

ALUMNO EMERGENTE, ESCUELA DESVELADA Y PEDAGOGÍA DE FRONTERA. ENFOQUES EN PERSPECTIVA HUMANIZANTE

Dina Lavanchy¹

RESUMEN

Compilamos investigaciones que presentan aspectos y características de los alumnos realizadas en las últimas décadas. El ámbito donde se ejerce el oficio de alumno son las instituciones educativas, las escuelas. Entre ambos, se desarrolla una pedagogía. En este caso citamos la Pedagogía de Frontera. Así mismo algunos teóricos esperanzados en dar elementos de resolución de problemas y necesidades que atraviesa la educación.

Palabras clave. alumno, educación, escuela, Pedagogía.

ABSTRACT

We have compiled research that presents aspects and characteristics of students conducted in recent decades. The setting where the role of student is exercised is within educational institutions, specifically schools. A pedagogy develops between these two. In this case, we cite Border Pedagogy. We also consider the work of some theorists who hope to provide solutions to the problems and needs that permeate education.

¹ Magíster en Educación con Orientación en Educación Permanente. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy. UNJu. Correo electrónico: dinalav951@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6655-5787>

Fecha de presentación de artículo: febrero de 2026.

Keywords: Student, Education, School, Pedagogy.

INTRODUCCIÓN

Alumno, pedagogía y escuela son tres componentes esenciales del sistema educativo. Diferentes teóricos han investigado estos campos y puesto de relieve situaciones particulares en las que se consideran la línea histórica, los cambios sociales y las condiciones del binomio educación/escuela.

En la pedagogía tradicional, el alumno es considerado un receptor pasivo de información, cuyo rol principal es escuchar, memorizar y reproducir los conocimientos transmitidos por el docente. Se caracteriza por ser sumiso, ordenado y obediente, sin cuestionar la verdad absoluta que imparte el maestro, situándose así en una posición de subordinación. Quienes no lograron cumplir con esas premisas fueron expulsados de las escuelas.

Los cambios sociales impactaron tanto en la concepción del alumno como en sus características y actitudes en la escuela. A partir de los años setenta y hasta la actualidad, se publicaron investigaciones y teorías superadoras de la mirada tradicional que proponen alternativas democráticas e inclusivas.

ALUMNO EMERGENTE: LA RELACIÓN DE LAS NUEVAS JUVENTUDES Y LA ESCUELA

García Bastan, et al. (2020), reseñan la relación de los jóvenes y la escuela, clasificándola en tres líneas.

La primera refiere a la mirada europea. En los años 70 particularmente en el contexto francés, a las teorías de la reproducción (Baudelot & Establet, 1975; Bourdieu & Passeron, 1998), muestran que la escuela pensada como una instancia culturalmente homogénea en realidad

reproduce las desigualdades de origen. En Inglaterra, la célebre investigación de Paul Willis (1988), ilustraba algunos modos a través de los cuales estudiantes varones provenientes de hogares obreros entraban en conflicto con las normas escolares. Estos jóvenes construían una cultura contra-escolar. Willis demostraba de esta manera el escaso margen existente para que su destino escolar fuese otro que el del fracaso, dando lugar a una explicación cultural de la reproducción social de la clase obrera en la Inglaterra de la segunda mitad del siglo XX.

La segunda línea señala los desarrollos de la escuela francesa de Eric Debarbieux y Catherine Blaya que, generaron un programa de investigación empírica a mediados de los años 90 y que daría surgimiento en 1998 a la creación del primer Observatorio Europeo de Violencia en las Escuelas. Organismo precursor del Observatorio Internacional: una red de investigadores de escala global con desarrollos que permiten el establecimiento de mediciones y comparaciones entre países.

Se publicaron trabajos acerca del clima social escolar, con la pretensión de comprender las articulaciones entre las perspectivas de los actores acerca de las relaciones interpersonales en la escuela y el contexto en que se producen las interacciones (Kornblit, et al., 2008). Esta perspectiva, contempla, además, el modelo organizativo, la relación pedagógica en el aula, la relación entre alumnos y el sentimiento de justicia en la escuela.

