

**Sentidos autobiográficos y giros afectivos en la investigación en educación:
Un diálogo con Carina Kaplan¹
Autobiographical senses and affective turns in education research:
A dialogue with Carina Kaplan**

Francisco Ramallo²

Resumen

En este texto Carina Kaplan dialoga sobre la convivencia en la escuela y los vínculos afectivos que se construyen en ella, con una especial atención en la desigualdad educativa y el dolor social. En esta tarea, generosamente, su propia escolarización y el entorno afectivo que la acobia, desliza el interés por el conocimiento en sí mismo en pos de narrar cómo nos afectamos con el conocimiento. Las marcas de la memoria y el territorio de la infancia, devienen en condiciones temporales para nombrar sus sentidos más profundos respecto del ser pedagoga, educadora e investigadora del modo en que lo es. Entre las entrecruzadas voces de Norbert Elias, Pierre Bourdieu y Emilio Tenti Fanfani, la entrevistada autoriza aquí una recuperación íntima y una reparación histórica con deseos, proyecciones y excepciones del mundo

Summary

In this text, Carina Kaplan talks about coexistence in school and the affective bonds that are built in it, with a special focus on educational inequality and social pain. In this task, generously, their own schooling and the affective environment that shelters it, slides the interest in knowledge itself in order to narrate how we affect ourselves with knowledge. The marks of memory and the territory of childhood, become temporary conditions to name their deepest senses regarding being a pedagogue, educator and researcher in the way that she is. Among the intertwined voices of Norbert Elias, Pierre Bourdieu and Emilio Tenti Fanfani, the interviewee here authorizes an intimate recovery and a historical repair with wishes, projections and exceptions of the emotional world.

emocional.

Palabras claves: Biografía; Giro afectivo; Investigación; Pedagogía.

Key Words: Biography; Affective turn; Investigation; Pedagogy.

Fecha de Recepción: 01/06/2020
Primera Evaluación: 25/06/2020
Segunda Evaluación: 01/07/2020
Fecha de Aceptación: 06/07/2020

P1: Carina podrías presentarte contándonos ¿Cómo se vinculan para vos los giros afectivos con la investigación autobiográfica en educación?

R1: Narrar escenas de la propia biografía escolar y académica significa hacer el intento por evocar huellas de la memoria socio-psíquica bajo el supuesto de que los relatos en primera persona cobran su sentido profundo en una matriz epocal. Consiste en visibilizar, en la medida en que el lado oculto de la subjetividad lo posibilite, el porqué de los temas, líneas de investigación y perspectivas que he ido construyendo a lo largo de mi trayectoria. Considerando que no se puede escindir la experiencia social de la experiencia escolar ni tampoco a éstas del oficio como trabajadora docente y científica.

Se trata de compartir meditaciones o diálogos en voz alta que involucran un movimiento imbricado entre compromiso y distanciamiento. En todo conocimiento, incluso en el autoconocimiento, no hay ni entera subjetividad ni entera objetividad sino una mezcla de ambas, tal como postula Norbert Elias.

Lo que deseo significar es que, al (re) conocer(se)(nos) hay un componente emotivo, una sensibilidad frente a una situación presente o a su evocación y, al mismo tiempo, una oportunidad de deliberación menos centrada en esa afectación subjetiva y más centrada en el objeto. Tal vez sea por ello que, al explorar en la subjetividad, se necesite evitar la dicotomía de una historia interna y una historia externa.

Al relato en primera persona le sucede algo similar al debate histórico en las ciencias sociales que precisa superar las tradiciones reduccionistas del objetivismo y el subjetivismo, del fiscalismo y el psicologismo, de un yo interno y un yo externo. Desde una perspectiva de larga duración, las personas singulares (los individuos) y la multiplicidad de los seres humanos (la sociedad) mantenemos un entrelazamiento indisoluble.

Al respecto, he venido argumentando en mis escritos sobre la necesidad de aplicar una mirada relacional donde se imbrican la realidad material y la personal. Los individuos no somos seres sitiados, sino que configuramos, modificamos y formamos parte de la sociedad; a la vez que la sociedad, nos configura, nos modifica y nos constituye. De este modo, los procesos y cambios individuales y sociohistóricos se vuelven inteligibles. El carácter propio de un ser humano, su carácter individual adquiere su forma específica en los vínculos con otros. En definitiva, nuestra condición humana misma es posible en virtud de



la certeza de la otredad.

