación de la infancia, y la necesidad de construir una posición educadora que responda a las demandas y desafíos contemporáneos. Y advierte:

Sin embargo, la constitución de la niñez como sujeto solo puede analizarse en la tensión estrecha que se produce entre la intervención adulta y la experiencia del niño, entre lo que se ha denominado la construcción social de la infancia y la historia irrepetible de cada niño, entre la imagen que se da de sí mismo y que una sociedad construye para la generación infantil en una época y las trayectorias individuales (Carli, 2011, p. 1).

Diker también realiza un aporte significativo, para la comprensión de las problemáticas actuales de niñas y niños con su escrito *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* (2009). El mismo presenta una serie de ejemplos que exponen los relevantes cambios en las experiencias infantiles observables en los últimos años. Cambios que si bien se inscriben en los cuerpos de los niños deben ser leídos como signos de transformaciones más generales: en las posiciones adultas y en las relaciones intergeneracionales, en las configuraciones familiares y en las prácticas de crianza, en los objetos y modalidades de consumo, en los discursos y las políticas sobre la infancia, en las instituciones por las que transitan. Propone, entonces, tomar distancia tanto de las posiciones nostálgicas o moralizadoras que solo leen en estas transformaciones señales inequívocas de deterioro (de la naturaleza infantil, del lugar de la familia, de las prácticas de crianza, de las instituciones educativas), como de las miradas celebratorias que interpretan estas transformaciones como expresión de una supuesta evolución de la infancia hacia una mayor autonomía (para participar en el mercado, para decidir sobre el propio cuerpo, para acceder al conocimiento a través de la tecnología, incluso para participar políticamente).

Diker (2009) menciona los procesos que en los últimos veinticinco años han introducido cambios significativos en las condiciones sociales de la experiencia infantil e influyeron en la reorganización de los discursos y de las prácticas institucionales sobre la infancia: el reconocimiento de los niños como sujetos de derecho; el aumento de la población escolar, un empobrecimiento sin precedentes de la población infantil; la diversificación y expansión de un mercado de consumo cada vez más meticulosamente orientado a los niños; la reconfiguración de las posiciones adultas y de las relaciones de autoridad. Entonces, las preguntas al respecto son:

“¿qué es un niño?” hoy no admite respuestas unívocas, sino que abre más preguntas: ¿sólo se trata de una cuestión de edad? ¿Es suficiente la definición jurídica de menor para delimitar el universo de la infancia? ¿Qué tienen en común un alumno de cuarto grado de primaria de clase media urbana y un niño de la misma edad que participa en una banda delictiva? ¿Qué tienen en común una niña de 12 años que ya es madre y una que no? ¿Y los niños que trabajan o cuidan a sus familias con otros que utilizan su tiempo libre en instituciones de recreación o de complementación de su educación escolar? Se puede decir “todos son niños”, pero no todos transitan la misma infancia (Diker, 2009, pp. 9-10).

En los últimos años parece haber cambiado la manera en que se piensa y experimenta la infancia. La contundencia de los cambios en las experiencias infantiles hace detonar las categorías disponibles para pensarla y excede la capacidad de las instituciones (familiares, educativas, judiciales, sanitarias, entre otras) para procesarla. La sorpresa frente a “los nuevos” es reemplazada por el desconcierto, y en el lugar del

reconocimiento crece el extrañamiento y los discursos actuales se pueblan de nuevos nombres destinados a reconocer “lo que hay de nuevo en la infancia”: infancias (en plural), nuevas infancias, infancia hiperrealizada e infancia *desrealizada*, cyberniños, niños-adultos, niños vulnerables, niños en riesgo, niños consumidores, son solo algunos de ellos. También se han generado hipótesis acerca de “lo que queda de infancia en lo nuevo” (Diker, 2009, p. 11), llegándose a postular, incluso, que estamos asistiendo al fin de la infancia.

Otro asunto significativo es su distinción entre infancia y niño o niña: según Diker (2009), infancia es el conjunto de intervenciones institucionales que, actuando sobre el niño “real” -párvulo, infantes, cuerpo biológico, cachorro humano-, sobre las familias y sobre las instituciones de la infancia, producen lo que cada sociedad llama niño. De modo que el niño no es ni el cuerpo biológico ni, en sentido estricto, la infancia: es más bien un efecto de la infancia, la superficie en la que la infancia, en tanto objeto discursivo, ha inscripto sus operaciones (pp. 25-26).

Infancias, escuela y trama afectiva desde un enfoque sociocrítico

Los lazos emocionales muestran el lado más humano de la existencia. Somos seres vulnerables y necesitados de los demás (Kaplan 2022).

Las instituciones educativas, más allá de su materialidad física, son también espacios simbólicos, en los cuales se desarrollan vínculos intersubjetivos que van generando una trama afectiva. Educar no se trata solo de la transmisión de ciertos contenidos curriculares, de la apropiación de cultura. La escolarización produce lazos sociales, la experiencia escolar deja huellas vitales, las vivencias y sentires del tránsito por ella van conformando nuestra organización afectiva: “La escuela deja huellas afectivas. Somos en gran medida el resultado de la mirada escolar que se interioriza como espejo” (Kaplan, 2022, p. 12). Por ello, es necesaria la conceptualización de las emociones en el campo educativo para comprender los vínculos intersubjetivos e intergeneracionales que se forjan en el espacio escolar y visibilizar la afectividad como constitutiva de los procesos y las prácticas pedagógicas.

Históricamente se planteó una división entre lo cognitivo académico y lo vincular afectivo en el análisis de los procesos escolares, otorgando preeminencia a la razón por sobre los sentimientos, pero hoy ya no se discute acerca de la relevancia de los afectos en la educación y en los vínculos pedagógicos. Kaplan (2018) plantea que desde un enfoque socio-psíquico e histórico-cultural de las emociones, no se separan los procesos del pensar y el sentir y se los contextualiza en las transformaciones de la época, señalado también que culturas afectivas y culturas académicas se imbrican en el proceso de construcción de la experiencia escolar.

Porta y Ramallo (2018) señalan que, en los últimos años, la historiografía educativa vinculada al desarrollo del estudio de las emociones posibilitó desnaturalizar las interpretaciones sobre la vida afectiva y analizar la construcción de distintos sistemas sensibles en la educación moderna. Luego refieren a los estudios de los afectos en la pedagogía argentina, diferenciando los relacionados con los aspectos didácticos de Abramowski y Canevaro (2017); los relacionados con el giro afectivo en la investigación

educativa. de Kaplan et al. (2023), Carli (2011), con el ejercicio de la docencia; con las sexualidades y las normatizaciones heterosexuales de Morgade (2001); con el espacio político-afectivo del ejercicio de la autoridad de Greco (2012); con la construcción epistemológica del campo a partir del “sentipensar” de Yuni y Urbano (2018) entre otros. El interés en las emociones radica en que son una categoría de análisis para comprender la relación entre las prácticas de convivencia y los resultados escolares (Kaplan & Szapu, 2020). En la actualidad circulan tanto en ámbitos políticos, legislativos, como pedagógicos los términos educación e inteligencia emocionales asociados con los procesos educativos. Se pueden distinguir dos tipos de usos discursivos sobre las emociones. Uno en relación con la lógica de mercado y otro con una racionalidad científica. En el campo académico se registra la existencia de un paradigma reduccionista biologicista que confronta con uno relacional de corte histórico cultural (Kaplan, 2018).

