

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO Argentina

Área de Educación

Jornadas de jóvenes investigadores en educación

12, 13 Y 14 de Septiembre de 2012

Título: “La dimensión emocional de la experiencia escolar en las Escuelas de Reingreso: reflexiones a partir de un recorrido teórico por la sociología de las emociones”.

Autora: Mg. Mariana Nobile

Resumen

El presente trabajo toma como objeto de estudio las llamadas “escuelas de reingreso” (ER) de la ciudad de Buenos Aires, instituciones orientadas a la atención de una parte de la población escolar constituida por jóvenes entre 16 y 18 años que han permanecido por fuera del sistema educativo por al menos un ciclo lectivo. En el año 2007 se realizó un primer trabajo de campo de corte cualitativo en 5 de las 8 ER, constituido por 42 entrevistas semiestructuradas a diferentes actores de la escuela – equipos directivos, profesores y alumnos. Del análisis de dicho material, observamos la implementación de una estrategia de personalización de los vínculos entre docentes y alumnos, que promueve y construye vínculos estrechos y cálidos entre alumnos y docentes, generando en los alumnos una emocionalidad gratificante que colabora en el involucramiento y adaptación de los alumnos a la vida escolar. Actualmente, se están realizando entrevistas a egresados de las ER a fin de seguir explorando en la dimensión emocional de dicha experiencia, así como en los significados construidos por ellos sobre ésta.

El análisis de esta estrategia de personalización de los vínculos ha abierto nuevos interrogantes con relación a la relevancia y las implicancias del estudio de la dimensión emocional de la experiencia escolar que obliga a la revisión y análisis de la bibliografía sobre el tema. En esta oportunidad nos proponemos, como parte de mi tesis doctoral, realizar una revisión de un conjunto de aportes teóricos propios de la sociología de las emociones, dando cuenta de diferentes corrientes al interior de este subcampo. Entre los autores que serán analizados en dicha revisión tomaremos a Thomas Scheff, Randall Collins, Arlie Hochschild y Eva Illouz.

Con esta revisión teórica nos proponemos, por un lado, avanzar en la construcción de un marco teórico para la tesis doctoral que nos permita disponer de herramientas conceptuales a fin de avanzar en el análisis de las emociones en el espacio escolar, al igual que observar las relaciones entre éstas y las diferentes formas de interacción y vinculación en la escuela, especialmente, pensando en los estudios sobre educación secundaria.

Por otro lado, buscamos reflexionar en torno a la relevancia de dicha problemática para pensar la inclusión educativa en la escuela secundaria de los jóvenes que han transitado por experiencias de fracaso escolar, provenientes, mayoritariamente de los sectores más desfavorecidos de la sociedad; como mencionamos anteriormente, las emociones de tinte positivo experimentadas a partir de los vínculos estrechos y personalizados tiene consecuencias en los procesos de escolarización, al igual que en los procesos de disciplinamiento y gobierno de los estudiantes, propios de la institución escolar.

Nos interesa puntualmente el tratamiento de la bibliografía propia del campo sociológico porque en los distintos autores podemos encontrar referencias al papel de las emociones en relación con la estructura social, con las características del lazo social construido en los procesos de interacción –en tanto síntoma de la fortaleza y calidad del mismo-, en relación con los procesos de agenciamiento, al igual que con alusiones a la estratificación social de las emociones, entre otros temas, los cuales consideramos que nos dan pistas para avanzar en el análisis de los microprocesos sociales que colaboran en la integración social y educativa de los sujetos.

Introducción

Desde hace unas décadas atrás, distintos factores han conducido a que la escuela secundaria se convierta en la principal esfera de integración social para aquellos jóvenes que se encuentran en los grupos de edad que van de los 13 a los 18 años¹. La sanción legal de la obligatoriedad² lleva a que la inclusión de todos los jóvenes en el nivel secundario cobre un papel protagónico en la agenda política, obligando al diseño de estrategias de inclusión, al mismo tiempo que interpela aquellas prácticas fuertemente arraigadas en las instituciones que tienden a la selección de la población escolar.

El origen elitista y la matriz selectiva de la escuela secundaria llevaron a que prevalecieran en su interior prácticas que tendían a excluir a quienes no respondían al patrón de alumno normal –un joven dedicado plenamente a sus estudios, respetuoso y responsable, imágenes que se adecuan a jóvenes provenientes de ciertos sectores de la sociedad más afines a la cultura escolar. A su vez, su formato escolar estipula “trayectorias esperables” (Terigi, 2007) que indican el lugar en el que debe encontrarse cada uno según su respectiva edad, dejando en evidencia a quienes se desvían de lo establecido como normal. Es decir que quienes transitan por experiencia de fracaso escolar –ya sean repitencias reiteradas que se reflejan en la sobreedad con la que asisten al secundario, o bien, el abandono temprano-, encarnan experiencias que conducen a que no puedan cumplir con las “pruebas estructurales” (Martucceli, 2010) que deben afrontar para ser considerados como integrantes plenos de la sociedad.

