

Clase XI: Los afectos magisteriales: el problema de amar los niños. Mg. Ana Abramowski

Clase XI: Los afectos magisteriales: el problema de amar los niños. Mg. Ana Abramowski

Sitio: FLACSO Virtual

Curso: Diploma Superior Infancia, educación y pedagogía - Cohorte 4

Clase: Clase XI: Los afectos magisteriales: el problema de amar los niños. Mg. Ana Abramowski

Impreso por: FABIOLA ALARCON FERNANDEZ

Día: miércoles, 13 de julio de 2016, 20:01

Tabla de contenidos

Los afectos magisteriales: el problema de amar a los niños

A propósito del sentimiento moderno de infancia

Cualidades emocionales de los maestros

Trabajo emocional docente

El afecto: entre la condición y el obstáculo para poder enseñar

El afecto como vía para alcanzar legitimidad docente y poder enseñar

El afecto como obstáculo para la enseñanza

Los problemas de educar en nombre del amor

Bibliografía

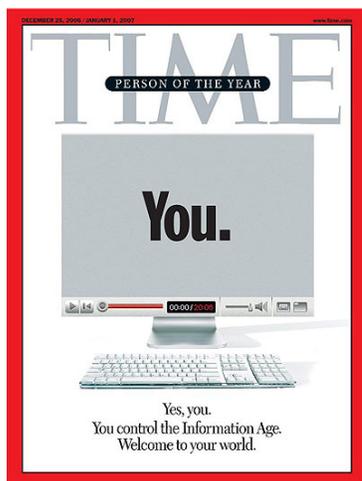
Los afectos magisteriales: el problema de amar a los niños

Introducción

Ana Laura Abramowski*

En los últimos años, el lenguaje afectivo-emocional viene ganando terreno a la hora de describir perfiles de estudiantes y docentes, modalidades de vinculación maestro-alumno, maneras de habitar las aulas, así como problemas y preocupaciones diversas del cotidiano escolar. *La escuela ahora enseña a manejar los sentimientos*, es el título de una nota publicada en el diario Clarín, el 16 de mayo de 2013. *Pedagogía de la ternura, la que enseña a los niños a confiar en sí mismos*, es el nombre de la entrevista realizada a una pedagoga cubana en el diario La Capital de Rosario el día 22 de junio de 2013. Pero el vocabulario afectivo no es solo un recurso de la prensa para interpelar al público lector e invitarlo a detenerse en la sección educación. Presidencia de la Nación Argentina también eligió el idioma emocional difundiendo, en ocasión del Día del Maestro de 2013, un video denominado “enseñar con alegría”.

Estos ejemplos dan cuenta de la centralidad que hoy está adquiriendo el vocabulario sentimental al momento de pensar, describir y evaluar las prácticas educativas. En principio, podríamos afirmar que esta notable afectivización del campo pedagógico guarda estrecha vinculación con un clima de época. A lo largo del siglo XX, gracias a la expansión de la psicología, se fue instalando de manera progresiva la preocupación por la vida emocional individual. El siglo XXI nos encuentra con la exacerbación de este fenómeno. Paula Sibilía (2008) dice que estos tiempos están signados por el “show del yo”: “ser uno mismo” y “autorrealizarse” se han convertido en imperativos insoslayables. Una de las consecuencias de la tendencia actual a revalorizar la primera persona del singular es que el sentimiento personal se elevó a criterio de verdad*. Es decir, todo lo que proviene del “yo”, por tener precisamente allí su origen, se considera legítimo y auténtico y sirve como patrón de clasificación y verdad (Catelli, 2007). Este fenómeno es bautizado también como “giro terapéutico” (Ecclestone & Hayes, 2009) y tiene importantes consecuencias en diversos ámbitos de la vida cotidiana.



En *La intimidad como espectáculo* (2008), Paula Sibilía ilustra lo que llama la “extimidad” o la “hipertrofia del yo” propia de nuestros tiempos con un ejemplo tomado de la revista norteamericana Times. En una de sus recientes ediciones, reservada a la figura del año, la reconocida publicación otorgó el galardón a un curioso y familiar personaje: “You” (vos).

Si bien estamos transitando una serie de transformaciones y desplazamientos no menores, deberíamos poner perspectiva este boom afectivo-educativo. ¿Por qué planteo esto? Porque la pedagogía moderna nunca fue del todo indiferente a los estados del alma de los maestros. Es más, sin entrar aquí en detalle en los debates suscitados por el video “enseñar con alegría”, podríamos decir que esas discusiones reeditan polémicas no novedosas en torno a las cualidades afectivas magisteriales: ¿Son importantes la ternura, el manejo de los sentimientos y la alegría en aquellos que deciden dedicarse a enseñar? ¿La pedagogía debe ocuparse de brindar orientaciones sobre los estados emocionales docentes o los sentimientos son una cuestión de índole privada? ¿Iluminar aspectos afectivos de la tarea educativa desplaza y deslegitima cuestiones de mayor envergadura? ¿Prestar atención a las emociones banaliza la enseñanza? ¿La profesionalización docente* consiste en poner entre paréntesis las cuestiones del corazón o, por el contrario, en colocarlas al servicio de la empresa educativa?