Le Bretón (2012) manifiesta que el hombre está conectado con el mundo por una red continua de emociones y es impactado, afectado por los acontecimientos. La emoción dice, es siempre el producto de un entorno humano dado y de un universo social caracterizado de sentido y de valores. Plantea el carácter social de la emoción, diferenciándose de los enfoques naturalistas que consideran, desde una perspectiva biologicista, la emoción como una sustancia nacida del cuerpo, a la vez íntima y orgánica. Para él, la emoción no es una sustancia, un estado fijo e inalterable que se encuentra de igual manera y siempre en las mismas circunstancias en toda la especie humana, sino un matiz afectivo que involucra a toda conducta y, cambia cada vez que la relación con el mundo se transforma, que los interlocutores cambian o que el individuo varía su análisis de la situación.

Kaplan y Szapu (2020), en consonancia con Le Bretón (2012), plantean que la experiencia de la sensibilidad refiere al modo peculiar en que cada sociedad de individuos comprende simbólicamente el mundo: percepciones, miradas, imágenes, pasiones, sentimientos, creencias, concepciones y discursos. La sensibilidad, como hecho cultural, es, por tanto, biográfica e histórica, y se constituye en entramados particulares donde lo objetivo y lo subjetivo se articulan necesariamente.

En relación con la lógica del mercado o de la economía de los afectos Illouz (2007) analiza las emociones instrumentalizadas por el capitalismo durante el último siglo, en un proceso de mercantilización que reconfigura la vida afectiva de los sujetos a partir del siglo XX. Considera las emociones como una confluencia de significados culturales y relaciones sociales que, comprometen a la par cognición, afecto, evaluación, motivación y cuerpo, presentan un carácter prerreflexivo dado que resultan de elementos sociales y culturales que escapan de la decisión consciente de los sujetos. Nace lo que va a denominar “nuevo estilo emocional” (p. 18), con un discurso terapéutico proveniente del psicoanálisis, una nueva manera de pensar la relación del yo con los otros, que se extiende, principalmente, por medio de lo que Illouz (2007) llama la “literatura de consejos” (p. 23). Este discurso, que racionaliza constantemente las emociones, coloca el plano afectivo en un lugar protagónico y ciertas habilidades de comunicación (ser asertivo, mostrarse positivo, ser feliz a toda costa), se consideran manifestaciones específicas de capital social. Acaba siendo funcional al ámbito empresarial, interviniendo, tanto en la gestión emocional de la vida de los trabajadores, como en la sistematización y

racionalización de sus actividades durante el proceso productivo. Logra desplazar la conflictividad laboral hacia el marco emocional relativo a la personalidad del trabajador, y contribuye a neutralizar la lucha de clases.

El mercado adopta, con el ropaje de científicidad, visiones que sostienen que la inteligencia emocional se aloja en el cerebro, propio del paradigma reduccionista biologicista. El sentido común traduce estas ideas como que es el cerebro el que ama, aprende, fracasa. En los últimos tiempos, todo se vuelve a explicar por las funciones cerebrales: el amor, el enojo, la autoestima, el voto, el éxito o fracaso, en un retorno a un paradigma biologicista.

Kaplan y su equipo de investigación, en el marco del Programa de Investigación sobre “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos”⁴, desarrollan una serie de supuestos sobre la producción de la afectividad, recuperando aportes de diversos autores, como Sennett (2003) que analiza la experiencia emocional en las sociedades modernas; asumiendo que mediante las emociones las personas expresamos el significado moral y humano de las instituciones que habitamos y que los vínculos emocionales son constitutivos de nuestro proceso de humanización. Acuerdan con Le Breton (2012) que la emoción no es transparente, sino una mezcla difícil de comprender. Proponen una perspectiva de análisis de la vida emocional en la trama vincular escolar, partiendo de la premisa que ninguna forma de comportamiento o disposición para sentir puede considerarse natural. Argumentan que, al ser social, la emoción es interpretación, expresión y significación, se transforma en relación con cada situación y su intensidad y modo de manifestarse son siempre singulares. Esto es así, dicen, porque las personas están conectadas con el mundo por una red continua de emociones y son afectadas por los acontecimientos de su entorno. Señalan también la importancia de observar las vivencias emocionales en su dinámica procesual, evitando considerar los lazos afectivos de manera aislada, ya que se trata de un “afecto situado” y manifiestan que es necesario asumir una mirada dialéctica entre biología y sociedad al abordar la emotividad. Sostienen que las disposiciones para sentir, al ser aprendidas y tener un sentido práctico, son parte del inconsciente social. Consideran a lo emocional como un símbolo humano de expresividad, comunicación y orientación, que da lugar a un lenguaje de las emociones signado por costumbres y prácticas culturales de largo plazo, es decir, a través de procesos socio psicogenéticos que se van transformando.

Entienden que no existen emociones separadas, aisladas, sino un entramado afectivo o red sentimental. Esta estructura emotiva se concibe como relacional y organizada en los procesos de socialización. Finalmente, sugieren el uso del plural al referirse a la producción de una red sentimental, ya que en la socia dinámica de los vínculos de intersubjetividad se entrecruzan sentimientos múltiples y contradictorios.

Tomando conceptos de Elías (1998), Kaplan destaca que en el entramado personal del individuo se estructuran vínculos emotivos y personales estables con las personas de su entorno, sostiene que la estructura social y la estructura emotiva son dos aspectos

⁴ Bajo la dirección de Carina V. Kaplan, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

interconectados, siendo el habitus emotivo resultado de disposiciones aprendidas para sentir de manera inconsciente y práctica.

Hacia la construcción de una episteme integral

A través de la revisión bibliográfica realizada se puede observar con respecto a la conceptualización de las infancias dentro del campo de las ciencias sociales, que esta, se inicia en la modernidad, con una visión de infancia universal, homogeneizadora, caracterizada por su inmadurez e incompletud (en comparación con los adultos, “maduros y completos”) y, por lo tanto, necesitada de tutela. Un enfoque descontextualizado y adulto céntrico, que genera sentidos y prácticas partiendo de una mirada idealizada de las niñas y niños como seres inocentes, frágiles y maleables. Posteriormente, se produce el pasaje a una perspectiva de construcción sociohistórica, por lo tanto, situada dentro de una estructura social, influida por las diversas culturas y, por ende, dinámica, variable, que se manifiesta en múltiples expresiones. Desde este punto de vista, las cuestiones propias de cada universo cultural se suman: la consideración de clase (ubicación en la estructura social, condiciones materiales de vida, dentro de un sistema capitalista), la pertenencia étnica (“raza”), la cuestión de género (hay diferencias según se transcurra por la vida siendo niño/a/e) y la alteridad.

Aunque la impronta del modelo moderno de “la infancia”, singular y universal, aún esté presente en prácticas e intervenciones, hoy, como resultado de procesos de construcción sociales dinámicos, diversos, no exentos de conflictividades, se piensan las infancias en plural. Y este será el enfoque a adoptar en el estudio a realizar.

En relación con los aportes de las diferentes escuelas psicológicas aquí mencionadas, son de interés para la tesis los aportes de la teoría sociocultural de Vygotski, el psicoanálisis por sus ideas de construcción de la subjetividad y de sujeto en la niñez, como singulares y en contexto, reconociendo su carácter histórico y social, en consonancia con los conceptos sociológicos.