Esto muestra la relevancia que tiene para jóvenes en edad escolar el haber quedado por fuera del sistema educativo, ya que la exclusión del sistema educativo puede conducir a que tengan dificultades para insertarse plenamente en la sociedad. Al mismo tiempo, nos permite dimensionar la relevancia que puede tener para este conjunto poblacional el transitar por una experiencia escolar inclusiva. El caso que nos proponemos estudiar es el de las llamadas “Escuelas de Reingreso” (ER), un grupo de instituciones secundarias creadas por el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en el 2004 como estrategia para afrontar la exclusión educativa de un grupo de jóvenes, que por diferentes razones habían quedado fuera del secundario por al menos un ciclo

¹ Entre dichos factores podemos señalar, por un lado, el deterioro del mercado laboral, que lleva a que el título secundario sea la mínima credencial necesaria para poder insertarse laboralmente. Por el otro, la sanción legal de la obligatoriedad en el año 2006.

² La ley de Educación Nacional (ley N° 26.206/06) promulga la obligatoriedad del nivel medio de educación en todo el territorio nacional. En relación con el caso particular de la Ciudad de Buenos Aires, vemos que es la primera jurisdicción en sancionar la condición de obligatoriedad en el año 2002 (ley N° 898).

lectivo. Las ER reciben jóvenes que al momento de la inscripción tienen entre 16 y 18 años y han pasado al menos un ciclo lectivo fuera del sistema educativo. En su mayoría provienen de sectores socioeconómicos bajos y medios-bajos, siendo muchos de ellos los primeros en sus familias en alcanzar este nivel. Al mismo tiempo, la mayoría tiene que compatibilizar sus estudios secundarios con otras responsabilidades, ya sean laborales y/o domésticas. Algunos de ellos han tenido dificultades con la justicia o han debido afrontar problemas de adicciones.

Para la elaboración de este trabajo nos basamos en el material de campo recogido en cuatro de las ocho escuelas de reingreso en el año 2007, especialmente, en las 19 entrevistas realizadas a estudiantes de estas escuelas, y en otro conjunto de entrevistas que actualmente se están realizando a egresados de ellas³.

En trabajos anteriores (Nobile 2011a, 2012) pudimos observar que en las ER, a partir del establecimiento de ciertos patrones de interacción entre docentes y alumnos, se construye cierto estilo vincular donde la afectividad está presente y donde las relaciones entre docentes y alumnos es cercana y cálida. En el material de campo, observábamos ciertas particularidades que se alejaban de la imagen común que habla de un distanciamiento, casi un enfrentamiento, entre jóvenes y adultos. En lugar de observar un desencuentro, las respuestas de los alumnos eran recurrentes a la hora de señalar que lo que más le gustaba de su escuela actual era el buen trato, la atención y el respeto que recibían de sus profesores, situación que se contraponía con lo vivido anteriormente. Esto hacía que en casi todas las entrevistas, los alumnos dijeran frases como: “acá me siento re cómodo”, “estoy contenta”, “estoy conforme”, “estoy bien acá”, “me alientan, me apoyan”, “te dan el empuje para estudiar”, “los profesores me ayudaron un montón a hacer cosas que por ahí ni yo sabía que podía hacer”, “acá me valoran”, “acá hay gente que se encarga de preguntarte si estás mal, qué te pasa”. Como vemos, todas frases que aluden a un bienestar y cierta experiencia placentera vivida en la misma escuela.

Por tanto observábamos, por un lado, que los equipos directivos junto a la mayor parte de los docentes asumían un compromiso fuerte con la escolarización de estos jóvenes, a fin de que ésta se vuelva exitosa, y por el otro, un reconocimiento de los alumnos por el trabajo y la disponibilidad de los docentes, lo que deriva en la construcción de ciertos

³ El trabajo de campo fue realizado en el marco de la investigación “Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina” (FLACSO / Fundación Carolina de España) dirigido por Guillermina Tiramonti. El mismo consistió en la realización de observaciones institucionales y de 11 entrevistas a directivos (directores, vicedirectores y asesores pedagógicos), 12 a docentes y 19 a alumnos. Por otra parte, actualmente se están realizando entrevistas en profundidad a 16 egresados de las escuelas de la muestra, en el marco de la tesis de doctorado que estoy desarrollando actualmente.

lazos que asumen características cercanas a los lazos de lealtad, respondiendo a las demandas de sus docentes porque ellos estuvieron ahí para sacarlos adelante.

Es preciso mencionar, que esta situación sólo se da con aquellos que logran adaptarse al patrón de alumno que se configura en reingreso –un alumno que demuestra esfuerzo y compromiso- asumiendo ciertas pautas de interacción acordes con la vida institucional. Muchos de los jóvenes que inician la cursada en estas escuelas vuelven a quedar fuera del sistema, siendo generalmente los más conflictivos a los que la escuela no logra inculcarle los patrones de conducta propios de la vida escolar. Es así que dicho patrón va delineando una nueva frontera entre quienes quedan incluidos y quienes nuevamente tienden a dejar, no encontrando en las ER su lugar en el sistema educativo.

Actualmente, me encuentro en un momento de exploración y de reflexiones en torno a cómo pensar las emociones y las dimensiones sociales que se juegan en este caso. Es por eso que proponemos realizar un recorrido por diferentes autores que consideramos pueden darnos claves de lecturas para explorar lo que denominamos “la dimensión emocional de la experiencia escolar” en las ER. Obviamente que esta revisión bibliográfica dista de ser exhaustiva, pero los autores que traemos a colación en esta ocasión tienen en común la referencia al papel de las emociones en relación con la estructura social, con las características del lazo social construido en los procesos de interacción –en tanto síntoma de la fortaleza y calidad del mismo-, en relación con los procesos de agenciamiento, al igual que con alusiones a la estratificación social de las emociones, entre otros temas, ya que consideramos que nos dan pistas para avanzar en el análisis de los microprocesos sociales que colaboran en la integración social y educativa de los sujetos⁴.

