

Título de la ponencia: Emocionalidad y agencia: la experiencia de los egresados de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires.

Tipo de producción: Avance de investigación en curso

GT 26 – Sociología de las Emociones y el Cuerpo

AUTORA: Mg. Mariana Nobile

Resumen

Desde hace unos años venimos explorando el modo en que la dimensión emocional de la experiencia escolar interviene en los procesos de inclusión-exclusión educativa en el nivel secundario. Aquí analizamos las entrevistas en profundidad realizadas a 16 jóvenes de sectores populares egresados de las “Escuelas de Reingreso”. En las entrevistas se indagaron las formas en que enunciaban su experiencia emocional, explorando las fuentes de dicha emocionalidad. Entusiasmo y tranquilidad fueron las formas enunciativas utilizadas para describir sus experiencias. Nuestra hipótesis es que el tipo de vínculos construidos en el espacio escolar con los docentes generan una emocionalidad positiva, que permite resignificar la trayectoria escolar personal, reposicionarse frente a la institución escolar y potenciar su sensación de agencia.

Palabras clave: Emociones – jóvenes – inclusión educativa

Introducción

Desde hace unos años, venimos explorando el modo en que la dimensión emocional de la experiencia escolar interviene en los procesos de inclusión y exclusión educativa en el nivel secundario. En esta oportunidad, nos proponemos analizar el material obtenido a partir de la realización de entrevistas en profundidad con 16 jóvenes de entre 22 y 28 años, pertenecientes a sectores sociales bajos de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, los cuales han egresados de una serie de instituciones conocidas como “escuelas de reingreso” (ER). Estas escuelas son el resultado de una política de inclusión educativa diseñada por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en el año 2004, en el marco de la previa promulgación de obligatoriedad del nivel. Esta política, entre otras medidas, establece la creación de ocho secundarias orientadas a atender a jóvenes entre 16 y 18 años que estuvieron al menos un ciclo lectivo fuera del sistema educativo. Asimismo, estas instituciones presentan ciertas variaciones respecto del formato escolar tradicional de la

escuela secundaria, las cuales se orientaron a modificar algunos aspectos rígidos de la secundaria común que tienden a excluir a quienes no se adaptan al patrón de alumno “normal”¹.

En el trabajo presentado en ALAS 2011² ya analizábamos el tipo de relaciones construidas entre docentes y alumnos en estas escuelas, las cuales resultaban de una estrategia de personalización de los vínculos que configuraba una experiencia emocional gratificante que colaboraba en los procesos de gobierno de los estudiantes, a la vez que promovía el involucramiento de éstos con su vida escolar. En esta oportunidad, a partir de lo trabajado en el marco de mi tesis doctoral, nos proponemos continuar con el análisis, pero observando aquello que promueve este tipo de vínculos en la escuela, así como observar el modo en que incide en la capacidad de agencia de estos jóvenes.

A partir de las entrevistas a los egresados de las ER³, se realizó una reconstrucción de los modos en que significan la experiencia de tránsito por estas escuelas; particularmente nos propusimos indagar en las formas en que enunciaban su experiencia emocional, explorando las fuentes de dicha emocionalidad. La exploración de esta dimensión de la experiencia escolar implica ciertas dificultades metodológicas que fueron sorteadas a medida que avanzábamos en el trabajo de campo. Al probar la pauta de entrevista observábamos que si bien lograban aflorar algunas expresiones de los aspectos emocionales vivenciados en la ER, la misma no lograba ser transmitida con palabras. Es interesante cómo aparece en diferentes ocasiones, en la multiplicidad de entrevistas, frases que al referirse a su experiencia escolar, señalan “no sé cómo explicarte; no sé cómo decirlo”; simplemente logran resumir la experiencia con una expresión de que fue “netamente positiva”.

Es por eso que para continuar con esta exploración ensayamos otro ejercicio. Se mantuvo la pauta tal como estaba planteada en un inicio, buscando que los egresados se expusieran con sus propias palabras acerca de su historia escolar, laboral, familiar y el modo en que recordaban su experiencia en la ER. Una vez realizado dicho recorrido, ya hacia el final de la entrevista, se los invitaba a elegir entre un “conjunto de palabras” diversas que expresaban sentidos y “emociones” aquellas que reflejaran adecuadamente su experiencia en la ER.