De revisar un poco estos asuntos me ocuparé en esta clase. En primer lugar, intentaré situar en tiempos más remotos que los actuales aquella preocupación de la pedagogía por los afectos docentes. Para ello, comenzaré haciendo referencia a un tema que ya han estudiado en este posgrado: la emergencia de la infancia. Un niño que requiere ser cuidado, querido y amado necesita de un adulto con predisposición a ello. Luego, traeré un concepto de la sociología, el de trabajo emocional, para ver en qué medida es aplicable al caso de los maestros y para pensar si la profesionalización docente puede pensarse también en esa clave. Este asunto nos llevará directamente a otro, el del vínculo entre afectos y enseñanzas. Allí, las versiones encontradas estarán a la orden del día. Finalmente, trataré de complejizar un enunciado a primera vista simple, evidente y sencillo: el del amor a los niños.

A propósito del sentimiento moderno de infancia

Como ya han estudiado con detenimiento en otras clases de esta Diplomatura, entre los siglos XVI y XVII comenzaron a perfilarse nuevas prácticas, políticas y modalidades de vinculación afectiva con los niños. A diferencia de lo que ocurría en las sociedades tradicionales, en las que no había un reconocimiento de la especificidad del mundo infantil en contraposición al mundo adulto, a lo largo de aquellos siglos la infancia comenzó a constituirse en objeto de amor, cuidado y ternura. Fue el historiador francés Philippe Ariès quien –hacia 1960- dio el puntapié inicial a estas investigaciones y consideró que las fuentes estudiadas le permitían afirmar que la Modernidad traía consigo una nueva sensibilidad hacia los niños que llamó *sentimiento moderno de infancia* (Ref: *Las tesis de Ariès fueron ampliamente discutidas por historiadores, pedagogos, psicólogos* (cf. Narodowski, 1994), *sobre todo en relación con la ubicación temporal del surgimiento del sentimiento moderno de infancia. No obstante esto, no se llegan a desacreditar las rupturas significativas señaladas respecto de las modalidades de trato afectivo entre adultos y niños.*).

Estos estudios plantean que durante el Antiguo Régimen prevalecía un trato indiferente hacia los más pequeños: los niños no eran queridos ni odiados sino simplemente inevitables (Narodowski, 1994: 31). Lo que no existía en las sociedades tradicionales era el esfuerzo consciente de los adultos de comportarse de manera afectuosa con los más chicos, ya que esta modalidad del trato no se consideraba vital para la reproducción de la sociedad.

El historiador José Pedro Barrán, en su libro *La historia de la sensibilidad en el Uruguay*, pone en juego la hipótesis elaborada por Ariès en territorio rioplatense. Cuenta que a fines de siglo XIX, a un rico estanciero uruguayo se le había muerto uno de sus hijos, razón por la cual un vecino se acercó a darle el pésame: “el chiquilín ya criadito, qué lástima” –dijo el vecino–. Pero este hombre de campo estaba más apenado por la muerte de un borrego que por la de su pequeño niño: “sí, lástima, pero hijos se hacen, más carneros finos no se hacen!” (1990: 75).

Es importante señalar que la aparición paulatina de un “cuerpo para ser amado y educado” (Narodowski, 1994: 31) es el resultado tanto de transformaciones sociales, culturales, económicas, demográficas, familiares como de la emergencia de discursos (médicos, psicológicos, pedagógicos) que lo fueron produciendo. De a poco, “la ternura se convirtió en un valor y hasta comenzó a percibirse como probable factor educativo” (Barrán, 1991: 108).



Las canciones de cuna dan cuenta de un vínculo entre niño y adulto regido principalmente por la ternura y la necesidad de protección. Es este atributo lo que acaso las convierte en fuentes privilegiadas de estudio para entender lo que Ariès denominó sentimiento moderno de infancia. Uno podría preguntarse, entonces, ¿cómo arrullaban los mayores a sus hijos en tiempos pre-modernos? ¿cómo esos cánticos fueron cambiando a lo largo de los años y qué nos dicen de la relación entre niños, adultos y amor? Una consideración a tener en cuenta es el papel que las nodrizas tenían en esa ecuación, muchas veces encargadas de entregar afecto a los niños de las clases acomodadas, e incluso a veces amamantarlos. Según Rafael Zaragoza, la expresión “tener mala leche” viene de esos tiempos, pues se pensaba que las nodrizas con mal carácter o personalidad dudosa transferían algo de sus humores a los niños que cuidaban.

“Amad a la infancia, favoreced sus juegos, sus placeres, su amable instinto”, decía Juan Jacobo Rousseau en *Emilio, o De la Educación*, escrito en 1762 (2003: 85). Su exhortación nos hace pensar en un amor que necesita ser solicitado, recordado e instalado, porque no ocurre naturalmente, ni es simple y evidente.

¿Por qué volvemos a este asunto en nuestra clase sobre *afectos magisteriales*? Porque lo que los estudios historiográficos ubicaron e iluminaron fue el surgimiento de la infancia como objeto de amor, cuidado, protección y ternura pero dejando una suerte de bache respecto de los rasgos afectivos del adulto dador de cariño. Es decir, para que la infancia pudiera constituirse en objeto de amor fue necesario producir también adultos que brindaran ese afecto considerado vital y necesario. Un grupo importante de adultos destinado a convertirse en amadores y productores de niños fue el de los docentes. Y un discurso privilegiado en la constitución de maestros emocionalmente preparados fue el de la pedagogía.

