

**Dossier:** Mucho más allá de la regulación emocional: cruce de aportes académicos para reconocer el rol de las culturas...

*Far beyond emotional regulation: crossing of academic contributions to recognize the role of school affective cultures in social justice.*

[1-14] En **El Cardo** N.º 20, 2024 | e-ISSN: 1851-1562. DOI: 10.33255/18511562/1731

DOSIER

# Mucho más allá de la regulación emocional: cruce de aportes académicos para reconocer el rol de las culturas afectivas escolares en la justicia social

Far beyond emotional regulation: crossing of academic contributions to recognize the role of school affective cultures in social justice

**Juan Felipe Aramburo Rodríguez.** Universidad Nacional de la Plata. Argentina

[juanfearamburo@gmail.com](mailto:juanfearamburo@gmail.com)

ORCID: 0000-0002-5987-9692

Presentación: 8/9/2023. **Aceptación:** 5/11/2023. **Publicación:** 7/5/2024.

## Resumen

El giro afectivo ha dado, en las últimas décadas, lugar e importancia a la comprensión de la dimensión emotiva en los vínculos sociales. El sector escolar empieza a pensar su hacer en este mismo sentido. Como este campo de estudios aún está en construcción, surgen muchas preguntas a la hora de entender la escuela como un escenario para pensar la justicia social desde una perspectiva afectiva. Este texto intenta cruzar algunas de las preguntas de la escuela, los maestros

## Abstract

In recent decades, the affective turn has sparked a renewed interest in the role of emotions in social life. The school sector is beginning to think about its work in this same sense. As this field of study is still under construction, many questions arise when it comes to understanding the school as a scenario for thinking about social justice from an affective perspective. This text attempts to cross some of the questions of the school, and the teachers about the

y las maestras sobre lo emocional reconociendo los aportes de varios autores y, sobre todo, posibilitando la instalación de nuevas preguntas. Para esto se proponen algunas ideas distribuidas en cuatro apartados. En primer lugar, se reflexiona sobre los fines sociales de la escuela, especialmente la posibilidad de construir espacios para la vinculación con los otros. Posteriormente se exploran algunas ideas sobre lo afectivo y lo emocional como parte de la producción del giro afectivo. Después, se muestran las relaciones y complementariedades entre la justicia curricular y la justicia afectiva. Finalmente se visibiliza y refuerza el rol privilegiado de maestras y maestros en la construcción de una escuela promotora del amor público y del derecho primordial de cuidarnos colectivamente.

emotional, recognizing the contributions of several authors and, above all, making it possible to install new questions. In order to achieve this, some ideas are proposed distributed in four sections. In the first place, this paper reflects on the social purposes of the school, especially the possibility of building spaces of connection with others. The second section proposes some ideas about the affective and the emotional as part of the production of the affective turn. The third section discusses the relationship between curricular justice and affective justice, arguing that both are essential for creating a fair and equitable education system. Finally, the privileged role of teachers in the construction of a school that promotes public love and the primordial right to care for ourselves collectively is made visible and reinforced.

**Palabras clave:** autonomía, discapacidad, participación

**Keywords:** Autonomy, Disability, Participation

*Cuando alguien, con la autoridad de un maestro, describe el mundo y tú no estás en él, hay un momento de desequilibrio psíquico, como si te miraras en el espejo y no vieras nada.*

Adrienne Rich

Hoy se reconoce, con un relativo acuerdo general, que las sociedades actuales, específicamente en el contexto latinoamericano, presentan condiciones de desigualdad tremendamente acentuadas. En medio de esta realidad, y reconociendo que este fenómeno impide lo que desde el enfoque de las capacidades se ha venido denominado como el «floreamiento humano», sigue vigente la revisión sobre lo que las diversas instituciones deberían hacer para avanzar hacia un panorama de justicia social.

La escuela no es ajena a esta discusión. Sin embargo, pareciera que, en muchas aproximaciones lideradas por gurús de tintes variopintos, se desdeña la tradición pedagógica, desconociendo con esto el rol de maestras y maestros como intérpretes de las «realidades» de los contextos en los que desarrollan sus prácticas. Así pues, medios de comunicación de amplio espectro, políticas públicas y alocuciones de políticos replican discursos sobre la ineficiencia de la escuela para responder a los retos actuales. Esto según ellos, mientras apelan al lenguaje provisto por organismos multilaterales, deviene en una gran «pobreza de aprendizajes».

