

Experiencias de trabajo colectivo en investigación educativa

Las huellas del Grupo de Investigadorxs en Formación del IICE

Andrea Iglesias (compiladora)

Experiencias de trabajo colectivo en investigación educativa

Experiencias de trabajo colectivo en investigación educativa

Las huellas del Grupo de Investigadorxs
en Formación del IICE

Andrea Iglesias (compiladora)



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

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decanato

Lic. Ricardo Manetti (decano)
Dra. Graciela Morgade
(vicedecana)

Secretaría General

Lic. Jorge Gugliotta

**Secretaría de Extensión
Universitaria y Bienestar**

Estudiantil
Dra. Ivanna Petz

**Secretaría de Asuntos
Académicos**

Dra. Sofía Thisted

Secretaría de Posgrado

Dra. Claudia D'Amico

Secretaría de Investigación

Dr. Jerónimo Ledesma

**Secretaría de Hacienda y
Administración**

Cdor. Leandro Iglesias

**Secretaría de
Transferencia y Relaciones
Interinstitucionales e
Internacionales**

Lic. Martín González

**Subsecretaría de Políticas de
Género y Diversidad**

Dra. Ana Laura Martín

**Subsecretaría de Políticas
Ambientales**

Dr. Jorge Blanco

Subsecretaría de Bibliotecas

Lic. María Rosa Mostaccio

**Subsecretaría de
Publicaciones**

Ed. Matías Cordo

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras

Colección Saberes

ISBN 978-987-8927-54-1

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2023

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2732 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

Imagen de tapa: Steve Johnson (Licencia Creative Commons CC0 1.0 Universal - Dominio Público)

Experiencias de trabajo colectivo en investigación educativa: las huellas del grupo de investigadorxs en formación del IICE / Andrea Iglesias... [et al.]; compilación de Andrea Iglesias. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2023.

220 p.; 14 x 20 cm

ISBN 978-987-8927-54-1

1. Tesis. I. Iglesias, Andrea, comp.

CDD 370.72

Índice

Presentación	9
Prólogo. La huella del trabajo colectivo: La formación de investigadorxs en el IICE <i>Andrea Iglesias, María Mercedes Palumbo y Valeria Martínez del Sel</i>	15
La dimensión emocional de las trayectorias educativas y académicas: Un análisis desde la categoría de <i>soportes</i> de Martuccelli <i>Ezequiel Szapu</i>	29
La implicación afectiva en el trabajo de investigación científica <i>Dario Hernán Arévalos</i>	53
De soportes y fragilidades: Reflexiones de un proceso de investigación doctoral que abordó los vínculos de respeto en la escuela secundaria <i>Verónica Soledad Silva</i>	71
Revisitar la formación y el trabajo de los/as profesores/as principiantes en las escuelas secundarias: Un análisis a la luz de las reconfiguraciones de las aulas del siglo XXI <i>Andrea Iglesias</i>	97

Construyendo una tesis, construyendo la identidad como investigadora: Interrogantes, reflexiones y resultados de una tesis doctoral sobre evaluación en la formación preprofesional	121
<i>María Florencia Di Matteo</i>	
La experiencia de escritura de una tesis doctoral en el campo de las representaciones sociales	151
<i>Daniela Silvana Bruno</i>	
El sentido de culpabilidad en el vínculo del director con las autoridades del sistema escolar: Aportes teóricos y metodológicos a la investigación sobre dirección escolar desde el enfoque clínico	171
<i>Lorena Sánchez Troussel</i>	
Surgimiento de la categoría "fracaso escolar" a partir de la profesionalización de la psicología, la psicopedagogía y las ciencias de la educación en Buenos Aires (1950-1980)	191
<i>Victoria Molinari</i>	
Autorxs	213

La dimensión emocional de las trayectorias educativas y académicas

Un análisis desde la categoría de *soportes* de Martuccelli

Ezequiel Szapu

Resumen

La estructura afectiva no es una formación dada, sino que es resultado de un proceso de transformación cultural de largo plazo. No es posible abordar las emociones sin tener en consideración que están inmersas en un contexto social. La experiencia emocional del ser humano se encuentra en la base de su constitución subjetiva jugando un rol protagónico en las trayectorias vitales.

Ante la presencia de determinadas *pruebas*, mediante las cuales los actores experimentan y entienden sus vidas como sometidas a un conjunto de problemas específicos, cada individuo precisa de ciertos *soportes*. Este concepto se define a partir de conjuntos heterogéneos de elementos que se despliegan a través de un entramado de vínculos en virtud de los cuales los individuos se sostienen (Martuccelli, 2007).

Este capítulo recupera parte de los resultados de una investigación doctoral sobre las experiencias emocionales de estudiantes secundarios y su relación con las dinámicas de estigmatización escolar para ponerlos en relación con la no-

ción de *soporte* propuesta por Martuccelli. Asimismo, se utiliza dicho concepto para pensar en torno a las trayectorias académicas de posgrado, particularmente desde la propia experiencia del autor.