La mirada antropológica, con el foco en la diversidad de la experiencia humana, analizando la variedad de formas de vivir en sociedad y de representaciones del mundo social que han creado los seres humanos, será útil como herramienta para pensar la niñez: desnaturalizando el concepto. A su vez, su método específico, el método etnográfico (que permite interpretar los fenómenos sociales desde el punto de vista de los propios actores sociales) puede ser eficaz para el estudio de la trama afectiva escolar que se procura efectuar.

Para pensar la trama afectiva escolar, son también importantes los aportes de Carli, sobre los imaginarios acerca de la denominada infancia en singular en el siglo XX y el papel que desempeñó la escolaridad pública respecto de la población infantil. Los escritos de Diker, contribuyen a la comprensión de las problemáticas actuales de las infancias y a diferenciar el niño/a real, del concepto de infancia entendida como el conjunto de intervenciones institucionales actuando sobre él y las familias.

Los estudios acerca de las emociones que desarrolla Kaplan, permiten, por una parte, interpretar la naturaleza de las emociones como compleja, multidimensional (ya que supone la interrelación de las dimensiones social, cultural y relacional.), situadas, con una sustancia corporal-biológica, enlazada con los procesos sociales. Y, por otra parte, visualizarlas como diversas, amarradas en la materialidad del mundo y significadas en procesos socioculturales e históricos.

Los diferentes aportes aquí presentados, en estos tiempos de desigualdad étnica, de género y de clases y de significativo porcentaje de pobreza en la población infantil de nuestro país y nuestra provincia; serán las herramientas para una mirada interdisciplinaria, sobre las experiencias afectivas, las conflictividades y microviolencias implicadas en los procesos de escolarización de niños y niñas que asisten al segundo ciclo de escuelas primarias de la ciudad de Posadas, capital de la provincia de Misiones, en Argentina. Esas escuelas, que como dice Kaplan (2022a), son un microcosmos dentro del macrocosmos social, en el que se aprende a vivir junto a otros que, de extraños se transformarán en semejantes. Escuelas de Misiones, que, si contribuimos, a la formación de docentes sentipensantes pueden también ser el espacio donde tramitar y reparar el dolor social generado por las desigualdades antes mencionadas. Escuelas que los refugien, los abracen, reparen heridas y les permitan aprender a cuidar de sí mismos y cuidar del otro.

Contribución de Auditoría

Producción del Artículo: Silvia Enid Nudelman.

Conflicto de Intereses

La autora sostiene no hay conflicto de intereses en su investigación.

Financiamiento

En el artículo, se hace referencia a dos proyectos de investigación: el Proyecto 16H-432-Estudio sobre las concepciones de infancia en escuelas de la ciudad de Posadas-Infancias sin Etiquetas (2015-2019) y al Proyecto 16H-1409-PI (en curso), proyectos realizados bajo mi dirección, acreditados y financiados por la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Misiones (FHyCS-UNaM). Además, cuatro integrantes del equipo fueron categorizados por el Programa de Incentivos para docentes investigadores, que estuvo instrumentado por la Secretaría de Políticas Universitarias del ex Ministerio de Educación de la Nación a través de las Secretarías de Ciencia y Técnica de las Universidades Nacionales. El propósito de este fue promover la investigación asociada a la docencia universitaria, con el fin de contribuir a la excelencia en la formación de los egresados. El pago de dicho incentivo, a los docentes categorizados por este programa (semestral y porcentual con relación al sueldo docente según categoría semiexclusiva o exclusiva) estaba condicionado al cumplimiento de las tareas docentes y de investigación que establecía la normativa del Programa, avaladas por la autoridad universitaria correspondiente, así como por el resultado de las evaluaciones periódicas de las actividades de investigación y de los currículos de los participantes. El programa se financiaba con partidas del presupuesto nacional y se aplicó ininterrumpidamente hasta el año 2023.

Responsabilidad ética y legal

El artículo presentado es de carácter teórico, para su producción se trabajó con documentación de carácter público al tratarse de consultas bibliográficas.

Correspondencia: enidnudelman@gmail.com

Referencias

- Abramowski, A., & Canevaro, S. (2017). *Pensar los afectos Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Álvarez, F., & Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Ediciones de la Piqueta.
- Ariés, P. (1960). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
- Carli, S. (2011). *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Paidós.
- Chacón, J. (2015). Antropología e infancia. Reflexiones sobre los sujetos y los objetos. *Cuiculico*, 64,133-153.
- Colángelo, A. (2003). La mirada antropológica sobre la infancia, reflexiones y perspectivas de abordaje. Ponencia presentada en el seminario La formación del docente entre el siglo XIX y siglo XXI. https://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf.
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Elías, N. (1989): El proceso de civilización, Fondo de Cultura Económica.
- Elías, N. (1998). Los seres humanos y sus emociones: un ensayo sociológico procesual. En: N. Elías. *La civilización de los padres y otros ensayos* (pp.290-329). Norma.
- Feixa, C. (1996). Antropología de las edades. Ensayos de Antropología Cultural. En J. Prat y A. Martínez (Edit.), *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabrega* (pp. 319-335). Barcelona: Editorial Ariel, S.A. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/685402/bastante_sicilia_agust_in_Capitulo%204_Antropologia%20de%20las%20edades_C%20Feixa.pdf?isAllo wed=y&sequence=31
- Freud, S. (2015). *Tres ensayos de Teoría Sexual*. 1ª Ed. Amorrortu.
- González, E. (2023). *Cuando los niños se vuelven migrantes: derechos humanos y excepciones violentas en México*. Universidad Nacional de México.

- Greco, M. B. (2012). Emancipación, educación y autoridad. Paradojas en el trabajo de formar. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Memoria Académica. Disponible en: <https://www.academica.org/000-072/33.pdf>.
- Horn, A., & Castorina, J. A. (2010). La sociología de la infancia y la psicología constructivista. Un dialogo posible. Ponencia presentada en las VI Jornadas de Sociología de la UNLP. En Memoria Académica. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5272/ev.5272.pdf.
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Katz Editores.
- James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Psychology Press.
- Kaplan, C. (2018). Kaplan, Carina Viviana; La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación; Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Humanidades. Departamento de Sociología; Sudamérica. Revista de Ciencias Sociales; 9; 12-2018; 117-128 <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/103934>
- Kaplan, C., Szapu, E. (2020). Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo. Nosotrica Ediciones. Ciudad de México <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20200602034941/Conflictos-violencias-emociones.pdf>
- Kaplan, C. V. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós.
- Kaplan, C.; Szapu, E.; Arévalos, D. (2023) Sociedad y afectos: Apuntes para una Sociología de la Educación emergente; Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Humanidades, *Revista de Educación*, 1 (28), 63-81
- Kropff, L. (2010). Apuntes conceptuales para una antropología de la edad; Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. *Avá*, 16 (7), 171-187
- Kropff, L. (2010). Apuntes conceptuales para una antropología de la edad. *Revista Avá*, 16, 171-187.
- Le Bretón, D. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10, (4), 69-79.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Noveduc.