No es gratuito entonces que diversos sectores sociales sigan replicando la idea de que la escuela no es pertinente ni está cumpliendo su labor. Mientras tanto este espacio —por lo menos en un contexto como el colombiano— termina siendo el lugar que se debate entre el cumplimiento de las disposiciones oficiales y las demandas de actores externos; y las abrumadoras realidades sociales en medio de profundas brechas de desigualdad, conflicto armado, exclusión social e injusticia.

Ante estas tensiones emergen varias cuestiones: ¿vale la pena insistir en las trayectorias educativas completas aun cuando, a diferencia de otros tiempos, hoy no aseguran réditos económicos entre quienes las cursan? ¿La escuela debería concentrarse en los saberes vinculados con el mundo productivo para promover la movilidad social y con ello la equidad? ¿Cuál es entonces la promesa, especialmente de futuro, que debería plantearse la escuela contemporánea?

En el anterior sentido conviene acercarse, de manera breve, a la tradición que, si bien reconoce a la escuela como un espacio de transmisión de la cultura, también la dota de una serie de fines sociales que trascienden el panorama estrictamente disciplinar o el encasillamiento que propone la formación de trabajadores antes que ciudadanos.

### **Los fines sociales de la escuela: el encuentro con los otros**

Se puede afirmar que el oficio de enseñar se funda en la relación con la cultura. Desde luego esto implica, por lo menos en parte, la construcción de un vínculo de los estudiantes con la sociedad a la que pertenecen y en la que desarrollan sus propias maneras de interpretación del mundo (Southwell, 2009). En este sentido la

escuela puede ser entendida como una institución que acompaña la transmisión cultural, y en medio de esto, los saberes que socialmente se consideran valiosos para desarrollar una comprensión de la realidad y las potencialidades para transformar tales situaciones (Echavarría, 2003).

Ahora bien, la relación con la cultura no se trata solo de un asunto enciclopédico, es decir, del mero acceso a un corpus de conocimiento disciplinar. Se requiere también contemplar otras relaciones, sobre todo con el medio en el que los estudiantes desarrollarán sus propias prácticas de vida. ¿Es entonces una particularidad de nuestro tiempo la preocupación escolar por reflexionar sobre el contexto y con ello posibilitar el deseo de transformarlo?

Hace justamente un siglo ya se nos advertía de los propósitos sociales de la educación, entre ellos la formación de ciudadanos con comprensión y discernimiento de los sistemas de poder. (Dewey, 1923). Las preocupaciones de Dewey sobre la ciudadanía mostraban la necesidad de plantear una formación que no solo se basara en la transferencia de los modelos de funcionamiento de los sistemas de poder, particularmente de las instituciones democráticas, sino que se expandiera hacia el desarrollo de la capacidad de observar, criticar y relacionar cómo las lógicas de poder inciden en la configuración de las sociedades.

En este sentido, el aspiracional propuesto por Dewey funda una reflexión —de total pertinencia en la actualidad— sobre el rol crítico, propositivo y de agencia que deben tener los ciudadanos, y de manera específica, aquellos que asisten a la escuela. Lo anterior puede entenderse, en términos de Amartya Sen, como la creación de una capacidad de agencia en los ciudadanos en formación. Aquí se trata ante todo de entender las capacidades que se generan en la escuela como una base para reinterpretar la realidad y agenciar transformaciones que favorezcan el *bien-estar* propio y del colectivo (Sen, 1992).

Desde luego la posibilidad de proponer acciones en función de lo común no es un asunto menor, pues aquí se pone en juego una suerte de «actitud realizativa» frente a condiciones de injusticia, entre las que la desigualdad, la exclusión y los privilegios de los reconocimientos identitarios hegemónicos aun definen buena parte de los vínculos sociales contemporáneos.

Estas reflexiones develan un problema que implica análisis en dos sentidos. En primer lugar, desde una perspectiva sociológica, la creciente desigualdad como condición de las sociedades contemporáneas deviene en la emergencia de ciudadanías de segunda categoría que limitan los derechos humanos de una buena parte de la población. Por otra parte, un problema pedagógico que compromete a la escuela a pensar en construcción de ciudadanías que configuren nuevas formas de relacionamiento con los saberes y la equidad en su uso, distribución y apropiación.

