

## PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y GESTIÓN DE LAS SENSIBILIDADES: APREHENDIENDO A SENTIR

### PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y GESTIÓN DE LAS SENSIBILIDADES: APREHENDIENDO A SENTIR

Adrián Scribano\*  
Angélica De Sena\*\*

#### RESUMEN

El objetivo central del artículo es señalar, al menos provisoriamente, como el “lugar” y el “peso” de la educación se ha desplazado hacia constituir un nodo más de las políticas sociales en tanto prácticas estatales para diluir el conflicto y hacer carne los mecanismos de soportabilidad y dispositivos de regulación de las sensaciones siendo un eje central de las políticas de las emociones. Queremos señalar cómo las complejas vinculaciones con el sistema educativo que establecen las mujeres pobres que habitan el conurbano de la ciudad de Buenos Aires tienen como consecuencia principal la “disolución/transformación” de las políticas educativas en las políticas de tono asistencial. Para lograr dicho objetivo reseñamos nuestra mirada sobre las relaciones entre políticas públicas y emociones y desde allí reconstruimos las narraciones de las mujeres en torno a la escuela y la educación y procuramos hacer evidente que la educación deviene un espacio para la consolidación de las compensaciones y suturas que las políticas sociales buscan establecer en y a través de las sensibilidades.

**Palabras claves:** educación- mujeres- políticas- emociones

#### RESUMO

O objetivo central do artigo é apontar, pelo menos temporariamente, como o “lugar” e o “peso” da educação passou a ser um nó de políticas sociais e estatais para diluir o conflito e fazer os mecanismos de vulnerabilidade, suporte e dispositivos que regulam as sensações continuarem sendo o eixo central nas emoções e nas políticas. Percebemos como são complexas as relações estabelecidas entre as mulheres pobres que vivem no subúrbio de Buenos Aires e o resultado da “dissolução / transformação” das políticas educacionais com a conotação de política de bem-estar. Para atingir este objetivo, resumimos nossa visão da relação entre políticas públicas e as emoções e a partir daí reconstruirmos as histórias de mulheres ao redor da escola e da educação e procuramos deixar claro que a educação torna-se um espaço para a consolidação das compensações e convenções políticas sociais que buscam estabelecer nas e através das sensibilidades.

**Palavras-chave:** educação-política-mulheres emoções

\* Dr. en Filosofía (UBA). Investigador Principal del CONICET, IIGG-UBA. Director del CIES.

\*\* Dra. en Ciencias Sociales (UBA). Investigadora del IIGG-UBA. Coordinadora del GPSE/CIES.

### **Introducción: mujeres en América Latina, entre los derechos y la realidad**

En lo que va del siglo los derechos y la inserción pública de las mujeres de América Latina, sin duda han mejorado a nivel legal e institucional. Sin embargo, otra imagen surge si uno mira a los procesos y las experiencias cotidianas de las mismas, incluso teniendo en cuenta el llamado “giro a la izquierda” de muchos gobiernos de América Latina. Como señala Neumann:

“[...] este artículo contribuye a la literatura existente no sólo porque demuestra cómo las cargas materiales y relacionales de la triple función de las mujeres operan dentro de este nuevo contexto de la política social, sino también mediante la iluminación de las formas en que las subjetividades de las mujeres son moldeadas por este tipo de trabajo en la comunidad. Las narrativas y experiencias de estas mujeres ilustran los efectos aparentemente paradójicos de la lógica neoliberal de empoderamiento individual incrustado en estos programas. [...] estos programas, a través de sus intervenciones selectivas, refuerzan tanto la construcción de género de trabajo comunitario como el trabajo de las mujeres y el ideal neoliberal de la autosuficiencia en la vida cotidiana de las mujeres” (Neumann 2013, p. 802)

Otro aspecto se puede observar en el dominio recurrente de los mecanismos de gestión neoliberales que están conectados con despolitización de mujeres líderes que no es simplemente un resultado de las prácticas de desarrollo neoliberales, sino que se produce a través de la interacción de los procesos socio-políticos locales y las biografías personales de activismo, narrativas y sentimientos. (Jenkins 2011).

En tanto hace tiempo que se hizo efectiva la mayor presencia de las mujeres en las políticas sociales, sin que ello signifique mejores condiciones de vida, sino que reafirman su la función materna (De Sena, 2014). En tanto, respecto a la cuestión laboral el panorama no difiere,

“ [...] los programas de lucha contra la pobreza que hacen hincapié en la creación de empleo no serán eficaces a menos que giren en torno a incrementar las competencias y al perfil del empleo de las mujeres, alejándolas de los bajos ingresos, y que al mismo tiempo tengan en cuenta

el matiz de género de la economía de prestación de cuidados y la relación de poder condicionada por el género en el ámbito doméstico, comunitario, nacional e internacional. La promoción del espíritu empresarial de la mujer no llegará a buen puerto a menos que se aborde su falta de derechos de propiedad y de acceso al capital. Pocos frutos dará el acceso de las mujeres de bajos ingresos al microcrédito si no se les imparte la debida formación para solucionar el analfabetismo funcional, si no se crea una mejor infraestructura y unos servicios sociales más eficaces, y si no se presta asistencia para aligerar la carga que representa la labor de prestación de cuidados” (Chant y Pedwell 2008:31-32)

Es decir que, en el complejo conjunto de las prácticas de asistencia a las mujeres: alimentos, reproducción sexual, educación, trabajo, etc., se han observado la persistencia de las desigualdades que reproducen las conexiones entre el Estado y el mercado (Misra, Moller y Budig, 2007). En este marco diversas investigaciones señalan las complejas relaciones entre educación, políticas sociales y experiencias/situaciones de las mujeres en la región. Un ejemplo de ello, pese a las su claras implicaciones particulares puede tomarse el reciente artículo “La mujer en México: inequidad, pobreza y violencia”:

“En estas páginas se busca destacar, de inicio, los avances registrados en el reconocimiento de los derechos de las mujeres para luego abordar las situaciones de desventaja que viven las mujeres mexicanas en la actividad productiva, en la salud, en la seguridad social, en la educación, en la pobreza -que de manera tan extendida afecta a la población mexicana-, en la vida política y en la lamentable violencia que sigue ejerciéndose contra las mujeres”. (Moctezuma Navarro, Narro Robles y Orozco Hernández 2014:119)

Es en este contexto que surge la necesidad de efectuar un análisis respecto a la situación de las mujeres en el marco de las complejas relaciones entre la pobreza, sus condiciones de vida, educación y las políticas sociales. En este trabajo se trata de iluminar, por lo menos desde una mirada parcial y cualitativa, las sensibilidades de las mujeres en conexión a los procesos educativos. Hemos seleccionado en un conjunto de 30 entrevistas a mujeres del Gran

Buenos Aires, las huellas de la configuración de las vivencialidades y sensibilidades asociadas a la “importancia” de la educación, la asistencia a la escuela y los procesos de socialización a ello asociado<sup>1</sup>.

