

Escuela, sufrimiento y pedagogías de la interrupción: una conversación con Carina Kaplan¹ a propósito del dolor (y el amor) social)

Schools, suffering and interruption pedagogies: a conversation with Carina Kaplan about social pain (and social love)

Damián Rodríguez²

Silvina Aulita³

María Marta Yedaide⁴

Resumen

Esta conversación se cimienta en un profundo respeto y una hermosa amistad, capaz de ofrecer la caricia de la compañía y la fraternidad en estos tiempos convulsos. Fuimos en busca de Carina Kaplan porque ella está desde hace tiempo poniendo el oído y el corazón en el cotidiano escolar y lo que allí duele, lo que late, lo que promete. Necesitábamos encontrarla para que nos contara cómo este escenario —mitad inédito, mitad re-editado— le viene afectando, qué se está alterando respecto de su obra—esa trayectoria académica que viene componiendo al compás del giro afectivo y siempre nos cautiva. Le enviamos unas preguntas guía para propiciar la charla. Honró la ocasión que nos reunía, cuidando este vínculo también con generosidad. Nos regaló una revisión de sus historias de llegada a pensar la escuela en clave afectiva-emocional, alimentando la tesis esperanzadora sobre las posibilidades que todavía atesora. Nos recordó lo que estamos considerando con extrema seriedad en estos días: somos seres afectados y afectantes, cuya sensibilidad no se desanuda del pensamiento (Giraldo y Toro, 2020). Ella lo viene diciendo: no se pueden sostener expectativas de rendimiento académico con una trama vincular dañada, violentada de múltiples modos. A la vez nos rescató de las fuerzas que insisten en imantar los problemas al ámbito de lo privado y estigmatizar a la escuela como particular enclave

de desigualdad y violencia; la investigación en estos cotidianos cuenta otra historia. Esa escuela que también es sitio de cuidado y de posibilidad para los seres vulnerados que somos por nuestra necesidad de reconocimiento, por el temor al rechazo, por la experiencia de la soledad. Carina nos invitó a pensar que “El otro tiene que ser importante para mí sin distinción de condición”, apostó a “la potencialidad que tiene la escuela de construir huellas biografizantes”, se definió a favor de gestar “pedagogías de la interrupción”. El diálogo ha sido exquisito, delicioso y también importante—un llamado al recobro de la ética por vía de la sensibilización, la estética y la amorosidad.

Palabras clave: Dolor social; habitus emotivo; Pedagogías de la interrupción

Summary

This conversation is grounded on profound respect and academic friendship; it has thus brought along some comfort in these unsettling contemporary times. We summoned Carina Kaplan to the discussion because she has been investing her heart and work in every-day school life for years, enabling us to perceive the conditions of suffering and hope there. We wanted to know how she deemed the current scenarios and whether these had altered her studies related to the affective turn. She replied with candor to the script we proposed and honored the occasion, displaying not only warmth but also utter generosity. She reviewed her line of work and revived the thesis of schools as sites of possibility, as she emphasized the affecting/affective conditions that merge the cognitive and sensible realms (Giraldo y Toro, 2020). She has been clear about this many times: achievement cannot be divorced from harmful relationship patterns. She now invites us, particularly, to suspend our biases on individuality and the branding of schools as sites of violence and inequality. Research has shown that they are also places to be cared for, to heal from our common fears, the need to be recognized and the experience of loneliness. Carina has invited us to consider that “The other must be important for me regardless the distinctions produced by conditions”, as she advocated in favor of “the importance of schools to leave biographizing traces” and the “pedagogies of interruption”. The conversation has been delightful, exquisite and important, as it called for the recovery of ethics through sensibility, aesthetics and love.

Keywords: Social Pain; Emotional Habitus; Interruption Pedagogies

Fecha de recepción: 05/04/2024
 Fecha de evaluación: 06/04/2024
 Fecha de evaluación: 07/04/2024
 Fecha de aceptación: 08/04/2024

La charla entre Damián y Carina comienza con nuestro agradecimiento, su cálida disposición y la alusión al guion que habíamos definido los tres y puesto en su consideración para esta conversación.