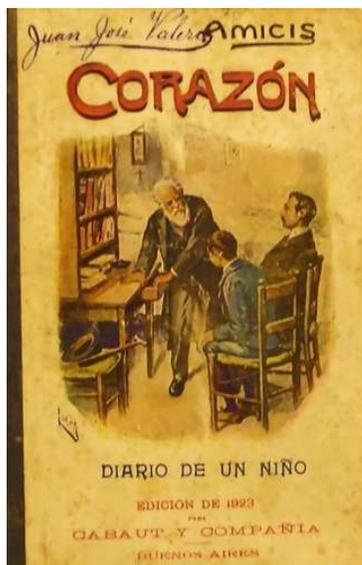
Cualidades emocionales de los maestros

La pedagogía moderna no solo instará a los candidatos a ejercer el magisterio a querer a la infancia; también los intimará a que se pregunten una y otra vez hasta qué punto aman suficientemente la docencia como para dedicarse de lleno a ella. Para ello, les solicitará que escruten sus emociones y que se interroguen acerca de su vocación, su amor y entrega por la tarea. Es decir, a la pedagogía le importará saber si los maestros tienen suficientes ganas y entusiasmo de despertar en los demás la sed de saber.

En una breve revisión de un par de Manuales de Pedagogía y Didáctica del siglo XX localizamos un puñado de elementos que sirven para trazar lo que hoy llamaríamos perfiles docentes emocionalmente deseables.

En *Apuntes de pedagogía*, libro con el que estudiaron varias generaciones de maestros normales a principios del siglo XX, Rodolfo Senet comienza describiendo las cualidades del educador diciendo que “la misión es de sacrificios y se requiere como condición indispensable la vocación” (1918: 49). Luego remata: “Por más obscuro que el cuadro se presente, por más cargadas que parezcan las tintas, no haya temor de que escaseen los decididos, los hay hoy y los habrá también mañana, porque para el sujeto que ha abrazado la carrera por vocación existen también sus satisfacciones íntimas, y los sinsabores del sujeto que trabaja en ella sin gusto, obligado por las necesidades, se truecan en **goces para el que la ama**” (1918: 51, las negritas son mías).

Unas páginas más adelante, después de describir las cualidades físicas, morales e intelectuales de los maestros, Senet se detendrá en las cualidades profesionales y allí dirá que “no basta con poseer una asignatura cualquiera para poder ser profesor de esa asignatura. Se requiere como condición indispensable, saberla enseñar y, en general, saber transmitir conocimientos. Poseer por tanto una formación profesional”. Y unos renglones más abajo el pedagogo agregará: “Se requiere, ante todo, **gusto, entusiasmo** por dar clases, hacerlas amenas, y presentar el punto de tal manera, que despierte el interés en los alumnos, para lo cual no hay reglas especiales y depende del individuo. Sin esta condición *no hay enseñanza buena*, por más preparación profesional que se tenga” (1918: 59, las negritas son mías). Luego, en el apartado que dedica a las Lecciones, Senet dirá que para que una clase obtenga buenos resultados “Las condiciones personales del profesor son factores de la más alta importancia: los modales, el **carácter**, la **actitud**, la voz, etc. Un maestro que se hace antipático a sus discípulos, difícilmente obtendrá atención” (1918: 93, las negritas son mías).



Desde el título la novela *Corazón: Diario de un niño* (1886), del italiano Edmondo de Amicis, promete otorgar a las emociones un lugar central en la trama. La novela fue un éxito mundial, con más de cuarenta ediciones y cientos de traducciones. La historia gira en torno a un niño, Enrique, y su crecimiento emocional a través de los años. En ese trayecto, la escuela y los maestros cumplen un rol preponderante. *Corazón* fue adaptada a la televisión italiana por Luigi Comencini.

Alrededor de medio siglo más tarde, las *Lecciones de Didáctica* de Amanda Imperatore plantean que “El maestro de la escuela primaria, es algo así como el modelo vivo en el que el alumno encuentra las perfecciones que admira. El aprendizaje se produce por contacto. Entre maestro y alumno debe existir la **transferencia afectiva**, casi un “**mimetismo emocional**”. Muchas dificultades de conducta pueden ser salvadas por este medio, por este contagio o imitación saludable” (1962: 134, las negritas son mías).

Lo que me interesa de estos ejemplos es destacar cómo la pedagogía y la didáctica se han ocupado tempranamente de delinear maneras consideradas correctas de procesar las emociones docentes. Es decir, en la conformación de un cuerpo de especialistas dedicados a la enseñanza (cf. Varela y Alvarez Uría, 1991:32) (*Ref: Cuando detallan la formación de un cuerpo de especialistas para el caso europeo, los pedagogos españoles plantean que los jesuitas, inspirados en Erasmo, Vives y otros humanistas, “sustituirán los métodos drásticos de intimidación por intervenciones dulces e individualizadoras. El castigo físico tenderá cada vez más a ser reemplazado por una vigilancia amorosa, una dirección espiritual atenta” (1991: 32).*) se prestó especial atención al componente afectivo-emocional. Al dictaminar rasgos de carácter (simpatía, amenidad), estados de ánimo (ganas, entusiasmo) así como la necesaria presencia de una transferencia afectiva entre maestro y alumno el discurso pedagógico-didáctico puso a los docentes a “trabajar” sobre sus emociones.

Los artículos periodísticos mencionados al inicio de la clase así como el video “enseñar con alegría” de 2013 deberían ser pensados en diálogo con estas tradiciones.

Trabajo emocional docente

La de trabajo emocional es una categoría sociológica cuya principal promotora ha sido Arlie Russel Hochschild. Esta noción plantea que en todas las sociedades hay reglas emocionales, de sentimientos y de expresión con las que las personas dialogan en diversas situaciones. El trabajo emocional se da en contextos laborales que implican una serie de condiciones. Se trata de interacciones cara a cara (y voz a voz), en las que el trabajador tiene que provocar un estado emocional en otra persona. Además, son empleos en los que hay un empleador que, a través del entrenamiento y la supervisión, puede realizar un control sobre las actividades emocionales de sus empleados (Hochschild, 2003: 148).

La socióloga estadounidense acuñó el concepto de trabajo emocional hacia 1980, a partir de estudiar un trabajo -por entonces emergente y prioritariamente femenino- del sector de servicios: el de las azafatas. “No olvidar sonreír” anotaba en su cuaderno una azafata de no más de 20 años de edad en un curso de entrenamiento brindado por Delta Airlines. Lo que se le solicitaba a esa muchacha en esa capacitación era una sonrisa “sentida” y no una mueca impostada o dibujada. El semblante exterior cálido, ameno y cordial debía reflejar un trabajo profundo de inducción y supresión de sentimientos. Se trataba de sonrisas “profesionales”, que reflejaran la imagen que la compañía aérea quería transmitir: la confianza en que el avión no se iba a estrellar, que las partidas y arribos serían en horario, que el servicio a bordo sería adecuado.

Las azafatas –dice la socióloga- realizan trabajo físico, mental y emocional y reciben un salario por ello. Esto es, el trabajo emocional (que en este caso solicita sonreír) tiene valor de intercambio. Mientras que en una fábrica de papel, de tuercas o de telas el trabajador constata que ha hecho bien su tarea al examinar el objeto que ha producido, en el área de servicios se confirma que el trabajo ha sido realizado como corresponde a partir de la satisfacción del cliente. Amar u odiar el objeto que se está produciendo no influye en el proceso de producción en el primer caso; mientras que en el área de servicios, que parezca que el trabajador ama lo que hace pasa a formar parte del trabajo mismo (Hochschild, 2003: 5-6).

En su trabajo de investigación Hochschild identifica un proceso que llama *transmutación de un sistema emocional* que consiste en la apropiación e instrumentalización, por parte de las empresas y organizaciones (y con fines rentables), de manejos emocionales que históricamente habían sido parte de la vida privada de los sujetos. De ahí que se pregunte: ¿Qué ocurre cuando el comportamiento emocional de los individuos se vende como trabajo? ¿Qué consecuencias tiene que existan reglas emocionales escritas en los manuales de las compañías? ¿Qué ocurre cuando la expresión emocional que una persona debe a otra refleja cierta inequidad inherente (porque la azafata tiene que sonreír pero el pasajero puede no hacerlo)? ¿Qué vínculos establecen las personas con sus sonrisas cuando se les solicita que las pongan en juego, sentidamente, en el trabajo? Hochschild sugiere que estos procesos tienen costos emocionales del orden del extrañamiento y la alienación.

Aunque resulte tentador, no quiero proponer en esta clase irónicas comparaciones entre azafatas que sonríen y maestras que enseñan con alegría. Además, los alumnos no son pasajeros y la docencia no es una mera prestación de servicios. Pero evitar las chanzas no tendría que hacernos pasar por alto que, en ambos casos, se trata de labores de interacción cara a cara (y voz a voz), en las que los trabajadores tienen que, entre otras cosas, provocar estados emocionales en otras personas. Es decir -y focalizando ahora en la profesión docente- a los maestros se les solicita la realización de un “trabajo sobre los otros”, como plantea François Dubet (2006) y, para ello, deben poner en juego su personalidad, gerenciando ellos mismos su faceta afectiva-emocional.



Los slogans de las aerolíneas aéreas dan cuenta del valor asignado al trabajo emocional y la sonrisa “sentida” de sus empleados. United Airlines promete *fly the friendly skies* [volar los cielos amistosos], mientras que Delta Airlines asegura que *We love to fly and it shows* [amamos volar y se nota]. A su vez, Pacific Southwest Airlines invita a *Catch our Smile* [atrapar tu sonrisa]

y Trans World Airlines nos asegura: *You are going to like us* [te vamos a caer bien].

En este sentido, los postulados de enseñar con alegría o con ganas y entusiasmo, como decía Senet, no serían otra cosa que reglas emocionales, cuya puesta en práctica convertiría a los docentes en buenos profesionales.

En el campo educativo, no son pocos los investigadores que han puesto en juego la noción de trabajo emocional para plantear y describir aspectos de la tarea de los maestros. Kwok Kuen Tsang ha realizado un pequeño relevamiento sobre el uso de esta categoría en investigaciones educativas y sostiene que las reglas emocionales de la enseñanza están implícitas y disimuladas como “profesionalismo docente”. En su texto, este académico trae a colación el trabajo de Ken Winograd quien identifica cinco reglas emocionales de la docencia: 1) amar y mostrar entusiasmo por los estudiantes, 2) ser entusiasta y apasionado por la materia que se enseña, 3) evitar el despliegue de emociones extremas como ira, alegría y tristeza, 4) amar el propio trabajo, 5) tener sentido del humor y reír ante los propios errores y los pequeños pecados de los estudiantes. Si los maestros no pueden manejar sus emociones de manera apropiada, de acuerdo a éstas u otras reglas vigentes, serán tratados como no profesionales, plantea Zembylas (en Tsang, 2011: 1313).

