

Teoría de las emociones en el campo educativo. Lecturas desde mujeres

Theory of emotions in the educational field. Readings from women

Carina V. Kaplan¹

Noemi Aizencang²

Resumen

La afectividad es una dimensión organizadora del lazo social, formadora de subjetividades y de modos de trato. Entendiendo que asistimos a un giro afectivo en el campo educativo y que el territorio de lo emocional es objeto de disputa teórica, el presente escrito reivindica una mirada socio-psíquica e histórico-cultural. La revisión interesada de las obras de Agnes Heller, Martha Nussbaum y Sara Ahmed, permite resaltar el carácter público y colectivo de las emociones entrelazadas con las culturas, las tramas institucionales y las interacciones situadas. El espacio escolar bajo ciertas condiciones y recursos simbólicos puede promover culturas afectivas que funcionen como amarras simbólicas bajo una matriz sensible de reconocimiento recíproco, respeto e implicación intersubjetiva.

Palabras clave: giro afectivo; perspectiva relacional; lazo social; sensibilidades; cultura afectiva escolar.

Abstract

Affectivity is a dimension that organizes social bonding, creates subjectivity and modes of treatment. By understanding that we witness an affective turn in the educational field and that the territory of the emotional is subject of theoretical dispute, the present writing claims a socio-psychic and cultural-historical view. The interested review of Agnes Heller, Martha Nussbaum and Sara Ahmed's work allows to highlight the public and collective nature of emotions intertwined with cultures, institutional plots and situated interactions. The school space under certain conditions and symbolic resources can promote affective cultures that function as symbolic moorings under a sensitive matrix of reciprocal recognition, respect and intersubjective involvement.

Keywords: affective turn; relational perspective; social bond; sensitivities; school affective culture.

Recepción: 14/11/2022

Evaluación 1: 21/11/2022

Evaluación 2: 26/11/2022

Aceptación: 3/12/2022

Introducción

Una peculiaridad de nuestro tiempo es que asistimos a un giro afectivo en el campo educativo que significa posicionar a las emociones y los sentimientos en un lugar central para la comprensión de la trama vincular que se construye en el cotidiano escolar. A los fines de intervenir sobre las dinámicas de la convivencia y las conflictividades, es necesario introducir la pregunta acerca de qué sienten los actores de la comunidad educativa. Concibiendo que la afectividad puede funcionar como organizadora del lazo social al conformar subjetividades y modos de trato (Kaplan, 2022).

El territorio de lo emocional es objeto de disputa teórica. Reivindicar una mirada socio-psíquica e histórico-cultural como la que postulamos simboliza distanciarse de las perspectivas mercantilistas sosteniendo el carácter público y colectivo de las emociones. Representa sostener el supuesto que el sentir es social. Las emociones tienen una historia y se vinculan a las transformaciones culturales de las sensibilidades. “La trama de toda emoción es siempre relacional e históricamente situada” (Kaplan, 2016, p. 123). Las emociones se vivencian en la esfera intersubjetiva, en los vínculos que se establecen con los otros mediante la simbolización que viabiliza la cultura escolar.

En este texto proponemos un recorrido por una serie de planteos sugerentes que encontramos en una revisión interesada de las obras de Agnes Heller, Martha Nussbaum y Sara Ahmed. Sus tesis resultan consistentes con un paradigma de las emociones que considera las intersecciones entre la estructura emotiva y la estructura social destacando la importancia de las interacciones situadas.

Tal vez no resulte azaroso que sean tres reconocidas mujeres las que escogimos para transitar este camino. Históricamente, la afectividad se vio relegada a un plano de inferioridad respecto del pensamiento y la razón. Una escisión que llevó a ligar lo emocional con la debilidad, con lo femenino, aquello que debía regularse, ocultarse, o tratarse en la intimidad. Lo femenino y lo afectivo, reunidos bajo la idea de lo impulsivo, de una reacción carente de reflexión, justificaba la dependencia a otros (Ahmed, 2015). En pleno debate en torno a esta posición subalternizada, escogimos que sean mujeres académicas las que nos guían por sus valiosos aportes para conceptualizar la dimensión emocional como constitutiva del orden escolar. Ellas visibilizan el carácter histórico y cultural de las emociones, las vuelven objetos de reflexión y construyen modelos teóricos alternativos. Desde campos disciplinares diversos integran cognición, afecto y cuerpo, aportando al giro subjetivo que atraviesa al campo educativo. La afectividad se coloca así en el centro de la escena educativa (Kaplan, 2022).

