

Afectados por la educación del sur: la sociedad en busca de lo inédito viable.

Gabriel Jorge Pranich y Miguel Andrés Brenner.

Cita:

Gabriel Jorge Pranich y Miguel Andrés Brenner (2021). *Afectados por la educación del sur: la sociedad en busca de lo inédito viable*. XIV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-074/539>

AFECTADOS POR LA EDUCACIÓN DEL SUR: LA SOCIEDAD EN BUSCA DE LO INÉDITO VIABLE

Miguel Andrés Brenner – Gabriel Jorge Pranich

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires,
Facultad de Filosofía y Letras)

andresbrenner@yahoo.com.ar – gabrielpranich@gmail.com

RESUMEN

El propósito del presente trabajo es dar cuenta de la situación que atravesamos en la *educación* argentina tras pasados por la *afectación* con el otro y la *emoción* en el curso del segundo año pandémico de 2021. Consideremos que la educación es afectada por su tiempo, en tal sentido vale un cuidado que posibilite la transformación del contexto mediante un acontecimiento *inédito*. ¿Cómo sostener una práctica social con la escuela afectada?

En esa dirección proponemos pensar a través de dos ejes: en primer lugar, lo inédito por medio del cuidado de la educación en respuesta, también, al “giro emocional” que se plantea como construcción de significados; en segundo lugar, la afectación con el otro que constituye otra *emoción* en la convivencia del conmovedor otra escuela posible, históricamente situada en un ámbito socio-comunitario, político, económico, cultural.

En resumen, vale configurar una propuesta y replantear nuestra situación más acá de las condiciones, para devenir en una sociedad con potencia comunitaria. Es decir, en una educación donde lo *inédito viable* emerge.

Palabras clave: afectación, educación, emoción, inédito viable

1. NOTAS INTRODUCTORIAS

Los presentes desarrollos surgen a partir de la inquietud de los avances en la educación sobre las emociones convirtiéndose en un terreno de disputa. Con lo cual ya no acordamos que sea un terreno de disputa posible porque las emociones se sitúan en las propias vivencias de las personas y son las emociones que nos permiten comprender de otra manera y no reducirnos a un concepto. Cuando todos sabemos que las emociones que pertenecen a lo viviente (Vigotsky, Nietzsche, Agamben, entre otros) no pueden ser representadas por las interpretaciones de otro. Lo cual sería una violencia de la interpretación porque es otro que viene a colocar emociones en el alumnado. De ahí que ya sería una alienación del sujeto. Es decir, si hay un representante de la emoción a partir de otro que dice cuál es la emoción de un menor de edad por medio de su comportamiento como dato empírico realmente estamos en problemas.

Para abordar esta compleja situación que requiere de nuestra atención como cuidado del otro en tanto otro. Es que proponemos realizar los siguientes dos abordajes a continuación sobre la problemática.

En primer lugar Miguel Andrés Brenner aborda el denominado “giro emocional” borrando las injusticias sociales y colocando emociones en sujetos. ¿Dónde se entrevé el problema principal de la escuela pública, cuyo núcleo debiera ser la alfabetización?: en que es pública, pero no es popular. ¿Y para qué una “alfabetización”? Para leer el mundo comunitariamente, interpretarlo, organizarse en una comunidad con la finalidad de una transformación liberadora en el sentido de una buena vida.

A tal efecto, interesa partir de la recién señalada “lectura del mundo”. Dicha lectura significa partir de los problemas que nos aquejan. ¿Se puede dentro del fenómeno denominado “grieta”, donde ya no hay acuerdos acerca del significado de la realidad? ¿Se puede, aún, cuando la “ruptura epistemológica” es reemplazada por la “grieta académica”? Esta última se asocia al miedo como base de la interpretación de la realidad presente. Entonces, ¿qué significado tiene promover la lectura del mundo en sentido freireano?, ¿es posible? ¿Será, acaso, la frustración motivo del quiebre de la historia?

En segundo lugar, y por el mismo lado, Gabriel Jorge Pranich presenta un abordaje sobre las emociones desde la e-moción como movimiento que producimos conviviendo con otros mediante el conmovernos, con-mover-nos, en una comunidad de la conmoción. ¿Por qué emocionarnos en una clase? ¿Para qué una escuela conmovida? Buscando otra manera de pensarnos en tiempos donde las desigualdades se profundizan y la educación es avasallada,

aún más. No hablamos solo de un virus que nos ha corrido de ser habitados por los espacios sino también de los intereses con la educación emocional donde se pretende explicar las emociones, sensaciones y vivencias de un alumnado desde una explicación por lo cual ya es una interpretación que cosifica a las personas. Por el contrario, aquí planteamos una construcción posible de un relato, de una experiencia, de recuperar nuestras vivencias con y entre otros para pensar y repensarnos en una escuela afectada.

2. EL GIRO EMOCIONAL Y LA IMPOSIBILIDAD DE LA EDUCACIÓN ¿UNA LECTURA DESDE PAULO FREIRE?

Miguel Andrés Brenner

A mis 77 años, preguntarme acerca de la posibilidad o no de la educación, cuando hay muchísimos docentes que hacen de la misma su vida, pareciera ser un exabrupto. Pero, considero que el actual dilema “enseñanza remota de emergencia – presencialidad” marca el quiebre de su posibilidad, donde ya ni el mismo Paulo Freire podría decirnos palabra alguna para nuestro Sur.

Me inicié profesionalmente en el sistema educativo a principios de la década de los setenta del siglo XX. Vi crecer a los sindicatos, supuestamente, “en defensa de la escuela pública”, viví muchas llamadas “reformas educativas”, mientras tanto la escuela sufrió un deterioro espantoso a través de los años. Sin embargo, el lema “defensa de la escuela pública” y “reforma educativa” sigue en boca de sindicatos y de responsables de las políticas educativas, como si nada hubiere acontecido. Más aún, sin preguntarse “¿por qué seguimos constantemente en dicha defensa y en las citadas reformas?” Mientras tanto, los últimos en proponerlas, siempre ubican la responsabilidad en otros, en otras reformas.