¿Podemos decir que el acceso a la educación logra escapar de las lógicas sociales que se despliegan desde las injusticias sociales? ¿Debe preguntarse la es-

cuela por cómo instalar saberes, prácticas y espacios que promuevan una pedagogía en resistencia frente a la desigualdad?

En ambas cuestiones se precisa descentrar el fin de la escuela como un dispensador de información que mida su valor en mejores resultados en pruebas estandarizadas (y con ello minimice la «pobreza de aprendizajes»), hacia una lógica que la reconoce como una institución con capacidad de resistir ante las tensiones que intentan hacerla un lugar de homogenización, y con ello, una plataforma que replica la desigualdad. Dicho de otro modo, la escuela entiende el hecho pedagógico como un acto de resistencia en la medida en que, frente al orden injusto puede «posicionarse al lado de los más frágiles e invisibles» (Kaplan, 2021, p. 12). Desde luego esta resistencia es un acto político que se traduce en múltiples acciones: momentos intencionados para la visibilización de las diversidades, desinstalación de mecanismos de selección de estudiantes, o la permanencia en funcionamiento de la institución escolar, aún en contextos de alta afectación por el conflicto, entre muchos otros ejemplos.

Se puede entender entonces que, dentro de la escuela —como parte de su rol social que no deja de ser un rol pedagógico— se concreta un espacio para el encuentro con los otros. A este respecto Kaplan (2002) insiste en que la trama escolar se compone de vínculos intersubjetivos que, mediados por relaciones no solo temáticas, sino ante todo afectivas, crea una suerte de amarre simbólico. Esto es singularmente importante en los contextos de países en desarrollo, en los que fenómenos diversos, que van desde la globalización hasta la desterritorialización, han fragmentado la cantidad y calidad de los vínculos generando una suerte de hiperindividualismo (Augé, 1993; Bauman, 2003).

Intencionar relaciones dialógicas entre los actores de la escuela no solo reconoce la individualidad, sino como aborda Kaplan, produce subjetividad a partir de no escindir lo cognitivo académico con lo vincular sentimental, creando una trama afectiva como parte fundamental de la experiencia escolar promotora de la equidad. (Kaplan, 2022). Ahora bien, como advierte Alemán, esta producción de subjetividades en la escuela puede aportar a un verdadero proceso de educación emancipatoria, haciendo un contrapeso a los efectos del neoliberalismo en la instalación de vínculos basados en criterios individualistas, gerenciales y competitivos (Alemán, 2016).

### **Pensar en las emociones y lo afectivo dentro de la cultura escolar**

Si se avanza en el reconocimiento de la potencia de los vínculos en la constitución de espacios educativos más justos, o por lo menos más incluyentes, no se puede perder de vista el ámbito emocional. A pesar de lo anterior, aún persiste una suerte de mirada deficitaria de lo afectivo, subordinado históricamente a lo racional, que lo ubica en una esfera de lo íntimo que no vale la pena ser socializado. Esto ha situado a las emociones en una asociación con la debilidad (Ahmed, 2015; Pinedo y Yañez, 2017).

Contrario a estas miradas, los desarrollos y reflexiones de los últimos años proponen un distanciamiento con la mirada individualista de las emociones. Si bien un enfoque bastante difundido entiende lo afectivo como un recurso meramente reactivo, individual y pasajero frente a situaciones del entorno (Rosenzweig y Leiman, 1994), hoy en día autores como Le Breton (2005) han virado a una comprensión de lo emocional como un matiz afectivo, de carácter situacional y relacional, que se elabora y reconfigura desde la interacción humana.

En el mismo sentido, una mirada sociológica propone que, si bien la pertenencia social se da de acuerdo con la posición dentro de los campos económicos en los que cada individuo se mueve, también lo hace desde las interdependencias personales y vinculaciones emocionales como eslabones de unión social. (Elias, 2008). Este acercamiento a la vinculación emocional como proceso de consolidación de lo social coincide con los planteamientos de Nussbaum (2014) quien considera que cierto tipo de emociones tiene un criterio de interacción pública, al producir juicios valorativos que recomponen las formas en que entendemos y nos acercamos a los otros, redelimitando nuestras maneras de comportamiento en la esfera de lo público.