El carácter relacional de las emociones

Una cuestión a dilucidar es qué significa abordar la dimensión emocional desde un enfoque relacional. En primer lugar, es preciso afirmar que una mirada que se centra en las relaciones es por definición no sustancialista. Sara Ahmed (2015), en *La política cultural de las emociones*, brinda un análisis de las economías afectivas expresando que los sentimientos “no residen en los sujetos ni en los objetos, sino que son producidos como efecto de la circulación” (p. 31). Es en el encuentro

intersubjetivo y con los diferentes objetos de la cultura donde las emociones forman la superficie de los cuerpos individuales y colectivos.

Este modelo de la *socialidad* de la emoción toma distancia de otras perspectivas para hacer foco en el carácter relacional e intersubjetivo de la afectividad. Ya no se trata de pensar a las emociones como estados internos, como una interioridad que se expresa hacia afuera (modelo de “adentro hacia afuera”); tampoco de meros sentimientos que provienen y se imponen desde lo social y son asumidos pasivamente por el sujeto, desconociendo su singularidad. Ese afuera y ese adentro, lo individual y lo social, no se ven predeterminados, sino que se van conformando en los encuentros y entramados entre los sujetos, donde los sentimientos resultan cruciales para la constitución del psiquismo y de lo social. En su constante circulación van creando el efecto de superficie y de límites que hace posible construir y distinguir un adentro y un afuera. Los sentimientos no se encuentran en los sujetos ni en los objetos, sino en la interacción entre ellos, y se van desplazando metonímicamente. Se trata de una relación entre movimiento y vínculo:

(...) Lo que nos mueve, lo que nos hace sentir, es también lo que nos mantiene en nuestro sitio, o nos da un lugar para habitar. Por tanto, el movimiento no separa al cuerpo del “donde” en el que habita, sino que conecta los cuerpos con otros cuerpos: el vínculo se realiza mediante el movimiento, al verse (con)movido por la proximidad de otros. (p.36)

Las emociones involucran un “(con) moverse”; lo que promueve vínculos de proximidad y distancia simbólica con los otros, al tiempo que se va estableciendo la diferenciación entre un “nosotros” y un “ellos”. La separación y el acercamiento de los cuerpos se ve posibilitado por el trabajo de la emoción que les da a los sujetos identidades separadas de los otros.

El concepto de individuo o persona individual (el yo, la mismidad, la personalidad) se refiere a un hombre interdependiente en plural. Incluso, “... el entramado de individuos interdependientes constituye un nivel de integración cuyas formas de interrelación, cuyos procesos y estructuras, no pueden derivarse de las características biológicas o psicológicas de los individuos que lo integran” (Elias, 2008, p. 54). Lo biológico y lo social se materializan en el cuerpo socializado.

En este sentido, las emociones no se consideran meros estados psicológicos sino prácticas sociales y culturales. Ellas circulan, se ligan a ciertos objetos que se transforman en objetos de sentimiento y que adoptan formas como efecto de dicha circulación, las que en reiteradas situaciones se ven modeladas por historias anteriores de contacto.

Los sentimientos se tornan cualidades (siempre relacionales) que se adjudican a otros sujetos y también a diferentes objetos como consecuencia de un proceso de producción y circulación no

siempre accesible a nuestra conciencia¹. Ahmed recupera de Sigmund Freud el concepto de afectos² en el sentido en que el sujeto percibe un impulso afectivo, originalmente ligado a una primera idea o representación que fue reprimida. Este impulso o libido queda en principio desenlazado, y puede resultar que en sus desplazamientos encuentre una representación sustitutiva que vuelva a enlazarlo. Este modo particular en que las pulsiones van ligando con los objetos, producto de la represión y el desplazamiento, en general no accesible o invisible a la conciencia del sujeto, vuelve a algunos objetos y sujetos portadores de rasgos o cualidades. “(..) Cualidades que parecen residir en los objetos, solo a través de un borramiento de la historia de su producción y circulación” (Ahmed, 2015, p 37).

