

¿Cuándo pensamos sobre lo que aprendemos?: El imperativo de productividad y los espacios de reflexión en la Universidad

When do we think about what we learn?: The productivity imperative and the reflexion spaces in the University

Carolina María Vargas Pisani¹

Resumen

Los modos de enseñanza universitarios se presentan en el siguiente artículo como un espacio de disputa entre la velocidad impuesta como una obligación y la reflexión presentada como la apropiación del conocimiento que resulta en una herramienta para quienes habitan estos espacios. A través de la exploración autobiográfica me permito identificar los modos en los que el capitalismo se introduce en la educación para plantear exigencias inalcanzables, plantando la semilla del estrés, la ansiedad y la angustia. En oposición a esta situación es que se presentan formas diferentes de enfrentarse al conocimiento académico que nos hacen conscientes del entorno y dan cuenta de la realidad en la que nos encontramos. Es así que propongo la reflexión como posible potenciadora de una práctica educativa que logre ser más amplia, es decir, que no quede reducida a los resultados académicos y pueda construir nuevos aportes políticos, epistémicos, filosóficos o científicos desde perspectivas diferentes.

Palabras claves: universidad; reflexión; imperativo de productividad; prácticas educativas; giro afectivo

Abstract

The academic educational methods are introduced in the following article as a space of discussion between the rapidness imposed as an obligation and the rumination presented as an approach to the acquisition of knowledge which results in an instrument for those who occupy these spaces. Through the autobiographical exploration I allow myself to identify the ways in which capitalism breaks into education to set unattainable demands, planting the seed of stress, anxiety and anguish. In opposition to this situation, different ways to face academic knowledge are presented, approaches that make us conscious of our surroundings and notice the reality in which we live. Accordingly, I propose the rumination as a possible potentiator of an educational practice that achieves more amplitude, in other words, a practice that does not reduce itself to the outcome of the educational process but, instead, is capable of constructing new political, epistemic, philosophical or scientific contributions from unique perspectives.

Keywords: university; reflexion; productivity imperative; educational practices; affective turn

Recepción: 14/11/2022

Evaluación 1: 21/11/2022

Evaluación 2: 26/11/2022

Aceptación: 3/12/2022

Introducción

“Las calles por donde había corrido ciegamente, sin saber hacia dónde había ido Nnedi, sin saber si el hombre que corría a su lado era amigo o enemigo, sin saber si debía parar y recoger a alguno de los niños aturdidos que con las prisas se ha separado de su madre, sin saber quién era quién ni quién mataba a quién” Chimamanda Ngozi Adichie, “Algo alrededor de tu cuello” (2017: 55).

Muchas veces, nuestro recorrido por la universidad se siente como un campo de batalla, donde lo primordial es la supervivencia individual. El objetivo pareciera ser ganar una *carrera* para demostrar saber lo suficiente sobre cierta disciplina para obtener un título, sin darle suficiente importancia a lo que aprendemos y, sobre todo, con quienes nos encontramos en el camino. La *carrera* que elegimos se convierte en una lucha entre el imperativo de productividad impuesto por el capitalismo, que exige buenos resultados a una velocidad irreal, y el deseo de lograr aprendizajes que se conviertan en herramientas útiles. Este texto nace desde una vivencia completamente personal, pero no por eso individual, situada en una Universidad que presta muy poca atención a lo afectivo, y demasiada al imperativo capitalista de producción constante.

La pregunta, que intentaré desarrollar (y seguramente no lograré responder) se relaciona con la época del año en la que escribo: el final del cuatrimestre. Un momento donde parece estar todo en juego, y las posibilidades de lograr los objetivos se reducen, al mismo tiempo que aumentan las exigencias y se acelera la demanda por parte de los profesores. Es en este momento que hacer una pausa parece esencial, pero pocas veces es permitido, por lo que surge la pregunta “¿Cuándo pensamos sobre lo que aprendemos?”.