El objetivo central del artículo es señalar, al menos provisoriamente, como el “lugar” y el “peso” de la educación se ha desplazado hacia constituir un nodo más de las políticas sociales en tanto prácticas estatales para diluir el conflicto y hacer carne los mecanismos de soportabilidad y dispositivos de regulación de las sensaciones siendo un eje central de las políticas de las emociones. Queremos señalar cómo las complejas vinculaciones con el sistema educativo que establecen las mujeres pobres que habitan el conurbano de la ciudad de Buenos Aires tienen como consecuencia principal la “disolución/transformación” de las políticas educativas en las políticas de tono asistencial.

Para lograr dicho objetivo hemos seguido la siguiente estrategia expositiva: a) reseñamos nuestra mirada sobre las relaciones entre políticas públicas y emociones, b) reconstruimos las narraciones de las mujeres en torno a la escuela y la educación y c) procuramos hacer evidente que la educación deviene un espacio para la consolidación de las compensaciones y suturas que las políticas sociales buscan establecer en y a través de las sensibilidades.

### **Políticas públicas y emociones: síntesis de algunos puntos de partida**

En los últimos años, hemos venido advirtiendo sobre la preponderancia de la adjetivación de “toda” política como “social” dotando así a la misma de cierto carácter de valoración “positiva” a la acción estatal para la cual se reserva directa/indirectamente, por esta vía, la capacidad de compensar las fallas del mercado y la sociedad civil respecto a la desigualdad (De Sena y Cena, 2014). En la misma dirección, hemos apuntado que se puede constatar la existencia de un “currículum oculto” (retomando metafóricamente el concepto usado en el análisis de las prácticas de enseñanza) de las políticas sociales a través del cual se construyen

dispositivos de regulación de las sensaciones que fortalecen las miradas que portan las imágenes del mundo que ellas suponen (De Sena, 2014). También hemos señalado que se puede observar, paradójico y contradictoriamente, que la pregonada superación de las políticas focalizadas ha dado lugar a procesos de “masividad” donde la extensión cuantitativa de la mencionada “superación” no puede ser considerada como el “regreso” de cierta universalidad (De Sena, 2011). Paralelamente hemos realizado indagaciones, sobre las relaciones entre sensibilidades y gestión del hambre (Scribano y Eynard, 2011, Scribano, Huergo y Eynard, 2010), respecto a los estados de las políticas de las sensaciones (Scribano, 2008), a las características de unas sociedades estructuradas alrededor del disfrute (Scribano, 2013).

En el presente trabajo, exploramos las consecuencias de diversas prácticas educativas en la vida de las mujeres pobres a través de una mirada desde la sociología de los cuerpos y las emociones basada en sus propias narraciones. La políticas de los cuerpos y las emociones están inscriptas y elaboradas en determinados contextos geopolíticos y geoculturales. En la situación actual del Sur Global podemos caracterizar parcialmente dicho contexto comprendiendo las transformaciones de dos de sus aristas más importantes: el régimen social de acumulación y el régimen político en el cual se desarrollen. El primero hace referencia a un conjunto de instituciones económicas, sociales, culturales y jurídicas a través del cual se realiza el proceso de producción, distribución y acumulación (reproducción) de bienes y valores materiales de una sociedad. El régimen político puede ser comprendido, como el conjunto de instituciones y procesos, gubernamentales y no gubernamentales, desempeñados por actores sociales dotados de una cierta capacidad de poder, a través del cual se constituye y ejerce la dominación política de la sociedad. En términos genéricos, “política” como praxis estatal hace referencia a un conjunto de acciones desarrolladas en forma planificada y siguiendo estrategias deliberadamente diseñadas en pos de la consecución de objetivos que se pretenden como resultados de las mismas. Y es el Estado, el que -por su capacidad coercitiva y por la generalidad del alcance de su intervención- se constituye como la

<sup>1</sup> Las entrevistas seleccionadas se elaboraron en el marco del Proyecto UBACYT 20020100100892

institución política por excelencia y en el principal ejecutor de las políticas orientadas a producir efectos que involucran a la sociedad en su conjunto, contribuyendo de tal manera a modelar de modo decisivo el ámbito público (y privado) de la misma. En consecuencia, cuando hablamos de “políticas” en un sentido más acotado, se hace referencia más específicamente a una atribución normativa y /o ejecutiva de orden general y público de competencia, en principio, exclusiva del Estado.

Entonces, ello significa que el análisis de las políticas sociales remite indefectiblemente al modelo de acumulación vigente en cada sociedad y ello permite comprender que las implementadas desde hace ya décadas, resultan formulas favorables a la regulación de las aspiraciones y conflictos sociales (Halperin Weisburd et al. 2008). Pero también, es menester observar que dicha regulación avanza sobre los cuerpos, emociones y acciones de cada una de las personas que conforman los grupos sociales en cada ciudad, ello conforma y consolida modos de vida, de hacer y percibir, que organizan el sentir de las poblaciones (De Sena y Cena, 2014).

Inscriptas en este contexto es posible comprender (al menos parcialmente) que las políticas sociales cumplen una función principal: la de atenuación de los conflictos que se producen en las distintas clases o grupos sociales, siendo este el terreno donde -de una manera privilegiada- se conectan con las políticas de los cuerpos y las emociones. (De Sena y Cena, 2014; Scribano, 2012, 2008). En un doble sentido, las maneras concretas de distribución (circulación y acumulación) de Planes Sociales implican un conjunto de prácticas asociadas a las políticas de los cuerpos y también un conjunto de prácticas ideológicas asociadas a las políticas de las emociones tendientes a disminuir y/o eliminar algo.