Ahmed reflexiona en torno a los procesos por los cuales ciertas emociones llegan a verse como una característica de ciertos cuerpos y no de otros. Así refiere al odio como una de las emociones públicas que posibilitan comprender las formas en que se manifiesta la discriminación social y el racismo. El odio produce efectos en los cuerpos de quienes se convierten en sus objetos. Se trata de un vínculo negativo con otro a quien se desea expulsar: “un vínculo que se sostiene expulsando al otro de la cercanía corporal y social” (p 95). Los cuerpos se ven afectados por el sentimiento que otros cuerpos dirigen hacia ellos y eso incide en la construcción de la identidad de individuos y grupos.

El riesgo de una mirada sustancialista de lo emocional consiste en invisibilizar estos procesos de producción y, en consecuencia, atribuir rasgos intrínsecos a los sujetos en tanto portadores naturales de los mismos.

Interesa resaltar la concepción de sujeto que se desprende de estas lecturas de las emociones en tanto que relacionales. Se trata de un sujeto atravesado por contradicciones y ambivalencias que, con frecuencia, no sabe qué siente ni puede explicar sus manifestaciones. En este sentido, la dimensión de lo emocional no puede pensarse como pura conciencia, posible de ser regulada con la distinción entre sentimientos positivos y negativos. “Se destaca el carácter procesual, relacional, antiesencialista y constructivista de los procesos emotivos involucrados en la educación escolar” (Kaplan, 2022, p 53,54). El carácter relacional de las emociones sostiene las tensiones propias y constitutivas del ser humano, junto con el malestar y el conflicto en tanto inherentes a las situaciones sociales de convivencia.

¹ Para profundizar en este planteo se sugiere consultar: Freud, S. “Lo inconsciente”, 1915.

² Freud se pregunta qué es un afecto y revisa el concepto a lo largo de toda su obra. En su texto “La represión” (1915) afirma que “el monto de afecto corresponde a la pulsión en la medida en que esta se ha desasido de la representación y ha encontrado una expresión proporcionada a su cantidad en procesos que devienen registrables para la sensación como afectos” (Freud, 1991: 147). Para profundizar en las relaciones que el autor establece entre los afectos, el cuerpo, el deseo y el trauma en diferentes escritos se sugiere la lectura de Luale, L (2020) “Afectos freudianos”.

Aprendizaje y emociones

¿Cómo pensar las imbricaciones entre afectividad y aprendizaje? ¿Aprendemos a sentir?, ¿Cómo interpretamos el hecho de poder sentir y compartir sentimientos con otros? Junto a Agnes Heller (1980) sostenemos que *sentir significa estar implicado en algo, con alguien*:

Siento que estoy implicado con algo. Ese <<algo>> puede ser cualquier cosa: otro ser humano, un concepto, yo mismo, un problema, una situación, otro sentimiento... otra implicación. El que yo esté implicado en algo no significa de ningún modo que <<algo>> sea un objeto determinado concretamente. Por ejemplo, puede haber deseo o temor <<sin objeto>> (ansiedad). Pero el <<algo>> en que estoy implicado, por indeterminado que pueda ser tal pensamiento, es en cualquier caso <<algo>> presente (p. 15, 16).

La implicación es inherentemente constitutiva de la acción y del pensamiento. Acción, pensamiento y sentimiento se entrelazan en un sistema integrado de relaciones que caracterizan todas las manifestaciones de la vida humana. Su progresiva diferenciación se produce con el desarrollo del sujeto, especialmente tras la adquisición del lenguaje. Junto con la diferenciación tiene lugar la reintegración, la otra cara del mismo proceso. En palabras de la autora:

Actuar, pensar, sentir y percibir son, por tanto, un proceso unificado. Durante el desarrollo del Ego, acción, sentimiento, percepción y pensamiento se diferencian funcionalmente y, en un proceso paralelo se reintegran mutuamente enseguida. Como no hay sentimientos humanos sin conceptualización o, por lo menos, sin relación a la conceptualización, de igual modo tampoco puede haber pensamiento (dejando entre paréntesis el pensamiento simplemente repetitivo) sin sentimiento. Como decía Wittgenstein “Las emociones se expresan en pensamientos...Un pensamiento me suscita emociones”. Si admitimos todo esto, entonces ¿cómo explicar la rígida separación entre sentimiento y pensamiento en la conciencia cotidiana y, como hemos visto, también en la ciencia? (p. 36)

Desde esta perspectiva, el sentimiento no puede ser separado de la situación y del conocimiento. La autora construye una clasificación que le permite distinguir impulsos, afectos y emociones y abarcar, en sus diferencias y particularidades, a la diversidad existente de sentimientos (desde aquellos que pertenecen a toda la especie humana hasta aquellos que son idiosincráticos social e individualmente). Así contraargumenta la histórica escisión entre mente y cuerpo, entre afecto y razón, entre lo individual y lo social.