P2: ¿Desde esa larga duración que propones cuál es el lugar del tiempo en el relato personal?

R2: Entretejer una trama narrativa del yo implica también reflexionar sobre el tiempo que es un organizador del orden de lo simbólico. La experiencia del tiempo o el tiempo social no se mide como lo pretenden los físicos con fórmulas matemáticas desde una representación naturalista. El relato personal remite a la percepción subjetiva del tiempo donde la cronología objetiva (calendarios, relojes, ciclos académicos) involucra un modo peculiar de transitar cierta vivencia subjetiva anclada en un macrocosmos social. He venido reflexionando insistentemente como docente e investigadora de Sociología de la Educación sobre las relaciones entre tiempo y capitalismo desde una perspectiva de larga duración. El tiempo en el capitalismo salvaje está al servicio de la organización del trabajo flexible y precarizado en sociedades de exclusión. Tal como lo conceptualiza Richard Sennett, se trata de una fase del capitalismo que obstaculiza la construcción de un “carácter”, esto es, de narrativas profundas y duraderas de nuestra experiencia emocional, produciendo una ruptura de trayectorias. La precariedad objetiva se internaliza como precariedad vital. El lema del mercado es el “nada a largo plazo”, principio que corroe el compromiso mutuo y la autoestima. En este escenario, he argumentado en mis escritos cómo la escuela es una

institución que lucha por abrir horizontes de posibilidad, por acompañar a las y los estudiantes que aloja a fabricar un sentido vital a futuro. La escuela posibilita construir esperanza ayudando a tramitar las narrativas de las infancias y juventudes atravesadas por el sufrimiento social.

P3: ¿Qué dirías hoy de tu paso por la escuela? ¿cómo fue el entorno afectivo de tu escolarización?

R3: Las huellas de la memoria simbolizan una relación dialéctica entre un tiempo objetivo y un tiempo subjetivo. En mi historia, por caso, el haber transcurrido la adolescencia y temprana juventud en el período de la última dictadura cívico militar argentina me enlaza a una generación atravesada por el miedo y la rebeldía propia de toda forma de opresión. El miedo a la muerte ha configurado nuestra estructura emotiva. En una visión retrospectiva, tal vez es por ello que se comprende por qué he escrito sobre el miedo a la muerte joven desde una perspectiva de larga duración. Sustentado la cuestión en un entrecruzamiento necesario entre los cambios en la estructura social y la constitución afectiva. El miedo personal se vincula a los miedos sociales. En la obra “El proceso de la civilización”, Norbert Elias menciona la posibilidad de sentir miedo como un rasgo invariable de la naturaleza humana. Aunque también destaca que la intensidad, el tipo y la estructura de los miedos que laten o arden en el individuo aparecen determinados siempre por la historia y la estructura real de sus relaciones con

otros humanos, por la estructura de su sociedad y se transforman con ésta.

Recuerdo bastante nítidamente cómo en mi primer año de la escuela secundaria (a la edad de 13 años), en una materia que se denominaba algo así educación cívica (materia que cambió de nombre con el advenimiento de la democracia), estábamos estudiando sobre la temática de la familia y para un trabajo práctico incluí cartas del Che Guevara a sus hijos. En esa correspondencia, a uno de sus hijos, Camilo, le indicaba: “debes decir menos malas palabras que en la escuela no se puede decir y hay que acostumbrarse a usarlas donde se pueda”, mientras que al pequeño Ernesto, *Tatico*, le pedía: “tú crece y hazte hombre que después veremos qué se hace. Si hay imperialismo todavía, salimos a pelearlo, Si eso se acaba, tú, Camilo y yo podemos irnos de vacaciones a la luna”.

Me fascinaron esas cartas (desde siempre exploré en la literatura epistolar), las transcribí y se las entregué al profesor. A la clase siguiente, en voz baja se acercó hasta mi pupitre y recuerdo que con ternura me dijo algo así como que le parecieron muy bellas las cartas pero que no eran épocas para mostrarlas; entonces, me pidió que las guarde en mi casa pero que no las traiga a la escuela”. Aprendí del miedo y de los dictadores. Pero sobre todo supe desde entonces que en la escuela se transmiten prácticas curriculares ocultas, transgresoras, aún en contextos totalitarios.