Y la tercera línea desarrolla otra serie de trabajos europeos que aparecen hacia finales de la década de 1980, fundamentalmente en Inglaterra y España, y que se publican a lo largo de los años 90. Abordando las relaciones de convivencia, indagando la dimensión micro-política de la vida al interior en los centros educativos (Ball, 1994). Todo esto es inherente al conflicto en la organización escolar (Jares, 1997) y el entramado interno de relaciones de poder entre diversos sujetos, en el campo de la organización escolar

(de Puelles Benítez, 1997). Estas consideraciones, vinculadas con una intención de democratización de la institución educativa, generaron una prolífica producción teórica que tuvo impacto en las políticas educativas.

Los desarrollos europeos que intentaron dar cuenta de la relación triangular entre los jóvenes, la escuela, y el par violencia-conflictividad, orientan la comprensión del fenómeno de la violencia en las escuelas como problemáticas psicológicas, psicosociales y derivadas de la micro-política escolar.

LA RELACIÓN JÓVENES-ESCUELA EN EL CONTEXTO ARGENTINO

Estas líneas de investigación en Latinoamérica aparecen más tardíamente. Argentina recién hacia finales de los años 80 surgen las primeras investigaciones que problematizaban la relación jóvenes-escuela media. Estudios sobre desigualdad educativa y sobre violencia/conflictividad en la escuela se desarrollaron como campos relativamente autónomos.

A partir de la década de 1980, un conjunto de investigadores (Braslavsky, 1985, 1986; Braslavsky & Filmus, 1988; Krawczyk, 1989) empezaría a generar categorías conceptuales para definir los procesos de desigualdad en el sistema educativo argentino. Esto fue un importante punto de partida para el desarrollo de campos de investigación empírica. Estos trabajos que permitieron arribar a las nociones de segmentación y desarticulación educativa, búsqueda conceptual que dio cuenta de la crisis de los sistemas educativos en sociedades de mercado, como el caso de Argentina.

En la década de los 90, estos mismos investigadores ratificaban la vigencia de los procesos de segmentación educativa (Tiramonti, et al., 1995) y advertían de una tendencia de "elitización del subsistema

privado". Transcurrida esta década, y con la generación de nuevas conceptualizaciones acerca de las clases medias argentinas (Svampa, 2010), surgen las investigaciones del grupo "Viernes" coordinado por Guillermina Tiramonti, que marcaron una transición desde la noción de segmentación educativa. Esta idea de segmento, popularizada hacia finales de los 80, resultaba impropia para describir el espacio social y educativo, por el contrario, la noción de fragmento remite a un "espacio autoreferido, [...] un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes" (Tiramonti, 2004, p. 27). Esto marca la ruptura de un sentido compartido por las instituciones e instaura el relevo por la multiplicidad de sentidos articulados con estrategias institucionales y familiares.

Otro grupo de investigaciones (Baquero et al., 2009; González & Crego, 2017; Maddonni, 2014; Martínez, 2015; Nobile, 2013) investigó las experiencias que toman a los nuevos formatos escolares como escenario (por ejemplo, las Escuelas de Reingreso (ER) en la Ciudad de Buenos Aires, los Programas de Inclusión y Terminalidad en Córdoba (PIT) y el Plan FinES a nivel nacional). Trabajos que han contribuido a la evaluación de la productividad de las políticas educativas destinadas a adecuar el formato escolar a las necesidades de los estudiantes, con la premisa que el régimen académico determina las trayectorias educativas y no las características del alumnado que pudieran reunirse bajo el concepto de educabilidad (Baquero et al., 2009). Es por esto que estas investigaciones focalizaron en los sectores más vulnerables, sobre todo en jóvenes que han experimentado el fracaso escolar, teniendo en cuenta la calidad de los vínculos con los docentes, con el conocimiento, y las marcas estigmatizantes en estudiantes que deben asistir a "la escuela para repetidores".

