

Autores: Iotti, Andrea; Arce, Débora

Institución a la que pertenecen: Facultad de Periodismo y Comunicación Social,
Universidad Nacional de La Plata

E-mails: andrea_iotti@yahoo.com.ar; debiearce@hotmail.com;

Título de la ponencia: Las relaciones pedagógicas atravesadas por las transformaciones en el orden de la socialidad*

Área de interés: Comunicación/Educación

Palabras clave (3): socialidad – transformaciones – escuela

Resumen: La socialidad se instituye en la escuela moderna a partir de la formación de la clase como conjunto de pares de referencia que se estructura a partir de la edad.

La relación de semejanza sólo es posible a partir de un tercer lugar exterior a la relación misma. Es una relación previa a la relación en sí, porque es una relación instituida desde una exterioridad preexistente. Sobre estos supuestos, las prácticas del semejante se desarrollan en términos de competencia, solidaridad o identificación, que son las prácticas posibilitadas por ese lugar Otro. Mecanismos privilegiados de constitución de la identidad en tanto permanencia que necesita de la estabilidad del referente. Son identidades vertebradas a partir de una identificación simbólica, que posibilitan las apropiaciones imaginarias del referente, y que tienen como característica central la estabilidad porque se constituyen a partir de un contexto de regularidad simbólica, de la figura del tercero en tanto garante del pacto con el semejante y del sujeto consigo mismo.

A partir de estos supuestos, abordamos los nuevos lazos de socialidad y vínculos generacionales que están dando cuenta de la reconfiguración de las relaciones pedagógicas en la escuela, en el marco de la investigación “Nuevas subjetividades y formación: transformaciones en los órdenes de configuración de las relaciones pedagógicas y los procesos de transmisión cultural”, del Programa de Incentivos a la Investigación.

* Este trabajo se inscribe en el marco del proyecto de investigación “Nuevas subjetividades y formación: transformaciones en los órdenes de configuración de las relaciones pedagógicas y los procesos de transmisión cultural”, acreditado en el Programa de Incentivos a la Investigación del MEN, dirigido por Mónica Ros e integrado, además de las autoras, por las docentes-investigadoras Glenda Morandi, Eva Mariani, Ana Ungaro, Charis Guiller y María Laura Gómez.

LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS ATRAVESADAS POR LAS TRANSFORMACIONES EN EL ORDEN DE LA SOCIALIDAD

INTRODUCCIÓN

Desde hace algunos años hemos asistido con incertidumbre a cambios profundos en los modos en que se producen los procesos de formación y transmisión cultural. Transformaciones vinculadas con las configuraciones espacio-temporales de la educación, con los sentidos que adquieren los procesos formativos en un contexto de desigualdad social e inestabilidad laboral, con la consolidación de circuitos educativos segmentados, con la emergencia y multiplicación de nuevos agentes educativos y espacios en los que se produce e intercambia conocimiento, con la aparición de nuevos modos de construir lazo social que, entre otros aspectos, impactan y reconfiguran la vida cotidiana en las instituciones escolares y también las prácticas formativas que se producen fuera de ellas.

En este marco, los procesos de transmisión ya no pueden entenderse –si es que alguna vez pudieron leerse así– como transmisión de la totalidad de la cultura de una generación a otra, tal como los concebía Durkheim a principios del siglo pasado, en pleno auge de la escuela como institución primordial para el sostenimiento del proyecto moderno.

Por el contrario, indagar en los procesos de formación actuales supone comprender la transmisión cultural sin la omnipotencia que supuso la racionalidad moderna, pero con la esperanza que conlleva una tarea que es esencialmente política: qué selección de la cultura debe ser transmitida a las nuevas generaciones para su inserción crítica en una sociedad democrática que busca la igualdad y la justicia social. Como señala Sandra Carli: “El problema de la transmisión en educación resulta hoy un punto nodal de los discursos educativos y ello se vincula con los diagnósticos críticos acerca de las modalidades de relación entre las generaciones en un contexto de generalizado deterioro de los vínculos básicos y de los vínculos sociales y políticos, cuestión que reenvía al problema del tiempo en la educación. La apelación a la necesidad de conservar, restaurar o recuperar la tarea de transmisión de la cultura surge, en alguna medida, como la ilusión de dar continuidad a un

mandato moderno de la educación que se revela hoy como imposible o al menos con dificultades de ser sostenido” (Carli; 2006: 1).