Carina: Tomaré tus preguntas como un argumento, porque retoman ideas que he ido haciendo públicas y trataré de exponer desde otro lugar. Al mismo tiempo, agradezco sinceramente porque se nota que han leído profundamente mis textos y que conocen mi perspectiva y la de mi equipo. Muy agradecida por ello.

Es importante dar cuenta de cómo arribé a la idea del dolor social en la escuela, ¿cómo es que comencé a interesarme por el sufrimiento social en la escuela? Uno siempre está pensando si los estudiantes construyen una experiencia escolar biografiante o si, por el contrario, la escuela es una institución que es desubjetivante, y cómo se da esa dinámica que siempre es contradictoria. Pero lo cierto es que al trabajar en investigación sobre las violencias en el ámbito escolar haciendo esta distinción de violencias físicas y violencias simbólicas—que aún es una distinción analítica que hay que seguir ahondando, porque están muy implicadas las violencias físicas y las violencias simbólicas—advertí en ese momento que detrás de toda forma de violencia hay una expresión o signo de un dolor social. Significa que pensar el sufrimiento en la escuela nos permitiría, o nos permite—lo pensé en ese momento, no como una hipótesis—pensar acerca de cuáles son las heridas sociales que las y los estudiantes traen a la escuela, pero a su vez, cuáles son las que se tramitan en la escuela, es decir, pensando este lugar de la escuela como una institución que puede ayudar a reparar las heridas sociales, como una institución que puede promover procesos solidarios y reciprocidad, que puede hacer contrapeso simbólico frente a las formas de violencia. Me refiero a estas marcas de la infancia, que tienen que ver con las condiciones de la desigualdad en sus múltiples facetas—me refiero a la desigualdad por condiciones de género, de origen social, de discapacidad, de etnia. Una serie de mecanismos que existen en la sociedad que operan a veces muy disfrazadamente reproduciendo estas expresiones de la desigualdad que tienen un correlato en rostros humanos, en personas, en la gente que está habitando la escuela. Particularmente a mí me interesa la figura de los alumnos, pero también es verdad que cuando uno piensa en el sufrimiento social, piensa en términos de vínculos generacionales, intergeneracionales. Entonces, estudiando o profundizando en el estudio sobre las formas de la violencia en la escuela, sobre los micro racismos como una forma particular de micro-violencia cotidiana, advertí que hay un efecto socio-subjetivo de daño. Es decir que hay, por un lado, una matriz de sufrimiento y, por otro lado, un efecto de daño. Entrevistando a aquellos estudiantes que sufren uno advierte que se va configurando un efecto daño en el sentido de prácticas de auto menosprecio, de configuración o conformación de una autoestima muy devaluada. Que cuando las y

los estudiantes son objeto de burla, por ejemplo, como una forma de violencia simbólica muy extendida en la escuela, se sienten mal, se sienten inferiores, se sienten humillados. Así, mi interés empezó a estar en cómo dar cuenta de esta trama afectiva que genera malestar—un malestar que produce que las y los estudiantes no sólo la pasen mal, se sientan mal, sino que les impide que puedan aprender en términos de lo que se espera de ellos, en términos académicos, cognitivos, y que afecta su socialización escolar. Porque detrás de todo niño que sufre hay una imposibilidad sentida de cumplir con lo que se espera, con las expectativas de comportamiento y rendimiento. Ahí empecé a pensar cómo dar cuenta en mis estudios empíricos del giro afectivo, es decir, cómo inscribir lo emocional en el corazón de las escenas del cotidiano y particularmente comprender una emoción constitutiva de subjetividad que es el sufrimiento. O sea que enmarco a la cuestión del sufrimiento a la producción de la emotividad de época que adquiere signos particulares, singulares—de acuerdo con de quién se trata, pero que a su vez da cuenta de un sufrimiento social, colectivo. Por eso a mí me interesa anexar a la palabra *social* al sufrimiento. Me interesa en términos teóricos y también de comprensión de la realidad escolar: el término sufrimiento social, el término dolor social, porque aun cuando el dolor sea vivido personalmente por cada uno de nosotros tiene una reminiscencia del dolor más colectivo. Y si la escuela puede ayudar a simbolizar, a tramitar, a elaborar esas formas de dolor social se abre algún horizonte o alguna esperanza de que la escuela pueda ser un refugio emocional, es decir, que pueda realizar este contrapeso interrumpiendo prácticas de violencia y, por lo tanto, ayudando a que la trama vincular y las culturas afectivas puedan ser más subjetivantes.

