

**Las lógicas escolares como espacio social: aportes de Norbert  
Elias a la investigación educativa.**

**The logics of school as social space: contributions of Norbert Elias to  
educational research.**

**As lógicas escolares como espaço social: contribuições de Norbert Elias à  
pesquisa educativa.**

Lucas Facundo Krotsch<sup>1</sup>

---

**RESUMEN:** Norbert Elias no fue un autor que se ocupara puntualmente de la educación. Sin embargo su potencial teórico ha sido de suma utilidad para muchos académicos que se dedican a problemáticas propiamente educativas. Este artículo se propone hacer una revisión de ese potencial heurístico de Elias para dicho campo. Viejas tensiones de la teoría sociológica son abordadas creativamente y creativamente por un autor cuyos límites científicos no encontraron techo. Se retoman algunas de sus obras que podrían parecer alejadas del interés de la mayoría de los pedagogos y especialistas del campo educativo intentando proponer un acercamiento que enriquezca el pensar de un campo de tanta relevancia social como el de la socialización escolar.

---

**Palabras claves:** Educación; Norbert Elias; socialización escolar.

**ABSTRACT:** Education is not a central problem in the theory of Norbert Elias. However, its theoretical potential has been very useful for many researchers engaged in actual educational problems. This article proposes a review of the heuristic potential of Elias for that field. Old tensions of sociological theory are addressed creatively by an author without limits in the scientific field. This paper reviews some of his most important works with the aim to contribute to the field of educational research.

---

**Keywords:** Education, Norbert Elias; school socialization.

---

<sup>1</sup> Docente de Sociologia da Educação na Universidade Nacional de Lanús (IICE- UNLa). Bolsista na UFGD no programa PNPd/CAPES/UFGD. Email: lkrotsch@gmail.com.

**RESUMO:** Norbert Elias não foi um autor que se debruçou pontualmente a escrever sobre educação. Sem dúvida, seu potencial teórico tem sido de fundamental importância para muitos temas acadêmicos que se dedicam a pesquisa de temas educativos. Este artigo se propõe a fazer uma revisão do potencial heurístico da obra de Elias para o campo educacional. Velhas tensões da teoria sociológica são abordadas criativamente por um autor que extrapolou muitos limites científicos. Retomamos algumas obras que poderiam parecer longe do interesse da maioria dos pedagogos e especialistas em educação, no intuito de, propor uma aproximação que enriqueça o pensar de um campo de muita relevância social que é o da socialização escolar.

---

**Palavras-chave:** Educação; Norbert Elias; socialização escolar.

## INTRODUÇÃO

Este trabajo tiene por objetivo reflexionar acerca de las potencialidades de la obra de Norbert Elias en el campo de la investigación en educación. Si bien (aparentemente) se trata de un autor que no ha trabajado puntualmente sobre problemáticas sociales relacionadas directamente con la educación, sus aportes epistemológicos son de innegable relevancia para este campo<sup>2</sup>. Su “innegable relevancia” es lo que intentaré justificar en este artículo. No se trata aquí de presentar sus conceptos y percepciones como un modelo o receta a aplicar. Su lectura ha sido para mí, una fuente de inspiración más que conceptos teóricos, metodológicos y epistemológicos a aplicar rígidamente.

Para Norbert Elias las dicotomías subjetivismo vs objetivismo, estructura vs sujeto, sistema social vs acción social, como tensiones características de la teoría sociológica, muestran un importante reduccionismo del objeto de este campo. Para él descomponer los fenómenos sociales como lo

---

<sup>2</sup>Uno de los aportes al campo de la investigación educativa puede ser su crítica a la excesiva fragmentación académica en disciplinas que parcelan una realidad que no puede explicarse unilateralmente desde las partes que esas disciplinas afirman representar.

hacen estas perspectivas o posicionamientos epistemológicos implica separar aspectos indisociables de la realidad social<sup>3</sup>. En este sentido señala que, conceptos como <<individuo>> y <<sociedad>> no pueden remitir a dos objetos con existencia independiente sino a aspectos distintos, pero inseparables del mundo social. Los seres humanos como grupo y como sujetos aparentemente independientes de estos (proceso de individuación) sólo pueden comprenderse inmersos en un cambio estructural...el problema de las relaciones entre estructuras individuales y estructuras sociales comienza a aclararse en la medida en que se investigan ambas como algo mutable, como algo que está en flujo continuo e inevitable interrelación no necesariamente sincrónica. Solo así es posible elaborar modelos de sus relaciones (figuraciones o configuraciones) que sean medianamente congruentes con los hechos empíricamente demostrables (Elias, 2009).