A partir de estas reflexiones iniciales, la ponencia que se presenta en estas páginas se enmarca en una investigación denominada “Nuevas subjetividades y formación: transformaciones en los órdenes de configuración de las relaciones pedagógicas y los procesos de transmisión cultural”, desarrollada en el marco del Programa de Incentivos a la Investigación. En ella procuramos dar cuenta de algunas transformaciones que se han venido produciendo en los órdenes de la modernidad y que estructuran las prácticas e imaginarios subjetivos e institucionales en el marco de los procesos de formación y transmisión cultural contemporáneos. Para ello, esta investigación se propone:

- Identificar prácticas y sentidos que los jóvenes desarrollan y producen en sus prácticas culturales cotidianas y que configuran transformaciones en los órdenes del cuerpo, el conocimiento, la socialidad y el orden espacio-temporal.
- Indagar y caracterizar las transformaciones que se producen y construyen en las prácticas y estrategias que pretenden interpelar a los jóvenes desde las instituciones educativas.

Las páginas que siguen tienen por finalidad caracterizar conceptualmente uno de los cuatro órdenes seleccionados para el análisis: el de la socialidad. Para avanzar en este sentido, resulta necesario comenzar planteando algunas precisiones acerca de la noción *órdenes de la modernidad*.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR ÓRDENES DE LA MODERNIDAD?

Para comprender este concepto, resulta necesario introducir algunas ideas respecto de la constitución de la *subjetividad*. Esta noción refiere a la dimensión psíquica individual, pero la excede, en tanto se construye en intermediación con el mundo social, a partir de la interiorización de normas, relaciones sociales y prácticas desde la infancia, por ello es dinámica y situada histórica y socialmente, es decir, se va transformando. A su vez, en este proceso de interiorización cada sujeto puede reorientar esas normas y lógicas apropiadas (véase Papalini; 2008).

Como veníamos diciendo y siguiendo a Ignacio Lewkowitz y a Cristina Corea, es importante señalar que en cada momento histórico y cada sistema social configura un tipo de subjetividad particular. Durante la modernidad, el Estado-nación, en tanto metainstitución, sostenía una serie de instituciones disciplinarias que se articulaban entre sí de manera analógica. “Este funcionamiento, que consistía en el uso de un lenguaje común por parte de los agentes institucionales, habilitaba la posibilidad de estar en distintas instituciones, bajo las mismas operaciones. Dicho de otro modo, la experiencia disciplinaria forjaba subjetividad disciplinaria (...) Como resultado de esta operación, se organizaba un encadenamiento institucional que aseguraba y reforzaba la eficacia de la operatoria disciplinaria” (Lewkowitz, en Corea y Lewkowitz; 2004: 20).

El disciplinamiento, entonces, produce y reproduce el tipo subjetivo propio de la modernidad, el *ciudadano*, que supone la igualdad ante la ley y que se configura a partir de dos instituciones principales: la familia y la escuela. El ciudadano se presenta subjetivamente como un individuo racional, libre, indiviso, autónomo, soberano, con una ocupación útil que le permite insertarse en las redes del mercado, respetuoso de la autoridad, entre otros aspectos. La educación sistemática será el camino para forjar este tipo de subjetividad.

Ahora bien, por *órdenes de la modernidad* hacemos referencia a diversas dimensiones que operan en la configuración de esta subjetividad moderna y destacamos cuatro que, desde nuestra perspectiva, resultan centrales para la constitución de un tipo subjetivo supuesto por la institución educativa que denominamos *subjetividad pedagógica: el orden espacio-temporal, del cuerpo, del conocimiento y de la socialidad*. En este tipo subjetivo se apoyaban la escuela y la familia, instituciones encargadas de tramitar el proceso de delegación de la cultura.

Los cuatro órdenes mencionados posibilitaron durante décadas el establecimiento de un contrato didáctico entendido como operación implícita que sostiene la relación pedagógica y produce los regímenes de legitimidad e ilegitimidad, de pertinencia e inadecuación de las

prácticas de los sujetos. Por ello será, desde la posible transformación en estos órdenes, que intentaremos comprender las tensiones que atraviesan hoy los procesos de formación.

LA SOCIALIDAD EN LA CONFIGURACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD PEDAGÓGICA

¿Qué entendemos entonces por *socialidad*? Esta categoría teórica hace referencia a los modos en que se constituye el lazo social a partir de las interacciones que producen los sujetos. La *socialidad* refiere para Martín-Barbero “la trama de las relaciones cotidianas que tejen los hombres al juntarse, que es a la vez lugar de anclaje de la *praxis comunicativa*, y resultado de los modos y usos colectivos de comunicación, esto es de interpelación/constitución de los actores sociales, y de sus relaciones (hegemonía/contrahegemonía) con el poder” (Martín-Barbero; 1998: XVIII). Es decir, la socialidad está atravesada por el conflicto, expresa prácticas hegemónicas tanto como diferentes maneras de rediseñar y penetrar el orden establecido a partir de las instituciones. “Lo que en la socialidad se afirma es la multiplicidad de modos y sentidos en que la colectividad se hace y se recrea, la diversidad y polisemia de la interacción social” (Martín Barbero; 1990).