Aquel profesor, entendí al crecer, que me estaba cuidando, protegiendo. La pedagogía del cuidado, la pedagogía de la ternura, la pedagogía de la memoria dijo presente (como repetí PRESENTE luego en todas las marchas por los 30.000 desaparecidos en dictadura) en esa escena escolar.

P4: ¿Cómo eligiste ser una educadora e investigadora en educación? ¿Qué hitos podrías reconocer o mencionar esta elección?

R4: Como comentaba, advertí desde entonces sobre la profunda huella que puede dejarnos un docente en esos pequeños grandes gestos. De hecho, siempre me interesé por la figura del docente y su poder simbólico sobre la constitución de la subjetividad estudiantil. He incursionado en la tradición del “efecto pygmalion” que analiza el poder de las creencias del maestro sobre las trayectorias escolares. Mi primer trabajo de investigación, publicado como “Buenos y malos alumnos. Descripciones que prescriben” destaca ese poder simbólico que permite dar cuenta de las marcas subjetivas que se inscriben en los actos de nombramiento que operan como signos de valorización o descrédito. La figura del estudiante es interdependiente de la del docente siendo este último el espejo donde aprende a mirarse y construye una autoimagen de aceptación o rechazo. De allí que mis investigaciones apelan a revisar la mirada que construye el docente sobre el estudiante como contribución para contrarrestar prejuicios y etiquetamientos.

Un autor que me inspira desde los orígenes de mi oficio como investigadora, Pierre Bourdieu, se dedicó a estudiar precisamente las formas de percepción, clasificación y nominación en el mundo educativo, desde la escuela hasta la universidad. Lo que más me impactó es que intentó interpretar cómo estos juicios profesoraes inciden en la construcción de la autoestima social y educativa, reconociéndole así un poder simbólico innegable a la escuela y a las taxonomías y nominaciones que produce y reproduce el docente respecto de sus estudiantes.

El apasionamiento por conocer estas dimensiones de las prácticas educativas sigue intacto desde hace 25 años. Mi tesis doctoral, publicada como *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*, se sostiene sobre varios de los conceptos interpretativos de la obra de Pierre Bourdieu, en su intento por examinar la incidencia de las categorías de los juicios profesoraes. Se avanza en esta tesis en la caracterización de estas categorías, definiendo los rasgos específicos que adopta el sentido común profesoral sobre la inteligencia y el talento de los alumnos, en los contextos de la práctica educativa. Dejando allí planteada una hipótesis sustantiva: las representaciones de los docentes operan prácticamente como veredictos sobre los límites de los alumnos en relación al éxito o fracaso escolar, estructurando un efecto de destino o sentido de los límites. La mirada del educador da valor o lo quita. La mirada posee entonces una innegable fuerza

simbólica.

P5: Considerando estos desplazamientos ¿Qué sentís que aportan tus investigaciones sobre los vínculos afectivos, las culturas estudiantiles y la convivencia en la escuela?

R5: Como pedagoga, tal como vengo afirmando, repasar trazos o huellas de la experiencia educativa genera procesos autorreflexivos en torno al lugar simbólico de la escuela en nuestras sociedades. Las instituciones escolares nos anteceden a los individuos singulares, aunque atesoran sentido en la interacción social, en las relaciones de intersubjetividad, en la trama vincular. La escuela y la universidad son espacios públicos socialmente ponderados que producen efectos simbólicos en la constitución de narrativas identitarias. Conforman una suerte de disposiciones subjetivas, o lo que Bourdieu denomina *habitus*, para pensar y sentir.

El escritor George Orwell se pregunta: “¿Yo, por qué escribo?” y concluye que la escritura es una síntesis de un entendimiento personal y la crítica social. Todo escritor comienza cuando le nace de su interior una inconformidad con su realidad. En mi caso, la inconformidad es con la cuestión social de la desigualdad y las prácticas culturales de exclusión, con los prejuicios y procesos de inferiorización. Me he concentrado en analizar las consecuencias personales de las formas del sufrimiento social en el ámbito escolar. En mi recorrido

académico me he interesado por aportar un enfoque sociohistórico y sociocultural sobre la construcción social de las emociones en el ámbito educativo bajo el supuesto de que éstas pueden ser pensadas como vías de reparación de la memoria histórica y de las biografías subjetivas. Así es que, el relato biográfico por mí misma necesariamente apela a la emotividad singular bajo los signos de época que toca vivir. El sufrimiento y el dolor son cuestiones sociales que se expresan singularmente. Al estudiar sistemáticamente en mis investigaciones las relaciones entre emotividad y violencias en el ámbito escolar, es decir, pretendiendo lograr una comprensión profunda acerca de cómo se sienten heridos las y los estudiantes, lo hago bajo la convicción de que es posible trabajar sobre la cuestión de la reparación simbólica. La reparación es un acto pedagógico que habilita experiencias escolares menos traumáticas y deja como legado de transmisión una actitud ética para con el otro.

