Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo[1]

Making sense of the complex entanglement between emotion and pedagogy: contributions of the affective turn

MICHALINOS ZEMBYLAS*
Open University of Cyprus
TRADUCCIÓN: CATALINA VYDRA**

Resumen:
El propósito de este trabajo es destacar tres contribuciones recientes del giro afectivo que consisten en: alejarse de la dicotomía entre la emoción y la razón, resaltar la política de la emoción y el afecto, y fortalecer las intersecciones entre lo psíquico y lo social. Si bien estos aportes no son necesariamente paradigmáticos de los estudios académicos sobre el giro afectivo, sí destacan algunas líneas de pensamiento acerca de la teoría de la afectividad en diversos campos de estudio y, por ello, pueden ser esclarecedores en el contexto de las ciencias de la educación. La noción de que la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias pueden beneficiarse teóricamente de los últimos avances en el saber de la afectividad es lo que motiva este trabajo. Aunque no es menos importante la razón por la que se ha ignorado el aspecto emocional y afectivo en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias, este trabajo no se detendrá en esa cuestión, sino que se centrará en las oportunidades que se generan para la pedagogía en general.

Palabras clave: Emoción – Afecto – Pedagogía – Giro afectivo – Política

Abstract:
The purpose of this paper is to highlight three recent contributions of the affective turn: moving beyond the emotion/reason dichotomy; highlighting the politics of emotion and affect; and, strengthening the intersections of the psychic and the social. While these contributions are not necessarily paradigmatic of scholarship in the affective turn, they do highlight some important threads of thinking about affect theory in several fields of study, and thus they can be insightful in the context of science education as well. This discussion is motivated by the notion that science teaching and learning can benefit theoretically from these latest developments of affect theory. Although the question of why science teaching and learning has not paid so much attention to emotion and affect in the past is no less important, this paper will move past this in an effort to focus on the openings that are created for pedagogy in general.

***Key Words**: Emotion – Affect – Pedagogy – Affective Turn – Politics*

Cita recomendada: Zembylas, M. (2019), "Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo", en *Propuesta Educativa,* Año 28, núm. 51, junio 2019, pp. 15 a 29.

A mi parecer, esta publicación presenta un tema estimulante y, desde luego, postergado. No solo porque, con frecuencia, los docentes de ciencias han tenido una relación "complicada" (¡como mínimo!) con las emociones y el lugar que estas ocupan en el marco de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, sino porque también me parece interesante que el *giro afectivo* (Clough, 2007) haya tenido una influencia significativa en el pensamiento y los estudios académicos en numerosas áreas, pero no así en las ciencias de la educación. Durante las últimas dos décadas, gracias al giro afectivo, se han encontrado nuevas maneras de establecer las emociones y los afectos como objeto de estudio de las investigaciones académicas en el campo de las humanidades y las ciencias sociales, lo que ha suscitado continuos intentos por repensar la interrelación entre lo psíquico y lo social, y de explorar sus implicancias en varios aspectos de la vida social y política (Cvetkovich, 2012). Dado que siempre he afirmado que en el centro de la pedagogía se encuentra la provocación de la emoción y el afecto (por ej., en Zembylas, 2002, 2013a), me parece valioso considerar cómo algunas ideas sobre el giro afectivo pueden enriquecer nuestros intentos por discernir la compleja imbricación entre la emoción y la pedagogía. Si bien el foco de este artículo no estará puesto en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en particular, porque hace casi una década que mi trabajo no se centra en las ciencias de la educación, espero que mi intervención pueda ofrecer algunas ideas teóricas que quizás también sean de utilidad para los docentes de ciencias. Esas ideas conceptualizan la emoción en términos psíquicos *y también* sociales, pero no restan valor al objeto de estudio ni a las cuestiones pedagógicas que conllevan.

En particular, el propósito de este trabajo es destacar tres contribuciones recientes del giro afectivo que consisten en: alejarse de la dicotomía entre la emoción y la razón, resaltar la política de la emoción y el afecto, y fortalecer las intersecciones entre lo psíquico y lo social. Si bien estos aportes no son necesariamente paradigmáticos de los estudios académicos sobre el giro afectivo, sí destacan algunas líneas de pensamiento acerca de la teoría de la afectividad en diversos campos de estudio y, por ello, considero que también pueden ser esclarecedores en el contexto de las ciencias de la educación. En este sentido, esas tres contribuciones sirven como punto de partida para reflexionar sobre las conversaciones interdisciplinarias actuales sobre el afecto y la emoción (véase también Rice, 2008). La noción de que la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias pueden beneficiarse teóricamente de los últimos avances en el saber de la afectividad es lo que motiva este trabajo. Aunque no es menos importante la razón por la que se ha ignorado el aspecto emocional y afectivo en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, no me detendré en esa cuestión, sino que me centraré en las oportunidades que se generan para la pedagogía en general. Mi intención no es crear una genealogía de los vínculos entre la emoción y la pedagogía, ni hacer un análisis detallado de la teoría de la afectividad, sino sugerir algunas ideas fundamentales acerca de la emoción y el afecto que merecen nuestra atención como académicos de la pedagogía, más allá del objeto de estudio al que nos dediquemos.

El giro afectivo

En el campo de las humanidades y las ciencias sociales, el giro afectivo (Clough, 2007) ha desarrollado algunas de las ideas teóricas más innovadoras y productivas de los últimos años, dado que ha combinado teorías sobre la subjetividad y el sometimiento desde el punto de vista psicoanalítico, teorías sobre el cuerpo y la corporalidad, y teorías políticas

y análisis críticos sobre el afecto y la emoción. Aunque se puede distinguir con claridad diferentes abordajes teóricos sobre el giro afectivo (por ejemplo, desde el psicoanálisis, las perspectivas posestructuralistas y las teorías sobre el cuerpo), se ha producido un giro significativo hacia la exploración de las intersecciones entre lo social y lo psíquico, lo cultural y lo inconsciente. Entonces, el giro afectivo marca un cambio en la forma de pensar sobre esas intersecciones y destaca la interrelación de los discursos y las fuerzas sociales y culturales, por un lado, y del cuerpo humano y las emociones y afectos (experimentados a nivel individual, pero en un determinado contexto histórico), por el otro. Esa creciente categoría de investigación académica en el campo de las humanidades y las ciencias sociales ha recibido el nombre de "*estudios críticos de las emociones*" (*critical emotion studies*, Seibel Trainor, 2006), es decir, estudios que exploran "*la relación entre las emociones y el objeto de estudio de una determinada disciplina, que puede abarcar desde la neuroquímica y la formación docente hasta resultados electorales*" (2006: 645).

