

Tramas afectivas y procesos educativos

Elisa Martina de los Ángeles Sulca

Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Salta - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

E-mail: elysulca@gmail.com

ORCID: 0000-0003-0405-0729

¿Cómo citar este artículo en Norma APA 7ma Edición? Sulca, Elisa Martina de los Ángeles (2023). Tramas afectivas y procesos educativos. *Pluriversos de la Comunicación*, 164-172.

Resumen

La afectividad no puede ser escindida de los procesos educativos. La perspectiva sociocrítica de la sociología de la educación pone en el centro del debate los afectos y la sensibilidad para explicar la construcción de la estima escolar, la desigualdad educativa, las manifestaciones del racismo en el cotidiano escolar, entre otros.

Este escrito se basa en los resultados de investigación de mi tesis de doctorado (2020) y en las hipótesis sustantivas que orientan el plan de trabajo posdoctoral (2022) del Consejo Nacional Científicas y Técnicas (CONICET). La trama emotiva es una dimensión emergente de la tesis doctoral¹ en la que analizo las experiencias de jóvenes de la comunidad indígena Las Cuevas pueblo Tastil en una escuela secundaria albergue rural de la provincia en Salta. Entre los hallazgos destaco que la identidad indígena, las marcas corporales y las marcas lingüísticas operan como signos de distinción en la sociodinámica escolar que conllevan sentimientos de inferioridad, vergüenza y humillación. Expresiones estigmatizantes como “cara de india”, “comportarse como indio”, “hablar como indio” generan una distancia simbólica entre excluidos e incluidos, entre indígenas y no indígenas. Estas operaciones de clasificación y jerarquización funcionan como mecanismos subjetivos de lo que Therborn caracteriza como *desigualdad existencial*. En la investigación posdoctoral² profundizo en las experiencias emocionales de las y los jóvenes indígenas con el propósito de identificar y visibilizar mecanismos subjetivos de la desigualdad que excluyen a estos sujetos del derecho a la educación.

Palabras claves

Trama emotiva, procesos educativos, racismo indígena

1. Tesis de doctorado “Jóvenes indígenas, escuela y subjetividad. Estudio socioeducativo sobre las experiencias de estudiantes de la Comunidad Las Cuevas, Pueblo Tastil en una escuela secundaria rural albergue de la provincia de Salta, Argentina”. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/95169>

2. Proyecto posdoctoral “Desigualdad, racismo y lucha por el reconocimiento en la educación indígena. Un estudio socioeducativo sobre las experiencias emocionales de estudiantes del pueblo Tastil en una escuela secundaria albergue rural de la provincia de Salta”

Las emociones como objeto de investigación

El abordaje de las emociones ha sido marginal en la teoría social contemporánea. Con la ruptura de las dicotomías individuo-sociedad, objetividad-subjetividad, individuo-sociedad que estructuraban las investigaciones en el siglo XIX y con el ímpetu de las teorías psicoanalistas y cognitivistas en siglo XX las emociones dejaron de verse como elementos netamente fisiológicos y desligados de las dinámicas sociohistóricas para ser consideradas como objeto de investigación (Florido, 2016).

En la sociología figuracional de Norbert Elias la relación entre estructuras emotivas y estructuras sociales, desde una perspectiva de larga duración, es central para explicar los procesos civilizatorios de las sociedades contemporáneas. En *El proceso de Civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas* (1987) Elias analiza minuciosamente la transformación gradual de las conductas y las emotividades de los individuos desde la Edad Media hasta la Edad Moderna. Argumenta que el sentimiento de pudor, vergüenza, miedo y desagrado constituyen mecanismos de control social sobre los individuos y actúan como formas de autoacción que se originan en la vida en común pero que paulatinamente son internalizados. “Se convierten en autocontroles civilizatorios que funcionan de modo automático y se experimentan individualmente como un muro entre el propio yo y los otros individuos” (p. 41). La regulación de los afectos es una característica central en el avance del proceso civilizatorio. De allí que Elias concibe al par individuo-sociedad como parte de un mismo proceso. Indica que la sociedad es una red de interdependencias formada por individuos que cumplen unos para otros, diversas funciones. El yo, el ser personal, se forma en un continuo entrelazamiento de necesidades, en un constante desear y satisfacer deseos, en un recíproco dar y recibir. Es la historia de las relaciones del ser humano individual lo que determina la forma y la esencia de éste. “Incluso el tipo y la forma de su existir en sí mismo, lo que él siente como su interior es moldeado por la historia de las relaciones, por la estructura del tejido humano donde crece hacia una individualidad y vive” (Elias, 1998, p. 51).