Damián: ¿Cuáles son las injusticias afectivas que entendés prevalecen en estos tiempos? Pienso en los micro racismos, por ejemplo?

Carina: Te comento que aplicamos una encuesta durante el aislamiento en pandemia a estudiantes de secundario de sectores populares, y ahí advertí cómo la escuela es un lugar para estar en compañía de los otros pero en donde gran parte de los estudiantes, me arriesgo a decir, en ocasiones algunos casi siempre, se sienten solos. Entonces, una de las características que tiene que ver con los signos de época es esta forma de aislamiento, de desconexión, de la imposibilidad material y simbólica de construir lazo social. Hemos identificado a través de la percepción juvenil que una experiencia que se ha acrecentado es la de soledad. Y es interesante pensar esto porque hay un contexto de primacía del individualismo, donde se premia el yo por sobre el nosotros, por sobre la producción de vínculos colectivos más cooperativos. Vivimos en una sociedad que premia lo competitivo y desprecia lo cooperativo. La escuela es un lugar por excelencia de cooperación. Por eso, los proyectos de investigación que llevamos a cabo pretenden comprender cómo se construyen las tramas afectivas institucionales y cómo la cultura afectiva escolar incide en los modos de trato, en las prácticas curriculares que se proponen

a los estudiantes y en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Entonces una de las emotividades que a mí me parece que vale la pena profundizar en las propuestas de intervención escolar, es la referida a las experiencias de soledad. Al sentirse en soledad y con falta de recursos para lograr vínculos significativos, hemos observado una forma particular de violencia que se vuelve contra el propio cuerpo, es decir, las prácticas de autolesión y los intentos de suicidio en relación a lo que se exacerbó en este tiempo. En este caso lo observamos en entrevistas en profundidad individuales y grupales que triangulamos con los datos de la encuesta y advertimos que las y los jóvenes cuando sienten malestar, cuando sufren, tienden a producirse autolesiones, autoagresiones, sobre todo cortes en la piel o prácticas vinculadas al suicidio. Esto se ha incrementado en este tiempo. Y detrás de toda práctica de autolesión o práctica de suicidio, que nosotros denominamos como violencias contra el propio cuerpo o violencias que se vuelven contra sí mismo, existe un sufrimiento muy importante. Y ahí también nos pusimos a pensar que cuando uno comprende el sufrimiento está dando cuenta de lo que está silenciado y de la necesidad de expresarse; nos dice que la escuela puede ser uno de esos espacios en que las y los estudiantes sienten confianza para narrar y relatar. Expresar ese malestar, socializarlo. Hay una investigación que está llevando a cabo Ezequiel Szapu, de nuestro equipo, en la cual pregunta a los estudiantes por los cortes en la piel, las autolesiones, y me comentaba que el 100% de ellos identifica esta práctica como propia o de algún compañero o amigo. Esto es muy fuerte, sobre todo teniendo en cuenta que, por ejemplo, las prácticas de autolesión eran un reducto de la intimidad. Se las consideraba y trataba como una patología individual, singular, que correspondía a una caracterología psicopatológica de ciertos casos singulares. Lo digo porque prevalecía una mirada que se construía sobre el estudiante y que, en general, estaba oculta para la escuela. Y sin embargo es interesante porque nuestras entrevistas, cuando indagamos, insisto—a través de focus group, entrevistas grupales y a través de algunos trabajos particulares de investigadores—observamos que las prácticas autodestructivas están vinculadas a las experiencias de soledad, a los sentimientos de humillación, sentimientos de exclusión, es decir, toda una red sentimental que a nosotros nos parece que permite tener acceso a la comprensión de la constitución de subjetividad juvenil en nuestra época. Las emociones, entonces, y estas prácticas que tienen que ver con un sentimiento de malestar no pueden ser abordadas como reducto de la intimidad porque lo que justamente ha sucedido es que las experiencias emocionales, las prácticas autodestructivas, se muestran en el espacio público de la escuela. Esto nos abre el camino para reponer este carácter social y público de las emociones porque lo emocional, lo sentimental ha sido históricamente un reducto de la intimidad, de lo familiar. Quien se dedicaba al cuidado emocional de las niñas y los jóvenes era la familia por razones históricas, también, ¿verdad?, en esta separación que hubo entre el Estado y la familia se definió qué esfera de lo social cubre cada quien. Sin embargo,

conversando con algunos maestros de primaria me comentaban, por ejemplo, que había grupos de estudiantes, alumnas muy niñas que se iban al baño y se cortaban para poder ser parte del grupo, para poder ser aceptadas en el grupo: la que no se cortaba no era incluida en el grupo. Y algo que hemos aprendido, estudiando la violencia, es que todos necesitamos ser vistos, aceptados y reconocidos por los demás. Entonces estas prácticas muchas veces son la expresión de una dinámica grupal de liderazgo, de poder ser aceptado, etc. Hay en el fondo siempre un sentimiento de rechazo o miedo al rechazo que está atravesando la dinámica de interacción y de poder entre los estudiantes. A mí me parece que el miedo al rechazo o el sentimiento de exclusión es muy estructurante de las prácticas vinculares en la escuela y de los efectos que tienen estos vínculos, que están sustentados sobre formas de violencia que están muy naturalizadas, por otro lado. Porque la pregunta por lo emocional o por el sufrimiento tiene que ver con cómo constituimos lazo social y, en la escuela, particularmente, lazo afectivo con los otros. Cómo participamos en la escuela; incluso cuando uno recorre su propia biografía escolar puede advertir esto de una lucha por el reconocimiento. En relación a la discapacidad, una lucha para que nuestras formas identitarias, nuestras formas de ver el mundo, nuestras formas de actuar puedan ser legitimadas, valoradas. Entonces, ¿cómo puede la escuela interrumpir ciertas formas de discriminación que tienen un efecto socio subjetivo sobre la estructuración de las trayectorias y experiencias escolares? Y en cuanto a la relación sufrimiento-soledad hay efectos socio-psíquicos, es decir, que lo social y lo psíquico van unidos.

Es necesario legitimar todo lo que los niños y los jóvenes sienten, es decir, poder valorar aquello que sienten, poder comprender cómo sienten. Porque uno va configurando a lo largo de su historia lo que Pierre Bourdieu denominó *habitus*, y nosotros aventuramos como categoría el *habitus emotivo*. Si bien no habíamos encontrado esta referencia, la fuimos construyendo como forma de ver el mundo que se aprende en lo familiar, pero que se aprende también en la escuela y en todos los ámbitos de socialización en que uno va incorporando esquemas de percepción del mundo. Entonces ahí es posible pensar cómo el *habitus* emotivo se va configurando de ciertos modos. Es importante, siempre legitimando todas las formas de sentir. Por ejemplo, tenemos estudios con jóvenes indígenas que muestran que se sienten inferiores y por ello es necesario investigar por qué se sienten inferiores, cómo construyen ese sentimiento de inferioridad, pero a su vez dar batalla respecto del lugar que tiene la escuela para construir mayor valía social, para fortalecer a estos jóvenes que están invisibilizados, que a su vez están atravesados por condiciones de la desigualdad. Porque si no la desigualdad no es solo un mecanismo de discriminación económica sino también de imposibilidad de construir una existencia sentida como más digna.

