



Los sentimientos en la escena educativa

**Carina V. Kaplan (dir.)
Ezequiel Szapu y Darío H. Arevalos (revs.)**

**Autores: Claudio E. Glejzer, Jorge E. Catelli,
Sandra G. Vinocur, Iván P. Orbuch, Pablo D. García,
Natalia G. Adduci, Ezequiel Szapu, Darío H. Arevalos,
Carina V. Kaplan, Lucía Abecasis, Priscila Orguilla
y Ludmila M. Sukolowsky**

Los sentimientos en la escena educativa

Los sentimientos en la escena educativa

Carina V. Kaplan (dir.)
Ezequiel Szapu y Darío H. Arevalos (revs.)

Autores: Claudio E. Glejzer, Jorge E. Catelli, Sandra G. Vinocur,
Iván P. Orbuch, Pablo D. García, Natalia G. Adduci, Ezequiel Szapu,
Darío H. Arevalos, Carina V. Kaplan, Lucía Abecasis, Priscila Orguilla
y Ludmila M. Sukolowsky



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decano Américo Cristófalo	Secretario de Investigación Marcelo Campagno	Subsecretario de Publicaciones Matías Cordo
Vicedecano Ricardo Manetti	Secretario General Jorge Gugliotta	Secretaria de Transferencia y Relaciones Interinstitucionales e Internacionales Silvana Campanini
Secretaria Académica Sofía Thisted	Secretaria de Hacienda Marcela Lamelza	Dirección de Imprenta Rosa Gómez
Secretaria de Extensión Ivanna Petz	Subsecretaria de Bibliotecas María Rosa Mostaccio	
Secretario de Posgrado Alejandro Balazote		

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Colección Saberes

Imagen de tapa: Maite Kaplan

ISBN 978-987-8363-85-1

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 4432-0606 int. 213 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

Los sentimientos en la escena educativa / Claudio E. Glejzer... [et al.]; dirigido por Carina Kaplan. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2021.
268 p.; 14 x 21 cm. - (Saberes)

ISBN 978-987-8363-85-1

1. Ciencias de la Educación. 2. Pedagogía. 3. Infancia. I. Glejzer, Claudio E. II. Kaplan, Carina, dir.
CDD 370.1534

Índice

Capítulo 1 Las emociones a flor de piel	9
Educación para la sensibilidad hacia los demás <i>Carina V. Kaplan y Darío H. Arevalos</i>	
Capítulo 2 Afectos y teorías psicológicas de la subjetividad	31
Intersecciones posibles en nuestra época <i>Jorge E. Catelli</i>	
Capítulo 3 La cultura emotiva en sociedades desiguales	67
La obra de Eva Illouz como inspiración <i>Carina V. Kaplan, Sandra G. Vinocur, Lucía Abecasis, Priscila Orguilia y Ludmila M. Sukolowsky</i>	
Capítulo 4 Afectividad, implicación y cuidado de trayectorias escolares	89
Intervenciones implementadas en las escuelas secundarias latinoamericanas para “que ninguno se pierda” <i>Pablo D. García</i>	

Capítulo 5 Autolesiones y lazo social	127
La dimensión afectiva de la sociabilidad escolar <i>Ezequiel Szapu</i>	
Capítulo 6 La construcción de lazos afectivos entre pares generacionales	157
Experiencias estudiantiles ante la pérdida del sentido de la vida <i>Darío H. Arevalos</i>	
Capítulo 7 La condición estudiantil en tiempos de pandemia	179
Sobre la afectividad y la afectación subjetiva <i>Carina V. Kaplan y Claudio E. Glejzer</i>	
Capítulo 8 “Una juventud alegre y feliz”	207
El peronismo y la construcción de una estructura emotiva <i>Iván P. Orbuch</i>	
Capítulo 9 Bullying y emociones bajo sospecha	231
Un análisis socioeducativo del discurso mediático <i>Natalia G. Adduci</i>	
Referencias institucionales	259
Biografías de los/as autores/as	261

Capítulo 1

Las emociones a flor de piel

Educar para la sensibilidad hacia los demás

Carina V. Kaplan y Darío H. Arevalos

La literatura y el arte están inspirados por la figura de las emociones que habitan *a flor de piel*; pretendiendo dar cuenta con esta expresión de que la experiencia humana, singular y colectiva, es de una significativa intensidad. Las novelas suelen narrar en detalle la vivencia sensible de sus protagonistas transportando a las y los lectores hacia “un mundo de sensaciones” –tal como cantaba el popular Roberto Sánchez, “Sandro”–.

