



Dando vueltas por el mundo de los afectos y emociones

Cita: Maddonni, P., Ferreyra, M. y Aizencang, N. (2019) “Dando vueltas por el mundo de los afectos y emociones”, En *Revista Deceducando, Edición Digital. Número 6: Sobre el discurso de las emociones en la escena escolar contemporánea*. Artículos, ensayos. Buenos Aires: Ediciones Deceducando.

POR PATRICIA MADDONNI; MARCELA FERREYRA Y NOEMÍ AIZENCANG

“Educación como proceso de producción de subjetividad no solo rectificación o impartición de habilidades” (Bleichmar)

Los afectos han ocupado desde siempre un lugar central en el mundo escolar y constituyen el corazón mismo del acto de educar. Sin embargo, en este último tiempo han cobrado una relevancia mayor con el surgimiento de nuevos discursos que insisten con la enseñanza o el entrenamiento de las emociones, e intentan convertirlo en un asunto novedoso. Nos inquietan los supuestos que subyacen a este acercamiento al mundo afectivo-emocional que procura, además, incorporar la temática al campo escolar a través de una ley.

Desde hace unos años asistimos a un interés académico y profesional por el tratamiento de los afectos en diferentes campos del conocimiento. Probablemente esto se deba a las consecuencias de una deshumanización cada vez más pronunciada, que se enfrenta con actos de injusticia, desigualdad y debilitamiento de lazos sociales en tensión con un mandato de ser felices a toda costa en todos los espacios de nuestra vida, entre ellos el educativo.

Por tanto nos interesa abrir el debate en el marco de lo que en ciencias sociales se ha dado en llamar “giro afectivo” a partir del cual se sitúa la “relevancia política de los afectos y las emociones” (Ahmed, 2010: 11). Este giro afectivo alude a “(...) un proyecto intelectual que busca problematizar el lugar que cumplen los afectos y las emociones en el ámbito de la vida pública y su operatividad en la gestión, reproducción y continuidad de las estructuras de poder que organizan las relacionessociales, desmantelando las jerarquías epistemológicas que sostienen la dicotomía entre emociones y razón, revirtiendo la desvalorización de los afectos entendidos como meros estados psicológicos” (Ahmed, Op. Cit.: 13)

Según Macon (2017) el llamado giro afectivo no implica sólo hacer foco en la dimensión afectiva sino, además, encarar su análisis desde una perspectiva que desafíe los dualismos. Sin embargo lo que se observa en la llamada educación emocional que se propaga desde las políticas educativas y se materializa en varias escuelas, poco tiene que ver con estas lecturas e interpretaciones.

La dimensión política asumida es lo que hace poner al modelo que desarrollan bajo sospecha^[1]. La propuesta de la educación emocional y el desarrollo de las habilidades socioemocionales parece ser, a decir de Abramowski (2017), una versión aggiornada de la educación moral o de perspectivas muy viejas sobre la relación entre el cerebro y las emociones. Un tratamiento que está en consonancia con otras políticas educativas actuales que sostienen discursos simplificadores ante grandes problemas educativos.

Es posible y necesaria una mirada diferente que recupere el valor de los afectos y de las emociones pero sin simplificaciones. Desde allí, recorreremos algunas lecturas que aportan al debate desde una perspectiva relacional y situada.

¿FORMAR GESTORES DE LAS EMOCIONES?

En estos últimos tiempos la atención sobre las emociones tuvo, junto a la centralidad de las neurociencias, un impacto significativo en el campo escolar. Enunciada como educación emocional, se plantean nuevas propuestas de abordaje promovidas fuertemente desde las carteras educativas nacionales y provinciales. Propuestas que procuran responder a demandas atendibles e incuestionables de las escuelas, en torno a situaciones que los docentes relatan como de desborde, de maltrato, de violencia y, más específicamente, de sufrimientos y dolores de muchos chicos y chicas. Su entrada a las aulas guarda el propósito de llevar cierto alivio y generar nuevas herramientas para lograr un buen clima de trabajo y convivencia.