Toda reflexión crítica sobre la cuestión social implica mucho más que la problematización inmediata de la pobreza –o lo que en ese momento particular se esté expresando como problemática social-, involucra, la tematización –y significación- de problemas conexos como la explicación de la situación de desempleo, la precariedad laboral, etc. En este contexto supondremos al conjunto de prácticas educativas como las relaciones subjetivas

e intersubjetivas que los sujetos tienen y elaboran en su relación con la escuela y a través de la cuales se instancian modalidades diversas de sociabilidades, vivencialidades y sensibilidades. Prácticas educativas que en el sentido arriba expresado, forman parte del tejido de políticas públicas que con especial énfasis en las llamadas políticas sociales buscan garantizar la reproducción de un régimen de acumulación particular

Desde esta perspectiva, toda política social (y política pública en general) se encuentra atravesada por una particular política de las emociones que conformará los modos en que los actores en condiciones de negación sienten, experimentan y actúan en contextos de pobreza. Si, como anteriormente lo hemos mencionado, las políticas sociales ocupan un lugar central en garantizar la reproducción del régimen, las políticas de las emociones nos permiten comenzar a dilucidar algunas de las estrategias –presentadas como lo más íntimo, individual y subjetivo- del régimen para su reproducción a expensas de un número creciente de poblaciones viviendo en condiciones de negación y que no representan una amenaza a los fines sistémicos.

Percepciones, sensaciones y emociones constituyen un trípode que permite entender dónde se fundan las sensibilidades. Los agentes sociales conocen el mundo a través de sus cuerpos. Lo que sabemos del mundo lo sabemos por y a través de nuestros cuerpos. Por esta vía un conjunto de impresiones impactan en las formas de “intercambio” con el con-texto socio-ambiental. Las impresiones de objetos, fenómenos, procesos y otros agentes estructuran las percepciones que los sujetos acumulan y reproducen. Constituyéndose así, un modo naturalizado de organizar el conjunto de impresiones que se dan en un agente.

Las sensaciones, como resultado y como antecedente de las percepciones, dan lugar a las emociones, que pueden verse como el puzzle que adviene como acción y efecto de sentir o sentirse. Se enraízan en los estados del sentir el mundo que permiten sostener percepciones asociadas a formas socialmente construidas de sensaciones. A su vez, los sentidos orgánicos y sociales también permiten vehicular aquello que parece único e irrepetible

como son las sensaciones individuales, y elaboran el “trabajo desapercibido” de la in-corporación de lo social hecho emoción.

Así, la política de los cuerpos, es decir, las estrategias que una sociedad acepta para dar respuesta a la disponibilidad social de los individuos es un capítulo, y no el menor, de la estructuración del poder. Dichas estrategias se anudan y “fortalecen” por las políticas de las emociones tendientes a regular la construcción de la sensibilidad social.

La formas de sociabilidad y vivencialidad se tensionan y torcionan en tanto cinta de moebio con las sensibilidades que emergen desde los dispositivos de regulación y mecanismos aludidos. La sociabilidad se constituye en una manera de explicar los modos que al inter-actuar los agentes viven y con-viven. La vivencialidad es una manera de expresar los sentidos que adquiere el estar-en-cuerpo con otros como resultado por un lado, del “experimentar” la dialéctica entre cuerpo individuo, social y subjetivo; y por otro lado, de las lógicas de apropiación de las energías corporales y sociales.

Las políticas de las emociones requieren regular y volver soportables las condiciones bajo las cuales el orden se produce y reproduce. En este contexto, entenderemos que los mecanismos de soportabilidad social se estructuran alrededor de un conjunto de prácticas hechas cuerpo que se orientan a la evitación sistemática del conflicto social. Los dispositivos de regulación de las sensaciones consisten en procesos de selección, clasificación y elaboración de las percepciones socialmente determinadas y distribuidas. La regulación implica la tensión entre sentidos, percepción y sentimientos que organizan las especiales maneras de “apreciarse-en-el-mundo” que las clases y los sujetos poseen.

Los mecanismos de soportabilidad social del sistema no actúan ni directa ni explícitamente como “intento de control”, ni “profundamente” como procesos de persuasión focal y puntual. Operan “casi-desapercibidamente” en la porosidad de la costumbre, en los entramados del común sentido, en las construcciones de las sensaciones que parecen lo más “íntimo” y “único” que todo individuo posee en tanto agente social.

Entre ellos existen dos, que desde un punto de vista sociológico, adquieren relevancia: las fantasías y los fantasmas sociales. Unas son el

reverso de los otros, ambos hacen referencia a la denegación sistemática de los conflictos sociales. Mientras las fantasías ocluyen el conflicto, invierten (y consagran) el lugar de lo particular como un universal e imposibilitan la inclusión del sujeto en los terrenos fantaseados, los fantasmas repiten la pérdida conflictual, recuerdan el peso de la derrota, desvalorizan la posibilidad de la contracción ante la pérdida y el fracaso. Fantasías y Fantasmas nunca cierran, son contingentes pero siempre operan, se hacen prácticas. Se constituyen así “prácticas del sentir” que actualizan/encarnan en procesos concretos al conjunto de sensibilidades que constituyen las políticas de las emociones.

Las políticas públicas al crear sociabilidades construyen también vivencialidades y sensibilidades de forma tal que lo compartido desapercibidamente por las prácticas de gestión se hace cuerpo. Lo social hecho cuerpo se anuda y trama con la estatalidad in-corporada, incluyendo así en la vida de los sujetos una determinada vivencia proveniente de los resultados de la dialéctica entre práctica estatal y prácticas sociales.

En estrecha conexión con lo anterior, y como expresión metonímica del fenómeno, se instancia un fuerte vínculo: las prácticas de estatalidad se relacionan con las prácticas de una sociedad normalizada en el disfrute inmediato a través del consumo. La intención explícita de las políticas económicas de las actuales democracias progresistas en Latinoamérica es procurar el crecimiento aumentando el consumo interno donde la masificación del mismo cumple un rol de fundamental importancia.

Las políticas educativas se articulan de modo “virtuoso” con un conjunto de políticas sociales y económicas de modo tal que en la última década se han incorporado, vía asistencia estatal, millones de latinoamericanos al consumo impactando en las sociabilidades y vivencialidades. El consumo ha devenido conexión fundamental entre el Estado y los ciudadanos. La fuerte conexión entre política económica, política social y mercado se vuelve un factor reestructurador de sociabilidades y crean las condiciones de posibilidad para que el disfrute inmediato en y por el consumo se haga vivencia. Las políticas de las emociones, en tanto albergan prácticas del sentir, son atravesadas/permeadas por

las consecuencias de la dialéctica que se actualiza entre imágenes del mundo incluidas en las políticas públicas y las sensibilidades construidas por las aludidas políticas de las emociones. Se hace cuerpo en millones de personas las contradicciones propias que existen entre ciudadano, consumidor y portador de derechos y, en esta instancia, se cruzan formas diferenciales de sociabilidad, vivencialidad y sensibilidad.