El diseño de este instrumento metodológico estuvo basado en la conceptualización que utilizamos para entender la experiencia emocional. Los estudios sobre emociones desde una

¹ Entre las características estructurales de las ER podemos observar: el tamaño pequeño de las escuelas y de las clases; la contratación docente por medio de cargos, lo cual habilita otras formas de trabajo docente al interior de la escuela, el cual no se agota en el tiempo frente a alumnos, sino que se presuponen horas institucionales para trabajar en proyectos particulares, atender consultas o sostener charlas con los alumnos; el cursado por medio de trayectos formativos personalizados, aspecto novedoso de las ER que permite desmontar la promoción por año, instalando la promoción por materias, lo cual habilita que cada estudiante, en función de sus progresos y las materias aprobadas previamente en otras instituciones, vaya cursando el plan de estudios de reingreso según sus necesidades y ritmo personal; la conformación de espacio de tutorías, clases de apoyo y talleres: éstos constituyen espacios de trabajo entre docentes y alumnos que van más allá de la clase tradicional, permitiendo realizar un seguimiento de los alumnos y sus rendimientos académicos. Por otra parte, el espacio de taller se propone introducir contenidos no contemplados por el curriculum enciclopédico tradicional de secundaria, a la vez que generan otras formas de relacionarse entre los estudiantes y entre éstos y los docentes a cargo de estos espacios.

² Dicho trabajo fue publicado posteriormente. Ver Nobile (2012)

³ Esta etapa del trabajo de campo fue llevada a cabo entre los meses de junio y noviembre de 2012. Comprende la realización de 16 entrevistas en profundidad con jóvenes egresados de las ER.

perspectiva sociológica han realizado avances considerables para conceptualizar esta dimensión de la vida social, relegada por muchos años a los márgenes de la exploración científica. Hay un consenso en señalar el carácter sociocultural, y por ende relacional, de la experiencia emocional. Esta comprende tanto afectos como emociones, entendiendo a los primeros como las sensaciones e intensidades experimentadas corporalmente al entrar en interacción con otros –ya sea de modo presencial o imaginario- no completamente capturables por medio del lenguaje. Las emociones, por su parte, constituyen el esfuerzo por traducir dichas sensaciones en palabras disponiendo para ello de significados culturales (Gould, 2009; Hochschild, 1990, 2008). Por tanto, consideramos que las emociones constituyen esa evaluación –en muchas ocasiones no completamente consciente, pero no por ello irracional- de una situación particular en la que está inmersa una persona y la reflexión en torno a dicha afectividad vivenciada. De este modo, por medio de este instrumento metodológico buscamos reconstruir junto a los entrevistados, a partir de cierto ejercicio de reflexividad, esas sensaciones que predominaron en los diferentes momentos que transitaron a lo largo de la realización del secundario, buscando capturar por medio de dichas palabras la afectividad vivenciada.

Las palabras incorporadas al instrumento fueron retomadas de una serie de entrevistas realizadas previamente a los distintos actores de las ER⁴, entre ellos a estudiantes. Pero a fin de no sesgar el ejercicio, se buscó brindar un abanico bastante variado de sensaciones, tanto positivas como negativas. Las palabras incluidas fueron placer, calidez, confianza, respeto, tranquilidad, entusiasmo, nervios, aburrimiento, enojo, ansiedad, rechazo, indiferencia, malestar y frustración.

De este modo, los egresados señalaban las palabras que lograban representar más acertadamente la experiencia vivida en las distintas etapas de su trayectoria escolar en el nivel secundario, reflexionando a la vez en torno a los motivos que hicieron que experimentaran esas sensaciones –si remitían a las relaciones establecidas con los docentes, con los compañeros, a las clases a las que asistían, a los talleres, etc. En cierta medida con este ensayo invitamos a los estudiantes a que reflexionaran sobre esas sensaciones vivenciadas a partir de distintas situaciones. Este ejercicio propuesto colaboró con la posibilidad de traducir en emociones esa afectividad que vivenciaron mientras asistían a la ER. Por tanto, como señala Kessler, “más que acceder a la emoción en sí misma, se accede a su manifestación discursiva” (2009: 36).