Las emociones son producto de una construcción histórico y social. Los intercambios afectivos son situados y sus manifestaciones asumen tonos diferentes en función de las singularidades, aludiendo así a una estructura colectiva y particular. “La estructura emotiva no puede pensarse escindida de

la estructura social. El orden social es fundamentalmente de naturaleza afectiva y se inscribe progresivamente como formas de ver y sentir” (Kaplan, 2022, p 29)

En esta línea, las emociones se reconocen cuando se interpreta una situación puesto que aquello que las causa está en la situación misma. El contenido de la emoción no puede diferenciarse de aquello que lo suscita ni separarse de su interpretación. Ocurre con frecuencia que no sabemos qué sentimos y cuando logramos reconocerlo, la cualidad del sentimiento atraviesa un cambio. Al alcanzar cierto grado de intensidad, los afectos pueden volverse conscientes y ligarse a algún concepto que permita distinguirlos y darle algún trato diferente.

Nuestras disposiciones hacia ciertas emociones pueden variar con el sistema de valores sociales del que participamos, el que nos facilita los conceptos que permiten expresar aquello que sentimos. De aquí deviene la internalización. En este proceso, los otros significativos inciden en el hecho de que se intensifiquen o se releguen sentimientos. Nuestro mundo emocional puede enriquecerse en la interacción con los otros y con los conceptos que nos facilitan.

En relación con esta internalización, Heller (1980) plantea que las emociones son aprendidas. Las dimensiones afectiva y cognitiva se ven íntimamente entramadas y las emociones se comprenden en tanto que situadas. La reflexión ayuda a ubicar y dar sentido a aquello que sentimos, a partir del concepto emocional que utilizamos, categoría que construye para dar cuenta de esta relación dialéctica:

El aprendizaje de un sentimiento es al mismo tiempo un proceso de <<encajar>> el concepto emocional y el sentimiento. He tomado de la geometría el concepto de <<encajar>> porque el sentimiento y el concepto emocional nunca pueden coincidir (pues toda emoción es idiosincrática, incluso individualmente), solo pueden <<encajar>> (p. 157).

El proceso de “encajar” refiere a la posibilidad de dar sentido a un sentimiento sin ignorar que no podemos controlarlo ni significarlo por completo. La posibilidad de su aprendizaje radica en volver cada vez más accesible ese sentimiento, en la comprensión de la situación que lo suscita. Nombrar los sentimientos no resulta condición suficiente para producirlos o comprenderlos cuando no los hemos vivenciado o sentido.

La <<elaboración conceptual>> del estímulo que suscita el afecto, sin embargo, tiene un límite. Ese límite es el propio sentimiento afecto. Si alguno nunca ha experimentado cierto afecto, entonces la denominación del sentimiento no basta para producirlo. (p. 155).

El sentir se ve ligado a una condición humana, pasa por el cuerpo, su base es orgánica. Es la identificación de cada sentimiento particular la que se relaciona, de algún modo, con el aprendizaje y con la posibilidad de enriquecer el mundo emocional del sujeto. En este sentido el lenguaje de las

emociones (Kaplan, 2022), la denominación de los sentimientos, parece ser un elemento crucial para su diferenciación y comprensión.

Como parte del mismo proceso, podemos aprender a leer y reconocer los afectos de los demás. Este aprendizaje se inicia antes de la verbalización, en el reconocimiento de gestos y expresiones en los rostros de los otros. La verbalización hace posible la identificación de la expresión del otro con nuestro propio sentimiento, comprender que sentimos el mismo afecto frente a algo similar.

El reconocimiento de las emociones resulta un largo proceso que nunca termina de completarse. El poder ligar el sentimiento con el concepto emocional, supone una toma de conciencia progresiva de las cualidades de dicha emoción, proceso que forma parte o es inherente a la emoción misma. A ello se refiere Heller (1980) con la reintegración del conocimiento en los sentimientos:

Desde el tiempo de formación del pensamiento verbal, pero en germen incluso desde antes, el hombre aprende una proporción significativa de sentimientos (pero no todos ellos) junto con las expectativas, costumbres y valoraciones sociales correspondientes a esos sentimientos (p.162)

Esta concepción de aprendizaje se aparta de otras que sostienen la importancia de enseñar o ejercitar aquello que se debe sentir y procurar eliminar los sentimientos indeseados; no es cuestión de desaprobar las emociones sino de identificarlas, comprenderlas y darles un tratamiento posible.