En el giro afectivo, con frecuencia se aclara una diferencia fundamental entre los conceptos de "afecto" y "emoción" (véase también Zembylas, 2007). Para algunos académicos en particular (por ej., Massumi, 1996), las emociones señalan constructos culturales y procesos conscientes, mientras que los afectos marcan experiencias sensoriales precognitivas, la relación con el entorno y la capacidad general del cuerpo de actuar, involucrarse, resistir y conectar. En general, concuerdo con aquellos académicos que emplean el término "afecto" en un sentido genérico (por ej., Cvetkovich, 2012). Entonces, podemos considerar el afecto como una categoría que abarca los afectos, las emociones y los sentimientos, e "*incluye impulsos, deseos y sentimientos que se construyen a lo largo de la historia de distintas maneras*" (Cvetkovich, 2012: 4). Los afectos siempre están alojados en las acciones y las prácticas. No son procesos psicológicos o mentales, pero constituyen una parte integral de las actividades prácticas mediante las cuales los cuerpos se relacionan con otros sujetos y objetos (Reckwitz, 2012). Además, se puede definir las emociones desde la dimensión social al igual que desde la psíquica (Braunmühl, 2012). La distinción entre afecto y emoción cobra sentido si permite la introducción de matices en los debates sobre nuestras diferentes afiliaciones y puntos de referencia, así como sus consecuencias. (Hook, 2011). Al mismo tiempo, debemos evitar establecer una nueva dicotomía y tratar de considerar esa distinción como una oportunidad para renovar nuestra teorización acerca de la posibilidad de transformar y cambiar la convergencia entre lo social y lo psíquico.

En efecto, una exploración más profunda de esa imbricación enriquece las herramien-

tas teóricas que utilizamos para comprender las interrelaciones entre la emoción y la pedagogía. La transición desde los paradigmas del constructivismo social hacia teorías psicoanalistas y posestructuralistas inspiradas en Foucault, como aquellas empleadas en estudios poscoloniales (Athanasiou, Hantzaroula y Yannakopoulos, 2008), nos ayuda a reconsiderar el rol del afecto y la emoción en los procesos históricos, culturales, políticos y pedagógicos. Un síntoma de este giro afectivo, como argumentan Athena Athanasiou y otros

> "*es la transición desde una perspectiva estrictamente constructivista que ve el cuerpo como un sustrato material producto de la inscripción social, hacia una exploración más refinada de la 'materialización' del cuerpo, por la que la acción emerge como una fuerza dinámica —cognitiva, psíquica, afectiva y sensual a la vez— de la sorpresa performativa*" (2008: 8).

En las próximas secciones del artículo, me centraré en tres contribuciones específicas del giro afectivo que considero importantes para dar un nuevo marco a las estructuras de nuestro estudio teórico sobre las emociones y la pedagogía. Esos aportes consisten en: alejarse de la dicotomía entre la emoción y la razón; resaltar la política de la emoción y el afecto y sus implicancias; y fortalecer las intersecciones entre lo psíquico y lo social.

Alejarse de la dicotomía entre la emoción y la razón

Históricamente, la distinción entre las emociones y la razón tiene su origen en la época de los pensadores griegos (Platón en particular), aunque, de hecho, nunca fue una distinción tan absoluta como muchas veces se la representaba en la literatura. Sin embargo, esa distinción se profundizó mucho más durante el periodo de la Ilustración, en el siglo XVII (en especial, se lo atribuye a Descartes y Kant). En la filosofía occidental de ese periodo, se definía la razón como una facultad libre de emociones. Esa doctrina positivista estableció el surgimiento de la ciencia moderna y estipuló que solo se puede alcanzar la verdad cuando el hombre no está gobernado por la subjetividad y las emociones. Dentro de esa tradición, apareció gradualmente una cierta cantidad de nuevas distinciones entre cuerpo y mente, naturaleza y cultura, público y privado, hombres y mujeres, lo que ubicó las emociones, el cuerpo y otras características relacionadas en el lado perdedor de esa naturaleza dualista del pensamiento moderno.

Durante la segunda mitad del siglo XX, se produjo un cambio gradual en esas características predominantes del pensamiento occidental, lo que comenzó a derribar las estrictas diferencias entre "mente" y "corazón" en diversas disciplinas. Por ejemplo, durante las últimas décadas, los estudios sobre la neurobiología han cuestionado el enfoque binario de la emoción y la razón al demostrar que las emociones son fundamentales para la razón (pienso, por ejemplo, en el trabajo de Antonio Damasio). Dentro de esa perspectiva, la emoción ya no ocupa un lugar apartado y antagónico en el proceso de la cognición humana, sino un puesto integral y de apoyo. Ya no se considera que las emociones dificulten el razonamiento, sino que las emociones y la razón son constitutivas una de la otra. Además, las investigaciones más recientes en las áreas de la antropología, la sociología y los estudios culturales han abordado la emoción como un concepto multidimensional (en otras palabras, que tiene tres dimensiones: cognitiva, sensitiva y activa), cultural y corpóreo, y como una acción y práctica que surge en relaciones de poder. Esa idea implica que las emociones son parte de las relaciones e interacciones entre los seres

humanos en lugar de ser un fenómeno individual e interno. En particular, la académica sobre estudios culturales Sara Ahmed (2004) argumenta que las emociones no son objetos ni estados psicológicos, sino que son *relacionales*. Ella escribe lo siguiente: "*A través de las emociones, o de cómo respondemos ante objetos y los otros, se forman superficies o límites: el 'yo' y el 'nosotros' toman forma gracias al contacto con otros, e incluso adoptan la misma*" (2004: 10).