También en la década de los noventa los trabajos de Kaplan (2007, 2008, 2009), permitieron una apreciación de los estudiantes como eficacia simbólica de las categorías escolares de clasificación y nombramiento. Revela que las representaciones docentes de sus

estudiantes deben comprenderse en la trama de configuraciones sociales. La autora retomaba los postulados de trabajos clásicos que habían estudiado los efectos "pigmaliónicos" de las prácticas educativas (Rist, 2000; Rosenthal & Jacobson, 1980) para ponerlos en diálogo con el trabajo de Bourdieu y de Saint Martin (1998). Así, logró examinar en escuelas públicas la incidencia de las categorías del juicio profesoral sobre los límites en el aprendizaje de los alumnos, y las concepciones de los docentes que señalaban quienes eran buenos o malos alumnos justificando su opinión con sus propias representaciones que operarían como veredictos de los alumnos en relación al éxito o fracaso escolar, constituyendo así un efecto de destino.

Otra línea de trabajos vinculó la problemática de la desigualdad educativa con la apropiación desigual de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), permitiendo identificar brechas digitales entre los sectores populares y los sectores medios y altos (Benítez Larghi, 2011; Dussel, 2012), y, posteriormente, la reducción de las brechas a partir de la implementación del Programa Conectar Igualdad (Benítez Larghi et al., 2014; Lemus, 2017).

En relación a los jóvenes, la escuela y la violencia en Argentina, numerosos investigadores coinciden que en Argentina la temática tuvo un fuerte auge a partir del suceso acontecido en 2004, conocido como la "masacre de Carmen de Patagones" (D'Angelo & Fernández, 2011; Di Leo, 2008; Míguez, 2008; Noel, 2009). Ya que contribuyó a potenciar la percepción de la violencia como fenómeno central y generalizado en el escenario educativo. Por un lado, jerarquizó la temática en las agendas mediáticas y políticas, y también movilizó a la comunidad académica y científica hacia la ponderación de la incidencia efectiva de este fenómeno.

Los estudios de clima social escolar tuvieron también un importante desarrollo en Argentina. Los trabajos del equipo coordinado por Kornblit (2008), constituyeron un aporte fundamental para exponer la

vinculación entre los climas sociales y la violencia en la escuela, superando las explicaciones deterministas de estos fenómenos, que quitaban responsabilidad a las dinámicas propias de los centros educativos, cerrando la posibilidad de generar intervenciones institucionales que puedan ser efectivas en las modificaciones de los niveles de violencia.

Una de las investigaciones (Adaszko & Kornblit, 2008) trabajó exclusivamente en el subsector público de escuelas provinciales, y no encontraron diferencias por nivel económico en los porcentajes de victimización y protagonismo en violencia. Esto mostraba que ese factor no incidía necesariamente en los niveles de violencia en el ámbito escolar analizado. Posteriormente tomaron una muestra más abarcativa que incluía al subsector privado (Kornblit et al., 2008), encontrando que los mayores niveles de conflictividad ocurrían en escuelas de sectores socioeconómicos altos. No obstante, señalaban que no ocurriría lo mismo con los niveles de violencia, que en su relevamiento mostraron ser significativamente más altos en sectores de nivel socioeconómico bajo. Es decir, en los sectores altos encontraron mayor conflictividad y en los sectores bajos mayor violencia.

CARACTERÍSTICAS DE LAS NUEVAS GENERACIONES DE ESTUDIANTES

A las poblaciones de jóvenes actualmente se las denomina “generación”. La Generación Z y la Generación Alpha en la escuela de la modernidad líquida, articulada por las transformaciones que las TIC producen en hábitos vitales y estilos de aprendizaje en las interacciones personales y sociales.

Las denominadas Generación Z y Generación Alpha, en la infancia y juventud, para Castro et al. (2020), es una generación que convive con tecnología en una sociedad globalizada y de la información. A esta

clasificación recientemente se ha añadido la categoría de Generación Alpha para denominar a aquellos nacidos desde el año 2010, auténticos nativos digitales. En el trabajo realizado por Pérez-Escoda et al. (2016), se abordan las características del alumnado de la Generación Z, señalando el interés que esta generación tiene hacia las tecnologías de la información y la comunicación, así como su uso continuado en su vida.

Son competentes en el uso de las TIC donde muchos de los aprendizajes se han adquirido de forma autodidacta y muestran preferencia hacia la información visual. Mut y Morey (2008) refieren que se trata de un alumnado que tiende al “copiar y pegar” en la escuela, a la mera reproducción de la información sin el adecuado filtrado, ordenación, comprensión y adaptación.