P6: ¿Cómo recordás las marcas de tu propia escolarización?

R6: Pues bien, haciendo el ejercicio deliberado de viajar íntimamente hacia la infancia, y más particularmente hacia el rito iniciático del proceso de escolarización, recuerdo que mi mamá solía contar que, como lloraba desconsoladamente cuando acompañábamos a mi hermano, un año mayor, hasta la puerta de la salita del jardín de infantes, un día la maestra me invitó a que me quedara. Desde ese día

permanecí allí con felicidad. Comprendí más tarde como investigadora y desde una mirada de largo plazo cómo la escuela moderna estatal fue cubriendo la función educadora que en el pasado correspondía a las familias.

La escuela representaba ese mundo secreto, separado del seno de mi hogar, donde convivíamos por largas horas niños y niñas que proveníamos de diferentes familias y con figuras adultas que no eran mis padres. Donde los vínculos generacionales no eran estables, incluso a veces poco armónicos, pero eran interdependientes. Atesoro una bella foto de ese instante en que, de la mano de Adrián, aunque solo un año estuvimos juntos, me lancé a la aventura de descubrir ese mundo imaginario tan distinto al de mi hogar y junto a extraños que se fueron transformando en semejantes en virtud de la acción pedagógica.

A propósito, confieso que siempre me pareció potente la metáfora de la novela (que leí en la adolescencia y me fascinó) “El extranjero” de Albert Camus en que su personaje da cuenta del sentirse forastero. De hecho, la escuela moderna estatal es una institución que reúne bajo relaciones de proximidad física a niñas, niños y jóvenes distantes por sus modos de socialización familiar. Precisamente una de las funciones socializadoras de la escuela democrática consiste en configurar al extranjero como semejante.

Suelo escribir en mis textos acerca de la necesidad de producir mirada desde la escuela respecto de la otredad,

contrarrestando los muros simbólicos. La afectividad de las y los estudiantes se expresa no solo en lo que dicen (actos del lenguaje, de nombramiento), sino también en los signos corporales producto de los mecanismos y las relaciones sociales de dominación simbólica. La trama escolar consiste en tejer y entretejer para que las y los estudiantes, sin distinción, desarrollen valía social en sociedades donde las grandes mayorías son invisibilizadas y subalternizadas. El corazón de la escuela pública habita en la trama vincular donde la humanidad se significa por la coexistencia y la convivencia democrática con el otro. Siempre me figuré a la escuela como un espacio contracultural y a la comunidad educativa como actores dispuestos a subvertir el orden dominante.

Es una institución que tiene como promesa la igualdad desde un horizonte de justicia escolar. Donde se pueden generar las condiciones institucionales para trabajar las relaciones de proximidad simbólica intentando construir herramientas culturales para derrumbar ese muro que separa a nosotros (superiores) de ellos (inferiores).

He reflexionado permanentemente sobre ese sentido de la escuela moderna estatal que es el de brindar la posibilidad de anteponer una alternativa frente a las desigualdades de origen contrapesando el sello de cuna. Pensando en esa niña que fui, seguramente presentía desde entonces que la escuela contiene un enigma por descubrir y que puede ayudar a curar las heridas sociales.

P7: ¿Cómo se asocian estas marcas con las investigaciones que realizas?

R7: Hay un escrito autobiográfico que inspira para reflexionar sobre elementos del proceso de escolarización y trayectoria académica que son “Autoanálisis de un sociólogo” de Pierre Bourdieu. Los temas que escogió en sus análisis, que le otorgan un sello propio, se inscriben en sus vivencias de infancia y la juventud. Percibo que todas y todos los docentes e investigadores pedagogos portamos nuestras marcas subjetivas de infancia, muchas de ellas inconscientes, que permiten dar cuenta de nuestra identidad profesional, de los temas que estudiamos, de las perspectivas teóricas o lentes particulares desde los que miramos el mundo educativo.