Volviendo a tu pregunta por las condiciones y recursos de la discapacidad, nosotros estudiamos a la escuela porque constituye una institución estatal pública a la que asisten las mayorías y porque constituye una posibilidad de dotarla de ciertas

herramientas simbólicas (mediante nuestros estudios e investigaciones) para promover mayor justicia. Y no es solamente la justicia social, que es un concepto ligado a la posibilidad de constituir una vida material digna sino también la posibilidad de constituir lazo social, la posibilidad de afianzar nuestra identidad. En este punto pensamos también en la justicia afectiva como el derecho que tienen todos los niños, las niñas, los jóvenes, el derecho que tenemos todos a ser amados, protegidos y cuidados. Y acá me parece que el ejercicio de este derecho en algunos grupos, como aquellos atravesados por condiciones de la discapacidad, es un derecho poco ejercido. Entonces, trabajar sobre la afectividad no es solamente tener un trato igualitario sino instrumentar contenidos en el currículum que permitan ayudar a construir una convivencia que esté signada por el reconocimiento mutuo. Promover relaciones de justicia tanto en lo escolar como en lo no escolar. El otro tiene que ser importante para mí sin distinción de condición. Lo afectivo no está puesto solo en los abrazos sino que es un contenido escolar que hay que conceptualizar, ¿qué relatos uno le ofrece a los estudiantes en términos de herramientas simbólicas para ese reconocimiento del otro? Como por ejemplo si yo pongo la figura de un niño discapacitado que está sufriendo puedo generar procesos de identificación para que se pongan en el lugar de ese niño, para que puedan pensar cómo se sentirían si estuvieran en ese lugar. Tenemos que construir una mirada de reconocimiento mutuo basado en vínculos recíprocos.

Y eso es un aprendizaje social en la escuela que nos enriquece a todos como sociedad y nos permite pensar cómo la escuela contribuye a la construcción de una ciudadanía sensible.

Damián: Habíamos propuesto, como segundo eje, la discusión sobre las violencias contemporáneas en el cotidiano escolar, con una mirada que se pregunte, también, por los otros sujetos de la educación y los modos en que (se) afectan.

Carina: Primero considero importante recordarnos que la educación, la escuela, es una apuesta. Uno se propone horizontes utópicos a construir. Entonces, a veces, me parece que se confunden ciertas prácticas de violencia y micro violencias en la escuela que están muy naturalizadas con la potencialidad que tiene la escuela de interrumpir esas violencias. Muchas veces se habla de que el maestro es violento, de que los niños son violentos; entonces pareciera que la escuela es como una institución donde solo opera la violencia. Yo desmiento categóricamente que eso sea la escuela. Aunque una como investigadora y mucho de la literatura en investigación educativa y los medios de comunicación a veces generan una imagen de la escuela violenta. Es más, hay algunos titulares de libros que son “la guerra en las aulas”. A mí me parece que hay que pensar que quienes estudiamos la violencia en la escuela, somos conscientes que se trata de prácticas, que tienen una matriz en el inconsciente social, pero que lo escolar no puede ser reducido a la violencia.

Cuando uno recorre la escuela allí predomina un compromiso por sacar adelante a los niños y, por parte de los niños, de construir experiencias subjetivantes, o sea, la escuela es vista, en general por los jóvenes como un lugar donde son felices la mayoría de las veces, la mayoría del tiempo. Pero claro, como la educación es una apuesta por los más débiles, por los más silenciados, uno se concentra en esas prácticas que es necesario revertir para llegar a formas de justicia social o para que la escuela cumpla esta función de promoción de signos de justicia. Esto como primera advertencia: no me parece ni muy justo, ni muy adecuada la idea de que la escuela es una institución violenta y que las relaciones que allí predominan son violentas. En todo caso, pueden referirse a ciertas prácticas naturalizadas en la sociedad que se reproducen en la escuela. ¿Qué quiero significar con esto? Que existen micro racimos en la escuela porque existe racismo en la sociedad. Existen niños que se burlan y se discriminan por el color de la piel, porque el rostro y, particularmente, el color de piel es un signo de distinción social. Lo que sí puede hacer la escuela es, a través de su práctica pedagógica cotidiana, interrumpir esas dinámicas sociales de discriminación. Ahí le tengo mucha confianza a la escuela porque es un lugar en donde sus prácticas cotidianas pueden promover culturas afectivas que tiendan a relaciones de reciprocidad y de reconocimiento mutuo y más fraternas.