Introducción

La premisa que enuncia que el ser humano es un ser social por naturaleza no es nueva, sino que puede rastrearse hasta los tiempos de Aristóteles. A diferencia de otras especies, desde su nacimiento requiere del cuidado y la protección de otros para poder subsistir y desarrollarse plenamente. La existencia de cada individuo está amarrada a su condición social y a sus interacciones cotidianas. La aceptación de esta idea se torna necesaria a la hora de intentar comprender el origen y desarrollo de ciertas funciones y propiedades humanas.

Los seres humanos han evolucionado en un mundo que alberga otras existencias aparte de la de ellos mismos. Por consiguiente, cada hombre está constituido por naturaleza para la vida en compañía, es decir, para una vida en relación con una gran variedad de existencias, algunas amigables, otras hostiles, algunas inanimadas, otras vivientes, y algunas de estas últimas, humanas. De acuerdo con esto, la mayoría de los atributos y propiedades del ser humano tienen funciones que solo pueden ser entendidas si se consideran en relación con otras existencias. (Elias, 1998: 316)

Haciendo una lectura superficial, podría pensarse que el recién nacido precisa del otro para la satisfacción de necesidades primarias como la provisión de alimento y abrigo,

por ejemplo. Sin embargo, ya desde el inicio de su vida, el individuo requiere de la mirada y el reconocimiento de los demás (Honneth, 2011).

La existencia del hombre adquiere sentido solo a través de los símbolos y valores de la comunidad social en la que está inmerso. La observación y los juicios que el sujeto realiza sobre el mundo y sobre sí mismo estarán condicionados por la significación que les otorgue a estos. Al respecto, podemos retomar a Marx (1968, 2009) quien plantea que el ser humano es un ser social que determina su conciencia. Aunque vale la pena resaltar que lo hace en función de los entramados de interdependencia (Elias, 1987, 1990b) que establece con los demás.

Del mismo modo que los cuidados ligados a las necesidades físicas, se desarrolla un vínculo afectivo que resulta fundamental en la construcción de la propia imagen. La mirada “tiene una fuerza simbólica cuya intensidad es difícil de suprimir. Los ojos del Otro están dotados del privilegio de otorgar o quitar significaciones esenciales” (Le Breton, 2010: 134).

La importancia de la presencia de un otro se vuelve crucial ya no solo para obtener recursos materiales, sino también para dotarse de un mundo simbólico que permita al nuevo individuo interactuar con los demás (y con uno mismo) a los fines de constituirse como sujeto. “El sujeto se constituye en la relación interpersonal entre dos sujetos y también en la relación intercultural, social” (Wieviorka, 2006: 241).

Una de las categorías que resultan de utilidad a la hora de analizar el modo en que las y los jóvenes van construyendo subjetividad a lo largo de su paso por la escuela es la de *sopORTE*, entendida como conjuntos heterogéneos de elementos, reales o imaginarios, que se despliegan a través de un entramado de vínculos en virtud de los cuales los individuos se sostienen (Martuccelli, 2007). “Pocas cosas son más frágiles

e inestables que el individuo que requiere, para existir y sostenerse, de un gran número de soportes externos e internos, materiales y simbólicos” (p. 72).

Dicha herramienta teórica posibilita el análisis de referentes significativos (ya sea un adulto, un par, un grupo, una institución, etcétera) que le permiten a la o el estudiante atravesar las pruebas que se presentan en sus trayectorias vitales, teniendo en cuenta el rol de la escuela en este proceso. Según la perspectiva de Martuccelli, los actores van confrontando una serie de pruebas estructurales durante su proceso de individuación. En *Las sociologías del individuo*, Martuccelli & Singly (2012) retoman una definición de *prueba* aportada por Wright Mills en 1959, entendiéndola como una “noción teórica que busca articular los problemas personales con las estructuras sociales que los crean o amplifican” (p. 72). Esta herramienta teórica facilita una articulación entre lo individual y lo colectivo, permitiendo dar cuenta del papel de las estructuras sociales a partir de los desafíos que deben atravesar los actores. Estas pruebas son comunes a los integrantes de un colectivo, aunque son atravesadas de manera diversa y desde distintas posiciones.

Parte de los resultados de la investigación que da lugar a este capítulo arrojan que la autoimagen de las y los entrevistados está íntimamente relacionada con su valía social. El modo en que se perciben se ve afectado por el tipo de vínculos que establecen con otros, ya sea entre pares o con los adultos. Se entiende que para ciertos jóvenes la escuela secundaria representa una prueba que, para ser superada, requiere de la mediación de ciertos soportes.