Para referirse al par epistemológico individuo-sociedad, en términos de relación, utiliza la noción de *interdependencia*. Explica que la sociedad no existe por fuera de los individuos, ni éstos por fuera de ella. Ambos forman un enmarañado flexible, una especie de tejido.

en este tejido hay muchos hilos atados unos con otros. Sin embargo, ni el conjunto de este tejido, ni la forma que un hilo particular asume dentro de éste, pueden ser comprendidos a partir de un hilo particular, ni tampoco a partir de muchos hilos particulares vistos en sí mismos, sino únicamente a partir de la trabazón de estos hilos, de sus relaciones mutuas (p. 49).

Este horizonte epistemológico se presenta como superador respecto a los viejos dualismos y posibilita formas de abordaje integral de las realidades sociales, consideradas a su vez como cambiantes y dinámicas. El autor sostiene que “solo se adquiere una visión más completa cuando se integran en el ámbito de la teoría sociológica las interdependencias personales y sobre todo las vinculaciones emocionales de los hombres como eslabones de unión de la sociedad” (p. 163). Las emociones “son elementos que demuestran cómo los seres humanos están constituidos por naturaleza para la vida en compañía de otros, para la vida en sociedad” (p.329). Para Kaplan (2018) “ni las emociones pueden ser comprendidas sin tener en cuenta la dimensión estructural material de lo social, ni esta última puede ser interpretada si no se pone en juego la producción de la subjetividad” (p.117).

En este marco la emotividad puede ser comprendida a partir de la interacción mutua entre lo biológico y lo social en el marco de ciertos patrones culturales e históricos. El análisis relacional de las estructuras sociales y la producción de los habitus emotivo posibilita una comprensión profunda de la constitución de la subjetividad (Kaplan, 2018). El habitus, en tanto que segunda naturaleza incorporada, hecha cuerpo, comporta una economía afectiva resultado de “un proceso histórico, derivado del sentido general de la historia occidental, de las formas específicas de relación que se producen en tal proceso, y de la fuerza de las interdependencias que en él se transforman y se constituyen” (Elias, 1987, p. 526).

Las emociones como eje vertebrador de las relaciones e interacciones sociales operan como mecanismos de inclusión y exclusión y en la conformación de un nosotros y un ellos. En *El ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros* (2003) Elias señala que “la barrera emocional” (p.226) es la principal herramienta de exclusión de un grupo establecido-incluido frente a otro forastero-excluido. El autor analiza la dinámica del poder entre dos grupos que habitan una pequeña comunidad urbana. Ambos comparten clase, nacionalidad y etnia. Sin embargo, las disparidades

de poder se basan en las creencias de superioridad humana por parte de los establecidos-incluidos a partir de las cuales atribuyen características tales como “inferiores”, “forasteros”, “parias”, “incapaces”, “sucios” a los forasteros-excluidos (p. 217). Estas diferencias que marca un grupo respecto a otro sirven de base a la construcción de un muro simbólico que inhabilita la participación de los forasteros, el pleno ejercicio de sus derechos y e incide en la constitución de identidades devaluadas. Elias explica que “los grupos establecidos disponen de un aliado en la voz interior de sus inferiores sociales” (p.223) que consuman relaciones de dominación sostenidas por la humillación, la estigmatización y la inferiorización.

Las experiencias emocionales moldean y regulan los comportamientos de una configuración social específica. En las relaciones de dominación la vergüenza y la humillación conllevan procesos de autoexclusión, los sujetos encarnan la inferioridad atribuida a sus cuerpos, culturas, saberes y actúan en consecuencia.

La escuela como espacio de socialización contribuye a la civilización de los afectos (Mutchinick y Kaplan, 2016). A través de sus dispositivos tiene la capacidad para condicionar, canalizar y controlar las emociones y moldear comportamientos y actitudes específicas para la convivencia social, pues “ninguna sociedad puede subsistir sin canalizar los impulsos y las emociones individuales, sin una regulación del comportamiento individual” (Elias, 1987, p. 528).

El giro afectivo en la investigación socioeducativa radica en considerar que la emotividad es de naturaleza sociohistórica, producto del vínculo social y generadora de ciertas disposiciones para sentir que modelan la subjetividad configurando una suerte de habitus emotivo (Kaplan, 2020). La vida afectiva es el resultado de procesos de aprendizaje “profundamente internalizados e irreflexivos de la acción, pero no porque no conlleven suficiente cultura y sociedad, sino porque tienen demasiado de ambas” (Illouz, 2007, p. 16). Ello significa que el yo siento se complementa con el nosotros sentimos, esa relación dialógica es la que hay que comprender en el marco de una configuración social específica como la escuela.

Emociones y racismo indígena en la escuela

El racismo supone la inferiorización de ciertos individuos y gru-

pos por sus cualidades corporales y características culturales. Retomando a Elias sobre la superioridad social de un grupo respecto de otro, podemos sostener esta jerarquización se sustenta principalmente en los sentimientos que el grupo inferiorizado vivencia en relación a la mirada y al trato deshumanizado del más poderoso. Se puede decir entonces que el racismo tiene un componente socioemocional que genera en los más débiles vergüenza y humillación mientras que en los grupos dominantes descansa un sentimiento de superioridad.

En la constitución de la trama emotiva entra en juego el cuerpo tratado socialmente (Bourdieu, 1991; Kaplan, 2016) y la mirada y sus percepciones (Le Breton, 2013). La imbricación de estas dimensiones está mediada por las relaciones de poder que dan lugar a procesos de exclusión-inclusión en el espacio escolar. La separación entre nosotros-otros, yo-ellos, indígenas-no indígenas constituyen expresiones del racismo que se expresan en la configuración escolar pero que están profundamente inscriptas en la historia y en el tejido social.

Los aspectos corporales, el color de piel, las marcas lingüísticas y la vestimenta funcionan como marcadores diferenciales en la escuela. Expresiones como “cara de india”, “pareces indio”, “hablas como indio”, “jugas a lo indio”, según testimonian las y los estudiantes indígenas, constituyen formas de microrracismos que contribuyen al ejercicio de la violencia simbólica. Estos tratos cotidianos aparecen como formas de sociabilidad entre jóvenes y asumen las características de bromas pero en el fondo normalizan y mantienen la dinámica estructural del racismo y la desigualdad. La diferenciación entre indígenas y no indígenas en términos de superioridad e inferioridad se expresa en el trato cotidiano entre estudiantes. Las bromas de unos a hacia otros aluden peyorativamente a ciertos comportamientos, modos de hablar y al color de piel que son señaladas como si fueran propiedades negativizadas de “lo indígena” (Kaplan y Sulca, 2021).

En la dinámica escolar coexisten distintos tipos de racismo: *de clase* (Kaplan, 2016; Bourdieu 1991), *cultural* (Wieviorka, 2009), *de la inteligencia* (Bourdieu, 1978), *de la violencia* (Kaplan, 2016), *del cuerpo* (Kaplan y Szapu, 2020) e *indígena* (Kaplan y Sulca, 2021; Álvarez, 2017) que sustentan el supuesto tácito de un nosotros superior y un ellos inferior. Siguiendo a Wieviorka (2009) el racismo consiste en “caracterizar un conjunto humano mediante

atributos naturales, asociados a su vez a características culturales y morales aplicables a cada individuo relacionado con este conjunto y, a partir de ahí, adoptar algunas prácticas de inferiorización y exclusión” (p. 13). Este proceso de biologización de lo social ha sido caracterizado como neorracismo, en tanto que el racismo biológico fue superpuesto a uno de tipo cultural (Kaplan, 2016). Las burlas y los tratos descalificatorios constituyen formas de violencia simbólica que operan bajo una matriz racista que tienen como efecto subjetivo procesos de auto-exclusión y auto-humillación.

La marca étnica comporta una carga de extranjería y de ostracismo (Elias, 2003) que se inscribe en los procesos de colonización y conquista. En los comienzos de la conformación del Estado nación argentino (finales del siglo XIX y principio del XX) los indígenas representaron el “atraso”, “la incivilización” y “un obstáculo para el desarrollo y el progreso”, por lo cual se empleó un conjunto de políticas sociales y educativas para exterminarlos, invisibilizarlos y homogeneizarlos. Los imaginarios racializados del siglo pasado siguen operando como fuente de reproducción de la desigualdad social y educativa que afecta a niños, niñas y jóvenes indígenas.

De la Cadena (2000, citado en Álvarez Leguizamón, 2017) señala que el poder del racismo consiste en descalificar a unos y legitimar a otros por el cuerpo, la cultura, las creencias, entre otros atributos. Argumenta que el racismo se encuentra “genealógicamente inscripto en la estructura de los sentimientos que combina creencias en jerarquías del color de piel y creencias en la superioridad natural de las formas occidentales de conocimiento, de gobierno y de ser (p. 79).