En el currículum cotidiano, en la trama escolar se puede poner mucha cuña respecto de este propósito de que la escuela eduque en la sensibilidad por el otro. Considero que esto necesita ser objeto de reflexión desde las prácticas iniciales en el oficio de enseñar. Primero porque el oficio del maestro es siempre artesanal y se va construyendo en la práctica, pero bajo ciertos lentes teóricos. Entonces, recuperar el giro afectivo como se está haciendo en el campo de la investigación educativa me parece interesante como reto para la formación docente—esta posibilidad de reivindicar lo emocional como constructor de lazo social en la escuela—y de ahí pensar el lugar significativo que tenemos las figuras docentes en la construcción y reconstrucción del lazo social sobre todo tras los efectos socio psíquicos de la pandemia, tras los efectos socio psíquicos de las distintas formas de la desigualdad social. Bueno, pensar en las emociones es justamente dar lugar a todas esas tramas que se pueden producir y que hay que interrogarse desde la formación inicial: cómo educamos en la sensibilidad hacia los estudiantes, cómo pensamos lo socio afectivo como una dimensión estructurante de la escena escolar porque en general, suelo decir, lo emocional quedó como la cenicienta de lo escolar pero es estructurante de la escena. Porque cuando uno le pregunta a cualquiera de nosotros, a los estudiantes también, cuál es el lugar de la escuela, siempre remiten a una huella afectiva que les dejó el maestro, a quien ligan a alguna experiencia particular que han tenido. A mí me conmueve mucho cuando los estudiantes (en trabajos de campo en las escuelas de sectores populares) son ya bastante mayores, vuelven a la escuela porque la sienten como un lugar de pertenencia, un lugar en que se sienten reconocidos y respetados

desde su singularidad, donde perciben que se los reivindica en una sociedad donde se habla despectivamente de los pobres, los desiguales. Y ahí cada quien tiene nombre propio, tiene una historia, porta una historia, construye una historia común en la escuela junto con otros. Entonces, la potencialidad que tiene la escuela de construir huellas biografizantes es una manera de hacer contrapunto a todas esas formas de violencia e invisibilización social. A eso llamo yo una pedagogía de la interrupción, tal vez podría decirse, o mecanismos y prácticas de interrupción de la desigualdad. Son esos gestos cotidianos de la escuela donde uno puede observar estas interrupciones que siempre son del orden de lo simbólico.

Damián: En el último eje te habíamos propuesto unirnos en la confianza, con el corazón en la mano, para activar nuestro capital (político-afectivo) como educadores.

Carina: ¡Este eje es más difícil! De algún modo fui respondiendo estas preguntas antes.

Me parece que en la escuela se aprende a sentirse movilizado por lo que le pasa al otro. Cuando leía sobre el giro emocional y la importancia del trabajo con las emociones en la escuela, lo que más pensaba es en esta idea que lo emocional significa la posibilidad de sentirse afectado por el otro. Y entonces la escuela es un lugar donde el sufrimiento del otro no resulta indiferente y donde uno aprende estos valores de fraternidad, de cooperación, de reconocimiento, de respeto, que son valores que contrarrestan con formas de un capitalismo salvaje. Y en cuanto a la formación docente, entiendo que no se puede pensar lo escolar por fuera de los procesos sociales más generales. Incluso cuando nos preguntamos qué sienten las y los estudiantes, primero hacemos el esfuerzo de comprender qué y cómo sienten las sociedades y decir cuáles son estas formas de sentir que se premian, se silencian o se acallan. Cuando doy clases sobre estas temáticas, pongo un ejemplo que me parece bastante interesante: la idea de que “los hombres no lloran”, es decir, que los varones tienen que silenciar sus emociones. La escuela puede ser un territorio donde identificar y legitimar lo que cada quien siente y lo que se siente en común. Imagino un niño que está sufriendo que pueda expresar ese sufrimiento en un espacio que es confiable como la escuela con una figura de autoridad tan relevante y tan significativa como lo es un docente en la construcción de su biografía vital. Porque la escuela nos cambia la vida a todos. Porque la escuela es una institución antidesestino, es decir, es una oportunidad de torcer los designios del sello de cuna. La escuela puede trascender las condiciones iniciales para que cada quien siga sus sueños. Para ello hay que amar a los niños y no es un amor ingenuo. Es un amor que significa reconocimiento, afectación, movilización por el otro. Un amor colectivo. Por eso a mí me gusta pensar también la escuela como un espacio de producción de felicidad, que siempre es una felicidad común, una felicidad colectiva. En lugar de abordar cómo se soporta el dolor social resulta necesario que pensemos formas