Este estudio de carácter cualitativo tiene como campo problemático a los cuerpos y las experiencias emocionales en las dinámicas de la estigmatización a partir de la mirada de jóvenes estudiantes de escuelas secundarias. Para su desarrollo se realizaron cuarenta entrevistas en profundidad y

cuatro grupos focales en dos escuelas secundarias de gestión estatal ubicadas en zonas urbano periféricas de la Ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires.

A lo largo del proceso de investigación, al reflexionar en torno a las implicancias que surgen de estudiar las experiencias emocionales, es posible advertir que la relación entre autovalía y calidad de los vínculos que se observa en las y los jóvenes de escuelas secundarias también está presente en las trayectorias de posgrado. Sin ánimos de realizar un autoanálisis, resulta interesante detenerse a pensar cómo dentro de las condiciones de producción académica es necesario contar con factores materiales (la obtención de una beca, acceso a bibliografía y programas de procesamiento de datos), pero también sociales como el trabajo en grupo, la realización de lecturas cruzadas, el intercambio de experiencias entre pares y el seguimiento por parte de colegas más formados, que pueden operar como soportes en la trayectoria del investigador. En este sentido se resalta nuevamente la matriz social del ser humano, ya sea para atravesar las pruebas que pueden presentarse durante el tránsito por la escuela secundaria como al desarrollar una investigación y escribir una tesis.

El presente capítulo recupera parte de los resultados de la investigación doctoral citada para analizarlos a la luz de la noción de *soporte* propuesta por Martuccelli. En un primer momento se hace un breve recorrido teórico que da sustento al posterior análisis. La intención del siguiente apartado es retomar la voz de los y las estudiantes en lo que refiere a los soportes que les permiten atravesar su existencia social.

Para continuar, y teniendo en cuenta que el ser humano precisa de estos soportes a lo largo de toda su vida, en las palabras finales se intenta describir las características de lo relatado por las y los estudiantes y establecer una suerte de diálogo con los soportes que necesita un investigador a lo largo de su proceso de exploración. Un recorrido que requiere de un

compromiso, a la vez que un distanciamiento, con el objeto de estudio al que muchas veces se lo presume como solitario pero que, por lo menos en mi experiencia, cuenta con el apoyo de una directora, un equipo de investigación, un lugar de trabajo y compañeros y compañeras (Elias, 1990a). Es por esto último que sostengo la importancia de reivindicar el trabajo colaborativo en la tarea de investigar.

Marco teórico

Para continuar este recorrido y poder reflexionar en torno a los soportes que permiten a los y las jóvenes (así como a las y los investigadores) sostenerse en sus trayectorias, es imprescindible explicitar cuál es la posición respecto a la dimensión emocional del ser humano. Desde una perspectiva socioeducativa, sostenemos que la estructura afectiva no es una formación dada. Más bien es resultado de un proceso de transformación cultural de largo plazo en donde lo biológico no puede ser escindido de lo simbólico-social. Para abordar las emociones es preciso atender la perspectiva relacional de los seres humanos, que están inmersas en un contexto social (Kemper, 1990, Weiler, 1998).

En distintos trabajos se sostiene que lo que sentimos no es tan solo un estado psicológico sino un problema público (Illouz, 2007; Kaplan, 2018; Kaplan & Silva, 2016). “La emoción cobra su sentido profundo como experiencia social y cultural, individual y colectiva manifestándose o escondiéndose a través del cuerpo” (Kaplan & Szapu, 2020: 31). Ahmed (2018), las entiende como prácticas culturales que se organizan socialmente a través de *circuitos afectivos*.

El reconocimiento por parte de los otros y el autorreconocimiento se encuentran íntimamente relacionados y constituyen las bases de la conformación de la estructura afectiva

de los y las jóvenes. Una mirada de confianza y respeto en los vínculos escolares posibilitan formas de autoafirmación.

Sennett (2003), plantea que el respeto mutuo está presente entre quienes se da una correlación de fuerzas. Sin embargo, “en la sociedad moderna no hay en general expresión de consideración y reconocimiento mutuos entre los individuos más allá de estas fronteras” (p. 13). Es por ello que afirma que el respeto es un bien simbólico escaso.

El problema radica en que la atribución de valor-disvalor que gira en torno a sentirse respetado o falta de respeto por parte de los otros configura una dinámica social en la que los sujetos producen imágenes y autoimágenes. De este modo, generan inconscientemente un *cálculo simbólico* acerca de sus posibilidades y limitaciones (Kaplan, 2009). Surgen interrogantes como “¿quién soy?”, “¿a quién le importo?”, o “¿cuál es mi lugar en este mundo?”, que, al no encontrar respuestas que favorezcan una autoafirmación del yo, se convierten en presiones sociales que se interiorizan y pueden resultar en sentimientos de autoexclusión.