¿Cómo pensar estas emociones? ¿Qué factores inciden en la emergencia de ellas? ¿Qué tipo de interacciones las generan? ¿Qué implicancias tienen? ¿De qué situaciones nos están hablando? Las palabras de estos jóvenes, junto a estas preguntas que nos inquietaban y para las cuáles no parecíamos tener respuestas a mano, nos llevó a indagar en la bibliografía propia del campo de la sociología de las emociones. A lo largo del presente trabajo iremos retomando algunos aspectos de este material de campo a partir de los conceptos desarrollados por diferentes referentes del campo de la sociología de las emociones, como Thomas Scheff, Randall Collins, Eva

⁴ El recorrido que realizaremos de los autores no buscará reflexionar acerca de la definición de las emociones según cada autor, ni tampoco presentaremos su perspectiva completa, simplemente, retomaremos aquellos aspectos conceptuales que nos habilitan a pensar en la experiencia de las ER, problematizando especialmente aquellos aspectos que hacen a la integración social y a la construcción del lazo social.

Illouz y Arlie Hochschild. Por último, cerraremos nuestro trabajo aludiendo a la relevancia de la emocionalidad para pensar la inclusión educativa y social de los jóvenes provenientes de sectores populares que han experimentado situaciones de fracaso.

Reflexiones desde la sociología de las emociones sobre la experiencia de inclusión en las ER

Comencemos este apartado revisando algunos de los aportes teóricos desarrollados por **Thomas Scheff** quien desarrolla una teoría de la vergüenza como emoción primaria basándose en los aportes de autores como Darwin, Cooley, Lynd, Lewis y Goffman⁵ (2000). Scheff parte del supuesto de que los hombres son seres sociales, por tanto están preocupados por mantener y preservar los lazos sociales. Todas las emociones emergen de las dinámicas de las relaciones y la mayoría de ellas pueden ser entendidas como señales del estado de una relación (Scheff, 2011). Scheff (1988) esboza un sistema de deferencia – emoción, en el que las emociones de orgullo y vergüenza constituyen un sistema sutil y omnipresente de sanciones sociales. Este sistema funciona aún cuando estamos solos, lo cual da cuenta de la interiorización de ciertos mecanismos de control social, a través de la anticipación de la experiencia de vergüenza.

Al analizar las interacciones sociales, podemos observar que uno tiende a sentir orgullo cuando el lazo permanece intacto; o bien, vergüenza cuando ese lazo sufre una amenaza o se ve lastimado. Es así que se vuelven emociones sociales básicas y poderosas, que se caracterizan por ser reflexivas, ya que son producto de cierto proceso de comparación y evaluación en torno a la interacción que se está sosteniendo. A pesar de estos puntos en común, ambas emociones actúan de modo muy diferente. El orgullo, al ser una emoción que produce un sentimiento placentero, tiende a ser expresado abiertamente, a diferencia de la vergüenza que tiende al ocultamiento.

Scheff (2000) realiza un esfuerzo por alcanzar una definición sociológica de la vergüenza, haciendo un uso del término mucho más amplio que el vernáculo, ya que con él se refiere a la amplia familia de emociones que incluyen las variantes como

⁵ De Darwin retoma sus ideas en torno al sonrojarse a partir de las evaluaciones que los otros hacen del yo; de Cooley trabaja la idea del “the looking-glass self”, donde el automonitoreo es central ya que a través de él nos imaginamos cuál es nuestra apariencia para la otra persona, el juicio que hace de nosotros y el *self-feeling* que gira en torno del orgullo o la mortificación; en los trabajos de Lynd, quien explora tanto el lado social como psicológico de la vergüenza, retoma las cuestiones vinculadas con la identidad de las personas; de Goffman retoma sus desarrollos acerca de la protección del rostro como motivo dominante de la vida social para evitar el embarazo; finalmente, de Lewis trabaja la idea de “marcadores de vergüenza”.

bochorno/embarazo, humillación, sentimientos relacionados con la timidez, sentimientos de fracaso o inadecuación resultantes de una evaluación negativa del yo, ya sea realizada por los otros o por el mismo yo.

La posibilidad de hacer frente a una evaluación negativa va a depender para Scheff, de nuestra autoestima. Si es alta podremos desafiar esa evaluación, de lo contrario, tenderemos a retractarnos y acoplarnos a lo que dicen los otros. Generalmente, la mayoría de las personas tienden a ir a favor de la corriente para no sentir vergüenza, lo que deja en evidencia la colaboración de esta emoción con los procesos de conformidad social. Por otra parte, no quiere decir que quienes tienen alta autoestima no sientan vergüenza, sino que pueden controlarla, o aceptarla, sin permitir que los embargue. Las personas de baja autoestima serían aquellas que no pueden manejar la vergüenza. Esto no quiere decir que el control social dependa sólo de la personalidad individual, sólo que los individuos son diferencialmente susceptibles a la vergüenza.