- Parsons, T. (1959) "The social structure of the family". En *The Family: its Functions and Destiny*, editado por Anshen, Ruth N. Harper and Row, New York:
- Pávez, I. (2012). Sociología de la infancia: Las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, (27), 81-102.
- Piaget, J. (2007) *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Editorial Crítica.
- Porta, L., & Ramallo, F. (2018). Una narrativa de las emociones para un momento de emergencia: genealogías posibles en la pedagogía. En C.V. Kaplan (Coord.), *Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación* (pp. 59-75). Miño y Dávila.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Anagrama
- Sepúlveda-Kattan, N. (2021) Sociología de la infancia y América Latina como su lugar de enunciación Íconos. *Revista de Ciencias Sociales*, núm. 70, mayo-agosto, pp. 133-150 FLACSO Ecuador
<https://doi.org/doi.org/10.17141/iconos.70.2021.4438>
- Stagno, L (2011). El descubrimiento de la infancia, un proceso que aún continúa. En: Finocchio, Silvia; Romero, Nancy, comps.. *Saberes y prácticas escolares*. Rosario: Homo Sapiens. pp. 41-61. (Pensar la educación). En *Memoria Académica*. Disponible en:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.520/pm.520.pdf>
- Szulc, A., Hecht, A., Hernández, C., Leavy, P., Varela, M., Verón, L., Enriz, N., Hellemeyer, M. (2009). La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas. una mirada desde la antropología. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación
https://www.academia.edu/64154427/La_Investigacin_Etnografica_Sobre_y_Con_Niños_y_Niñas_Una_Mirada_Desde_La_Antropologia
- Szulc, A., Guemureman, S., García, M., & Colángelo, A. (Coordinadoras) (2023). *Niñez Plural. Desafíos para repensar las infancias contemporáneas*. El Colectivo.
- Vigotsky, L. (2020). *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós.
- Yuni, A., & Urbano, C. (2018). Resonancias y paradojas de la Educación: notas para hablar en nombre de ella. *Praxis Educativa*, 22, (2), 78-93.

Trayectoria académica

Silvia Nudelman

Docente Titular Regular (por concurso) del Departamento de Educación Especial, de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) de Argentina.

Especialista en Docencia Universitaria- Investigadora Categoría III del Programa de Incentivos de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, Investigadora en la Secretaría de investigación de la FHyCS-UNaM. Directora del Proyecto de Investigación 16/H1409-Pi - Los diversos modos de transitar las infancias en la provincia de Misiones, de sujetos nacidos en los años 1960 y 1990. un estudio que intenta responder a un área de vacancia, cartografiar las infancias de modo situado, localmente, en la Provincia. Docente Extensionista del Equipo del Programa de Extensión "Infancias sin Etiquetas de la Secretaría de Extensión y Vinculación Tecnológica de la FHyCS-UNaM. Doctoranda del Doctorado de IENEIAS Humanas Sociales de la UNaM, con orientación en Educación.

Mi compañero se parece a un animal. Lecturas sociológicas sobre el acto de apodar en el ámbito escolar

My partner looks like an animal. Sociological readings on the act of nicknames in the school environment

Recibido: 01 de febrero 2024 Evaluado: 16 de febrero 2024 Aceptado: 17 de abril 2024

Elisa Martina De los Ángeles Sulca

Autor Corresponsal: elysulca@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0405-0729>

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y de la Universidad Nacional de Salta (UNSa), Argentina.

Carina Viviana Kaplan

kaplancarina@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3896-4318>

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad de Buenos Aires (UBA) y Universidad Nacional de la Plata (UNLP), Argentina.

Cómo citar

Sulca, E. M. y Kaplan, C. V. (2024). Mi compañero se parece a un animal. Lecturas sociológicas sobre el acto de apodar en el ámbito escolar. *Revista EDUCA UMCH*, (23), 106–119.

<https://doi.org/10.35756/educaumch.202423.313>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia *Creative Commons* Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

Resumen

El presente artículo propone una serie de reflexiones sobre los efectos socio-subjetivos del acto de apodar en la trama de la interacción escolar. Particularmente, analiza una serie de términos despreciativos que utilizan jóvenes indígenas tales como “choscha”, “quirca” y “loro barranquero”; los que remiten a una comparación entre personas y rasgos de animales autóctonos de su comunidad. La metáfora de la animalidad presente en las adjetivaciones estudiantiles puede interpretarse como una expresión del racismo al operar como mecanismo inconsciente que reproduce creencias naturalizadas de superioridad (lo humano) e inferioridad (lo animal). Los apodos constituyen una forma de violencia simbólica que configura experiencias e imágenes de autodesprecio.

Palabras clave: *apodos, animales, semejanza, especismo, racismo, estudiantes indígenas.*

Abstract

This article proposes a series of reflections on the socio-subjective effects of the act of nicknames in the fabric of school interaction. Particularly, it analyzes a series of disparaging terms used by indigenous youth such as “choscha”, “quirca” and “loro barranquero”; those that refer to a comparison between people and traits of animals native to their community. The metaphor of animality present in student adjectives can be interpreted as an expression of racism as it operates as an unconscious mechanism that reproduces naturalized beliefs of superiority (human) and inferiority (animal). Nicknames constitute a form of symbolic violence that configure experiences and images of self-hatred.

Keyword: *nicknames, animals, likeness, speciesism, racism, indigenous students.*

Introducción

Este artículo tiene como propósito analizar las tipificaciones de jóvenes indígenas de una escuela albergue. A partir del análisis de las notas de campo realizadas en el marco de una investigación socioeducativa, se ha identificado que las adjetivaciones que se asignan entre sí son “*choscha*”, “*quirca*” y “*loro barranquero*”; las que remiten a una comparación entre personas y rasgos de animales autóctonos de su comunidad. Estos principios de nominación están inscriptos en lo que Van Dijk (2007) ha caracterizado como *discurso racista*, en la medida en que apelan a la metáfora de la animalidad para desacreditar a quienes portan cualidades estigmatizadas.

Una cuestión que interesa destacar es que en las cosmovisiones indígenas la naturaleza y sus recursos, donde los animales están incluidos, tiene la misma valoración que los seres humanos. Una relación armoniosa y equilibrada con todos los seres vivos y no vivos es necesaria para el *buen vivir* (Barahona & Añazco, 2020). La jerarquización de las especies “es una estrategia de dominación occidental para preservar la supervivencia de su genética y de su cultura” (Rivero, 2020, p. 335). El especismo como una forma de racismo contribuye a la producción y reproducción de un sistema social de creencias dominantes.

En las construcciones discursivas, la dicotomía humanidad/animalidad son expresiones del especismo y del racismo, puesto que se recurre a los argumentos biologicistas para justificar la superioridad de una especie sobre otra y de una raza sobre otra (Rivera, 2016 & Blanco, 2012). El especismo establece la jerarquización de la especie humana sobre la animalidad; el racismo apela a dicha taxonomía para legitimar procesos de inferiorización y degradación entre grupos humanos, tales como indígenas y no indígenas, negros y blancos, entre otros (Gioffré, 2020). El patrón común entre el racismo y el especismo es la categorización y jerarquización entre un endogrupo (nosotros) y un exogrupo (ellos) basándose en atributos considerados de orden natural.

El racismo imbricado con el especismo se reproduce a través de nominaciones, burlas u otras manifestaciones del discurso cotidiano, incluso con la complicidad del grupo racializado que de manera inconsciente colabora con relaciones de dominación.