Pareciera este escrito ser un “obituario”. Y, sí, lo es. Además, vale la pena señalar a las tantas tesis de licenciatura, de maestría, doctorales existentes en el mundo, en su mayor parte con la finalidad de “hacer carrera académica”, donde lo que menos importa es una escuela real y efectivamente al servicio del pueblo, sino el posicionamiento individual dentro de la academia y que “no sirven”, si hablamos en términos meramente pragmáticos, para nada, o para demasiado poco, con lo que nos encontramos en un flagrante despropósito.

Una última esperanza pareciera ser el legado de Paulo Freire, no obstante, su pensamiento se “esclerosó” (Brenner, 2021) en la academia y, en la práctica, cada uno, aisladamente de otro, hace anárquicamente lo que puede. En este año 2021, en que se celebran los 100 años

del nacimiento de Freire, aparecen múltiples textos, también en formato digital y, salvo loables excepciones, no potencian creativamente en la praxis su legado. Es que predomina el espíritu neoliberal del fin de la historia, por más críticas que se hubieran formulado a dicha propuesta de Francis Fukuyama (1992).

¿Dónde entreveo el problema principal de la escuela pública? Insisto en lo que en variados escritos míos señalé: es pública, pero no es popular, refiriendo al pueblo. La mayor parte de los sectores populares egresan como semianalfabetos de la misma: por un lado, desde el punto de vista de lo que se considera como lengua “oficial”; por el otro, desde diferentes lenguajes que hacen a la propia cultura. Y la cosa se agrava con el analfabetismo en el manejo crítico/creativo de la simbología de las redes sociales —redes digitales— y de los medios de comunicación —medios de difusión—.

¿Y para qué una “alfabetización”? Para leer el mundo comunitariamente, interpretarlo comunitariamente, organizarse comunitariamente con la finalidad de una transformación liberadora en el sentido de una buena vida. Obviamente, la comunidad vivificada con la savia de procesos interculturales. Ahora bien, el sistema escuela tiende a ser una totalidad donde predomina lo instituido y no lo instituyente (Castoriadis, 2007). En tal sentido, lo que pareciera ser una finalidad demasiado ambiciosa para nuestros tiempos, valga como utopía u horizonte de sentido. O sea, una educación desde una interpretación crítico/vivificante dialógico-intercultural de los problemas comunitarios, en principio del presente en que vivimos. Y presente como síntesis de múltiples determinaciones históricas (Jaspers, 1971, p. 21). Con lo que no apuntamos a una cuestión meramente coyuntural y tampoco a una historia que se cierra en sí misma.

Veamos un caso concreto. Si pretendemos una educación a partir de los problemas presentes, desde una perspectiva crítico-comunitaria-intercultural, cómo podemos explicar lo que es una democracia si no hay acuerdos relativos al Golpe de Estado en Bolivia: ¿fue o no fue un Golpe de Estado? Desde Argentina, si miramos el Canal de Televisión Todo Noticias, nuestra realidad es una, si miramos desde el Canal de Televisión C5N la realidad es otra,¹ si nos dejamos imbuir por las informaciones que circulan en las redes sociales encontramos una infodemia (saturación informativa) caótica, plagadas de *fake news* (noticias falsas), de *deepfake* (información falsa mediante la inteligencia artificial). ¿Y si nuestros alumnos, v.gr., tienen variadas interpretaciones, influidos por el medio en el que viven, acerca del problema

¹ Todo Noticias (TN), pertenece al Grupo Clarín con una línea derechista, C5N pertenece al Grupo Indalo con una línea progresista.

de la falta de vivienda y, a su vez, los docentes también tienen variadas interpretaciones acerca de lo mismo?

A tal efecto, interesa partir de la recién señalada “lectura del mundo” (Brenner, 2021) La pregunta que me formulo es si se puede. ¿Por qué? Dicha lectura significa partir de los problemas que nos aquejan. ¿Se puede dentro del fenómeno denominado “grieta”, donde ya no hay acuerdos acerca del significado de la realidad? Es que la racionalidad fenece, a pesar de la existencia de una academia en la que supuestamente acaece su predominio. La grieta no permite la disputa de sentidos. En el ámbito de las ciencias sociales se da con fuerza la “grieta epistemológica.” La academia no “tolera” el tratamiento de las mismas cuestiones (¿las mismas?) por expertos situados en los márgenes diametralmente opuestos de la grieta. La disputa de sentidos supone la posibilidad de diálogo, la “grieta” lo inhibe. Reitero, en el lenguaje académico es frecuente la expresión “disputa de sentidos”, del latín *disputare* significa “debatir.” Cuando hay una “guerra,” solo se busca la eliminación del otro. Más aún, en el uso lingüístico habitual, ya nadie “sabe nada,” existe una particular creencia dogmática, disfrazada de racionalidad, es así como resulta común la expresión “¿vos creés que...?”

“Grieta es una *falla* en una estructura, un accidente de la construcción, que muchas veces se puede asegurar con algún suplemento arquitectónico y disimular con una capa gruesa de revoque o estuco.” Pero, agregó, solamente disimular. Ghio, Alberto sostiene lo siguiente: “Esta particularidad de la grieta edilicia es lo que lleva a muchos ... a bregar por la desaparición de la *grieta*, por el borrado y el olvido de las controversias y de las confrontaciones.”² Empero, afirmo que dicho borrado/olvido es una ilusión en tanto la segmentación política-social-económica conlleva a una especie de guerra, donde vale más el triunfo que el acuerdo, donde el adversario se debilita dando paso al enemigo, donde al amigo se le permite todo mientras que al enemigo nada.

Quien haya leído mis textos anteriores se interrogarán acerca de mi revulsivo supuesto cambio de posición, una implosiva decepción conducente al suicidio.