Tanto en las capacitaciones docentes como en las orientaciones de los diseños curriculares -especialmente el de nivel inicial en Provincia de Buenos Aires- se promueve trabajar sobre la **inteligencia emocional**, que se plantea como: *la capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos y la habilidad para manejarlos*. Este enfoque pedagógico pone la lente en la afectividad de los estudiantes y se propone enseñarles a manejar sus emociones a fin de poder desarrollar “emociones correctas”. En algunos documentos que circulan se explica que las emociones no se enseñan pero si se entrenan. En consecuencia, se brindan ciertas técnicas a modo de herramientas necesarias para regularlas y afrontarlas.

La educación emocional que se enuncia abrevia en los desarrollos de la psicología positiva. Esta perspectiva nace realizando un cuestionamiento a la contracción sobre los estados negativos de las emociones en el tratamiento de las mismas (ansiedad, depresión, etc.) y se erige como disciplina que “brinda pautas para la buena vida” (Ahmed, Op. Cit.). Al interior de este marco teórico, se recupera la noción de inteligencia emocional que desarrolla el psicólogo Daniel Goleman^[2], enfatizando su referencia al autoconocimiento, la regulación y el control. El desarrollo de la empatía resulta el eje para el logro de productivas y eficaces interacciones sociales. El bienestar se alcanza en el despliegue de una serie de técnicas de disciplinamiento. De este modo, la inteligencia emocional parece ser definida como un “talento” con el que se cuenta naturalmente o que puede llegar a desarrollarse.

En este sentido, se proponen en los espacios de capacitación a docentes, diferentes técnicas, tales como que los chicos tengan un diario emocional para que, tras realizar ejercicios de respiración y meditación que promuevan su bienestar y tranquilidad para aprender, puedan escribir sobre su estado y, así, acceder a una mayor conciencia, simbolización y regulación de sus sensaciones. En la misma línea, se proponen ejercicios de gratitud en las aulas, que se sostienen en torno a la pregunta «¿por qué estoy agradecido hoy?». El sentido de dicha ejercitación versa en el supuesto de que el cerebro está preparado para percibir primero lo negativo, no lo gratificante.

En consecuencia, se vuelve una necesidad darle un lugar a lo positivo, que se enuncia en expresiones como “darle un nuevo cableado”. En suma, se trata de registrar la emoción con la que se llega a la escuela, ubicar el lugar del cuerpo en el que se siente (estómago, cabeza, garganta) y redireccionarla hacia lo positivo. A estas técnicas y ejercicios, se suman apuestas como generar “El recreo cerebral”, bajo la propuesta de un tiempo para poder desconectarnos, escuchar músicas que nos hagan descansar o activar ciertas zonas de la creatividad. La premisa común y recurrente es que el cerebro necesita emocionarse para aprender porque es un órgano social que aprende haciendo cosas con otras personas (Gamo, 2017)^[3]. Con estas actividades se procura atender o prevenir las irrupciones descontroladas o violentas en las aulas, las que se entienden en tanto emociones salidas de cauce.

Se advierte que estos enfoques parten de considerar a los afectos en tanto reacciones o respuestas individuales, ancladas en una dimensión de orden fisiológico/neurológico. Una mirada sustancializadora de las emociones que depende esencialmente de cada sujeto y que, por lo tanto, habilita al trabajo de ejercitación o entrenamiento de las mismas. Desde este marco, la “habilidad emocional” se reduce a una capacidad que se porta pero que, de no ser así, se puede entrenar; y ahí está la escuela... a su servicio. La escuela entendida fundamentalmente como un dispositivo de disciplinamiento y control en el que la educación emocional se constituya como un espacio curricular más.

DANDO VUELTAS

La escuela es un espacio de afectos y efectos que se incorporan de múltiples formas, en tanto aprender y enseñar suponen un acto de cognición y emoción imposible de separar. Se trata de un vínculo particular entre docente y alumnos mediados por la palabra, la

mirada, los gestos y las diferentes sensaciones que entre ellos se entretienen; las que posibilitan, en mayor o menor medida, el acceso a los saberes y la participación en los escenarios grupales. Es esta la dimensión que nos interesa resituar para pensar las emociones en las escuelas.

Se trata de restituir los significados culturales y relacionales que portan las emociones, que nunca son por fuera de la relación del sujeto con los otros situados culturalmente. Siguiendo a Illouz, compartimos el hecho de que “Las emociones son aspectos profundamente internalizados e irreflexivos de la acción, pero no porque no conlleven suficiente cultura y sociedad, sino porque tienen demasiado de ambas” (2006: 16). Lejos de procurar regular y educar las emociones en tantomanifestaciones fisiológicas/neurológicas individuales, entendemos que se trata de reconocerlas en el marco de las situaciones sociales de las que formamos parte, entre ellas la experiencia escolar.

Entendemos que las emociones se producen en las relaciones con otros en tanto vivimos inmersos en una trama de lazos afectivos ambivalentes: amor, odio, ternura, agresividad, etc. Se vuelve necesario recortar una unidad de análisis más amplia que no limite el abordaje de las relaciones al rango de capacidades ubicables en sujetos individuales, en sus mentes o en sus cuerpos.

Consideramos que la perspectiva Vigotskiana, constituye una poderosa alternativa para el estudio de las relaciones entre afectividad y desarrollo cognoscitivo desde un enfoque no escisionista. Sus lecturas toman fuerza con el ya mencionado “Giro contextualista” y entran hoy en debate con otras provenientes de perspectivas reduccionistas que aíslan los aspectos cognitivos de los afectivos y de la cultura. Vygotsky refiere a un *desarrollo cultural de los afectos* y aporta una categoría potente para su estudio: en ruso, *pereshivanie*, traducida como vivencia/experiencia. Una categoría que pondera la relación de los sujetos con el entorno, quienes viven o experimentan emocional y cognitivamente las situaciones de las que participan. En este marco, se entiende que las emociones surgen y se generan en espacios con otros, y es en estas interacciones, fuentes de desarrollo del sujeto, donde podemos situarlas y ponerlas a trabajar. La emotividad queda enlazada a la trama de relaciones que la causan. Se trata de retomar aquello que se produce, poner los motivos en relación con las respuestas de los sujetos, siempre entretidos en la situación en la que se proyectan.

En la misma línea, entendemos que el abordaje de los afectos implica recuperar la dimensión constitutiva de la noción de conflicto al interior de los mismos. Las emociones no son reflejos de “(...) realidades íntimas de los sujetos que se organizan de manera ahistórica y que pueden ser definidas como buenas o malas, o positivas o negativas” (Ahmed, S, 2010; 14), sino que se producen en el encuentro con otros en el marco de relaciones afectivas multidimensionales. Freud, en *El malestar en la cultura* (1930), sostiene la imposibilidad de erradicar ese malestar inherente al lazo social, ya que se trata de la tensión generada entre las exigencias pulsionales y las restricciones que la cultura nos impone para poder vivir juntos, que conlleva, por lo tanto, un margen de renunciamento. Asimismo, no podemos descuidar que lo que llamamos comúnmente emocionalidad no pertenece sólo al mundo de la conciencia.

Trabajar exclusivamente desde “la positividad”, considerar a las emociones desde su transparencia, distinguiendo las aceptables y desestimando las negativas, parece ser un intento de hacer desaparecer esa tensión constitutiva y humana, al tiempo que las vuelve susceptibles de ser objetivadas, medidas, cuantificadas y, en este sentido, objeto de la gestión educativa. Así entendemos las propuestas de educación emocional que pretenden diferenciar entre emociones buenas y malas apuntando a su regulación, sustentadas en un modelo de sujeto sin contradicciones ni ambivalencias, en el que es posible saber y decir claramente qué y cómo nos sentimos, neutralizando todo aquello que remita a la rabia, el odio y el enojo.

En una línea bien diferente, pensar que hay un orden de determinación que está más allá de la conciencia pero que produce efectos, nos remite a un sujeto cuyos actos no son enteramente voluntarios y conscientes. Sujeto, por lo tanto, no unificado, nunca enteramente transparente y coincidente consigo mismo. Es así como aquello que sentimos no siempre puede ser claramente diferenciado, permaneciendo muchas veces en un margen de difuso reconocimiento.

¿Cómo atrapar los sentimientos, lo que nos pasa en la “botellita del enojo” o en una carita feliz? Muchas de las propuestas actuales para dar trato a las emociones parecerían reconducirnos a una concepción de sujeto pre-freudiano, que responde, decide y hace desde una intencionalidad clara; las emociones llamadas negativas podrían ser eliminadas a través de su reeducación y adiestramiento.

Allí donde las técnicas conductuales no alcanzan, el recurso a la medicación se ofrece como respuesta complementaria que conlleva al mismo resultado de anestesiamiento, sometimiento o adormecimiento pero que, fundamentalmente, pretende acallar lo que no funciona, situándolo en un orden de responsabilidad individual.

SÍ A LOS AFECTOS Y EMOCIONES PARA LA EMANCIPACIÓN

Nuevamente insistimos con que las escuelas son lugares habitados de afectos, emociones, que hay que darles lugar para que circulen, para que se expresen y para que puedan ser nombradas. Lo que inquieta es el retroceso que significa plantear concepciones que dejan al sujeto en posición de objeto y sujeto a una emoción bajo la ilusión de que ésta puede dominarse. Desde algunas lecturas se menciona que el aprendizaje emocional refiere a la posibilidad de adecuarse a los cambios que se producen en el entorno pero, ¿no será más potente preguntarse por el sentido de esos cambios o por quiénes y para qué se producen? O tal vez avanzar más y cuestionar ese lugar pasivo, debilitante, de adaptación y que deja al sujeto sin espacio para la creación o la transformación.

Como ya se dijo, ponemos bajo sospecha las propuestas que toman como unidad de análisis al individuo, esta vez con su mundo emocional, como gestor de su propio destino. Una visión que parece traducirse en discursos tales como “ustedes tendrán que hacerse cargo de sus problemas” y “desde la escuela los ayudamos a encarrilar sus emociones, a encauzarlas por el camino de la mayor docilidad y adaptabilidad”. Por esto enfatizamos que educar las emociones es definitivamente un proyecto político del neoliberalismo que sostiene que son las capacidades, habilidades y condiciones

individuales las que aseguran el éxito y que, para eso, es necesario adiestrarlas y suprimir lo que de desajuste posibilitador tiene el malestar.

Sin agotarnos en una crítica, trabajamos a diario en la idea de que no se trata de eliminar lo que molesta sino de poder incluirlo para hacer con eso otra cosa, nombrarlo, bordearlo, enlazarlo, ponerlo a jugar, armar relatos, imaginar acciones, crear narrativas colectivas, etc. Respirar, encerrar la ira dentro de botellitas, bailar, distinguir emoticones, pueden formar parte del repertorio de un docente a condición de no estar al servicio de la economía de las palabras y del sometimiento.

Frente a crecientes dificultades para abordar cuestiones grupales en las escuelas, para dar trato a lo común y singular en simultáneo que hoy se vuelve demanda, la educación emocional sugiere una serie de estrategias que convocan, en tanto suelen ser divertidas, livianas: una serie de ejercicios y juegos, donde por un ratito y de forma rápida, se espera encontrar la solución a grandes y profundos dolores sociales y subjetivos.

Un niño, un adolescente o un joven, quieren nombrar su malestar en “pocas palabras”. No, que sean muchas las palabras, todas las necesarias, todas las que podamos, aunque sepamos que estas siempre nos faltarán. Y las escuelas no están para adecuarse sino para darnos otras palabras y formas, para mantener ese enlace cuando nos amenaza el exceso, el malestar inhabilitante, la destrucción y la desubjetivación

Afortunadamente las escuelas son un ámbito político donde se disputan sentidos y por eso existen otras formas de abordar los afectos y las emociones. Conviven en las escuelas y en las aulas, con las derivaciones de las recientes capacitaciones, otras acciones que procuran trabajar con los lazos y las relaciones humanas, con actividades que proponen circular y potenciar las palabras y hacer lugar a los diversos y humanos sentimientos. Porque los afectos y su expresión más visible, la emoción, no se entrena, se comprende para poder hacer algo con ella.