Las animalizaciones en los apodos constituyen, así, una estrategia retórica de la violencia verbal a través de la metáfora, la metonimia y la sinécdoque, pues al nombrar a los humanos como animales –a pesar de que se expresen de forma cariñosa–, se encubre el insulto. Hay una gradación en la animalización, dependiendo del animal al que se haga mención y de cómo sea recibido o el contexto en el que sea enunciado el mote. Pero la violencia verbal hace vulnerable al sujeto aun cuando se manifieste de forma atenuada, velada o soterrada. Por esto, si bien pueden considerarse cariñosos los diminutivos de animales (pollito, perrito, gatito, etc.), despersonifican (...) o degradan igualmente al sujeto y lo vuelven vulnerable. Pues el estatus de animal es discriminatorio frente al humano y la violencia ejercida hacia los animales es transferida a través de la metaforización de los apodos (Vergara et al., 2017, p. 20).

La metáfora que asimila, por ejemplo, la bestia al indígena, al negro o al judío es una estrategia de “deconstrucción de la unidad del género humano, que lejos de quedar relegada al ámbito de la descripción entra en la esfera de la axiología y de la prescripción” (Rivera, 2016, p. 333). La animalización expresada en los apodos es una forma de deshumanizar al otro. Es un acto del lenguaje que tiende a calificar y valorar determinadas actitudes, comportamientos o rasgos físicos de una persona o grupo. Se convierte en una práctica discursiva racista cuando a base de ello establece jerarquías de superioridad e inferioridad.

Para Bourdieu (2008) el acto simbólico de nombrar colabora con la creación del orden social, por lo que resulta necesario “examinar la parte que corresponde a las palabras en la construcción de las cosas sociales” (p. 65). Por su parte, Simmel (2018) indica que el análisis del lenguaje posibilita comprender las formas sociales que se establecen entre las personas.

Las operaciones simbólicas de etiquetamiento tienen lugar en una sociodinámica del poder, donde ciertas características corporales, culturales, religiosas y económicas de un individuo o grupo se utilizan para minimizar, inferiorizar y denigrar. “En los procesos de asignación y auto asignación de etiquetas (...) se pone en juego la atribución a un supuesto ser, de unas determinadas cualidades vinculadas a las apariencias” (Kaplan, 2012, p. 29). Imponer una etiqueta a alguien implica asignarle una esencia social mediante la cual se institucionaliza una identidad. En los establecimientos educativos el acto cotidiano de nominar a un estudiante contribuye a darle entidad, a definirlo como tal y a anticipar su destino escolar. Al respecto, Bourdieu (2008) sostiene que los nombramientos aportan a procesos de institución, en tanto tienden a producir lo que designan. El acto de institución es un acto de comunicación, pero de un tipo específico: “notifica a alguien su identidad, en el doble sentido de que se la expresa y se la impone al expresarla ante todos (...), notificándole de este modo con autoridad lo que es y lo que tiene que ser” (Bourdieu, 2008, p. 81).

Los apodos favorecen a procesos de diferenciación y de clasificación social que en muchos casos constituyen microrracismos (Kaplan, 2020). Son actos productivos con efecto en la construcción de la autoestima. Es decir, que las y los estudiantes son definidos, en gran medida, “por las expectativas socialmente construidas de las que son depositarios, a la vez que hacen propias esas expectativas en función de la experiencia social y escolar” (Kaplan, 2008, p. 60). Bourdieu (2008) se refiere a la eficacia simbólica del lenguaje en términos de *magia social*, ya que aporta a producir la existencia de las cosas nombradas. El efecto de la nominación depende de la persona que enuncia y del lugar que ocupa en la sociodinámica de las relaciones de poder.

Todos los actos de nominación son, propiamente hablando, profecías que pretenden producir su propia verificación: en tanto que encierra una pretensión más o menos fundada socialmente a ejercer un acto mágico de institución capaz de crear una nueva realidad, el enunciado performativo realiza en el presente de las palabras un efecto futuro (Bourdieu, 2008, p. 48).

El poder simbólico de los apodos radica en los efectos subjetivos sobre las autopercepciones. “Nominar no es un acto inocente, sino que establece distancias entre unos y otros y tiene consecuencias sobre la mirada que ese sujeto construye de sí mismo” (Kaplan, 2006, p. 47). Por medio de las clasificaciones y jerarquizaciones las y los estudiantes van interiorizando de modo consciente o inconsciente sus límites y también sus posibilidades simbólicas, estructurando lo que Bourdieu (1991) ha denominado como *sentido de los límites*. Con esto se refiere a que durante la experiencia escolar se perfila una anticipación práctica de los límites objetivos que se pueden expresar en premisas del tipo “no me da la cabeza”, “no nací para las matemáticas” o “no me da la cabeza para estudiar” (Kaplan, 2008, 2018). Se trata de una suerte de transacción tácita donde otros emiten juicios sobre el desempeño académico de un sujeto y le otorgan un valor; este se autorresponsabiliza de su supuesto fracaso y construye una autoimagen escolar devaluada. Así, las taxonomías escolares pasan a ser percibidas y autopercebidas como signo de calidad y del valor de la persona (Kaplan, 2016, 2008).

Los discursos del cotidiano escolar sobre los otros están emparentados con distintas formas de racismo (Van Dijk, 2007). Aquellas prácticas de humillación y discriminación basadas en atributos corporales, étnicos o religiosos son expresiones de este fenómeno. Van Dijk (2007) indica que el racismo puede ser ejercido mediante diversos eventos comunicativos, tales como las conversaciones diarias y las noticias. La estrategia común en cualquier tipo de discurso racista es enfatizar la superioridad de un nosotros y la inferioridad de un ellos. Entre los recursos lingüísticos que se ponen en juego, Van Dijk identifica las metáforas negativas, los eufemismos y los estereotipos.

Cuando se utiliza un discurso racista al hablar sobre el Otro en una conversación cotidiana, en el lenguaje se reproduce (o se refleja) una ideología dominante que sitúa a este Otro como inferior. Sin embargo, esta conversación cotidiana sobre el Otro también alimenta y fortalece (o en algunas ocasiones resta) el sistema social de creencias racistas (...) Por lo tanto, la micropráctica de conversar sobre el Otro está íntimamente relacionada con creencias sociales en las cuales las relaciones de poder tienen un papel muy importante para el establecimiento de roles y jerarquías, ya que incluso una conversación informal y cotidiana sobre el Otro dentro de un contexto familiar (sobre inmigrantes, afrolatinos, indígenas o cholos) constituye una práctica social compleja donde se reproducen estereotipos sociales y se contribuye a la reproducción de un sistema social racista (Van Dijk, 2007, pp. 336-337).

Las expresiones del racismo en la vida cotidiana destituyen al sujeto de su condición humana, lo reducen al atributo desacreditador que le ha sido asignado. Es preciso subrayar que este fenómeno porta un componente emocional, pues comprende una experiencia intersubjetiva que involucra a quienes la sufren y a quienes la infligen (Idárraga, 2022). Segato (2007) hace alusión a un *racismo emotivo* que se manifiesta a través de un lenguaje cargado de sentimientos de desprecio, miedo, rencor u odio por parte de personas o grupos que se autoperciben como superiores hacia quienes exhiben marcas racializadas a través de sus cuerpos, de sus costumbres, valores y creencias. “El sujeto estigmatizado padece y es por esto que el estigma se constituye en una categoría que permite analizar las experiencias de dolor social” (Szapu et al., 2022, p. 66).