En medio de esta mirada renovada de lo afectivo podemos preguntar si la escuela tiene alguna capacidad específica para promover una forma particular de vinculación, en el orden de lo afectivo-emocional favorable a la justicia. Efectivamente, el papel pedagógico y el potencial humanizador de lo escolar puede producir vinculaciones más profundas en los miembros de las comunidades educativas. Esto sucede porque en la escuela no solo aprendemos los saberes de las distintas disciplinas, sino también a «cohabitar a través de experiencias sensibles en interacción con otros» (Kaplan, 2022, p. 16).

Sin embargo, es fundamental notar que no se trata de refundar la experiencia pedagógica para crear una cátedra socio-emocional, si es que esto se pudiera hacer. Si acordamos que las emociones tienen una dimensión histórico-social, tendremos que entender que lo afectivo se inscribe dentro de la cultura y no puede entenderse aislado de ella. Esto, en concreto, quiere decir que las culturas afectivas delimitan los sentimientos dentro de un tejido complejo, que es interdependiente de otras formas culturales. Así pues, lo pedagógico siempre está atravesado por las culturas afectivas, y no se puede escindir el afecto de experiencia escolar porque es parte constitutiva de esta.

La tentación de crear momentos exclusivos dentro de la escuela para lo socio-emocional puede reducir la potencia de lo afectivo a meros elementos instrumentales o, en el peor de los casos, a un sistema de control sobre el accionar de los sujetos. Lo anterior se basa, sobre todo, en la intensa demanda de muchos sectores para que la escuela enseñe a «gestionar y controlar» las emociones, limitando estas dimensiones a un rol de inferioridad, o incluso a su comprensión como limitantes de las experiencias de aprendizaje dentro de la escuela. Adicionalmente,

esta mirada sigue la asociación de lo emocional-afectivo como una especie de contenido particular ligado a áreas cercanas a las humanidades, desdeñando lo vincular en disciplinas que tradicionalmente se han entendido como de mayor complejidad intelectual.

Bajo esta característica, lo que conviene entonces es preguntarse cómo todas las experiencias escolares, evidentemente transversalizadas por lo emotivo-afectivo, pueden constituir espacios para la promoción de la diversidad, la existencia de lógicas comunes de cuidado y el reconocimiento de todas y todos (especialmente de aquellos que han sido más segregados) como parte del colectivo. Todo lo anterior podría englobarse en formas de pensar el papel de la escuela para la justicia social.

### **Justicia curricular y justicia afectiva: complementos para avanzar en una escuela contrahegemónica**

Para situar la discusión del rol de la escuela en el marco de la construcción de justicia social podemos partir del currículo y el reconocimiento de su dimensión política. Al ser la escuela una institución inmersa en una apuesta de construcción de sociedad, y con ello de transmisión de la cultura, el ejercicio de delimitación del currículo está siempre en tensión. No es gratuita entonces la existencia, hoy en día bastante extendida, de reflexiones sobre la justicia curricular como una condición de la justicia en sentido amplio.

Al repasar las reflexiones de Connell, vemos cómo su comprensión de justicia dentro de las escuelas está en directa asociación con la creación y puesta en marcha de currículos contrahegemónicos que logren habilitar procesos incluyentes en los y las estudiantes. Lo anterior implica dar lugar a los discursos y realidades de los «menos favorecidos»; un vuelco a la idea de participación democrática para no apelar solo a la observancia de lo que otros han producido; y la comprensión de la historicidad que ha acompañado las prácticas de desigualdad como camino para reconocer la posibilidad de transformar esta realidad (Connell, 1997).

Uno de los elementos centrales en la propuesta de la autora es que, desde una nueva intencionalidad del currículo, pueden crearse relaciones en las que los grupos tradicionalmente excluidos se vean reflejados en las narrativas que producen los procesos educativos. En esto advierte que se requiere que la aplicación de estos currículos sea masiva y no vista como educación propia para comunidades «exóticas». La propuesta de Connell entra en tensión con las lógicas del mercado actual. Si vemos, por ejemplo, como en el vecindario latinoamericano se han fortalecido las campañas en contra de la educación pública, y con ello la proliferación de escuelas que se reconocen como formadores de «élites», podemos notar como el currículo empieza a convertirse en un «activo» diferenciador de estas propuestas en una lógica meramente empresarial. De allí que muchos de ellos se mantengan como documentos cerrados o hasta protegidos por marcas comerciales.