Experiencias que se mantienen de otras políticas públicas que se materializaron en las escuelas bajo otros enfoques y perspectivas que sí recuperaban la alegría pero como lo explica Spinoza, desde la potencia y el acto de actuar para posibilitar creación y transformación^[4]. También acciones enmarcadas en la ESI, que se fortalecieron a la luz de la ley nacional de Educación Integral y que sobreviven, a pesar de los recortes presupuestarios, por la convicción de algunas jurisdicciones del país y por la perseverancia y organización del colectivo docente. Es en la ESI, justamente, donde desde perspectivas relacionales y situacionales, se trabaja con la circulación de los afectos y la construcción de marcos de cuidado y ternura. Existen un sin número de experiencias que muestran que muchos de los sentimientos y afectos se transmiten desde lo que las y los docentes ponen a disposición de cada estudiante.

En un sentido similar, la implementación de la Ley Nacional de Convivencia propone discutir sobre sensaciones de malestar grupales o individuales, sobre la resolución de conflictos que no permiten avanzar o que producen situaciones de segregación, estigmatización o indiferencia.

Las numerosas propuestas que despliegan las escuelas en pos de promover mayor participación infantil y juvenil, buscan nuevas legalidades y posicionar a los sujetos activamente frente al saber, a los afectos propios, de los otros y con los otros. Se corre de la idea de síntoma individual para poder enfrentar el malestar colectivo.

Por eso decimos NO a adiestrar o encorsetar la emoción, porque como tan bien dice Paulo Freire, no somos seres de adaptación sino de transformación. La escuela no es solo control y disciplinamiento, sino un lugar de apertura y posibilidad para transitar emociones y saberes desplegados a través de potentes experiencias de enseñanza, transmisión y afectividad.

[1] Existe una presentación para un proyecto de Ley desarrollado por la fundación sobre educación emocional que dirige el Lic. Lucas Malaisi. Es ley en algunas legislaturas provinciales; ejemplo: Corrientes (ley N° 6398), Entre Ríos (Ley N° 754180/2016), Neuquén (Ley N° 11.267/2017), Misiones (Ley N° 209/2018). En la provincia de Bs.As se trabaja con educación emocional desde el programa Red de escuelas y en proyectos de formación docente y de directivos. Por otro lado, desde el Ministerio Nacional se desarrollan materiales específicos junto a la fundación INECO. Asistimos a un amplio despliegue editorial que apunta a abordar estos temas. Como lo señala una investigación realizada por la CTERA es importante conocer que la configuración de políticas sobre la educación emocional y el desarrollo de habilidades socio-emocionales tiene un sustento internacional proveniente de organismos tales como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En Argentina se destacan entre otros el documento Marco Nacional de Integración de los Aprendizajes: Hacia el desarrollo de capacidades, del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende” del Consejo Federal de Educación (Res. CFE N° 285/16).

[2] Para profundizar en estas lecturas se sugiere consultar Daniel Goleman (2009) “La inteligencia emocional”. Buenos Aires: Editorial Kairos.

[3] Algunas de estas expresiones se recuperan de registros de docentes que participaron en capacitaciones sobre Educación Emocional.

[4] Nos referimos, por ejemplo, al *Programa Nacional de Igualdad Educativa* (2004-2014). Ministerio de Educación de la Nación.

BIBLIOGRAFÍA

Abramowski, A. (2018) “Respiración artificial. El avance de la educación emocional en la Argentina”. en revista NGS/FLACSO). Disponible en <file:///C:/Users/Fakundo/Desktop/I%202018/educacion%20emocional/Respiraci%C3%B3n%20artificial%20-%20Revista%20Bordes.html>

Abramowski, A., Canevaro, S. (comp.) (2017) «Pensar los afectos: aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades». Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ahmed, S (2010) *La promesa de la felicidad*. Buenos Aires: Caja negra Editora.

Amar, H. M. (2019) «Fragmentos De Un Discurso Amoroso: La Arquitectura Discursiva de La Política Educativa De Cambiemos». En *Revista Movimiento*. Disponible en <http://www.revistamovimiento.com/politicas/fragmentos-de-un-discurso-amoroso-la-arquitectura-discursiva-de-la-politica-educativa-de-cambiemos/>.