En este sentido, el objetivo de este trabajo es contribuir al diálogo, a los cuestionamientos sobre las relaciones en el ámbito universitario, y re-preguntarse incluso aquello que parece ya tener una respuesta. Al mismo tiempo propongo una reflexión sobre las diferentes formas de aprender y la influencia de los afectos en nuestro día a día. Es de este modo que, reconociendo el modo en que interviene en el relato mi propia experiencia, busco cuestionar los objetivos de las universidades y propongo un cambio de perspectiva hacia una enseñanza que se distancie del imperativo de productividad que se sostiene en la actualidad.

Una narrativa autobiográfica

Una de las primeras cuestiones que se hace indispensable evidenciar en este texto es el alejamiento voluntario que hago de las pretensiones de ciertas corrientes epistemológicas (que defienden como posible una ciencia social objetiva y universal) para acercarme a una composición narrativa que sea transparente sobre el modo en que mi experiencia influye en la escritura. En este trabajo intento construir una reflexión que interrumpa los deseos de

“representar” la realidad o “representar” a otros, a modo de renuncia a la (auto)arrogancia que pretende posible hablar sobre el resto sin hablar de una misma (Ramallo y Porta, 2020).

Esta decisión surge de los aportes de las corrientes narrativas, que no solo abarcan la metodología de la investigación sino que también dislocan las formas en que conocemos. Tomar esta postura para afrontar el texto es un modo de distanciarme de las pretensiones que suelen estar asociadas a la ciencia, para recordar el carácter individual de nuestras experiencias (ya que cada persona se ve afectada de formas diferentes incluso ante una misma experiencia) y reconocer la imposibilidad de separarlas de nuestras reflexiones. Es decir, resaltar que la racionalidad (en el sentido que le brindan las corrientes epistemológicas tradicionales) y la afectividad no son opuestos, sino que conforman un *todo* humano inseparable.

En este sentido, es crucial el reconocimiento de este texto como la cristalización (Ramallo y Porta, 2020) entre la experiencia universitaria, de la que muchas personas son parte, y el recorrido personal que me llevó a reconocer la diferencia entre el aprendizaje profundo (Bain, 2012) y el aprendizaje superficial. La experiencia universitaria a la que hago referencia a lo largo de este trabajo es aquella fuertemente influida por las exigencias capitalistas y, en consecuencia, marcada por el mandato de limitar el aprendizaje a lo que cada persona puede demostrar que “conoce”, a través de evaluaciones que pocas veces profundizan en aquello que los estudiantes adquirieron a lo largo de su trayectoria académica y como eso se pone en juego con la trayectoria personal. Esta vivencia, es compartida por la mayoría de las personas que exploran la universidad actual, y se hace presente en el modo en que se estructura la enseñanza en marcadas etapas: asistir a las clases, estudiar y rendir una evaluación (con una clara reducción de la participación de los estudiantes). De forma complementaria, mi recorrido también se vio nutrido por exigencias diferentes, que reconocen (no siempre de forma explícita) otro tipo de aprendizaje que propone una mirada diferente sobre la educación, y es esta la experiencia que busco exponer como posible respuesta a la escasa existencia de espacios de reflexión. Este recorrido diferente, se compone por propuestas de aprendizaje, aparentemente opuestas, que me permitieron reconocer el valor del diálogo, la puesta en común y el debate para fortalecer mi aprendizaje. Pero también posibilitaron un cambio de perspectiva ante otros modos de formarme, como la lectura y la escritura, abriendo las puertas a una relación diferente con mi propia educación. A su vez, estas prácticas docentes que se diferencian de la mayoría por su modo de llegar a los estudiantes, extienden la invitación a participar no solo como estudiantes, sino como personas plenas, con una trayectoria personal y experiencias que permiten enlazar los aprendizajes a la realidad.

¿Qué nos hacen con los afectos?

La temática de los afectos es ampliamente desarrollada en la actualidad por múltiples autores, y, repetidas veces, el término suele ser utilizado para dar cuenta de las emociones y los sentimientos, algo que no está necesariamente alejado de su sentido pero limita la capacidad del concepto de referirse a cuestiones incluso más amplias. Los afectos se pueden entender como todo aquello que ejerce una influencia sobre las personas, en su totalidad, es decir, sin generar distinciones entre aquello que nos afecta físicamente, aquello que lo hace mentalmente o

emocionalmente. Esta amplitud en el concepto puede permitir una representación que supere la diferenciación tradicional entre lo racional y lo sentimental, una distinción fuertemente marcada en el ámbito académico. Y de la que, a su vez, intento hacer el ejercicio de distanciamiento en este artículo, dando cuenta de que invita a perpetuar la creencia de que, como personas, podemos hacer el ejercicio de separación entre las características que nos componen.