No, no es así. Continúo manteniendo la esperanza freireana. Simplemente, muestro la severa problemática, de no fácil respuesta. Intentaremos de aquí en adelante avizorar algún tipo de esperanza, sin pretender recetario alguno.

² Ghio, Adalberto (2018). “El discurso polémico en el campo político: el debate intelectual en la Argentina a través de los medios periodísticos”. Ponencia leída en las I Jornadas Nacionales de Lingüística y Gramática Española: “La lengua, medio de comunicación por excelencia”, organizadas por la Facultad de Filosofía, Letras y Estudios Orientales de la Universidad del Salvador.

Dentro del espíritu neoliberal, la cultura *maker* es crucial y tiene que ver con las llamadas habilidades del siglo XXI. Las habilidades *maker* son aquellas que los alumnos deberán desarrollar en la manipulación de materiales con herramientas y maquinaria. A través de este trabajo se incentiva el uso de diversos materiales con los que se pueden encontrar soluciones diferentes para la resolver retos y/o problemáticas. Una vez que conocen diversos materiales, deben aprender y adquirir la habilidad para modificar los mismos a la conveniencia requerida de manera adecuada.³ Hallamos aquí un criterio netamente utilitarista, en el que la racionalidad es estrictamente operativa, sin otra pretensión. En última instancia, los aprendizajes debieran reducirse a dicho núcleo conceptual, y vale para la denominada “educación disruptiva”. Ésta pretende una ruptura brusca, donde las tecnologías suplanten al docente, quien se constituiría en mero facilitador, tecnologías elaboradas según designios del mundo empresario (Brenner, 2019). Caben aquí las nociones tan caras a la pedagogía neoliberal como, por ejemplo, aprendizaje por proyectos, emprendedurismo, resolución de problemas, aprendizaje colaborativo, aprendizaje autónomo, pensamiento crítico, aprendizaje significativo, aprendizaje creativo, comunicación, etc. (Brenner, 2018^b). Son éstas denominadas “habilidades blandas”, que impulsan la inteligencia emocional, también llamadas *soft skills*, habilidades transversales o socioemocionales.

Empero, tengamos en cuenta que el último párrafo puede interpretarse dentro de determinados parámetros académicos pedagógicos neoliberales, donde juega, simplemente, una racionalidad y, valga la redundancia, racionalidad académica. Si deseamos concretizar aún más, podemos afirmar, dentro de lo que se llama “giro lingüístico” (aclaro que el sustento filosófico de la pedagogía neoliberal no es estrictamente perteneciente al denominado “giro lingüístico”, sin embargo, podemos interpretarlo desde ahí). Por el contrario, éste todavía posee un rasgo de la racionalidad, ya planteada por Renato Descartes. El problema radica en que dicho giro se transformó radicalmente en el “giro emocional”. Apelamos aquí, entre otras, a la obra de Daniel Goleman (*idem*). Es que, en esa línea, la inteligencia racional, en última instancia, depende en su mayor parte de la inteligencia emocional, y ésta se sustenta en la actividad neuronal que establecen multiplicidad de conexiones (*idem*).

Ahora bien. Si las tan relegadas emociones en una educación tradicional de tinte cartesiana sufren un giro de ciento ochenta grados, para constituirse en base de toda racionalidad, se parte del “impacto emocional” a fin de todo aprendizaje. Consideremos que ese “impacto” inicial se pretende universal. Así, Goleman señala seis emociones básicas: miedo, tristeza, ira, felicidad, sorpresa y aversión. Como nuestro autor estaba fundamentalmente preocupado

³ Disponible en: <https://www.educacionmaker.org/que-es-la-educacion-maker/> (consulta: 6/04/2021).

en el rendimiento de los trabajadores en las empresas, no hacía planteamientos críticos al respecto. Entonces, tampoco entreveía, al menos, la posibilidad de una perspectiva diferente, pues se hallaba imbuido de un pensamiento unidimensional. Así, no consideraba que las emociones no son universales, mas bien, situadas e históricas, interpretables solamente desde variables sociales, culturales, políticas; no consideraba que desde dicho anclaje se dificultaría en el proceso de enseñanza-aprendizaje el acto comunicativo.

Dentro de este panorama, aparece el mencionado anteriormente fenómeno de la “grieta”, singular metáfora. Según la Real Academia Española, significa hendidura alargada que se hace en la tierra o en cualquier cuerpo sólido, apuntando al desacuerdo que amenaza todo sentido de unidad. La palabra grieta viene del latín vulgar *crepta*, forma sincopada de *crepita*, participio del verbo *crepare* (crujir, rechinar, crepitar), dicho de otra manera, “estallar”. El acto comunicativo sería, por ende, imposible en tanto acontezca un estallido. ¿Sería, en tal sentido, imposible la praxis comunitario-intercultural? El problema se hace acuciantemente dramático.

Nos encontramos ante una “situación límite”, ¿al modo explicado por Karl Jaspers, más allá de la que se extiende la nada? El filósofo afirma:

Estas situaciones *no cambian*, salvo solamente en su modo de manifestarse; referidas a nuestra existencia empírica, presentan el carácter de ser definitivas, últimas. Son *opacas a la mirada*; en nuestra existencia empírica ya no vemos nada más tras ellas. Son a manera de un muro con el que tropezamos y ante el que fracasamos. No podemos cambiarlas, sino tan solo esclarecerlas, sin poder explicarlas ni deducirlas partiendo de otra cosa. (1958, pp. 66-67).

No obstante, podemos interrogarnos: Y, el miedo es una situación límite, ¿luego, la nada?

El miedo, las políticas de miedo.