En este mismo sentido, Wieviorka (2009) indica que el racismo comprende universos emocionales ligados a las creencias de superioridad e inferioridad que posibilitan la fabricación de sistemas clasificatorios. Así, “el sentimiento de tener una identidad vergonzosa, que no amerita su lugar, que debe ser más o menos ocultada, porque no es la de la mayoría, porque es asociada a imágenes que la descalifican, porque es estigmatizada” (Wieviorka, 2009, p. 25). Por su parte, Goffman (2008) caracteriza a aquellos atributos físicos que se convierten en un símbolo desacreditador como *estigma*. Su presencia conlleva situaciones de discriminación y diferenciación social, generando en el sujeto que lo porta sentimientos de vergüenza, humillación e inferioridad.

El racismo es también una *técnica afectiva* para diferenciar y distanciar entre individuos y grupos (Ahmed, 2015). Ello quiere decir que este fenómeno no se expresa solamente a través de prácticas discursivas, sino también mediante sentimientos tales como menosprecio por parte de quienes poseen creencias de superioridad y de humillación por parte de quienes son inferiorizados, favoreciendo a procesos de exclusión escolar y social.

Los animales del lugar como inspiración para la formulación de los apodos en la escuela

Recuperando los aportes de Wieviorka (2009), coincidimos en que para comprender el racismo es necesario observar sus manifestaciones concretas y el contexto en el que se expresa. Las nominaciones que operan en la sociodinámica escolar están inspiradas en la realidad circundante. Es decir, los sobrenombres o apodos remiten a una analogía entre ciertos rasgos y características de las y los estudiantes con las de animales típicos de su comunidad de origen. Tales adjetivaciones denotan a su vez un carácter racista en la medida en que se apela al recurso de la metáfora, la metonimia y la analogía para desacreditar e inferiorizar a las y los jóvenes. El apodo acentúa el matiz de burla y descalificación de determinadas cualidades, comportamientos o creencias (González, 2010).

En la convivencia escolar entre estudiantes indígenas, las nominaciones que operan son las de “*choscha*”, “*quirca*” y “*loro barranquero*”. El recurso lingüístico que se utiliza en la formulación de estas adjetivaciones es la semejanza. Es decir, se establece una comparación entre ciertas características de las y los estudiantes con las de animales, tales como el choschore (por los dientes sobresalientes), el quirquincho (porque el argumento es que le “*cuesta aprender*”) y el loro de barranca (por ser callado o hablar en voz baja). Estos apodos operan bajo una matriz despreciativa en la medida en que inferiorizan a las y los jóvenes que portan cualidades estigmatizadas.

“*Choscha*” deviene de *choschore*, un mamífero roedor que habita en el monte. Se caracteriza por tener un pelaje rígido, cola larga, patas cortas, orejas tiesas y dentadura grande. Un estudiante comenta que “*choscha*” es el apodo asignado a un compañero. Explica que lo llaman así “porque tiene dientes grandes, sobresalidos y chuecos”. En este caso, la semejanza establecida es en relación con la dentadura: “sus dientes son así... mal formados como los del *choschore*”.

Una cuestión para destacar es que la dentadura es una parte central del rostro. Para Le Breton (2010) el rostro no es naturaleza, es composición. Ello significa que lo social y lo cultural modelan sus movimientos y connotan de significado a cada uno de los elementos que lo conforman. Así, ciertos rasgos son objeto de juicios de valoración que se aplican a toda la persona, “generando una experiencia de desmantelamiento de sí mismo” (p. 18). En este sentido, Le Breton sostiene que la desacreditación de un atributo facial implica la negación del rostro de un otro. Interpreta que la invisibilización es una expresión del racismo en la medida “en que se priva al sujeto de su diferencia infinitesimal para transformarlo en representante anónimo, cristalizador en sí mismo de una categoría estigmatizada” (p. 89).

La adjetivación de “*quirca*” está referenciada en quirquincho, animal omnívoro que habita principalmente en zonas montañosas de las provincias de Salta y Formosa en Argentina. Este mamífero tiene la mayor parte de su cuerpo cubierto por un caparazón rígido, es de extremidades cortas y con pezuñas resistentes que les permiten hacer madrigueras para refugiarse, tiene la cabeza de forma triangular cubierta por una placa compacta. Una estudiante manifiesta que “*quirca*” es el sobrenombre asignado a un compañero por haber repetido de año más de una vez. La cualidad objeto de comparación es la dureza. Para el caso del quirquincho el rasgo caracterizado como duro es el caparazón, mientras que para el estudiante el adjetivo está vinculado a cuestiones académicas, pues la joven describe a su compañero como “*duro de la cabeza*”, “*porro*”, sosteniendo que “le cuesta mucho, mucho aprender por eso se quedó de curso”.

Es importante enfatizar que este tipo de adjetivaciones que circulan en la vida escolar constituyen el universo simbólico de la doxa. Son creencias arraigadas en el sentido común que al ser manifestadas a través del discurso refuerzan y legitiman una matriz de desigualdad que explica las diferencias sociales en términos de diferencias naturales, de dones e inteligencias (Kaplan, 2008). La naturalización de la vida social lleva a que los límites de cada estudiante sean concebidos por sí mismos y por otros como inalterables. A través de calificaciones tales como “*duro de la cabeza*”, “*porro*” o “*quirca*” se legitiman las taxonomías de éxito y fracaso escolar. Las percepciones y autopercepciones que se construyen sobre las capacidades para aprender originan sentimientos de superioridad en quienes logran alcanzar los parámetros establecidos por la escuela y de inferioridad en aquellos/as que no lo consiguen.

La producción de estas adjetivaciones se basa en el recurso de la abreviatura. Así, en lugar de choschore se pronuncia “*choscha*” y en vez de quirquincho se dice “*quirca*”, con ello se enfatiza el sentido burlesco de tales enunciados. González (2010) explica que, a través de la formulación de los apodos, las y los jóvenes recrean el lenguaje con un tinte propio, para ello tienden a combinar términos, duplicar palabras o expresarlas en diminutivo con el fin de que adquiera el tono de burla, humillación o inferiorización. El uso de la hipérbole (exageración) es un recurso retórico que consiste en aumentar o disminuir excesivamente alguna característica o cualidad de los sujetos, por lo que suele ser muy utilizado en la creación de las nominaciones (Van Dijk, 2007).

El loro de barranca es una especie de ave que habita principalmente en la Precordillera Andina, en el Noroeste y en las Estepas Patagónicas, en el Sur de Argentina, sobre todo en lugares de altura como las barrancas, de allí el origen de su nombre. La

nominación de “*loro barranquero*” es atribuida a un estudiante al que sus compañeros/as describen como “*callado*”, “*mudo*”, “*tímido*” por no hablar mucho o hacerlo en voz baja.

En este caso se apela al recurso figurado de la ironía para resaltar y descalificar un determinado comportamiento y forma de comunicación. La adjetivación de “*loro barranquero*” es discordante con el rasgo objeto de burla: callado, tímido. Las y los estudiantes sostienen que “en realidad se le dice así para burlarse, ya que el loro barranquero es todo lo contrario, es ruidoso, bullicioso, no es mudo como él (haciendo referencia al estudiante)”.