Entusiasmo, tranquilidad y respeto son las formas enunciativas que con mayor frecuencia tendieron a utilizar quienes transitaron por estas escuelas a fin de describir sus experiencias en ellas. La hipótesis que barajamos es que el tipo de vínculos construidos en el espacio escolar con los docentes, generan dicha experiencia entendida como positiva, permitiendo resignificar la trayectoria escolar personal previa, reposicionarse frente a la institución escolar, al igual que potenciar la sensación de agencia, en términos de sentirse con mayores márgenes de control acerca de su propia vida, permitiéndole de este modo desplegar diferentes tipos de estrategias personales para su integración laboral, educativa y familiar.

⁴ Mi tesis doctoral se basa en el material recogido en dos etapas de trabajo de campo. Una realizada durante los años 2006-2007, en las ER, donde se realizaron 42 entrevistas a directivos, asesores pedagógicos, preceptores, profesores y estudiantes. Y una segunda etapa realizada en 2012, donde se entrevistaron a 16 egresados de estas escuelas.

A continuación presentaremos un análisis de la experiencia emocional de los egresados vivenciada en el marco de las ER, particularmente aquellas de tinte positivo, observando las implicancias que ha tenido en su construcción biográfica.

La experiencia emocional del estudiante en la ER

Las emociones, en tanto elementos de la vida social, tienen un componente relacional importante (Collins, 1990; Scheff, 2000; Hochschild, 2008; Gould, 2009). Al decir de Hochschild (1990), nos brindan indicios acerca de la relación del yo con el mundo social en el que está inserto. Es importante señalar que este componente relacional no sólo hace alusión a la relación con otras personas, a las interacciones que mantenemos con ellas, sino también al tipo de vinculación que sostenemos con las distintas instituciones, así como el grado de involucramiento que tenemos con ellas (Barbalet, 2002), especialmente con una institución como la escuela la cual aún preserva un fuerte peso simbólico a la hora de designar la valía de las personas (Martuccelli, 2006). Asimismo, el sujeto cuenta con grados de reflexividad que le permiten significar la realidad, por tanto, es un “yo sensible” que siente, piensa y reflexiona, a la vez que les da sentido a las experiencias de las que participa.

El primer análisis a la hora de observar las palabras de los estudiantes para caracterizar su experiencia en la escuela arroja la impresión de que las sensaciones experimentadas por ellos durante su tránsito por las ER son positivas. Las palabras que aparecen con mayor frecuencia entre los egresados son tranquilidad, respeto y entusiasmo. Aquellas palabras que denotaban emociones negativas aparecen con menor frecuencia y no tienden a impregnar la experiencia en las ER, sino más bien refieren a situaciones pasajeras asociadas a momentos particulares, recuerdos en torno a sentimientos de inadecuación, a miedos frente a situaciones desconocidas, pero no parecieran asumir un protagonismo tal que se volvieran definitorias de la experiencia emocional. Por cuestiones de espacio, las mismas no serán analizadas en esta ocasión⁵. Primero presentaremos brevemente las referencias a la idea de respeto, para luego focalizar en las expresiones acerca de la tranquilidad y el entusiasmo.

Las expresiones en torno a la idea de respeto referidas remiten al tipo de vínculo que se construye, el cual entraña una dimensión relacionada con el reconocimiento del otro, a la vez que asume un carácter mutuo. Se da un ida y vuelta, se respeta a los docentes al mismo tiempo que se sienten respetados por ellos, o mejor dicho, porque han sido respetados por éstos. Diferentes autores han trabajado el tema del respeto y su relación con los procesos de reconocimiento del otro así como el requerimiento de una expresividad particular que dé cuenta de dicho reconocimiento (Sennett, 2003; Honneth, 2011; Martuccelli, 2007; Bourgois, 2010; entre otros). Es interesante contraponer el hecho de sentirse respetados en las ER con las vivencias en otras escuelas, en las que muchos alumnos señalan haberse sentido no respetados por sus docentes, a partir de cierto grado de indiferencia por parte de ellos. Son situaciones que remiten más que nada a las relaciones distantes que sostenían con

⁵ Sólo señalaremos que sólo 6 de los 15 egresados marcaron algún tipo de emoción negativa que les recordara su paso por la escuela y generalmente estaban asociadas a una etapa particular del proceso de reinsertarse en el sistema. Por ejemplo, nervios al inicio de su trayectoria en las ER, o bien, ansiedad por terminar el secundario.

sus profesores, que en ciertas ocasiones son interpretadas por ellos en términos de indiferencia.