La derecha política ha ganado la emoción de una gran parte de los argentinos, especialmente de las clases medias⁴ y de un sector de los pobres colonizados por sus victimarios, la misma derecha. Interviene aquí el “giro emocional” que reemplaza al “giro lingüístico”. A fin del modelo del giro emocional, la razón se sustenta en las emociones, en particular en las negativas, vislumbrando aquí una similitud con el fascismo, para quien la “adhesión” al líder es la base de toda interpretación de la realidad. Obviamente, no se debe homologar el fascismo del pasado con el del presente, de todos modos hay alguna semejanza, que se da

⁴ Clase media. No es una categoría de mi agrado, puesto que resulta nada dialéctica. Sin embargo, la utilizo porque es la que se usa cotidianamente.

en la “adhesión en oposición-a”, se adhiere a alguien o algo por miedo al otro, hasta con una fuerte carga agresiva. A tal efecto, intervienen fuertemente las “políticas del miedo” (cuestión que excede al presente tratamiento). El miedo al otro hace a la tendencia de buscar “chivos expiatorios”, en una época podían ser los judíos, ahora serán también, por ejemplo, “los planeros.” Así llamadas a las personas en Argentina quienes viven de planes o subsidios otorgados por el gobierno o los migrantes desplazados de sus lugares de origen. Hasta el miedo puede trocarse en odio o desprecio.

El modelo interpretativo de Thomas Hobbes puede ser significativo al respecto (Leviatán), dado que para aquél el fundamento de las decisiones políticas es el miedo.⁵ Como antecedente interpretativo vale la obra de Jean Delumeau acerca de la historia del miedo en occidente.⁶

Entonces, si el miedo es la base de la interpretación de la realidad presente, ¿qué sentido tiene promover la lectura del mundo en sentido freireano?, ¿es posible? Nos dice Frei Betto:

Paulo Freire enseñó a Ivo que sembrar uva es acción humana en la y sobre la naturaleza. Es la mano, multiherramienta, despertando las potencialidades del fruto. Ivo aprendió que la uva es recogida por jornaleros que ganan poco, y comercializada por intermediarios que ganan mejor. Ivo vio la uva, y Paulo Freire le mostró los racimos, la parra, la plantación entera. Enseñó a Ivo que la lectura de un texto es tanto mejor comprendida cuanto más se inserta el texto en el contexto del autor y del lector. Es de esa relación dialógica entre texto y contexto, que Ivo extrae el pretexto para actuar. En el inicio y en el fin del aprendizaje, es la praxis de Ivo lo que importa. Praxis-teoría-praxis, en un proceso inductivo que vuelve al educando sujeto histórico. (Frei, 2021).

El miedo y la inseguridad. Políticas de inseguridad. El neoliberalismo capitalista establece las condiciones políticas de la inseguridad, sea laboral, alimentaria, sanitaria, por cuestiones de género, ambiental, ciudadana o por el delito, etc. Dicha inseguridad, a su vez, resulta

⁵ Un simple pantallazo de la cuestión puede apreciarse en la menor cantidad de información tipo noticias en los noticieros de la televisión abierta y la creciente cantidad de noticias policiales, con sus dramas personales, utilizados a manera de espectáculo o show (sin artistas a quienes haya que pagar). Y cada drama se lo potencia morbosamente. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/306390-los-noticieros-emiten-cada-vez-menos-noticias> (consulta: 7/04/2021).

⁶ Complementariamente, recomiendo el libro de Delumeau, Jean (1978). *La historia del miedo en occidente, entre el siglo XIV y el XVIII*. Disponible en: <https://wired-7.org/hum/src/1578979796349.pdf> (consulta: 7/04/2021).

condición de posibilidad del miedo, que favorece el aislamiento, la fragmentación o segmentación social.

Desde este lugar, ¿qué entrever?

El interrogante que me acosa es el siguiente: siendo que en el sistema educativo los docentes somos funcionarios estatales, por lo que accedemos a cargos u horas de clases a partir de lo establecido en las normativas vigentes, una educación liberadora es cuestión azarosa. Además, los criterios familiares pueden ser disidentes respecto los de cada docente. En general, la escuela pública adolece el no ser popular.

Importa, aquí, la noción freireana “inédito viable.” Nadie desde un texto que escribe ni desde voluntarismos puede viabilizar aquello inédito. La liberación solo puede provenir del pueblo, de movimientos sociales que sean populares. En la actualidad también hay movimientos sociales de derecha, aunque sus objetivos sean difusos. En tal sentido asumo la expresión de Boaventura de Sousa Santos: “La tragedia de nuestro tiempo es que mientras la dominación está unida la resistencia está fragmentada” (2021). Si el sentido de lo social implica segmentación, cualquier reclamo valdría también como segmentado, las luchas valdrían fragmentadas, con lo que el espíritu del neoliberalismo capitalista atraviesa, así, las luchas sociales/populares y, en última instancia, las vence.

Dramáticamente vale la categoría propuesta por Paulo Freire “inédito viable”.

...los hombres sobrepasan las ‘situaciones límites’ que no deben ser tomadas como si fueran barreras insuperables, más allá de las cuales nada existiera. En el momento en que se instaura la percepción crítica en la acción misma, se desarrolla un clima de esperanza y confianza que conduce a los hombres a empeñarse en la superación de las ‘situaciones límites.’ En el ‘mundo’ del animal, que no es rigurosamente mundo sino soporte en el que está, no existen las ‘situaciones límites’ dado el carácter ahistórico del segundo que se extiende al primero. (1970, pp. 83-85).

Lo que se halla en juego es la historicidad del ser humano, no como una cuestión ontológica, sino fáctica. Es que inédito viable significa lo inaudito posible, lo desconocido que puede llevarse a cabo. Freire afirma categóricamente:

No podemos existir sin interrogarnos sobre el mañana, sobre lo que vendrá, a favor de qué, en contra de qué, a favor de quién, en contra de quién vendrá, sin interrogarnos sobre cómo hacer concreto lo ‘inédito viable’ que nos exige

que luchemos por él. De ahí la relevancia en [...] a asunción de una utopía. La utopía no sería posible si le faltara el gusto por la libertad, que es parte de la vocación de humanización. Y tampoco si le faltara la esperanza, sin la cual no luchamos. (1999, pp.124-125).