La integración social se basa en el reconocimiento que se internaliza dando paso a autoacciones que regulan los comportamientos, incluso sin estar frente a los demás. Según Illouz (2014), “el reconocimiento, en tanto imperativo tácito de otorgar valor a las otras personas como tales, independientemente de su estatus, en la interacción social y mediante ella, forma parte de la configuración de la modernidad” (p. 160).

Por su parte Martuccelli (2007), desde la perspectiva de la sociología del individuo, considera que la demanda de reconocimiento se encuentra emparentada a la disolución de “cierto orden social vinculado a la jerarquía y al honor, así como una nueva identidad más individualizada y diferenciada” (p. 247). Retomando los desarrollos de Hegel acerca de la dialéctica del amo y el esclavo, refiere a que la autoconciencia

del hombre depende pura y exclusivamente de la experiencia de reconocimiento social; experiencia que es de carácter intersubjetivo e implica una lucha por la reivindicación de la identidad de los individuos actualizada solo a través de la mirada del otro (Martuccelli, 2007). A partir del vínculo con los demás, el sujeto va estableciendo ciertos *soportes* que le permiten ir superando las *pruebas* que se le presentan a lo largo de su experiencia.

En la constitución de su subjetividad y a lo largo del proceso de individuación, los actores se van enfrentando a una serie de *pruebas* estructurales. Martuccelli & Singly (2012), retomando una definición de prueba aportada por Wright Mills (1959), la entienden como una “noción teórica que busca articular los problemas personales con las estructuras sociales que los crean o amplifican” (p. 72). Esta herramienta teórica permite realizar un análisis del papel de las estructuras sociales a partir de los desafíos que deben atravesar los sujetos, facilitando, de esta manera, un acercamiento a la comprensión de la articulación entre individuo y sociedad.

En su artículo *La individuación y el trabajo de los individuos*, Martuccelli & Araujo (2010), plantean que las pruebas se conforman mediante distintos mecanismos de percepción desde los cuales los actores experimentan y entienden sus vidas como sometidas a un conjunto de problemas específicos. Supone, a su vez, un tipo de individuo que se encuentra obligado, por razones estructurales, a enfrentar dichos desafíos. Sin embargo, insiste en el carácter abierto de los sujetos a la hora de apropiarse de sus soportes.

“Lo más asombroso es el hecho de que cualquiera que sea el sistema de condicionamientos, prácticos y simbólicos, al cual esté sometido un actor (individual o colectivo), este siempre puede actuar y, sobre todo, actuar de otra manera” (Martuccelli, 2009: 6).

Estas elecciones, cada vez más conscientes y autónomas en la medida en que uno va creciendo, forman parte de una identidad y juegan un papel en el reconocimiento de los demás frente a ellos, así como en el establecimiento de soportes.

La noción de *soporte* apunta pues a aprehender estos conjuntos heterogéneos de elementos, reales o imaginarios, que se despliegan a través de un entramado de vínculos, que suponen un diferencial de implicación según las situaciones y las prácticas, y gracias a los cuales los individuos se sostienen [...] El estudio de los soportes gira así en último análisis alrededor de la consistencia de los entornos que rodean a los actores. (Martuccelli, 2007: 81-82)

En términos operacionales, los soportes de un individuo se estudian a partir de su sociabilidad, esto es, de las redes formales e informales que los constituyen. La red relacional de los individuos ofrece una imagen de los sostenes que le permiten existir como tal, pero además existen otros, de naturaleza simbólica o imaginaria, cuya identificación resulta más difícil de establecer. Martuccelli (2007) plantea que hay un gran número de elementos que cumplen el rol de soportes. Estos pueden ser más o menos visibles, manifestarse de diversas maneras y contar con un mayor o un menor grado de reconocimiento.

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

recurrir a diferentes soportes. (Martuccelli & Singly, 2010: 12)

Desde esta perspectiva, las pruebas que son impuestas socialmente, si bien son comunes a los integrantes de un determinado grupo, son atravesadas de manera diversa y desde distintas posiciones por cada uno de ellos.

En contraposición con la falacia que genera la sociedad moderna, donde se plantea un tipo de individuo sostenido desde el interior, se les otorga trascendencia a los soportes para el sostenimiento de las trayectorias. Cabe pues, entonces, plantearnos para el presente análisis las siguientes preguntas: ¿De qué modo los y las jóvenes se sostienen frente a las pruebas que les va imponiendo su experiencia vital? ¿Cuál es el rol de la escuela en el establecimiento de soportes?

Pero en la misma línea, podríamos plantear interrogantes similares para un o una investigador/a en formación: ¿De qué modo las y los investigadores se sostienen frente a las pruebas que les va imponiendo su experiencia vital? ¿Cuál es el rol de su entorno académico en el establecimiento de soportes?