Al respecto, Van Dijk (2007) sostiene que una de las estrategias del discurso racista es la ironía, donde el enunciado significa más de lo que dice, con el uso del sarcasmo “lo implicado contradice lo que se dice” (p. 70). Ello quiere decir que el término que se utiliza para denigrar a alguien adquiere una potente connotación despectiva y despreciativa que excede al sentido estricto del mismo. Así, la nominación no descalifica a un atributo en particular, sino que invisibiliza al sujeto en su totalidad, trasciende lo retórico y afecta las subjetividades. La trama de sentidos que adquieren los actos sociales de comunicación solo se comprende en el marco de un contexto cultural específico porque son creados y recreados por los interlocutores en las interacciones dialógicas (Van Dijk, 2007).

Es preciso destacar que el silencio es un estereotipo asignado a los pueblos indígenas. En la escuela circulan representaciones estigmatizantes sobre los niños, niñas y jóvenes indígenas como silenciosas/os, tímidas/os, calladas/os, imágenes que en muchos casos coinciden con el comportamiento que tienen en este espacio. Al respecto, Novaro et, al (2008) destacan que al interior de las comunidades indígenas ser silencioso/a suele ser percibida como una conducta respetuosa; mientras que en el ámbito escolar tales comportamientos son cuestionados y calificados como signo de un no saber, de una falta de comprensión y dominio de los contenidos.

La imagen del indígena silencioso es una producción cultural que en el discurso cotidiano racista se presenta como si fuera un atributo de orden natural. Estas representaciones anulan la discusión sobre el silencio como algo más que una manifestación discursiva y reafirman un estereotipo que esencializa las culturas indígenas (Foley, 2004).

Hay que destacar que en la escuela los niños, niñas y jóvenes indígenas se encuentran en una encrucijada entre lo que esta demanda en términos de actitudes, comportamientos y formas de comunicación y los juicios estigmatizantes que emite sobre sus culturas e identidades. Frente a ello, “es válida la pregunta sobre si se trata de silencio o silenciamiento, así como también si lo que faltan son palabras, o la vivencia de que las palabras sean escuchadas” (Novaro et al., 2008, p. 187). Entonces, más que poner el foco en el silencio, es necesario problematizar las relaciones de poder y dominación que condicionan, obstruyen o anulan las formas de comunicación y participación en la escuela.

Las adjetivaciones creadas en el ámbito escolar y atribuidas a aquellos/as estudiantes que portan un rasgo estigmatizado comprenden expresiones microrracistas que interpelan su valía. “En este sentido, los apodos son metáforas que al llegar a su destinatario se convierten en una especie de descarga eléctrica, en un rayo verbal, en

agresión, en violencia” (Vergara et al., 2017, p. 1). Los apodos, sobrenombres o adjetivaciones comprenden formas de violencia simbólica en la medida en que al imponer una etiqueta que devalúa se contribuye a procesos de exclusión y autoexclusión. Bourdieu y Passeron (1996) argumentan que la violencia simbólica es una acción que se ejerce sobre los individuos, incluso con su propia complicidad, como efecto de la incorporación de las relaciones de dominación.

Asimismo, se destaca que los motivos que han llevado al establecimiento de las adjetivaciones son olvidados tras el uso constante, aunque los mismos persisten y se aplican en la dinámica de la convivencia. Las y los estudiantes expresan que frente a las reiteradas nominaciones peyorativas “*se acostumbra*”, de modo tal que ser identificados mediante un atributo estigmatizado y estigmatizante se convierte en una forma de sociabilidad lúdica entre pares. Son “*bromas*”, “*lo hacen para jugar*”, “*es para reírse*”, tal como indican las y los jóvenes; aunque perciben que tales nominaciones son humillantes y vergonzantes. Bourdieu (2004) sostiene que cuando la doxa dominante alcanza su eficacia simbólica, se incorpora a los esquemas de percepción habituales y guía las prácticas cotidianas.

La humillación se refiere a un acto y una emoción. Es el acto de despreciar injustamente a un otro a través de adjetivaciones, burlas e incluso de la violencia física. Se experimenta como una devaluación del yo, como una forma de negación de la dignidad humana (Kaplan, 2018). Las nominaciones, en tanto, actos humillantes, están creadas basándose en un atributo estigmatizado que inferioriza al estudiante que lo porta y se vivencia como una ofensa y una falta de respeto.

La vergüenza es una especie de miedo al desprestigio social, a la pérdida del respeto y el afecto de los demás. De Gaulejac (2008) hace referencia a la *vergüenza corporal* generada por la mirada incisiva sobre aquellos atributos físicos que no encajan en los parámetros hegemónicos. En este sentido, Bourdieu (2004) advierte que “el malestar, la timidez o la vergüenza son más fuertes en la medida en que es mayor la desproporción entre el cuerpo socialmente exigido y la relación práctica con el cuerpo que imponen las miradas de los demás” (p. 85). Las percepciones sobre el propio cuerpo son el correlato mediatizado de lo que los otros devuelven como imagen en un espejo social (Kaplan, 2016). La presencia de la marca del estigma incide en la construcción de una identidad social deteriorada en la medida en que se deja de ver al sujeto como un ser valioso y se lo considera un ser inficionado y menospreciado, reducido al atributo estigmatizante que le ha sido asignado (Szapu et al., 2022 & Kaplan, 2018).

Las nominaciones entre estudiantes constituyen experiencias de dolor social. “*Choscha*”, “*quirca*” y “*loro barranquero*” son sobrenombres que las y los jóvenes mismos perciben como humillantes e hirientes. Los apodos ofensivos se interpretan como una forma de violencia simbólica que se ejerce en el marco de relaciones de poder, donde se ponen en juego sentimientos y creencias de superioridad por parte de quienes elaboran y enuncian las etiquetas; y de inferioridad y vergüenza por parte de quienes son objeto de tales adjetivaciones.

Para seguir reflexionando

Las formas de nominación constituyen expresiones microrracistas que funcionan de manera más o menos naturalizada en la vida escolar, donde “*choscha*”, “*loro barranquero*” y “*quirca*” refuerzan un complejo sistema de clasificación racial. La operación que se realiza en la formulación de las adjetivaciones es la comparación entre ciertas cualidades de las y los estudiantes con las de los animales. En este sentido, se apelan a la estrategia discursiva de la metáfora, en tanto uno de los motivos primordiales “que inspiran al creador del apodo es el *‘parecido’*” (García, 2000, p. 87). El hecho de asemejar al sujeto a un animal es una forma de subordinarlo y despersonalizarlo. La identificación de un otro a través de una cualidad estigmatizada esencializa la marca de su inferioridad humana y social (Kaplan, 2020).

La animalización a través de los apodos es una forma de violencia simbólica en la medida en que opera bajo una lógica de humillación e inferiorización. Los efectos son daños socio-psíquicos que vulneran el autorrespeto. Las y los jóvenes perciben a las nominaciones como formas de menospreciar, rechazar y avergonzar. Estas experiencias emotivas atravesadas por el sufrimiento social marcan simbólicamente sus trayectorias socioeducativas. Frente a ello se configuran autoimágenes sociales y escolares deterioradas. Para Bourdieu (1999), los juicios clasificatorios elaborados y enunciados por otros significativos aportan a la construcción de una suerte de conciencia tácita de los límites asignados y apropiados por quienes son objeto de tales juicios. Al hacer propias las limitaciones se autoresponsabilizan del fracaso, se autoinvalidan y autohumillan. Entonces, los actos de nominación peyorativa colaboran con la producción y legitimación de los modos de distinción y división social, a la vez que incide en la anticipación de las probabilidades y posibilidades de las y los estudiantes sobre su destino escolar (Kaplan & di Napoli, 2017).