Los argumentos que vengo revisando proponen que el status profesional se alcanza ajustándose a las reglas emocionales imperantes que sancionan lo correcto y lo incorrecto. Esto es, un buen profesional no necesariamente es aquel que pone entre paréntesis su vida emocional, sino quien elabora sus sentimientos y afectos poniéndolos al servicio de la empresa educativa.

La noción weberiana del profesional-burócrata, por ejemplo, también podría leerse en esta clave. Para Max Weber, el hombre profesional, el burócrata, se subordina al ethos del “oficio”: “sine ira et studio, sin odio y sin pasión, o sea sin ‘amor’ y sin ‘entusiasmo’, sometido tan sólo a la presión del deber estricto.” (1997: 179). Los burócratas fundamentan su conducta profesional en su virtuosismo como expertos en procedimientos. En este sentido, Weber destaca que la burocracia plantea la eliminación de todos los elementos sensibles puramente personales así como de todos los elementos irracionales que se sustraen al cálculo.

Eliminar el odio, el amor, la pasión o el entusiasmo, desafectarse y anteponer el virtuosismo de los procedimientos también pueden considerarse, desde la perspectiva teórica que estoy presentando, como reglas emocionales.

Sobre la relación entre afectivización y profesionalización docente hoy presenciamos una serie de polémicas. Hay posiciones que plantean una suerte de subbaja que ve en la avanzada del afecto un retroceso en el perfil profesional docente y una consecuente deserción de las tareas de enseñanza. En este sentido, el cariño, la comprensión y la contención estarían desplazando la posibilidad de que se produzcan enseñanzas, pues habría una maestra-madre-sustituta antes que una maestra profesional especialista en enseñanza y aprendizaje de contenidos culturales socialmente válidos (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002: 9). La ecuación podría enunciarse del siguiente modo: a medida que los maestros se ocupan de realizar tareas afectivas (de cuidado y contención), estaría retrocediendo el profesionalismo docente. Dicho de otro modo: los maestros quieren a sus alumnos pero no les enseñan. O en términos mucho más coloquiales: “Mucho mimo, mucha caricia, mucho beso y poca matemática y lengua”.

Estas acusaciones resultan paradójicas pues, por un lado, los docentes son incitados a ser cariñosos, a contener y comprender a sus alumnos mientras que, por el otro, son criticados por estar ocupándose de tareas afectivas que los estarían haciendo desertar de sus labores específicamente pedagógicas.

La discusión sobre afectos y profesionalización docente deja en evidencia, al menos, dos cosas. Una de ellas es que el de las emociones es un campo controvertido, en disputa, con sentidos cambiantes y difíciles de fijar; un campo que no remite, en absoluto, a cuestiones evidentes, naturales e inmutables. (cf. Lutz, 1986). La otra cuestión que queda en primer plano es que, al menos en occidente, la manera predominante de concebir el campo emocional ha sido a partir de la oposición binaria que enfrenta a la razón con las pasiones. En nuestras sociedades, el pensamiento y la emoción se suelen pensar como “esferas separadas o mundos hostiles” (Zelizer, 2009). Ámbitos incompatibles, en perpetua discordia, entre los que sería preciso evitar todo contacto o mezcla.

Desde ya, entiendo que se trata de una falsa antinomia que resulta, en el caso que nos ocupa, entre ridícula y desproporcionada. ¿Focalizar en la enseñanza es acaso hacer dieta de caricias y besos?

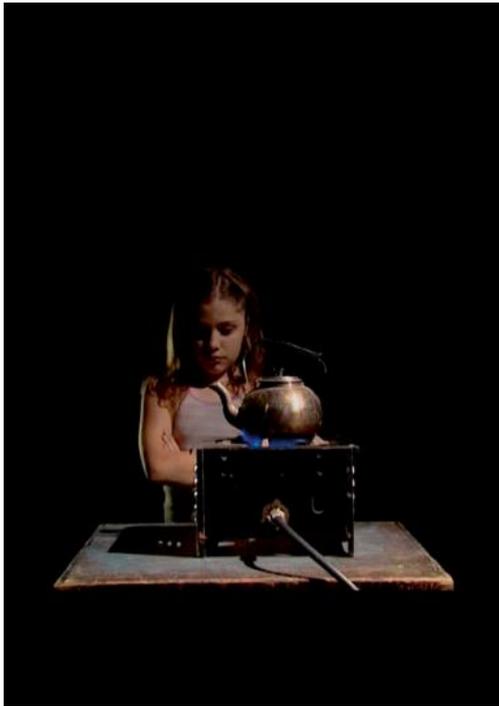
A continuación, los invito a explorar dos posiciones respecto de la relación entre afectos y enseñanza. La primera ve en la apelación a lo afectivo un instrumento inevitable para generar adhesión estudiantil a la causa educativa. La segunda ve en lo emocional solo un obstáculo que no hace otra cosa que alejar a los

actores escolares de la posibilidad de que enseñanzas y aprendizajes acontezcan.

El afecto: entre la condición y el obstáculo para poder enseñar

El afecto como vía para alcanzar legitimidad docente y poder enseñar

Una manera de entender la centralidad de lo afectivo en la escena educativa es interpretarlo como un instrumento-estrategia para generar condiciones para poder dar clases. Dubet plantea que, en la actualidad, los docentes tienen que generar adhesión subjetiva por parte de los alumnos, y, para lograrlo, deben interesarse por ellos (tratarlos con afecto) para que ellos se interesen por el curso. En este sentido, la afectividad no estaría describiendo situaciones propias del dictado de las clases sino maneras de construir condiciones que permitan darlas (Dubet, 2006: 176). Y no es casual que las apelaciones a la afectividad docente emerjan y se sobrevalúen ante la crisis de autoridad pedagógica.