Al recorrer los textos de Scheff, es posible observar que las emociones emergen de las dinámicas de las relaciones, y muchas de ellas se deben a problemas en los grados de “conexión” de cada persona (2011), es más, podríamos decir del grado de integración al todo social. Es así que para Scheff, la vergüenza emerge cuando el yo no es ratificado por los otros, cuando no hay una evaluación positiva por parte de otros. Esto puede ayudarnos a explicar parcialmente los procesos de exclusión en el sistema educativo. Como ya fue señalado, los alumnos de las ER describían las interacciones con los docentes de otras escuelas secundarias como problemáticas, e incluso, observábamos que el fracaso en las escuelas era conceptualizado en términos personales, lo que nos permite inferir que los alumnos hacían una evaluación negativa acerca de sí mismos al participar de las relaciones escolares. De aquí podemos inferir que experimentaban sensaciones relacionadas con la vergüenza al no asumir las características demandadas por la escuela, llevando a que las interacciones fueran problemáticas, conduciendo así al abandono de la escuela. Por el contrario, en el caso de las ER parecieran no prevalecer sentimientos de vergüenza entre los alumnos, ya que allí se configura una experiencia gratificante cercana a la idea de orgullo de Scheff, la cual se expresa abiertamente, como queda explícito en las entrevistas. Los estudiantes, al cubrir las expectativas docentes, reciben una evaluación positiva de sus acciones, lo cual es síntoma de que las interacciones que allí se configuran tienden al fortalecimiento de los lazos sociales.

Por otra parte, en otros trabajos (Nobile, 2012) veíamos la colaboración de la experiencia escolar gratificante en el gobierno de los estudiantes. Como señala Scheff, siguiendo a Goffman, uno va a evitar sentir vergüenza, por tanto, va a tender a

amoldarse a cierta situación que la evite. En el caso específico de las ER, pudimos observar que quienes detentaban mayores cuotas de poder en ese espacio escolar – equipo directivo y docentes-, podían definir las pautas de interacciones, y que la generación de una emocionalidad gratificante lleva a que los alumnos se amolden a ellas, colaborando de modo implícito en el proceso de disciplinamiento propio de la institución escolar (Nobile, 2011a). Al mismo tiempo, observábamos que ante situaciones conflictivas, los mecanismos de diálogo eran implementados, tratando de que los alumnos aceptaran aquellas malas acciones que hubieran realizado, lo cual podemos decir que es un procedimiento que deja en evidencia la inadaptación del yo a las pautas propias de la escuela, llevando a los alumnos a retractarse, sentimiento de vergüenza mediante.

A partir de las ideas de Scheff acerca de la relación entre emociones y lazo social, uno podría pensar que los vínculos construidos entre docentes y alumnos nos hablan a su vez de la concreción de otros procesos de inclusión que tienen una amplia significación social. Como dijimos, la escuela secundaria se ha vuelto una instancia protagónica en la afiliación social de los jóvenes, al mismo tiempo que uno no debe perder de vista la relevancia simbólica que aún sigue teniendo la escuela en términos sociales, sobre todo para los sectores más desfavorecido que siguen considerándola un camino hacia la movilidad social. Es, por tanto, el Estado que, a través de sus profesores, sanciona positivamente la conducta que están teniendo estos jóvenes, lo cual representa en cierta medida la concreción de la invitación a reintegrarse socialmente. De allí la relevancia del lazo construido en las ER; las experiencias emocionales atravesadas en reingreso parecieran aludir a la oportunidad dada a estos jóvenes de sentir “la experiencia de la pertenencia” como señalaba Raymond Williams, es decir, la posibilidad de sentirse “afiliado” a un proyecto de sociedad, el experimentar la posibilidad de ser miembro e identificarse con ella (Williams, 2003: 92).

Si bien el marco conceptual de Scheff nos da herramientas para pensar estas cuestiones, poco nos dice de las instituciones, del papel que éstas juegan en la inserción social, ni tampoco, de las diferentes posiciones que tienen los actores en el espacio social, lo cual consideramos que afecta diferencialmente el tipo de emocionalidad que pueda generarse. En función de esto, consideramos que no todos los lazos sociales son valorados de igual modo, ya que no pareciera lo mismo insertarse en un grupo de pares de un barrio periférico, que reintegrarse al sistema educativo formal.

Por otra parte, tampoco encontramos en sus desarrollos conceptuales elementos para trabajar las emociones en relación con los recursos sociales desigualmente distribuidos,

y de pensar al conjunto, más allá de las interacciones individuales o grupales. No hay una trasposición de estos mecanismos micro a procesos macroestructurales que nos permitan pensar el tipo de lazo social que se construye⁶. En Scheff vemos que el lazo social se mantiene o se amenaza, pero poco sabemos acerca de las condiciones en que se da, de la estructura de distribución desigual del poder, y si podemos hablar de cierta estratificación de las emociones, ni, en el caso particular de nuestra investigación, pensar las relaciones de poder y las condiciones de escolaridad.

Pasemos a analizar los trabajos de otro autor, **Randall Collins** el cual desarrolla una teoría de la estratificación emocional, retomando los principales aportes de Durkheim acerca de la solidaridad y de Goffman sobre la teoría de la interacción ritual. Collins (1990) considera que Goffman aplica la teoría durkheimiana a microsituaciones ya que está preocupado por observar cómo la solidaridad ritual es generada en los encuentros transitorios cotidianos, a la vez que la amplía al mostrar cómo el orden social es producido en el micro-nivel, a partir de los encuentros entre grupos atravesados por la estratificación de clase.