“A veces te explicaban solo una vez y a uno le preguntaban si lo podía explicar y decía que no, por que no prestás atención o directamente lo suspendía y lo sacaba afuera” (Manuel, Escuela 1).

“...es una escuela tan grande que si falta uno... [...] eras uno más del montón” (David, Escuela 5)

Como señala Sennett, la falta de respeto no necesariamente implica un insulto o un comportamiento agresivo, aunque puede adoptar una forma igualmente hiriente porque “...tampoco se le concede reconocimiento; simplemente no se la ve como un ser humano integral cuya presencia importa” (2003: 17). Asimismo, Honneth (2011), en el marco de su teoría crítica del reconocimiento, trabaja la invisibilidad como una forma sutil de humillación, es decir, aquellos casos en los que se ignora explícitamente al otro o cuando la interacción no va acompañada de gestos adecuados que dejen en claro el reconocimiento otorgado. Este autor considera al reconocimiento como “el acto expresivo” por medio de gestos positivos que constituyen una “abreviatura simbólica” a través de la cual le expreso al otro su valía, la aprobación de su persona. La supresión de estos gestos puede derivar en una situación de invisibilidad social. Por otra parte, Honneth afirma que el otorgar reconocimiento a la persona con la que interactuamos obliga a ésta a responder de modo acorde, es decir, asume un carácter performativo al modelar en cierta medida el tipo de comportamiento de quien fue reconocido. Situación que vemos claramente a partir de la estrategia docente de manejarse con respeto a fin de que los alumnos lo hagan y lo incorporen como la forma adecuada de dar y recibir respeto, debido esto a que no hay una definición unívoca sobre el mismo. Existe una distancia importante entre aquellas formas de los jóvenes de demandar respeto en el barrio o en ámbitos no institucionales, mediadas en muchas ocasiones por la violencia, y las de la escuela, propiamente institucionales. Es decir, los docentes a través de sus comportamientos buscan imponer formas de demandar respeto alejadas de aquellas atravesadas por la violencia. Aquí, a partir de la delimitación del modo de actuar adecuado para las ER, se lleva a que los alumnos “aprendan respeto” en los términos estipulados por la institución escolar. Esta forma de construir el respeto parece involucrar necesariamente la generación de un vínculo con el otro. Las ER ensayan formas de interacción respetuosas que implican un reconocimiento mutuo y que afectan el modo en que los jóvenes configuran sus experiencias en estas escuelas.

Pasemos ahora a ver las otras dos emociones que fueron aludidas como características de la experiencia en las ER, las cuales no resultaban tan evidentes antes de la realización del trabajo de campo con los egresados. Empecemos por la idea de tranquilidad. Como veremos a continuación, en ciertos casos está asociada a cuestiones propias del trabajo escolar mientras que en otros alude a estar haciendo lo adecuado para cumplir con el proyecto personal que se han propuesto.

En un primer lugar, el sentirse tranquilos estaba en directa relación con lo estrictamente escolar, en el sentido, por ejemplo, de sentirse tranquilos al tener la posibilidad de negociar las condiciones de evaluación, de saber que esa posibilidad estaba presente porque sus profesores eran personas con las que se podía dialogar y comprendían las situaciones personales por las que atravesaban.

“en muchos casos no, en los exámenes no tenía tiempo como para estar muy bien preparado, si lo hablabas, te daban otra oportunidad o sea, al día siguiente, o la semana que viene, en dos días, por ahí...[...] Te comprendían mucho... tampoco fui un irresponsable de dejar pasar mucho pero apoyaban mucho, te daban tranquilidad para que no, para que si no estudiaste y no rendiste esta vez...” (Jorge, Escuela 4).