En *Entrenamiento elemental para actores* (2009), film co-dirigido por Martín Rejtman y Federico León, nos encontramos con un profesor de teatro que está muy lejos de utilizar la cuestión afectiva como “insumo para construir relaciones y establecer acuerdos con los alumnos”. Sergio trata a los niños como si fueran adultos, rechaza la idea de actuación como sinónimo de diversión o de espacio catártico y evita cualquier relación fundada en la complacencia. No obstante, si muchos coincidirían en afirmar que el vínculo que se establece entre docente y alumnos no es del orden del afecto, pocos niegan que sí lo es del orden de la confianza. Rejtman explica de esta manera las razones por las cuales los chicos aceptan un método de enseñanza que puede ser hasta visto como cruel: “Se arma una especie de grupo, en donde alguien que tiene una teoría es acompañado por personas que creen en esa modalidad y ven que están aprendiendo algo con eso”.

En estos tiempos, la cuestión afectiva se ha convertido en un insumo para construir relaciones y establecer acuerdos con los alumnos. Hace unos años bastaba con imponer normas, acudir a reglamentos, obligar, amenazar, pero hoy esos procedimientos se han vuelto ineficaces y, en su lugar, se debe apelar a la seducción del alumnado, a su motivación e interés. En una entrevista, un maestro me hablaba del cariño como “una estrategia para ganarse al alumnado”: “Me parece que puede ayudar mucho lo afectivo, porque sirve para mejorar el vínculo y también como estrategia para tratar de que los chicos se interesen por lo que uno les dice. Yo creo que habiendo un vínculo afectivo los chicos pueden tener más ganas de escuchar lo que uno tiene para contarles” (citado en Abramowski, 2010: 72). La apelación a lo afectivo sería una vía para alcanzar una legitimidad que otrora se daba por supuesta y hoy se ha vuelto muy difícil de lograr.

El afecto como obstáculo para la enseñanza

Lejos de los planteos anteriores, Kathryn Ecclestone y Dennis Hayes (2009) encuentran que las emociones antes que ser un componente central de las prácticas de enseñanza contribuyen a su corrosión. En realidad, cuando estos pedagogos piensan en la centralidad de las emociones no pueden dejar de asociarla con lo que llaman “ethos terapéutico”, esto es, con la avanzada actual, en distintas esferas de la vida social, del discurso psicológico y la terapia de autoayuda. Su tesis es que este “ethos” configura sujetos emocionalmente vulnerables, débiles, disminuidos y alienta una introspección que conduce a pensar los problemas en clave individual y psicológica –desplazando la posibilidad de pensar proyectos colectivos de cambio– (Ecclestone & Hayes, 2009: 136). En este sentido, la educación terapéutica desplaza la centralidad del conocimiento y de la cultura intelectual y desmantela el currículum basado en materias. Esto ocurriría porque se presenta a los alumnos como víctimas de su situación, como seres frágiles que estarían solo motivados para aprender lo que les es inmediatamente relevante para sus vidas personales y sus intereses (Ecclestone & Hayes, 2009: 143).

Estos autores señalan algo más en relación con la enseñanza: “Las iniciativas emocionales que componen la educación terapéutica están preocupadas, no con la educación sino con el aprendizaje, una actividad mucho más general que no requiere de un maestro. Un maestro es necesario para enseñar asignaturas, contenidos, temas; la educación terapéutica simplemente requiere maestros entrenados en enfoques terapéuticos y una colección de trabajadores de apoyo o refuerzo (...). Las diversas iniciativas que componen la educación terapéutica revelan un declive en lo que nosotros pensamos que los chicos y los jóvenes son “capaces de”, refractado en el prisma de lo que los productores de políticas y la industria del bienestar emocional piensan que ellos necesitan. De la educación al aprendizaje, del aprendizaje al aprender a aprender, y del aprender a aprender a aprender a sentir y responder de manera apropiada... el colapso de la creencia en el potencial humano es palpable” (Ecclestone & Hayes, 2009: 143)

Desde la perspectiva de estos pedagogos sería inconciliable el hecho de atender lo afectivo con la posibilidad de que las enseñanzas escolares se produzcan. La obsesión con los aspectos emocionales del proceso de enseñanza evita la pregunta sobre qué es lo que estamos enseñando. La educación terapéutica supedita la enseñanza de asignaturas a los supuestos efectos emocionales del proceso. Para ello, simplemente se requieren maestros que sean sensibles a los sentimientos o que tomen a las emociones en cuenta (Ecclestone & Hayes, 2009: 153-154). En el remate del texto, afirman: “Lo que produce humanidad es la intelectualidad y una educación basada en el 'cogito ergo sum y no en el sentio ergo sum'”(Ecclestone & Hayes, 2009: 164). La tensión entre “afectos” y “enseñanza” sería resoluble optando por la enseñanza, entendida como una actividad crítica e intelectual no contaminada por las variables afectivas.



El protagonismo que en los últimos años ha tomado el lenguaje afectivo-emocional acaso sea un expresión más de lo que varios teóricos han denominado el “culto al yo”, la resurrección del sujeto o el “giro subjetivo.” En *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo* (2005), por ejemplo, la ensayista argentina Beatriz Sarlo explora las consecuencias que ese giro tiene para la lectura del pasado reciente. “La historia oral y el testimonio –escribe- han devuelto la confianza a esa primera persona que narra su vida (privada, pública, afectiva, política), para conservar el recuerdo o para reparar una identidad lastimada”. Sin embargo, para Sarlo, el haber atravesado por una determinada experiencia no garantiza al sujeto ser poseedor de su sentido/verdad.

Podríamos hacer el ejercicio de pensar el video “enseñar con alegría” desde estas dos perspectivas. Desde la primera, apelar a la alegría sería una estrategia para generar adhesión subjetiva en los estudiantes, para lograr que quieran entrar al aula y disponerse a escuchar lo que el maestro tiene para enseñar. Desde la

segunda, la insistencia en la alegría no haría otra cosa que reforzar la corrosión de la figura del maestro, desplazando la centralidad de su tarea (la enseñanza de conocimientos socialmente válidos) y poniendo en su lugar cuestiones superficiales y banales para las que no se requieren cualificaciones pedagógicas.

Considero que estas dos maneras de concebir lo afectivo-emocional le otorgan un lugar restringido. En el caso de la consideración del afecto como un obstáculo para la enseñanza, no hay mucho más para agregar a lo que ya se mencionó. Por su parte, el argumento del afecto como un insumo para generar condiciones que posibiliten dar clases también plantea un lugar menor para la dimensión emocional de la enseñanza. Si esas condiciones vinieran dadas por otras vías (si las sanciones resultaran efectivas, por ejemplo) la cuestión del afecto se vería saldada y, en algún punto, obviada.

Como contrapartida de las visiones que tienen un gesto de prescindencia respecto de lo afectivo, encontramos otra: aquella que se obnubila con el componente emocional de la enseñanza. Se fascina tanto que postula que una buena enseñanza es aquella que dice ser realizada en nombre del amor.

Los problemas de educar en nombre del amor

¿Por qué se asume que es mejor hacer las cosas por amor?, pregunta de modo provocador Sara Ahmed (2004). La socióloga inglesa está pensando en la política y cuestiona la afirmación que sostiene que el amor está en la base misma de la acción política: no existe un “buen amor” que pueda cambiar el mundo porque se hable en su nombre. Donde Ahmed dice “política” podríamos ensayar ubicar a la “acción educativa”: ¿por qué mencionar al amor sería garantía de una buena educación? Ostentar amor, gritar a los cuatro vientos que es el amor el que nos alienta en nuestra tarea, no deja de ser una aclaración un poco sospechosa. Podríamos dar a esta exhibición amorosa el nombre de sentimentalismo, al que James Baldwin describe como “el paradigma ostentoso de una emoción excesiva y espuria, es la marca de la deshonestidad, de la incapacidad de sentir: los ojos húmedos del sentimental revelan su aversión a la experiencia, su temor a la vida, su corazón árido y, por eso, es siempre señal de una inhumanidad secreta y violenta, la máscara de la crueldad” (en Berlant, 2011:59). El sentimentalismo ubica al amor como el signo de una verdad genuina, autoevidente e inobjetable, más allá de las contradicciones y disensos, más allá de cualquier impugnación. Quien postula su “actuar por amor” de este modo construye para sí mismo una posición inimputable.

Decir que se actúa en nombre del amor tiene, además, reminiscencias con las prácticas de beneficencia que construyen una relación fija y no intercambiable entre una persona que posee afectos para dar y los entrega a sujetos emocionalmente necesitados. Esta transacción amorosa supone, para el dador de amor, una importante ganancia afectiva: necesito darte amor para, a fin de cuentas, sentirme bien (Sennett, 2003: 134).

La Sociedad Escuelas y Patronatos
Ceremonia en la Colonia de Bella Vista



En la colonia para niños débiles, que la sociedad Escuelas y Patronatos sostiene en Bella Vista, se llevó a cabo el domingo una ceremonia, consistente en la bendición de las imágenes recientemente colocadas en la capilla del establecimiento. — Damas de la comisión, con algunos invitados

En la Argentina de fines del siglo XIX y principios del XX, las “damas de caridad” compartían la tarea de “protección” de los niños pobres, huérfanos y abandonados con el Patronato de la Infancia. Algunas de estas instituciones delataban hasta en el nombre el lugar de necesidad que ocupaban en esa relación los niños, calificados únicamente en su carencia, fragilidad e incompletud. Tal el caso de la Asociación de Colonias de Niños Débiles, Escuelas y Patronatos, fundada en 1906. (Foto: 9 de diciembre de 1911 de la revista Caras y Caretas)

En el campo educativo es habitual encontrar la figura del adulto que siente una suerte de debilidad por los niños débiles. Como sostiene esta maestra: “es más fácil querer a ese pobre que nadie lo quiere, que no tiene ni padre, ni madre, que tiene que ir a trabajar. Uno se encariña más rápido ... Ese pobre que nadie quiere, que está solo o que está muy aislado (citado en Abramowski, 2010: 120)

¿Cuál es el problema de querer a los niños de esta manera? Fijarlos en el lugar de la carencia y la necesidad. Corbo Zabatel lo dice de un modo claro y contundente: “¿Hace falta recordar que en el imaginario de muchos maestros que trabajan con niños pobres está fuertemente instalada la idea de que lo que esos niños pobres necesitan es fundamentalmente afecto? ¿Hace falta recordar las consecuencias letales, intelectualmente hablando, de una mirada que, poniendo el acento en la carencia del otro, genera tales posicionamientos del lado del maestro y reduce al alumno a la condición de quien se debe dejar cuidar, querer, proteger? ¿Podría alguien poner en cuestión las buenas intenciones de estos educadores? Sin duda, no, aunque no son por ello menos responsables de las acciones que su buena voluntad les compele a realizar. Sostener que se sabe lo que un niño/adolescente/joven necesita implica una certeza como mínimo discutible y como máximo peligrosa, pero sobre todo la categoría de lo que necesita el otro deja de lado la categoría de lo que desea ese niño/adolescente/joven.” (Corbo Zabatel, 2006:126-127).

El problema que aquí se plantea no solo es congelar al niño pobre como un ser carente de afecto y desdichado. El problema es, como dice Nietzsche, necesitar que haya seres necesitados de cariño a nuestro alrededor para poder amarlos y, así, sentirnos fuertes e importantes.

Ahora bien. Ustedes han estudiado en este Diploma que los niños, o más precisamente las crías sapiens, llegan al mundo incompletas, débiles, necesitadas; que requieren sí o sí el auxilio y la protección de adultos atentos y disponibles. Si los cachorros humanos llegan al mundo necesitados de cuidado, ¿cómo distinguir al “buen” cuidado del cuidado que victimiza y ubica al niño como un pobrecito?

Tal vez, la distinción consista en que el adulto cuidador dé lugar a la debilidad del *infans*, sin obturarla o negarla, pero, al mismo tiempo, sin congelarla y eternizarla. Esto significa pensar la fragilidad como punto de partida, pero cuyo destino es el cambio de estado: ese niño me necesita transitoriamente, no de manera definitiva. Por otro lado, es inspirador recurrir a la diferenciación que plantea Laurence Cornu (2006) entre debilidad y desgracia: advertir que un niño es débil no implica considerarlo un desdichado (cf. Abramowski, 2010: 133).

Los argumentos que desarrollé a lo largo de esta clase no tienen como finalidad pregonar algo así como un abstencionismo amoroso. Lo que he buscado es, en principio, desplegar las complejidades y ambivalencias que rodean al amor a los niños: poner sobre la mesa que el amor no es un afecto simple, eterno o inmutable, ni es el signo autoevidente de una buena práctica educativa. Quise destacar, además, que existen reglas emocionales propias del trabajo docente, con las que maestros y profesores inevitablemente dialogamos. En definitiva, mi intención no fue otra que la de presentar algunos elementos para seguir problematizando ese encuentro incierto, difícil y fascinante entre los adultos que han elegido la docencia como oficio y los recién llegados.

Bibliografía

- Abramowski, A.** (2010), *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*, Buenos Aires, Paidós.
- Ahmed, S.** (2004), *The Cultural Politics of Emotions*, New York, Routledge.
- Barrán, J. P.** (1990), *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo I: La cultura "bárbara": 1800-1860*, Montevideo, ediciones de la Banda Oriental. Facultad de Humanidades y Ciencias.
- Barrán, J. P.** (1991), *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo II: El disciplinamiento: 1860-1920*, Montevideo, ediciones de la Banda Oriental. Facultad de Humanidades y Ciencias.
- Berlant, L.** (2011), *El corazón de la nación. Ensayos sobre política y sentimentalismo*, México, FCE.
- Catelli, N.** (2007), *En la era de la intimidad seguido de: El espacio autobiográfico*, Rosario, Beatriz Viterbo.
- Corbo Zabatel, E.** (2006), "De odios inevitables y de una amistad posible", en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires, del estante editorial.
- Cornu, L.** (2006), "Moverse en las preguntas", en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: figuras y efectos del amor*, Buenos Aires, del estante editorial.
- Dubet, F.** (2006), *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona, Gedisa.
- Ecclestone, K. & Hayes, D.** (2009), *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*, London, Routledge.
- Hochschild, A.** (2003), *The Managed Heart*, Berkeley, University of California Press.
- Imperatore, A.** (1962), *Lecciones de didáctica*, Buenos Aires, Librería del Colegio y Cesarini Hermanos.
- Lutz, C.** (1986), "Emotions, Thought, and Estrangement: Emotions as a cultural Category", en *Cultural Anthropology*, Vol. 1, N° 3, Agosto de 1986.
- Narodowski, M.** (1994), *Infancia y poder*, Buenos Aires, Aique.
- Rousseau, J. J.** (2003), *Reflexiones de un paseante solitario*, Buenos Aires, Quadrata.
- Senet, R.** (1918), *Apuntes de pedagogía: adaptados al programa de 1er. año normal*, Buenos Aires, Cabaut.
- Sennett, R.** (2003), *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, Barcelona, Anagrama.
- Sibilia, P.** (2008), *La intimidad como espectáculo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, J.C.; Tenti Fanfani, E.** (2002), *Nuevos tiempos, nuevos docentes*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134675so.pdf>
- Tsang, K.** (2011), "Emotional labor of teaching", en *Educational Research*, Vol. 2 (8), pp. 1312-1316, August 2011.
<http://interesjournals.org/full-articles/emotional-labor-of-teaching.pdf?view=inline>
- Varela, J.; Alvarez Uría, F.** (1991), *Arqueología de la escuela*. Madrid, La Piqueta ediciones.
- Weber, M.** (1997), *Economía y sociedad*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Zelizer, V.** (2009), *La negociación de la intimidad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.