### **Experiencias escolares de las mujeres pobres: algunas pistas para comprender el lugar de las prácticas educativas en la gestión de las sensibilidades**

Existe una extensa literatura que da cuenta de la expansión de la matrícula escolar secundaria en los últimos treinta años (Braslavsky y Filmus, 1987; Jacinto, 2006; Miranda, 2010). Asimismo, se conoce que dicha expansión puede ser analizada teniendo en cuenta la variable género, debido a que una característica notable es la mayor proporción de mujeres que tienden a terminar la educación secundaria en relación con los hombres (Miranda, 2010).

Por otro lado, desde hace un tiempo ya, desde diversas perspectivas y por distintos medios (Kessler 2007, Mancebo y Goyeneche 2010, Tiramonti 2014) se ha advertido sobre la transformación de lugar de las prácticas educativas en su forma de experiencias de escolaridad de baja intensidad que mejoran la autopercepción de los estudiantes y sus relaciones sociales en términos más afectivos que cognitivos.

Tal como lo hemos planteado en el apartado anterior aquí pretendemos hacer evidente cómo desde las narraciones de mujeres pobres sobre sus experiencias escolares, es posible rastrear el lugar central de la educación en la complementariedad de las compensaciones que establece la política social en tanto gestora de sensibilidades.

#### **1.- Salir(se)**

La escolarización es percibida como una oportunidad para salir del contexto adverso que significa la constatación de una vivencia que implica un repetir(se) las experiencias familiares y de clase.

*“Porque era una forma de irme también. De irme de la realidad, salir de mi casa irme al colegio hacer deportes, hacer lo que me gusta me sacó, me salvé de la cabeza los problemas que tenía en ese momento. Que a tantos adolescentes les toca vivir; terrible no tener para comer o ver muchas injusticias en la calle. Tener muchas compañeras que estaban embarazadas y que después no tenían para darle de comer a sus hijos o muchas compañeras que se drogaban. Muchas compañeras que dejaban el colegio y tenían a su novio que les pegaban, mucha... mucha mierda. Que se vive, que se vivía en ese momento tan difícil. Supongo que se sigue viviendo, pero yo tengo otra mirada pero en ese momento era como que todo lo sentís como propio...” (25 años)*

Las prácticas escolares son un momento por el cual las suturas de las “fallas sociales” cumplen su rol definitorio en una sociedad de las compensaciones: “ir a la escuela traslada a otro mundo”.

#### **2.- Encuentro y Confianza**

Como es obvio la escuela socializa, estructura vivencialidades particulares de “lo educativo” y elabora valoraciones y auto-valoraciones. La escuela es exitosa en la instanciación de formas de percibirse y ser percibido que acompañan el hacer cuerpo la historia social y las trayectorias individuales.

*“Y tuve un montón de amigos ahí (...) Sí y ahora me cambié de colegio, porque quería estudiar otras materias y... bueno me cambié con dos compañeras del otro colegio pero...” (16 años).*

*“Me llevaba muy bien con mis compañeros, éramos reunidos...” (22 años).*

*“No, no me tengo mucha junta, ni nada de eso. Medio que te entristece no tener junta...” (17 años).*

*“No me gustaba mucho cuando empecé porque era distinto, eran otros compañeros ...” (24 años).*

*“Ahora no me quiero cambiar porque estoy reacostumbrada con mis amigos.” (16 años).*

*“Más o menos porque somos 5 y al principio yo no me llevaba bien con las compañeras.” (18 años).*

Como es posible advertir encontrar(se) con otros prepara el terreno para contenciones fragmentadas e insuficientes pero que elaboran los sentidos de hacer de las prácticas escolares un espacio que se comparte con pares. Las sociabilidades abren el camino para las sensibilidades y estas están

atravesadas por las posiciones/condiciones de clase/genero.

### 3.- No nos da la cabeza:

Un elemento que emerge de las entrevistas es la vivencia de la incapacidad y la inadecuación personal respecto a la escuela y las prácticas de estudio. La desventaja hecha cuerpo adviene como una señal clara de las distancias/proximidades con las posibilidades de “éxito” educativo: “no me da la cabeza”

*“Después mi mamá y papá empezaron de vuelta y después mi mamá empezó de vuelta pero por el trabajo no pudieron. Como yo digo, a una persona mayor, como mi papá que piensa más en lo que tiene que hacer mañana, en lo que tiene que trabajar, no le vas poder meter tanta cosa en la cabeza. Por así decir. Como que no le vas a poder enseñar. A leer y escribir, sí, saben. Pero aprender otras cosas no sé...” (18 años).*

*“A mí me gusta mucho la psicología, hay mucha historia, pero... es mucho para mi cabeza, no sé si me da para tanto (risa) a veces uno quiere hacer eso pero a veces no, no lo... terminé la secundaria sí la terminé pero así...” (26 años)*

*“La educación siempre tuvo, siempre un papel importante, siempre. Ahora sí, vos me hablás con respecto a lo que es estudio, eh... sí, yo si hay algo que le digo a mis hijos es ‘no quiero que cometan el error que cometí yo’. O sea vos los podés aconsejar y los podés guiar, pero ellos ahora uno tiene 23 y la de 18 no, todavía la tengo ahí media cortita que tiene que terminar... pero sí. De hecho el de 9 está estudiando inglés. Son chicos que le dan la cabeza que tienen capacidad, entonces los obligo, al de nueve, que a veces me dice ‘no quiero ir a inglés’ tiene todo diez todo diez, no puede decirle, no le puedo el tomar el lujo porque yo ya cometí un error y pague un precio por ese error no haberme instruido, el no haber estudiado. A la larga uno dice que no pero pagas un precio, porque si no... no hubiese tenido que pagar derechos de piso. No te hubiese tenido... Si bien con el estudio quizá está difícil en este momento, teniendo un estudio es un poco más fácil.” (42 años).*

Los límites individuales son percibidos como un rasgo personal que se aproxima a una redefinición de las vivencias de “tener un destino” e inscribirse en un diagnóstico sobre una vida-en-resignación. Las

vivencialidades en ese instanciar particularmente las sociabilidades remiten a la estructuración de dispositivos de regulación de las sensaciones.