La experiencia de la sensibilidad refiere al modo peculiar en que cada sociedad de individuos comprende simbólicamente el mundo: percepciones, miradas, imágenes, pasiones, sentimientos, creencias, concepciones y discursos. La sensibilidad, como hecho cultural, es, por tanto, biográfica e histórica, y se constituye en entramados particulares donde lo objetivo y lo subjetivo se articulan necesariamente.

Este breve ensayo aborda *la educación de la sensibilidad hacia los demás*; es decir, trata de delinear la pregunta acerca de cómo la escuela puede promover vínculos de cooperación y solidaridad para contrarrestar formas de desubjetivación propias de los tiempos que nos toca vivir;

donde las desigualdades de género, étnicas y de clase constituyen uno de los mayores obstáculos en la construcción del (auto)respeto y de la (auto)estima social. Sobre esta cuestión, nos interrogamos: ¿Cómo se podría proteger la máquina del respeto mutuo en la micropolítica escolar, contrapesando las formas materiales y simbólicas de la desigualdad que representan un quebrantamiento a la dignidad humana?

Nos concentramos en la comprensión de la dimensión emocional de los procesos educativos que viabilizan la estructuración del lazo social. Analizar la afectividad nos conduce al problema del par racional/sensible. Desde una perspectiva procesual y relacional, estamos en condiciones de afirmar que las disposiciones para sentir (los *habitus* emotivos) se estructuran en prácticas y contextos socioculturales. En otras palabras, somos seres sentipensantes situados en una cierta época, por tanto, resulta necesario interpretar las transformaciones socio-psíquicas en sus relaciones dialécticas con las transformaciones sociales de larga duración (Kaplan, 2016).

Posicionarse en un horizonte epistemológico relacional requiere partir de la premisa que ni los sentimientos pueden ser abordados sin tener en cuenta la dimensión estructural material de lo social, ni esta última puede ser interpretada si no se pone en juego la producción de intersubjetividad. Orden social y orden emotivo remiten a una organización dialéctica tensionada por las lógicas relacionales del poder.

Asumiendo a la sensibilidad como un elemento cultural que viabiliza la constitución de subjetividad, focalizamos la mirada en una emotividad que, a nuestro criterio, es vertebradora de la condición humana y de la vida educativa: el *dolor social*. El sufrimiento es un componente medular de la experiencia de trauma social que representa la pandemia

del COVID-19, que tiene consecuencias sobre la configuración de la vida cotidiana y sobre la representación simbólica de nuestras inciertas existencias a futuro.

Acerca de los sentimientos en la escuela

Establecer lazos junto al otro es lo que dota de sentido a nuestra existencia. Una característica de los tiempos que nos toca vivir es el repliegue en lo doméstico bajo el imperativo de reducir los contactos cara a cara con los extraños. Siendo que la escuela opera como un microcosmos de lo social, la trama de la afectividad o la red sentimental que se construye en el cotidiano escolar se vincula a las particulares condiciones y transformaciones de época.

Precisamente, Sennett (2006) analiza los cambios de nuestra vida personal y social a partir de las condiciones del *nuevo capitalismo*. La reconfiguración de las estructuras institucionales y de la actividad económica a nivel global impulsada fundamentalmente por los acelerados cambios tecnológicos y la flexibilización laboral, sentó las bases de ciertas formas culturales que inciden en la constitución de identidades y en las expresiones de los sentimientos de las personas. Los cambios en los modos de producción y acumulación del capitalismo amenazan con corroer el carácter, esos rasgos personales que caracterizaban a los tiempos del capitalismo social de mediados del siglo XX donde los individuos podían conformar una narrativa vital biografizada (Kaplan, 2009).

La desarticulación de la estructura burocrática institucional bajo las ilusiones de libertad propiciadas por el *capitalismo salvaje* se ha convertido en un renovado signo de opresión y deshumanización. Se produce un fenómeno que Sennett caracteriza como de ruptura de trayectorias

perdurables debido a la flexibilidad en el mundo laboral, la obtención de resultados a corto plazo y la ponderación de la inmediatez. Dimensiones de la vida social que vertebran nuestras coordenadas de espacio/tiempo, dejan de operar como estructurantes del lazo social y nos impiden componer una narrativa existencial que pueda ir más allá del presente (Sennett, 2000). “Las condiciones psicológicas apropiadas por la experiencia de trabajo a corto plazo, las instituciones flexibles y el riesgo constante [conforman] un yo maleable, un colaje de fragmentos que no cesa de hacerse, siempre abierto a nuevas experiencias” (Kaplan, 2009: 184).