La subjetividad pedagógica, particularmente, se basaba en un modo de construcción de la socialidad que se apoyaba en el vínculo entre generaciones y que daba sentido al proceso de formación. Precisamente, la legitimidad de la autoridad en las relaciones entre adultos y jóvenes –que en la relación pedagógica suponía además asignarles a cada uno el lugar del saber y la ignorancia, respectivamente- constituía uno de los pilares para la transmisión cultural.

De este modo, la transmisión se articulaba con la *filiación generacional*. Esta noción refiere al reconocimiento de la posición que los sujetos ocupan en el orden de las generaciones. Incluye, además, la definición y selección de los saberes que serán transmitidos, en otras palabras, qué recorte del pasado, qué herencias y tradiciones es legítimo transmitir (véase Carli; 2006).

“Toda generación joven se constituye a partir de una diferencia”, señala Carli y continúa, “pero una diferencia que se modula luego de una toma de posición, más o menos explícita, condescendiente, contestaria o indiferente, frente a lo recibido de la generación anterior” (2006: 5). La socialidad en la subjetividad pedagógica suponía el reconocimiento del adulto, del educador, como sujeto legítimo para la construcción de ese vínculo basado en la transmisión. Lo transmitido podía ser aceptado, negado, ignorado, criticado, resignificado – y prueba de ello son muchos intelectuales críticos formados en espacios escolares en los que se reproducían saberes hegemónicos-, pero había un otro al que se le reconocía su legitimidad para “conducir” el proceso de enseñanza.

Además y en articulación con lo anterior, la socialidad se instituye en la escuela moderna a partir de la formación de la *clase como conjunto de pares de referencia*. La educación simultánea ideada por Comenio estructuraba la socialidad en función del criterio de la edad. Esto no siempre fue así: en la enseñanza de los oficios durante el medioevo, la relación entre pares no está planteada, ya que el lazo se construye entre aprendiz y maestro. En la modernidad el conjunto de los iguales sostiene la identidad de los alumnos y se plantea como un ámbito privilegiado para la construcción de los saberes sobre la infancia en tanto edad particularizada, que posibilita el mismo tiempo la institucionalización de campos específicos de conocimiento, como el caso de las psicologías evolutivas y la pedagogía.

Ahora bien, la relación de semejanza sólo es posible a partir de un tercer lugar exterior a la relación misma. Es una relación previa a la relación en sí, porque es un vínculo instituido desde una exterioridad preexistente. En palabras de Dufour: “El Otro es la instancia por la que se establece, para el sujeto, una anterioridad fundadora a partir de la cual se ha hecho posible el orden temporal. Es también un ‘allí’, una exterioridad gracias a la cual puede fundarse un ‘aquí’, una interioridad. Para que yo esté aquí, es necesario en suma que el Otro esté allí” (2001: 2).

Sobre estos supuestos, las prácticas del semejante se desarrollan en términos de competencia, solidaridad o identificación, que son las prácticas posibilitadas por ese lugar Otro. Se trata de mecanismos privilegiados de constitución de la identidad en tanto permanencia que necesita de la estabilidad del referente. Son identidades vertebradas a

partir de una identificación simbólica, que posibilitan las apropiaciones imaginarias del referente y que tienen como característica central la estabilidad porque se constituyen justamente a partir de un contexto de regularidad simbólica, de la figura del tercero en tanto garante del pacto con el semejante y del sujeto consigo mismo.

Cabe señalar que no sólo la escuela, sino también la familia, sostenían estas mismas lógicas en la vinculación entre pares y entre niños y adultos, como ya se ha explicitado al referir la relación analógica entre instituciones.

Pero, ¿qué ocurre hoy con las formas en que se construye la socialidad en los niños y jóvenes? ¿Qué ha cambiado y qué permanece en estas nuevas generaciones y en los vínculos que establecen entre sí y con los adultos? ¿Cómo estas transformaciones interpelan a las instituciones escolares?

Desde la perspectiva de Sandra Carli, nos hallamos aquí ante un dilema, el que se refiere a “los cambios producidos en la *relación entre las generaciones*, con las tensiones resultantes del choque entre proyectos de socialización propios de ciclos históricos anteriores, formas de sociabilidad emergentes, y figuras de autoridad afectadas por procesos de deslegitimación social y cultural. Un país saqueado que no ha dejado herencia para las generaciones siguientes, muestra entonces una serie de fenómenos críticos en el terreno de la relación intergeneracional” (Carli; 2004: 6).

LAS NUEVAS SUBJETIVIDADES Y LAS DINÁMICAS DE SOCIALIDAD

Como se mencionó al inicio, en las últimas décadas los órdenes que daban soporte a la subjetividad pedagógica se fueron erosionando.