Permítaseme, aquí, corregir a Freire o, mejor dicho, precisarlo, dentro de su mismo espíritu. Para el liberalismo la libertad es condición de la justicia, que sobrevendría como consecuencia; para un sentido liberador es a la inversa, la justicia es condición de posibilidad de la libertad y, desde esa perspectiva, sí, “el gusto por la libertad”.

En nuestro hoy, la denominada pos verdad, en calidad de posicionamiento político, no nos permitiría diferenciar entre justicia e injusticia, con lo que inquietantemente acaecería la negación de la buena vida para el Sur donde vivimos.

A manera de conclusión. La esperanza radica en una resistencia activa/creativa de lucha no fragmentada por parte de los diferentes movimientos sociales/populares. La fragmentación en la lucha es el triunfo del neoliberalismo capitalista.

3. LA ESCUELA DEL SUR CON LAS EMOCIONES AFECTADAS

Gabriel Jorge Pranich

En un día del año 2020 en el que entregamos bolsones de ilusiones en una escuela perdida en el Gran Buenos Aires. Entro en un aula vacía donde la luz no encuentra su lugar. La luminosa mañana alcanza la puerta de metal y rebota por el aire en perlas flotantes. El reflejo del sol acaricia el pizarrón, lo toca con detalles en amarillo, en naranja y en violeta sobre el verde permanente juntando huellas del tiempo, como deseando detener el paso del tictac, tic, tac, y aunque no sea mirado, parece recordar los trazos que hicieron de su cuerpo década tras década. En este pizarrón se trasluce una marca de la tiza gastada, una cuenta se revela porque se negó a ser olvidada, el dibujo de una cara insiste en pensar la clase, una oración recorre la superficie verde desde un extremo hasta el otro, una palabra en otra lengua susurra el trabajo. El pasado está en el presente, ¡y el futuro también! Lo anterior busca, al igual que nosotros, donde materializar. ¿Cuántos alumnados y profesores están aquí? Lo sé, soy uno más. El techo se desmoronó de tanto creer en una planificación que transforme nuestra realidad, de obsesionarnos en controlar cada experiencia que se hunde en tierras movedizas. Un día ya todo cambia y la experiencia en común de ir a la escuela se escurre entre nuestras manos. Nos alcanza la consciencia. No hay nadie en esta aula y de todos modos necesito

sacar ese pedazo de techo de Durlock de encima de los bancos. Mientras el polvillo llega a mis pulmones. Miro mis zapatillas ya empolvadas de tanto caminar para darme cuenta de que las olas en el mar se repiten sin cesar.

El propósito de este apartado es plantear la *emoción* para acercarnos a la *moción*, a la *remoción* y al *conmovernos* como posibilidad de la educación desde el afectarnos entre otros en las prácticas educativas con las emociones contextualizadas en una comunidad, en la situación que acontece, en la emoción como voz a ser manifestada, la emoción como construcción de la expresión para poder construir un mensaje que una persona desea transmitir. El *conmovernos* en la construcción de un relato. En narrar la existencia.

Hoy, en 2021, en el segundo año de la pandemia, una alumna dice: "... ahora pueden cambiar muchas cosas en la educación." Estas palabras reflejan la creencia en que aún podemos construir algo mejor de lo que supimos conseguir. También, nos habla de su afectación con la educación, de sus emociones, sus proyecciones en un deseo que se llama *Escuela*. Las emociones que recibimos de los otros, a veces, nos afectan de una forma bastante particular. Nos pueden cambiar el ánimo en un instante, en un tiempo que desborda por todas las orillas. Seguramente, en el "con" de Paulo Freire (2008), la dialogicidad la construimos en el encuentro porque nadie tiene la palabra verdadera. Después aparecen las palabras que resuenan porque nos marcamos y hacemos marcas con ellas. Quiero decir, en la vivencia que nos deja y nos habita para luego reconocernos mediante una reflexión como afectados. Porque la reflexión sobre la vivencia construye una narración y a una afectación que producimos mediante el relato. Luego, podemos ver cómo nos afecta esa narración. Una pandemia nos ha puesto en jaque, es decir, depuestos. Nos hemos revelado la inexistencia e ineficacia de toda planificación soñada por la Modernidad para así controlar la experiencia. ¡Destruir la experiencia! El sueño de la razón produce monstruos, como ya dijo Francisco de Goya. También, produce pandemias. ¿Cuánto tiene que ver la manipulación, explotación y saqueo de la naturaleza con la aparición de este virus? Priorizar los intereses de unos pocos siempre acarrea con la existencia de muchos.

Aquí queremos presentar que el racionalismo del "pensamiento práctico" es a costa de la experiencia. Lo práctico requiere eliminar la afectación. En consecuencia, pensando desde una forma práctica la muerte se ha instalado a nuestro alrededor. No es práctica la existencia, más bien, si se parece a algo es del orden de lo opaco, de la bruma, del habitar entre nieblas y de lo dinámico permanente. A mi entender, la situación actual y las anteriores y futuras también requieren de acompañarnos, invitarnos a *conmover* el mundo, a colocar el mundo entre paréntesis y a transitar hacia algo que aún no existe. Las personas se están retirando

como las olas en un mar picado y aún queremos tener razón. ¿Acaso el ser humano no ve, no escucha, no dice, no se afecta?