Bleichmar, S (2005) “Modos de concebir al otro”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Serie: El monitor de la educación N° 4. Disponible en <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/93102>

Fox, S. (2018) «Acerca de la educación emocional». Materiales de la Red de Escuelas de la provincia de Buenos Aires.

Freud, S. (1986) *El malestar en la cultura*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Gamo, J. (2017) “La neurodidáctica nos ayuda a tomar decisiones”. Disponible en <http://blog.tiching.com/jose-ramon-gamo-la-neurodidactica-nos-ayuda-tomar-decisiones/>

Illouz, E. (2012) *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz editores.

Macón C. (2017) «Resiliencia como agencia o de la maternidad como desposesión». En Abramowski, A., Canevaro, S., (comp). *Pensar los afectos: aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Universidad Nacional de General Sarmiento

Menárguez A. (2016) “El cerebro necesita emocionarse para aprender”. En *Escuela con cerebro*. Nota del diario el País. Junio 2016. Madrid

Veresov, N. (2017) “Emociones, *pereshivaniye* desarrollo cultural: el proyecto inacabado de Lev Vygotsky”. En Moro, Ch. Y Muller Mirza, N. (Dir.) *Semiótica, cultura y desarrollo psicológico*. España: Machado Nuevo Aprendizaje.

Vygotsky, L, S (1998) «El papel del ambiente en el desarrollo del niño». En *La genialidad y otros textos*. Buenos Aires: Editorial Almagesto. Traducción por Adriana Silvestri y G. Blanck

Zittoun, T. (2017) “Mil rayos!. Uso de los recursos simbólicos y elaboración de los afectos”. En Moro, Ch. y Muller Mirza, N (Dir.) *Semiótica, cultura y desarrollo psicológico*. España: Machado Nuevo Aprendizaje

DOCUMENTOS Y LEYES CONSULTADAS

- Aprender con el cerebro en Mente -IV Emociones y motivación- (2018). Fundacion Ineco Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Materiales de la Red de Escuelas de la provincia de Bs As.
- Provincia de Entre Ríos. Ley de Educación Emocional n° 754180/2016.
- Provincia de Neuquén. Ley de Educación Emocional n° 11.267/2017.
- Provincia de Misiones. Ley de Educación Emocional VI n° 209/2018.
- La Provincia de Corrientes. Ley de Educación Emocional n° 6398/2018.
- Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad sociales en las instituciones educativas. Ley 26.892 sancionada en Septiembre 11 de 2013 y Promulgada en Octubre 1 de 2013.

NOTAS DE LA FUNDACIÓN PARA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

<https://ambitoeducativo.com/lucas-malaisi-los-docentes-deben-manejar-sus-emociones-o-por-los-menos-tener-una-gestion-sana-de-ellas/>.

https://www.fundacionsalud.org.ar/programa-para-de-stella-maris-maruso/?gclid=Cj0KCQjw2K3rBRDiARIsAOF5W_66R4Ta7-gc6AdzjKEFlST9ocH8bfoSdww5yj4Ugf6MNI_R48dpf1oaAkCNEALw_wcB

Patricia Maddonni: Docente en la cátedra de Psicología Educacional, Facultad de Psicología (UBA). Magister en psicología educacional (UBA). Co-directora del proyecto de Investigación y Desarrollo Estratégico: *Derecho a la educación: experiencias y acompañamientos favorecedores de la inclusión*, Facultad de Filosofía y Letras y Facultad de Psicología (UBA). Docente en la Universidad Nacional Pedagógica (UNPE). Especialista en formación y capacitación docente. Docente en posgrados

Marcela Ferreyra: Docente de la cátedra de Psicología Educacional, Facultad de Psicología (UBA). Psicoanalista. Docente e investigadora en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQUI). Docente en posgrados

Noemí Aizencang: Docente de la cátedra de Psicología Educacional, Facultad de Psicología (UBA). Psicopedagoga. Magister en Didáctica, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Integrante del Proyecto de Investigación y Desarrollo Estratégico: *Derecho a la educación: experiencias y acompañamientos favorecedores de la inclusión*, Facultad de Filosofía y Letras y Facultad de Psicología (UBA). Docente en posgrados.