En cuanto a la generación Alpha hemos de señalar que no tienen características definidas (Nagy & Kölcsey, 2017) pero sí se tiene la certeza de que estarán inmersos en un mundo conectado.

El investigador Mark McCrindle (2014) acuñó el nombre a esta generación, al percatarse que el abecedario había terminado con la generación Z. La generación Alpha justamente tiene más herramientas para acceder a la información, “quieren todo y ahora”.

A nivel sociocognitivo se destaca su falta de atención, la menor capacidad de dedicar mucho tiempo a una tarea, la necesidad de cambio de tarea constante, baja tolerancia a la frustración, así como la escasa supervisión de los progenitores en el uso de medios y dispositivos tecnológicos (McCrindle, 2014).

La señalada facilidad para la interacción digital combinada con la ingenuidad e inmadurez propia de la edad hace que estos niños y niñas se encuentren en situaciones potenciales de peligro y de desprotección (Cigdem & Feyza, 2020).

Las características que perciben en su alumnado vinculadas con la fascinación por los medios, la baja tolerancia a la frustración, la búsqueda de inmediatez, así como la disminución de atención hacia la tarea y la ausencia de reflexión son coincidentes con los resultados reportados por Álvarez et al. (2019), McCrindle (2014) y Vilanova y Ortega (2017). La falta de reflexión apuntada por el profesorado tiene relación con lo que Mut y Morey (2008) decían cuando calificaban a este alumnado como los “copia y pega”. La figura docente ya no es identificada como único referente para el alumnado y se precisan de marcos de colaboración potentes entre los centros educativos y las familias al identificarse, desde el discurso del profesorado, necesidades de regulación emocional, resolución de conflictos, y de conquista de autonomía en los niños, que limitan su desenvolvimiento en la escuela y en la vida.

Plaza de la Hoz (2026) afirma que el acceso libre al conocimiento que facilita internet, democratiza y acerca el saber, pero necesita orientación y discernimiento. Cabe así asentar la autoridad al construir un lazo educativo compartido (Neut, 2015, p. 35; Muñoz, 2013, p. 130), reconociendo el profesor sus limitaciones al buscar la colaboración con otros docentes y contenidos online, y hacer ver al alumno las suyas al carecer de experiencia para distinguir lo importante de lo accesorio, o la trascendencia de gestionar responsablemente perfiles, identidades y comportamiento en red. Un distanciamiento del profesor que puede generar la confianza necesaria.

ESCUELA DESVELADA

LA ESCUELA EN EL DIÁLOGO DE INVESTIGADORES Y TEÓRICOS

En el artículo “La escuela desvelada, anversos y reversos”, conversaciones entre Patricia Redondo y Perla Zelmanovich, incluido en el libro *Sola, fané y descangayada* (FLACSO, 2015), Redondo y

Zelmanovich manifiestan su inquietud por lo que está pasando en las escuelas, ámbito donde trabajan e investigan. Por ello, surgen interrogantes porque interpela tanto la novedad como la repetición; es posible ver lo que ya no tiene velo. La idea del vacío irrumpe ahí, entre la pedagogía, el psicoanálisis y otras disciplinas, en una escuela vacía. Esto les permite escribir escenas escolares, narrar una escuela vacía.

Afirman que hay vacíos y vacíos: algunos que son necesarios, nos movilizan, nos hacen encender la radio, leer o que busquemos amparo en las producciones culturales.

Lo que sucede allí donde los sujetos, en este caso niños, adolescentes, jóvenes, son nombrados con apelativos cristalizados, fijados a su condición social. Cuando los sujetos son fijados a determinados lugares preestablecidos, en un intento por taponar el vacío que nos desvela, pero sin advertir el des-velo –juego de palabras–, el des-velo que sería lo sin velo. La educación viene a salvar toda la crudeza de ese agujero existencial, haciendo lugar a ese vacío, humanizándonos, amoblando la vida con producciones de la cultura.

La macro política, sin la micropolítica, queda desencarnada y la micropolítica sola apela al voluntarismo individualista de los actores.