Contrario a la justicia curricular, asistimos a un fenómeno opuesto: la diferenciación curricular para perpetuar la división social y, en muchos casos, la «hiperalterización» de los menos favorecidos desde lugares de enunciación deficitarios. En este punto ha tenido mucho que ver la incorporación no reflexiva de discursos del coaching empresarial, del emprendimiento individualista y del mérito como condición del éxito, desconociendo por completo las condiciones estructurales que perpetúan la pobreza y la exclusión social. Así mismo las políticas públicas regionales atienden a estos últimos paradigmas, concretando, por ejemplo, acciones como *vouchers* para que el estado patrocine la permanencia de un número de estudiantes (muy reducido por lo demás) en escuelas privadas con contenidos y enfoques como los antes presentados.

*¿Qué marco de acción les queda entonces a las escuelas, especialmente a las públicas, para propiciar ejercicios de justicia y mantener su promesa de esperanza en el futuro?*

Si bien la intención de extender a niveles nacionales los contenidos curriculares favorables con quienes más han sufrido la exclusión y la desigualdad no es un elemento de control de cada escuela, si lo es la inclusión, en esta misma línea, de guiños y acciones directas desde sus propios contextos y acciones pedagógicas. La posibilidad de dar voz y espacio a quienes han sido silenciados o sometidos por los poderes dominantes es un paso privilegiado hacia la construcción de una educación emancipatoria.

En este mismo sentido la idea de justicia afectiva nos permite favorecer ámbitos de justicia social, en la que todos los niños, niñas y jóvenes encuentren cobijo que les permita sentirse reconocidos, importantes y valorados. El aprender a crear un campo de convivencia y reconocimiento aporta a la justicia pues «la mirada es constituyente de subjetividades en la medida en que quita u otorga estima social» (Kaplan y Szapu, 2020: 13). De allí que lo escolar también ayude a desarrollar una mirada amorosa y unos tiempos y trayectorias, no necesariamente lineales, para que se desarrolle una cultura que reconozca en lo afectivo un punto de partida en las relaciones y un punto de llegada en la posibilidad de reconocimiento del otro.

Lo anterior hace que, contrario al capitalismo emocional, descrito por Illouz (2007) se precise una dimensión política de las emociones, que favorezca la justicia. Esa mirada pública de las emociones se desliga de lo emocional como una construcción meramente individual, y reconoce que no puede existir felicidad o bienestar individual sino existe felicidad o bienestar público, que lo emocional también delimita nuestras relaciones en la esfera de construcción de ciudadanía y que, emociones como la compasión, el amor público o los miedos, definen permanentemente nuestras formas de relacionarnos con los otros (Nussbaum, 2008).

En este punto pueden pensarse que la justicia curricular y la justicia afectiva se convierten en dos elementos de acción pública de la escuela, tanto en el orden



de los saberes disciplinares como de las relaciones vinculantes, para combatir o por lo menos disminuir, las brechas provenientes de las sociedades propias de entornos de profunda desigualdad. Connell (1997) es enfática en la necesidad de reconocer la historicidad de las prácticas de inequidad para potenciar prácticas de igualdad que encuentran en el currículo un espacio para visibilizar las realidades de grupos oprimidos.

En otras palabras, si la apuesta de la justicia curricular pasa por evidenciar los intereses de los menos favorecidos (Connell, 1997), la justicia afectiva vuelve la mirada hacia colectivos históricamente minimizados, pero también se ocupa de la mirada hacia quienes, independiente de su pertenencia a ciertos colectivos, han gozado de poco o inexistente estima social. En este mismo sentido, Kaplan (2022) advierte que lo afectivo opera esencialmente en el orden de lo implícito, pero no por esto deja de tener una gran potencia transformadora. Justamente allí pueden entenderse que la mezcla de una justicia curricular (como propuesta política de visibilización, reconocimiento e interacción con las realidades de los grupos no hegemónicos), requiere complementarse con una pedagogía humanizadora. Así pues, en esta urdimbre aparece lo emotivo como forma de construcción de relacionamiento público, y se avanza en la consolidación de la escuela como institución que se resiste ante el orden excluyente para aliviar un poco del dolor social.