Esa noción de relacionalidad destaca que las emociones se entienden (empírica y conceptualmente) según cómo están mediadas y articuladas desde un punto de vista socioespacial, en lugar de considerarlas un estado psicológico subjetivo totalmente interiorizado. Como lo explica Ahmed:

> "*Las emociones hacen cosas, alinean a los individuos con sus comunidades, o el espacio corporal o social... En lugar de considerar las emociones como disposiciones psicológicas, debemos estudiar, de manera concreta y particular, cómo trabajan para mediar la relación entre lo psíquico y lo social*" (2004: 119).

Entonces, es importante aclarar la siguiente idea: argumentar que las emociones deben estar incluidas en la educación, ya sea al desarrollar la inteligencia emocional, enfatizar el manejo emocional o realizar distintos proyectos terapéuticos que se centren en la autoestima, la empatía y el bienestar (Ecclestone y Hayes, 2009), es asumir que las emociones no son una parte inherente a la razón. Cuando se representan las emociones como un complemento aconsejable para los procesos racionales en la educación, esa postura continúa asumiendo que existe una división entre la razón y la emoción. Esa división no reconoce que los sistemas de razonamiento han sido producto de relaciones de poder cultural e históricamente específicas que siempre conllevan una selección de facultades humanas. Las emociones identificadas como aspectos del dominio afectivo, como la confianza, la empatía y la seguridad, también son el producto de las relaciones históricas de poder. La esencialización de esos aspectos afectivos supone que las emociones cultural e históricamente específicas son universales y naturales.

Por ejemplo, tomemos el sentimiento de *confort*. No tiene una aplicación universal, no hay un criterio satisfactorio que se pueda tomar para asumir que un entorno es seguro, acogedor y cálido tanto para una persona como para otra (por ej., véase Hooks, 1994). Aún más importante, cuando las personas reconocen sus diferencias en todo menos en lo trivial, se puede esperar que esas diferencias se sientan precisamente extrañas, y por eso, incómodas y desconcertantes. En general, las personas que enfrentan injusticias de manera sistemática y a diario reconocen que los sentimientos de confianza y seguridad no son inherentes a la participación, sino privilegios concedidos por las jerarquías existentes. Por lo tanto, no es acertado asumir que la sensación de confort y seguridad sea la base de una comunidad porque esas dimensiones no son ni universales ni naturales.

Precisamente, las emociones son disciplinadas a causa de esa división de la emoción y la razón (Boler, 1999). Esa división es una forma de establecer los términos del debate a través de los cuales se puede pensar y hablar acerca de las emociones. Establecer los términos del debate es determinar lo que las emociones pueden o no pueden hacer (por ej., no expresar enojo, no cuestionar la autoridad, no oponerse a las figuras de poder). El manejo y el control de las emociones es una parte integral del análisis reflexivo sobre el ser (Fendler, 2003). Por ejemplo, se incentiva constantemente a que los docentes y los alumnos reconozcan y trabajen sobre sus emociones, tanto para controlarlas como para

expresarlas, según lo que permita cada situación. Esas reglas emocionales se enseñan a través de diferentes técnicas de regulación emocional en términos de lo que se considera "apropiado" o no (Zembylas, 2005a, 2011b).

Como consecuencia, debería habilitarse un escrutinio crítico de los límites de las emociones que se consideran apropiadas (o no), lo que nos permitiría hacernos las siguientes preguntas: ¿debemos ignorar que esos discursos y prácticas en la educación crean ciertas exclusiones e inclusiones para poder elaborar un argumento acerca de la inteligencia y la seguridad emocional?; ¿a expensas de quién se desarrollan esos discursos y prácticas?; ¿cuáles son las consecuencias concretas de la normalización, en especial en contextos donde las personas sufren injusticias sociales graves? Lo que quiero proponer es alejarnos de la dicotomía entre la emoción y la razón para hacer un análisis que contemple cómo se puede controlar u ofrecer resistencia a través de las emociones. Entonces, esta tarea conlleva un cuestionamiento constante de la relación entre la emoción y el poder, así como sus implicancias en los macro y microniveles de la educación.

Además, la literatura que sugiere que debería haber un giro hacia las emociones en la educación es igual de problemática porque, una vez más, niega la capacidad de criticar las relaciones de poder que han dado forma a lo que se puede considerar como "emoción". Cuando lo racional se separa de lo no racional de una manera tan esencialista (ahistórica), la actual construcción de lo que es racional pareciera ser eterna, verdadera, natural, monolítica y, sobre todo, inalterable. Esa naturalización apoya y reafirma la existencia de jerarquías de poder y el *statu quo* de estereotipos acerca del rol que tienen las emociones en la educación y la difusión ingenua de modelos de manejo como el de la inteligencia emocional. Sin embargo, cuando se investiga el material histórico sobre la racionalidad, se vuelve evidente que lo racional y lo emocional han tenido muchos significados diferentes a lo largo de la historia. Y, quizás aún más importante, cuando se desnaturaliza la dicotomía, la racionalidad pierde su monolítica posición privilegiada, y surgen de inmediato otras formas posibles de pensar.