### 4.- Auto-culpabilización

Otra de las explicaciones que las mismas entrevistadas dan al abandono escolar, tiene que ver con la asunción individual de responsabilidades. Los mecanismos de soportabilidad se despliegan sobre la culpabilidad, las sensibilidades sociales señalan la falta ubicada en el sujeto: vagancia, falta de constancia y equivocaciones traman una manera de explicar(se) el fracaso centrado en su responsabilidad.

*“Si, el secundario, sí. Ya lo terminé por suerte. Soy, soy bastante vaga, la verdad que si no me gusta algo (risas) me cuesta mucho entenderlo...” (22 años).*

*“(...) porque mi hermano es medio vago con la tarea.” (16 años).*

*“¿Y a vos te hubiese gustado haber estudiado alguna otra cosa? (entrevistadora) No, porque no me gustaba estudiar. (60 años).*

*“Y buen y yo iba... buen yo tenía que coso, porque tenía que ir con el sesenta, todo, quedé libre... media falta así, media falta media falta media falta, quedé libre (...) Llegó un momento que decía “bueno, falto de una...” (...) Si me van a contar media falta...” (16 años).*

*“(...) no le puedo el tomar el lujo porque yo ya cometí un error y pague un precio por ese error no haberme instruido, el no haber estudiado.” (42 años).*

Esta auto-culpabilización puede entenderse en el contexto de una sociedad y una época en la que las cuestiones individuales (y esto ya atraviesa el género y las clases sociales), son predominantes por sobre las colectivas o por sobre una comprensión más estructural de la realidad.

Es decir, los mismos actores interpretan el abandono como una responsabilidad individual, sin poder percibir que es su lugar en la estructura social y la manera en que están conformadas las relaciones sociales, lo que debe explicar este accionar. Es en este marco la “interiorización” de la culpa evita el conflicto y diluye las posibilidades de disputa rol fundamental de toda práctica estatal orientada a gestionar sensibilidades aceptadas y aceptables.

### 5.- Límites del futuro: oficios y posiciones

¿Qué se puede hacer con lo que se aprende en la escuela? ¿Cuáles son los horizontes de vivencias futuras en base a transitar por la escuela? Un rasgo emergente es la convergencia entre “aceptación” de las condiciones materiales de existencia y “planes” de desempeño futuro. Los planes de ejercer alguna actividad en base a la escolarización se inscriben en los oficios y “profesiones” que, a) son más recurrentes para y en su clase y b) reproducen, de un modo u otro, tareas “femeninas” (peluquería, diseño, cuidado, etc.)

*“En la facultad, estoy pensando. Lo que siempre quise hacer es lo que es diseño de indumentaria. También siempre quise ser bióloga marina, me gustan mucho los animales del agua. Y ahora estoy en duda, porque creo que en este país para tener algo de verdad y te puedas vivir tranquilo en el tema económico. Hay que hacer algo que te deje plata y seguir una carrera que te guste. Por lo menos que me gusta a mí, que es el diseño, pienso que si no tenes buenos contactos, si no tenes buenos contactos, hacer diseño, para llegar a ser de alta costura, es un poco complicado. Entonces digo “bueno, voy a hacer el curso de vidrierista” que me gusta todo lo que sea es diseño de interior o hacer vidrieras. Me gusta y lo que es el diseño de vidrieras, se que son pocas horas y me deja, calculo yo, me deja plata y ahí puedo llegar a hacer diseño. Y también tengo eso del diseño, del consumo de la gente. Que no, Como que estoy un poco en contra, no sé, como tienen los chicos que representan a las modelos...” (22 años)*

*P: Y que es lo que más te gusta estudiar?*

*R: Y todo lo que es humanísticas, de historia, cultura, sociología, todas esas cosas me encantan.*

*P: Y en el futuro cuando termines la secundaria... ¿Cuánto te falta?*

*R: Y, ahora ya este año es el último*

*P: Y ya estás pensando en el futuro que estudiar...*

*R: Sí, es todo una complicación también porque uno ve las cosas que le gustaría hacer y son todas cosas que por ahí no es que te dicen...vas a ganar un montón de plata, no pero bueno. Todo lo contrario, te vas a morir de hambre (Risas) (17años)*

Ser mujeres pobres escolarizadas que ejercitan actividades laborales de baja calificación que potencian la división sexual del trabajo es el panorama para aquellas que logran tener éxito en la escuela.

Estudiar facilita la reproducción en el tiempo de aquellas prácticas que “realmente” pueden performar, es decir, conjuga los mecanismos de soportabilidad con los dispositivos de regulación de las sensaciones para que ellas no “vayan más allá”

### 6.- Naturalización de la condición

Otro elemento que recorre las narraciones es la fuerte conexión entre el hacer cuerpo/emoción la condición de mujer pobre como superficie de inscripción de una sensibilidad ajustada a lo que se puede o no puede sentir/hacer. Madres jóvenes, “atención” del marido/pareja, necesidad de trabajar fuera del hogar y tareas domésticas devienen en contextos ineludibles de la aceptación de su condición frente al deseo/exigencia del tener que estudiar.

*“Y a mí me gustaría el trabajo social, lo que hace Fernando pero por un tema complicado, por un tema con mi familia, todo un tema así tengo que agarrar algo corto. Algo que me permita tiempo para trabajar y todo entonces voy a agarrar lo que es recreología vendría a ser... tecnicatura en tiempo libre y recreación se llama ...” (17años).*

*“Ahí en ese caso ya tendría yo que buscar un trabajo por mi parte, pero ya te digo yo estoy estudiando peluquería o sea, yo sé que cuando empiezo sé que estoy practicando que sé que voy a aprender y sé que con eso más o menos voy a poder mantenerme. Hacer algún corte, hacer alguna tintura, siempre algo más o menos me va a salir y con eso voy a poder. Yo creo que sí, sino buscar un trabajo que me de los tiempos para seguir estudiando, pero no quiero dejar de estudiar peluquería porque sé que con eso me va a ayudar mucho. O sea, yo me recibo y algún trabajo fijo en una peluquería voy a tener seguro” (24 años)*

Mujeres que quieren estudiar pero aceptan que son justamente mujeres pobres para la cuales el tiempo para estudiar es el que queda, el que resta, el que no hay. Mujeres que construyen vivencialidades que vuelven fantasías sociales la consagración de sus propias realidades.