En segundo lugar, observamos que esa tranquilidad estaba asociada a la concordancia con un proyecto personal que va más allá del presente o con un ideal al cual aspiraban alcanzar. Por un lado, está el caso de Alberto, quien señala: *“tranquilidad, puede ser tranquilidad... tranquilidad puede ser, puede ser tranquilidad porque yo me sentía tranquilo al saber que venía al colegio y esto me ayudaba a progresar, me sentía tranquilo al saber que estaba haciendo algo bien por mí, ¿no? Cierta tranquilidad el estar en el colegio. Como gente que, gente grande que supiera hablar. Me da, exactamente eso te voy a explicar, me da tranquilidad el estar con gente grande”* (Alberto, Escuela 4). Por otro lado, Gianella señala estar tranquila por no sentirse obligada a entablar relaciones con sus compañeros. Ella transita por la ER sin relacionarse con ellos ya que, por su historia de adicción a las drogas, temía entablar relaciones que pudieran llevarla a una recaída. Para ella fue una tranquilidad que le respetaran su decisión porque le aseguraba no desviarse del objetivo de terminar el secundario: *“tranquilidad también porque yo me sentía tranquila con por ejemplo no llevarme bien con nadie, yo no lo sentía como que tenía que llevarme bien con alguien por mi manera de ser porque dentro de todo sentía que estaba haciendo las cosas bien”* (Gianella, Escuela 4).

La inestabilidad y la incertidumbre parecen ser rasgos que caracterizan “la vida en los márgenes” (Merklen, 2010: 193), lo que conlleva dificultades para la proyección y concreción de proyectos a mediano plazo. El volver a la secundaria con la intención de finalizarla implica necesariamente una proyección de un tiempo prolongado. Las trayectorias educativas previas, así como las condiciones de vida propias, aparecen como una sombra que podría opacar este proyecto. Lo que resulta interesante es que las ER parecen darles ciertas garantías de estabilidad que les permite sentirse tranquilos en el sentido de que si ellos hacen su parte, la posibilidad de concretar ese proyecto está en el horizonte de posibilidad. Asimismo, la misma aspiración de finalizar el secundario implica la búsqueda de mayores niveles de certidumbre y, podríamos decir, de tranquilidad, cuando se asocia con el imaginario educativo más tradicional que enlaza título secundario con ascenso social y trabajo estable.

Resta mencionar la última forma de caracterizar la experiencia en las ER: el entusiasmo. Por un lado, este entusiasmo aparece vinculado con la misma experiencia de asistir a la escuela, el gusto por la escuela los lleva a tener las energías para asistir diariamente.

“No, no, nada, nada, ni frustración, ni malestar, entusiasmo más que nada porque me gustaba ir a ese colegio. Era entusiasmo... porque me gustaba estar ahí, y como te digo no me quería ir de ahí” (Francisco, Escuela 1).

Pero por otro lado, el buen rendimiento en lo escolar hacía que tuvieran ganas de continuar con los estudios así como mostraba posible alcanzar el título secundario. Esto genera un fuerte entusiasmo que permite sostener la escolarización el resto del tiempo que queda de la trayectoria, ya que la sensación de avanzar y de que cada vez falta menos para terminar renueva la apuesta por el estudio.

“no después, me entusiasmé porque me iba bien, cosa que en el, como te dije, era vago y no es que no me daba la cabeza, sino que era vago, me entusiasmé porque aparte veía que en este colegio fue el primer 10 que me saqué...” (Santiago, Escuela 5)

“Entusiasmo, entusiasmo. ¿Pero entusiasmo en qué sentido? Que te entusiasma vos decís, volvés a estudiar, yo en el 2006 pasé sin problemas, todas las materias, eh, tenía algunas materias que me habían quedado, no, no me habían quedado ninguna, eh, sí, estaba todo bien, pasé 2006 y no veía la hora de que pasen las vacaciones para empezar de nuevo 2007 y terminarlo entendés, ya iba a tercer año, me queda tercer año y cuarto y termino, 2007 también terminé lo más bien, tenías ese entusiasmo de seguir y seguir y seguir y terminarlo” (Marcos, Escuela 3).

Asimismo, el rol docente juega un papel importante a la hora de darles entusiasmo para que sigan, para que sostengan el proyecto. Es interesante las palabras de Marlén, quien marca este entusiasmo que le daban los docentes, el cual se vislumbraba como algo que se proponían generar los docentes en ellos: *“Y después entusiasmo me dijiste, ¿por qué entusiasmo? Y porque te incentivan, te ayudan como para que vos, querés algo, como que van a estar. Es un decir, no es que están preocupados por vos, te sentís, te dan entusiasmo para que sigas... para que sigas adelante”* (Marlén, Escuela 4). Sus palabras nos llevan a imaginar que en cierta medida lo que están haciendo es jugar un juego del cual todos participan ya que, aparentemente, todos tienen algo que ganar.

El entusiasmo alude fuertemente a una forma de involucramiento particular con lo que sucede en las escuelas, a la vez que constituye esa energía que los lleva a seguir apostando por su escolarización, así como les permite comenzar a proyectar a futuro metas para continuar con sus vidas más allá de reingreso.

Este recorrido por las formas de describir la experiencia de reingreso en términos emocionales nos permitió adentrarnos un poco más en los significados que para estos jóvenes tuvo el transitar por una experiencia de este tipo. Lo que a primera vista era una experiencia “gratificante” pudimos observar que se desagregaba en otros sentidos asociados al entusiasmo, así como el sentirse respetados y tranquilos.

Intensidad afectiva y procesos de agenciamiento: el entusiasmo para “seguir”

¿Qué impacto tiene esta experiencia emocional en las biografías de los jóvenes que transitaban por las ER? ¿De qué modo podrían afectar los procesos de re-inclusión educativa? Para poder brindar algunas posibles respuestas a estos interrogantes considero necesario retomar algunos conceptos que abordan la cuestión de la agencia de los sujetos, a fin de observar los lazos que puedan establecerse con los afectos y las emociones vivenciadas.

Siguiendo a Ortner (2006), la noción de agencia involucra dos “campos de sentido”, uno que explora el tema de la intencionalidad y de la persecución de proyectos (definidos culturalmente), y el otro, que remite a la dimensión del poder, es decir, observa la acción de los sujetos dentro de relaciones sociales de inequidad, asimetría y fuerza. Por otra parte, esta capacidad de acción del sujeto adopta la forma de deseos e intenciones en el marco de una matriz de subjetividad: de sentimientos, pensamientos y significados culturalmente construidos (Ortner, 2005). No es posible, por ende, pensar la agencia de los sujetos sin

insertarlos en un contexto, no sólo social, sino también institucional, que permita observar los marcos habilitantes y condicionantes de las acciones de los sujetos.

El marco institucional que establecen las ER favorece el encuentro y el trabajo conjunto de alumnos y docentes, permitiendo un conocimiento mutuo, así como un seguimiento personalizado de las trayectorias educativas. Asimismo, la experiencia que construyen docentes y estudiantes allí parece estar cargada de una intensidad afectiva que tiene efectos no sólo en los sentidos construidos acerca de dicha experiencia, sino también en las posibilidades de generar proyectos institucionales y personales.

En relación con la experiencia que construyen los estudiantes les permite ver como asequible el título secundario, y les da la sensación de poder continuar, de tener ganas de “seguir”, seguir estudiando, seguir trabajando, seguir sosteniendo el esfuerzo. Dos elementos de la experiencia emocional que viven los estudiantes en las ER se vuelven clave: la tranquilidad y el entusiasmo.

La construcción de un entramado escolar altamente regulado, donde quedan claramente delimitadas las formas de actuar de docentes y estudiantes, no sólo a nivel de intercambios informales, sino en relación a las pautas de trabajo académico, dan cuenta de cierta estabilidad en las condiciones de escolarización, que en otras instituciones parece no estar dada, lo cual deja a los alumnos a merced de los “estilos” y “caprichos” docentes. Parte de la adaptación al régimen académico de nivel secundario está en la posibilidad de manejar no sólo contenidos de más de una docena de materias, sino de ser capaces de interactuar exitosamente con más de una docena de profesores, cada uno con sus formas de trabajo, las cuales en muchas ocasiones no parecen favorecer el aprendizaje de buena parte de los estudiantes. La previsibilidad en las condiciones de escolarización en las ER les otorga a los estudiantes una sensación de estabilidad que delinea cierta certeza en torno a la obtención del título secundario. Si ellos cumplen con su parte, el título pareciera ser alcanzable. Esto, a su vez, conduce a la plena responsabilización por los rendimientos en la escuela, ya que aquellos que se adaptan a reingreso cuentan con un conocimiento de las reglas del juego que, de no lograr finalizarlo, la responsabilidad nuevamente queda en manos del estudiante.