Ambas tareas, es decir, el cuestionamiento de las reglas emocionales y la desnaturalización de las culturas terapéuticas en la educación, hacen su aporte a lo que llamo "análisis crítico del historial emocional" (*critical histories of emotions*). El análisis del historial emocional es un estudio que reconoce, critica e interrumpe las formas en las que se perciben las emociones. El análisis del historial emocional es una investigación crítica que evoca las emociones en un sentido histórico y, por ello, no ubica las emociones en un individuo o una personalidad, sino en un sujeto moldeado por los discursos e ideologías predominantes. Ese análisis crítico nos ayuda a ver cómo el poder y sus estrategias intervienen en las interacciones de la vida cotidiana de manera sutil y, muchas veces, invisibles, pero aun así logran conformar un terreno de control, dificultad y resistencia sociales. Los análisis críticos y las pedagogías que los promueven tienen algo importante que ofrecer aquí, precisamente porque afirman que esas cuestiones deben ocupar un lugar central en la práctica educativa. Por lo tanto, la tarea principal no es enseñarles a los jóvenes cómo deben sentirse, sino permitirles entender por qué sienten determinadas emociones en un contexto social y político en particular; por qué, quizás, no se supone que se sientan de otra manera; y cómo imaginar de manera crítica otras condiciones en las que podrían darse alternativas muy diferentes (Amsler, 2011).

Resaltar la política de la emoción y el afecto

Mis estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias (por ej., Zembylas, 2004a, 2004b, 2005b) se centraban en descifrar el rol de la emoción en la pedagogía al explorar cómo los aspectos sociales, políticos y culturales se entrelazan con la experiencia de la emoción en el currículo, la enseñanza y el aprendizaje. He criticado la "sobredependencia" en los aspectos "psíquicos" en detrimento de "lo social". Por ello, mi trabajo tenía como objetivo examinar los discursos, las instituciones y las "tecnologías" del currículo y la pedagogía que constituyen la emoción y el afecto, y cómo las formaciones culturales (incluida la ciencia) modifican y, a su vez, son modificadas por ciertos "regímenes emocionales". Además, he sugerido que el predominio de los discursos científicos, biomédicos y psicológicos sobre la emoción en la educación, y la demonización de la emoción en la investigación crítica urdieron con cuidado la ausencia del afecto como una intensidad y fuerza política. Así como la formación en las ciencias necesitaba límites definidos y reglas apropiadas sobre la racionalidad para lidiar con elementos no científicos, los discursos sobre las emociones en la educación tuvieron la misma necesidad, dado que sus características fundamentales reproducen la necesidad de límites y reglas. A través de omisiones minuciosamente creadas sobre las implicancias políticas de las respuestas emocionales a la injusticia social y la desigualdad, uno podía observar que la ausencia fabricada de la política de las emociones era esencial para alcanzar un pensamiento "crítico" y "científico" que fuera puro e inalterado. Esa situación se complicó aún más porque se acostumbraba a creer que ignorar la política de las emociones era una prueba de la "objetividad".

En los últimos años, los académicos que se dedican al estudio crítico de las emociones han desafiado el antagonismo convencional entre la emoción y la razón, o entre lo psíquico y lo social, y han resaltado los vínculos complejos entre el poder, la emoción, el afecto y la subjetividad. Por ejemplo, Ahmed (2004) utiliza el término "economías afectivas", y Leela Gandhi (2006) propone la noción de "comunidades afectivas" para describir cómo las emociones unen a los sujetos en colectividades, y así teorizar sobre el significado de la socialidad de las emociones y los afectos en términos de cambios históricos y configuración del poder. Estas investigaciones nos muestran que lo que se siente "*no es un producto interno ni tampoco una imposición de estructuras ideológicas externas*" (Rice, 2008: 205), sino que estos nuevos académicos plantean que no se puede pensar a los afectos y las emociones como algo externo a las complejidades, reconfiguraciones y rearticulaciones del poder, la historia y la política (Athanasiou y otros, 2008). Estos académicos se cuestionan lo siguiente: ¿cómo pueden el afecto y la emoción crear nuevos tipos de sujetos y nuevas relaciones y encuentros entre esos sujetos en contextos de injusticia global?; ¿qué nuevos espacios pedagógicos o posibilidades de conocimiento, acción y políticas se pueden generar a partir de esas relaciones y encuentros?

El tema de la "política de las emociones" en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje pone el foco en la conexión entre las prácticas emocionales, la sociabilidad, los cuerpos y el poder. Prestar atención a la política de las emociones en este contexto significa analizar y cuestionar las normas culturales e históricas sobre las emociones, dependiendo de qué emociones se trate, cómo se expresan, quién logra expresarlas y bajo qué circunstancias. En este sentido, he argumentado que siempre hay un factor "político" en el que se ven envueltos los docentes y los alumnos al relacionarse emocionalmente en un aula, porque las relaciones de poder son inevitables. Siempre hay normas sobre las emociones que se inmiscuyen en la epistemología y pedagogía de un objeto de es-

tudio, en discursos sobre las emociones y expresiones de las emociones en el aula. En mis trabajos de los últimos años, he intentado mostrar cómo las relaciones de poder se abren paso en articulaciones y movimientos específicos de las emociones que producen nuevas conexiones corpóreas y afectivas (Zembylas, 2011a, 2012, 2013b). La formación de determinadas economías afectivas en el aula, por ejemplo, sugiere que las emociones no residen dentro de los individuos, sino que circulan en las relaciones de diferencia. Dicho argumento cuestiona claramente la suposición de que las emociones son un fenómeno individual y privado, y apoya la postura de que las emociones y los afectos son políticos, en el sentido de que el poder es un aspecto inextricable de la forma en la que los cuerpos se aproximan, se mueven y viven. Las economías afectivas pueden establecer, afirmar, subvertir o fortalecer las diferencias de poder. Por lo tanto, es importante destacar que las emociones y los afectos tienen un rol político importante porque permiten que se produzca una oposición crítica a los regímenes emocionales hegemónicos.