De allí la importancia de repensar, por lo menos en parte, la manera en que intencionan ciertos espacios escolares y transitar hacia una ética del cuidado. Esto pone en acento a las múltiples formas de la vida en el epicentro de la convivencia, y deviene en la consolidación espacios escolares como lugares de cuidado. Esto no significa perpetuar la dialéctica de estudiante-cuidado y maestro-cuidador, sino expandir el propósito hacia un entorno colectivo para cuidar(se) (Kaplan, 2022).

### **La mirada sensible: roles docentes en la construcción de justicia**

Si bien ya se ha esbozado la emergencia de un giro afectivo y la relevancia de su posicionamiento en el marco de la justicia social que puede propiciarse desde la escuela, es importante volver sobre la propuesta de Le Breton (2000) de los maestros y las maestras como mediadores de los entornos para la socialización y la individualización, clave a su vez para la consolidación de una cultura afectiva que, evidentemente ayude a la justicia social.

La idea de cultura afectiva, a diferencia de enfoques individualistas de lo emocional, confiere a las emociones un carácter social, propuesto también en la idea de emociones públicas de Nussbaum, que se materializa a partir de los significados que cada grupo da a las realidades sociales. Esto puede entenderse como un resultado íntimo de un aprendizaje social en el que cada individuo aprende qué debe sentir y cómo debe hacerlo. En esta misma línea Le Breton (2005) advierte que la vida afectiva no responde a un criterio universal, sino a una serie de comprensiones y adquisiciones sociales que se manifiestan en el uso del cuerpo y los

gestos, pero también en los discursos y prácticas, en la interpretación cognitiva, el criterio individual y en la sensibilidad personal. Esta comprensión se alinea con la idea de la escuela como un espacio en el que se desarrollan tramas sensibles y afectivas que pueden, mediados por una experiencia promotora de la intersubjetividad, aportar a la justicia afectiva (Kaplan, 2022).

Las preguntas que suscita la anterior aproximación están orientadas a entender: ¿cómo los maestros y las maestras pueden desarrollar prácticas de justicia afectiva, y con ello promover la equidad social?; si la cultura afectiva es propia de cada contexto ¿cómo asegurar que las tramas afectivas promovidas por los equipos docentes sí aseguren la diversidad y el reconocimiento de los otros? ¿La consolidación de culturas promotoras de justicia afectiva están relacionadas con los saberes disciplinares que debe promover la escuela en el marco de sus despliegues pedagógicos?

Frente a los anteriores interrogantes, y sin ánimo de dar respuesta formal a cada uno de ellos, hay una serie de reflexiones que propone Meirieu (2013) y que pueden dar forma a la reflexión en este sentido. En primer orden, el autor reconoce que no es necesario solo la transmisión de saberes disciplinares, sino que estos saberes deben permitir emancipación. Desde lo anterior, Meirieu afirma que en la medida en que se comprenda que los saberes «constituyeron un gran desafío que permitió liberarse de creencias arcaicas y que fueron la manera de liberarse del control de los que eran tiranos y omnipotentes, se puede entender la interacción de todos los elementos de nuestro complejo mundo» (Meirieu, 2013, p. 8).

Una relación importante se puede tejer desde esta reflexión. Al proponer la comprensión de fenómenos como la xenofobia, el racismo o la homofobia, por poner algunos ejemplos, no solo como conceptos, sino como procesos sociales dotados de su propia historicidad, la escuela puede establecer una relación emancipadora frente a las posturas de los actores educativos sobre estos fenómenos. Justo allí hay una importante combinación entre la apropiación crítica de los saberes emancipadores y la resignificación de tramas afectivas que, como insisten Kaplan y Szapu (2020), puedan dar una mirada revalorizadora a los sujetos y colectivos que han estado históricamente excluidos y dominados.

Retomando la idea de justicia curricular, mostrar los enfoques e intereses de las comunidades excluidas abre un campo de consolidación del abrazo social. Es decir, el despliegue de dispositivos vinculares-relacionales permiten combinar el criterio propio desarrollado por cada estudiante, la cognición que permite hacer relaciones y valoraciones sobre los procesos sociales y la posibilidad de constitución de nuevas tramas afectivas. Estas últimas, al ser desarrolladas en espacios y ambientes escolares, pueden propiciar el reconocimiento de la inequidad con la que se ha tratado a ciertas personas y colectivos que habitan la misma escuela, creando lugares de vinculación más justos.