Resultados

Las narrativas de los y las estudiantes que entrevistamos permiten recuperar toda una serie de experiencias asociada a la existencia de soportes. En un primer lugar, cabe resaltar que las trayectorias juveniles se ven atravesadas por la emoción de dolor social. El sentimiento de malestar en tanto expresión de un sufrimiento socioemocional se pone de manifiesto en los testimonios recogidos en nuestro estudio a partir de su vinculación con diversas circunstancias que los afectan o los deprimen. Son experiencias vividas tanto den-

tro como fuera de la escuela que producen una angustia que, si bien es interna y personal, está íntimamente relacionada con las condiciones materiales y simbólicas de existencia.

Frente a ello la búsqueda de reconocimiento se pone de manifiesto en la necesidad de recibir de otro (ya sea un/a par o un/a adulto/a) una mirada de confianza y de cuidado para poder tramitar el padecimiento en su constitución como sujetos. En otras palabras, las y los jóvenes relatan la ausencia o el modo en que se aferran a los soportes que van obteniendo a partir de su experiencia escolar.

Una de las circunstancias que plantean los y las jóvenes que entrevistamos se refiere a los vínculos intergeneracionales. El tipo de relación que mantienen con las y los adultas/os, ya sean profesionales de la institución o familiares, influyen en sus modos de sentir y actuar.

Porque en sí mi mamá es de prohibirme todo. No es por la etapa de la adolescencia, yo siempre lo dije, porque desde chica mi vieja me jode;¹ entonces es un problema conmigo, creo, porque a mi hermana más grande la idolatra. A mi otro hermano también. Porque mi hermana creo que terminó la secundaria a los quince y ya era profesora de inglés. Y mi vieja quiere que yo me parezca a ella. Y, por ejemplo, lo que yo quiero estudiar no me lo deja estudiar.

(Estudiante mujer de 2^{do} año)

En algunos testimonios los y las mayores aparecen como figuras que generan malestar en lugar de ayudar a paliar el sufrimiento. Esta situación se repite teniendo como protagonista ya sea a algún familiar o a un/a referente de la ins-

1 Molesta.

titución como se ejemplifica en el siguiente fragmento de entrevista.

Entrevistado: Yo también he tenido roces con profesores que estaban enojados y me han levantado la voz y los hice callar. Es de calentón pero [...] Para no hacerles tener la razón, porque a veces no tienen la razón y [...] Son mayores, hay que tenerles respeto, pero respeta-me vos también si querés respeto. Es mutuo.

Entrevistador: ¿Sentiste que no te escuchan?

Entrevistado: Sí, no te escuchan. Están hablando con ellos mismos parece, porque están en la nada misma. Igual no es con todos los profesores, es con algunos nomás.

(Estudiante varón de 5^{to} año)

En ciertas ocasiones, las agresiones o faltas de respeto de los y las jóvenes pueden estar vinculadas al hecho de no sentir que —los y las adultos/as— las y los escuchan, valoran, comprenden, miran, y respetan. De este modo, lo que viven como una falta de reconocimiento se traduce en una actitud defensiva. Aunque no es la única estrategia que puede inferirse al escuchar los testimonios.

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

hay veces que no nos prestan atención, no nos escuchan como tiene que ser. Nos dicen: 'Tenés que hacer esto, tenés que hacer aquello' y nunca nos preguntan bien lo que queremos hacer nosotros, qué es lo que nos gusta hacer a nosotros.

(Estudiante varón de 5^{to} año)

En el marco de los vínculos intergeneracionales, en algunos casos, los y las docentes y otros/as profesionales de la institución escolar son emparentados/as al malestar debido a su falta de atención. Queda expresada en los testimonios la necesidad de sentirse escuchadas/os por parte de las y los adultas/os, demanda que refiere tanto a la cantidad de espacios de escucha, como a su calidad.

Como veníamos sosteniendo, este tipo de conflictos puede derivar en distintas acciones como puede ser una agresión, hacer lo contrario a lo que se les está pidiendo o, en otros casos, en reacciones evasivas como la decisión de cambiarse de escuela.

Entrevistador: ¿Y por qué te cambiaste?

Entrevistado: Como tuve un par de problemas ahí mis papás me cambiaron.

Entrevistador: ¿Problemas de qué?

Entrevistado: Sí, escolares. Tuve problemas con un profesor y no fui más a esa materia, y bueno, ahí mis papás decidieron cambiarme. Porque lo iba a tener en 5^{to}, 6^{to} y 7^{to}.

(Estudiante varón de 5^{to} año)

Este tipo de estrategias adoptadas por las y los jóvenes ante el establecimiento de vínculos signados por el destrato, la falta de reconocimiento o las agresiones verbales, se repite al hablar de los pares.

Entrevistado: En la otra escuela me molestaban un poco, por eso me cambié [...]

Entrevistador: ¿Por qué te molestaban?