Entonces, para la práctica pedagógica, la política de las emociones implica que las pedagogías en el contexto de cualquier objeto de estudio son, inevitablemente, "pedagogías de la emoción". Por ejemplo, carecer o rechazar el deseo de empoderarse y oponerse a algunos regímenes de conocimiento en el aula demuestra el elevado nivel de generalización que alcanzaron las pedagogías predominantes acerca del afecto y las emociones en las escuelas y la sociedad. Es decir, algunas escuelas, ámbitos de trabajo y discursos y prácticas sociales funcionan de maneras que sostienen esas formas y efectos a través de los cuales se percibe y experimenta la hegemonía. Esas pedagogías predominantes del afecto y la emoción tienen un claro rol estructural en la constitución de subjetividades y en la justificación del sometimiento (Worsham, 2001). Lo que se sugiere aquí es que se debe desmitificar la retórica de la pedagogía sobre el afecto y se deben analizar, en mayor profundidad, las complejidades del conocimiento emocional en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje. Como destaca Lynn Worsham, sin una revisión fundamental de nuestra forma de pensar los aspectos emocionales del conocimiento y sus consecuencias, el notable potencial de la pedagogía para reconstituir las conexiones emocionales de los alumnos y sus docentes puede estar en riesgo, por más que tengamos las mejores intenciones. Esta tarea requiere una constante reconsideración de los nuevos recursos pedagógicos para mejorar el potencial de las pedagogías, como las

pedagogías críticas de la emoción (Zembylas, 2013a).

Por lo tanto, sostengo que la parte de "desmitificar" la retórica de la pedagogía crítica del afecto ahonda en la comprensión de las implicancias cuando los alumnos y los docentes experimentan emociones fuertes como vergüenza, culpa, resentimiento, nostalgia o pena. Eso requiere una comprensión de los matices de las consecuencias que trae la carga emocional que los alumnos colocan en su inversión afectiva en determinadas ideologías, en especial cuando el deseo de empoderamiento y humanización aparece rechazado o deteriorado. Una comprensión de los matices de la retórica de la pedagogía crítica sobre el afecto y sus implicancias conlleva dos cosas importantes: en primer lugar, el reconocimiento de que el trabajo de las pedagogías de la emoción que predominan en la sociedad y las escuelas ha tenido un importante impacto negativo en la lucha afectiva por empoderarse y resistir (Worsham, 2001). Si no se logra comprender cómo el vínculo emocional de los alumnos está muy relacionado con circunstancias epistemológicas, culturales e históricas y condiciones materiales, se debilitarán las intervenciones pedagógicas de los docentes.

En segundo lugar, como agrega Worsham (2001), existen diversas manifestaciones emocionales de la pérdida del poder y la falta de resistencia, como el aburrimiento, la apatía, el resentimiento, el odio, el enojo, la nostalgia, la tristeza, la pena, la vergüenza, la culpa y la humillación, y también diferentes formas en las que esas emociones se organizan y se practican en las diferentes razas, clases y géneros. Una forma de pedagogía crítica que no comprende sus propias limitaciones en los discursos y prácticas complejas de la emoción que se encuentran en situaciones postraumáticas tiene menos probabilidades de reconocer que las emociones son un aspecto esencial de la lucha política para lograr un cambio. Por consiguiente, no puede darse por sentado que el deseo de empoderamiento y resistencia es un "recurso natural" de la pedagogía crítica (Amsler, 2011). En cambio, las tensiones afectivas que circundan el tema del empoderamiento y la resistencia deben estar en el centro de la pedagogía crítica.

Fortalecer las intersecciones entre lo psíquico y lo social

Finalmente, otro tema fundamental que se resalta en los últimos estudios sobre el giro afectivo es la importancia de buscar continuamente nuevas formas de fortalecer la manera en que los elementos psíquicos de la relacionalidad convergen con las reglas y convenciones históricas, culturales, sociales y políticas. Por ejemplo, eso significa que, en lugar de debatir si una persona está totalmente convencida de su ideología racista o nacionalista o si le fueron impuestas, como suele decir Jenny Rice (2008), podemos pensar los afectos y las emociones como intersecciones del lenguaje, deseo, poder, cuerpos, estructuras sociales, subjetividad, materialidad y trauma. Para profundizar esta idea, Derek Hook (2011) da un ejemplo que merece la pena citar:

> "*En mi discurso, puedo expresar ideas antirracistas y tolerantes hacia la multiculturalidad. Puedo sentirme realmente comprometido con esos valores (identificarme con valores del yo ideal en un nivel imaginario) y, sin embargo, puedo experimentar algunas reacciones afectivas y corporales tensas al encontrarme físicamente cerca de ciertas personas. Esas respuestas afectivas están condicionadas por un horizonte simbólico, por un trasfondo (prerreflexivo) de valores, significados y roles históricos y otras designaciones simbólicas similares. La fuerza afectiva no se limita al plano exterior. Aunque excede la "gentrifica-*

> *ción" de las normas discursivas predominantes y elude la mediación simbólica, se mantiene dentro de un marco imaginario y simbólico, en un ámbito de intentos en desarrollo (si es que fracasan) para domesticar sus características potencialmente excesivas y traumáticas con significado e "identidad", y con un lugar y valor simbólicos.*" (2011: 111).

Como señalan Athanasiou y otros (2008), y reiteran Patricia Clough (2007), Hook (2011) y otros, la transición de un paradigma unilateral (por ej., el constructivismo social duro) hacia teorías críticas sociales y políticas, y *también* hacia teorías psicoanalíticas es, epistemológica y ontológicamente, esencial en el giro afectivo. Entonces, el giro hacia lo afectivo señala un dinamismo que reconoce las cuestiones corporales y su interrelación con las políticas económicas. Esa puede ser la contribución más estimulante y perdurable del giro afectivo (Clough, 2007), la cual tiene profundas implicancias en nuestros intentos por elaborar teorías acerca de la emoción y la pedagogía en el futuro y por aplicar algunas de las intervenciones y argumentos de la teoría de la afectividad en nuestro pensamiento.

Judith Butler (2004a, 2004b, 2009) es una de esas académicas que nos incitan a reconsiderar el desafío que presentan los elementos psíquicos para lograr una posible transformación ética y política, y viceversa (véase Zembylas, 2009, 2014). En los últimos años, Butler se ha dedicado más al estudio de las emociones y la afectividad, por lo que ha hecho contribuciones útiles para unir las perspectivas sociopolíticas y psicoanalíticas. El trabajo de Butler permite que se den inicios productivos y se exploren cierres para reconsiderar la emoción y el afecto desde una perspectiva psicosocial, y, a su vez, explorar la potencial promesa de esta renovada teoría de alcanzar una transformación ética y política.