A partir de la pregunta durkheimiana acerca de qué es lo que mantiene unida a una sociedad, Collins va a sostener que las emociones son el “pegamento” de la solidaridad, al mismo tiempo que son las que movilizan el conflicto. La presencia de sentimientos jerárquicos, a veces dominantes, ya sean serviles o de resentimiento opera en el mantenimiento de la estratificación. La traducción de la sociología en un nivel micro permite ver la importancia de los procesos emocionales en la construcción de la realidad cotidiana.

El autor realiza una distinción entre emociones “dramáticas”, que serían de corta duración, y aquellas duraderas, que son más bien tonos o humores subyacentes que permean la vida social, las cuales para Collins tienen una gran importancia para ésta. Entre los sentimientos positivos encontramos los de solidaridad, los sentimientos morales, el entusiasmo de participar de cierta situación o el ser arrastrado por ella. Entre los negativos, la depresión, la alienación, el bochorno.

Entre los principales elementos de la “interacción ritual” se encuentran, por un lado, la existencia de un foco de atención común, puesto sobre el mismo objeto o actividad, y la mutua conciencia de dicha atención común; y por el otro, la consonancia afectiva. Es así que “cuando el foco común y la consonancia afectiva se intensifican, emergen

⁶ Scheff sí analiza los lazos construidos por unidades sociales más amplias, como puede ser el caso de los lazos que se construyen entre naciones, especialmente observando espirales de vergüenza y violencia que en muchas ocasiones derivan en conflictos bélicos. Lo que sí no encontramos en el autor es referencias para pensar las situaciones de interacción micro en relación a la estructura social estratificada (Scheff, 1990).

procesos de retroalimentación positiva que gestan apasionantes experiencias emocionales que son, a su vez, momentos cargados de significación cultural e imanes motivacionales” (Collins, 2009: 2).

Cuando se da una coordinación emocional durante la interacción ritual se genera una emoción duradera, un sentimiento de apego al grupo reunido en ese momento, al cual Collins denomina “Emotional Energy” (energía emocional - EE). Quienes participan de un ritual logrado se sienten fuertes, confiados y plenos de resolución. Por el contrario, el ritual fallido reduce la confianza y la iniciativa individual –es decir, hay una falta de solidaridad. Por tanto, un “RI [ritual de interacción] es un transformador emocional que transmuta emociones-ingredientes [pasajeras] en emociones-resultados [EE]” (Collins, 2009: 3).

Esta EE pervive de una situación a otra, y con el tiempo forjan cadenas de rituales de interacción (CRI), es decir, unas series de interacción, en las que unas generan mayores niveles de solidaridad ritual que otras. La membresía y sus límites, la EE alta o baja, operan juntos, por eso la estratificación de la interacción –el interactuar con gente más o menos poderosa, o con más o menos status- aumenta o disminuye el nivel de EE de los individuos. “La estructura social –vista, en detalle, como un tapiz de CRI- es un proceso constante de estratificación de individuos en términos de su EE” (Collins, 2009: 3). Es por ello que las personas tienden a buscar aquellas interacciones que les permiten obtener mayores niveles de EE.

Las interacciones rituales dependen de diferentes condiciones (factores ecológicos, motivacionales, materiales) que conducen a esta estratificación de la interacción. Aquí, Collins toma al poder y al status como otras dos dimensiones de la estratificación que producen cualidades específicas de energía emocional. Cada interacción produce efectos de estatus y poder, por tanto uno va a tender a repetir aquellos encuentros que nos aumentan la EE y evitar los que tienden a bajarla.

Los recursos valiosos están distribuidos desigualmente entre las clases, cada uno detentando un cierto nivel de recursos, incluyendo los tipos y niveles de la energía emocional. Quienes tienen más recursos de poder, de prestigio y de bienes materiales van a experimentar emociones positivas como confianza en sí mismo, la cual tiende a concentrarse más entre las clases privilegiadas. En palabras de Illouz (2010), la EE es el tipo de energía que acumulamos a partir de interacciones exitosas, es la confianza en nosotros mismos que adquirimos al haber obtenido repetidamente un sentido de pertenencia a un grupo social. También la idea de EE puede ser pensada en los términos de Barbalet (2002) quien alude a las emociones como procesos de

involucramiento. Una persona puede estar positiva o negativamente, profunda o superficialmente involucrada, pero lo está con un evento, condición o persona que necesariamente le interesa, proporcionalmente. Si le importa algo o alguien, esa persona lo registra en su ser físico y disposicional.

Esto nos brinda una forma de pensar la emocionalidad gratificante que experimentan los alumnos en las ER, ya que sostenido en el tiempo, han experimentado rituales de interacción que han tendido a incrementar su EE. A lo largo de las entrevistas, los alumnos señalaban el sentir que podían salir a adelante, el poder afrontar su escolarización de un modo diferente al que habían experimentado fallidamente con anterioridad. Esto nos da la pauta de que los niveles de confianza personal se han ido incrementando.

Los sectores más desfavorecidos de la sociedad, y especialmente los jóvenes que provienen de ellos, sufren maltratos en diferentes esferas e instituciones sociales, no sólo en la escolar, lo cual en ojos de Collins, se traduce en una merma de su EE, y en nuestro caso, vemos que ha dificultado el afrontar la escolarización secundaria. La oportunidad que constituyen las ER es la de renovar esa membresía, no sólo a la escuela, sino a otras esferas de lo social.