En la combinación anterior no es menor la inclusión de la cognición. Tanto Nussbaum como Le Breton advierten del carácter cognitivo de las emociones en la me-

dida en que despliegan procesos de valoración y juicios que ayudan a la toma de posturas con el mundo y sus realidades y con ello la comprensión de situaciones de injusticia, victimización o segregación. (Nusbaum, 2008; Le Breton, 2005) Por su parte Meirieu lo expresa como la necesidad de entender «que no es la transgresión social como se va a emancipar, sino a través de una transgresión mucho mayor: la transgresión de la inteligencia en contra de los prejuicios». (Meirieu, 2003, p. 9)

Ahora bien, Meirieu no deja la propuesta de responsabilidad pedagógica, desde luego liderada por maestros y maestras, en la transmisión de saberes emancipadores. Abre la puerta a plantear dos nuevas y urgentes exigencias: formar para la democracia, y en particular para la libertad; y compartir valores. Esta última es considerada por el autor como la clave fundante de la democracia al reconocer la importancia de la alteridad en la construcción del bien común.

Para reforzar lo anterior Meirieu advierte que «el valor de la democracia es buscar, tratar de convencer sin vencer. Convencer respetando la inteligencia del otro, y sin utilizar ni el control, ni la sumisión que, en vez de ayudarlo a elevarse, hace a la sumisión del otro» (Meirieu, 2003, p. 10). De allí que proponga que quien tiene razón en clase no es quien sea el más fuerte o el que más grita, sino quien sabe convencer. Esto, sin duda redefine la relación pedagógica, y con ello amplía la potencialidad del rol docente como productor cultural, incluyendo redes de experiencias afectivas.

Retomando la reflexión de Meirieu, los conceptos deben ser puestos en contraste, presentar su historicidad y permitir que nuevas relaciones con el conocimiento se dé retando a los prejuicios. Ahora bien, en contextos de alta complejidad y violencia, esta historicidad debe permitir una mirada incluyente del mundo, que se traduzca en un abrazo a la diversidad y sus formas, como una postura ética y política del mundo que también se puede aprender en el ambiente escolar. Este reto de la escuela pasa necesariamente por el rol docente, para lo cual, como vimos antes, tiene que intencionarse una nueva relación con el saber, pero también con el reconocimiento del otro, más aún en contextos de alta desigualdad. Recordemos que Honneth (1994) define los contextos de inequidad y exclusión social, como el resultado de la ausencia de reconocimiento de los ciudadanos. De allí que la escuela tenga la inexorable necesidad de volver los ojos sobre los que no siempre han estado visibilizados no solo como una acción de justicia curricular, sino también como práctica de justicia afectiva.

A este respecto Carina Kaplan propone que, en la relación con el otro, la mirada incide en la construcción de la experiencia emocional. La mirada simboliza la justicia afectiva. La figura del estudiante es interdependiente de la del docente, y este último es el espejo donde aprende a ser visto o a permanecer invisible y, por consiguiente, donde construye una autoimagen de aceptación o rechazo. (Kaplan, 2022, p. 32).

## A manera de conclusión

Recogiendo las anteriores ideas se puede avanzar en la comprensión de que la justicia curricular se entrama con la justicia afectiva. Apelando de nuevo a la propuesta de Connell de desarrollar un enfoque desde los intereses de los menos favorecidos, se detona también una experiencia emocional que permite volver la vista hacia quienes han sufrido la injusticia. Urge entonces crear espacios relacionales que en los que lo cognitivo-académico no desconozca lo vincular-sentimental (Kaplan, 2022). Aquí la escuela tiene toda la potencia para seguir resistiendo (y subvertir, por lo menos en la cotidianidad escolar) al orden excluyente. Con ello se posibilita la apropiación de los saberes como una forma de interpelar el mundo que sigue perpetuando la desigualdad. El llamado es pues a resistir desde las aulas para producir culturas afectivas que valoren lo diverso, reconozcan las brechas de desigualdad que siguen activas y se posicionen éticamente para dar lugar y acogida a todos y todas.