En tanto que, y en la medida en que la formación de los afectos deriva de la experiencia, éstos no son necesariamente fuente de emociones (como sabemos, los afectos de los animales también emanan de la experiencia). Pero mientras la base de la experiencia animal son los instintos, los afectos humanos no se basan en ellos: el <<papel>> de los instintos es asumido por el estímulo social dado. Pero estos estímulos sociales dados (que, por los mismo, son siempre situaciones específicas) dan inevitablemente una <<coloración>> emocional a los afectos. Junto con el aprendizaje de afectos, el hombre aprende en las prescripciones referentes a ellos la relación a mantener con los afectos. Y esta relación es siempre creadora de emoción (Op. Cit, 1980, p.163).

Se trata de habilitar espacios a la comprensión y socialización de los sentimientos en el marco de experiencias culturales significativas. El trabajo con las emociones en espacios subjetivantes como la escuela puede ubicar su foco en las situaciones que allí se entran. Se trata de avanzar hacia su reconocimiento y comunicación. Los lenguajes artísticos, junto con las situaciones lúdicas, resultan territorios privilegiados para propiciar el encuentro entre los propios sentimientos y los significados culturales.

Vínculos y sensibilidades

Aquello que sentimos, que nos afecta e implica, porta un carácter social y colectivo, en la medida en que se construye en el entramado de las relaciones interpersonales e incide en la constitución de la subjetividad. La convivencia supone experiencias sensibles en la interacción con los otros. “La emotividad traspasa la esfera de la intimidad para ejercerse en el espacio público como derecho bajo un horizonte de justicia” (Kaplan, 2022, p 14)

En su obra *Las emociones políticas*, Martha Nussbaum (2014), reflexiona en torno al lugar de las emociones en la construcción de sociedades más justas. Parte de la premisa de que son las personas y las cosas a las que conferimos cierta importancia las que causan emoción en nosotros. Así refiere a un uso político de la emoción sostenido en la importancia de volver estable el interés por los demás y tomar en consideración sus situaciones y perspectivas. Ello supone una posición, una implicación y un movimiento, que la autora diferencia de la mera atención al otro o de “tenerlo en cuenta”:

Podemos definir la empatía (empathy) como la capacidad de imaginar la situación del otro, tomando con ello la perspectiva de ese otro. Es decir, que no se trata simplemente del conocimiento de los estados del otro (algo que, en principio, podríamos obtener sin necesidad de un desplazamiento de perspectiva: por ejemplo, mediante una inferencia obtenida a partir de sucesos pasados); tampoco es lo mismo que pensar cómo se sentiría uno en el lugar de la otra persona, bien que, en ocasiones, sea difícil establecer esa distinción. La empatía no es un mero contagio emocional, pues requiere de nosotros que nos introduzcamos en el problema o la dificultad del otro, y eso precisa, a su vez, tanto una distinción entre el yo/nosotros y el otro, como de un desplazamiento imaginativo (p.179)

Se trata de un interés o preocupación por la persona que está sufriendo desde una posición de compromiso hacia ella. Nussbaum destaca como condición de las emociones el ser «eudemónicas»³, esto es, que se ven ligadas a las concepciones que sostiene una persona, en relación con algo que siente le incumbe, y que puede formar parte de un sentir compartido con otros.

Orientada por esta condición, es que afirma que cualquier proyecto que contemple las emociones públicas procurando generar sociedades más justas e igualitarias, debe conectar con las personas tal como son, con sus afectos y sus preocupaciones particulares, las que se ven moldeadas por un contexto histórico y social determinado. Dichos proyectos deben contemplar su carácter vivencial, contextualizado y recíproco.

³ Al referir a un pensamiento eudemónico, sostiene que se trata de “un juicio o un pensamiento que sitúa a la persona o personas que sufren entre las partes importantes de la vida de la persona que siente la emoción compasiva. Viene a decir «Esas personas cuentan para mí; están entre mis objetivos y proyectos más importantes». (...) las grandes emociones humanas son siempre eudemónicas, es decir, siempre están centradas en los objetivos y los proyectos más importantes del agente, y siempre llevan a ver el mundo desde el punto de vista de esos objetivos y no desde una perspectiva impersonal” (Op, Cit, 2014: 178).