### 7.- Control, relaciones de pareja y “salir a estudiar”

Un elemento muy relacionado con el hacer carne y hueso la experiencia de mujer pobre en su conexión con las prácticas educativas lo constituye la mirada de la pareja, compañero y/o familiar. Las mujeres “deben privilegiar el quedarse en casa” un anverso solidario de la prohibición de salir para convertirse “objeto de deseo”.

*“...no me vengas con palabras complicadas, viste que después cuando empezás a estudiar empezás a adquirir otras palabras y otras cosas y a él le molestaba y le molestaba porque yo estuve mucho tiempo encerrada, yo vivía para mi familia nada más, y me desperté acá, empecé el colegio y me desperté a muchas cosas, cambié todo mi pensamiento, todo así que bueno entonces trato de dejar las cosas preparadas para que él esté más tranquilo, a veces se enoja. Me estaba yendo hoy y me seguía, “A qué hora venís?, ¿A qué hora venís? ¿venís temprano?”, todavía no me fui y ya me estás preguntando a qué hora vengo ¿viste? Y esas cosas así que bueno a las seis medio preparada la comida yo se la dejo preparada para que la caliente y me vengo al colegio, después llevo a eso de las 10 de la noche y bueno ver cómo está la nena y ella se duerme a las 12, 12 y 30 así que estoy con ella porque quiere que esté encima de ella. Todo el tiempo, me absorbe mucho tiempo me absorbe ella. Así que bueno, eso sería...”* (33 años).

*“Y, me separé. Yo creo que eso fue el click. (...) Entonces, para... me fui a anotar [refiere a la escuela secundaria]”.*(48 años).

La “inconfesable” negación del control y apropiaciones por partes de los varones genera una de las diversas formas de violencia de género: la búsqueda de su invisibilización. El conjunto de prohibiciones se hacen cuerpo y reproducen unas sociabilidades muy fuertemente asociadas las políticas de las sensibilidades aceptadas.

### 8.- Condiciones de seguridad: futuro y trayectoria

La educación ocupa un lugar central en las narraciones de las mujeres entrevistadas pues está asociada a la seguridad. La educación es vivida como

una fantasía social por la cual es la única práctica que garantiza manejar el futuro. Para estar segura hay que estudiar es la sensación “solidaria” con el porque no estudié ahora vivo en la precariedad.

*P: “¿Y porque estudias?”*

*R: ¡Para un futuro! (con tono de obviedad) ¡para tener algo!*

*P: ¿Qué lugar le das a la educación?”*

*R: Yo creo que la educación es la prioridad de todos, es algo muy importante. Para mí, para mí sí. Yo ya soy un poco más grande. Pero para los más chicos. Es algo, es algo muy es algo muy preocupante.”* (22 años).

*“Y porque si vos no tenés un secundario no vas a conseguir nunca un trabajo seguro, es así, y pero igual a mí me gustaría estudiar también mirá yo te digo, parte de mi mamá también que me gustaría estudiar para ser alguien, o sea para... para llegar a una meta y decir bueno, llegué acá y trabajo de lo que me gusta, no te digo que no me gusta limpiar, porque bueno, ya está, lo hago, pero... igual, no me gustaría vivir limpiando toda la vida... por eso terminé el quinto año y digo bueno, ahora voy a buscar algo...”* (26 años)

Garantizar una trayectoria que les permita salir de pobre es la fantaseada vivencia por la cual merece realizarse cualquier sacrificio.

### 9.- Trayectorias educativas y ganarle a la realidad por los hijos

De padres con educación apenas básica, con abuelos sin estudios, con unas historias familiares asociadas a la precariedad y la impotencia uno de los ejes de la economía política de la moral de las mujeres pobres es el deber de romper con el fantasma de la repetición de la experiencia. De dos o tres generaciones de “sin-escuela”, las mujeres traen en sus narraciones una y otra vez la necesidad de romper aquellas trayectorias en y a través de los hijos. Para sus antecesores y para ellas los “dados de la suerte están tirados” ahora su tarea consiste en ser eficaces y “hacer estudiar” a los hijos.

*“Ah... si... le digo pero les digo... No, que tienen que estudiar. Su abuela trabaja le digo y hace, le digo “Yo hay días que no me quiero levantar, estoy muy cansada, no me quiero levantar, pero es una responsabilidad. Y ustedes tienen que hacer lo mismo, tienen que esforzarse, levantarse e ir a*

*estudiar... Tienen que despertarse e ir a estudiar. Yo me tengo que dedicar a trabajar para traer la plata y ustedes estudiar para el día de mañana...” le digo a Brenda “no ser como tu abuela, no es ninguna deshonra limpiar casa de familia, pisos, pero yo quiero que el día de mañana seas algo, estudia, yo quiero que tengas un buen porvenir” pero... un buen trabajo donde tenga una buena entrada “limpiando pisos no vas a tener una buena entrada ni un buen porvenir” le digo... “no es una deshonra” le digo...” (47 años)*

En las mujeres recae la reproducción del mundo en un giro perverso de todas sus conquistas y en ese proceso se les pide que rompan la reproducción inter-generacional del estigma y la discriminación. El fantasma del pasado hecho carne recorre el conjunto de prácticas que conectan a las mujeres con sus hijos/as.

#### **A modo de apertura final. Las prácticas escolares un componente básico de la gestión de las sensibilidades compensadas**

¿Para qué sirve la escuela a principios siglo XXI en condiciones de expulsión y segregación? Para cementar y reproducir la gestión de las sensibilidades en consonancia y “completando” las prácticas estatales que instancian las políticas sociales.

Es claro que la feminización de los mercados laborales, de la protesta social, de las políticas sociales trate aparejado un sinnúmero de potencialidades a favor de las mujeres pero tienen como anverso solidario la reproducción de las ancestrales desigualdades hoy “usadas” como vehículo de la normalización de las sociedades.

Los cruces y entramados que se pueden observar en el Diagrama 1 hacen visibles como las conexiones que narran tener las mujeres con las prácticas educativas y como desde las aludidas conexiones se configuran las sociabilidades, vivencialidades y sensibilidades.

Las nueve (9) conexiones con las prácticas educativas que aparecen en las narraciones de las mujeres hacen posible comprender cómo la gestión de las sensibilidades se instancia a través de ellas. Cada una de ellas puede desplazarse de un cuadrante

a otro en relación con las condiciones materiales particulares y la situación concreta de la economía política de la verdad.