Así pues, la creación y mantenimiento de culturas afectivas incluyentes desde las escuelas es un camino para volver la mirada hacia quienes más han sufrido y con ello potenciar y resignificar su valía social. No se trata entonces de caer en la tentación de disponer de algunos «ejercicios socioemocionales» estandarizados, sino hacer de la experiencia escolar un proceso en el que coexisten las dimensiones emotivo-afectivas y las académico-disciplinares para favorecer nuevas relaciones. La escuela tiene pues el reto de ser un espacio vincular, en dónde la justicia no sea una meta abstracta sino un pilar del accionar educativo, una forma de romper —desde las aulas— las fronteras de la desigualdad.

Nuestra mirada no se opone, desde luego, a las acciones que maestras y maestros hacen para favorecer espacios protectores en sus escuelas. Tampoco lo hace con la inclusión de las dimensiones emocionales en las políticas públicas. Sin embargo, si hay una intención de reconocer que lo que podemos denominar la dimensión emotiva-afectiva de la escuela no es equivalente ni reductible a los enfoques de educación socio emocional (y menos el endoso neoliberal de la salud mental o el «bienestar emocional» a cada sujeto) que se vienen imponiendo en las políticas públicas de la región. En esta medida la inclusión de estas reflexiones no puede entenderse en términos de una nueva cátedra o de la incorporación de ejercicios estandarizados para la «gestión y regulación de lo emocional». Al contrario, nos enfrentamos a una dimensión constitutiva de la experiencia escolar, ligada a procesos de extrema complejidad que dan cuenta de prácticas de inclusión y reconocimiento del otro (ese otro que generalmente coincide con los grupos más excluidos y sobre los que recaen las desigualdades más profundas).

Como propone Augé (2012) toda educación digna de llamarse así deberá tener como fin el atravesamiento de las fronteras. Esto incluye aquellas que limitan el acceso y equidad a los conocimientos, pero también aquellas que niegan o subvaloran a ciertos sujetos y grupos. De allí la importancia de que la escuela mantenga

su promesa de un futuro posible en el que todos y todas quepamos. Para esto es inexorable el despliegue de un presente que motive el amor público y el derecho primordial de cuidarnos colectivamente. Estas son las bases ineludibles de las culturas afectivas que se precisan en los espacios escolares.

### Referencias bibliográficas

Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Alemán, J. (2016). *Horizontes neoliberales de la subjetividad*. Grama Ediciones.

Augé, M. (1993). *Los «no lugares» espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa

Augé, M. (2012). *La comunidad ilusoria*. Gedisa

Bauman, Z. (2003). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica.

Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Morata

Dewey, J. (1923). Social purposes in education. *General Science Quarterly*, VII (2), 79– 9. <https://doi.org/10.1002/sce.3730070201>.

Echavarría, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 15- 43.

Elias, N. (2008). *Sociología fundamental*. Gedisa. (Obra original publicada en 1971).

Honneth, A. (1994). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica.

Kaplan, C. (2021). La justicia afectiva en la escuela como horizonte. *Educación en movimiento. Segunda época*, (4), 10-15.

Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós.

Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2020). *Conflicto, violencias y emociones en el ámbito educativo*. Nosótrica.

Le Breton, D. (1999). *Antropología del dolor*. Seix Barral.

Le Breton, D. (2000). El cuerpo y la educación. *Revista Complutense de Educación*. 11 (2), 35–42. Le Breton, D. (2005). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Nueva visión.

Meirieu, P. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Ministerio de Educación de Argentina.

Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Paidós.

Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós.

Pestalozzi, J. (2005). *Cristóbal y Elsa y ensayos sociopolíticos*. Editorial PPU.

Pinedo, I. y Yáñez, J. (2017). Las emociones y la vida moral: una lectura desde la teoría cognitivo- evaluadora de Martha Nussbaum. *Veritas*, (36), 47-72

Puiggrós, A. y Marengo, R. (2013). *Pedagogía: reflexión y debates*. Universidad Nacional de Quilmes.

Rosenzweig, M. R. y Leiman, A.I. (1994). *Psicología Fisiológica* (2.º Edición revisada). McGraw- Hill.

Sen, A. (1992). *Inequality Reexamined*. Oxford University Press.

Southwell, M. (2009). Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En J. A. Yuni (Comp.), *La formación Docente. Complejidad y ausencias potencialidades* (pp. 169- 199). Encuentro Grupo editor.