La fragmentación de la autopercepción del yo es producto de la reinención continua de las instituciones del nuevo capitalismo. Los individuos adoptan como cualidades la flexibilidad adaptativa a situaciones imprevisibles o la tolerancia al riesgo. En consecuencia, los compromisos establecidos en el pasado tienden a erosionarse; lo que produce un debilitamiento de la confianza y la lealtad mutua, necesarias para cualquier construcción de la vida comunitaria.

En las sociedades del capitalismo salvaje, donde prevalecen las relaciones sociales efímeras, la falta de compromiso y estabilidad, la cooperación es más una excepción que la regla. En virtud de esta constatación, resulta preciso reflexionar acerca de cómo construir “la sensibilidad para con los demás”, como contrapeso ante la fragilidad de los vínculos humanos (Sennett, 2012). Esta necesidad, a nuestro entender, es un imperativo ético-pedagógico para quienes adscribimos explícitamente a una educación de matriz crítica que permita comprender e intervenir sobre los mecanismos sociosubjetivos de la desigualdad y la injusticia. La pregunta a formularnos es acerca de cómo se transmite esa sensibilidad hacia el otro para que se materialice la constitución del lazo social.

Sennett (2012) deja abierta la esperanza de que todavía podremos seguir viviendo juntos. En su estudio sobre la naturaleza de la cooperación, que recorre desde la Edad media hasta la Modernidad, describe cómo la misma se ha debilitado y propone cómo se podría fortalecer. Para tal fin, explora las diversas aristas de la *solidaridad* a partir de la conceptualización de Simmel (2014) de *socialidad*, entendida no como acción conjunta, sino como consciencia mutua. Una experiencia sensible central de acción recíproca de los individuos es el mirarse mutuamente. Se trata de un tipo peculiar de socialización, que el propio Simmel caracteriza como la reciprocidad, considerándose como la más perfecta que existe en el campo de las relaciones humanas. Su análisis de la mirada cara a cara se inscribe en una sociología de los sentidos, en donde la percepción sensorial se desarrolla en dos direcciones: a. la impresión sensible de otro hombre nos provoca sensaciones de agrado o desagrado; es decir, nos genera un sentimiento, pero que no nos permite conocerlo; y b. la impresión sensible puede actuar como un medio para el conocimiento del otro. En este último caso, lo que sentimos opera como un puente hacia el reconocimiento mutuo.

La propuesta ética del aprendizaje del cooperativismo se explicita como antagónica de la solidaridad del tribalismo. Esta última consiste en ser solidario con los semejantes pero violento con los diferentes. Es muy ilustrativo el relato de Sennett (2012) sobre la vivencia en una escuela de Londres, donde un compañero de su nieto, en un acto de rebeldía, puso a todo volumen por el sistema de megafonía de la institución escolar una canción de Lilly Allen (cantante de pop) que fraseaba: “¡Jódete, jódete porque odiamos lo que haces y odiamos a todo tu equipo!”. Mientras, una niña de seis años balanceaba sus caderas al ritmo de la música. Dicha travesura escandalizó a las autoridades escolares pues era un uso

no autorizado. Aquellos niños y niñas no percibían que en la letra la cantante intentaba ironizar o burlarse de sus propias palabras. De hecho, a las y los estudiantes el “jódete, jódete” les parecía literalmente una declaración de guerra: “nosotros-contra-vosotros”.

Este tipo de episodio fortuito de la vida cotidiana escolar nos indica que se puede desencadenar un sentimiento peligroso, dado que dicha institución se encuentra enclavada en una zona atravesada por la violencia, donde conviven una diversidad de grupos étnicos, religiosos y clases sociales. Las distancias y las proximidades, imbricadamente materiales y simbólicas, que se van interiorizando a través de la sucesión de generaciones, crean los límites y las oportunidades de entrar en conexión sensible, esto es, producir el encuentro de reciprocidad y respeto para con los demás.

En la modernidad el respeto es un bien simbólico escaso (Sennett, 2003). La disolución de los vínculos de confianza y el desprecio por los otros (los extranjeros, los diferentes, los desposeídos; y en los últimos tiempos se extiende la desconfianza hacia los propios miembros del grupo) tenderán a fabricar individuos con escasa capacidad de atemperar sus instintos, pasiones y prácticas violentas (Kaplan y Krotsch, 2009; 2018; Nussbaum, 2015). Para Honneth, la lucha por los derechos de dignidad entre quienes sienten que han sido maltratadas o maltratados “puede influir, en cuanto que motivos de acción, en las exigencias colectivas de una ampliación de las relaciones de reconocimiento” (Honneth, 1997: 196).

El sentimiento de falta de reconocimiento está asociado a la negación de la subjetividad. Expresa una relación social marcada por el desprecio, la exclusión y la eliminación de la otredad. La experiencia del respeto significa cuidar de sí, hacer algo por sí mismo (autorespeto, autoconfianza o

autovalía social) y ayudar a los demás. El reconocimiento es una necesidad constitutivamente humana, en la medida que nuestra autoimagen depende de la oportunidad de tener un constante respaldo o aceptación de los otros. Siendo seres vulnerables que necesitamos de los demás, la estima social y educativa en las sociedades modernas adquiere un carácter performativo.

Digamos entonces que la lucha por el reconocimiento consiste en el cuidado mutuo como guía exterior y como voz interior. Sin ese proceso de reciprocidad constante, el “nosotros-contra-vosotros” (nosotros versus ellos) puede favorecer las formas de racismo y la conflictividad latente entre grupos en la sociodinámica escolar de los procesos microsociológicos de inclusión/exclusión (Kaplan, 2013).

Gran parte de la tarea que le toca a la escuela consiste en ampliar las oportunidades para construir respeto, reconocimiento y cuidado de sí y hacia el otro. Ello equivale a sostener que el orden escolar colabora en la producción de ciertas tramas y prácticas de afectividad. Advertimos que, en las relaciones humanas de nuestro tiempo, donde prevalecen miedos ligados a los sentimientos de humillación y vergüenza, la valía social y escolar se fabrica sobre frágiles cimientos. La dificultad de poder construir el propio valor en la trama escolar, que se evidencia en la sensación de no sentirnos queridos y queridas o respetados y respetadas por los demás, está en la base del sufrimiento que atraviesa a la condición estudiantil.

Las situaciones de conflictividad o violencias en las dinámicas escolares tienden a replicar o resignificar las relaciones sociales de poder, los procesos de distinción y de estigmatización. De allí que conceptualizamos a las violencias en las escuelas como una expresión del dolor social (Kaplan, 2017). En las interacciones entre estudiantes el par superioridad-inferioridad se pone de manifiesto en los tratos

cotidianos a través de burlas y sobrenombres que tienden a discriminar por marcas corporales y marcas lingüísticas (Kaplan y Szapu, 2019a; Kaplan y Sulca, 2019). Cuando se la discrimina, la persona es minimizada en su condición humana y se le hace saber, más o menos explícitamente, que no es digna de contacto o miramiento. Se la destituye de la categoría de semejante.

Los sentimientos de vergüenza y de humillación que se estructuran como consecuencia de las miradas y valoraciones negativas es uno de los efectos subjetivos del racismo “... que trae consigo sus condiciones, consecuencias y funciones en los contextos comunicativo, interactivo y social” (Van Dijk, 2007: 15). La eficacia de las prácticas del micro-racismo en la interacción escolar consiste en atribuirse la negativización a sí mismo (Kaplan y Sulca, 2018).

Es preciso advertir con fuerza que los individuos y grupos van construyendo una autoimagen a partir de la mirada que los otros habilitan (Kaplan, 1992). De hecho, en la vida social y en la vida escolar, si ese otro es tipificado como extraño, distante frente a ciertos estereotipos de normalidad, suele estar estigmatizado y subalternizado, es decir, percibido y tratado como de una naturaleza inferior. “Me hacen sentir menos”, “me rebajan con la mirada”, se suele escuchar en las conversaciones escolares. El miedo a ser rechazadas y rechazados y hasta eliminadas y eliminados opera, en un sentido inconsciente, en los vínculos sociales con los conocidos y con los extraños (Kaplan, 2012; 2013).

La producción de imágenes y autoimágenes, y más particularmente la mirada escolar, ocupan un lugar fundante de los vínculos intersubjetivos de (auto)afirmación o de (auto)desprecio. La mirada “... tiene una fuerza simbólica cuya intensidad es difícil de suprimir. Los ojos del otro están dotados del privilegio de otorgar o quitar significaciones esenciales” (Le Breton, 2010: 134).

Desde la sociología figuracional de Norbert Elias, se postula que las expresiones emocionales “... son elementos que demuestran cómo los seres humanos están constituidos por naturaleza para la vida en compañía de otros, para la vida en sociedad” (Elias, 1998: 329). Si el individuo porta ciertas disposiciones para sentir aprendidas en el contexto de una cultura determinada y que se transforman en el tiempo, es preciso dar cuenta de las vinculaciones afectivas situadas en cuanto que seres socialmente interdependientes. De allí que adquiere relevancia la pregunta por las experiencias emocionales y vinculares que se construyen en la cotidianidad de la vida escolar.

En las dinámicas institucionales escolares la separación entre un *nosotros* y un *ellos* están asociada a elementos simbólicos como los signos del cuerpo y del rostro a partir de los cuales se activan procesos de segregación y discriminación. La barrera emocional es el principal instrumento de poder entre grupos. Los establecidos poseen un sentimiento de superioridad humana, temen al roce con los extraños y para no contaminarse cierran filas (Elias, 2003). El sentimiento de inferioridad y la vergüenza grupal de los forasteros/excluidos contribuyen a que la estigmatización sea efectiva.

Las expresiones estigmatizantes y racistas que tienen lugar en la cotidianidad escolar, en las redes sociales y en otros espacios de socialización que transitan [las y los estudiantes] portan signos de un muro afectivo que marca proximidades físicas y distancias simbólicas entre individuos y grupos. (Kaplan y Szapu, 2019b: 109)

A los fines de dar cuenta de la interdependencia de las personas en clave emocional, utilizando siempre el pronombre

“nosotros”, Elias (1999) explicita las categorías de “vínculo afectivo” y “valencias afectivas” como necesidades humanas y “eslabones de unión de la sociedad”. Para el autor, las emociones tienen tres componentes: somático, de comportamiento y de sentimiento. El primero está relacionado con el nivel fisiológico; el segundo asociado a cómo una emoción prepara al organismo para hacer o dejar de hacer (por ejemplo, el miedo y la consecuente huida o parálisis); y el tercero con la capacidad humana social, de “expresar verbalmente los sentimientos” (Elias, 1998: 317). Así, la experiencia de una emoción “involucra todo el organismo en sus aspectos somáticos, de los sentimientos y de comportamiento” (Elias, 1998: 320) y los cambios en los cánones del sentir se relacionan con ciertas transformaciones socioculturales e históricas.

En esta misma línea, desde los trabajos de Carina Kaplan y particularmente las investigaciones enmarcadas en el Programa de Investigación sobre “*Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos*”,¹ hemos ido desarrollando una serie de supuestos sobre la producción de la afectividad. A saber,

- a. En primer término, recuperamos de Richard Sennett (1982) sus análisis acerca de la experiencia emocional en las sociedades modernas, donde se imbrican el mundo exterior y el mundo interno; asumiendo que mediante las emociones las personas expresamos el significado moral y humano de las instituciones que habitamos. Los vínculos emocionales son constitutivos de nuestro proceso de humanización.

1 Bajo la dirección de Carina V. Kaplan, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- b. A su vez, en sintonía con David Le Breton, explicitamos el hecho de que la emoción no es transparente, “no tiene la claridad de una fuente de agua” (2012: 71), sino que suele ser una mezcla difícil de comprender.
- c. Sostenemos que una perspectiva de análisis sobre la vida emocional en la trama vincular escolar precisa partir de la premisa de que ninguna de las formas de comportamiento ni las disposiciones para sentir, por más asimiladas que las tengamos, pueden catalogarse como naturales, “aunque así se perciban y se vivencien (característico de la dinámica de la naturalización)” (Kaplan, 2018: 118). Al ser social y cultural, la emoción es a la vez interpretación, expresión, significación, y se transforma en virtud de lo situacional; se diferencia en su intensidad, e incluso en sus manifestaciones, de acuerdo a la singularidad de cada persona. Ello es debido a que el sujeto está conectado con el mundo por una red continua de emociones y es afectado por los acontecimientos de su entorno. Las vivencias emocionales precisan ser observadas en su devenir, en su dinámica procesual. No existen los lazos afectivos en forma aislada. Se trata de un “afecto situado”.
- d. Explicitamos el carácter socialmente construido de los estados afectivos y de sus manifestaciones sobre una base biológica que nunca es un fin, pero siempre es la materia prima sobre la que se traman las sociedades (Le Breton, 2005). Es decir, que para abordar la emotividad es preciso asumir una mirada dialéctica entre biología y sociedad.
- e. Siendo que las disposiciones para sentir son aprendidas y tienen un sentido práctico, sostenemos que suelen constituir parte del inconsciente social.

- f. Lo emocional constituye una suerte de símbolo humano de expresividad, comunicación y orientación. Por lo cual, consideramos que existe un lenguaje de las emociones signado por costumbres y prácticas culturales de largo plazo, es decir, por procesos sociopsicogenéticos que se van transformando.
- g. Sostenemos que, en lugar de emociones separadas o aisladas, lo que se conforma es una suerte de entramado afectivo o red sentimental. La estructura emotiva es relacional y se va organizando en los procesos de socialización.
- h. Finalmente, más que referirnos a una emoción en singular es dable utilizar el plural para describir la producción de una red sentimental. En la sociodinámica de los vínculos de intersubjetividad se entrecruzan sentimientos múltiples y contradictorios.

A partir de estos supuestos, estamos en condiciones de afirmar que las emociones (en plural) están situadas y son entidades que puedan aislarse de los procesos de intersubjetividad ni de las condiciones de época ni de las transformaciones estatales y de las costumbres. Incluso, un sentimiento individual (“me siento”) necesita ser abordado en la construcción simbólica más general propia de la producción del lazo social. La mirada social, la mirada del otro, es constitutiva de la identidad individual y colectiva. No es posible analizar a la emotividad por fuera de la cultura, más allá de que es importante asumir que existe una relación dialéctica los procesos biológicos y los procesos sociales. El orden sociopsíquico se amarra en la materialidad del mundo. Es decir, la emotividad tiene un sustrato biológico y corporal que se significa en procesos socioculturales e históricos.

Para referirnos a la afectividad se requiere comprender, entonces, cómo se constituye la trama imbricada de la subjetividad y el lazo social en sus interacciones mutuas. Los entramados permiten caracterizar las redes de relaciones que entrecruzan las existencias socio-psíquicas. En el entramado personal del sujeto se estructuran los vínculos emotivos y personales estables que lo unen a las personas de su entorno (Elias, 1999).

Consideramos que la estructura social y la estructura emotiva son dos caras de una misma moneda. Esto equivale a sostener que el habitus emotivo se estructura mediante disposiciones aprendidas para sentir que operan de un modo inconsciente y con un sentido práctico (Kaplan, 2020). Las emociones no residen ni en los sujetos ni en los objetos, sino que se construyen en las tramas vinculares. El orden emotivo tiene lugar precisamente en las intersecciones del yo y el nosotros.

El dolor social como retrato de época

El dolor es un signo de humanidad. Es una emoción que resulta significativa para pensar la cuestión de la producción del lazo social en la sociodinámica de la experiencia escolar. En *Antropología del dolor*, Le Breton (1999) afirma que cada uno de los seres humanos, según su condición social o su historia personal, no reaccionan de la misma manera frente a una herida o enfermedad idénticas; es decir, que no tienen el mismo umbral de sensibilidad. Más aún...

La manera en que el hombre se apropia de la cultura,
de unos valores que son los suyos, de su relación con el

mundo, suponen un entramado decisivo para su aprehensión. Porque el dolor es, en primer lugar, un hecho situacional. (Le Breton, 1999: 9)

Siendo así, el dolor no es solo un hecho fisiológico, sino una dimensión existencial de nuestra condición humana. Supone una relación afectiva con las situaciones que experimentamos. En otras palabras, “... es siempre una cuestión de significación y de valor, una relación íntima con el sentido” en la que el individuo “... está envuelto dentro de un sufrimiento que traduce la experiencia de vivirlo” (Le Breton, 2017: 9). Al situarnos desde esta perspectiva, cuando referimos a las experiencias de sufrimiento en la vida estudiantil debemos interrogarnos por las estructuras sociales y culturales que las producen.

... abordar el dolor desde un punto de vista antropológico, así como analizar la relación del hombre con su dolor [nos conduce a] preguntarnos de qué modo la trama social y cultural que lo impregna influye en las conductas y los valores. Pero sin olvidar por ello que, si el hombre es una consecuencia de estas condiciones sociales y culturales, también es el infatigable creador de significados con los cuales vive. Ninguna fórmula definitiva podría abarcar la relación íntima del hombre con su dolor, puesto que de hecho todo dolor remite a un sufrimiento, y, por tanto, a un significado y a una intensidad propia del individuo en su singularidad. (Le Breton, 1999: 10)

En *La miseria del mundo* Pierre Bourdieu (1991) afirma que el sufrimiento es provocado por las condiciones precarias de existencia que estructuran las biografías de ciertos grupos sociales. Junto con la miseria económica, se verifican

múltiples formas de miseria social, entre ellas, la de la juventud que sufre ante un futuro sin porvenir. Podemos sostener entonces que en el devenir de la estructura de la personalidad y de las estructuras sociales se enraíza en una relación inseparable, la una de la otra.

Siendo la trama escolar de naturaleza afectiva (Kaplan, 2018) resulta preciso inscribir el trabajo pedagógico a partir de las transformaciones actuales en las biografías escolares, específicamente en tiempos de pandemia. Este escenario inédito que nos toca transitar ha trastocado las trayectorias socioeducativas. Fundamentalmente en lo referido a las ritualidades y a los modos de hacer escuela, que han producido efectos en la organización socio-psíquica de las infancias y las juventudes.