En síntesis, como hemos sostenido más arriba “*ir a la escuela trasladada a otro mundo*”. La educación es vivenciada como una fantasía social por la cual es la única práctica que garantiza manejar el futuro. “*Para estar segura hay que estudiar*” es la sensación “solidaria” con la percepción hecha faltas del “*porque no estudié ahora vivo en la precariedad*”

El contacto con la escuela produce/reproduce la práctica ideológica que naturaliza el hecho que garantizar una trayectoria que les permita salir de pobre es la fantaseada vivencia por la cual merece realizarse cualquier sacrificio.

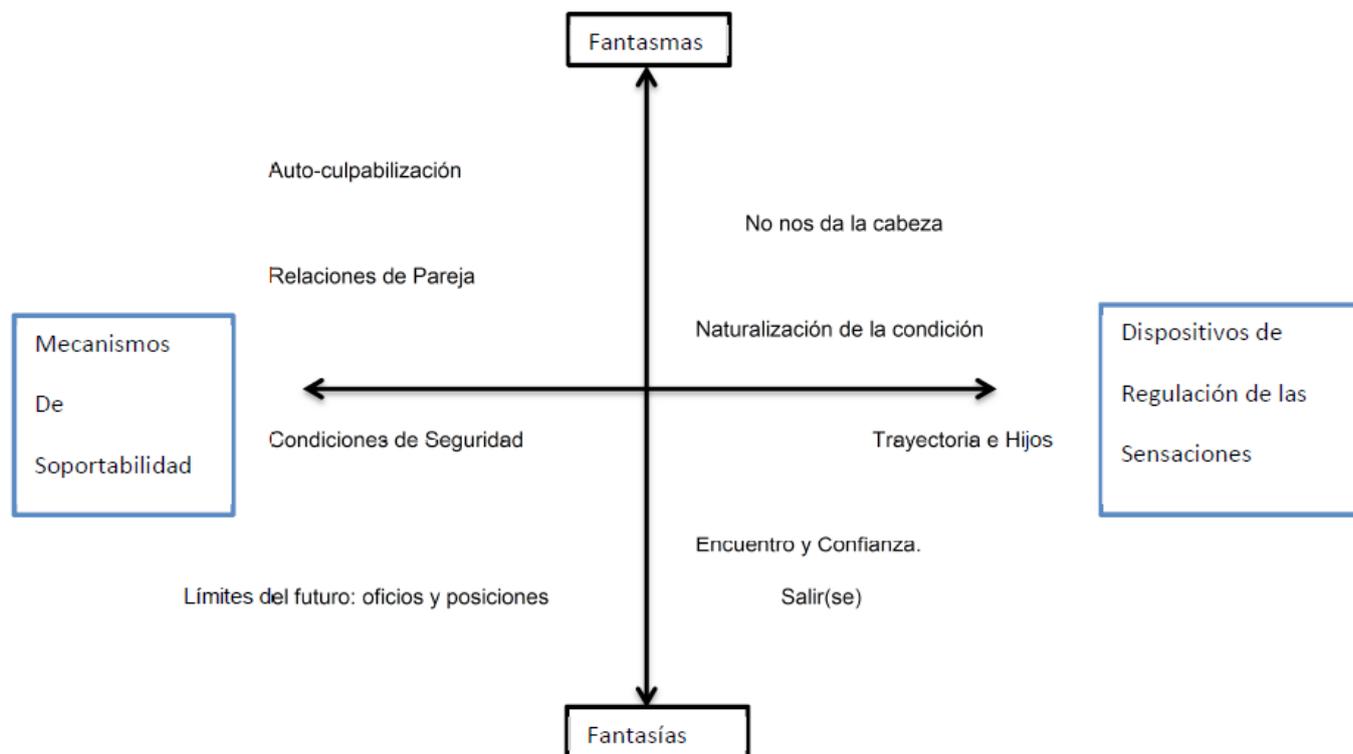
Encontrar(se) con otros en la escuela prepara el terreno para contenciones fragmentadas e insuficientes las sociabilidades abren el camino para las sensibilidades y estas están atravesadas por las posiciones/condiciones de clase/genero.

Los límites individuales son percibidos como un rasgo personal que se aproxima a una redefinición de las vivencias de “tener un destino”, la “interiorización” de la culpa evita el conflicto y diluye las posibilidades de disputa, rol fundamental de toda práctica estatal orientada a gestionar sensibilidades aceptadas y aceptables.

La reproducción en el tiempo de aquellas prácticas que “realmente” pueden performar, articula los mecanismos de soportabilidad con los dispositivos de regulación de las sensaciones para que ellas no “vayan más allá”. Emerge así como las entrevistadas construyen vivencialidades que vuelven fantasías sociales la consagración de sus propias realidades.

Se hace evidente también que el conjunto de prohibiciones se hacen cuerpo y reproducen unas sociabilidades muy fuertemente asociadas las políticas de las sensibilidades aceptadas. El fantasma del pasado hecho carne recorre el conjunto de prácticas que conectan a las mujeres con sus hijos/as como espera de un mundo diferente en tanto fantasía social.

DIAGRAMA 1: Sensibilidades



Las prácticas educativas participan en la elaboración, gestión y reproducción de sensibilidades sociales de modo solidario y concomitante con las producidas por las políticas sociales en particular y las políticas públicas en general. La reconfiguración de lo cognitivo en lo específicamente afectivo de toda práctica escolar nos señala en dirección de que lo que se “aprehende” es a sentir de acuerdo a género, edad y posición de clase. Si el dictum de la “modernidad occidental” fue el “conocimiento los hará libres” las pornográficas sociedades normalizadas en el disfrute inmediato a través del consumo parecen instaurar las “sensibilidades les permitirán soportar”.

### Referencias

ANDRENACCI, L. y SOLDANO, D. **Aproximación a las Teorías de la Política Social a partir del Caso Argentino.** En Andrenacci, L. (Comp.). Problemas de Política Social en la Argentina Contemporánea. Buenos Aires. Editorial

Prometeo, Universidad Nacional de General Sarmiento. p. 17-79, 2006.

BRASLAVSKY, C. y FILMUS, D., **Último año de colegio secundario y discriminación educativa.** Buenos Aires, FLACSO/GEL, 1987

BUSTELO GÓMEZ, P. **El enfoque de la Regulación en Economía: Una Propuesta Renovadora.** Cuadernos de Relaciones Laborales, N 4. Madrid. Edit. Complutense, 1994. p.149-163.