Según Baruch Spinoza: “Por *afectos* entiendo las afecciones del cuerpo, por las cuales aumenta o disminuye, es favorecida o perjudicada, la potencia de obrar de ese mismo cuerpo, y entiendo, al mismo tiempo, las ideas de esas afecciones” (1980, p. 124). Es decir, hay afectaciones que nos conmueven y por lo mismo nos emocionan porque producimos una moción de ese afecto a distintas situaciones de nuestra vida cotidiana. Los estudios del autor son los que han servido de punto de partida para el trabajo de Lev Vigotsky (2015) en la *Teoría de las emociones* y para poder entramar a distintos investigadores de las emociones

Vigotsky (2015) sostiene, desde William James, que hay una correlación entre la emoción y el estado corporal. Como desarrolla en su trabajo para que exista la angustia y llorar necesariamente debe haber un correlato entre lo fisiológico y la emoción. También me puede lagrimear el ojo y no estar llorando porque no estoy angustiado. Entonces el ojo puede lagrimear por una afección que no es emocional. Ahora bien, entre lo fisiológico y la emoción, se deja entrever que el problema estaría en la confusión entre causa y consecuencia. La pregunta vital está más allá de lo fisiológico y del estado emocional, el cual es sumamente relevante, lo que quiero situar es la pregunta: ¿qué le sucede al alumnx? Y le preguntamos al alumnx. Es decir, no realizamos una violencia de la interpretación diciendo qué sienten lxs alumnx. Entonces, podemos establecer una indagación en la que podemos llegar a comprender qué es lo que le sucede a un alumnx para poder acompañar en la situación. Hasta aquí en el contexto educativo estamos hablando del vínculo vital entre el alumnado y un docente con el conocimiento en el medio. Quiero resaltar el conocimiento en el medio, en el entre, porque es a partir de ese conocimiento en el entre que se genera el vínculo. Dicho lazo es vital para sostener un aprendizaje significativo porque enlaza.

La emoción es un movimiento que realizamos las personas desde nuestros afectos afectando a otras personas y este movimiento también es a partir de aquello que nos afecta. ¿Qué quiero decir? Que la emoción la producimos de la relación con la afectación que recibo desde el entorno y las personas. No como dos caras, sino una enroscada con la otra, y no hay un adentro y un afuera. Como en una cinta de Moebius, una sola cara en la que los lados se construyen mutuamente a todo momento. Ahora bien, que podamos ser afectados es estar de alguna manera disponible. Estar abierto a los demás para dejarse afectar y abandonar la cultura del guerrero que se encuentra agazapado con el escudo y considera que todo y todos son sus enemigos. Dejar la cultura de la devastación de la alteridad enalteciendo el concepto del “yo”. Nos afecta de distinta manera y nos re-afectamos entre otros y de ahí que nos tenemos afecto. En este sentido se hace manifiesto que no podemos crear conceptos que no

se encuentren afectados por nuestras afectaciones y nuestros afectos, nuestras emociones. Entonces, por qué limpiar los conceptos de sus emociones como se limpia al pescado de sus escamas. No hay una remoción de las emociones y en todo caso hay que remover un pensamiento que desea estar aislado de las emociones. Quizás, recrear en las emociones es una alternativa aún no hecha experiencia. Ya que desde el siglo XVIII, especialmente y sin ser el único, se ha priorizado las conceptualizaciones en detrimento de los sentimientos. En el siglo XXI, en el segundo año pandémico, ya no coincide la imagen con lo que vemos en una pantalla. Se hace necesario habitar nuestras palabras y a tal situación solo la alcanzamos por el lado de la afectación. Las conceptualizaciones van en detrimento de nuestras prácticas. Debemos aprender a pensar de otra forma para habitar en algún lado de las palabras. Las cosas se han quedado sin nombre, lo han perdido casi todo. Y aún queremos generar conceptos desde conceptos y luego otros conceptos y después, ¡adivinen qué!, otros conceptos más. Encarnar en la vivencia para luego narrarnos es hacer otra historia. Una historia que sea comunitaria de las voces calladas, silenciadas, atosigadas por las miserias del mundo. Ser pensado por otro puede hacernos en común y ser imaginado por otro puede registrarnos en el mundo, aunque esta situación fuese una violencia simbólica que no deja de ser necesaria para luego poder liberarse de la misma. La mayor violencia es no ser imaginado. Seguramente un pensamiento viviente en común ya que si hay algo que tenemos en común es que estamos *vivos con* otros sujetos y de ahí nuestra responsabilidad con los otros. Lo común incuestionable que tenemos todxs aquí y ahora es la vida. No somos una persona aislada en un cubo que se llama casa como nos quiere hacer creer el capitalismo sino que convivimos y nos conmovemos. Cuando leemos, escribimos, pintamos, esculpimos, modelamos, soñamos, siempre es en una época con otros y nunca en soledad. Tenemos una vivencia con otros mediante la convivencia en la misma época. Convivir, con-vivir, conmovernos, con-movernos, con-mover-nos. Poder movernos de los lugares que habitamos es conmovernos entre otros con los cuales con-formamos una comunidad. Y allí, quizás, lo común de la comunidad es con-movernos en una clase entre otros. Ya que formar parte de la escuela es una experiencia en común de la comunidad. No obstante, la educación aún no se compone con una comunidad de la conmoción, del conmoover, del convivir para vivir con.

Quiero resaltar desde los trabajos de Lev Vigotsky, especialmente, a partir de la psicología descriptiva desarrollada por Carl Stumpf en Alemania durante el siglo XIX, en la cual posiciona que solo se puede describir la experiencia de los sentimientos sin poder ser explicados. Es decir, que la psicología descriptiva se propone pensar las vivencias que se hacen experiencias a partir del relato del sujeto sin perseguir ninguna explicación. La psicología descriptiva resalta de Stumpf y la psicología comprensiva de Dilthey es que toda explicación está basada en el sistema (metodología) explicativo de las ciencias naturales (causa-consecuencia) aplicado a

las ciencias sociales. Dicha situación aquí adquiere relieve porque la escuela se ha basado desde sus inicios en el paradigma explicativo y no de la comprensión. ¿Cómo sería comprender una vivencia? Podríamos estar hablando de lo inédito viable y de otra educación posible...