En particular, el análisis de Butler sobre el afecto psicosocial representa un recurso importante para que redirijamos nuestra atención a las normas sociales y políticas que están presentes en nuestra vida cotidiana y, en especial, veamos cómo se perciben corporalmente esas normas y hábitos. Por ende, pueden surgir nuevas percepciones y cuestionamientos, como: ¿cuáles son las dificultades psicosociales que restringen las posibilidades de los alumnos de "convertirse en otro" (Butler, 2004b: 173) luego de pasar por situaciones sociales, políticas e históricas difíciles?; ¿qué implicaría tomar en cuenta de manera eficiente las construcciones sociales/culturales/políticas de emociones inconscientes y no verbalizadas (por ej., resentimiento, vergüenza), y qué se necesitaría para desestabilizar el orden psicosocial hegemónico de esa imbricación?; ¿cómo pueden organizar los docentes la pedagogía y el currículo para alejar a los alumnos de una disonancia afectiva y guiarlos hacia una solidaridad afectiva, sin acabar restaurando sentimientos vacíos de empatía, pena y sentimentalismos?

Para infundir esas posibilidades de transformación en la pedagogía, Jonathan Jansen (2009) sostiene que los docentes necesitan reconocer que el aula es un lugar muy dividido "*donde los antecedentes de enfrentamientos y las experiencias hostiles están encarnados en el conocimiento indirecto (y a veces* directo*) en el mismo espacio pedagógico, lo que crea desafíos muy complejos para los docentes*" (2009: 258). Los docentes y los alumnos están implicados en las narrativas sociales, políticas y psíquicas de un mundo muy problemático y desigual. Por ello, el conocimiento que tienen les demanda que se involucren de manera crítica con ese conocimiento y sus consecuencias psíquicas, sociales y políticas. Jansen agrega lo siguiente:

> "*No solo las narrativas principales del currículo oficial, ni las ideologías dominantes del estado de las investigaciones, ni los intereses capitalistas de la industria de los libros de*

> *texto están en juego en un aula crítica. Las personas que allí se encuentran, los cuerpos del aula son los que tienen en su interior el conocimiento que deben emplear, interrumpir y transformar.*" (2009: 258).

Esos cuerpos y el conocimiento problemático que llevan, dado que está insertado en las estructuras e ideologías sociales, constituyen el punto de partida para llegar a un abordaje que combine elementos psíquicos y sociopolíticos. Nuestro abordaje pedagógico necesita dar un paso más y debe tener cuidado y prestar atención a las crecientes complejidades que ese conocimiento problemático agrega a los ya incómodos espacios de aprendizaje en el aula. Así como Dina Georgis y R. M. Kennedy (2009) propusieron una pedagogía psicoanalítica de las emociones como método para expandir los límites de la crítica racional objetiva, Jansen (2009) sugiere, de manera similar, una pedagogía crítica que expanda los límites de la teoría y la pedagogía crítica social. Como señala Worsham (2001), es importante cuestionar constantemente si la pedagogía crítica o la antirracista y la teoría crítica de la raza podrían contribuir (de manera involuntaria) a mantener las estructuras hegemónicas sobre la clase social, la raza y el género al ignorar las complejas implicancias afectivas de la transformación y al intentar cambiar el conocimiento racional de los alumnos mediante un reemplazo de la fe por la razón, y de las creencias por el conocimiento.

En definitiva, con el giro afectivo se deja de: privilegiar los elementos psíquicos y sociopolíticos de la emoción para comenzar a explorar la cambiante interacción de lo político, lo cultural y lo psíquico; de presumir que existe una dicotomía entre una "interrealidad" esencializada del sujeto y un individuo determinado en su totalidad por los aspectos sociales (o biológicos) para relacionarse con la complejidad de los cambios que constituyen lo social, lo cultural y lo político, que circulan por los cuerpos y las subjetividades, pero que no se los puede reducir a un individuo, tanto en lo personal como en lo psicológico; y de centrarse en las economías de producción y consumo para explorar las economías del afecto en el dominio del control biopolítico (véase Athanasiou y otros, 2008; Clough, 2007). Esas contribuciones del giro afectivo también nos permiten teorizar si lo psíquico y lo social están interrelacionados, y abrir nuevos caminos para un análisis más poderoso de la transformación en contextos pedagógicos.

Conclusión: ¿qué beneficios de la teoría de la afectividad pueden obtener los estudios de la pedagogía?

Rice (2008) señala que los académicos de distintas disciplinas y áreas de estudio han comenzado a incorporar la teoría de la afectividad en sus cuestionamientos y temas de interés. Los estudios pedagógicos también pueden beneficiarse de los desarrollos en el giro afectivo. Será interesante explorar cómo los estudios pedagógicos tomarán en consideración los desarrollos en esta corriente al abordar sus diferentes objetos de estudio. Me gustaría concluir este trabajo resaltando dos formas en las que el giro afectivo puede beneficiar a los estudios pedagógicos.

En primer lugar, el giro afectivo tiene un impacto significativo en cómo conceptualizamos la relación entre la esfera privada y la pública en la comprensión de la pedagogía. Un creciente interés en el rol de los afectos y las emociones en términos psicoanalíticos, históricos, sociales y políticos nos facilita explorar distintas cuestiones, por ejemplo: cómo las emociones y los afectos modifican y, a la vez, son modificados por determina-

das políticas educativas y prácticas pedagógicas en distintos escenarios; la producción de ciertos regímenes emocionales y sus consecuencias; la política del afecto inspiradas por los críticos de lo "normal" y las consecuencias en la historia psíquica y corporal y la memoria cultural de la educación. Esas cuestiones expanden los límites del pensamiento acerca del significado de la pedagogía en el contexto de múltiples temporalidades y cambios históricos en las relaciones de poder locales y globales, procesos (pos)coloniales, discursos (pos)nacionales y arreglos biopolíticos (véase Athanasiou y otros, 2008). Las herramientas teóricas de distintos abordajes sobre el giro afectivo enriquecen nuestro entendimiento de las posibilidades que tienen ciertas pedagogías que funcionan como encuentros y prácticas transformadoras.