Pero al mismo tiempo, esta tranquilidad va acompañada de un sentimiento de entusiasmo, que deriva claramente de los vínculos de respeto y reconocimiento mutuo construidos en las escuelas. Este aspecto cargado de energía de la experiencia escolar los invita a continuar no sólo esforzándose en la escuela, sino a generar nuevos proyectos, como es la continuación de estudios superiores. Aquí vimos los “exitosos” de las ER, y buena parte de este éxito se explica por la posibilidad de vivenciar experiencias con una fuerte carga afectiva. La repetición de experiencias de intercambio con sus docentes que se dan como gratificantes, estructuradas en el respeto y reconocimiento mutuo, permite la acumulación de “energía emocional” en términos de Collins (1990). Es decir, reflejan la capacidad del “afecto” de ser acumulado (Watkins, 2010)⁶, de que esa energía no completamente

⁶ Watkins (2010) busca poner el foco en la capacidad del afecto de ser acumulado, retenido, en forma de disposiciones que modelan las subjetividades, a partir del mismo proceso pedagógico, en la relación de docentes y alumnos en el marco de una clase presencial. De este modo marca la importancia de focalizar en el carácter relacional del afecto. Este objetivo lo trabaja a partir de la noción de reconocimiento desde la perspectiva de Honneth, observando el deseo de reconocimiento, no sólo del estudiante por parte del profesor, sino viceversa. Para la autora, la relación pedagógica involucra un proceso de reconocimiento mutuo a través de transacciones afectivas que en el mismo momento, simultáneamente, puede cultivar el deseo de aprender y

aprehensible por el lenguaje de la emoción, habilite la ampliación del horizonte de acción de los sujetos, percibiendo como alcanzables las metas que se van planteando. Emociones y afectos permiten aquí potenciar la sensación de que uno es dueño de su propio destino, pudiendo proyectar su vida, esto es, sostener un proyecto cuya definición está social y culturalmente influenciada. Obviamente que lejos está de que los proyectos sean concretados del modo en que son planeados, ya que siempre la consecución de los mismos se enmarca en condiciones de desigualdad. Ejemplo de esto es que todos los egresados que decidieron probar suerte en la universidad, quedaron fuera al poco tiempo. Pero vemos que el entramado de relaciones de poder, desigualdad y asimetría que tiene lugar en reingreso y que enmarca el proyecto de finalizar el secundario se inclinó hacia su concreción.

La confianza en las capacidades personales al verse siempre avanzando en un formato que se los permite, tiene fuerte impacto en la percepción de los estudiantes acerca de las posibilidades de tener bajo control su vida personal. Así también, habilita la revisión de la trayectoria personal y permite la construcción de un relato biográfico que reafirma las cualidades del yo, operando como una “teodicea”⁷ del propio éxito que reordena el mundo personal para poder justificarlo. De este modo, se construye un relato en relación al pasado, observándose como responsables de su propio fracaso al marcar las “equivocaciones”, así como se valora la posición actual al señalar que “*si tenés cabeza*” (Alberto, Escuela 4), “*si sos inteligente*” (Marcos, Escuela 3) o venís “*con el propósito de terminar*” (Gianella, Escuela 4), las metas se alcanzan. Incluso, podríamos afirmar que quienes egresaron son los que fueron capaces de construir el “relato biográfico” que impone la personalización, en el cual se hacen eco del mandato contemporáneo por la responsabilización de los desempeños individuales (Merklen, 2013; Duvoux, 2009).

En un trabajo anterior (Nobile, 2012), observábamos la capacidad de regulación de las conductas de los estudiantes que entrañaba este tipo de experiencia emocional, la cual favorece el gobierno de los estudiantes y la reducción de los niveles de conflictividad de la escuela. Claramente, las prácticas de los distintos sujetos que participan de este vínculo gratificante lejos está de constituir formas de resistencia que tiendan a subvertir el orden dado. Sino más bien, podemos observar que la intensidad de la experiencia significada como positiva pareciera conducir a la consolidación de cierto conformismo al no encontrar, ni docentes, ni estudiantes, aspectos negativos de las escuelas.