En este marco, el sistema educativo cobra un lugar de importancia en la construcción de la emotividad individual y colectiva, junto y a través del arte, la comedia, las películas, los rituales, los monumentos, entre otros. Por medio de la imaginación y de narrativas, los niños, niñas y jóvenes pueden pensar y sentir a los otros de un modo cercano, en un proceso de reconocimiento de sus formas diferentes de vida y en sus costumbres, despojados del rechazo y desprecio. Enfatizamos junto a Nussbaum el pensar y el sentir entrelazado, pues entendemos que es en la vivencia de situaciones, en la reflexión en torno a problemas concretos, en la circulación de la palabra y del pensamiento crítico, donde pueden tramitarse y socializarse las emociones que posibilitan la convivencia y el compartir sentimientos con los otros.

Nussbaum convoca a las educadoras y los educadores a trabajar en post de la inclusión de cualquier grupo denigrado; convertirlo en parte del conjunto o un «nosotros», haciendo visible su sufrimiento, posibilitando que sean reconocidos y sentidos como semejantes, unidos todos por un objetivo o tarea común que los alberga en tanto “nosotros”.

En este sentido, resalta la inclusión de relatos históricos y el análisis de situaciones sociales en las prácticas educativas. Los ubica en tanto soportes generadores del interés y la preocupación de los niños, niñas y jóvenes en las escuelas, apostando a que puedan adherir a ciertos principios comunes de libertad, dignidad, inclusión y no violencia como ideales propios. Para ello, propone recuperar símbolos culturales que permitan conmovir hacia la construcción de lenguaje emocional basado en relaciones de reciprocidad.

La escuela, con sus experiencias y narrativas, puede promover formas de vínculo comprometido y sensible hacia los otros. Las situaciones o relatos históricos o de ficción, como el juego y las obras teatrales, resultan escenarios privilegiados para el despliegue de la imaginación y la reflexión. En palabras de la autora (2014):

Las tragedias abordan cuestiones que son difíciles de afrontar, pero lo hacen con un estilo que las vuelve aceptables, e incluso agradables, para un público potencialmente aprensivo por medio de la seducción que ejercen la poesía, el ritmo y la melodía. En la vida real, el miedo de que nos pueda pasar algo malo puede traducirse en una paralizante atención egoísta a nosotros mismos, y el asco físico puede producir distanciamiento y exclusión. Sin embargo, la tragedia ayuda a atenuar la exclusión porque no rehúye a abordar una situación como la del protagonista, pero lo hace prescindiendo de las cualidades sensoriales que provocan el asco y ahorrando a sus espectadores ese grado de implicación propio de la vida real que podría dar lugar a la aparición del miedo (p. 320)

En reiteradas ocasiones, las actuaciones provocan una profunda emotividad en los espectadores, que se incluyen y vivencian tramas de la mano de otros que las proyectan. Se despliega una comprensión emocional que conecta a las personas con diferentes realidades. De este modo, se

promueven sentimientos de fraternidad y cercanía, enlazando el sentir y la reflexión en escenarios caracterizados por el “como si” propios de la ficción:

Y esos no son más que unos pocos ejemplos de las obras populares para el público infantil que pueden poner a los niños en contacto con la vulnerabilidad humana y que pueden suscitar valiosos debates en las familias y en las escuelas de primaria. Algo que bien puede hacer una sociedad decente es asegurarse de que obras de ese tipo y de esa calidad formen parte del currículo educativo público, y de que escritores, artistas visuales y cineastas que hacen cosas bien hechas para niños reciban la atención y el interés públicos debidos. (p. 334)

Los vínculos con los otros son también fuentes de tensión y, por tanto, resulta valioso disponer de un “espacio potencial” en el que puedan probarse posiciones, discursos y manifestaciones. El juego amplía las experiencias de confianza, de reciprocidad y de creatividad que promueven el respeto por el mundo y por los otros; experiencias que luego se continúan en otras formas de actividad cultural, como las artes en sus diferentes lenguajes. En torno a las formas en que los sujetos ligan con los otros, ante acciones y discursos que tienden al rechazo y a la exclusión, la autora afirma (2014):