Pero un interrogante que nos queda a partir de lo trabajado por Collins es, si esa energía emocional que perdura en diferentes rituales de interacción va a ser la suficiente o va a encontrar fuentes de renovación una vez que estos jóvenes terminen la escuela. Según Illouz (2010), Collins pierde de vista los marcadores de status con las que están asociadas las emociones. Para la autora, las emociones son un capital, no sólo porque derivan de los propios vínculos sociales y de la propia posición dentro de esos vínculos, sino también porque el habitus emocional, al igual que el gusto, tiene un estilo que es definido por la propia posición social y la propia identidad social, y eso a su vez lo define. En otro sentido, no todas las formas de EE pueden funcionar como moneda de cambio ni ser convertidas en capital social. Es así que ciertos estilos emocionales es más probable que se conviertan en capital que otros (Illouz, 2010: 273).

Continuemos ahora con la perspectiva de esta autora en torno a las emociones. **Eva Illouz** parte de la idea de que la emoción constituye la energía interna que nos impulsa a un acto, lo que le da cierto “carácter” o “colorido”. Ese aspecto “cargado de energía” de la acción implica al mismo tiempo cognición, afecto, evaluación, motivación y reacciones corporales. Las emociones son significados culturales y relaciones sociales fusionados de manera inseparable, y es esa fusión lo que les confiere capacidad de impartir energía a la acción, por tanto prerreflexivo y a menudo semiconsciente. Lo que

hace que la emoción tenga “esa” energía es el hecho de que siempre concierne al yo y a la relación del yo con otros situados culturalmente. Las emociones son por definición situacionales ya que apuntan a las formas en que el yo se ubica en una interacción específica.

Illouz se dedica a estudiar el discurso psicológico, en particular, el estilo emocional “terapéutico” que refiere al modo en que la cultura del siglo XX llegó a “preocuparse” por la vida emocional y a desarrollar ‘técnicas’ específicas para comprender y manejar las emociones. La terapia y el feminismo, para la autora, produjeron un proceso de racionalización de las relaciones íntimas, que se caracteriza por un uso calculado de los medios, eligiendo aquellos más efectivos sobre una base racional (sobre el conocimiento y la educación). La racionalización es la expansión de los sistemas formales de conocimiento, que llevan a una intelectualización de la vida cotidiana, lo cual produce un alejamiento del flujo y el carácter irreflexivo de la experiencia emocional al transformarla en palabras sobre la emoción y en una serie de elementos observables y manipulables. Esta racionalización somete las relaciones a métodos de examen y discusión sobre la base de un trabajo de autoanálisis y negociación. La psicologización del discurso pedagógico (McWilliam, 1999) que, en nuestro país comenzó hacia la década del '60 entre los sectores medios (Carli, 2000), nos permite observar el modo en que al interior de las escuelas comienza a filtrarse un discurso que pone la salud emocional del niño como una preocupación a ser abordada por los actores de la escuela, y donde la “contención afectiva” pasa a ser una dimensión de la vida escolar que sería imprescindible para la concreción del acto educativo. Las ER no están ajenas a esta psicologización, ya que es frecuente escuchar en palabras del equipo docente expresiones que aluden a las necesidades afectivas de los alumnos, a la necesidad de moldear las demandas de afecto, a la necesidad de generar espacios de confianza para dialogar con los alumnos de sus problemas personales –léase, afectivos. En cierta manera, la escuela les ayuda a ir empapándose de esa cultura terapéutica, ya que hace que las interacciones se encaucen a través del diálogo. Esto obliga a los alumnos a que vayan desarrollando habilidades comunicativas acerca de sus sentimientos, de los que les pasa, de su vida privada. El discurso de la “contención afectiva” apunta a esto, a que pasemos a hablar de “lo que nos pasa”, de “cómo nos sentimos”, que uno aprenda a poner en palabras aquello que siente.

Illouz nos alerta sobre la estratificación emocional que se da en la sociedad capitalista, ya que las diferentes clases sociales hacen tratamientos diferenciales de las emociones, siendo las clases medias aquellas que, terapia mediante, logran que se vuelvan un capital, es decir, una forma de competencia que sirve para “jugar” en los

campos sociales de lucha –en el sentido bourdieuiano. Esta estratificación deja en evidencia el acceso diferencial que las personas tienen a los bienes que generan eudaimonía, bienes tangibles que permiten la buena vida, la capacidad de dar y recibir “reconocimiento” en términos de Honneth, que es la piedra basal de una pertenencia exitosa. Como señalábamos anteriormente, las ER enlazan nuevamente a estos jóvenes a un colectivo social, por tanto, en cierta medida, les están dando un reconocimiento, el vínculo construido es en sí un reconocimiento (Nobile, 2011b). Aquello señalado por Illouz acerca de la estratificación de las emociones resulta interesante para nuestro análisis, ya que nosotros estamos frente a unos jóvenes que pertenecen a aquellos sectores sociales en las que los bienes que generan bienestar resultan escasos, aunque vemos un cambio en aquello que han recibido en la escuela, como institución proveedora de estos bienes, que se traduce claramente en los estados emocionales que experimentan.

Pasemos ahora a presentar brevemente la última perspectiva que revisaremos en este trabajo, que es la de **Arlie Hochschild**, pionera en el estudio de las emociones. Para la autora, la sociología de las emociones hace foco en los determinantes socioculturales del sentimiento, y en las bases socioculturales para definir, evaluar y manejar las emociones y sentimientos humanos (Hochschild, 1998: 5). La emoción es un sentido dado biológicamente, que como el oído, el tacto y el olfato, constituye un medio a través del cual continuamente aprendemos y reaprendemos sobre la relación constantemente cambiante entre el “yo” (self) y el mundo, mundo que significa algo para el *self* en ese momento particular. A partir del sentimiento, descubrimos nuestro aparente punto de vista sobre y nuestra relación con el mundo.

La autora (2008) sostiene que la emoción es la conciencia de la cooperación corporal con una idea, un pensamiento o una actitud, y la etiqueta adosada a esa conciencia. Es un componente activo de la conducta racional que adquiere significado en un contexto particular (un lugar y un tiempo específico).

Las influencias sociales no intervienen sólo para provocar una sensación y para regular su expresión, sino que regulan la misma emoción. Es por ello que la autora introduce una serie de conceptos relativos a las dimensiones normativa, expresiva y política que intervienen en los procesos emocionales y que modelan lo que las personas sienten y la definición que el “yo sensible” hace de sus propios sentimientos. Partir de la idea de un “yo sensible” le permite a Hochschild aprender cómo el individuo usa un ‘vocabulario de las emociones’ y qué situaciones o reglas sociales provocan u ocultan los sentimientos.

Cuando Hochschild alude a la dimensión normativa está hablando de las “reglas de sentimiento”, reglas que nos hablan de los juicios que hacemos sobre nuestros sentimientos, remitiéndonos a su adecuación “clínica” (si es saludable o no), “moral” y “socio-situacional”. La dimensión expresiva tiene que ver con la relación entre los sentimientos de una persona y la comprensión que otras personas tienen de esos sentimientos, al igual que su reacción ante ellos, es decir que refiere a la comunicación de una emoción. A esto Hochschild lo llama “reglas de expresión”. La dimensión política, por su parte, nos informa acerca de la dirección del sentimiento, es decir, hacia qué objeto o persona, según la posición social de ésta (Hochschild, 2008). Conciérne a la relación entre los sentimientos de una persona y el objeto de éstos, lo cual podría interpretarse en términos de estratificación, ya que los integrantes de diferentes sectores sociales viven en mundos emocionales, sociales y físicos diferentes.

En función de estas reglas que prevalecen socialmente, las personas tienden a manejar las emociones, tanto lo que sienten como los modos en que lo expresan. Para aludir a estos procesos Hochschild desarrolla la idea de “manejo emocional” la cual refiere al esfuerzo que uno hace, consciente o no, para cambiar el sentimiento que uno siente; es el proceso por el cual uno busca suprimir un sentimiento, o bien, inducir otro. Cuando manejamos nuestros sentimientos, contribuimos a su creación (1998).

De la postura de Hochschild hay una serie de elementos que nos sirven para pensar el material de campo del cual disponemos. Por un lado, esta idea de que las emociones nos informan acerca de nuestra relación con el mundo. Como venimos señalando a lo largo del trabajo, nos interesa pensar la emocionalidad gratificante de la experiencia escolar en las ER en relación con la integración tanto a esa escuela como a un espacio social más amplio. Si bien la autora no da indicios del tipo de emociones que se sienten cuando uno pasa a formar parte de un espacio institucionalizado, consideramos que esa emocionalidad gratificante nos da pautas del cambio que experimentan estos jóvenes en relación con el mundo que los rodea. Por otro lado, la autora remarca el componente evaluativo de las emociones que deriva de la misma interacción. Es así que la experiencia placentera en las ER claramente remite a la evaluación que los alumnos realizan del trato docente, el cual se caracteriza por el fuerte acompañamiento, el diálogo, la escucha, la paciencia, entre otros aspectos.

En relación a las reglas de expresión, vemos que en el espacio escolar de las ER se van pautando claramente cuáles son los modos adecuados de interactuar, y entre ellos, los carriles adecuados para demandar atención y afecto, y para expresar situaciones de conflicto o enojo. El equipo directivo está en condiciones de ir avanzando en la definición de ciertas reglas de expresión que son las aceptadas allí, y a las cuales los

alumnos deben adaptarse para poder permanecer en la escuela. En otros trabajos (2011) veíamos que quienes permanecen en reingreso son los menos conflictivos, los que logran asumir los rasgos propios del patrón de alumno de reingreso, los que aprenden a regular sus conductas de modo acorde con lo pautado. Por otra parte, la resolución de conflictos por medio del diálogo es un ejemplo de las demandas en términos de expresión que se le hacen a los chicos, lo cual va asumiendo rasgos del “estilo terapéutico” descrito por Illouz.

Si bien Hochschild nos da ciertas herramientas para observar la vida escolar, pensando en las dimensiones normativa, comunicativa y política de las emociones, no nos permite avanzar mucho más. Lo que la autora presenta como reglas del sentir no refleja los procesos de estratificación y fragmentación social, donde uno podría observar que ciertas reglas son propias de ciertos grupos. Por otra parte, los trabajos de Hochschild parecieran reflejar a un sector social particular, más acorde con las clases medias, impregnadas de esa cultura terapéutica que tanta fuerza cobró en EE.UU., por tanto, detentadores de una reflexividad acorde con la racionalización de las emociones descrita por Illouz (2010) que no podríamos presuponer su presencia en los sectores populares de nuestro país. Al estar nosotros preocupados por la inclusión educativa y social de estos jóvenes, consideramos que Hochschild nos permite dar unos primeros pasos en el análisis, pero luego no nos ayuda a seguir pensando las implicancias que para estos jóvenes tiene la emocionalidad gratificante.

Palabras finales: Emocionalidad e inclusión socioeducativa

A lo largo del trabajo no hemos hecho más que un ejercicio el cual consistió en pensar nuestro objeto de estudio a partir de diferentes lentes teóricas. Este ejercicio deriva del momento particular de búsqueda de un instrumental teórico que nos permita encontrar una significación más acabada de las experiencias vivenciadas por estos jóvenes de sectores populares que han transitado por una instancia de reinclusión en el sistema educativo.

A partir de la descripción detenida de los vínculos que se construyen entre docentes y alumnos en las ER, podemos ver ciertos elementos que nos hablan de la construcción de lazos sociales que tienen efectos en las narrativas biográficas de estos jóvenes. En las interacciones entre docentes y alumnos vemos ciertos elementos que son condición necesaria para la construcción de lazos sociales que habiliten la integración; estos son, expectativas en torno al comportamiento del otro, confianza en sus capacidades y en sus potencialidades para insertarse socialmente, y un proceso de intercambio –un dar y

recibir- no sólo de saberes o contenidos académicos, sino de otros objetos “intangibles” como la atención, el respeto y el reconocimiento, elementos que hacen a la dimensión simbólica de la vida social.

El hecho de que los docentes den el primer paso para la construcción de ese lazo es central. En términos de Mauss (2009), quien da el don y genera en el otro el sentimiento de la deuda, sienta las bases para el intercambio ya que establece la necesidad del contradon, fundamento del lazo social. Veámos que los docentes les dieron su paciencia, respeto, tiempo, predisposición, su "disponibilidad", lo cual hace que los alumnos contraigan una deuda, y respondan a ella con respeto, compromiso con su escolarización, reconocimiento de su tarea y disponibilidad, al igual que adaptación a las pautas de interacción propias de la vida institucional. La confianza depositada se ve recompensada, lo cual tiene fuertes efectos tanto para la experiencia escolar de los jóvenes como para el sentido de la tarea docente.

Como pudimos observar en los diferentes autores, desde perspectivas diferentes, la emocionalidad va mucho más allá de ser una experiencia meramente individual, sino que está cargada de “sociedad”, en el sentido de cómo se modela, cómo se expresa, y las implicancias que tienen a la hora de participar y posicionarse en la estructura social. La sociología, como han señalado varios autores (Barbalet, 1998; Bericat Alastuey, 2000), durante mucho tiempo, ha dejado por fuera a las emociones como elementos explicativos del comportamiento social. En el caso de estudio analizado, vemos que no es posible soslayar esa dimensión de la vida social para poder terminar de comprender lo que sucedía en esas escuelas. Es por ello que una sociología que considera esta dimensión constituye el campo teórico desde el cual nos paramos para analizar nuestro objeto de estudio. Las emociones no nos van a dar todas las respuestas acerca de los modos de inserción social de estos jóvenes, pero sí quedó demostrado que no es un elemento que podamos seguir dejando de lado para su comprensión.

Bibliografía

Barbalet, J. (1998) *Emotion, Social Theory and Social Structure. A Macrosociological Approach*, Cambridge University Press, Cambridge.

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

Bericat Alastuey, Eduardo (2000) “La sociología de la emoción y la emoción en la sociología”, *Papers: Revista de Sociología*, N° 62, Barcelona. Pág. 145-176

Carli, Sandra (2000) *Clases medias, pedagogías psi y miseria social en la historia reciente de la Argentina. El lugar de la infancia (1955-1976)*. 23° Reunión anual de Anped. Encuentro Internacional. “Educacao não é privilégio”, Caxambu, Brasil. Disponible en: www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1418t.PDF

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

Collins, R. (2009) *Cadenas de rituales de interacción*, Anthropos, Barcelona.

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

Hochschild, A. R. (1998) "The Sociology of emotions as a way of seeing", en Bendelow, G. y Williams, S. (Ed.) *Emotions in Social Life*, Routledge, London.

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

Illouz, E. (2010) *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*, Katz Editores, Buenos Aires.

Martuccelli, D. (2010) "La individuación como macrosociología de la sociedad singularista" en *Persona y sociedad*, Vol. XXIV, N° 3. Disponible en: <http://www.personaysociedad.cl/la-individuacion-como-macrosociologia-de-la-sociedad-singularista/>

Mauss, Marcel (2009) [1923] *Ensayo sobre el don. Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*, Katz, Buenos Aires.

McWilliam, Erica (1999) *Pedagogical Pleasures*, Peter Lang, New York.

Nobile, M. (2011a) "Los vínculos entre docentes y alumnos en las Escuelas de Reingreso: análisis de una estrategia de personalización", Tesis de Maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural, IDAES – UNSAM, Buenos Aires.

Nobile, M. (2011b) "Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos" en *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Homo Sapiens, Rosario.

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>

Scheff, Th. (1988) "Shame and Conformity: The Deference-Emotion System", en *American Sociological Review*, Vol. 53, No. 3, Junio, pp. 395-406.

Scheff, Th. (2000) "Shame and the Social Bond: A Sociological Theory", en *Sociological Theory*, Vol. 18, Num. 1, pp. 84-99.

Scheff, Th. (2011) "Social-emotional world; Mapping a continent", en *Current Sociology* 59(3) 347-361.

Terigi, F. (2007) "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares", documento presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación "Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy", organizado por la Fundación Santillana, Buenos Aires.

Williams, R. (2003) [1961] *La larga revolución*, Nueva Visión, Buenos Aires.