Si los seres humanos pueden comprenderse solo “inmersos” en un cambio estructural (psico y sociogenético) significa que - y aquí se encuentra uno de los pilares epistemológicos de Elias - la comprensión se da en la relación, es decir “**entre**” estas dimensiones que buena parte de la teoría sociológica había tomado como antitéticas o independientes. Es así que, cuando hablamos de la perspectiva teórica eliasiana hablamos de una sociología “relacional”.

En lo que respecta a la educación en general, toda práctica educativa es una práctica colectiva. Lo es tanto material como simbólicamente. Por tanto toda problemática educativa lo es en términos relacionales por lo tanto

---

<sup>3</sup> Más adelante veremos que esto de “una realidad construida por seres humanos” no se refiere a una construcción racional.

dependerá de la configuración/figuración (puntualizaré más abajo) que divisemos para poder hacer un análisis pertinente y enriquecedor.

Tendemos a reducir lo educativo a lo escolar. Aún así, en lo que respecta a lo educativo reducido a lo escolar, la lectura de Elias es enriquecedora en varios sentidos. Por un lado es innegable que lo escolar va fuertemente aparejado a la construcción y consolidación del Estado moderno, en todas sus formas (tema central en este autor). De esta manera, si para Elias el proceso de civilización va aparejado con una creciente concentración de poder en manos del Estado podemos pensar a la escuela como uno de los aparatos fundamentales en la construcción simbólica de éste (KROTSCH, 2011; 2012).

La escuela como espacio socializador inculca normas y valores socialmente aceptados y reprime conductas desviadas. Su éxito puede manifestarse, por ejemplo, a partir de los sentimientos de vergüenza y culpa que expresan quienes se “forman” en este espacio. Suponemos que en la escuela nos enseñan cómo comportarnos correctamente y que cualquier desvío respecto de esa expectativa debería ser condenado interiormente (autocontrol de las emociones) por cada sujeto a través de la internalización de estos sentimientos. Como señala Sennett haciendo referencia a Elias, “...el autocontrol requiere sentimientos de vergüenza cuando alguien pierde el control verbal o corporal, ya sea soltando ventosidades o diciendo cualquier cosa que se le pase por la cabeza. La civilidad se oponía a la espontaneidad” (SENNETT, 2012, p.172)

Podemos decir que lo que denominábamos en otros trabajos “sentido oligárquico de la educación” (KROTSCH, 2011; 2012) se correspondía claramente con la pretensión de los grupos con un diferencial de poder

relevante, de establecer los valores cortesanos como valores comunes hacia el interior de estos como sobre otros grupos. En esta tarea la Escuela cumplió un papel fundamental como correa de transmisión en cuanto a la efectividad y conservación de los diferenciales de poder entre grupos.

De esta manera las “formas” correctas, no solo de comportarse, sino de percibir al mundo, fueron sufriendo un proceso paradójico: por un lado se homogeneizaban; y por el otro se transfería, mediante los sentimientos señalados, una vigilancia psíquica crecientemente individual (proceso de individuación), provocando una suerte de tercerización del sentido social de las prácticas individuales (un sinsentido para Elias) sobre un aparato psíquico independiente y autónomo de sus referentes sociales.

Como nos dice Sennett “(...) cuando la vergüenza deja de ser una condición de autodomínio, la conducta civilizada desaparece; los nazis no conocían la vergüenza personal que pudiera refrenar su bestia interior” (SENNETT, 2012, p.173) Cuando un maestro o un padre le dice a un niño, “sos un sin-vergüenza” lo que le señala es la falta, el no estar haciendo lo que se pretende como correcto. “Viste lo que hiciste??!!” es el reclamo que busca hacer surgir la culpa y la vergüenza en quien se señala como transgresor buscando que él mismo se reconozca como tal... ”andá al rincón a pensar en lo que hiciste...”. Solo la vergüenza y la culpa zanján la cuestión ya que, aún sin confesor aparente se ha internalizado la falta y encausado la civilidad como conducta es decir, “como dirección”. En pocas palabras, como señala Richard Sennett “El amplio legado de la civilidad cortesana, a juicio de Elias, fue cierta idea del yo que lleva implícita la búsqueda de autocontrol y el temor a la turbación” (SENNETT, 2012, p.182).

Lo señalado anteriormente involucra todo un universo sumamente rico desde el cuál explorar las lógicas escolares como espacio social. Elias es un buen inspirador en este sentido. Pero, los límites del campo de la investigación educativa son inciertos (como lo son generalmente los límites de cualquier campo), y no están marcados, o se limitan únicamente al espacio escolar. Por otro lado, este espacio solo “es” dentro de un contexto y ese contexto es un entramado de relaciones de interdependencias que solo pueden limitarse simbólica o analíticamente (pero no por ello de forma ideal o tipos ideales) a través de figuraciones, configuraciones u objetivaciones que debe transparentar el investigador. De esta manera Elias, a través de su sociología figuracional, proporciona una herramienta muy rica para nuestro campo.

Quiero resaltar la riqueza de la idea de “compromiso y distanciamiento” elisiana para lo que aquí nos ocupa. Esta idea representa una escala de comportamiento (de individuos o grupos) en la que cada uno de estos dos conceptos representa extremos. La vida “social” implica una constante tensión entre impulsos grupales e individuales en estos sentidos (compromiso-distanciamiento). No se trata de “tendencias” independientes sino de tendencias de las relaciones en términos de dependencia e interdependencia “... de una persona con otras, con objetos no humanos y consigo mismo”... (ELIAS, 1990, p.12). Con esta idea podemos pensar, por ejemplo, desde la relación del investigador con sus investigaciones, el lugar del docente frente a sus propias prácticas, hasta los procesos de individuación y los procesos educativos.

En el primer caso podíamos pensar la tensión compromiso-distanciamiento respecto al objeto de estudio y con ello enriquecer la investigación situando contextualmente la relación investigador/problema de investigación. Esto es, otorgándole a la constitución del objeto lo que en él se

percibe de subjetivo (en términos del investigador) y objetivo. En el segundo caso nos puede ser útil a la hora de buscar descentrarnos y reubicarnos en el espacio áulico al indagar la relación enseñanza-aprendizaje para, de esta manera, comprender el lugar en el que nos posicionamos cuando desnaturalizamos lo cotidiano en dicho espacio. En el último caso podríamos ver, por ejemplo, los marcos de cooperación en una sociedad en la que priman las preferencias sobre los objetos de consumo sobre las relaciones con un “otro” (SENNETT, 2012). En todas estas situaciones, para Elias, entran en juego las emociones y observa una tendencia hacia un distanciamiento emocional, podríamos decir, entre lo individual y el mundo social y natural (ya veremos más abajo la relación con la muerte en *La Soledad de los Moribundos*).

De esta manera y como he señalado, Elias no hace ni más ni menos que zanjar falsas dicotomías, al igual que lo hicieron autores como Pierre Bourdieu con conceptos tales como individuo-sociedad, sujeto-objeto, subjetivismo-objetivismo, o en tantos otros casos señalados más arriba.

Elias invita de esta manera a pensarnos por fuera de la soledad del individuo y del individualismo (más abajo hago referencia a esto). Ya no se trata en el caso de este autor, de la búsqueda -como buscaban Emile Durkheim, o inclusive Max Weber en su concepción sociológica- de lo social que tiene un hecho en el caso del primero, o de una acción en el caso del segundo, sino que todo lo que respecta a la creación humana, inclusive lo vinculado con lo biológico está socialmente determinado, relacionalmente construido, colectivamente objetivado, etc. No se trata (también como dicotomías) ni de Platón, ni de Aristóteles; ni de Hegel o Marx...todos observaban un mundo social mutilado a partir de ingredientes que se podían agregar o desagregar.

Si se me permite un juego de palabras, un primer acercamiento a Elias podría ocasionar cierto distanciamiento. Si esto sucede, Elias terminará siendo más enriquecedor de lo que sospechábamos ya que, en ese mismo momento, habremos descubierto más sobre nosotros (y resalto “nosotros” y no el vacío “yo mismo”) de lo que imagináramos cuando nos volcamos a la lectura de su obra.

Volvamos a la crítica elisiana a la excesiva parcelación de los campos disciplinarios. Como se señaló más arriba, la obra de N. Elias promueve una perspectiva interdisciplinaria al alejarse de las disputas disciplinarias por el monopolio de objetos y problemas de investigación en donde generalmente las disciplinas son las que marcan el campo válido en el que puede desenvolverse una investigación y no un problema de investigación el que define los campos de los cuales alimentarse para poder arribar a un conocimiento más acabado. En este sentido, las fronteras para la investigación no deberían estar supeditadas a los intereses corporativos de campos disciplinarios específicos. El compromiso de una investigación es ante el problema de investigación, y ésta no puede restringirse a partir de límites o recortes que una disciplina puede establecer respecto del mismo salvo que el objeto de estudio involucrado y el problema de investigación así lo requieran (no el campo específico que pretende apropiarse de dicho objeto/problema). En la introducción de *El proceso de civilización* (2009 a) se expone sobre estas cuestiones.

Otro aspecto que considero relevante a la hora de pensar en aportes que nos puede brindar N. Elias es su mirada de largo plazo. Es sabida la crítica elisiana a las investigaciones coyunturales de las ciencias sociales que dejan de lado procesos de largo plazo que influyen y ayudan a explicar con mayor profundidad estos problemas coyunturales. Critica una ciencia que prefiere los

atajos a un compromiso científico distanciado de soluciones mágicas o de una ciencia omnipotente. En un trabajo publicado recientemente comencé a pensar el proceso de construcción del Estado Argentino desde la figuración escolar”. Ese trabajo se limitó a lo que denominé sentido oligárquico de la educación y, entre otras cosas, intenté señalar y mostrar cómo dicho proceso escapaba a la racionalidad de los actores. “El proyecto de país” puede estar objetivado en un plan y en políticas orientadas hacia determinada dirección lo que no implica que, al mirar el largo plazo, no encontremos profundas contradicciones en sus resultados.

La fortaleza de su perspectiva figuracional es central. Elias entiende la figuración o configuración como formas específicas de interdependencia entre individuos o grupos. Por ejemplo: la figuración establecidos y forasteros (ELIAS, 2003) tiene una “forma” específica ampliamente generalizable a relaciones entre grupos en diversos contextos.

Tomo a Vera Weiler (1998) para entender un elemento fundamental en la comprensión de la superación de la dicotomía individuo-sociedad criticada por Elias y su idea de proceso de civilización. Esta autora señala en el prólogo de la compilación de ensayos “La civilización de los padres”: “Así como las figuraciones cambian en el largo plazo en determinada dirección, lo hace la estructura de la personalidad de los individuos” (ELIAS, 1998, p.18). Vemos aquí que “estructura social” y psíquica son parte de una misma cosa a partir de su relación. Resulta interesante la aclaración de Weiler respecto a la diferencia entre los “tipos ideales” weberianos y las figuraciones elisianas: “...Elias concibe las figuraciones como tipos reales a diferencia de los <<tipos ideales>> de Max Weber” (ELIAS, 1998, p.23). Es decir que se trata de “formas” de interacción que identificamos en la realidad y no una construcción

ideal del investigador. Si se quiere apreciar una figuración a partir del propio análisis de Norbert Elias se puede recurrir a su ensayo “Establecidos y Forasteros” (Elias, 2003). Ese trabajo puede convertirse en una fuente importante de inspiración para analizar distintas problemáticas relacionadas al campo de la educación.

Más arriba hacía referencia a una obra bastante poco leída por los sociólogos y derivados seguramente porque su título “La soledad de los moribundos”, podría sugerir que se trata de una cuestión para los psicólogos. Luego de haber profundizado sobre las obras principales de Elias como “El proceso de civilización” (2009a), “La sociedad cortesana” (2012) y “Sociología fundamental” (1995) me ha impactado mucho retomar “La soledad de los moribundos” (1987). Considero que se trata de una gran metáfora de nuestra sociedad actual. Dice Elias (1987, p. 9):

En comparación con la Antigüedad, ha ido en aumento nuestra capacidad para identificarnos con otros seres humanos, la compasión con sus sufrimientos y su muerte. Contemplar como leones y tigres hambrientos van despedazando y devorando a personas vivas, cómo unos gladiadores se esfuerzan denodadamente por engañarse, herirse y matarse, difícilmente podría seguir siendo un entretenimiento para el tiempo de ocio que esperásemos con la misma alegre impaciencia que los purpurados senadores de Roma y el romano pueblo. Ningún sentimiento de igualdad unía, según parece, a aquellos espectadores con los otros seres humanos que, allá abajo, en la arena ensangrentada, luchaban por su vida.

Podríamos preguntarnos si en realidad lo que ha cambiado no han sido las formas de identificarnos con otros seres humanos y con ella la relación con sus sufrimientos en relación a la muerte. Posiblemente gran parte de la respuesta a esta pregunta pueda encontrarse en *Los Alemanes* (2009b). Sin

embargo haré algunas reflexiones obviando lo que pueda considerarse en dicho trabajo y centrándome básicamente en la mediación de lo escolar.

El monopolio de la violencia física y simbólica básicamente en manos del Estado regula, homogeniza y normaliza comportamientos. Regula básicamente generalizando derechos y garantías y homogeniza y normaliza a través de instituciones como, básicamente, “La familia” en la socialización primaria y “La escuela” en la secundaria. Aunque podríamos decir que los medios hoy se han convertido seguramente en una pata más de la socialización, también podríamos sostener que estos le disputan fuertemente al Estado su monopolio simbólico (y por consecuencia también a la familia y a la escuela). Con ello la Escuela ha pasado a ser una institución colonizada por la relación de disputa mediático-estatal provocando más que un proceso des-civilizador un re-direccionamiento en el proceso de civilización en términos elisianos.

Dicho esto, lo que se produce en la escuela es una fuerte tensión entre los comportamientos comprometidos y distanciados en relación con la construcción del “otro”. Por una parte la escuela alimentó la construcción simbólica del Estado (dimensión material de la dominación) a través de nutrirlo de un sentimiento nacional (como dimensión simbólica de la dominación). Con esto la imagen del “otro” se construía en base a los designios de este espacio material y simbólico llamado Estado Nación. En el proceso de civilización este lugar de compromiso e identificación se da paralelamente a un progresivo distanciamiento con la profundización de la individuación (creciente autocontrol de las emociones tendiente a desligar a las mismas de una identificación colectiva). Hasta aquí sigo la línea de Norbert Elias. Me comienzo a alejar fuertemente a la hora de concluir sobre los efectos de este proceso (y esta es una forma enriquecedora de trabajar no solo este autor sino

todos los aportes teóricos de los cuales uno se nutre y genera con su punto de vista nuevas perspectivas en el sentido del aporte y no a la novedad en sí misma).

Básicamente considero que el proceso de civilización va en dirección a un creciente autocontrol de las emociones que invisibiliza comportamientos que en otros momentos de nuestra historia podrían haber sido considerados normales y hoy son vistos como atroces. Se trataría, desde mi punto de vista, de un proceso creciente de invisibilización y encubrimientos entre lo simbólico representado por el “deber ser” y lo material, hecho carne en lo que “es”. En este sentido la lucha por los bienes materiales debe civilizarse tratándose, en definitiva, de cuestiones “de forma”. Somos simbólicamente más sensibles respecto a situaciones que en otros momentos pudieron haberse ajustado a pautas de normalidad (como el ejemplo de Elias de los leones, los tigres y los gladiadores) pero también estamos más distanciados materialmente del “otro”. En pocas palabras la tensión entre el compromiso simbólico y el distanciamiento material se ha profundizado y en esto tiene un papel fundamental la tecnología en manos de los medios de comunicación y su mediación entre lo simbólico y lo material, provocando una escisión caprichosa de la realidad.

Como señala Elias, “El problema social de la muerte resulta sobremanera difícil de resolver porque los vivos encuentran difícil identificarse con los moribundos” (ELIAS, 1987, p.10). Los vivos, como grupo, encuentran difícil identificarse con situaciones no valoradas socialmente (como la muerte de la cual el moribundo se encuentra cercano) y poseen el diferencial de poder necesario para establecer ese valor y estigmatizar otra condición a partir de él. Podemos pensar la relación vivo-moribundo desde la figuración establecidos-

forasteros. Así el establecido es el vivo mientras que el forastero es el moribundo. El miedo del moribundo hacia la muerte es un sentimiento de los vivos que éste asume como propio mientras que el vivo se aleja de este sentimiento a través de la negación del “otro”, que podría ser él mismo, pero que le permite diferenciarse...y vivir. Es por este motivo que finalmente la soledad de los moribundos es tanto del que muere como el que vive y es por esto, como señalé reiteradamente, que definimos la teoría elisiana como relacional. Una sociología del “vínculo” (por supuesto no en términos jurídicos) social.

De la misma manera que en la analogía del párrafo anterior podemos pensar la estigmatización del pobre ubicándolo en el lugar del moribundo. El pobre no es un “otro” sino una condición a negar. En esta negación del otro y de uno mismo por esta estigmatización en base a una condición reside el éxito de la figuración establecido-forastero y básicamente todas las relaciones entre grupos desde la perspectiva elisiana ya que esta lógica gráfica el diferencial de poder siempre desigual en las interacciones humanas. Pensar desde esta perspectivas la relación escuelas de gestión pública, escuelas de gestión privada en distintos contextos sociales puede ser muy esclarecedor a la hora de explicar el sostenimiento de esta dualidad en el sistema escolar y educativo.

Desde ya que esta realidad no puede desconocerse si creemos que La Escuela sigue siendo un ágora fundamental para nuestras sociedades. Elias nos aporta varios elementos interesantes que nos ayudan a entenderla en relación a este cometido. Pensar al espacio escolar a partir de estas tensiones es otro aporte de este autor ya que de él me han surgido estas preguntas y cuestionamientos. Se trata solo de algunas reflexiones posibles.

## REFERÊNCIAS

ELIAS, Norbert. Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros”, *Reis*, N° 104, (2003), p. 219-255.

\_\_\_\_\_. *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Ediciones península, 1990.

\_\_\_\_\_. *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica, 2009a.

\_\_\_\_\_. *Los Alemanes*. Argentina: Nueva Trilce, 2009b.

\_\_\_\_\_. *La soledad de los moribundos*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.

\_\_\_\_\_. *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá-Colombia: Grupo Editorial Norma, 1998.

\_\_\_\_\_. *Sociología Fundamental*. Barcelona: Gedisa Grupo Editor, 1995.

\_\_\_\_\_. *La sociedad cortesana*. México: Siglo XXI, 2012.

KAPLAN, C; KROTSCH, L. y ORCE, Victoria. *Con ojos de joven: relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2012.

KROTSCH, L. Pensando el sentido de la escuela (pública) desde una figuración del tipo establecidos-forasteros. *Revista Educação e Fronteiras Online*, v. 1, n. 2, p. 10-21, 2011. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Dourados-MS, Brasil.

\_\_\_\_\_. El lugar de la escuela en la construcción de sentidos de estudiantes secundarios. En.: KAPLAN, C.V.; KROTSCH, L. y ORCE, V. *Con ojos de joven: relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2012.

SENNETT, Richard. *Juntos: rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama, 2012.