Procesos socioculturales y económicos como la globalización y transnacionalización de la economía, los cambios en las nociones de tiempo y espacio, las mediaciones tecnológicas que propician nuevos modos de producción y circulación del conocimiento, los procesos de desterritorialización y reterritorialización, la emergencia de nuevos localismos, la crisis de las ideas modernas de autonomía, razón y progreso, la cultura masiva, entre otros, impactaron en los modos en que los jóvenes configuran sus subjetividades.

En este marco, las nuevas formas de socialidad se encuentran marcadas por lo que algunos autores, por ejemplo Dufour, han denominado “la abolición del Otro”, y con ello la caída o redefinición del estatuto del semejante. Como señala este autor: “El Otro permite la función simbólica en la medida que da un punto de apoyo al sujeto para que sus discursos reposen en un fundamento (...) Sin ese Otro, el ser uno mismo apenas es, ya no sabe, por decirlo así, a qué santo encomendarse, y el ser con los otros está igualmente en peligro porque sólo una referencia común a un mismo Otro permite a los diferentes individuos pertenecer a la misma comunidad” (2001: 2).

Durante la modernidad existían muchas figuras del Otro que servían de soporte a la construcción de subjetividad. Hoy ninguna de ellas es válida –o al menos no lo es de la misma forma- en tanto carece del prestigio necesario para imponerse.

En estas épocas de modernidad líquida, tardía, en crisis, postcapitalista –tal como la denominan diferentes autores- la subjetividad es fragmentaria y evanescente, se construye en función de otras prácticas que, como el consumo y el mercado, no pueden constituirse en el Otro. Es que la crisis del Estado-nación como metainstitución reguladora del sentido de las prácticas de las instituciones modernas está en la base del estallido de la subjetividad pedagógica supuesta por la institución educativa. Las instituciones, entonces, dejan de ser organizadoras de sentidos y prácticas, no ordenan la vida cotidiana. Es subjetividad que no puede constituir sujeto en tanto los procesos de identificaciones no se articulan con identificaciones institucionales. No se produce filiación, puesto que el mercado se instala como lógica de regulación dominante. Pero el mercado no establece condiciones de solidez, sino de fluidez. Como plantea Emilia Bermúdez: “Los crecientes procesos de globalización que impulsan los actores globales y la revolución social que ha acompañado el desarrollo cada vez mayor de las llamadas nuevas tecnologías, implica también un redimensionamiento en la manera como se configuran las identidades y diferencias. En este contexto, los jóvenes construyen sus experiencias de vida, cada vez más, a partir del consumo de símbolos culturales globales provenientes de diversos lugares y sometidos a una fugaz permanencia” (2001: 17).

En este contexto, es preciso preguntarnos cómo se redefinen las dinámicas de socialidad que construyen los niños y jóvenes y cómo esto interpela al espacio escolar. Desde un enfoque comunicacional es posible, entonces, señalar algunas dimensiones que resultan clave en la construcción de la socialidad hoy:

1. El vínculo intergeneracional

Si bien ya hemos hecho referencia a esta cuestión, resulta significativo profundizar ciertos aspectos.

Algunos autores recuperan como rasgo central de los procesos de subjetivación juveniles el corrimiento de los procesos de socialización, centrados en la transmisión del legado de la generación adulta, a la socialidad como reconocimiento y referencialidad entre pares. Lo que se produce es ruptura generacional en la que los pares ocupan el lugar de los adultos, lo que también produce incertidumbre sobre el futuro (véase Mead; 1970).

Así, “tanto las tesis que sostienen la desaparición de la infancia, como aquellas que hacen referencia a la cultura juvenil, coinciden en señalar diversas formas de ‘inversión’ del vínculo generacional, es decir, un cambio en las posiciones de los sujetos y la emergencia de nuevas formas de constitución de los mismos, que delatan quizás la caducidad de un tipo de transmisión o tal vez la importancia de la pregunta por el sentido de la misma” (Carli; 2006: 2).

Cuando recorremos las instituciones educativas nos encontramos habitualmente con estudiantes que procuran resistir el lugar del educador a través de diferentes estrategias, más o menos explícitas, más o menos provocadoras: diferentes formas de desobediencia, respuesta crítica o irónica ante intervenciones del docente, incumplimiento de las responsabilidades que supone el contrato didáctico, entre otras).

Pero también es común observar que los educadores, al ver desafiado su lugar de autoridad, desarrollan diferentes estrategias para reposicionarse, incluso antagónicas, desde recurrir a prácticas autoritarias (sanciones innecesarias, ejercicio desmesurado del poder, intervenciones fuertemente disciplinarias ante situaciones que podrían resolverse a través del diálogo y el acuerdo, ejercicio de la violencia simbólica a través de estigmatizaciones o

etiquetados) hasta correrse absolutamente del rol del educador y asumir un lugar de par (podemos referir casos de docentes que se presentan como amigos de sus alumnos, que discuten con ellos desde su mismo lugar, etc.).