Asimismo, el cambio de foco permite observar la otra cara del mismo proceso, que nos habla de la productividad del poder, al volverlos sujetos a partir de la interiorización de ciertas normas y pautas de conducta que les van a permitir a estos jóvenes insertarse, de modo desigual, en otras esferas del mundo social. Más bien estamos frente a una situación

el deseo de enseñar. El afecto, como tal, es la instancia corporal del reconocimiento. Los momentos de reconocimiento, de este modo, funcionan como una fuerza afectiva. A través de la reiteración de experiencias similares, y por ende, afectos similares, son acumulados en formas que podemos considerar como disposiciones que predisponen a uno a actuar y a reaccionar de modos particulares.

⁷ Weber (1999) se plantea el problema de la teodicea en sus últimos escritos sobre sociología de la religión, en la que ésta constituye una forma de justificar y dar sentido a las tensiones ineludibles que se planteaban en el mundo en torno a la desigual distribución del sufrimiento. Es la tensión entre fortuna y mérito, en donde el que es afortunado necesita saber que tiene derecho a serlo, que lo “merece” sobre todo en comparación a otros, así como necesita saber que el otro merece aquello que le sucede. Para Illouz, lo que Weber describe no es más que “...la forma más poderosa de preservación del *statu quo*, esto es, la explicación retrospectiva y por lo tanto la legitimación de la buena o la mala fortuna que esconden la virtud o el vicio” (2010: 308).

donde el entramado de relaciones que tienen lugar en las ER, así como la creación de un escenario altamente regulado que orienta las formas de trabajo en las escuelas, deja en evidencia la capacidad productiva de las reglas y el poder.

Bibliografía

Barbalet, J. (2002). "Introduction: why emotions are crucial". En Barbalet, J. (Ed.), *Emotions and Sociology*. Oxford: Blackwell Publishing.

Bourgois, P. (2010). *En busca de respeto. Vendiendo crack en Harlem*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Collins, R. (1990). "Stratification, emotional energy, and the transient emotions". En Kemper, Th. (Ed.), *Research Agenda in the Sociology of Emotions*. New York: State University of New York Press.

Duvoux, N. (2009). "L'injonction biographique dans les politiques sociales. Spécificité et exemplarité de l'insertion". En *Informations sociales*, 2009/6 Nro. 156. Disponible en: <http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2009-6-page-114.htm> Último acceso: 2 junio 2013.

Gould, D. (2009). *Moving Politics. Emotion and ACTUP's Fight against AIDS*. Chicago y Londres: The University of Chicago Press.

Hochschild, A.R. (1990). "Ideology and Emotion Management: A Perspective and Path for Future Research". En Kemper, Th., *Research Agendas in the Sociology of Emotions*. New York: State University of New York Press.

Hochschild, A.R. (2008) [2003]. *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Madrid: Katz.

Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Editorial Trotta.

Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.

Martuccelli, D. (2006). "Lecciones de Sociología del Individuo". Conferencias dictadas en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Disponibles en: http://departamento.pucp.edu.pe/ciencias-sociales/files/2012/06/Martuccelli-Lecciones_de_sociologia_del_individuo2.pdf Último acceso: 16 de noviembre de 2012.

Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.

Merklen, D. (2010). *Pobres ciudadanos: las clases populares en la era democrática*. Buenos Aires: Gorla.

Merklen, D. (2013). "Las dinámicas contemporáneas de la individuación". En Castel, R., Kessler, G., Merklen, D. y Murard, N. (2013) *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* Buenos Aires: Paidós.

Nobile, M. (2012) "Análisis de una estrategia de personalización de los vínculos en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina". En RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção, 11 (31). Disponible en: <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/Index.html> Último acceso: 15 noviembre 2012.

- Ortner, Sh. (2005). "Geertz, subjetividad y conciencia posmoderna". En *Etnografías Contemporáneas* 1, Año 1, Abril 2005.
- Ortner, Sh. (2006). *Anthropology and Social Theory. Culture, Power and the Acting Subject*. Durham and London: Duke University Press.
- Scheff, Th. (2000). "Shame and the Social Bond: A Sociological Theory". En *Sociological Theory*, Vol. 18, Num. 1.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Watkins, M. (2010). "Desiring Recognition, Accumulating Affect". En Gregg, M. y Seigworth, G. (editors), *The Affect Theory Reader*. London: Duke University Press.
- Weber, M. (1999). *Sociología de la Religión*. México: Ediciones Coyoacán.
- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Buenos Aires: Katz.