\_\_\_\_\_. Enfoque de la regulación y Economía Política Internacional ¿Paradigmas Convergentes? **Revista de Economía Mundial. BIBLID.** n. 8, p. 14-173, 2003.

CHANT, S. y PEDWELL, C. **Las mujeres, el género y la economía informal: evaluación de los estudios de la OIT y orientaciones sobre el trabajo futuro.** Ginebra. OIT. 2008

DANANI C. **El alfiler en la silla: sentidos, proyectos y alternativas en el debate de las políticas sociales y de la Economía Social.** En Danani, C. (comp.) Política Social y Economía Social: debates fundamentales. Buenos Aires. UNGS/Fundación OSDE/Editorial Altamira. p. 9-27, 2004

DE SENA, A. Promoción de Microemprendimientos y Políticas Sociales: ¿Universalidad, Focalización o Masividad?, una discusión no acabada. **Revista Pensamento Plural** n. 8, p. 5-36, 2011.

\_\_\_\_\_ **Las mujeres ¿protagonistas de los programas sociales? Breves aportes a la discusión sobre la feminización de las políticas sociales.** En De Sena, A. (ed.). *Las políticas hecha cuerpo y lo social devenido emoción: lecturas sociológicas de las políticas sociales.* Buenos Aires, Córdoba. Estudios Sociológicos Editora/Universitas. Editorial Científica Universitaria. p. 99-126, 2014

DE SENA, A. y CENA, R. ¿Qué son las políticas sociales?. Esbozos de respuestas. En De Sena A. (ed.) *Las políticas hecha cuerpo y lo social devenido emoción: lecturas sociológicas de las políticas sociales.* Estudios Sociológicos Editora/Universitas. Editorial Científica Universitaria. Buenos Aires-Córdoba, p. 19-50, 2014.

HALPERIN WEISBURD, L. et al. **Políticas sociales en la Argentina: entre la ciudadanía plena y el asistencialismo focalizado en la contención del pauperismo.** Cuaderno del CEPED N° 10. Buenos Aires. Facultad de Ciencias Económicas, UBA. Buenos Aires, 2008.

HOCHSCHILD A. **La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo.** Buenos Aires. Katz, 2008.

JACINTO, C. Los Protagonistas de la expansión de la educación secundaria. **Anales de la Educación Común.** Tercer siglo, año 2, n. 5, p. 106 -121,2006.

JENKINS, K. Depoliticisation and the changing trajectories of grassroots women's leadership in Peru: From empowerment to service delivery? **Journal of Latin American Studies.** n. 43, p. 299-326, 2011.

KESSLER, G. Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. **Revista Mexicana de Investigación Educativa,** v. 12, n. 32,p. 283-303, enero-marzo, 2007

LUNA ZAMORA R. **Emociones y subjetividades. Continuidades y discontinuidades en los modelos culturales.** En Luna, R. y Scribano, A. (Comp.) *Contigo Aprendí...Estudios Sociales de las Emociones.* CEA-CONICET-Universidad Nacional de Córdoba-CUSCH-Universidad de Guadalajara. Córdoba. p. 233-47, 2007.

MANCIBO, M. y GOYENECHE, G. Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo, Setiembre de 2010.

MISRA, J., MOLLER, S. y BUDIG, M. Work-Family Policies and Poverty for Partnered and Single Women in Europe and North America. **Gender & Society.** n. 21, p. 804-827, 2007.

MIRANDA, A. Educación secundaria, desigualdad y

género en Argentina. **Revista Mexicana de Investigación Educativa.** v. 15, 2010.

MOCTEZUMA NAVARRO, D. , NARRO ROBLES, J. y OROZCO HERNÁNDEZ, L. La mujer en México: inequidad, pobreza y violencia. **Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales,** Universidad Nacional Autónoma de México Nueva Época, Año LIX, n. 220, p. 117-146, enero-abril de 2014.

NEUMANN, P. The gendered burden of development in nicaragua. **Gender & Society,** v.27, n.6, p.799-820, December 2013.

PAUTASSI, L. **El enfoque de derechos y la inclusión social. Una oportunidad para las políticas públicas.** En Pautassi, L. (org.) *Perspectiva de derechos, políticas públicas e inclusión social.* Debates actuales en Argentina. Buenos Aires. Editorial Biblos. p. 27-66, 2010.

SCRIBANO, A.(2002) Pobreza, Ciencias Sociales y Filosofía: hacia un análisis de los supuestos ontológicos de los estudios de pobreza. Cuadernos N° 15, Jujuy: Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy, p. 97-119, 2002.

\_\_\_\_\_ (2004) **Combatiendo Fantasmas.** Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales. Santiago de Chile. 2004.

\_\_\_\_\_ **El capitalismo como religión y segregación racializante: dos claves para leer las fronteras de la gestión de las emociones.** En Picheira Torres (comp.) *Archivos de Frontera. El gobierno de las emociones en Argentina y Chile del presente.* Santiago de Chile. Editorial Escaparate. 2012a

\_\_\_\_\_ **Teorías sociales del Sur: Una mirada post-independentista.** Buenos Aires. ESEditora. E-Book. Córdoba. Universitas Editorial Científica Universitaria, 2012b.

\_\_\_\_\_ Una aproximación conceptual a la moral del disfrute Normalización, consumo y espectáculo. **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção,** v. 12, n. 36, p.738-750, Dezembro de 2013

SCRIBANO, A. y EYNARD, M. Hambre individual, subjetivo y social (reflexiones alrededor de las aristas límite del cuerpo). **Boletín Científico Sapiens Research** v.1, n. 2, p. 65-69, 2011.

SCRIBANO, A., Huergo, J. y Eynard, M. **El hambre como problema colonial: Fantasías Sociales y Regulación de las Sensaciones en la Argentina después del 2001.** En Scribano y Boito (comp) *El purgatorio que no fue. Acciones Profanas entre la esperanza y la soportabilidad.* Buenos Aires. Ed. CICCUS.p. 23-49, 2010.

STAMPINI, M. y TORNAROLLI, L. The growth of conditional cash transfers in Latin America and

the Caribbean: did they go too far? **Inter-American Development Bank Social Sector Social Protection and Health Division POLICY BRIEF** n. IDB-PB-185 [documento www] Disponible en: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=37306295>. 2012

TIRAMONIT, G. La escuela sola no puede frenar la inequidad y el delito. Nota diario La Nación. Buenos Aires 29 de abril 2014.

Submetido 09/2014

Aprovado 12/2014