Estas situaciones obstaculizan la construcción de un vínculo que posibilite la transmisión cultural. Sandra Carli plantea que siempre la relación entre generaciones implica una discontinuidad. No obstante, en la escuela el vínculo pedagógico produce una ilusión de continuidad, es decir, aspira a desarrollar una relación sin conflictos. Pero el conflicto es inmanente a las relaciones sociales y en un punto es deseable que así sea: “La discontinuidad hace historia: en ese hecho, lenguaje, creación, los jóvenes se diferencian, marcan las fronteras de su tiempo histórico, y a la vez señalan a los adultos las propias, proyectan sus posibilidades futuras y a la vez muestran la caducidad del otro, indicándonos también la caducidad de nuestra transmisión. Siempre, por otra parte, hay algo desconocido de una generación joven para la generación adulta y también en el sentido inverso. En todo caso es la experiencia que enseña el tiempo y que remite al paso por las edades la que permite que eso desconocido del otro sea objeto de reconocimiento y no de confiscación. Ese desconocimiento, esa *pequeña diferencia*, puede ser percibida como amenaza o como promesa, puede motivar el rechazo o la ausencia de encuentro, o puede convertirse ese desacuerdo básico en la base para un trabajo común. El espacio intergeneracional debe pensarse hoy como un trabajo de *reconocimiento* de esas diferencias pero también de los *dilemas comunes* que atraviesan a la sociedad en su conjunto” (Carli; 2006: 8).

2. *Las mediaciones tecnológicas*

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y los adelantos tecnológicos que afectan la vida cotidiana, el mundo del trabajo y del ocio, junto con otros procesos sociales que ya hemos mencionado, han producido cambios en los modos en que los sujetos se relacionan y establecen sus interacciones sociales.

En ese sentido, y siguiendo la postura de Martín-Barbero, es importante destacar que en la actualidad la comunicación ocupa un lugar estratégico al momento de pensar la presencia de las tecnologías en las distintas sociedades. Esto es visible particularmente en nuestro

caso, la constitución de la subjetividad pedagógica, puesto que el estatuto transdisciplinar de la comunicación posibilita un abordaje desde la consideración de “la articulación de las mediaciones y la intertextualidad”.

La mediación tecnológica, no es pensada aquí desde la simple incorporación de nuevos aparatos, sino como nuevas formas de relación simbólica. Entonces, es dable considerar – siempre atentos a los cambios de la subjetividad pedagógica moderna- que la producción de conocimiento ya no se da de manera encasillada en ámbitos particulares, sino que las nuevas tecnologías median –en tanto espacios públicos, abiertos, hipertextuales, propicios para la resignificación y reconfiguración de prácticas- nuevos conocimientos y reconocimientos, lenguajes y lazos sociales.

Aldea Global, Sociedad de la Información, Era Digital, Sociedad de redes, son algunos de los términos utilizados para la caracterización del momento actual de la sociedad mundial. Cada una de ellas adhiere a distintas perspectivas teóricas, sin embargo, ponen en juego algunas concepciones en común, y la más importante de ellas, es la idea de la interconexión mundial y del establecimiento de relaciones intersubjetivas en y entre distintas comunidades a través de un medio tecnológico.

Ahora bien, no todas incluyen los mismos postulados teóricos y consecuentes sentidos sociales: esos términos surgen en el contexto de transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales producidas a partir del avance del proceso de globalización durante el siglo XX y principios del XXI, que conllevan nuevos modos de producción, circulación y almacenamiento de la información. Es así, que hablar de Sociedad de la Información implica pensar conjuntamente en la preponderante presencia de la información, de la comunicación y de la convergencia tecnológica, como hilo conductor de la práctica social actual. Si bien este concepto fue ampliamente criticado debido a que se sostiene en una mirada ingenua que considera a las nuevas tecnologías como generadoras de una nueva sociedad más democrática e igualitaria –sin reflexionar acerca de la problemática de la desigualdad en el acceso, uso y apropiación de las tecnologías en distintas sociedades y por parte de diferentes sectores sociales dentro de una misma comunidad-, numerosos autores recuperan el lugar trascendental de las mediaciones tecnológicas.

Manuel Castells, por ejemplo, prefiere hablar de *sociedad de redes*. Esta noción “da cuenta de un modo específico de organización social, cuya estructura está construida en función de redes de información a partir de los avances de la tecnología de información microelectrónica. Se caracteriza por estar constituida por un conjunto de puntos interconectados, que puede expandirse en diferentes direcciones y donde las decisiones no se encuentran centralizadas en un punto, sino que es multidireccional” (Castells, citado en Morandi y otros: 11). Aunque con esto no pretende presentar una igualdad en esa interconexión, sino por el contrario, considerar la innegable exclusión de personas, instituciones y sectores sociales, de esta sociedad de redes.