En este sentido, la estructura afectiva no puede ser interpretada como una formación dada, sino que es el resultado de interacciones cotidianas y de relaciones de poder que configuran un habitus emotivo (Kaplan, 2018). Elias (2003) señala que es en la mecánica de la estigmatización donde un grupo poderoso desacredita a otro, lo somete al ostracismo y lo excluye de toda posibilidad de participación social. La inflexibilidad emocional es el principal recurso de poder de los grupos dominantes. Por ello consideramos a la emotividad como una dimensión fundamental en la construcción de la valía social de las y los estudiantes indígenas.

Para cerrar

El racismo contemporáneo, cultural o como lo denomina Wieviorka (2009): neoracismo, conjuga tres operaciones simbólicas: la esencialización y biologización de lo social, la generalización a partir de estereotipos hegemónicos y la jerarquización e inferiorización de los cuerpos, las culturas y los saberes.

Es necesario analizar y comprender las lógicas del racismo y el modo en que se expresa en la vida cotidiana escolar para contribuir a que niños, niñas y jóvenes indígenas construyan experiencias de reconocimiento y respeto. Es posible aportar a desmontar la desigualdad étnico-racial desde la escuela a partir de enseñar tratos igualitarios y a ser sensibles frente al sufrimiento de otros/as. Ello en tanto consideramos que la desigualdad social es un ordenamiento sociocultural que reduce las capacidades de funcionar como seres humanos y produce efectos negativos que inciden en la construcción de la autoestima social y escolar (Kaplan, 2018). Tomando los aportes de Therborn (2018), el fenómeno de la desigualdad comprende cuatro mecanismos: distanciamiento, exclusión, jerarquización y explotación. El primero reproduce las desventajas entre quienes cuentan con las condiciones materiales y simbólicas para avanzar y quienes quedan relegados por las desventajas iniciales como consecuencia de cadenas de generaciones de marginación. El segundo comprende un conjunto de impedimentos y discriminaciones de diverso tipo. El tercero establece una escala de supraordenación y subordinación que ubica a unos arriba (superiores) y a otros abajo (inferiores) en función de los valores estéticos como el gusto y el estilo, del capital cultural (Bourdieu, 1978) y de las marcas corporales (Kaplan y Szapu, 2020) y, el cuarto presupone el distanciamiento, la exclusión y la jerarquización institucionalizada, sumado a la extracción de recursos y valores a los inferiorizados. La desigualdad entonces es un fenómeno multidimensional que remite tanto a las determinaciones objetivas como a las constricciones subjetivas (Kaplan, 2018). Los efectos simbólicos son la falta de orgullo propio, la autoexclusión del conocimiento, la pérdida de confianza en sí mismo y de autorrespeto (Therborn, 2015; Honneth, 1997). Es en esta dimensión simbólico-subjetiva de la desigualdad y del racismo que busco focalizar para aportar a una educación intercultural, antirracista y de calidad para las y los jóvenes indígenas.

Bibliografía

- Álvarez, S. (2017). *Formas de racismo indio en la Argentina y configuraciones sociales de poder*. Argentina: Prohistoria.
- Bourdieu, P. (1991). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona, España: Península.
- Elias, N. (1998). Los seres humanos y sus emociones: un ensayo sociológico procesual. En: N. Elias. *La civilización de los padres y otros ensayos* (pp.290-329) Santa Fe de Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Elias, N. (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 219-251.
- Elias, N. (2008). *Sociología fundamental*. Barcelona: Gedisa.
- Florido, P. (2016). El estudio sociohistórico de las emociones y los sentimientos en las Ciencias Sociales del siglo XX. *Revista Estudios Sociales*, 55, pp. 1-23.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Kaplan, C. V. (2018). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación. *Sudamérica*, 9, pp. 117-128.
- Kaplan, C. V. (2020). Violencias y emotividades en contextos escolares. Una relación de imbricación. En A. Furlán y N. E Ochoa (Coords.). *Investigando sobre la convivencia y la violencia en las escuelas* (pp.211-222) Rosario: Argentina, Homo Sapiens.
- Kaplan, C. V. y Sulca, E. (2021). La inclusión educativa de los pueblos indígenas. Tensiones hacia un giro intercultural. *Revista F@ro*, 33, 82-94.

- Kaplan, C. V., y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*, México: CLACSO, Voces de la Educación, ENSV y Nosótrica Ediciones.
- Kaplan, C.V. (2016). El racismo de la violencia. En C. Kaplan et al (comp) *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias* (pp.99-118). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Le Breton, D. (2013). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad* (10), 69-79.
- Mutchinick, A., y Kaplan, C. V. (2016). La civilización de los afectos en los procesos educativos. En C. V. Kaplan y M. Sarat (Comp.), *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias*, (pp.145-158). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Wieviorka, M. (2009). *El racismo: una introducción*. Barcelona, España: Gedisa