En el caso de la educación, si se la despoja de sentido político, de la dimensión política del acto pedagógico, es muy difícil pensar en términos de una transformación posible.

Las autoras narran que todos hemos conocido alguna institución que nos pareció estar a la deriva, donde los sujetos se iban moviendo por efecto de los acontecimientos diarios, de próximo en próximo, faltos de conducción, como si no hubiese nadie a cargo del timón o careciesen de orientación temporal que los llevase hacia un horizonte. En Argentina el porcentaje de infantilización de la pobreza sigue siendo relativamente elevado. La evocación de una escena concreta de la cotidianidad escolar, claramente micropolítica. Reflexionan la

necesidad de cambiar la dirección de la mirada por lo puramente académico y mirar a los sujetos y sus realidades.

En la misma línea, Duschatzky (2019) aporta un análisis a las escuelas.

Desarmando escuelas es una reflexión profunda sobre el sistema educativo, sus estructuras y la necesidad de repensar la educación desde una perspectiva crítica. Silvia Duschatzky, socióloga y pedagoga, realiza un análisis de las dinámicas sociales, políticas y culturales que moldean la escuela tradicional y cómo esta estructura, a menudo rígida y obsoletamente, dificulta el desarrollo pleno de los estudiantes.

Duschatzky aborda las dificultades y limitaciones del modelo educativo clásico, centrado en la transmisión de conocimientos desde una perspectiva vertical, autoritaria y uniforme. La autora considera que la escuela no solo reproduce la desigualdad social, sino que también limita las posibilidades de creatividad, pensamiento crítico y aprendizaje autónomo.

Plantea la necesidad de "desarmar" las estructuras escolares tradicionales para poder construir nuevas formas de enseñar y aprender, más inclusivas, flexibles y acordes a las necesidades actuales. Duschatzky hace un llamado a repensar el sentido de la educación, para que se enfoque en el desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo la participación activa, el cuestionamiento y la construcción colectiva del conocimiento. Realiza un profundo cuestionamiento al sistema educativo tradicional, describe las múltiples desigualdades sociales y educativas, y propone nuevas formas de enseñar y aprender a partir de una educación crítica y transformadora.

La escuela juega un papel fundamental en la construcción de la subjetividad de los individuos. A través de sus reglas, valores y expectativas, forma la identidad de los estudiantes, muchas veces limitando su creatividad y pensamiento crítico.

Los docentes no solo transmiten conocimientos, sino que también son parte de un sistema que refuerza las dinámicas de poder y control. El currículo, más que una simple transmisión de saberes, también es una herramienta de conformación social que tiende a reproducir desigualdades.

Desarmando Escuelas es el concepto más revolucionario del texto. Repensar la estructura de la escuela y la educación, sugiriendo la necesidad de "des-armar" las instituciones escolares tradicionales para abrir un espacio en el que el aprendizaje sea más libre, participativo e inclusivo. Es una crítica profunda a las formas tradicionales de educación, proponiendo un cambio hacia una escuela más flexible, inclusiva y crítica que promueva el desarrollo integral de los estudiantes y sea capaz de transformar la sociedad.

PEDAGOGÍA DE FRONTERA FRENTE A LA INSOLVENCIA DE LA PEDAGOGÍA TRADICIONAL, NACEN OTRAS PEDAGOGÍAS

El principal referente teórico de la Pedagogía de Frontera es Henry Giroux y se desarrolló en la década de 1990.

El interés de la Pedagogía de Frontera es desarrollar una filosofía pública y democrática que incorpora la noción de diferencia como parte de una lucha común por extender la calidad de la vida pública. La noción de pedagogía de frontera presupone un reconocimiento de las cambiantes fronteras que transforman y reterritorializan las diferentes configuraciones de la cultura, el poder y el conocimiento. Además, enlaza las nociones de enseñanza y educación con una lucha por una sociedad democrática radical. Es una pedagogía que intenta ligar una noción emancipadora del modernismo con un postmodernismo de resistencia.