¿Qué sucede entonces con los vínculos sociales? ¿De qué manera se van construyendo subjetividades? ¿Qué implicancias existen en la subjetividad pedagógica? En principio, podemos afirmar que es en ese contexto de redes virtuales, donde se establecen nuevos modos de vincularnos, en el que son redefinidos los tradicionales lazos sociales físicos y son ampliados –no reemplazados-, por lazos virtuales con una concepción comunitaria de los mismos. Pese a afirmaciones sostenidas al inicio de la revolución tecnológica actual (década de los '90) en las que se habla del aislamiento y alienación de los individuos a través del dispositivo virtual que conocemos bajo el nombre de *Internet*, actualmente asistimos a un momento donde hay comunidades virtuales cohesionadas a partir de algún interés en particular, no de manera aleatoria, así se trate del entretenimiento o de la obtención y generación de información. En este sentido, resulta relevante tener en cuenta que “Internet es un instrumento que desarrolla pero no cambia los comportamientos, sino que los comportamientos se apropian de Internet y, por tanto, se amplifican y se potencian a partir de lo que son. Esto no significa que Internet no sea importante, quiere decir que no es Internet lo que cambia el comportamiento, sino que es el comportamiento el que cambia Internet” (Castells, s/f).

Por lo tanto, se trata ni más ni menos, que de la apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación, a través de su representante por excelencia –Internet-, y no de la tecnología por sí sola, como generadora de la modificación en los modos de vincularse. Ya no se trata solamente del barrio, ni de las instituciones como el club, la

escuela y la familia, donde se fortalece la construcción de socialidad, sino que asistimos a un espacio público virtual, no necesariamente de acceso igualitario, pero sí compartido por gran parte de las comunidades actuales, donde se configuran nuevas subjetividades, ya sea por pertenecer a foros de discusión sobre temáticas específicas (medio ambiente, deportes, educación, economía, entre otros), como a redes sociales y también a redes de entretenimientos. Es la no presencia física la que marca estas nuevas subjetividades y “borra”, por así decirlo, los límites geográficos.

Los niños y jóvenes que participan actualmente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en instituciones educativas son los que simultáneamente participan de esos nuevos modos de vinculación social, construyendo y reconstruyendo la manera de estar en el mundo, en relación con sus pares, con las instituciones de las que forman parte, con el conocimiento, por nombrar algunos ejes.

Estas nuevas dinámicas de socialidad transforman, sin lugar a dudas, la experiencia escolar y el modo de establecer el vínculo pedagógico. Y este no es un tema menor, puesto que según Hopenhayn “las formas de relación entre estudiantes, y también entre maestros y estudiantes, no es irrelevante en la formación de hábitos y pautas comunicativas para desenvolverse en una sociedad multicultural, de ampliación del ejercicio ciudadano y de creciente circulación de la información” (2003: 26).

3. Las tensiones entre fragmentación social y solidaridad grupal

Las nuevas socialidades también se encuentran atravesadas por la cada vez más acentuada fragmentación entre grupos sociales y, al mismo tiempo, por la persistencia de solidaridades tradicionales hacia dentro de los mismos grupos sociales.

En este sentido, en el contexto actual de individualismo, de producción del miedo, de desconfianza en el otro, se modifican las formas de lazo social. No sólo los vínculos entre generaciones se trastocan, las interacciones también se han transformado a causa de la creciente segmentación y fragmentación social que separa a sectores que ya no tienen ningún espacio común de encuentro. Así, entre sujetos de distintos sectores sociales o grupos particulares también se producen desconocimientos y aversiones, sostenidas en

representaciones estereotipadas del otro. “La lógica cultural del capitalismo tardío se desarrolla en la pluralidad, en la discontinuidad y en la fragmentación, produciendo un cotidiano de riesgos y de incertidumbres. Se trata de una época de ruptura del contrato social y de los lazos sociales, provocando fenómenos de ‘desafiliación’ y dilacerando el vínculo entre el uno y el otro (Castel, 1998). Las relaciones de sociabilidad pasan por procesos simultáneos de integración comunitaria y de dispersión social, de masificación y de individualización” (Tavares-dos-Santos; 2009: 3).