Entrevistado: Me molestaban [...] porque me decían tonto y esas cosas. Pero yo nunca respondía. Porque yo nunca alentaba a pelear y esas cosas. Me decían tonto.

(Estudiante varón de 2^{do} año)

Para el caso de los y las pares, el dolor social sufrido pareciera estar ligado no solo a la falta de reconocimiento, sino también a las burlas, los insultos, los apodosos y otros tipos de violencia en algunos casos verbal y, en otros, física.

Entrevistador: ¿Te gusta venir a la escuela?

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

Entrevistador: ¿Te cargan?

Entrevistada: Por el peso. Eso sí me molesta. A veces no vengo porque me siento mal por lo que me dicen. Pero sí me gusta venir al colegio.

(Estudiante mujer de 2^{do} año)

El descontento y desgano frente a determinados vínculos son vivenciados como sensaciones de la que no se puede escapar. El racismo y la discriminación, ligados a mecanismos de exclusión y falta de reconocimiento, son percibidos como algo que perdura en el tiempo y el espacio, como algo que sucede de manera constante sin importar cuál sea el lugar que se habite.

Pero siempre eso en todas las escuelas. No te digo en todas, pero en casi todas hay, siempre va a haber racismo, siempre va a haber alguien que discrimina a otra persona por su tono piel, o por cómo habla o porque sos de otro país. Siempre van a estar esas personas que te van a joder con todo. Si sos bolita, porque sos bolita. Y si sos argentino porque sos argentino.

(Estudiante mujer de 2^{do} año)

Más allá de estos relatos, es notorio que ante la pregunta sobre “¿Te gusta venir a la escuela?”, las y los estudiantes en casi en su totalidad responden que sí. Ya sea para encontrarse con sus amistades, para aprender, para “escapar” del aburrimiento o para estar lejos de los problemas familiares, la escuela es representada como un espacio en el cual prefieren estar, antes que en el hogar o en la calle.

Vale la pena en este punto explicitar algunos interrogantes para seguir pensando: ¿Por qué prefieren estar en la escuela antes que en otros lugares? ¿Qué es lo que les brinda este espacio que no pueden encontrar en otros? La noción de soporte puede sernos de utilidad para esbozar algún tipo de anticipación de sentido a estas preguntas.

En el siguiente caso, por ejemplo, la estudiante relata el modo en que la escuela (y sus distintos actores) la ayudaron a atravesar la angustia causada por un problema de salud.

Entrevistados: ¿Quién más tuvo momentos de tristeza en la escuela?

Entrevistada: Yo cuando empecé a tener problemas de salud, tengo una patología, un quiste, un soplo en el corazón, y era todos los días llorar. Estaba con ella y otra compañera más que eran las que me acompañaban siempre, pero eran todos los días bajón.

Entrevistador: Y con esa tristeza, ¿cómo te ayudo la escuela? ¿Te acompañaba la escuela en esos momentos de tristeza?

Entrevistada: Sí, los profes y las chicas y la preceptora que era la que estuvo siempre.

Entrevistador: Sí. ¿Te sentiste contenida por la escuela?

Entrevistada: sí

(Entrevista grupal – 2^{do} año)

A continuación, otro estudiante relata cómo se sentía apoyado ante el fallecimiento de un ser querido por su preceptora, con quién se sentía identificada.

Yo me sentía más cómodo hablando con mi preceptora que con ellas (el personal del gabinete de orientación), porque decían: ‘nosotros convivimos con la muerte’, que esto, que aquello (risas). ‘La muerte es pasajera’, que esto, que aquello. Porque yo me sentía mal, por el fallecimiento, bueno, estaba de luto, y mi preceptora me entiende porque ella perdió a su papá,

y con ella me sentía más cómodo hablando. Me decía:
'Vos tenés que darte tu tiempo'.

(Estudiante varón de 5^{to} año)

Ante distintas situaciones de sufrimiento, las y los jóvenes encuentran en la escuela un refugio, un espacio en el cual tramitar el dolor social. La contención y la escucha aparecen en los discursos como elementos importantes para el análisis de los soportes.

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

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

Entrevistada: No. Mayormente sí, tengo. Con mi mejor amiga. Pero con mis familiares no, nunca.

(Estudiante mujer de 2^{do} año)

La escuela es el lugar en donde los y las jóvenes pueden tramitar el sufrimiento generado a causa de un problema de salud, una dificultad de comprensión de una materia, conflictos con las y los compañeras/os o situaciones de violencia familiar, entre otros. Mediante el establecimiento de soportes que facilitan la experiencia escolar, sus estudiantes logran hacer pie y atravesar las pruebas que se vayan presentando en sus trayectorias vitales.

Entrevistador: ¿Y te gusta venir a la escuela?

Entrevistada: Sí, me gusta.

Entrevistador: ¿Por qué? ¿Qué es lo que te gusta de la escuela?