De todas formas, es fácil reconocer que las emociones, los valores, las experiencias y todo aquello que parezca “manchado” por los sentimientos, suele dejarse de lado en los espacios educativos, y ocultarse por considerarse “opuesto” al conocimiento. Es por ello que no rechazo la reivindicación de lo emocional como un determinante central del desarrollo humano, pero creo necesario resaltar, como lo hace Prats (2008), que “todo el mundo se mueve por emociones: lo que diferencia a unas personas de otras es el tipo de emociones que les movilizan”. Es decir, es necesario reconocer que no se puede escapar de lo emocional, simplemente porque funciona junto al resto de aquello que nos compone como personas, sin ningún tipo de jerarquías entre lo racional y lo emocional. Por esta razón, a lo largo del texto pretendo traer el concepto de afectividad en toda su amplitud.

En este sentido, uno de los objetivos de este trabajo es cuestionar la manera en la que el método predominante de enseñanza en la actualidad no considera como parte de la tarea la reflexión sobre las formas en que nos afectamos; y, especialmente, los resultados de las afecciones en nuestra enseñanza y nuestro aprendizaje. Es decir, no solo se trata de reconocer que el aprendizaje es diferente para cada persona (por los diferentes modos en los que puede ser afectada por las situaciones de enseñanza y aprendizaje); sino que también es esencial explorar lo que nos posibilita este reconocimiento. En relación a lo anterior, es importante resaltar que el objetivo no es únicamente evidenciar los afectos en la educación sino también que estos aumenten la *potencia de obrar* y fomenten la formación continua y el crecimiento. Es decir que, al reconocerlos, es esencial asegurarse de que el resultado de los afectos se integre con el objetivo de aprender y aumentar los conocimientos, que suele tener la educación. Volviendo a resaltar la imposibilidad de separar lo intelectual y lo emocional, entiendo que el trabajo sobre los modos en los que nos afecta la realidad, también implica un aprendizaje. A su vez, es sustancial evitar que los afectos sean limitantes (como podrían serlo la ansiedad, el estrés y el miedo en aquellas situaciones que nos paralizan), sino que deben ser motivadores de la acción, el aprendizaje o la reflexión.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que esta diferenciación no es una búsqueda por etiquetar ciertas emociones como mejores que otras y, mucho menos, intentar eliminar aquellas percibidas como negativas. Por ello es importante aclarar que experimentar emociones “negativas” como el estrés, los nervios o la ansiedad es inevitable para las personas, y no es la finalidad de este trabajo proponer una educación que disminuya este tipo de emociones a costa de la reducción de instancias de aprendizaje. Por el contrario, se busca priorizar el aprendizaje reconociendo que, si los afectos son inevitables, se debe lograr que cualquiera sea la forma de afectarse, los estudiantes puedan beneficiarse de ello y lograr un aprendizaje significativo. En otras palabras y en relación con la experiencia que motiva este texto, muchas veces las situaciones de fin de cuatrimestre o de examen suele provocar estas emociones limitando la

capacidad de muchxs estudiantes de continuar aprendiendo por priorizar el buen resultado en estas instancias sin considerar como primordial el aprendizaje significativo. Es en este sentido que se evidencia que intentar evitar el surgimiento de este tipo de emociones no es la solución sino que, su aparición, es un síntoma de un sistema educativo que no parece priorizar el aprendizaje real, por el contrario, suele conformarse con el buen rendimiento.

¿Cuál es mi meta en esta *carrera*?