Particularmente importantes en términos de transformaciones de la socialidad son los circuitos educativos segmentados, en los que se generan espacios escolares diferenciados a los que asisten distintos grupos sociales que no tienen puntos de encuentro. Desde las escuelas privadas de elite, pasando por las instituciones educativas públicas del centro y las de la periferia, hasta las escuelas a las que asisten los sectores más empobrecidos, los procesos de formación en numerosas oportunidades consolidan ámbitos en los que se encuentran “los que son iguales”, perdiendo la heterogeneidad y la integración social características del sistema educativo argentino. Como señala Flavia Terigi, “cuando queremos pensar en ruptura de la homogeneidad, enseguida nos aparece la trampa de la diferenciación asociada a la segmentación educativa, la trampa asociada a circuitos educativos de primera y de segunda, a circuitos educativos donde, para aquellos tradicionalmente excluidos, se generan propuestas escolares que corren el riesgo de ser de menor calidad” (2009: 9). Ante esta situación el riesgo es perder la posibilidad de construir una *formación compartida*, “independientemente del origen de cada cual, independientemente de las condiciones en que tiene lugar la crianza, lo cual le pone al planeamiento un problema, que es el problema de la segmentación en los contextos urbanos” (Terigi; 2009: 9). En otras palabras, de lo que se trata es de reconstruir socialidades en la escuela que cuenten con un espacio común en el que se encuentren, se vinculen y desarrollen nuevos “modos de estar juntos” –para utilizar la denominación de Jesús Martín-Barbero- grupos y sujetos con diversas experiencias, culturas, posiciones socioeconómicas, etc.

Por otro lado, y en paralelo a la fragmentación, persisten, resignificados, modos tradicionales de interacción social. En los grupos de amigos, en el barrio, en algunos espacios escolares, en el seno de las familias se recrean aun vínculos interpersonales que les dan sentido y direccionamiento a las vidas de los sujetos.

Los jóvenes circulan por diferentes grupos y construyen dinámicas de socialidad diversas en ellos. Por ejemplo, algunos autores distinguen tres modos de establecer relaciones grupales: el núcleo básico de la trama del sujeto (familia, amigos cercanos), los grupos con una tarea en común (compañeros de trabajo, estudio) y las relaciones que se construyen sobre el “mero estar” (el simple hecho de estar con otros, sin un objetivo que trascienda el encuentro) (véase Grassi, Díaz Larrañaga y Mainini; 2010). En estos grupos las relaciones de reciprocidad y solidaridad se reinventan continuamente, adquieren figuras difusas o inestables, pero sin desaparecer completamente.

4. Lo público y lo privado

El desdibujamiento entre las esferas pública y privada es otra dimensión que impacta en los modos en que se construye la socialidad.

Por un lado, en términos generales, podemos señalar que los procesos de massmediación en nuestras sociedades, junto con el aumento de la violencia social, las políticas neoliberales, la sociedad de mercado y los procesos de comunicación en las sociedades globalizadas, entre otros aspectos, produjeron una creciente privatización de diversas esferas de la vida cotidiana. En unas ciudades que son vividas como cada vez más caóticas, peligrosas y en donde el encuentro con los otros, en relación con el espacio público, es cada vez más “amenazador” parece difícil hallar espacios comunes a los diferentes sectores sociales. En este contexto, el repliegue hacia el mundo privado también parece avanzar.

La escuela, el ámbito de lo público por antonomasia, no puede sino ver resignificada o distorsionada su función a partir de esta creciente privatización de la vida cotidiana. Si la escuela es parte de la esfera pública y, por lo tanto, se la identifica con el bien común, entonces las relaciones que se producen en ella deberían contribuir a la producción de ciudadanía, pero una ciudadanía entendida desde el ejercicio de los derechos y no sólo

desde su reconocimiento normativo. Los educadores, entonces, deberían favorecer la participación y la democratización de los espacios escolares, es decir, el involucramiento de los estudiantes en la vida institucional y la construcción de relaciones sociales en las que los jóvenes sean reconocidos como sujetos con derecho a opinar, a dialogar, a decidir (lo que no implica desdibujar las figuras de autoridad).

La perspectiva que, en cambio, ve en la educación un servicio supone un vínculo de oferta y demanda, en donde los jóvenes y sus familias aparecen como clientes. Una relación que se construye de esta manera organiza, necesariamente, circuitos en los que se verifican dispositivos de inclusión y exclusión social.

PARA FINALIZAR: LAS NUEVAS SOCIALIDADES Y LOS PROCESOS DE FORMACIÓN

Las transformaciones en el orden de la socialidad que se describieron en estas páginas producen, como hemos visto, cambios en los procesos de formación. Los modos en que docentes y alumnos estructuran un vínculo pedagógico en el que sus roles y posiciones sufren desplazamientos, resignificaciones, destituciones y continuidades; las mediaciones tecnológicas que promueven lazos sociales virtuales y dan nuevos sentidos a las interacciones que se realizan a través de la presencia física; la emergencia de procesos de fragmentación social que conviven con prácticas de solidaridad tradicionales y las tensiones que se producen entre lo público y lo privado modifican la rutina escolar e introducen incertidumbres, nuevas preguntas y pocas certezas.

El desconcierto que vivencian los educadores frente a estas mutaciones en el contrato didáctico suele derivar, como hemos visto, en posiciones y actitudes contrapuestas, tales como el autoritarismo o el abandono del lugar de autoridad.