En términos de Bourdieu, los grupos subalternizados interiorizan la dominación simbólica de modo tal que contribuyen a reproducirla, de manera inconsciente e involuntaria, colaborando con su propia dominación. Examinar sociológicamente las creencias que subyacen en los apodos inspirados en animales aporta a desentrañar formas de racismo naturalizadas en el discurso cotidiano de la escuela.

Contribución de Auditoría

Las dos autoras realizaron de manera conjunta las siguientes actividades:

- Conceptualización de las categorías teóricas
- Metodología
- Investigación
- Escritura, revisión y edición

Responsabilidad ética y legal

La investigación se realizó con la autorización de la institución educativa para el relevamiento de los datos y su posterior análisis y publicación, no hubo necesidad de aprobación por parte de un comité de ética.

Conflicto de Intereses

Los autores declaran que no presentan conflicto de intereses.

Financiamiento

Las reflexiones esbozadas en el artículo “Mi compañero se parece a un animal”. Lecturas sociológicas sobre el acto de apodar en el ámbito escolar, surgen del trabajo de investigación que se lleva a cabo en el marco del Proyecto PIP-CONICET 2021-2023 (1220200102508CO) denominado “Las transformaciones sociohistóricas en la sensibilidad y la construcción de experiencias emocionales de jóvenes estudiantes. Un estudio en escuelas urbano-periféricas de la Provincia de Buenos Aires, dirigido por la Dra. C.V. Kaplan, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Más particularmente de la beca posdoctoral denominada “Desigualdad, racismo y lucha por el reconocimiento en la educación indígena. Un estudio socioeducativo sobre las experiencias emocionales de estudiantes del pueblo Tastil en una escuela secundaria albergue rural de la provincia de Salta”.

Correspondencia: elysulca@gmail.com

Referencias

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Programa Universitario de Estudios de Género.
- Barahona, A. y Añazco, A. (2020). La naturaleza como sujeto de derechos y su interpretación constitucional: interculturalidad y cosmovisión de los pueblos originarios. *Revista de Derecho*, 34, 46-60.
- Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalinas*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2004). *El baile de los solteros. La crisis de la sociedad campesina en el Bearn*. Anagrama.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Popular.
- De Gaulejac, V. (2008). *Las fuentes de la vergüenza*. Mármol Izquierdo Editores.
- Foley, D. (2004). El indígena silencioso como una producción cultural. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 11-28.
- EDUCA UMCH, 23, *Dossier Educación, sensibilidades y justicia social*

- García, M. (2000). El apodo en Villacañas (Toledo): Historias de un pueblo. *ELUA, Estudios de lingüística Universidad de Alicante*, 14, 75-92.
- Goffman, E. (2008). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- González, M. E. (2010). Los apodos en el léxico del adolescente venezolano. *Letras*, 52, (83), 133-172.
- Gioffré, O. (2020). Animales y anibuenes: lo humano, lo subhumano y lo no humano. *Trazos*, IV, (II), 31-41.
- Idárraga, M. (2022). *Contra el racismo (a manera de introducción)*. En M. Idárraga; E. Díaz Muñoz; A. Olarte Fernández; T. Florencio y C. Nunes (Coord.), *El racismo existe: hablemos de él en clase*. Unisalle.
- Kaplan, C. V. (2006). *Violencias en plural*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. (2016). El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios. En C. V. Kaplan (Dir.), *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas* (pp. 211-223). Miño y Dávila editores.
- Kaplan, C. V. (2018). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación. *Sudamérica*, 9, 117-128.
- Kaplan, C. V. (2020). Violencias y emotividades en contextos escolares. Una relación de imbricación. En Furlán, A., & Ochoa, N. (Coord.) *Investigando sobre la convivencia y la violencia en las escuelas* (pp. 211-222) Rosario: Homo Sapiens.
- Kaplan, C. V., & Sulca, E. (2021). Racismo y pueblos indígenas en Argentina. Retos para la micropolítica escolar. *InterNaciones*, 9, (22), 161-181.
- Kaplan, C. V., & Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. México: CLACSO, Voces de la Educación, ENSV y Nosótrica Ediciones.
- Kaplan, C.V., & di Napoli, P. (2017). Tipificaciones juveniles sobre la violencia en el escenario escolar. *Última Década*, 46, 147-183.
- Kaplan, C.V. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.
- Kaplan, C.V. (2010). Filosofía del don y taxonomías escolares. Las construcciones simbólicas de los profesores como mediaciones. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 7, 101-122.
- Kaplan, C. V. (2012). Mirada social, exclusión simbólica y auto estigmatización. En C. V. Kaplan, L. Krotsch y V. Orce (Coord.) *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil* (pp. 15-78). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de FFyL- UBA.

- Le Breton, D. (2010). *Rostros. Ensayo de antropología*. Letra Viva.
- Martín, S. (2012). Reflexiones morales sobre los animales en la filosofía de Martha Nussbaum. *Revista de Bioética y Derecho*, 25, 59-72.
- Novaro, G., Borton, L., Diez, M., & Hecht, A. (2008). Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13, (36), 173-201.
- Rivera, A. (2016). Humanos y no humanos, naturaleza y cultura. El “ciclo maldito” del pensamiento occidental moderno. *Revista Latinoamericana de Estudios Críticos animales*, III, (II), 320-339.
- Segato, R. (2007). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. En J. Ansion y F. Tubino (Edit.), *Educación en ciudadanía intercultural Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Simmel, G. (2018). *Cuestiones fundamentales de Sociología*. Guedisa.
- Szapu, E., Gabbai, I., & Kaplan, V. C. (2022). *Los sentimientos en la interacción social desde la perspectiva de Erving Goffman*. En C.V. Kaplan (Dir.) *Emociones, sensibilidades y escuela. La dimensión relacional del sentir*. Homo Sapiens.
- Van Dijk, T. (2007). Discurso racista. En J. J. Igartua y C. Muñiz (Edit.), *Medios de comunicación y sociedad* (pp. 9-16). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Vergara, G., Gutiérrez, L. y González Freire, J. (2017). Violencia y vulnerabilidad en los apodos de animales en el occidente de México. *Revista Científica de Investigaciones Regionales*, 40, (1), pp. 1-24.
- Wieviorka, M. (1994). Racismo y exclusión. *Estudios Sociológicos*, XII, (34), pp. 37-47.
- Wieviorka, M. (2009). *El racismo: una introducción*. Gedisa.

Trayectoria académica

Elisa Martina De los Ángeles Sulca

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP); Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH), UNSa. Jefe de Trabajos de la UNSa. Miembro del programa de investigación Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Carina Viviana Kaplan

Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA); Postdoctorado en Educación por la Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil; Magíster en Ciencias Sociales y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO); licenciada en Ciencias de la Educación por la UBA. Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONOCET). Profesora titular ordinaria de la cátedra de Sociología de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora titular regular de las cátedras de Sociología de la Educación y de Teorías Sociológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Directora del programa de investigación Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.