Detengámonos aunque sea por un momento en otros apartados de la *Teoría de las emociones* de Vigotsky (2015) en los *Capítulos 14 y 15* en los cuales aborda el problema de las emociones y lo cognitivo. Es cierto que cuando estamos enfermos tenemos una emoción de tristeza. Sin embargo, también tenemos una emoción de entusiasmo por la idea de participar en una clase, en una reunión, en un congreso, por ver a un amigo a través de una cámara, por estar un domingo en familia, etcétera, etcétera. Entonces, las acciones mismas del ser humano afectan a nuestras emociones y a partir de las emociones realizamos acciones. Incluso podemos pensar en la emoción por nuestros proyectos como huellas con las que nos despertamos. Las emociones no se pueden conceptualizar en su totalidad, en todo caso podemos crear algo que aún no existe y que de alguna manera refleja nuestras emociones sin llegar a cristalizarlas. De lo contrario las emociones dejan de serlo porque habrían sido despojadas de sí mismas, de lo dinámico. Colocar algo en el mundo que antes no existía es una definición de narrar.

Siguiendo a Vigotsky, la ciencia se ha establecido en la base de la explicación causal por lo cual no hay manera de entender las emociones que no sea desde la técnica de la causalidad. Nadie puede negar las emociones dando una explicación causal. Quizás, ya es hora de comprender en vez de explicar. “La prueba de la pena es un hecho vivo y pleno de sentido. [...] La rebelión y la indignación son tan innegables como la pena, aunque puedan manifestarse a través de sensaciones totalmente distintas...” (Vigotsky, 2015, p. 221). De ahí que una explicación causal no autoriza a las emociones y mucho menos las explica. Por el contrario, hay un reconocer las emociones que nos permiten adentrarnos en el arduo trabajo de comprender. En el intento de colocarnos en el lugar del otro.

Es vital señalar que la amistad se siente, así como se siente la felicidad, la sonrisa, el llanto, la esperanza, la resistencia, la insistencia, la existencia, entre otras tantas más. Se sienten en un estado afectivo que no se entiende para una forma de racionalidad conocida en la sociedad que habitamos. Sentimos la hoja verde y no podemos explicar por qué cae del árbol, sentimos los caracoles espiralados y no podemos explicar por qué se repiten en tantos elementos de la naturaleza. Sentimos el tiempo y no podemos explicarlo, sentimos un instante y no podemos transmitir ese contenido. Quizás, debemos replantear la escuela explicativa y del contenido entendido por la escuela de los afectados. El paradigma explicativo posee una faceta negativa del pensamiento que en las aulas se representan con la expresión: “no entienden...” Es decir,

hay una explicación que exige ser entendida y si no se logra se adjudica la responsabilidad al que escucha, ¡y no al que explica! También, la explicación siempre es a partir de consignas que deben ser claras y de esta manera puede llegar a negarse nuevamente el pensar. Dicha claridad anula otra vez el pensar en un aula. Porque, a mí entender, el pensamiento es de lo opaco, de la niebla que no se disipa.

Realizar una representación de una emoción para poder conocerla va en contra de la propia emoción porque ella pertenece a lo dinámico. Y así no quedar presos del entender. Cuando el pensar es siempre inédito y si es inédito viable estamos segurxs que estamos pensando. ¡Allí hay pensamiento! Entonces las emociones son pensamientos porque no tenemos dos veces la misma emoción. Si bien podemos haber sentido angustia en una situación, ha quedado en nuestra memoria y, al recordarla, no volvemos a sentir esa misma emoción, sino que es otra emoción que tiene su origen en una huella. Por lo tanto, dicha emoción puede ser semejante pero no igual. En las emociones lo ídem, lo idéntico, lo igual, no existe como no debería existir lo idéntico en el pensamiento para consumarse como tal y no un simulacro que se tome por pensamiento. Queda mucho camino por recorrer y muchas disputas por soportar si queremos una escuela del pensamiento, de la conmoción, del conmovernos, del con-mover-nos, de una comunidad emocionada.

Por el mismo lado, Agamben señala que es la “[...] e-moción propia de la vida” (2018, p. 381). Y esta es movimiento permanente y no quietud inmóvil. Porque es la propia dinámica de la vida. De ahí que la emoción nos saca de un estado habitual, nos irrumpe y nos conmueve. Porque nos mueve de la naturalización de la cotidianeidad en la que vivimos habiendo dejado de tener contacto con lo que nos rodea, es decir, dejar de estar automatizado. Mover “con” hace a crear una conmoción que nos permite emocionarnos entre nosotrxs. Como cuando escuchamos una historia en un relato y nos conmueve y son historias de vidas las que generan el movimiento.

En este sentido es que quiero establecer una última relación entre educación, conocimiento y emociones. ¿Qué sucede entre la emoción y el conocimiento? Propongo que tomemos el texto de Diana Maffía (2005) titulado *Conocimiento y emoción*, la autora propone, la originalidad de investigar cómo la cognición hace a la emoción. Si bien, como indica Maffía: “Las emociones tienen muchas facetas. Incluyen sentimientos y experiencia, incluyen fisiología y conducta, e incluyen cogniciones y conceptualizaciones. Puede investigarse la expresión de las emociones en el gesto y el lenguaje” (2005, p. 517). La autora establece que las emociones se desprenden de las interpretaciones que realizamos de la realidad y no que provienen de la realidad misma (Maffía, p. 518). Entonces adquiere relevancia la posición docente para acompañar las interpretaciones del alumnado que se manifiestan en una vivencia de las

emociones. Asimismo, la autora ubica los dos aspectos más importantes del binomio conocimiento-emoción en la interfaz entre el conocimiento y las emociones y, en segundo lugar, la posibilidad de conocer las emociones y en especial las emociones de los otros. Con respecto a la interfaz, ella señala que conocemos gracias también al trabajo de nuestras emociones que filtran la percepción y de ese modo nos focalizamos en pensar y en hacer un trabajo. También las emociones se desprenden de las propias interpretaciones, dice Maffía (2005). Por lo cual, podemos inferir que si modificamos la interpretación, la emoción producida será otra. Sin embargo, dicha situación requeriría un trabajo sobre la interpretación que no es el eje de nuestro tratamiento. En cambio, quiero señalar, que la interpretación sobre las emociones es una interpretación que modifica la emoción previa. Por lo tanto, si se puede decir así, estaríamos trabajando con un “pensamiento emocional.” Ya que es de interés aquí resaltar que las emociones nunca estuvieron por fuera de una clase. No obstante, encontramos graves problemas a la hora de señalar una interpretación de las emociones de tal o cual alumna ya que no es posible representarlas de manera exacta como en las ciencias naturales y realizar una taxonomía de las emociones. Sino que esta misma actitud científica desconoce el trabajo con el alumnado en cuanto intersubjetividades que construyen una clase. Por el contrario, el problema con la metodología científica en Ciencias Humanas es que no trabajamos con objetos. Es decir, no es una teoría del conocimiento.