Entonces, si la educación universitaria no está enfocada en el aprendizaje significativo de los estudiantes, o al menos no utiliza técnicas acordes para lograrlo, ¿cuál es la meta? Para poder acercarse a una respuesta a esta pregunta es importante evidenciar que cada estructura de cada ámbito de existencia social esta bajo el dominio de una institución, en el caso de la esfera de lo universitario, al ser su objetivo la formación de trabajadores “profesionales”, la empresa capitalista es la encargada de la regulación y articulación de un poder determinado (Quijano, 2000). Esto no quiere decir que el sistema capitalista se reduzca únicamente al control de las fuerzas de trabajo, ya que ejerce su influencia sobre todas las áreas de desarrollo de la sociedad. Sin embargo, relacionar su influencia sobre las universidades con la meta de estas últimas de moldear trabajadores, permite dilucidar la interferencia que ejerce sobre el aprendizaje. Es en este sentido que sostengo que, en las universidades, se suele entender al aprendizaje como un medio para un fin, y no como una herramienta que cada persona puede utilizar de acuerdo a sus necesidades, intereses y deseos respecto a como encontrar su camino en la sociedad.

Esta diferenciación, entre aprendizaje significativo, entendiéndolo como una herramienta al alcance de lxs estudiantes; y la concepción, que suele darse en las universidades, del aprendizaje como una responsabilidad de lxs estudiantes que luego deben demostrar; nos permite encontrar reflejada con claridad la influencia del sistema capitalista y sus valores en la enseñanza. Ya que, a pesar de que las universidades suelen autonombrarse como formadoras de profesionales, no priorizan el aprendizaje sino que lo limitan a lo que se pueda demostrar en un examen. Es decir, no existe una búsqueda por parte de la institución de lograr el aprendizaje significativo, sino que se pone a disposición de lxs estudiantes la información para que ellxs decidan de qué modo tomarla. Al mismo tiempo, los objetivos no están planteados a largo plazo, es decir, el modo en el que esa información puede convertirse en una herramienta en el futuro; sino que, en los espacios de enseñanza universitaria tradicionales, el objetivo esta limitado a un título, una materia o un examen y cómo lograr un resultado competitivo en estas áreas.

Así mismo, el poder ejercido por el capitalismo en las universidades, además de restringir lo que se enseña y las posibilidades de aprender más allá de la memorización, también reduce la posibilidad de *hacer propio* el conocimiento. Estas limitaciones se ven reflejadas en los modos en los que plantea el recorrido universitario como una tarea individual, sin espacios para proponer nuevas ideas sobre el contenido o las formas de enseñanza (debido a la jerarquización en la que los docentes se ubican por sobre los estudiantes), sin el reconocimiento debido a los saberes previos y el recorrido personal, con una meta clara: la obtención de un título para poder ingresar al campo laboral lo más rápido posible y comenzar a ser un trabajador del sistema productivo. Es por ello que el imperativo de productividad se extiende desde el deseo de alcanzar

rápidamente la profesionalización, hasta el esfuerzo por memorizar aquello necesario para progresar en el recorrido sin necesidad de involucrarse en la educación propia. Es en este sentido que toma mayor valor la palabra *carrera* para dar cuenta de las connotaciones de velocidad hacia una meta que se viven día a día en el ámbito universitario.

Sin embargo, el imperativo de productividad constante no se reduce al ámbito universitario, sino que acompaña todas las áreas donde el capitalismo se desenvuelve. Este imperativo se puede interpretar como la exigencia constante por parte de la sociedad capitalista de utilizar nuestro cuerpo como un medio para un fin, es decir, un mandato que nos obliga a hacernos valer como personas según aquello que somos capaces de producir. Esta presión constante se esconde tras la promesa de una meta a la que se intenta llegar a través del trabajo diario y, no solo es inalcanzable, sino que también es presentada como la única posible, promete un futuro próspero y repleto de posibilidades que nunca parece acercarse realmente. Rolnick y Guattari nos dicen al respecto que “hay determinaciones de formación semiótica, determinaciones de formación cultural, que hacen que una persona, por mas genial que sea, por más que estudie todos los libros del mundo, por más extraordinario que sea su trabajo, si es de cierto medio social, nunca será legitimada para pasar a formar parte de las elites capitalísticas” (2006; 214). Sin embargo, esta idea del capitalismo como un “modelo” que abre las puertas al progreso, la riqueza, el conocimiento y la buena vida es, en realidad, un discurso hegemónico que moldea y produce un orden social determinado que permite y necesita de la reproducción del modelo de vida actual. (Lander, 2000) Es esta idea de prosperidad la que se extiende al ámbito universitario, bajo la promesa de ser la única forma de lograr la profesionalización, que se plantea como el camino definitivo al éxito, y bajo la cual se justifican los modos en los que hoy en día se ejerce la enseñanza y limita la posibilidad de imaginar la emancipación (Rolnick y Guattari. 2006).

¿Qué aprendemos en la universidad?

Esta doctrina capitalista es la que evidencio reflejada en la educación superior y, completa o parcialmente, motiva la exigencia constante de, en términos de Paulo Freire (2015), “digestión” de conocimientos. Este concepto, hace referencia a la prohibición de pensar, situación que “anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, y satisface los intereses de los opresores” en palabras del autor (Freire, 2015; 75). En este sentido es que se hace visible el imperativo de productividad, que imposibilita los espacios de reflexión, creación y acción, fomentando una idea de educación en la que los estudiantes parecen ser ajenos a la producción de conocimientos y ejercen su rol como meros “recipientes” de contenido.

La extranjerización entre lxs estudiantes y su propia educación se extiende más allá de la nula o escasa participación que pueden tener en las preguntas, cuestionamientos y dudas que se resuelven a través del contenido. Su rol en las instituciones universitarias suele reducirse a la posición de espectadores en vez de participantes, este papel también se ve acompañado por la jerarquización de las teorías, que desemboca en la imposición de aceptar los saberes académicos, dejando de lado por completo los conocimientos previos e ignorando la capacidad de construir a partir de ellos (Porta, Yedaide. 2017). Esta forma de enseñanza se oculta detrás de

justificaciones que reflejan la violencia epistémica ejercida por la universidad y la ciencia, en un proceso que prioriza la velocidad, la competencia y la capacidad de *demostrar* que se poseen ciertos conocimientos en oposición a la reflexión, la cooperación y el aprendizaje significativo. Estos espacios jerarquizan las ideas en lugar de ponerlas en diálogo, sólo le permiten la permanencia a quienes logran dominar el lenguaje académico y limitan los modos de narrar la realidad. (Porta y Yedaide, 2017) Es decir, el imperativo de productividad no representa una problemática simple y reducida a la educación, sino que se construye en un sistema que se alimenta a sí mismo, perpetuando ciertas formas de poder, sosteniendo el acceso a la educación (y múltiples ámbitos) a grupos reducidos y formando profesionales poco involucrados en sus áreas de estudio, desligados de aquello que los afecta y, en síntesis, separados de su propia humanidad.

Teniendo en cuenta el modo en el que el capitalismo moldea la manera en la que se enseña (no únicamente) en la universidad, es indudable que el foco se aleja del aprendizaje y se centra en perpetuar el propio sistema. Es en este contexto que la desnaturalización de la normalidad a través de la práctica político-pedagógica de los afectos puede acercarnos a un escenario diferente (Porta y Ramallo, 2018).

Este escenario al que apunto es aquel que es capaz de reconocer las diferentes aristas de la educación, los puntos de quiebre y de unión en cada problemática y construir una nueva realidad a partir de la formación involucrada de las personas que recorren los espacios de enseñanza. A su vez, esta diferenciación que realicé a lo largo del texto entre el aprendizaje superficial y el aprendizaje significativo (Bain, K. 2012) no busca ser totalitaria, es decir, deja fuera muchos puntos intermedios entre estos tipos de aprendizaje que pueden resultar positivos para los estudiantes, como puede ser el caso del aprendizaje memorístico que es útil si es acompañado de conocimientos sobre cómo usar aquello que se recuerda. Por el contrario, utilizo esta dicotomía para evidenciar el modo de enseñanza y aprendizaje que se da frecuentemente en la actualidad y aquel al que apunto a alcanzar. Es así que, por un lado, el enfoque superficial se reduce al ejercicio memorístico (que no es negativo por sí mismo, sino que no es capaz de asegurar la posibilidad de utilizar en el futuro de ese conocimiento porque no asegura que todo entre en la memoria a largo plazo) enfocado en los objetivos que plantea la clase. Entendiendo que, actualmente, las universidades se centran en la preparación de los estudiantes para que sean capaces de demostrar ciertos conocimientos, fomentando el aprendizaje memorístico o estratégico (Bain, K. 2012), sin tomar en consideración que, para el ejercicio de cualquier disciplina, la memoria debe estar acompañada con la comprensión y el aprendizaje significativo brindando la capacidad de resolver problemas reales. Y por el otro, el aprendizaje significativo representa un ejercicio de comprensión, reflexión y consideración, que permite a los estudiantes un cambio de paradigma gracias a los conocimientos adquiridos (Bain, K. 2012). De esta forma, este último tipo de aprendizaje, tiene la capacidad de convertir los conceptos explorados en las clases en herramientas al alcance para su uso, ya que se logra no solo adquirirlos sino cambiar la forma de ver y comprender el mundo, es decir, se *hacen propios* estos conocimientos.

Con la mención de los conocimientos académicos como una herramienta busco resaltar la necesidad de cambiar los lentes con los que observamos la enseñanza y el aprendizaje para darle

un nuevo significado e invito a reflexionar sobre las razones y objetivos del propio ejercicio educativo. A lo largo de este artículo reconozco como inevitable y necesario el cambio de los modos en los que se desenvuelve el contenido en el ámbito universitario, en un intento de re-evaluar, re-flexionar y torcer mi experiencia educativa. El concepto de herramienta, de la forma en la que lo empleo, busca ir más allá de la utilidad de un conocimiento; de forma contraria, encuentra su utilidad como consecuencia de la capacidad constructora del contenido académico. Es decir, busco resaltar que el valor de la enseñanza y el aprendizaje se deben alejar de la utilidad productiva para dar cuenta de la capacidad de construir(nos) que puede tener el recorrido por las universidades. En este sentido, el foco se aleja de la observación de resultados, y evidencia el ejercicio de construcción (permanente y nunca desde cero) que puede darse en las universidades si se da lugar a ello. A su vez, al hablar de la enseñanza y el aprendizaje conjuntamente, intento dar cuenta de como ambos son parte de un ejercicio constante y más amplio, que no permite la separación entre uno y otro. Es ahí donde también se ponen en juego los roles y la jerarquización en la universidad, poniendo en duda la diferenciación entre docentes y estudiantes.

Sin embargo, el modelo de enseñanza debe cambiar para poder lograr el aprendizaje significativo, y es en este punto donde la perspectiva afectiva puede explorar otros modos de encontrarse en los espacios de aprendizaje, para hacer propio el conocimiento y encontrar el punto de unión entre esos conceptos, que hoy se nos acercan como extranjeros, y la realidad, que nos acompaña a todxs de formas diversas. No obstante, hacer propio el conocimiento implica mayor esfuerzo por parte de profesores y estudiantes, pero representa la mejor forma de lograr aprendizajes profundos y significativos. Lograrlo requiere que lxs propios estudiantes se involucren en la elección de las preguntas y los problemas y puedan involucrar sus cuestionamientos personales, sus intereses y preocupaciones (Bain, K. 2012) En este sentido, es importante advertir que la reflexión es fundamental, tanto para poder reconocer la relación entre los contenidos y los modos en los que cada persona puede afectarlos y ser afectada por ellos. A su vez, es crucial reconocer que confinar este proceso a los tiempos de la institución universitaria es de gran dificultad, perjudicando las posibilidades de poner en reflexión los conocimientos a través del imperativo de productividad constante y la exigencia de obtener resultados positivos sin importar qué aprendizaje es el que se logra.

En esta búsqueda de un distanciamiento de las propuestas que plantea el imaginario social hegemónico, resulta indispensable ampliar la concepción de educación para darle espacio a las preguntas, el debate, las instancias de intercambio y el reconocimiento de los saberes que nos atraviesan previamente al pasaje por las universidades. Estos espacios se relacionan con las pedagogías cuir y decoloniales en la tarea de desnormalizar y descolonizar los saberes, pero también van más allá y reconocen la necesidad de romper con la separación entre los sentimientos y lo racional, afianzando la idea de que, como personas, ambos son inseparables de nuestra existencia.

En este sentido, la transmisión de conocimiento muta de la idea de educación bancarizada, donde los saberes son arrojados a lxs estudiantes quienes deben ser depósitos que conservan docilmente los aprendizajes (Paulo Freire, 2015), para encontrarse con una pedagogía que

cuestiona la enseñanza. Este camino problematizador de la idea de universidad como un espacio dedicado únicamente a lo intelectual, da cuenta de la importancia de la trama vincular y emocional, implicando lo racional y lo sentimental como “un resorte de la conducta humana” (Porta, Ramallo. 2018) dando lugar al desenvolvimiento completo de las capacidades de cada estudiante. Reconociendo que, en palabras de Porta y Ramallo, “ni los sentimientos son irracionales ni la racionalidad se consolida sin el apoyo de los sentimientos” (2018) De todas formas, es esencial considerar que el enfoque afectivo en la educación no se limita a la unificación de lo intelectual y lo emocional, como tampoco permanece en el área educativa únicamente, por el contrario, la propuesta transgrede las reducciones y se construye como una práctica pedagógica, política, epistemológica y ontológica (Ramallo. 2019).

¿Se puede reflexionar en soledad?

Considerando que uno de los ejes centrales de este texto gira alrededor de la importancia del aprendizaje significativo, logrado por la participación estudiantil activa, es importante resaltar el valor de la reflexión. Al hablar de reflexión hago referencia al trabajo consciente sobre los contenidos que se esperan aprender, diferenciando este ejercicio de la velocidad para producir resultados, impuesta en la sociedad por el capitalismo. La actividad reflexiva en la educación se presenta como la puerta de entrada al aprendizaje significativo y representa un cambio de perspectiva, para encontrarse en los espacios de enseñanza de un modo diferente. Este ejercicio, no se limita a la reflexión individual, sino que se extiende más allá y reconoce el valor del intercambio de ideas, de encontrarse con las lecturas como en un diálogo con lxs autores y de realizar producciones como otro paso para re-pensar nuestras ideas y lo que percibimos sobre la realidad, y acercarse al reconocimiento de los modos en que nos vemos afectados. La reflexión, también posibilita múltiples instancias de evaluación que no se reducen a la capacidad de demostrar los conocimientos en un momento concreto, sino que buscan la profundización de los saberes y debe ser un ejercicio constante de crecimiento. Este modo de pensar la reflexión intenta incluir, en una educación fundamentalmente individualista, dos aspectos esenciales en el recorrido universitario, el diálogo con los autores de los textos que leemos, y el diálogo con las personas que nos acompañan en el aprendizaje.

Ambos son fundamentales porque permiten poner en juego las perspectivas propias y re-pensarlas con los otros, dando lugar a una concepción más cooperativa del trabajo académico, esencial para dar cuenta de que no nos encontramos solxs en nuestra formación y que, al finalizarla (si es que se puede decir que “dejamos de formarnos”) encontraremos nuestro lugar dentro de una cultura e intentaremos realizar aportes o solucionar problemas que no solo nos afectan como individuos. Considerando que tanto el diálogo con compañerxs como con los textos es de gran importancia para el aprendizaje, se hace evidente la necesidad de cambiar de perspectiva respecto a los textos académicos. Esto se debe a que suele ser más frecuente dar cuenta del valor del intercambio de perspectivas y el debate, pero no se identifica que la lectura resulta en un ejercicio similar de reflexión y diálogo. Es decir, debido a que muchas veces se da una idealización de los autores como personas a las que no se puede poner en duda, no se permite poner en cuestionamiento (un ejercicio que no intenta desacreditar su trabajo) sus

aportes; algo que puede resultar en reflexiones positivas para poner en juego nuevos puntos de vista.

Otro factor que acompaña al ejercicio reflexivo es la intención de reducir la distancia entre la experiencia universitaria y el trabajo en la disciplina que se estudie, dando cuenta de que podemos construir y aportar a medida que realizamos el recorrido de aprendizaje, y defendiendo la idea de que la formación es y debe ser permanente. Muchas veces, las universidades suelen ser perpetuadoras, mediante esta distancia, de la relación jerárquica entre estudiantes y docentes; situación que se aleja de una realidad donde todos deberían tener a su alcance la posibilidad de realizar aportes desde sus narrativas personales.