En segundo lugar, el giro afectivo formula nuevas preguntas acerca de la pedagogía y sus capacidades para transformar: ¿cómo puede la exploración del currículo y la pedagogía convertirse en un escenario estratégico para una transformación ética y política que preste atención a los elementos corpóreos y articulados no verbalmente, y a normas culturales que se perciben de manera corporal?; ¿cómo puede una pedagogía crear posibilidades que resignifiquen la vida emocional en formas que revisen y agiten continuamente los vínculos afectivos con determinados cuerpos, discursos y prácticas?; ¿cómo pueden las biopolíticas emerger como características esenciales de la pedagogía durante el desarrollo de individuos y comunidades modernos, imaginados gracias a la normatividad de los vínculos emocionales y solidificados a través del poder emocional y la fuerza "performativa" del trabajo de la identidad? Esas preguntas y muchas otras ayudan a los académicos de la educación a explorar las múltiples complejidades de la imbricación entre emoción y pedagogía, mientras buscan las posibilidades transformativas que emergen de esa interrelación.

En definitiva, las teorías sobre el afecto incentivan a los docentes a complicar nuestras ideas sobre la pedagogía. En particular, en este artículo, he presentado cómo las conexiones entre la psiquis y los aspectos sociopolíticos de la enseñanza y el aprendizaje sitúan la conceptualización de la pedagogía en un marco completamente nuevo. En especial, si nuestro objetivo como docentes es cultivar las herramientas y las posibilidades de los encuentros transformadores de los alumnos mediante la emoción, entonces necesitamos adoptar un análisis de la emoción de amplio espectro que no priorice elementos (sociopolíticos e históricos) psíquicos ni estructurales. Debemos encontrar formas de evitar que un lado se vea más beneficiado que el otro, para así crear espacios pedagógicos en los que se tome en consideración cada aspecto de la enseñanza y el aprendizaje, y se los examine con cuidado para que los alumnos puedan resolver las complejidades e incertidumbres que presentan el poder entender y relacionarnos con la vida emocional de otros.

En resumen, en este artículo he esbozado algunas ideas de lo que los académicos de los estudios pedagógicos podrían obtener del giro afectivo. Lo que he sugerido es la importancia de reconocer que el giro afectivo mejora nuestro vocabulario para teorizar acerca de las complejidades psicosociales que el trabajo pedagógico presenta a los docentes y alumnos. El intento de teorizar sobre la pedagogía en las repercusiones del giro afectivo puede invocar los dilemas que se esperan resolver a través de esa teoría. Sin embargo, queda sin responder la pregunta sobre qué podemos aprender realmente de la pedagogía en esta espiral sin fin de "*sometimiento y subjetivación, resignificación y subversión, y poder y placer*" (Athanasiou y otros, 2008: 14). Una contribución importante del giro afectivo es, precisamente, ese compromi-

so persistente por no responder esa pregunta de una vez por todas.

En conclusión, las implicancias de este análisis conllevan hacer lugar para una comprensión de la pedagogía con más matices, un proceso que puede darse gracias a "*una pedagogía de desempeño estratégico, en la que los docentes trabajan para posicionarse tácticamente como conducto de las respuestas afectivas de sus alumnos*" (Lindquist, 2004: 189).

Para la práctica pedagógica, eso significa que todas las pedagogías son, en su esencia, pedagogías de las emociones que están inevitablemente involucradas en la forma en la que el conocimiento funciona, *tanto* como un promotor de la transformación, *como* una manera de estructurar la emoción y el afecto en un determinado contexto social y político. Esa interpretación requiere una constante reconsideración de los nuevos recursos teóricos para mejorar el potencial de la pedagogía. Las ciencias de la educación son un campo que puede beneficiarse de la reflexión sobre la manera en la que esos nuevos recursos teóricos redefinen el potencial pedagógico de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias porque "tocan" la vida de individuos para que no solo se vuelvan más apasionados, sino también más justos y críticos a través de la ciencia.

Bibliografía

- Ahmed, S. (2004), *The cultural politics of emotion,* Edimburgo, Edinburgh University Press.
- Amsler, S. (2011), "From 'therapeutic' to political education: The centrality of affective sensibility in critical pedagogy", en *Critical Studies in Education*, 52(1), pp. 47–63. doi:10.1080/17508487.2011.536512.
- Athanasiou, A., Hantzaroula, P. y Yannakopoulos, K. (2008), "Towards a new epistemology: The 'affective turn'", en *Historein*, 8, pp. 5–16.
- Boler, M. (1999), *Feeling power: Emotions in education,* Nueva York, Routledge.
- Braunmühl, C. (2012), "Theorizing emotions with Judith Butler: Within and beyond the courtroom", en *Rethinking History*, 16(2), pp. 221–240. doi:10.1080/13642529.2012.681192.
- Butler, J. (2004a), *Precarious life: The powers of mourning and violence,* Londres, Verso.
- Butler, J. (2004b), *Undoing gender,* Nueva York y Londres, Routledge.
- Butler, J. (2009), *Frames of war: When life is grievable*, Londre, Verso.
- Clough, P. (2007), "Introducción", en Clough, P. y Halley, J. (Eds.), *The affective turn: Theorizing the social* (pp. 1–33), Durham, Duke University Press.
- Cvetkovich, A. (2012), *Depression: A public feeling,* Durham, Duke University Press. doi:10.1215/9780822391852.
- Ecclestone, K. y Hayes, D. (2009), *The dangerous rise of therapeutic education,* Abingdon, Routledge.
- Fendler, L. (2003), "Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations", en *Educational Researcher*, 32(3), pp. 16–25. doi:10.3102/0013189X032003016.
- Gandhi, L. (2006), *Affective communities: Anticolonial thought, fin-de-siècle radicalism, and the politics of friendship,* Durham, Carolina del Norte, Duke University Press.
- Georgis, D. y Kennedy, R. M. (2009), "Touched by injury: Toward an educational theory of anti-racist humanism", en *Ethics and Education*, 4(1), pp. 19–30. doi:10.1080/17449640902860663.
- Hook, D. (2011), "Psychoanalytic contributions to the political analysis of affect and identification", en *Ethnicities*, 11(1), pp. 107–115. doi:10.1177/1468796810388703.
- Hooks, B. (1994), *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom,* Nueva York, Routledge.
- Jansen, J. (2009), *Knowledge in the blood: Confronting race and the apartheid past,* Stanford, Stanford University Press.