Las consideraciones teóricas referentes a esta pedagogía son, en primer lugar, la categoría de frontera señala, en el sentido metafórico y literal, cómo el poder se imprime, de diferentes maneras, en el cuerpo, en la cultura, en la historia, en el espacio, en el territorio y en la psique. En segundo lugar, declara también la necesidad de crear condiciones pedagógicas en las cuales los estudiantes se conviertan en "cruzadores" de fronteras para entender la "alteridad" en sus propios términos y crear después tierras fronterizas en las cuales los diversos recursos culturales permitan el diseño de nuevas identidades dentro de las actuales configuraciones de poder.

En tercer lugar, la Pedagogía de Frontera sirve para hacer visibles las fuerzas y limitaciones, histórica y socialmente construidas, de aquellos lugares y fronteras que heredamos y que encuadran nuestros discursos y relaciones sociales; más aún, como parte de una más amplia política de la diferencia, la Pedagogía de Frontera hace primario el lenguaje de lo político y lo ético. Enfatiza lo político examinando cómo las instituciones, el conocimiento y las relaciones sociales se imprimen en el poder de manera diferente; destaca lo ético examinando cómo las cambiantes relaciones del conocer, el actuar y la subjetividad son construidas en espacios y relaciones sociales basados en juzgamientos que exigen y encuadran "diferentes modos de respuesta al otro (por ejemplo, entre aquellos que transfiguran y los que desfiguran, los que se preocupan por el otro y su alteridad y los que no lo hacen)" (Kearney, 1988, p. 369).

Como parte de una práctica pedagógica radical, la Pedagogía de Frontera apunta hacia la necesidad de condiciones que permitan a los estudiantes escribir, hablar y escuchar en un lenguaje en el cual el significado se convierte en multiacentuado, disperso y resistente a una clausura permanente. Este es un lenguaje con el cual uno habla "con otros" más que exclusivamente "a otros". La Pedagogía de Frontera necesita reconfigurar las fronteras del modernismo y del postmodernismo como divisiones rígidas u oposiciones binarias; en

vez de eso, apunta hacia una tierra fronteriza que sirve para combinar los mejores alcances de ambas. De acuerdo con eso, los educadores y trabajadores de la cultura necesitan combinar el énfasis modernista sobre la capacidad de los individuos para usar la razón crítica a fin de dirigir la problemática de la vida pública, con un interés postmodernista sobre cómo podemos experimentar la acción en un mundo constituido en diferencias no apoyadas por fenómenos trascendentes o garantías metafísicas. De ese modo, la Pedagogía de Frontera puede reconstruirse a sí misma en términos que son tanto transformantes como emancipadores.

La Pedagogía de Frontera, como tal, está contra el currículum totalizante y contra prácticas pedagógicas que marginan diversas culturas e historias de los estudiantes al seleccionar aspectos de producción, audiencia, dirección y recepción.

De la misma manera, la pedagogía de frontera está contra la enseñanza "de transmisión" o lo que Paulo Freire (1973) ha llamado "educación bancaria", oponiéndose al aprendizaje basado en el consumo superficial de textos. "Interrumpiendo" las prácticas representativas que claman por la objetividad, la universalidad y el consenso, los trabajadores de la cultura pueden desarrollar condiciones pedagógicas en las cuales los estudiantes puedan leer y escribir dentro y contra los códigos culturales existentes, mientras que al mismo tiempo se les da la oportunidad de crear nuevos espacios para producir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad.

La cultura popular necesita convertirse en un objeto serio de estudio en el currículum oficial. Lo que está en juego aquí es el desarrollo de una Pedagogía de Frontera que pueda trabajar fructíferamente para romper esas ideologías, esos códigos culturales y prácticas sociales que impiden a los maestros y estudiantes reconocer cómo operan las formas sociales, en coyunturas históricas determinadas, o cómo reprimen lecturas alternativas de sus propias experiencias, de la sociedad y del mundo.

PRODUCCIONES EN ARGENTINA QUE PUEDEN RELACIONARSE CON LA PEDAGOGÍA DE LA FRONTERA

La visión de la Pedagogía de Frontera orienta a la democratización de la educación, de manera inclusiva, igualitaria y respetuosa de todos. Dos líneas de investigación y producción teórica en Argentina sugieren el “cómo” hacerlo con las poblaciones vulnerables.