Volviendo a la cita inicial de Chimamanda, este trabajo se centra en la búsqueda de la integración de la noción de los afectos como un entramado de (des)construcción que nos permite recuperarnos de la *carrera* que parece ser la universidad, hacer una pausa, y reconocer los rostros de quienes nos rodean para continuar avanzando, sumando los saberes previos, los personales y los dialogados. Es así que, la concepción afectiva, nos permite evidenciar la complejidad que compone a las personas, y sobre todo a quienes recorreremos el ámbito universitario que suelen considerarse únicamente en su aspecto académico, acompañadas de un recorrido previo que no puede ser ignorado, siendo afectadas y afectando a los otros constantemente. Tomando el reconocimiento de esta realidad como un resorte para los estudiantes, la actividad reflexiva se posiciona como una posible potenciadora de la capacidad de construir nuevos aportes políticos, epistémicos, filosóficos o científicos desde perspectivas diferentes que se nutren entre sí.

A modo de (re)inicio

Dar cuenta de la realidad en la que somos partícipes es esencial para considerar los puntos de inflexión que afectan nuestras identidades. Desde lo descolonial hasta lo cívico y lo afectivo, la mirada debe enfocarse en construir para deconstruir, y lo educativo se ubica en el centro de esta pedagogía-política. Al mismo tiempo, es esencial reconocer la importancia de los espacios de formación como parte del recorrido, es decir, algo más que una instancia previa a la meta que pareciera ubicarse en el ámbito laboral. En otras palabras, advertir que la educación, cuando prioriza el aprendizaje significativo y reconoce los modos en los que nos afectamos, deja de estar limitada al imperativo de productividad, que reduce la capacidad de brindar herramientas útiles para nuestro crecimiento, y se amplía hasta convertirse en un espacio de construcción de saberes, experiencias y afecciones.

Realizando un breve recorrido sobre esa estructura capitalista, que muchas veces ahoga nuestras posibilidades de lograr aprendizajes significativos, planteo la posibilidad de cuestionar los modos en que nos ubicamos en nuestra realidad universitaria. En el ejercicio por alejarme de las pretensiones de objetividad y universalidad, que muchas veces plantean un conocimiento que no nos *afecta* (Porta y Yedaide, 2017), el cierre de cuatrimestre se convierte en un momento de quiebre que pareciera definirlo todo, pero que podemos transformar para que no nos dañe. Reivindicando los espacios de reflexión como los momentos donde se define el aprendizaje real,

este ensayo busca fomentarlos, pero no los encuentra como una solución. Porque las soluciones muchas veces se circunscriben como cierres, y en esta escritura invito a la apertura de ideas, de relatos y formas diferentes de afectarse por la universidad. La reflexión representa una posibilidad a la apertura, pero no se plantea como el único modo de encontrarnos con aprendizajes que se convierten en herramientas.

Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2012) *Que es la buena enseñanza?*. Revista de Educación. Mar del Plata
- Chimamanda Ngozi A. (2017). *Algo alrededor de tu cuello*. Penguin Random House
- Lander, E. (2000) *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico*. *En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
- Freire, P. (2015) *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006) *Micropolítica: Cartografías del deseo*. Traficantes de Sueños. España.
- Porta, L. y Ramallo, F. (2018) *Una narrativa de las emociones para un momento de emergencia: genealogías posibles en la pedagogía*. Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Porta, L. y Yedaide, M. (2017) *Una narrativa de lo descolonial para el vecindario*. Pedagogías vitales : cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial. EUDEM. Mar del Plata.
- Prats, J. F. (2008) *La educación como industria del deseo*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Quijano, A. (2000) *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. *En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
- Ramallo, F. (2019) *Paulo Freire con glitter y pañuelo verde: notas cuir para educadores*. Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 24, n.52, p. 101-122
- Ramallo, F. y Porta, L. (2020). (In)visibilidades afectivas. Revista TEIAS (cita completa)

¹ Estudiante de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. carolinamariavargaspisani@gmail.com