Propuesta Educativa | ISSN 1995- 7785 | Número 51 | Año 28 | Vol.1 | Junio 2019 | Págs. 15 a 29.

- Lindquist, J. (2004), "Class affects, classroom affectations: Working through the paradoxes of strategic empathy", en *College English*, 67(2), pp. 187–209. doi:10.2307/4140717.
- Massumi, B. (1996), "The autonomy of affect", en Patton, P. (Ed.), *Deleuze: A critical reader*, Oxford, Blackwell.
- Reckwitz, A. (2012), "Affective spaces: A praxeological outlook", en *Rethinking History*, 16(2), pp. 241–258. doi:10.1080/13642529.2012.681193.
- Rice, J. (2008), "The new ''new'': Making a case for critical affect studies", en *Quarterly Journal of Speech*, 94(2), pp. 200–212. doi:10.1080/00335630801975434.
- Seibel Trainor, J. (2006), "From identity to emotion: Frameworks for understandings, and teaching against, anticritical sentiments in the classroom", en *Journal of Advanced Composition*, 26(3–4), pp. 643–655.
- Worsham, L. (2001), "Going postal: Pedagogic violence and the schooling of emotion", en H. Giroux y K. Myrisides (Eds.), *Beyond the corporate university*, Nueva York, Rowman & Littlefield.
- Zembylas, M. (2002), "Constructing genealogies of teachers' emotions in science teaching", en *Journal of Research in Science Teaching*, 39, pp. 79–103. doi:10.1002/tea.10010.
- Zembylas, M. (2004a), "Young children's emotional practices while engaged in long-term science investigations", en *Journal of Research in Science Teaching*, 41, pp. 693–719. doi:10.1002/tea.20023.
- Zembylas, M. (2004b), "Emotion metaphors and emotional labor in science teaching", en *Science Education*, 55, pp. 301–324. doi:10.1002/sce.10116.
- Zembylas, M. (2005a), *Teaching with emotion: A postmodern enactment,* Greenwich, Information Age.
- Zembylas, M. (2005b), "Three perspectives on linking the cognitive and the emotional in science learning: Conceptual change, socio-constructivism and poststructuralism", en *Studies in Science Education*, 41, pp. 91–116. doi:10.1080/03057260508560215.
- Zembylas, M. (2007), *Five pedagogies, a thousand possibilities: Struggling for hope and transformation in education,* Rotterdam, Sense.
- Zembylas, M. (2009), "Making sense of traumatic events: Towards a politics of aporetic mourning in educational theory and pedagogy", en *Educational Theory*, 59(1), pp. 85–104. doi:10.1111/j.1741-5446.2009.00308.x.
- Zembylas, M. (2011a), "Investigating the emotional geographies of exclusion in a multicultural school", en *Emotion, Space and Society*, 4, pp. 151–159. doi:10.1016/j.emospa.2010.03.003.
- Zembylas, M. (2011b), "Teaching and teacher emotions: A post-structural perspective" en C. Day y J. C.-K. Lee (Eds.), *New understandings of teachers' work: Emotions and educational change*, Dordrecht, Springer. doi:10.1007/978-94-007-0545-6_3.
- Zembylas, M. (2012), "Transnationalism, migration and emotions: Implications for education", en *Globalisation, Societies and Education*, 10(2), pp. 163–179. doi:10.1080/14767724.2012.647403.
- Zembylas, M. (2013a), "Critical pedagogy and emotion: Working through troubled knowledge in post-traumatic societies", en *Critical Studies in Education*, 54(2), pp. 176-189. doi:10.1080/17508487.2012.743468.
- Zembylas, M. (2013b), "Mobilizing 'implicit activisms' in schools through practices of critical emotional reflexivity", en *Teaching Education*, 24(1), pp. 84–96. doi:10.1080/10476210.2012.704508.
- Zembylas, M. (2014), "Theorizing 'difficult knowledge' in the aftermath of the 'affective turn': Implications for curriculum and pedagogy in handling traumatic representations", en *Curriculum Inquiry*, 44(3), pp. 390-412. doi:10.1111/curi.12051.

Notas

[1] La versión original en inglés fue publicada en *Cultural Studies of Science Education* issue3/2016, DOI 10.1007/s11422-014-9623-y. Este artículo toma y expande las ideas de los siguientes trabajos: "Theorizing 'difficult knowledge' in the aftermath of the 'affective turn': implications for curriculum and pedagogy in handling traumatic representations" en *Curriculum Inquiry* (2014); *Reinstating or disrupting the dichotomy of reason/emotion in higher education? A historicized approach*. El autor fue invitado a participar de la ponencia principal de la Higher Education Close-Up Conference 6, de la Universidad de Rhodes, Grahamstown, Sudáfrica (12 de julio de 2012).

Agradecemos al Prof. Zembylas por permitirnos traducir su artículo al español.

* Michalinos Zembylas es Profesor Asociado de Teoría de la Educación y Estudios Curriculares, Open University of Cyprus. E-mail: m.zembylas@ouc.ac.cy

Catalina Vydra. Traductora técnico-científica y literaria en lengua inglesa, Instituto Lenguas Vivas. E-mail: catalina.vydra@gmail.com