Tratar de evitar estos extremos para construir un vínculo pedagógico que potencie aprendizajes valiosos supone advertir que estas dinámicas de socialidad producen nuevas prácticas sociales en las que intervienen distintos –y a veces nuevos- saberes.

Es, entonces, un desafío medular para los educadores reconocer estas transformaciones en el contexto y en los sujetos, no sólo para profundizar sus análisis y comprensión de la

situación, sino principalmente para trabajar en la adecuación del contrato didáctico desde la práctica concreta. Sólo así será posible propiciar procesos pedagógicos significativos y situados históricamente, que reinstalen a la institución educativa como un espacio imprescindible para una transmisión cultural que funde una sociedad más justa y democrática.

BIBLIOGRAFÍA

BERMÚDEZ, Emilia (2001) “Consumo cultural y representación de identidades juveniles”, ponencia presentada en el Congreso LASA 2001, Washington DC, 6 al 8 de septiembre de 2001. Disponible en <http://lasa.international.pitt.edu/Lasa2001/BermudezEmilia.pdf>

CARLI, Sandra (2004) “Pensar la educación. Dilemas del presente y conceptos disponibles”, en *Revista Trampas de la Comunicación*, Año 3, N° 20, pp44-51. Ediciones Periodismo y Comunicación, FPyCS, UNLP, La Plata.

CARLI, Sandra (2006) “Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales”, mimeo, Diploma Superior en Gestión Educativa (virtual) de FLACSO/Cátedra de Comunicación y Educación Ciencias de la Comunicación UBA.

CASTELLS, Manuel (s/f) “Lliçó inaugural del programa de doctorat sobre la societat de la informació i el coneixement”. Disponible en <http://www.uoc.edu/web/cat/articles/castells/print.html>

COREA, Cristina y LEWKOWICZ, Ignacio (2004) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós Educador, Buenos Aires.

HOPENHAYN, Martín. (2003) “Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana”. 12 Serie de informes y estudios especiales, Naciones Unidas, CEPAL-ECLAC, Santiago de Chile.

DUFOUR, Dany-Robert (2001) “Los desconciertos del individuo-sujeto”. *Le Mond Diplomatique*, edición del Cono Sur, 11 de mayo. Disponible en http://www.apuruguay.org/bol_pdf/bol-dufour.pdf

DUSCHATZKY, Silvia y COREA, Cristina (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós, Buenos Aires.

GRASSI, Luciano; DÍAZ LARRAÑAGA, Nancy y MAININI, María Cecilia (2010) “Socialidad: los modos de apropiación del espacio público”, ponencia presentada en el 1° Encuentro sobre Juventud, medios de comunicación e industrias culturales (JUMIC), 9 y 10 de septiembre de 2010, La Plata. Disponible en <http://www.perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes/archivos/ponencias/souza/diaz.pdf>

MARTÍN-BARBERO, Jesús (1990) “De los medios a las prácticas”, en *Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales*, N°1, UIA, México.

MARTÍN-BARBERO, Jesús (1998) *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*, Convenio Andrés Bello, Bogotá.

MEAD, Margaret (1970) *Cultura y compromiso: Estudio sobre la ruptura generacional*, Gedisa, Barcelona.

MORANDI, Glenda; ROS, Mónica; IOTTI, Andrea y otros (2011) “Documento de Cátedra 3. Didáctica de la Comunicación”, mimeo, disponible en Wac UNLP: <http://wac.unlp.edu.ar/AreasCursos/InfGral/Tema/temaModoCurso.php>. La Plata.

PAPALINI, Vanina (2008) “Cultura masiva y subjetividad. Huellas del proceso de mundialización en marcha”, ponencia presentada en el X Congreso REDCOM “Conectados, Hipersgmentados y Desinformados en la Era de la Globalización”, Salta. Disponible en http://www.ucasal.net/unid-academicas/artes-y-ciencias/congresos/redcom10/archivos/redcom-ponencia/Eje6/Mesa6-4/Papalini_PN_.pdf

TAVARES-DOS-SANTOS, José (2009) “Los conflictos sociales en el espacio de la Escuela: formas, causas y prácticas de prevención de la violencia escolar”, disponible en http://www.convivencia.edu.uy/Conflictos%20sociales%20y%20Escuela_Jose%20Vicente%20Tavares-dos-Santos.pdf

TERIGI, Flavia (2009) “El planeamiento educativo en el contexto de nuevas demandas políticas, sociales y normativas”, mimeo, conferencia brindada en la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, La Plata, septiembre 2009.

Red
NACIONAL
de Investigadores en
COMUNICACIÓN



XV Jornadas Nacionales de
Investigadores en COMUNICACIÓN
Recorridos de comunicación y cultura. Repensando prácticas y procesos



Facultad de Ciencias Humanas



ISSN 1852-0308