de tramitación colectiva del dolor social. Entonces, ahí el dolor del otro se me hace carne, se me hace propio. Creo que esto forma ciudadanías más sensibles y la escuela puede ahí contribuir con su granito de arena a construir una sociedad más justa, más igualitaria, más sensible, más fraterna y más inclusiva.

Damián: ¿Y qué creés que pueden hacer los docentes frente a tantas interrupciones entendidas como faltas de respeto, actos violentos, etc.?

Carina: La escuela es un lugar para estar en compañía con otros. Se trata de que nadie se sienta en soledad y que sienta que forma parte de una historia común. Hay que recuperar herramientas culturales que provienen del arte, de la literatura, de expresiones artísticas, sensibles, estéticas que pueden ayudar a generar vínculos de convivencia donde se interrumpan formas de violencia naturalizadas.

La palabra del maestro es estructurante. Hay que defender a los maestros que suelen librar desde el cotidiano las luchas por el reconocimiento. La figura del docente es central en los procesos de reparación simbólica y en la tramitación del sufrimiento. Cuando hago referencia en mis escritos a la palabra amorosa o la mirada amorosa necesaria para estructurar la autoestima escolar tiene que ver con comprender que el amor es un componente *indispensable* de aproximación a la justicia. Repongamos a las palabras como amor el sentido crítico, el sentido constructivo para promover una sociedad más justa. Porque todos tenemos derecho a ser felices.

Notas

¹ Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires y Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación por la FLACSO. Realizó estudios de posdoctorado en la Universidad Estadual de Rio de Janeiro. Investigadora Principal del CONICET. Profesora Titular de las cátedras de Sociología de la Educación en la FFyL UBA y en la FAHCE UNLP. Dirige el Programa de Investigación sobre Transformaciones, Subjetividad y Procesos Educativos en el IICE, FFyL UBA. Autora y coautora de numerosas publicaciones, entre ellas *La afectividad en la escuela*, Ed. Paidós; *La vida en las escuelas. Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar*, HomoSapiens Ediciones; *Talentos, dones e inteligencias*, Ed. Colihue; *Género es más que una palabra*, Miño y Dávila editores; *Violencias en plural*, Miño y Dávila editores.

² Facultad de Psicología UNMDP. GIESE- CIMEd (FHumanidades). Contacto: amianrodri-quez81@hotmail.com

³ Profesora de primero y segundo ciclo de EGB, Resolución N° 1327/99. Profesora de Educación Especial en Discapacidad Intelectual, Resolución N°5017/04 y Resolución N° 4664/03. Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (cohorte 2020). Miembro del grupo GIESE perteneciente al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación. Contacto: silvinamces@hotmail.com

⁴ Doctora en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación (UNR), Especialista en Docencia Universitaria y Profesora de Inglés (UNMDP). Docente e investigadora

Escuela, sufrimiento y pedagogías de la interrupción: una conversación con Carina Kaplan a propósito del dolor (y el amor) social)

del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMdP. Directora de la Revista de Educación de la Facultad de Humanidades, del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas y del Grupo de Extensión Reescrituras en el Campo de la Educación. Coordinadora del Área de Posgrado de la Facultad de Humanidades. Miembro del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales del CIMEd, UNMdP. Su área de trabajo primordial se centra en las pedagogías y la investigación educativa. Contacto: myedaide@gmail.com ORCID 0000 0002 1233 9234