A fines del 2020, desde nuestro equipo de investigación, llevamos a cabo un estudio socioeducativo sobre las experiencias emocionales de las y los jóvenes a partir de la aplicación de una encuesta a 2206 estudiantes de quince escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires.² Los resultados permitieron visibilizar las vivencias subjetivas en torno a la modalidad de escolarización no presencial, donde los sentimientos de pérdida, miedo, soledad, vergüenza y tristeza ocuparon un lugar preeminente. Estas emotividades ponen en evidencia el dolor social que atraviesa a la condición estudiantil.

Las voces de las y los estudiantes constituyen un retrato de época que interpela a la escuela a reparar las heridas sociales y a construir una narrativa de sentido presente y futura. Para lo cual resulta necesario que la subjetividad, en el sentido de lo humano, se ponga en primer plano:

2 "Informe de primeros resultados de la encuesta sobre emociones y escolarización en tiempos de pandemia, desde la perspectiva estudiantil" (Kaplan *et al.*, 2021).

Reparar significa enseñar y aprender a ponerse en el lugar del otro. Hacerse cargo del daño causado aprendiendo todos de la situación y comprometiendo a todo el grupo o comunidad escolar. Asumiendo que las emociones y sentimientos personales y colectivos se construyen en la cotidianidad de lo social en contextos históricos y culturales particulares. La experiencia emocional de cada una y cada uno de nosotros como seres concretos está imbricada con la realidad emocional de las sociedades en que nacemos y en las que nos toca habitar. Las transformaciones en los modos de vivir modelan nuestra estructura psíquica. (Kaplan, 2017: 44)

El abordaje de las emociones en la trama escolar significa habilitar espacios para elaborar las vivencias sociosubjetivas del dolor social ayudando a identificar y reconocer los propios sentimientos y los de los semejantes, contemplando el hecho de que el otro está atravesando una experiencia análoga a la de uno mismo. Poner en palabras y socializar las emotividades es una vía de reparación simbólica del sufrimiento que marca nuestra experiencia vivida. Aprender a cuidar de sí y del otro es un signo de amorosidad que posibilitan las instituciones escolares en cuanto soporte emocional para la construcción de sueños y esperanzas (Kaplan y Arevalos, 2021).

Recuperando la apuesta de Sennett (2012), nos afirmamos en la convicción ética pedagógica que, aun en las sociedades del capitalismo salvaje, es posible generar desde la escuela la oportunidad de vivir juntos bajo las formas de confianza, cuidado, y reconocimientos mutuos. Entendiendo que es necesario establecer y mantener vínculos emocionales solidarios signados por la reciprocidad y la cooperación.

Los territorios simplificadores de la modernidad pueden reprimir y distorsionar nuestra capacidad de vivir juntos [sin embargo] no elimina esa capacidad ni pueden hacerlo. Como animales sociales, somos capaces de cooperar con mayor profundidad que lo imaginado por el orden social existente... (Sennett, 2012: 393)

La escuela es una experiencia humana que ensancha la oportunidad de la restitución simbólica del lazo social. La cooperación constituye un tipo de vínculo humano que debe colocarse en el centro de la construcción de las relaciones de reciprocidad. El aprendizaje colectivo de la cooperación en la experiencia escolar posibilita la producción de narrativas profundas, del reconocimiento mutuo y la autoafirmación del yo.

Las relaciones de sociabilidad y autoridad y los valores a construir, transmitir e interiorizar son un eje dinámico y productivo de las prácticas de convivencia en la institución escolar. La escuela se está haciendo con el proceso de vivir juntos. Se trata de aprender a cohabitar con las singularidades y a enriquecerse con las diferencias. (Kaplan, 2017: 17)

Indudablemente, el orden afectivo escolar no puede ser escindido de los procesos sociales más amplios que le dan sentido. A partir de esta afirmación cobra relevancia el interrogante acerca de las experiencias emocionales en el sistema educativo.

La pregunta por la *educación de la sensibilidad hacia los demás* nos moviliza a poner el foco en la convivencia escolar sentando las bases para interpretar las prácticas de inferiorización como así también poner en valor las luchas por el reconocimiento. Si bien la escuela por sí sola no puede

transformar las determinaciones estructurales y materiales de vida que condicionan las trayectorias de las y los estudiantes, mediante el acto de reparación simbólica puede promover vínculos afectivos que favorezcan el desarrollo de la autovalía social y escolar.