Entrevistada: Me gusta cómo enseñan los profesores y mis amigos. Me gusta venir acá [...] Los profesores de ahora, de 5^{to} cuarta son muy divertidos, me gusta. Aprendo mucho. Antes no sabía matemática y ahora con la profesora que tengo me ayudó mucho y [...]

Entrevistador: Y aprobaste.

Entrevistada: ¡Y aprobé! (risas). Me tienen paciencia.

(Estudiante mujer 5^{to} año)

Estos soportes pueden estar representados por una persona en particular, por un grupo, o por la institución en su conjunto. Asimismo, pueden ser un mismo actor quien encarna el rol de soporte en la consideración de más de un sujeto como en el caso de la directora de una de las escuelas, quien es mencionada por jóvenes tanto de 2^{do} como de 5^{to} año.

Entrevistada: Un problema familiar que tenía que mi papá le levantaba la mano a mi mamá. Y gracias a la directora yo pude seguir a delante porque no daba más con eso, o sea me sentía remal siempre.

Entrevistador: ¿Estabas triste?

Entrevistada: Sí.

Entrevistador: O sea que venías triste a la escuela por

ese tema. ¿Y la escuela te ayudó a resolverlo o a sentirte mejor?

Entrevistada: No, las dos cosas. Más que nada la directora me ayudó, habló con mi mamá, con mis hermanos, todo. Me ayudó a mí en banda de cosas.

(Entrevista grupal – 2^{do} año)

La figura de esta profesional de la escuela es recuperada en distintas entrevistas y se le reconoce el hecho de involucrarse y preocuparse por el bienestar de sus estudiantes, por su estado de ánimo. Tal es el reconocimiento de esta directora que se valoran inclusive aquellas acciones que sobrepasan su rol, como el hecho de ir a buscarlos a sus hogares cuando lo considera necesario.

Entrevistada 1: En este colegio, yo me siento cómoda, por el trato que tiene la directora con nosotros.

Entrevistador: ¿Por la directora básicamente?

Entrevistada 1: Sí.

Entrevistador: Y ese trato, como decís ¿En qué se evidencia ese buen trato? Objetivamente ¿con qué cosas decís que te hace sentir cómoda?

Entrevistada 1: De que si te ve mal o algo, ponele, yo me pasé un año así en otro colegio, y no eran así los directivos. Vos por ahí entrabas mal o algo y eras como uno más ahí. Acá ella te ve mal, y va y te pregunta, como que se involucra con tus cosas, o si faltas acá, enseguida te llama para ver si te pasa algo, si necesitas

algo.

Entrevistada 2: Te va a buscar a tu casa y todo.

Entrevistada 1: Te va a buscar a tu casa, es verdad.

(Entrevista grupal - 5^{to} año)

El sentir que los y las escuchan, respetan, valoran, reconocen, miran, ya sea un o una profesional de la institución, un compañero o una compañera, por un grupo de pares, o en la escuela en general, se constituye en un soporte que les permite a las y los jóvenes atravesar las pruebas que se les van imponiendo y ubica este espacio social en un lugar central para el sostenimiento de las trayectorias de sus estudiantes.

Conclusiones

La condición social del ser humano y su necesidad de soportes para constituirse como sujeto no es una característica exclusiva de la juventud. Ya hemos mencionado que al nacer el ser humano necesita del cuidado material y simbólico de los demás. Y si bien a lo largo del tiempo va aprendiendo a conseguir los recursos necesarios para subsistir por sus propios medios, la mirada del otro, el reconocimiento ajeno y el apoyo de los demás va ser un bastión permanente en la constitución subjetiva. Es por ello que, desde el nacimiento, durante la niñez, en la juventud y a lo largo de toda la vida adulta, el individuo va a estar siempre ligado a su entorno con el fin de obtener distintos soportes.

A partir de la lectura de los testimonios de las y los estudiantes, puede inferirse la necesidad de soportes, ya sean estos encarnados en un grupo de amigas o amigos, en la escuela en su conjunto o en un referente específico como es el caso de la directora. A partir de estos soportes se torna posible tramitar el sufrimiento social y afrontar las pruebas que se imponen como pueden ser un problema de salud, un conflicto con pares, situaciones de violencia familiar, la muerte de un ser querido, entre otras.

Para intentar establecer una suerte de paralelismo o identificar puntos de contacto entre las trayectorias estudiantiles y las académicas, es necesario identificar algunas de las posibles pruebas a las que se ven sometidas estas últimas. Vale aclarar que, al no contar con material empírico, los siguientes párrafos no pretenden reflejar un análisis minucioso, sino más bien compartir una serie de reflexiones a modo de ensayo basado principalmente en la experiencia personal.