A partir de 2017 Graciela Frigerio y equipo realizan publicaciones de lo que llamaron “los oficios del lazo”. Así mismo, Carina Kaplan a partir de 2021 publica diversas obras referidas a la empatía, a las emociones y a los afectos en la escuela.

Los oficios del lazo son aquellos que «se ocupan de que exista la posibilidad de un mundo común» (Frigerio, 2017, p. 44). El concepto de "oficios", entendidos no solo como trabajos en el sentido tradicional, sino como actos que, aunque sencillos, tienen un gran significado dentro de las relaciones interpersonales y la estructura social. El lazo es una metáfora que conecta a las personas, las situaciones y las costumbres, representando tanto los vínculos afectivos como los lazos laborales y culturales que configuran la vida cotidiana.

La obra propone la reflexión de la importancia de los gestos, los detalles pequeños que muchas veces pasamos por alto, pero que son esenciales para construir y mantener lazos sociales, familiares y laborales. Cada oficio o acción que se describe en el libro tiene un valor simbólico y refleja una dimensión humana más profunda, que está en constante construcción. Principalmente se centra en los lazos humanos, promoviendo vínculos afectivos en el plano social y cultural.

El estilo de Graciela Frigerio es reflexivo y poético, y logra conectar lo personal con lo colectivo, invitando al lector a reflexionar sobre su propia vida y las formas en las que sus "lazos" han marcado su trayectoria. Sugiere que existe una dimensión posible en el oficio de

enseñar que es acompañar, curar, asistir, educar, analizar. Esto conlleva muchas acciones que orientarán a “enlazar” a los sujetos que podrían ser vulnerables y caerse del sistema educativo.

La obra de Kaplan invita a reflexionar sobre cómo los vínculos afectivos en la escuela pueden sanar heridas sociales y promover una pedagogía humanizadora. La autora sostiene que la escuela, como espacio vital, debería centrarse en las huellas afectivas que dejamos en los estudiantes y cómo esas huellas pueden contribuir a una formación educativa más humana y consciente. Explora la ternura como una mirada ética que humaniza las relaciones en la escuela. Kaplan propone que los docentes tienen la responsabilidad de acompañar a los estudiantes en su proceso educativo con una mirada afectuosa, donde la cooperación, el cuidado y el respeto mutuo sean fundamentales. Reflexiona sobre cómo los educadores pueden contribuir a la creación de huellas afectivas que reparen y protejan emocionalmente a los estudiantes.

El lenguaje emocional guía las relaciones en la escuela. Examina los sentimientos que atraviesan tanto a educadores como estudiantes, e invita a reflexionar sobre el amor y la amorosidad como acciones educativas. La mirada sociocultural del sufrimiento provoca y plantea interrogantes sobre cómo podemos sensibilizarnos ante el dolor social y cómo nuestra práctica educativa puede ayudar a aliviar las "heridas invisibles" de los estudiantes.

Dar lugar a las emociones refleja el derecho de las infancias y juventudes a ser amadas y protegidas, destacando la responsabilidad de los educadores en la construcción de un mundo más justo y afectivo.

La educación emocional y la inteligencia emocional se han convertido en conceptos de interés para políticos, legisladores y educadores, y se promueven leyes, iniciativas y estudios sobre este tema a nivel global. A pesar de este enfoque creciente, las emociones han sido

históricamente ignoradas en la pedagogía, siendo tratadas de manera marginal en la teoría educativa. Sin embargo, el giro afectivo actual reconoce la importancia de las emociones en la convivencia escolar y en los resultados educativos, subrayando que las interacciones en el aula están estructuradas por circuitos afectivos que influyen en los comportamientos y los aprendizajes.

CONCLUSIONES

La presencia de nuevas tecnologías en la vida cotidiana, las transformaciones sociales, los cambios en los vínculos familiares y los vínculos entre los actores sociales de la escuela son elementos que desafían el mandato de educar a las generaciones futuras.

Cruzar tres componentes fundamentales de la educación, como alumnos, escuela y pedagogía, aporta al análisis de estos fenómenos y contribuye a la comprensión de los mismos.