Estas tendencias son sólo tendencias, por muy hondamente arraigadas que estén. Por lo tanto, pueden modificarse mediante la crianza y la educación, y también pueden ser moldeadas mediante las situaciones que se viven en nuestros entornos sociales (p 240)

Contamos en las escuelas con las posibilidades y los recursos para generar espacios de actividad compartida, de conversación y de juego que propicien encuentros y vínculos. Podemos enriquecerlos con símbolos y discursos culturales que ayudan a ligar con otros, que promueven actitudes y valores de reconocimiento mutuo y la construcción de lazos sociales democráticos. Un modo de construir desde la cultura afectiva escolar entornos cada vez más humanos y justos.

Para seguir pensando

El recorrido propio recuperando las contribuciones de los planteos de Heller, Nussbaum y Ahmed nos lleva a pensar en clave de posibles rupturas y construcciones alternativas. Pensar a las emociones desde un enfoque relacional, considerar su condición de “con-mover”, de implicación con los otros, invita a repensar las dimensiones cognitivas y afectivas siempre entrelazadas. La práctica pedagógica supone ensanchar el terreno de lo simbólico y aportar reflexión, donde cognición y afectividad se ven siempre hiladas. Ello sostiene la necesidad de habilitar espacios en para la comprensión y elaboración de aquello que sienten los actores de la vida escolar y la posibilidad de ligarlo con nuevos significados compartidos.

El espacio escolar, bajo ciertas condiciones y recursos simbólicos, puede promover culturas afectivas que funcionen como amarras simbólicas bajo una matriz sensible de reconocimiento recíproco, respeto e implicación intersubjetiva.

Referencias bibliográficas

Ahmed, S (2015) *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género. Título original: *The Cultural Politics of Emotion*, publicado en inglés por Edimburgh University Press, 2014. (Primera edición en 2004)

Ahmed, S (2019) *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires, Caja Negra Editora. Título original *The Promise of happiness* (2010) Duke University Press.

Bracchi, C., Kaplan, C.V., & Aizencang, N. (2021) “Políticas para acompañar a las y los estudiantes y sus trayectorias educativas en pandemia. Hacia una pedagogía del cuidado socioafectivo”. *Voces De La Educación*, 193-205. Recuperado a partir de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/450>

Elias, N. (2008) *Sociología Fundamental*. Barcelona, Gedisa.

Freud, S. (1991) *Lo inconsciente* (1915). *Obras Completas*, Tomo XIV. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Heller, A. (1980) *Teoría de los sentimientos*. Ediciones Coyoacán. Barcelona, España. Reedición en 1994. Título original: *A Theory of Feelings*. Traducción: Francisco Cusó.

Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz.

Kaplan C.V. (2022) *La afectividad en la escuela*. Buenos Aires, Paidós Educación.

Kaplan, C. V. (2018). “La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la Sociología de la Educación”. *Sudamérica. Revista de Ciencias Sociales*, 9, (pp.117-128). <http://fh.mdpu.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/3145/3069>

Kaplan, C. V. (2016) “El racismo de la violencia Aportes desde la sociología figuracional”, en Kaplan, C.V y Sarat, M. *Educación y procesos de civilización: Miradas desde la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Recuperado a partir de https://notablesdelaciencia.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/114824/CONICET_Digital_Nr_o.aaae53b-c333-4dc1-9b05-ebaff4c68806_b.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Luale, J (2020) “Afectos freudianos” en Luale, L y Colaboradores (2020) *Disrupción de los afectos en la clínica y en la época*. Buenos Aires, JCE Ediciones.

Maddoni, P., Ferreyra, M., Aizencang, N (2021) “Dando vueltas por el mundo de los afectos y emociones”. En *Revista Deceducando*, Edición Digital, Número 6: Sobre el discurso de las emociones en la escena escolar contemporánea. Artículos, ensayos. Ediciones: Deceducando. |

Nussbaum, M. *Political Emotions: Why Love Matters for Justice*. Harvard University Press, 2013. Vers. cast., *Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona, Paidós, 2014.

¹ Carina V. Kaplan es Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación por FLACSO. kaplancarina@gmail.com

² Noemi Aizencang es licenciada en Psicopedagogía, magister en Didáctica y docente en la cátedra I de Psicología Educacional en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. nomiaizen@gmail.com