Las pruebas que es posible identificar respecto a las incumbencias de una investigación de posgrado, pueden englobarse en el pasaje de una lógica más bien universitaria-escolar a una lógica de trabajo más ligada a la investigación. Ello se refleja en los siguientes cambios: el tipo de producción requerida, de exámenes o trabajos prácticos se pasa a la escritura de ponencias, artículos y a la confección de una tesis (que en mi caso particular no es requerida en la carrera de grado); la cursada, de tener una oferta limitada y enmarcada en un programa estructurado, a verse en la necesidad de cumplir con una cierta cantidad de créditos a partir de los antecedentes y la aprobación de seminarios (esto dada la estructura del doctorado en cuestión, lo cual puede diferir si se tratara de una maestría o especialización); la relación con el material empírico, de realizar acercamientos breves, enmarcados en una consigna de trabajo de alguna materia a concretar un

trabajo sistemático de recolección de datos con el fin de contrastarlos con el marco teórico desarrollado.

El primer y gran soporte (tanto material como simbólico) que puede mencionarse respecto a este nuevo mundo que se abre a partir de la inscripción en una carrera de posgrado es la obtención de una beca. No solamente en lo referido al aporte material, sino también porque para su obtención es requisito formar parte de un equipo de investigación y tener una sede de trabajo.

En mi caso particular, puedo decir que, a partir de la beca, conseguí hacerme de otros soportes constituidos por mi directora, el equipo de trabajo del que formo parte y el lugar de trabajo sede de mi investigación. Estos andamiajes dotaron mi recorrido académico de nuevas experiencias tales como lecturas compartidas, trabajo colaborativo, construcción colectiva de conocimiento, entre otras.

Materializados en reuniones de equipo y de becarias/os, planificación de jornadas, participación en simposios, viajes compartidos, discusiones, grupos de lectura y, en este último tiempo, encuentros virtuales, la mirada del otro se hizo presente en mi trayecto de investigación permitiéndome ganar experiencia y sentirme reconocido. Un ejemplo de ello puede verse claramente en lo que hace al nuevo registro de escritura. Ante la incertidumbre de cómo escribir un artículo, cómo redactar un *paper* o cómo encarar una presentación, la lectura comprometida de mi directora, mis compañeros de equipo y otros becarios aportó una cuota de seguridad alejando el miedo y la angustia frente a este nuevo desafío.

A modo de cierre y retomando la palabra de las y los estudiantes y mi propio recorrido, es posible afirmar que la presencia de soportes resulta fundamental para la constitución subjetiva en distintos momentos de la trayectoria vital de un individuo. A partir de este análisis se ha logrado identificar distintos tipos y fuentes de sostén, ya sean materiales

o simbólicos, encarnados en una persona, un grupo o una institución, pero es imprescindible reconocer su importancia a la hora de superar las pruebas que se van imponiendo socialmente.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2018). *La política cultural de las emociones*. UNAM.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1990a). *Compromiso y distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento*. Península.
- Elias, N. (1990b). *La sociedad de los individuos*. Península.
- Elias, N. (1998). Sobre los seres humanos y sus emociones: Un ensayo sociológico procesual. Weiler, V. (Comp.), *La civilización de los padres y otros relatos*, pp. 291-330. Norma.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Trott.
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Katz.
- Illouz, E. (2014). *Por qué duele el amor. Una explicación sociológica*. Katz.
- Kaplan, C. V. (Dir.). (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. (2018). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación. *Sudamérica. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 9, pp. 117-128.
- Kaplan, C. V. y Silva, V. (2016). Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación sociopsíquica de las emociones. *Praxis educativa* (Argentina), vol. 20, núm. 1, pp. 28-36.
- Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2020). Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo. CLACSO. *Voces de la Educación*. ENSV - Nosótrica. Disponible en: http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1804.pdf

- Kemper, T. D. (1990). Social Relations and Emotions: A Structural Approach. *Research Agendas in the Sociology of Emotions*, pp.207-233. State University of New York.
- Le Breton, L. (2010). *Rostros*. Letra Viva.
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. LOM.
- Martuccelli, D. (2009). La teoría social y la renovación de las preguntas sociológicas. *Papeles del CEIC*, vol. 2, núm. 51, pp. 1-31.
- Martuccelli, D. y Araujo K. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educação e Pesquisa*, vol. 36, pp. 77-91.
- Martuccelli, D.; Singly, F (2012). *Las sociologías del individuo*. LOM.
- Marx, K. (1968). *El capital, Tomo I*. Fondo de Cultura Económica.
- Marx, K. (2009). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse), Tomo I*. Siglo Veintiuno.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la desigualdad del hombre en un mundo de desigualdad*. Anagrama.
- Weiler, V. (1998). *Figuraciones en proceso*. Fundación Social, Universidad Nacional de Colombia.
- Wieviorka, M. (2006). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. *Espacio Abierto*, vol. 15, núm. 1-2, pp. 239-248.