Favorecer experiencias alternativas de otredad es un acto educativo que habilita vivencias escolares hacia la tramitación del trauma. La idea de reparar en la escuela supone la tramitación del dolor social hacia la reconstitución de lazos afectivos significativos, profundos y duraderos.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1991). *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1998). Sobre los seres humanos y sus emociones: un ensayo sociológico procesual. En *La civilización de los padres y otros ensayos*, pp. 293-329. México D. F., Norma.
- (1999). *Sociología fundamental*. Barcelona, Gedisa.
- (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. En *Revista española de investigaciones sociológicas*, núm. 104, pp. 219-251.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona, Crítica.
- Kaplan, C. V. (1992). Buenos y malos alumnos. Descripciónes que predicen. Buenos Aires, Aique.
- (2009). Destinos escolares en sociedades miserables. En Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.), *La Escuela Media en Debate*, pp. 179-192. Buenos Aires, Manantial.
- (2012). Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización. Experiencias subjetivas de jóvenes de educación secundaria. En Kaplan, C. V., Krotsch, L. F. y Orce, V., *Con ojos de joven Relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil*, pp. 15-78. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- (2013). El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En Kaplan, C. V. (dir.), *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*, pp. 45-65. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2016). El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios. En Kaplan, C.V. (ed.), *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*, pp. 211-21. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2017). *La vida en las escuelas. Esperanza y desencantos de la convivencia escolar*. Rosario, HomoSapiens.
- (2018). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación. En *Sudamérica*, núm. 9, pp. 117-128.
- (2020). Emoción y capitalismo. En Lolas, R. E y Angulo Rasco, F. (comps.), *Conceptos para disolver la educación capitalista*, pp. 147-158. Barcelona, Terra Ignota.

- Kaplan C. V. y Krotsch, L. F. (2009). Escuela, socialización y subjetivación: reflexiones inspiradas en la educación moral de Emile Durkheim. En Kaplan, C. V. (dir.), *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2018). La Educación de las emociones. Una perspectiva desde Norbert Elias. En *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*, vol. V, núm. 8, pp. 119-134. CLACSO.
- Kaplan, C. V. y Sulca, E. (2018). Procesos de nominación y estigmatización de los pueblos indígenas en Argentina. En *Revista Interfaces da Educação*, vol. 9, núm. 27, pp. 296-316.
- (2019). El sentimiento de vergüenza en la experiencia escolar de jóvenes indígenas. En *Voces de la Educación*, núm. 2, pp. 64-73.
- Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2019a). Jóvenes y subjetividad negada: Apuntes para pensar la intervención socioeducativa sobre prácticas autolesivas y suicidio. En *Psicoperspectivas*, vol. 18, núm. 1, pp. 1-11.
- (2019b). El racismo del cuerpo: procesos psicossociológicos de discriminación escolar. *Pensamiento Psicológico*, vol. 17, núm. 2, pp. 107-119.
- Kaplan C. V. y Arevalos, D. H. (2021). La necesidad de soporte afectivo en jóvenes del sistema educativo. *Revista de Educación FHUNMDP*, pp. 193-208.
- Kaplan, C. V., Glejzer, C., Catelli, J., Vinocur, S., Szapu, E., Arevalos, D., Orbuch, I., García, P., Adduci, N., Sulca, E., Abecasis, L., Orguilla, P. & Sukolowsky, L. (2021). *Informe de primeros resultados de la encuesta sobre emociones y escolarización en tiempos de pandemia, desde la perspectiva estudiantil*. Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Le Breton, D. (1999). *Antropología del dolor*. Barcelona, Seix Barral.
- (2005) *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- (2010). *Rostros*. Buenos Aires, Letra Viva.
- (2012). Por una antropología de las emociones. En *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, núm.10, pp. 69-79.
- (2017). *El cuerpo Herido. Identidades estalladas contemporáneas*. Buenos Aires, Topia.

- Nussbaum, M. (2015). *Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Madrid, Paidós.
- Sennett, R. (1982). *La autoridad*. Madrid, Alianza.
- (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona, Anagrama.
- (2003). *El Respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona, Anagrama.
- (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama.
- (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona, Anagrama.
- Simmel, G. (2014). *Sociología: estudios sobre las formas de socialización*. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.
- Van Dijk, T. (2007). Discurso racista. En J. J. Igartua y C. Muñiz (Eds.), *Medios de comunicación y sociedad*. Salamanca, Universidad de Salamanca.

Bibliografía de consulta

- Elias, N. y Scotson, J. L. (2016). *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. México, Fondo de Cultura Económica.