Las características de las nuevas generaciones de estudiantes trascienden los muros de la escuela y son observadas por la sociedad en su conjunto.

De la misma manera, el mandato de educar de las escuelas está desdibujado por las problemáticas sociales, culturales y económicas que impactan en las instituciones educativas.

La producción de nuevas teorías pedagógicas generadas por librepensadores que manifiestan y denuncian situaciones complejas que perjudican a las poblaciones vulnerables da pistas de superación de diferentes problemáticas basando la acción en la mirada humanista.

A la vez que observamos el devenir complejo de los sujetos de la educación, encontramos propuestas de intervención con pistas de solución a través de teorías pedagógicas sustantivas.

BIBLIOGRAFÍA

Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, 9, 71–85. <https://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/educabilidadCuadernos-Baquero.pdf>

Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B. & Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 292–319. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114094016>

Castro, A., Patera, S. & Fernández, D. (2020). ¿Cómo aprenden las generaciones Z y Alpha desde la perspectiva docente? Implicaciones para desarrollar la competencia aprender a aprender. *Aula Abierta*, 49(3), 279–285. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.279-285>

Duschatzky, S. & Aguirre, E. (2019). *Des-armando escuelas*. Noveduc.

Frigerio, G. & Korinfeld, D. (2021). *Cosas dichas y desdichas (A propósito de los oficios del lazo)*. Seisdedos Editorial.

Frigerio, G., Korinfeld, D. & Rodríguez, C. (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Noveduc.

Frigerio, G., Korinfeld, D. & Rodríguez, C. (2018). *Saberes de los umbrales: Los oficios del lazo*. Noveduc.

Frigerio, G., Korinfeld, D. & Rodríguez, C. (2019). *Las instituciones saberes en acción. Aportes para un pensamiento clínico*. Noveduc.

Frigerio, G. (2004). Ensayo, bosquejos conceptuales sobre las instituciones. En N. Elichiry (Comp.), *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educacional* (pp. 11–42). Manantial.

Gallo, P., Agostini, B. & Míguez, D. (2015). Transformaciones estructurales y nuevas sociabilidades: la reconfiguración de la autoridad escolar. En D. Míguez, P. Gallo & M. Tomasini (Coords.), *Las dinámicas de la conflictividad escolar, procesos y casos en la Argentina reciente* (pp. 11–54). Miño y Dávila.

García Bastán, G., Tomasini, M. & Gallo, P. (2020). Juventudes y escuela en Argentina. Una revisión crítica de los estudios sobre desigualdad, violencia y conflictividad. *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, 30(1), 161–174.

García Del Dujo, Á. (2011). Rodríguez Neira, T. «Los cristales rotos de la escuela». Barcelona: Ediciones Sello Editorial, 2010 [Reseña de libro]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22(2), 227–230. <https://doi.org/10.14201/8307>

Giroux, H. (1992). La pedagogía de frontera y la política del postmodernismo. *Revista Intrínquis*, 6, 33–47.

Kaplan, C. (Coord.). (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Miño y Dávila.

Kaplan, C. (2021). *Los sentimientos en la escena educativa*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Kaplan, C. & Arévalos, D. (2021). *Las emociones a flor de piel. Educar para la sensibilidad hacia los demás*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Llimós, A. G. & Plaza Shaefer, V. (2015). Nuevos modos de recrear la condición de jóvenes en escuelas secundarias, a partir de la apropiación de TIC. *Cuadernos de Educación*, 13(13), 1–12. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/11498/11940>

Niedzwiecki, D. (Comp.). (2015). *Sola, fané y descangayada: conversaciones sobre la escuela* (1.^a ed.). FLACSO Argentina.

Nobile, M. (2013). *Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las Escuelas de Reingreso de la ciudad de Buenos Aires* (Tesis doctoral). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.

Plaza de la Hoz, J. (2016). Autoridad docente y nuevas tecnologías: cambios, retos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 589–607. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.5228>

Redondo, P. & Zelmanovich, P. (2015). La escuela desvelada, anversos y reversos. En D. Niedzwiecki (Comp.), *Sola, fané y descangayada: conversaciones sobre la escuela* (1.^a ed., pp. 55–72). FLACSO Argentina.