En el caso de Bourdieu, un momento importante que evoca es su experiencia de adolescente como internado en un liceo francés entre los años 1941 y 1947. Desde una visión retrospectiva advierte Bourdieu que, como en toda institución seleccionadora de elite, las interacciones cotidianas con sus compañeros adoptaban la forma de una suerte de racismo de clase. Solían humillarlo pronunciando su apellido con acento campesino y burlándolo por su nombre que era un símbolo del supuesto retraso de su lugar de origen. Bourdieu llega a confesar que tenía 11 o 12 años y nadie con quien hablar. Vivía su vida de interno, según recuerda, en una especie de furia empecinada. Así, el mundo violento del internado fue una tremenda escuela de realismo social

para Bourdieu. Sus recuerdos permiten afirmar que, por un lado los niños se peleaban obstinadamente y, por otro lado, a menudo estaban y se sentían en soledad desbordados de lágrimas de desesperación, sin nadie para quejarse o, sencillamente, con quien comentarlo.

Esa experiencia escolar le provocó una relación ambivalente y contradictoria con la institución escolar. Alcanzó el éxito escolar con un alto costo subjetivo. Era considerado un buen alumno, con la docilidad y sumisión que ello suponía, y al mismo tiempo mantenía una actitud de rebeldía y una disposición renuente hacia el sistema escolar.

¿Por qué la referencia a Bourdieu y a sus temas y perspectivas de investigación? Es que transcurría la década de los ochenta del siglo pasado, estaba recién graduada de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, donde obtuve mis títulos de licenciada y profesora y más adelante de doctora) y comencé a participar de un equipo liderado por Emilio Tenti Fanfani quien se transformó en mi primer Maestro que me introdujo en el oficio de investigadora. Emilio se carteaba (en ese entonces la carta por correo postal era el medio de comunicación más habitual) y traducía los textos de Bourdieu a nuestra lengua. A mis veinte años de edad ni imaginaba quién era Bourdieu, pero adoraba que Emilio nos leyera sus traducciones antes de que se publicaran.

P8: Si tuvieras que mirar hacia atrás en tu biografía intelectual ¿Cuál

de tus investigaciones te marca más interiormente?, ¿Cuál implica más tu vida personal?

R8: Al evocar ciertas escenas de mi formación académica, deseo detenerme en algunas reflexiones sobre el proceso de transmisión del oficio de investigar que incidió fuertemente en mi trayectoria académica. Cuando leí “El artesano” de Richard Sennet comprendí que aprender a investigar y formar investigadores es un trabajo artesanal que se ancla en la materialidad del mundo. Manifiestamente en mis trabajos, cuyo eje es siempre aportar a la comprensión de la relación entre desigualdad social y la desigualdad educativa, dicha materialidad se expresa con total visibilidad. Analizar los mecanismos para ayudar a reparar la maquinaria. Un oficio que requiere de una habilidad puntual referida a una realidad tangible a la vez que mueve una recompensa emocional relacionada con el orgullo. El trabajo artesanal impulsado por el deseo de hacer bien una tarea, como un impulso humano básico, incluso entre tantos obstáculos que se encuentran, es uno de los caminos para alcanzar la dignidad. En mis investigaciones me propongo, e invito a quienes eligen trabajar en esa línea, desnudar los mecanismos de la reproducción social en la vida escolar para colaborar con ese compromiso ético político por contrarrestar las múltiples expresiones de la desigualdad. Las prácticas sociales y escolares operan bajo una matriz inconsciente. Comprender las formas del inconsciente social que subyace a las prácticas escolares,

hechas por sujetos en relaciones de intersubjetividad, ayuda a develar (quitar el velo) a lo no dicho ni evidente a simple vista y crear así las condiciones para su transformación.

Notas

(1) Profesora en la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad Nacional de Buenos Aires. Es investigadora Independiente de CONICET y Directora del Programa de Investigación sobre Transformaciones sociales, subjetividades y procesos educativos, Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires, Magíster en Ciencias Sociales y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y con post doctorado en la Universidad Estadual de Rio de Janeiro. Correo electrónico: kaplanarina@gmail.com

(2) Profesor Adjunto en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es director del Grupo de Extensión PedagOrgía y del Proyecto de Extensión "Cuir en educadorxs...". franarg@hotmail.com