La emoción vivida es aquello que no se puede reducir a una representación o a un conocimiento de ella. De todos modos, podemos hablar de las emociones, expresarlas, manifestarlas, desarrollarlas sabiendo que nunca llegaremos a “aprehenderlas.” Siendo este no-saber constitutivo de las acciones en una clase como un deseo de búsqueda que siempre es una fuente y no un deseo de un objeto. Desde ahí que es la emoción la que nos permite experimentar, siguiendo a Maffía, un cuerpo que no es conceptual sino un cuerpo vivido, que aquí queremos ubicar en relación con la experimentación de una clase no-conceptual sino viviente, una clase vivida, una clase emocionante en la que nos con-movemos. Una clase donde cada una la vive desde sus emociones asegurando la igualdad de la diversidad sin ser reducido a una interpretación de un otro. Incluso no ser reducido a la diferencia porque tiene su base, de nuevo, en el yo. En este sentido queremos subrayar que las emociones no representadas por los otros permiten un cuidado de la experiencia. Porque es a partir de una vivencia que lo abierto queda como posibilidad de que acontezcan otros modos de reconocer y relacionarnos con el mundo.

Los sistemas emocionales, a medida que se describen, se asocian además a una visión cultural concreta del mundo. No hay todavía una medida objetiva conocida que pueda establecer de forma concluyente que una persona está

experimentando una emoción específica, de la misma manera que no hay forma de asegurar que está experimentando un color específico. (Maffía, 2005, p. 517).

En una desconclusión para volver a pensarnos en las prácticas educativas, podemos decir, por lo desarrollado hasta aquí, que no hay un conocimiento que fije las emociones sino que hay una vivencia con las emociones con las cuales a su vez reconocemos. Estar dispuestos hace a la posibilidad de ser afectados por lo que dice un otro. Deberíamos invitar a abandonar la hipócrita burocracia que se apodera de nuestras existencias emocionales reduciendo todo a un concepto con el costo de perder la vivencia. ¿Cuáles son las emociones con la escuela? Esta pregunta pretende interpelar a la potencialidad porque no tienen respuestas que se puedan construir sino, por el contrario, busca un movimiento, un conmovimiento, un correr de nuestros lugares. Ya que, no hay manera de actuar, pensar y respirar que no nos afecte y nos emocione. ¿Cómo construir un sentido de lo sentido? ¿Un sintiendo que conmueva?

“Es la vida que genera vida...”

Karl Marx

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2018). *La potencia del pensamiento*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Berisso, D. (2015). *¿Qué clase de dar es el dar clase?* Buenos Aires: Antropofagia.
- Cullen, C. (2019). El cuidado del otro. En *Ética ¿dónde habitas?* Buenos Aires: Las cuarenta.
- Betto, Frei (2021). "Paulo Freire: una lectura del mundo". Disponible en:
<http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/184217> (Consulta: 7/04/2021).
- Brenner, Miguel Andrés (2021). "Paulo Freire ha muerto. ¡Viva Paulo Freire!" *Revista Voces de la educación*. Disponible en:
<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/301/22>
[1](#) (Consulta: 10/04/2021).
- Brenner, Miguel Andrés (2019). "Innovación educativo. El neuroneoliberalismo pedagógico político". Disponible en:
<https://www.educacionfutura.org/innovacion-educativa-el-neuroneoliberalismo-pedagogico-politico/> (Consulta: 6/04/2021).
- Brenner, Miguel Andrés (2018^a). "El pos maestro. Una crítica a la pedagogía neoliberal." Disponible en: <https://contrahegemoniaweb.com.ar/2018/03/04/el-pos-maestro-una-critica-a-la-pedagogia-neoliberal/> (Consulta: 10/04/2021).
- Brenner, Miguel Andrés (2018^b). "La educación emocional. El neuroneoliberalismo capitalista fascista". Disponible en: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/301212> (Consulta: 10/04/2021).
- Castoriadis, C. (2007). *Institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Delumeau, J. (1978). *La historia del miedo en occidente, entre el siglo XIV y el XVIII*. España: Taurus.
- Freire, Paulo (2008). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Uruguay: Tierra Nueva.
- Freire, Paulo (1999). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Fukuyama, F. (1994). *El fin de la historia y el último hombre*. Madrid: Planeta.
- Jaspers, K. (1958). Filosofía. En *Revista de Occidente* vol. 2. Madrid.
- Karl, M. (1971). "Elementos fundamentales para la crítica de la economía política." (Grundrisse, 1857-1858) México, Siglo XXI. Disponible en: http://ecopol.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/202/2013/09/Marx_Grundrisse_Vol.-1.pdf (Consulta: 10/04/2021).
- Karl, M. (1971). "Elementos fundamentales para la crítica de la economía política." (Grundrisse, 1857-1858). México: Siglo XXI.
- Maffía, D. (2005). Conocimiento y emoción. En *Revista Arbor Ciencia pensamiento y cultura* vol. CLXXXI. Disponible en:
<https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/408/409>

(Consulta: 25-7-2021).

Spinoza, B. (1980). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Nacional.

Vigotsky, L. (2015). *Teoría de las emociones. Estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal.