

Maneras de querer parte de una constatación: la cuestión afectiva está adquiriendo cada vez mayor centralidad a la hora de escribir el vínculo entre maestros y alumnos. Tal como señala Inés Dussel en el prólogo: "Ana Abramowski analiza de manera aguda estas transformaciones recientes de la afectividad en los discursos docentes, y les da una carnadura y un espesor que permiten volver a mirarlos, ya no desde el lugar común de oponer el 'querer a los niños' al no quererlos (¿quién podría estar de acuerdo con la segunda opción?), sino buscando entender qué se moviliza detrás de esta nueva primacía de la afectividad". Sentimientos correctos y esperables, pero también oscuros y casi inconfesables: amores que intentan ser reparadores y llenar vacíos familiares; afectos que parecieran quitarle su lugar a la enseñanza, por nombrar algunos ejemplos, hablan tanto de las variaciones como de la especificidad de un afecto docente que se vive, se nombra y se escucha día a día, y que en esta oportunidad es estudiado y teorizado por la pedagogía.

Ana Abramowski es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario y magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO). Es docente e investigadora del Área Educación de FLACSO-Argentina.



PAIDÓS CUESTIONES DE EDUCACIÓN

Maneras de querer

Los afectos docentes
en las relaciones pedagógicas

Ana Abramowski



PAIDÓS CUESTIONES DE EDUCACIÓN



Maneras de querer



Maneras de querer

Los afectos docentes
en las relaciones pedagógicas

Ana Abramowski



Abramowski, Ana

Maneras de querer : los afectos docentes en las relaciones pedagógicas.- 1a ed.- Buenos Aires : Paidós, 2010.

176 p. ; 22x16 cm.- (Cuestiones de Educación)

ISBN 978-950-12-6157-8

1. Docentes. 2. Pedagogía. I. Título
CDD 371.1

Cubierta de Gustavo Macri

Directora de colección: Rosa Rottemberg

1ª edición, 2010

Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

© 2010, Ana Laura Abramowski

© 2010 de todas las ediciones en castellano,
Editorial Paidós SAICF
Independencia 1682/1686, Buenos Aires – Argentina
E-mail: difusion@areapaidos.com.ar
www.paidosargentina.com.ar

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723

Impreso en la Argentina – *Printed in Argentina*

Impreso en MPS, Santiago del Estero 338,
Gerli, Pcia. de Buenos Aires,
en mayo de 2010

Tirada: 3.500 ejemplares

ISBN 978-950-12-6157-8

Índice

Prólogo, Inés Dussel	9
Agradecimientos	17
Introducción. Estudiar los <i>afectos magisteriales</i>	19
 1. Afectos, emociones y pasiones	29
Los afectos: significados culturales y sociales	32
Las emociones en Occidente. La negatividad de las pasiones	34
La positividad de las pasiones	36
Un lugar para las pasiones: el mundo privado	39
Psicología y feminismo: la <i>expresión</i> de la intimidad	44
La era de la <i>exhibición</i> del yo	45
 2. Afectos pedagógicos apropiados e inapropiados	51
Prácticas afectivas apropiadas	53
¿Afectos políticamente incorrectos?	57
Los maestros de <i>antes</i> y los de <i>ahora</i> : entre la rigidez y la afectuosidad	67
¿A los docentes les tienen que gustar los chicos?	78
Sentir placer por la tarea: ¿tener vocación?	83
Buenos maestros	87

3. El amor en tiempos de fragilidad: tensiones entre la escuela y la familia	95
¿Estilos emocionales "sólidos" en la era "líquida"?	99
Un afecto "sólido", reactivo y compensatorio	104
Entre el amor y la autoridad	109
4. Querer a los débiles	117
La "fabricación" de debilidades y sufrimientos	121
Niños "necesitados" de cariño	123
(Auto)victimización	129
Entre dos debilidades: "los necesitados" y "los que necesitan a los otros"	132
5. Justicia e igualdad en el amor por los niños	135
Querer a todos por igual	137
Amor entre extraños, ¿amor público?	142
Afectos y política: ¿porque te quiero (no) te enseño?	147
Conclusiones. Fragmentos de un discurso amoroso magisterial ..	157
Bibliografía	169

Prólogo

Inés Dussel

El tema de los afectos se ha puesto de moda en la pedagogía. En verdad, eso no debería sorprendernos, porque el mundo educativo está plagado de emociones. Las escuelas son espacios donde conviven muchos seres humanos durante un tiempo prolongado, y es imposible que esos vínculos se mantengan en un terreno impersonal y desafectivizado. Pensemos, por ejemplo, en las escuelas de hace un siglo, cuando la insistencia en mantener esa impersonalidad era una marca de la "buena pedagogía". El trato entre alumnos y docentes era sin tutearse y por el apellido, y las preguntas o preferencias personales debían dejarse a un costado. Sin embargo, como muestran muchas autobiografías y relatos de la vida escolar, en el cotidiano se colaban afectos de los buenos o los malos, y las maestras y los maestros tenían sus preferidos, recibían abrazos y besos, y algunos hasta ejercían su sadismo sin que nadie se alarmara demasiado por ello. Pero lo cierto es que eso era algo que pasaba "de contrabando", y pocos pensaban que fuera un tema que necesitara una intervención específica. Se hablaba mucho de la vocación docente, un espacio claramente vinculado a lo emocional; pero esa noción de vocación no tenía que ver con una dimensión personal de la acción sino con una especie de ética del servidor público o del religioso que se sentía complacido en el servicio prodigado a otros, con desinterés y grandeza.

Este estado de cosas cambió en las últimas décadas, y la afectividad cobró una visibilidad y una legitimidad mucho más fuerte, y con otras orientaciones. Hoy es señal de ser buen docente el querer a los niños, preocuparse por ellos, cuidarlos y ocuparse de su bienestar en general. No solo eso: no está bien visto que un docente no conozca las características del grupo familiar de sus alumnos, ni que no tenga en cuenta, a la hora de evaluarlos, si pasaron o están pasando por alguna situación difícil. Hacer lugar a las diferencias, respetar el ritmo de cada alumno, entender sus formas de aprendizaje y momentos personales son preceptos que ponen como imperativo pedagógico la individualización de los vínculos y una creciente afectivización.

En este contexto, resulta mucho más complejo establecer claramente esa barrera entre lo personal y lo público, entre lo íntimo y lo profesional, que sustentaba el rol docente hace algunas décadas. Y esta transformación está sucediendo no solo en cómo los docentes tratan o piensan sobre sus alumnos, sino también en cómo piensan su propio rol o en cómo los alumnos interactúan con ellos. Por ejemplo, en la película francesa *Entre los muros* (Laurent Cantet, 2008), que muestra situaciones de aula de un profesor de francés de secundaria en los suburbios parisinos —que parecen mucho más ordenadas y “tradicionales” que las de las escuelas latinoamericanas—, puede verse a los alumnos preguntar directamente sobre la orientación sexual del profesor y opinar sobre su relación con los inmigrantes. Allí la barrera de exclusión de lo privado parece haber caído definitivamente.

Ana Abramowski analiza de manera aguda estas transformaciones recientes de la afectividad en los discursos docentes, y les da una carnadura y un espesor que permiten volver a mirarlos, ya no desde el lugar común de oponer el “querer a los niños” al no quererlos (¿quién podría estar de acuerdo con la segunda opción?), sino buscando entender qué se moviliza detrás de esta nueva primacía de la afectividad.

Como bien señala la autora, no hay manera de pensar estos cambios sin ponerlos en relación con otros más generales que están teniendo lugar: la espectacularización de la intimidad en los medios masivos de comunicación actuales, la afirmación política de la diferencia a través del feminismo y de las minorías sexuales y étnicas, el predominio de la psicología de autoayuda y de las pedagogías “psi” en la

opinión pública. Hoy el lenguaje de los afectos viene provisto por estas agencias, sobre todo por la televisión y su “teatro posmoderno de los afectos” (al decir de Beatriz Sarlo) que nos dice que “si querés llorar, llorá”, porque si es auténtico, todo está permitido.

Hay, sin embargo, poca teorización pedagógica sobre estos asuntos, aunque sí mucha práctica, y múltiples enunciados y justificaciones que fueron configurándose de manera muy heterogénea. Este libro, en este sentido, es un bienvenido aporte para pensar en clave pedagógica de qué se tratan los discursos que hoy enunciamos o escuchamos sobre los afectos. Porque, si no es adecuado pensar los afectos pedagógicos por fuera de los cambios más generales, tampoco se puede pasar por alto la especificidad que tiene esta cuestión en la pedagogía. Frente a la sociedad líquida, los imaginarios de la escuela se afirman como sólidos y estables; y también traducen a su manera la sensibilidad melodramática, las estrategias terapéuticas y el espectáculo del sufrimiento que pululan en otras instancias. Más aún, la escuela, pensada como la introducción sistemática a marcos establecidos de conocimiento, no puede despachar ligeramente la pregunta por la verdad de los enunciados o incluso de los afectos, y abrazar sin más, como sí lo hacen los medios, el valor de la autenticidad como el criterio para habilitar lo que se dice o lo que se hace. Hay una contradicción entre el discurso de la verdad y el de la autenticidad que en la escuela se siente más claramente, aunque todavía esté poco explicitada o conceptualizada. Mucho de lo que hoy se discute sobre el “poner límites” en la escuela habría que leerlo con este contexto como una suerte de “fondo de pantalla” que organiza las estrategias y los discursos disponibles.

Maneras de querer se ocupa de esta traducción pedagógica y escolar de los discursos contemporáneos sobre las emociones. La estrategia elegida por la autora es constituir los afectos en lo que Foucault llamaría una problematización, es decir, indagar cómo se llega a pensar este tema de la manera en que se lo hace, cómo se arman sus nudos discursivos, cómo se construyen sus oposiciones, qué otros discursos se movilizan, qué series históricas se quieren construir y cuáles otras podrían construirse.

En esa problematización que busca analizar más de cerca la traducción pedagógica de este cambio de época, es necesario hacer una

suerte de genealogía de los discursos pedagógicos de la posdictadura. Porque los discursos mediáticos o de autoayuda se entrelazan con discursos pedagógicos que a primera vista podríamos juzgar bastante disímiles (¿qué tiene que ver Moria Casán con Vigotsky?), pero que, sin embargo, confluyen en direcciones parecidas; y hasta podría decirse que adquieren un estatuto legítimo para la escuela cuando se logran articular consistentemente con teorías pedagógicas o psicológicas reconocidas. Me animaría a decir que hay que rastrear algunos de los enunciados recientes en el debate que se da a partir de los años setenta y ochenta, cuando las posiciones pedagógicas de la sociología crítica de la educación discutieron la hegemonía de la "vocación" cuasirreligiosa en la estructuración de la docencia. En movimientos como los de la "pedagogía crítica de los contenidos" o la pedagogía crítica y poscrítica se tendió a oponer la vocación con la profesión y el trabajo docente, en una división que dejaba de un lado la emoción y del otro la razón y la reflexión crítica. A esto se sumó también la teoría pedagógica feminista, que había criticado la visión emocional de la docencia como parte de la subestimación de la que son objeto las mujeres. "El docente como intelectual", "el maestro reflexivo" fueron algunos de los nuevos "ideales" que se empezaron a producir en los años ochenta y noventa, en los que se intentaba dejar de lado este peso de lo emocional en las acciones docentes. Incluso podría decirse que el auge de las psicologías constructivistas ayudó en esta dirección, porque veían al sujeto de aprendizaje exclusivamente en términos de procesos intelectuales: un sujeto epistémico sin "carne", sin "deseo", sin afectividad.

Sostengo la hipótesis de que el contraataque de los afectos en el terreno pedagógico empezó a partir de la resistencia de los maestros a las políticas focalizadas, con la afirmación de un *ethos* republicano y de un compromiso docente con los más pobres que le volvió a dar peso a los componentes más "vocacionistas" del trabajo en el aula. Y se hizo más fuerte con la crisis de los años 2001 y 2002, cuando el esfuerzo de "contener", "cuidar", "escuchar el padecimiento", "hacerle lugar al otro" empezó a plantearse como modelo de trabajo docente. Como bien señala la autora, hoy puede advertirse "un atisbo de desplazamiento, o, al menos, de un concepto de vocación que tiene ganas de *aggiornarse* y que, por momentos, coquetea con despegarse de sus viejos sig-

nificados". También se ampliaron las perspectivas de las psicologías constructivistas, hoy más abiertas y plurales que hace dos décadas, que hablan de zonas de desarrollo próximo, del valor de las interacciones con los pares, la autoestima y las expectativas docentes, todas dimensiones que abren espacio a la afectividad.

Por estos nuevos discursos pedagógicos, y por las transformaciones más generales ya mencionadas, el terreno emocional y afectivo de los sujetos hoy adquiere nueva legitimidad para convertirse en objeto de debate, en tema valioso, en cuestión a trabajar en las aulas. En esta nueva primacía confluyen desde discursos político-pedagógicos de la diferencia, del multiculturalismo, del compromiso político de la docencia, hasta psicologías liberales y literatura de autoayuda que hablan de la importancia de la inteligencia emocional y del desarrollo de la autoestima. Ana Abramowski nos ayuda a entender este complejo mapa, y a poder discriminar en ese terreno pantanoso qué es lo que vale la pena mantener como preocupación pedagógica y qué convendría poner a un costado. De las muchas pistas que baraja la autora, resulta particularmente interesante el alerta sobre el "yo incontinente" (formulación que toma prestada de la antropóloga Paula Sibilia), ese "yo" que no puede dejar de referir a cuestiones íntimas y personales en espacios cada vez más públicos; estoy convencida de que esto es algo de lo que valdría la pena despegarse en el trabajo educativo. También es muy interesante pensar la cuestión de los afectos en el contexto de los "sentimientos incorrectos", el sadismo, el enojo, el resentimiento, que ocupan un espacio ilegítimo –pero importante– en la interacción pedagógica y de los que se habla poco.

Otro apunte provocador de la autora es su análisis del sufrimiento como dimensión afectiva privilegiada en la interacción pedagógica actual. Pareciera que la debilidad y la fragilidad humana solo pueden admitirse si vienen en clave de desdicha. Se considera débil a la infancia porque está desamparada en medio de ruinas y de catástrofes sociales, sean estas la pobreza, la desarticulación familiar o la tan mentada crisis de valores. Hay en ese privilegio de la desdicha un relato sobre el mundo visto como decadente e irremediamente perdido, que coloca a docentes y alumnos en el mismo plano de desamparo y emergencia. Esta horizontalización de los vínculos y esa falta

de promesas esperanzadas sobre el futuro son otros de los efectos de los discursos pedagógicos de la posdictadura que convendría analizar con más detenimiento.

El peso del sufrimiento que lleva, muchas veces, a ocupar toda la dimensión afectiva únicamente con él es otro de los aspectos que convendría revisar. Recuerdo que hace unos años una maestra me señaló, en un curso de formación, que ella quería "saber menos de sus alumnos", porque sentía que conocer sus historias personales de desamparo y exclusión la limitaba seriamente para desafiarlos o exigirles más en sus tareas escolares.

En ese momento, no supe bien qué contestarle, pero si me la encontrara hoy, no dudaría en recomendarle que lea este libro. Después de haber conversado con la autora durante el tiempo que le llevó su escritura, no creo que podamos sostener un vínculo pedagógico sin saber nada de nuestros alumnos; sin embargo, el comentario de aquella maestra apunta al corazón del problema de la distancia que supone el vínculo pedagógico, a la necesidad de una separación y un encuadre que permita hacer otra cosa que la reparación afectiva, porque estamos allí para enseñarles y porque confiamos en que la cultura es un espacio enriquecedor y fortalecedor de los sujetos —en ese sentido, sí, reparador, pero por la vía de la cultura—. Y esa maestra sabía más de lo que creía cuando percibía que existe una tensión entre cercanía y distancia en la posición docente que tenemos que aprender a habitar con más seguridad y más confianza.

Cierro este prólogo con una frase de Ana Abramowski: "Parafraseando a Germán García diríamos que *no es sin amor* que sucede la educación; es *con amor* que las transmisiones ocurren y que los encuentros pedagógicos se consuman". El amor en la pedagogía es otra cosa que el amor materno, y es y tiene que ser definitivamente otra cosa que esa emoción sentimentalista que hoy se muestra en las pantallas de la TV. Es un amor por la cultura, por las nuevas generaciones, por la acción de acompañar en el crecimiento a sujetos que conoceremos en parte, solo en parte, y a quienes dejaremos ir para que puedan hacer su propio camino de la mejor manera posible. Ese proceso no es sencillo, y no es siempre armonioso ni luminoso; también hay pasiones más oscuras y complejas que habrá que procesar y tener a raya. Creo que este libro nos ayuda a considerar y delimitar

mejor ese terreno de los afectos pedagógicos, para no caer presos de la emocionalidad incontinente de los medios, pero también para no repetir figuras docentes que no se preocupan por quienes tienen enfrente.

Agradecimientos

Este libro fue escrito a solas, pero no en soledad. Es por eso que quiero agradecer a quienes de diferentes maneras y en distintos momentos me acompañaron en este recorrido académico y personal.

A Inés Dussel, Silvia Serra, Estanislao Antelo, Marcelo Caruso y Jorge Larrosa. A las maestras y maestros entrevistados. A Pato Pérez, Elcira Bugarín y Ayelén Attias. A los integrantes del Área Educación de FLACSO. A Patricia Ferrante, Celeste Iglesias y Analía Benvenuto. A Nadina Poliak, Gabriela Kantarovich, Mariela Arroyo, Valeria Garrote, Paula Lanusse y Marisa Alonso. A Octavio Kulesz. A mi mamá Rosa y a mi hermano Andrés.

Introducción

Estudiar los afectos magisteriales

La residente se mantuvo durante todo el desarrollo de la exposición apoyada en la pared, al lado de la lámina, detrás del escritorio que la separaba del grupo de alumnos. No se observan vínculos afectivos con los alumnos (no conoce el nombre de ninguno de ellos); cuando se dirige a algunos expresa "como ella dijo".

Informe de observación (septiembre de 1997)

Cumpliendo con la habitual tarea de observar y consignar por escrito el desempeño de las alumnas-residentes a su cargo —aspirantes a recibirse de profesoras en Ciencias de la Educación—, una docente de la cátedra de "Residencia" produjo, sin animosidad alguna, las líneas que están abriendo esta introducción.

¿Cómo se observan los vínculos afectivos? ¿Conocer los nombres de los alumnos es un indicador de la presencia de afectos? ¿Por qué la separación física entre docente y estudiantes, impuesta por el escritorio, sería condenable? ¿Y por qué tengo que quererlos —y que la profesora-observadora lo perciba— para enseñarles?, se preguntó la residente, entre azorada y enojada, al recibir esta evaluación de su desempeño. La confección de estos informes tenía por objetivo repercutir sobre las sucesivas prácticas de las candidatas a profesoras. ¿Le iban a solicitar entonces que, para la próxima instancia, planificara estrategias a fin de establecer vínculos afectivos con los alumnos?

El lector quizás sospeche, y con razón, que la residente en cuestión es la autora de este libro que, luego de unos meses del desventurado episodio, devino felizmente en profesora.

Sería un exceso señalar esa escena como fundante de la inquietud teórica sobre el tema de los afectos que este libro aborda. El informe de observación fue archivado en una carpeta, y el hecho pasó ense-

guida a la categoría de anécdota para, con los años, perderse en la memoria. Sería más acertado decir que este recuerdo, que durante mucho tiempo permaneció latente, emergió hace muy poco a la superficie empujado por el notable peso que, en el ámbito educativo, vienen tomando los atributos afectivos de los docentes: maestros que quieren mucho o demasiado poco, o que quieren solo a contados alumnos y no distribuyen su cariño a todos son tan solo algunos de los múltiples enunciados que estarían dando cuenta de una progresiva *afectivización* de las relaciones pedagógicas. La "cuestión afectiva" y el lenguaje sentimental están adquiriendo cada vez mayor centralidad en la descripción de lo escolar, de los maestros y alumnos, y se remite a ella tanto a la hora de identificar problemas como de pensar soluciones.

Algo tan familiar y conocido, pero a la vez inasible, como "los afectos" está acaparando en forma progresiva la atención de los actores educativos. Una serie de indicios daría cuenta de este fenómeno:

1) Los dictados de las pedagogías psicológicas (Varela, 1991) desde hace varios años vienen contribuyendo a dar relevancia al plano afectivo en el campo de la educación. Tomando marcada distancia de las prácticas áulicas magistrocéntricas –consideradas autoritarias y verticales– afirman que es necesario *vencer la distancia* que separa a los maestros de los alumnos, creando y manteniendo *espacios y momentos de intimidad*. Estas pedagogías, además, recomiendan tener en cuenta no solo las calificaciones intelectuales sino también las características de la personalidad de los docentes. Dentro de las prescripciones de la psicología se encuentra el imperativo que indica que hay que "conocer a los chicos", saber qué les pasa y qué sienten como individuos, más allá de su condición de alumnos. La consecución de este mandato también supone, para el docente, una dosis considerable de *implicación personal y afectiva*.

2) Otra cuestión que hace tiempo viene convocando a poner en el centro de la escena educativa al afecto es la comprobación de su supuesta *falta*: se dice que hay alumnos carentes de afecto –carencia deducida de malos comportamientos, de conductas agresivas, de problemas de aprendizaje o de datos de la composición familiar, entre otros indicadores– y esto obligaría a los maestros a brindarlo *compen-*

satoriamente, supliendo lo que la familia y otras instituciones no prestan. El cariño que falta se considera un cariño *necesario* para el desarrollo de las tareas escolares, a fin de que la enseñanza y el aprendizaje sean posibles. Un nombre que recibe esta práctica docente de "dar afecto" es el de *contención afectiva*.

Algo que se suele agregar a este diagnóstico es que, a partir del acto de brindar afecto (en sus variadas formas: acariciando, alimentando, escuchando problemas, curando heridas, etc.), se estaría relegando la tarea específica de enseñar. Quienes impugnan esta modalidad del *afecto magisterial* –que forma parte de un fenómeno mayor llamado *asistencialismo*– cuestionan que toda la actividad docente se reduzca a *dar amor*, pues esto implica un retroceso del perfil profesional:

Si se decide que el maestro simplemente "sustituya" a la familia en el cumplimiento de ciertas tareas de contención afectiva o de orientación ético-moral (como es ciertamente el caso en ciertos contextos), el resultado es un retroceso en el perfil profesional de la actividad. La maestra "madre-sustituta" está lejos de la maestra profesional especialista en enseñanza y aprendizaje de determinados contenidos culturales socialmente válidos (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002: 6-7).

3) La afectivización también tiene que ver con unos no novedosos estereotipos emocionales de la "buena" maestra que dicen: "Para ser maestra te tienen que gustar los chicos, tenés que quererlos". "Un buen maestro es afectuoso, cariñoso, comprensivo, cálido". "Un buen maestro tiene vocación por su tarea, siente pasión por lo que hace". En el componente afectivo radicaría la condición de tener –o no– "pasta" para el oficio docente.

La elección de la carrera docente suele tener un fuerte anclaje emocional. Además de las razones pragmáticas vinculadas a la estabilidad laboral, los maestros evocan motivaciones vocacionales iniciales –"siempre me gustaron los chicos"– o tardías, cuando la referencia a la vocación aparece después, durante el ejercicio profesional. Esta vocación reconocida de manera retroactiva confirmaría que, aun sin saberlo, en el momento de la elección de la profesión ya habría existido una vocación auténtica (Alliaud, 2005).

Un particular y preexistente afecto por los chicos fue y continúa siendo, para muchos jóvenes, motivo suficiente para elegir el magisterio. Un afecto que, además de preexistente, se considera necesario para llevar adelante la ardua tarea de educar: "te *deben gustar* los chicos para ser maestro" es una sentencia de larga data, pero todavía efectiva. La expresión habla también de una *ternura natural, espontánea* que generarían los niños a los adultos que se disponen a enseñarles. En definitiva, el trabajo docente se elegiría y sostendría, principalmente, por traer consigo recompensas afectivas.¹

Algo para tener en cuenta, y no menor, es que esta *afectivización magisterial* suele recortarse contra el fondo de un pasado —siempre impreciso— en el que los docentes habrían sido distantes, severos, rígidos, fríos. El estereotipo acá sentencia: "Las maestras de antes eran rígidas, las de ahora son dulces y cariñosas".

4) Para analizar la progresiva *afectivización* de los escenarios pedagógicos no debemos perder de vista que la escena contemporánea también se ha *afectivizado* y que el amor está cada vez más tematizado. A la vez que es propio de la época aquello que Bauman (2005) bautizó como "amor líquido" (un amor frágil e inestable, que tiende al descompromiso y al corto plazo), vivimos un tiempo de inflación de lo afectivo y lo emocional, como si una suerte de *magma* sentimental se expandiera por e inundara las relaciones sociales en general. Así como hace unas décadas se nos exigía ser obedientes y disciplinados, hoy se nos pide liberar nuestros "yoes" y expresarnos para ser auténticamente "nosotros mismos". El maestro no es ajeno a estas incitaciones: a sentir, a revelar sus emociones íntimas, a desinhibirse, a acortar las distancias y a generar espacios y momentos de intimidad.

Por lo antedicho, el *amor magisterial* se nos revela, en principio, multifacético y omnipresente. Oscilando entre romances fugaces y

1. Pueden tomarse dos testimonios a manera de ejemplo: "Es el trabajo en que más podés brindar en lo afectivo. Cien por ciento en lo afectivo. Me llena muchísimo" (Valeria, cit. en Morgade, 1992). "Llevo veinticinco años ejerciendo como profesora de Matemática y Física, amo mi profesión, amo a mis alumnos, disfruto estar frente al aula" (LIEDU, disponible en línea: <<http://www.nalejandria.com>> [consultado el 18 de abril de 2003]).

amores eternos, por momentos parecería que estamos ante un fenómeno reciente, inaugurado por los avatares de la actual psicología y las terapias de expansión del yo. Mientras que, en otras ocasiones, el cariño de los docentes por los alumnos quiere mostrarse eterno, más allá y más acá de tiempos y lugares. En este sentido, pedagogos clásicos de la talla de Pestalozzi, Rousseau y Kant han hecho múltiples menciones acerca del papel de lo afectivo en el vínculo pedagógico.

En este territorio se despliega la investigación² que da origen a este libro. Nos proponemos estudiar algo que llamamos *afecto magisterial* y que se refiere a la especificidad del afecto que los docentes *sienten* por sus alumnos. Dicho de otro modo, la idea es abordar la configuración de la *afectividad docente* en la escena pedagógica contemporánea. Vale destacar que se trata de un campo escasamente explorado por la pedagogía, pero ciertamente naturalizado,³ donde proliferan mandatos y estereotipos. Nuestro objetivo es, al menos, causar alguna extrañeza respecto de aquellas *sentencias afectivas* que recorren las prácticas escolares cotidianas casi sin generar cuestionamiento alguno. Para ello, una serie de preguntas vertebrarán nuestro recorrido.

Por una parte, vamos a transitar interrogantes referidos a la especificidad de este *amor magisterial*: ¿Los docentes quieren a sus alumnos de una manera particular y específica (hay algo así como un "cariño docente")? ¿Hay maneras apropiadas/aceptadas/correctas de querer a los alumnos? ¿Cuáles son? ¿De qué está hecho el afecto magisterial? ¿Cuál es su tenor, intensidad, temperatura, textura? ¿Cómo se expresa? ¿Los maestros aprenden a querer en tanto docentes? ¿Cómo se configura esta *afectividad*, cómo se aprende a querer *magisterialmente*?

También merecen cuestionarse los estereotipos afectivos del "buen maestro": ¿Existe el mandato que dice que los maestros deben querer

2. Los "afectos magisteriales": una aproximación a la configuración de la *afectividad docente contemporánea*, tesis de maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Buenos Aires, FLACSO, 2009.

3. El amor en la educación suele tratarse —tomando una noción de Polanyi (cit. por Hirschman, 1978: 77)— como una "dimensión tácita": la presencia del amor, su necesidad, y hasta la opinión sobre él, serían tan obvias que no harían falta demasiadas sistematizaciones, definiciones o explicaciones.

a los niños para enseñarles? ¿Por qué y para qué los maestros deberían querer a sus alumnos? ¿Cuál es el lugar, la función o utilidad que se adjudica a los afectos en el vínculo? ¿El amor es acaso un *medio* para conseguir algo o es un *fin* en sí mismo? ¿Esta función otorgada a los afectos en el vínculo pedagógico se ha ido modificando?

Por otro lado, hay preguntas que se inscriben en la época: ¿Qué es lo que ha puesto en el centro de la escena pedagógica a la afectividad? ¿Cómo se llevan las modalidades del querer vigentes en la sociedad con el afecto escolar? En un mundo de afectos frágiles, ¿cómo es el afecto escolar? ¿Ante qué problemas, temas, conflictos, situaciones, es convocada la cuestión de los afectos a la escena educativa?

Estas preguntas se abordarán con una inquietud teórica, es decir, buscando problematizar⁴ ciertas *figuras*⁵ de la afectividad docente que se muestran como obvias.⁶ Para ello, además de recurrir a un corpus bibliográfico proveniente de la filosofía, la antropología, la sociología y la pedagogía, hemos realizado una serie de entrevistas a maestros que trabajan en escuelas del nivel primario.⁷

4. Siguiendo a Tomás Abraham (1997), problematizar es implantar obstáculos, marcar una diferencia en una cadena de repetición. Se trata de cuestionar ciertos enunciados que se muestran como obvios, como no pudiendo ser de otro modo.

5. Roland Barthes en su *Fragmentos de un discurso amoroso* plantea esta noción. Dice que va a entender los retazos de discurso como "figuras", en un sentido gimnástico o coreográfico, como el gesto del cuerpo sorprendido en acción: "Las figuras se recortan según pueda reconocerse, en el discurso que fluye, algo que ha sido leído, escuchado, experimentado. La figura está circunscripta (como un signo) y es memorable (como una imagen o un cuento). Una figura se funda si al menos alguien puede decir: '¡Qué cierto es! Reconozco esta escena de lenguaje' [...]. la figura parte de un pliegue del lenguaje (especie de versículo, de refrán, de cantinela) que lo articula en la sombra" (2002: 14-15).

6. Describiendo el trabajo del investigador, Bernard Lahire (2006: 45) dice: "Cuando el sociólogo hace bien su trabajo, la significación de los acontecimientos, las prácticas o las representaciones que propone es siempre un *plus*, un *agregado* respecto de lo que se dice o se interpreta comúnmente en el mundo social. Por eso interpretar es siempre sobreinterpretar respecto de las interpretaciones (prácticas o reflexivas) habituales: decidir hilar la metáfora lo más lejos posible, privilegiar una dimensión de las realidades sociales o una escala particular de observación implica volver ajeno a nuestros ojos, y a ojos de los sujetos investigados, un mundo habitual a veces tan obvio que realmente ya no lo vemos". Por su parte, Adriana Puiggrós (1994), jugando con la ambigüedad de la palabra "obvio", recomienda *interrogar lo obvio* antes que *obviarlo*.

7. Para este estudio se han realizado ocho entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas a maestros que trabajan en escuelas públicas del nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires y del conurbano bonaerense. Fueron seis mujeres y dos varones, de edades variadas, que trabajan en contextos de clase media y en contextos de pobreza. Algunos de los entrevistados, además, cuentan con experiencia en militancia gremial.

¿Cómo nos aproximaremos a un objeto con las particularidades de los afectos a partir de las entrevistas realizadas? Optamos por considerarlo en tanto discurso, prestando atención a lo que los entrevistados dicen sobre los afectos, y teniendo en cuenta las "condiciones de existencia"⁸ de esos enunciados. Es decir, nos centraremos en *qué se puede decir y qué no se puede decir* sobre los afectos (qué es lo decible y lo indecible), qué formas de enunciación son posibles y cuáles se excluyen en determinado momento y lugar. Aquí seguimos a Michel Foucault (1990b: 81), quien entiende que los discursos no son simplemente conjuntos de signos que hablan sobre "cosas" constituidas previamente al discurso, sino que son "prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan".

En este sentido, no se trata de verificar la veracidad o falsedad de *lo dicho*, contrastándolo con las prácticas efectivas de los entrevistados. El concepto foucaultiano de discurso no permite esta disyunción de "prácticas" por un lado y "discursos" por el otro. Eso implica aceptar que las prácticas son configuradas —entrenadas, formateadas, reguladas— a partir de determinados discursos situados en tiempo y espacio. Por esta razón consideraremos que las *prácticas afectivas de los docentes* estarán configuradas por los *discursos afectivos disponibles*. Y que habrá límites en lo in/decible-im/practicable acerca de los afectos, que serán aquellos impuestos por los discursos vigentes.

Además, tendremos en cuenta otra serie de "condiciones de existencia" de los enunciados trabajados en nuestro análisis. En primer lugar, entenderemos que los discursos se formulan en una *situación de entrevista* en la que el investigador "hace hablar" al entrevistado. En este sentido, el entrevistador no registra simplemente lo dicho sino que construye su fuente. Todo diálogo, antes que ser el resultado de un recorrido azaroso librado a la iniciativa de cada participante, está atravesado por múltiples determinaciones inherentes al uso del lenguaje y a las posiciones de los enunciadore (Arfuch, 1995: 15, 52).

Pero estas múltiples determinaciones no serán consideradas obstáculos a despejar, en tanto entendemos que el discurso no está hecho de

8. Según Foucault (1990b: 73) se tienen que dar determinadas condiciones históricas para que surja un objeto de discurso, para que se pueda decir algo sobre algo: "No se puede hablar en cualquier época de cualquier cosa".

palabras prístinas u originales, transparentes o auténticas. Todo enunciado se compone de palabras que nos fueron provistas por otros. Hay una "pluralidad de voces que hablan, sin que nos demos cuenta, en los enunciados que consideramos 'propios': viejos saberes, creencias, dichos del sentido común, verdades que no necesitan demostración, opiniones fijadas por el estereotipo". Cada enunciado interactúa con "lo ya dicho, con el antiguo sustrato de una lengua y una cultura. En ese sentido nunca es un *primero*, por más que responda a nuestra iniciativa personal, al mundo de nuestra experiencia" (Arfuch, 1995: 53).

Estas concepciones nos permitirán, en alguna medida, "despersonalizar" las palabras de los maestros entrevistados.⁹ Tratándose de un trabajo sobre los afectos, esto no es algo menor, pues no constituye nuestro objetivo emitir juicios de valor o identificar, entre las personas consultadas, "buenos" o "malos" maestros, cariñosos o distantes. Entendemos que nuestros entrevistados "son hablados" por los discursos de la época en la que viven, que estos discursos los preceden, y que enuncian palabras disponibles, que les resultan eficaces, que "funcionan".¹⁰

En resumen, teniendo en cuenta estas consideraciones, leeremos las entrevistas realizadas a la luz de un corpus teórico-conceptual en el que convergen diferentes disciplinas, con el objetivo de aproximarnos a la comprensión de la *afectividad docente* contemporánea.

El libro está organizado de la siguiente manera.

En el capítulo 1 hacemos un repaso teórico por el objeto "afectos". Allí damos cuenta de una serie de transformaciones históricas relativas al significado de las emociones y a su lugar en la sociedad y la cultura occidental. En los capítulos siguientes, a partir del material provisto por las entrevistas y guiados por las preguntas que formulamos en esta introducción, intentamos capturar la *especificidad de los afectos magisteriales*.

9. No perdemos de vista que estamos recurriendo a la técnica de la entrevista en una época en que la primera persona se revalora y reivindica (Catelli, 2007: 13), y en que existen inclinaciones a la revelación íntima del yo y una tendencia a la expansión constante de la subjetividad (Arfuch, 1995: 63).

10. "Para ser eficaz, un discurso tiene que lograr determinadas cosas para las personas que creen en él y lo utilizan. Un discurso seguirá funcionando y circulando si 'logra' ciertas cosas que 'funcionan' en la vida cotidiana de las personas" (Illouz, 2007: 148).

En el capítulo 2 indagamos sobre los *afectos docentes apropiados e inapropiados* y revisamos algunos estereotipos emocionales, por ejemplo, aquel que dice que "para ser maestro te tienen que gustar los chicos" y el que sostiene que "los maestros de antes eran rígidos y los de hoy son afectuosos". También nos detenemos en los discursos que configuran qué se entiende por "buen docente".

En el capítulo 3 estudiamos cómo se lleva el amor escolar con las modalidades del amor "líquido" vigentes en la actualidad. Aprovechamos para repasar, a la luz de la cuestión afectiva, un controvertido vínculo: el de las familias con los maestros. Para ello examinamos la afirmación, instalada desde hace un tiempo, de que "los maestros deben querer a los alumnos porque en la casa no los quieren".

En el capítulo 4 hacemos foco en otro rasgo de la época actual: la proliferación de la imagen del sujeto débil, frágil e indefenso, y revisamos las modalidades de vinculación afectiva entre docentes y alumnos que, a partir de estas figuras, se promueven.

En el capítulo 5 estudiamos la intersección entre la política, la justicia, la igualdad, el reconocimiento y los derechos con la afectividad, y nos preguntamos si es posible hablar de una "justicia afectiva". Exploramos, en particular, el controvertido vínculo entre afectivización y politización.

Para finalizar, en el apartado de las conclusiones, sintetizamos los puntos más destacados de este estudio.

CAPÍTULO 1

Afectos, emociones
y pasiones



El corazón tiene su orden; el entendimiento el suyo, que es por principios y demostraciones; el del corazón es otro. No hay manera de probar que hay que ser amado, exponiendo por su orden las causas del amor. Esto sería ridículo.

BLAISE PASCAL, *Pensamientos*

Este libro se propone abordar un campo: el de los afectos, las pasiones, las emociones, los sentimientos. Un terreno complejo, que encierra una paradoja. Por un lado, estamos intentando capturar un objeto poco asible, que se escapa y que se muestra como algo demasiado "singular", "subjetivo", "personal"¹ para ser interrogado desde las ciencias sociales. Pero, por otro lado, en la actualidad, esos mismos "afectos insondables" sentidos por los sujetos singulares se vienen erigiendo como fuente de verdad.²

"Bueno, es lo que yo siento" es una afirmación que se escucha cada vez más: pretendiendo justificar a ese "yo" que la enuncia, identifica los sentimientos –sea cual fuere su contenido, tenor y signo– con una suerte de energía indómita e incuestionable que brotaría del interior de las personas de manera natural, auténtica y espontánea.

Por momentos, eternas, contundentes y definitivas, y, por otros, fugaces e inestables, las emociones serían una materia difícil de someter a análisis, reflexión y discusión.

1. "El amor individualiza, se centra en el contacto entre dos individuos, es oscuro, es insondable, es inexplicable", dice Unamuno (en Dussel, 2006). "El enamoramiento, aun siendo un movimiento colectivo, se constituye entre dos personas solas" (Alberoni, 1985: 10). Este asunto se retomará en el capítulo 5.

2. Nora Catelli (2007: 9) señala que, en estos tiempos, los discursos que hacen evidentes a los sujetos (la confesión de vivencias o los testimonios), por estar localizados en la interioridad más profunda, tienen valor de verdad. Pero, al mismo tiempo y contradictoriamente, esa interioridad tan íntima es inaccesible, pues nunca se deja atrapar definitivamente.

Sobran los motivos, entonces, para avanzar por este territorio sin prisa, deteniéndonos cada vez que sea necesario.

Para empezar, ¿acaso es pertinente inmiscuirnos teóricamente en el terreno de los afectos? ¿Concentrarnos en experiencias del orden de lo emocional no socavaría la preocupación de las ciencias sociales por identificar regularidades y establecer generalizaciones?

Apunta acertadamente Illouz:

Por más que no sean conscientes de ello, los relatos sociológicos canónicos de la modernidad contienen, si no una teoría desarrollada de las emociones, por lo menos numerosas referencias a estas:³ angustia, amor, competitividad, indiferencia, culpa; si nos tomamos el trabajo de profundizar en las descripciones históricas y sociológicas de las rupturas que llevaron a la era moderna, podremos advertir que todos esos elementos están presentes en la mayor parte de ellas (2007: 14).

La variable afectiva tiene, sin dudas, un lugar en el campo de la investigación social, pero la mayor parte de las veces aparece de manera lateral, en clave menor, o de un modo casi imperceptible. Creemos que vale la pena abordar esta dimensión dándole una merecida centralidad⁴ y en tal dirección intentaremos avanzar en este primer capítulo. Para ello, comenzaremos definiendo qué vamos a entender por los "afectos".

Los afectos: significados culturales y sociales

Las emociones son significados culturales que conciernen a "un yo" en relación con "otros" (Illouz, 2007: 15-16). Si bien existe de manera innegable un elemento psicológico, este de ningún modo tendrá más peso que el aspecto cultural y social. Emociones como la depresión, la culpa, el aburrimiento o el amor romántico, por nombrar

3. Illouz (2007: 11) dice que la ética protestante de Weber, el concepto de alienación de Marx, la descripción de la metrópolis de Simmel o la solidaridad de Durkheim pueden entenderse como trabajos sociológicos que abordan la modernidad en términos "emocionales".

4. No podemos pasar por alto que en los últimos años se han multiplicado los estudios sobre el campo emocional. Gran parte de la bibliografía utilizada en este libro da cuenta de ello.

algunos ejemplos, no existieron siempre ni pertenecen al inventario de lo sensible de todas las sociedades:

La emoción de la depresión no forma parte del repertorio conceptual de los tahitianos, de la misma manera que para Bernard Williams la emoción de la culpa no forma parte del repertorio de la Grecia clásica; o para Patricia Spacks, cuando dice que la emoción del aburrimiento, conceptualizada como un estado mental involuntario más que como un reprehensible pecado, no existió hasta épocas muy recientes; y para C. S. Lewis la emoción del amor romántico no surge en Europa hasta la Edad Media (Elster, 2001: 103).

Vale agregar que lo que se *sabe* y se *cree* sobre las emociones afectará directamente el *sentir* respecto de las mismas.

En definitiva, por más que las pasiones y las emociones nos resulten familiares, obvias y prerreflexivas, no debemos perder de vista que su sentido está condicionado y definido por horizontes sociales y culturales, conceptuales y valorativos (Bodei, 1997: 9).

Estas conceptualizaciones no tienen por objeto negar o poner en duda los sentimientos *efectivamente* experimentados por los sujetos; o sea, no se trata de decir que "no hay afectos" allí donde las personas declaran "sentir algo". La pretensión de estas líneas es afirmar que los afectos que los individuos sienten no ocurren de modo natural, ni brotan de adentro hacia afuera, ni nacen del corazón y las "entrañas".⁵ En el análisis de los afectos tomaremos distancia de la idea que sostiene que estos ocurren espontánea y repentina, como si se tratara de un efluvio natural (McWilliam, 1999: 8). En este sentido, vamos a poner en cuestión la habitual concepción que ubica a las emociones como:

- Localizadas en el individuo.
- "Natural" fenómeno que debemos aprender a "controlar".
- Experiencia "privada" que muchos de nosotros aprendimos a no expresar en público (Boler, 1999: 8).

5. Aquello que vivenciamos en el cuerpo no es meramente irracional. Por el contrario, el cuerpo es depositario de experiencia social. La experiencia social se acumula y se despliega en el cuerpo, dice Eva Illouz retomando a Bourdieu (2007: 211).

Ahora bien, este posicionamiento teórico no nos exige de realizar un recorrido: ¿cómo fue que llegamos a concebir las emociones como surgidas de una *interioridad natural, privada e individual*? Para ello tendremos presente que las emociones, las pasiones, los afectos, los sentimientos, inscriptos en relaciones sociales históricamente situadas, se construyen, se formatean, se regulan, se educan.

Las emociones en Occidente. La negatividad de las pasiones

Afirmamos que las pasiones son significaciones culturales, que están inscriptas en relaciones sociales y que su sentido se define dentro de determinados parámetros conceptuales y valorativos. Si hacemos foco en la tradición occidental, lo primero que observamos es que las *pasiones* se distinguen férreamente de la *razón*, configurándose una oposición binaria que, con mayor o menor movilidad, se mantiene durante siglos. (Vale agregar que, todavía en la actualidad, pueden identificarse claras señales de su subsistencia.)

Desde la Antigüedad, pasando por la tradición grecorromana, el cristianismo y la Modernidad hasta llegar a nuestros días, las pasiones fueron adquiriendo diferentes signos. "En un primer término las pasiones proceden de los dioses, y por lo tanto no pueden ser juzgadas", dice Ivonne Bordelois (2006: 78). Pero,

cuando los dioses dejan de ser las fuerzas animadoras del universo y de la vida humana y la razón pasa a ser el motor legítimo de nuestros actos, la pasión reduce al hombre a un objeto de sus propios instintos, y no lo conecta con la divinidad, sino con el sufrimiento, la falta, la pasividad y la muerte. Es decir, dejamos de ser vehículos de los dioses y nos volvemos víctimas –sujetos pacientes o pasivos– de nuestro cuerpo y de nosotros mismos (2006: 76).

En efecto, cuando la razón se convierte en rectora de la vida humana, las pasiones adquieren connotaciones enteramente negativas y se vuelven impureza, enfermedad, sufrimiento, pérdida del yo, puro instinto. Se dice que son tiranas, que hacen perder los estribos, la pacien-

cia y la calma, que impiden distinguir la real dimensión de los objetos. Irresistibles, arrastran a los seres humanos y los hacen esclavos. En otras palabras: los amores, las emociones, las pasiones pasan a considerarse imprevisibles, peligrosos y destructivos, contrapuestos a la sabiduría y al buen entendimiento. La intervención de la luz de la razón tendrá como propósito principal moderar, extirpar y controlar los "concupiscentes" efluvios emocionales (Bodei, 1997; Hirschman, 1978).

En esta breve descripción no deberíamos pasar por alto la influencia del cristianismo. Para la doctrina cristiana, las pasiones están directamente ligadas al mundo de las tentaciones y de lo pecaminoso. Por ejemplo, san Agustín afirmaba que la pasión es una impureza del espíritu que se sufre como una pérdida de identidad. "No era más yo", decía en relación con el período apasionado de su juventud (Bordelois, 2006: 76)

Una vez construido el binomio razón/pasiones, *las cuestiones del corazón* quedaron del lado de lo negativo. Vale la pena traer aquí el pensamiento de Immanuel Kant, quien, enrolado en el movimiento de la Ilustración (siglos XVIII-XIX), se ocupó de señalar la razón como aquella que ordena, clasifica y conduce, evitando cualquier intromisión de los sentimientos. Kant criticaba todo tipo de determinismos (por ser incompatibles con la libertad y con la moralidad) e identificaba las pasiones como deterministas, en tanto eran algo irresistible para el hombre: "Si decimos de una pasión que es más fuerte que nosotros, que no la pudimos evitar, que cedimos a ella, que fuimos arrastrados por ella, que nos incapacitó, que nos abrumó, estamos confesando nuestra impotencia y esclavitud" (Berlin, 2000: 105).

En un pasaje de su *Pedagogía*, Kant asevera:

Sustine et abstine es prepararse a una prudente moderación. Para formar un buen carácter es necesario suprimir las pasiones. Hay que acostumbrar al hombre a que sus inclinaciones no lleguen a ser pasiones, y a pasar sin lo que se le niegue. *Sustine* significa: soporta y acostúmbrate a soportar (1983/1803: 80).

Con estas palabras, propone una suerte de abstinencia emocional.

La positividad de las pasiones

Entendidas en términos negativos, las pasiones debían ser evitadas y suprimidas, sin concesiones. Y el siglo XVIII—erigido como el del triunfo de la Razón y la Ciencia—se perfilaba como el preferido para dar con éxito la batalla final. No obstante esto, se produjo un inesperado giro:

Tal vez para sorpresa de los que creen que el siglo XVIII fue un siglo armonioso, simétrico, infinitamente racional, elegante y cristalino; un espejo pacífico de la razón y la belleza humana no perturbado por algo más profundo o más oscuro, encontramos que nunca en la historia de Europa tantas personas irracionales han vagado por ella solicitando adhesión (Berlin, 2000: 74).

El siglo XVIII, en apariencia coherente y glorioso, contiene “fuerzas oscuras en movimiento” que, sin negar ni anular a la razón, le han dirigido significativos embates.

El siglo XVII, pero sobre todo el XVIII son escenario de una amplia rehabilitación del asunto de las pasiones, contempladas, esta vez, desde su *positividad*:

Aunque Kant persista en considerarlas un “cáncer de la razón”, Descartes⁶ y Spinoza mientras tanto ya han motivado el rol, los economistas exaltado la función civilizadora y los románticos proclamarán dentro de poco la irrenunciabilidad. Invirtiendo las preocupaciones precedentes, se llega incluso (desde finales del siglo XVIII) a temer el irreversible debilitamiento o la virtual desaparición (Bodei, 1997: 11-12).

De este modo, diversos intelectuales comenzaron a ocuparse de describir e investigar detalladamente las pasiones, con la convicción de que ya no se podía depender del precepto religioso para ponerles freno (Hirschman, 1978).

6. En 1649 Descartes escribió el *Tratado de las pasiones del alma*. Allí planteaba la insuficiencia de los estudios sobre las pasiones recibidos de los antiguos así como la necesidad de tratar esta materia.

Traemos como ejemplo al filósofo y pedagogo Jean-Jacques Rousseau, quien en el *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* afirmaba:

A pesar de lo que digan los moralistas, el entendimiento humano debe mucho a las pasiones que, a la recíproca, le deben mucho también; es gracias a su actividad por lo que nuestra razón se perfecciona; solo tratamos de conocer porque deseamos gozar, y no es posible concebir por qué quien no tenga ni deseos ni temores ha de darse la molestia de razonar (Rousseau, 1998/1754: 248).

A medida que avanzaba el siglo XVII, de sostenerse la necesidad de coerción, represión y control de las pasiones, pasó a plantearse el requisito de civilizarlas o, mejor dicho, de metamorfosear las pasiones dañinas para transformarlas en benignas; esto es hacer de lo destructivo algo constructivo (Hirschman, 1978: 24).

¿No es posible discriminar entre las pasiones y combatir el fuego con el fuego, utilizar un conjunto de pasiones relativamente inocuas para contrarrestar otras más peligrosas y destructivas, o quizá para debilitar y domar las pasiones mediante las luchas intestinas del *divide et impera*? (Hirschman, 1978: 28).⁷

Este análisis detallado de las emociones llevó a los filósofos a encontrar pasiones benéficas, prudentes y constantes, y establecer una división. Por un lado estarían las pasiones

“calmadas”, como las llamaba Hume (o “frías”, esto es, tranquilas, permeables a la racionalidad y compatibles con una estructura de orden: los intereses, precisamente), y “agitadas” o “calientes” (esto es, normalmente litigiosas, hirvientes, rebeldes a la razón y a la voluntad, o bien delicadas, pero vagas, humorales, inconsistentes) (Bodei, 1997: 18).

7. Agrega Hirschman (1978: 38-39) que toda la doctrina del contrato social es producto de la estrategia de compensar pasiones salvajes a partir de pasiones “domadoras”.

El *interés*, entendido como pasión calma, disciplinada, razonable, se volvió de uso común entre los grandes moralistas a principios del siglo XVII. De hecho, alrededor de esta pasión se encontraron argumentos convincentes para darle consistencia al "espíritu" del capitalismo y así dejar de condenar la codicia, la avaricia y el deseo de lucro (Hirschman, 1978). Vale recordar que Adam Smith, uno de los padres fundadores de la teoría económica, fue también uno de los racionalistas modernos que se ocupó de describir la acción humana tomada por la pasión. En un pasaje de su *Teoría de los sentimientos morales* señalaba:

Cuando estamos a punto de actuar, la avidez de la pasión raramente nos permitirá considerar lo que hacemos con el desapasionamiento de una persona indiferente. Las emociones violentas que en esos momentos nos agitan nublan nuestros juicios sobre las cosas, aun cuando nos esforcemos por ocupar el lugar del otro y considerar los objetos de nuestro interés a la luz en que él naturalmente los consideraría. El ímpetu de nuestras pasiones nos hace volver repetidamente a nuestro propio sitio, donde a causa del amor propio, todo aparece amplificado y desfigurado. [...] No nos es posible, ni por esos momentos, despojarnos completamente del calor y vehemencia que nos inspira nuestra peculiar situación, ni tampoco considerar con la imparcialidad de un juez recto lo que estamos a punto de hacer. Por ese motivo las pasiones, como dice Malebranche, siempre se justifican a sí mismas, y parecen razonables y proporcionadas a sus objetos mientras continuemos experimentándolas (Smith, 1949/1759: 106).

Serán "positivas" aquellas pasiones prudentes y calmas, compatibles con la domesticidad y teñibles de razón. Pero las pasiones "calientes" —aquellas que, en palabras de Adam Smith, nublan nuestros juicios, amplifican y desfiguran los objetos y nos conducen a errores— tendrán pocas probabilidades de alcanzar atributos de racionalidad. El destino de estas pasiones será su reclusión en la esfera privada de la intimidad, sirviendo, además, para sostener un estereotipo de mujer "cuyo hábitat interno es identificado en el 'caliente' mundo de la afectividad pobre de razón, en contraste con el universo de la lógica masculina, que constituiría el opuesto especular" (Bodei, 1997: 20).

Un lugar para las pasiones: el mundo privado

Dijimos en el apartado anterior que, mientras que algunas pasiones se encontraron susceptibles de ser domesticadas, civilizadas y encauzadas bajo el dominio de la razón, las pasiones "calientes" fueron en general confinadas a la esfera privada de la intimidad.

Hacia los siglos XVIII y XIX, el desarrollo de las sociedades industriales burguesas y de las grandes urbes fue dibujando la separación de los ámbitos privado y público.⁸ ¿Qué implicaba esta distinción para la vida de los habitantes de las pujantes ciudades occidentales europeas? En el terreno público, las personas debían conducirse con los extraños de una manera emocionalmente satisfactoria, permaneciendo, sin embargo, alejadas de ellos. Este mecanismo fue visto como

el medio por el cual el animal humano se transformó en el ser social. [...] Mientras el hombre se *hacía* a sí mismo en público, *realizaba* su naturaleza en el dominio privado, sobre todo en sus experiencias dentro del núcleo familiar (Sennett, 2002: 52).

Ante la impersonalidad y las amenazas propias de la vida pública, lo privado fue constituyéndose como refugio privilegiado del yo. Por oposición, la conducta pública se concebía como una "acción a distancia del yo" (Sennett, 2002: 202). En el reconfortante seno del hogar, el yo comenzó a mirarse a sí mismo, a cultivarse y examinarse, naciendo aquello que llamamos *mundo interno*. Esta "voz interior", por provenir de un metódico escrutinio, paulatinamente se fue convirtiendo en una suerte de tesoro con créditos de autenticidad al que había que prestarle atención y serle fiel (Taylor, 1993).

El "yo" no tendrá dificultades en ser "él mismo" mientras esté resguardado en el ámbito privado, pero deberá disimular su ser en la vida pública, pues una de sus virtudes principales es la modestia (Sennett,

8. Siguiendo a Sennett, entenderemos lo público como aquello ligado al "bien común", manifiesto y abierto a la observación general. Lo público ocurre fuera de la familia y los amigos cercanos. Este sociólogo destaca que la vida pública no comenzó en el siglo XVIII sino que en esa época cobró forma moderna: una vida pública centrada alrededor de una burguesía en ascenso y una aristocracia en decadencia (Sennett, 2002: 46, 47, 115).

2002: 223). Dicho de otro modo, "el yo de las profundidades interiores no es el mismo que el yo exterior de la sociabilidad" (Sibilia, 2008: 260). De la mano de un nuevo vínculo con la lectura y la escritura —y, en particular, con el surgimiento de la escritura íntima—

germinó una forma subjetiva particular, dotada de un atributo muy especial: la interioridad psicológica. En ese espacio interior, vagamente ubicado "dentro" de cada uno, fermentaban pensamientos y sentimientos privados. El repertorio afectivo de esa esfera íntima debía ser cultivado, guarnecido, sondeado y enriquecido constantemente. De ese modo, nacía y se fortalecía un tipo de sujeto que se tornaría el objeto de una disciplina científica de vital importancia en la conformación de la subjetividad moderna: la psicología (Sibilia, 2008: 77).

La entrada en escena de la psicología permite hablar de la configuración del "*homo psychologicus*", es decir de un sujeto dotado de 'vida interior' volcado hacia sí mismo" (Sibilia, 2008: 62).

El nacimiento de la escritura de diarios íntimos se ubica hacia el 1800, en paralelo a unos cambios en las costumbres de la clase media que consagraron "un modelo de mujer laica, encerrada en el círculo familiar, esposa y madre: el ángel del hogar" (Catelli, 2007: 50). Mujeres dulces, sumisas y discretas a la vez que madres abnegadas y puras. Para Catelli no es una mera casualidad que este género literario surja al mismo tiempo que se confina a la mujer al seno del hogar. Por esta razón, más allá de que quien empuñe la pluma sea hombre o mujer, la posición del sujeto en la escritura de la intimidad será una posición femenina (Catelli, 2007: 53). Por otra parte, la escritura íntima estará lejos de ser vivenciada como un estado de recogimiento apacible o tranquilizante. Se tratará, por el contrario, de un encierro doméstico que pondrá al sujeto en contacto con sus temores y demonios interiores (Catelli, 2007). Es decir, no serán otras que las pasiones "calientes", agitadas, bravas, las que servirán para llenar las páginas de los diarios íntimos. En este sentido, podemos ver que estamos ante la construcción de una serie que reúne: intimidad/posición femenina/pasiones calientes.⁹

9. En páginas anteriores vimos, siguiendo a Bodei, cómo las pasiones calientes sirvieron para construir cierto estereotipo de mujer.

Hacia el siglo XIX va tomando forma un mundo emocional en ebullición que se vive y se siente intensamente en la intimidad, pero se expresa con modestia y pudor. No se revela ni confiesa, salvo en los diarios íntimos, con los íntimos, en la esfera privada y doméstica, pero no con los desconocidos. Es posible, entonces, distinguir un afuera hecho de apariencias de un acervo interior y profundo. Entre el sentimiento privado y la exhibición pública se intentaba, voluntariamente, trazar una barrera. Pero esta distinción de esferas no implicaba el menosprecio de las apariencias. Por el contrario, los habitantes de las grandes ciudades comenzaron a tomar con seriedad el asunto de las apariencias externas (la vestimenta,¹⁰ los modales, el lenguaje), consideradas signos del carácter personal, del sentimiento privado y de la individualidad. De esta época datan los estudios científicos de John Stuart Mill, Carlyle y Darwin, entre otros, que toman las apariencias, las emociones y la conducta inmediata para deducir el carácter de las personas y establecer tipologías (véase Sennett, 2002: 326, 327, 380).

Un punto de inflexión para nuestro estudio es, hacia el siglo XIX, el surgimiento de la noción de personalidad: el cultivo del yo y la introspección fueron generando un sentimiento yoico singular y una conciencia particular de "ser uno mismo" que implicó reconocer que había variaciones de persona a persona. Los seres, de acá en más, serán únicos, originales y diferentes; no intercambiables. La personalidad supone que "uno es aquello que aparenta; por lo tanto, las personas con apariencias distintas son personas diferentes. Cuando la propia apariencia cambia, se produce un cambio en el yo" (Sennett, 2002: 339). En el despuntar decimonónico, "la propia personalidad pasó a experimentarse como un tesoro interior altamente expresivo, cuyos efluvios había que controlar y disimular en la presentación pública" (Sibilia, 2008: 71-72).

Una vía útil para destacar las características de la *personalidad* es contraponerla con otra constitución subjetiva: la del *carácter*. El carácter remite a una subjetividad "introducida", orientada hacia sí misma, y refiere a "deseos y sentimientos que pueden existir dentro de

10. Como ejemplo, a mediados del siglo XVIII el vestido no representaba aquello que una persona sentía; simplemente marcaba un lugar en la estructura social. Para fines del siglo XIX, la ropa ya era "expresión personal" (Sennett, 2002: 328).

nosotros sin que nadie más lo sepa" (Sennett, 2000: 10). En este sentido, no tiene que ver con una interioridad que busca externalizarse y compartirse. Mientras que la personalidad es "alterodirigida", se orienta hacia los demás. El trabajo de la personalidad, sin la fijeza contenida en el carácter, está relacionada con la autoformación que apunta hacia el autodescubrimiento, con el objetivo de formar una identidad individual distintiva (Hunt, 1999).

El modo de vida y los valores privilegiados por el capitalismo en auge fueron primordiales en esa transición del *carácter* a la *personalidad*, al propiciar el desarrollo de habilidades de autopromoción y autoventa en los individuos, y la instauración de un verdadero "mercado de personalidad", en el cual la imagen personal es el principal valor de cambio (Sibilia, 2008: 266-267).

A esta altura de nuestro recorrido queremos hacer una digresión que consideramos oportuna. En tanto venimos señalando cómo se fueron cultivando, expresando y formateando las pasiones en Occidente, no queremos pasar por alto —más aún tratándose de un estudio sobre los afectos en la educación— aquello que Philippe Ariès nombró bajo la conocida fórmula de *sentimiento moderno de infancia*. Con esta expresión Ariès quiso destacar que la niñez como objeto de amor, cuidado y ternura comenzó a perfilarse, en Europa, a partir del siglo XVI (Varela y Álvarez Uría, 1991). Antes de aquella época no había motivos suficientes para encariñarse con los pequeñines que, además de abundar, no tenían pronosticada, en principio, una vida demasiado prolongada. Pero el hecho de traer hijos al mundo de manera *desafectada* comenzó a ser revisado en el marco de una nueva receptividad de los fenómenos de población y una nueva actitud frente a la muerte. En el siglo XVIII, el llamado de atención ante la despoblación (tal vez sin que la demografía hubiera cambiado objetivamente) "da testimonio de una mayor atención al lactante, de una sensibilidad más aguda ante los riesgos que enfrenta para sobrevivir y de un nuevo esfuerzo por hacer más sistemáticas ciertas prevenciones" (Vigarello, 2005: 28).

En el marco de estas transformaciones, fueron tomando lugar nuevas prácticas, precauciones y preceptos sobre la higiene y el cuidado

del infante. En relación con la educación del cuerpo se promueven nuevas posturas, "más naturales y liberadoras", señalándose los modos anteriores como coercitivos. Estos cambios —según Georges Vigarello (2005: 12)— dan cuenta de "nuevos discursos sobre la infancia, en los que a una mayor sensibilidad por su especificidad se añade una pedagogía más preocupada por su autonomía".

No es que antes de este período las caricias y mimos hacia los niños hubieran estado completamente ausentes; lo que no se producía era el esfuerzo consciente de los adultos de comportarse de manera afectuosa con los pequeños, ya que esta modalidad del trato, o bien era evaluada negativamente, o directamente no se la consideraba vital para la reproducción de la sociedad (Barrán, 1991).¹¹ Pero, paulatinamente, "el cuidado de los niños ganó terreno como preocupación social y la ternura se convirtió en un valor y hasta comenzó a percibirse como probable factor educativo" (Barrán, 1991: 108).

Es oportuno, en este punto, traer a quien ha logrado erigirse como el padre de la infancia, Jean-Jacques Rousseau. Como es sabido, en *Emilio*, Rousseau se ocupa de dejar en claro algo que hoy resulta obvio pero que en el siglo XVIII fue novedoso y revolucionario, esto es, que el niño es niño: "Él no debe ser ni animal ni hombre, sino niño". Luego agrega que "la naturaleza ha formado a los niños para ser amados y socorridos". "Amad a la infancia; favoreced sus juegos, sus placeres, su amable instinto" (Rousseau, 2000/1762: 90, 95, 84).

Con el surgimiento de la noción de infancia y el reconocimiento de la existencia de una clase especial de seres dependientes y vulnerables, se pusieron en discusión las pautas de crianza, sobre todo en lo referido a la nutrición, a la disciplina y a la presencia/ausencia de los padres. Mary Wollstonecraft, defensora de la causa del niño, decía: "Es solo en los años de la infancia cuando la felicidad de un ser humano depende de otros (y así la idea de dependencia) y amargar esos años con restricciones innecesarias es cruel. Para conciliar los afectos, el afecto debe ser demostrado" (en Sennett, 2002: 219).

11. Cuenta Barrán (1990: 75), estudiando el caso rioplatense, que a fines de siglo XIX un vecino fue a dar el pésame por la muerte de su hijo a un rico estanciero, y que este buen hombre de campo estaba más apenado por la muerte de un borrego que por la de su pequeño niño. "El chiquilín ya criadito, qué lástima" —dijo el vecino. A lo que el estanciero contestó: "Sí, lástima, pero hijos se hacen, ¡más carneros finos no se hacen!".

Psicología y feminismo: la *expresión* de la intimidad

Dos discursos que se consolidan hacia la primera mitad del siglo XX tienen repercusiones en nuestro estudio de los afectos, las emociones y las pasiones. Ellos son la psicología y el feminismo. A partir de estos discursos, el mundo interior, que venía siendo cultivado en el ámbito privado, empieza a ser invitado a salir afuera, a expresarse y a rebasar sobre otros campos.

A lo largo del siglo XX, la psicología se fue convirtiendo en lo que Castoriadis llamó "un magma"¹² de significaciones sociales imaginarias. Con clara vocación expansiva, los significados de la psicología comenzaron a aplicarse al campo laboral, al de la salud, al educativo, al empresario.

El psicoanálisis y las variadas teorías psicológicas reconfiguraron de tal modo la vida afectiva de las personas que se constituyó un nuevo *estilo emocional*. El *estilo terapéutico emocional* –dice Illouz (2007: 22-23)– tiene que ver con "los modos en que la cultura del siglo XX llegó a 'preocuparse' por la vida emocional –su etiología y morfología– y a desarrollar técnicas específicas –lingüísticas, científicas, interactivas– para comprender y manejar esas emociones". De la mano de los psicólogos se postuló la intimidad como ideal a alcanzar y la autorrealización como sinónimo de salud (Illouz, 2007: 105-106).

En el transcurso de esta época se fue dando un proceso denominado *psicologización del yo*, que hace referencia no tanto a la "existencia de un individuo autónomo, autosuficiente y seguro de su individualidad" sino a la "apertura, en el interior de la subjetividad, de una especie de subsuelo", un mundo íntimo que se explora sistemáticamente, "hasta el punto de convertir la existencia del individuo en una especie de interminable inmersión en las profundidades del yo psicológico" (Álvarez Uría, en Catelli, 2007: 18). Desde esta perspectiva, la psicologización conduce a una absolutización de la esfera individual que conlleva, a su vez, al adelgazamiento de la experiencia colectiva (Catelli, 2007: 19).

12. "Por magma, Castoriadis entiende una forma imaginaria que penetra en toda la sociedad, que la une y que no puede reducirse a sus componentes. El imaginario cultural de la psicología se convirtió en nuestro 'magma' contemporáneo. Sus significados se comparten de manera colectiva y constituyen nuestro sentido del yo y nuestro modo de relación con los otros" (Illouz, 2007: 226).

Por otro lado, durante la segunda mitad del siglo XX, la vida emocional también se vio alimentada por los postulados de la segunda ola del feminismo. De la mano del fenómeno *hippie* y de los movimientos juveniles de Mayo del 68, las feministas eligieron el terreno de la sexualidad para batallar por su emancipación, reivindicando el derecho a vivir el sexo ligado al placer y no necesariamente asociado a la reproducción. Otro punto clave del discurso feminista fue denunciar que las relaciones sociales estaban estructuradas no solo por el capitalismo sino también por el patriarcado, es decir que el mundo social estaba configurado a partir de formas masculinas de pensamiento y acción. Las feministas de la segunda ola enarbolaron la frase "lo personal es político" para destacar que cuestiones ligadas a la vida cotidiana –consideradas íntimas, personales, privadas– también estaban atravesadas por relaciones de poder y dominación (Richard, 1989).

El feminismo y la terapia psicológica compartían la convicción de que la experiencia privada debía convertirse en discurso público, "tanto en el sentido de que era un discurso con y para un público, como en el de que se trataba de un discurso a presentarse en la discusión de normas y valores que tenían un carácter más general que particular" (Illouz, 2007: 66).

Extraídas del ámbito privado e individual para ser reveladas en la escena pública, las emociones comenzaron a ser reguladas por procedimientos discursivos propios de este terreno. Sometidas de tal modo a la mirada y la opinión de los otros, se convirtieron en objetos a ser pensados, expresados, discutidos, debatidos, negociados y justificados. Desde la perspectiva de Eva Illouz (2007: 86-87), el feminismo y la psicología configuraron los estilos emocionales hegemónicos del siglo XX, y fueron responsables directos de "la sentimentalización de la esfera pública".

La era de la *exhibición* del yo

Hacia finales del siglo XX y principios del XXI aquello que en el apartado anterior llamamos *expresión* del yo fue mutando a una suerte de *exhibición*. Señalaremos algunos rasgos de la época contemporánea que dan cuenta de este desplazamiento:

1) Por un lado, se observa algo que, siguiendo a Paula Sibilia (2008), podríamos denominar *show del yo*. En las últimas décadas, el yo se ha inflado y expandido. "Ser uno mismo", "autorrealizarse" se han convertido en una especie de incitación, en un imperativo de época. Pero, además, ese "yo" debe exteriorizarse, exhibirse, compararse con los demás, expresarse y liberarse; en definitiva, debe verse. Las prácticas de exhibición de la intimidad han alcanzado una gran penetración gracias a que se despliegan en diversos formatos y lugares sociales que ofician de sedes de "representación y reorganización del yo" (Illouz, 2007: 110). A los géneros televisivos como el *talk show* y el *reality show* se han sumado recientemente espacios virtuales tales como los *blogs* y los *fotologs*, las salas de *chat*, el uso expandido de *webcams*, la visita a sitios como *YouTube* o *MySpace* y la conformación de redes virtuales como *Facebook* o *Twitter*. Pero la intimidad también se exhibe cara a cara en grupos de apoyo y autoayuda, programas de rehabilitación y sesiones de psicoterapia. "Lo que estamos viviendo hoy en día –afirma Sibilia (2008: 87)– parece constituir un nuevo escalón en la genealogía de la confesión occidental".

Este yo "incontinente", habiendo echado por tierra las viejas y secretas vergüenzas, gusta de salir a divulgar retazos de sí mismo por diferentes soportes mediáticos. Así, embriagado en su propio show, el yo colecciona sensaciones y experiencias intensas para luego ponerlas en escena sin importarle resguardarse de la mirada de los extraños: la *visibilidad* le confirma al yo que, efectivamente, *existe*.

De un yo introspectivo, buceador de las profundidades, pasamos a un yo que se desliza por las superficies; de un yo que se pretende oscuro, pasamos a otro que se supone traslúcido; de un yo recatado y autorreflexivo, pasamos a un yo desenfrenado, "hablador" y "exhibidor", que hace culto de su personalidad:

En el seno de una sociedad altamente mediatizada, fascinada por la incitación a la visibilidad y por el imperio de las celebridades, se percibe un desplazamiento de aquella subjetividad "interiorizada" hacia nuevas formas de autoconstrucción. En un esfuerzo por comprender estos fenómenos, algunos ensayistas aluden a la sociabilidad líquida o a la cultura somática de nuestro tiempo, donde aparece un tipo de yo más epidérmico y dúctil, que se exhibe en la

superficie de la piel y de las pantallas. Se habla también de personalidades alterdirigidas y no más introdirigidas, construcciones de sí orientadas hacia la mirada ajena o exteriorizadas, no más introspectivas o intimistas (Sibilia, 2008: 28).

2) La tendencia actual a revalorizar la primera persona, a trabajar sobre la vida emocional y a reivindicar la dimensión subjetiva ha dado lugar a que Beatriz Sarlo afirmara que se ha impuesto un *giro subjetivo*.¹³ 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. Si el yo se confiesa o testimonia, sus dichos serán tomados como prueba de certeza (véase Catelli, 2007: 9).

Pero las experiencias del yo no solo se erigen como fuente de verdad; se consideran, además, *mejores*. La intimidad es un valor que supone calor, proximidad, autenticidad, y que permite adjudicar los males sociales a la impersonalidad, la alienación, la frialdad. A medida que las relaciones sociales se aproximen más a los intereses psicológicos de cada persona, serán más reales, verosímiles y auténticas. Ya en 1973, Richard Sennett había acuñado la expresión "tiranía de la intimidad" y pretendía con ella dar cuenta, ante todo, de la operación que elevaba a categoría de *bien moral* todo aquello ligado al yo psicológico y a la personalidad (Sennett, 2002: 568). En aquel entonces esa intimidad se enarbolaba como valiosa, pero no se exhibía, tal como sucede ahora. Hoy el yo no se refugia tanto en el calor del hogar; en este sentido, tampoco se cuida y cultiva con tanto ahínco, o por lo menos, esto no sucede a la manera de antaño.

3) En estos tiempos de *exhibición del yo* sigue destacándose el papel de la psicología, que se expande y vierte su contenido en el campo político, "infiltrando" sus categorías. Uno de los efectos de este traspaso es que la esfera privada ha quedado entrelazada con la pública "haciendo que la razón instrumental se use en, y se aplique al, campo de las emociones y, a la inversa, haciendo que la autorrealización y el derecho a una vida emocional plena se conviertan en el campo de la razón instrumental" (Illouz, 2007: 234).

13. Beatriz Sarlo destaca que, paralelamente a lo que en los setenta y ochenta se llamó "giro lingüístico", se ha impuesto el "giro subjetivo" (Catelli, 2007: 13).

Otra manera de nombrar esta suerte de confusión práctica entre psicología y política (y la consecuente devaluación de esta última) es que las personas están procurando cada vez con más frecuencia soluciones biográficas e individuales para problemas producidos socialmente (Bauman, 2005: 66). O, dicho de otro modo, están buscando resolver en "términos de sentimientos personales aquellas cuestiones públicas que solo pueden ser correctamente tratadas a través de códigos de significado impersonal" (Sennett, 2002: 24).

4) Otro rasgo emparentado con los anteriores es la dificultad para distinguir lo público y lo privado. Para graficar este diagnóstico se han puesto a disposición distintas imágenes. Algunos hablan de un corrimiento de fronteras o del desdibujamiento de los límites entre uno y otro campo. Otros mencionan un repliegue hacia el interior del mundo privado, en paralelo al vaciamiento de lo público. Y, por último, están aquellos que sostienen que lo privado se ha tornado público, que el yo ha salido a "privatizar" y a inyectar su lógica en el espacio público, transformándose esta esfera en un escenario de exposición de las emociones y de las intimidades (Illouz, 2007: 226). Invasión por lo privado, saturado de "yoes" que expresan lo que sienten, lo público dejaría de vivenciarse como lo despersonalizado, frío y anónimo.

Las confesiones actuales se inscriben de modo peculiar "en la frontera entre lo extremadamente privado y lo absolutamente público" (Sibilia, 2008: 89), lo que convierte este fenómeno en algo difícilmente "encajable" en las conocidas categorías de público y privado. Podríamos hablar de la *publicación de lo privado* o de la *privatización de lo público*, pero lo cierto es que los fenómenos actuales de exhibición de la intimidad son sin duda novedosos. Algunos intelectuales –y es el caso de Sibilia– se inclinan por identificar en estas transformaciones un

gran movimiento de mutación subjetiva [...]. Considerando las dimensiones y los incalculables efectos de estas transformaciones, resultan insuficientes algunas tentativas bastante habituales, que buscan explicar los nuevos fenómenos de exposición de la intimidad en los medios contemporáneos como una mera exacerbación de cierto narcisismo, voyeurismo y exhibicionismo siempre latente. [...]. varios indicios llevan a pensar en un conjunto de alteraciones

mucho más radicales que afectan a los mecanismos de constitución de la subjetividad (Sibilia, 2008: 105).

Con un poco más de perspectiva temporal seguramente podremos dimensionar la validez de este diagnóstico de cambio subjetivo radical, que obligaría a abandonar ciertas categorías teóricas a propósito de su insuficiencia. Lo indiscutible es que la *experiencia humana afectiva* viene sufriendo transformaciones que están alcanzando una innegable notoriedad.

En resumen, en este capítulo hemos intentado dar cuenta de algunas de las transformaciones históricas más destacadas referidas a los afectos. Haber señalado cómo fueron considerados en términos negativos y positivos, cómo se produjo su confinamiento al mundo privado (donde fueron cultivados con esmero), qué hizo que salieran a la esfera pública, para pasar a ser hoy expuestos y exhibidos casi sin pudor, nos servirá como anclaje para revisar, en lo que sigue, los *afectos magisteriales*.

CAPÍTULO 2

Afectos pedagógicos
apropiados e inapropiados



Ahora bien, es necesario bajar el tono: este amor no es "instintivo", ni "natural", ni unívoco, lo cual no significa que no le atribuiremos un valor importante. No es "puro" ni ideal. Numerosos ejemplos testimonian que los niños no son "amados" en su propia familia. Sin embargo, cuando lo son, o se dice que los son, el interés no está ausente y a veces el odio habita las prácticas educativas, la desconfianza se esconde tras las palabras amables y la voluntad de poder empaña ideales.

LAURENCE CORNU, *Moverse en las preguntas*

Como expresamos al inicio del capítulo anterior —y ahora enfatizamos en la cita de apertura—, uno de los argumentos centrales que sostendremos a lo largo de este trabajo es que los afectos docentes, en todas sus variantes, no son naturales, espontáneos, instintivos, universales, eternos ni inmutables. Tampoco son puros, ni algo de por sí bueno o saludable. Se trata de afectos históricos, cambiantes, contruidos, aprendidos. Sin perder de vista esta premisa, en este capítulo comenzaremos a analizar aquello que los maestros manifiestan que sienten por sus alumnos y por la tarea que desempeñan.

Prácticas afectivas apropiadas

Partiremos de un postulado: en lo relativo a los placeres y las emociones pedagógicas siempre nos encontraremos con constricciones, mandatos o regulaciones. Los sentimientos efectivamente sentidos por los docentes son producto de los sentimientos inteligibles, pensables, decibles y disponibles para ser sentidos en determinados tiempos y espacios. En palabras de Erica McWilliam:

El placer de los maestros es producto de ciertas formas de entrenamiento constituidas y organizadas a partir de discursos disponibles (incluidos los discursos profesionales y otros textos sobre la naturaleza de la buena pedagogía). Esto significa poner a un lado la idea de que el placer es un sentimiento que ocurre naturalmente. Esto implica entender que los placeres disponibles para los maestros y alumnos son algo diferente de los apetitos personales o psicológicos. Por el contrario, el placer es producto de discursos situados en espacio y tiempo.¹ Aprendemos cómo debe sentirse el placer y cuándo debemos sentirlo, y aprendemos esto a través de formas precisas de entrenamiento (McWilliam, 1999: 3, trad. propia).

Dicho de otro modo: a querer, a sentir de determinada manera y no de otra, se aprende. Las *prácticas afectivas*, como tantas otras prácticas del terreno educativo, también se entrenan. Los docentes, en el transcurso de su formación y en el ejercicio de su tarea, van aprendiendo a *sentir* como docentes. Hay un *qué, cómo, cuándo, dónde* "afectivo" que auxilia a los maestros a formatear sus afectos, a apelar a determinadas emociones en determinados momentos, dejando a un lado otras. Los maestros, en tanto tales, no sienten "cualquier cosa".

Las emociones han sido habitualmente consideradas como algo de por sí natural y de índole privada. Relegadas a la esfera de lo doméstico, han quedado situadas por fuera del gobierno político y de los espacios públicos, dice Megan Boler (1999: 5-6).² Yendo en contra de ese sentido instalado, esta pedagoga feminista también propone estudiar las emociones a partir de los discursos,³ en tanto esto permite enten-

1. Cuando nos enfrentamos al conjunto de las entrevistas realizadas en esta investigación, la repetición y recurrencia a determinadas palabras y explicaciones puso en evidencia que los sentimientos, las emociones y los afectos están lejos de ser originales y excepcionales. Por el contrario, se ubican dentro de los límites de discursos disponibles, históricamente situados.

2. Continúa Boler: "A pesar de que a lo largo de las últimas dos décadas se expandió la adhesión de considerar las emociones como 'socialmente construidas', la visión de la emoción como individualizada está profundamente enraizada en nuestro lenguaje y en nuestros marcos teóricos conceptuales. Como resultado de esto, temo que todavía no tenemos una teoría de las emociones que las comprenda en forma adecuada como un terreno colaborativamente construido" (Boler, 1999: 5, trad. propia).

3. Boler (1999: 8) identifica la primacía de los siguientes discursos en la configuración de las emociones:

- El patológico, enraizado en la medicina y la ciencia.
- El racional, enraizado en la filosofía iluminista del hombre de la razón.
- El religioso, que tiende a "canalizar" las pasiones hacia una manera apropiada.

der que no están simplemente localizadas en el individuo, que no son meros fenómenos experimentados de manera biológica o privada, sino que reflejan valores y reglas culturales lingüísticamente implantadas. A partir de estas nociones, las emociones serán concebidas como un sitio de poder y resistencia, como un espacio donde las diferencias y éticas son comunicadas, negociadas y compartidas (Boler, 1999: 6, 21).

Por otra parte, tomando el concepto de "estilo emocional" de Eva Illouz (2007: 24), definido como una "manera de pensar la relación del yo con los otros y de imaginar sus posibilidades", vamos a hacer jugar la hipótesis según la cual las *prácticas afectivas docentes* están alimentadas por *estilos emocionales pedagógicos*.

Quizás antes de continuar convenga realizar una aclaración. Hablar de regulaciones y apuntar a desindividualizar lo que a *cada uno le ocurre* con los sentimientos propios no significa, en absoluto, negar la existencia real de sentimientos (o "la realidad" de los sentimientos). Menos aún se trata de descalificar o de sancionar falsedades o imposturas. Decir, por ejemplo, que tanto "el trato distante", "la rigidez" como "el sentir cariño por los niños" son *estilos emocionales docentes* que se entrenan, se forman y disciplinan, que no tienen un origen natural ni surgen de manera espontánea, no implica negar la existencia real de esos afectos. Esta aclaración se deriva de un malentendido que suele acarrear la noción de *disciplina*, en tanto es comúnmente entendida como represión y negación, como un término incompatible con el placer y la pasión: placer, pasión y emoción surgirían de la *superación* de las disciplinas y no de un *ajuste* a ellas –y la conexión con los sentimientos propios solo sería posible desplazando o eludiendo la barrera de las disciplinas–. Pero la noción de disciplina que estamos manejando se nutre de los postulados de Michel Foucault (1990a: 17), que indican que la disciplina no es sinónimo de coerción y restricción. Por el contrario, el filósofo francés critica lo que él llama la "hipótesis represiva", y afirma que el poder no es solo represivo sino también productivo. Es decir, el poder, además de reprimir, censurar y prohibir, *incita*. En el caso de los afectos, no se trataría entonces de ver exclusivamente cómo determinadas pasiones fueron confinadas, doblegadas y encauzadas sino de examinar, al mismo tiempo, qué modos de sentir fueron *incitados y autorizados*. En este marco de regulaciones, represiones e incitaciones, se configura lo que se considera *bueno o*

malo, correcto o incorrecto, conveniente o inconveniente. McWilliam lo dice del siguiente modo:

Los "buenos" docentes se conducen de acuerdo con prescripciones sobre la buena enseñanza que están disponibles para ser pensadas y sentidas. Hablar de afectos apropiados nos hace prestar atención al hecho de que las probabilidades alrededor de nuestros deseos y nuestros placeres no son naturales sino entrenadas. Este hecho permanece invisible bajo la apariencia de la buena pedagogía como "natural". Es natural que un buen maestro deba cuidar a sus alumnos. Es natural que un maestro deba querer saber sobre sus alumnos. Es fácil olvidar, tal como Peter Cryle plantea, que la "naturalización" es ella misma una construcción moderna, una forma de organización del lenguaje a través del cual ciertas ideas sobre lo que es correcto se vuelven pensables. Entonces, cómo llegamos a sentir enseñando, cómo llegamos a desear aquellos placeres que ello proporciona puede ser entendido como un dominio que es, antes que espontáneo, gobernado. Los placeres que sentimos como "buenos" maestros no son ilimitados pues son producto de discursos disciplinarios. Maximizamos nuestros placeres pedagógicos trabajando dentro de las reglas discursivas de "enseñanzas apropiadas". Si esas reglas dictan que las relaciones de dedicación y cuidado son el modo correcto de enseñar, entonces esto es lo que nos "sale" hacer (McWilliam, 2004).

Otra cuestión para tener en cuenta es el proceso de naturalización que sufren ciertas pasiones cuando son consideradas correctas. Una vez que una emoción es autorizada social y culturalmente como adecuada, se borrarían las huellas de su historicidad, pasándose a percibir como natural, eterna, incuestionable, saludable, esperable, benigna, normal, universal. Dentro del tema que nos ocupa, la ternura que despiertan los niños sería tan *natural* como el amor que los adultos sienten por ellos.

Lo natural (que se enuncia como "lo que nace de adentro", "lo que nace con uno", "lo que siempre ha sido así", "lo auténtico") se opone al artificio y se considera una fuerza que excede a la voluntad humana (De Lajonquière, 2000). Los discursos que refieren a la naturaleza tienen fuerte pregnancia —y una extensa historia— en el mundo educativo.

Según ellos, la naturaleza (de los niños, de los aprendizajes) es, ante todo, algo que merece el máximo de los respetos. Y la crítica a los procesos de naturalización de las prácticas sociales se formula, en mayor medida, desde teorías antiesencialistas y constructivistas que señalan, allí mismo donde se afirma que hay algo "natural", la presencia de lo "construido". La filósofa francesa Laurence Cornu introduce otra perspectiva de interrogación que vale la pena explorar. Dice: "la afirmación según la cual *habría que* 'amar a los niños' nada tiene de claro ni de evidente. Tampoco aquella que exigiría que los niños amen a sus educadores. Entonces, lo extraño es ese 'hay que': ¿por qué 'habría que', si se trata de algo natural, por lo tanto, carente de imperativos? ¿Acaso no es 'natural' el amor por los 'niños'?" (Cornu, 2006: 14). Cornu vuelve sobre sí mismo el clásico enunciado que evoca el *amor natural por los niños*, señalando, de manera incisiva, aquel punto en que el imperativo a querer a los niños (el deber ser) se superpone a un cariño que se debería dar naturalmente. ¿Por qué insistir con un "deber ser" allí donde algo se daría de manera "natural"? Lo que empuja a recordar el mandato —sugiere Cornu más adelante— es, tal vez, la presencia de conductas no tan *naturalmente* amorosas. Antes que un cariño natural, cual manantial de agua pura y clara, encontramos inundaciones, extravíos, diques, remolinos. Algo que podríamos llamar *afectos inapropiados*.

¿Afectos políticamente incorrectos?⁴

Hay placeres permitidos, formas correctas de expresarlos y maneras apropiadas de sentir. Del otro lado, hay placeres prohibidos, modos no gratos de manifestar los sentimientos y emociones innombrables. Por ejemplo, así como hoy en día el cuidar y el querer saber sobre los alumnos forman parte de lo correcto, el rechazo, el desamor y el odio hacia los alumnos están mal vistos, tanto como la rigidez, la distancia y el trato seco y esquivo.

No deberíamos perder de vista que los "afectos incorrectos" tampoco son eternos e inmutables. Erica McWilliam (1999) cuenta que las

4. La expresión "afectos políticamente incorrectos" la enunció Gabriela Diker en el marco del Seminario "Educar: figuras y efectos del amor", organizado por el Centro de Estudios Multidisciplinarios (CEM) los días 7 y 8 de abril de 2006.

extensas conversaciones en la mesa de la cocina con su mamá y sus dos tíos –los tres maestros de escuela en Australia en la década del cincuenta– fueron para ella las primeras prácticas de entrenamiento en el rubro de los placeres pedagógicos. Según las anécdotas rememoradas, en ciertas y apropiadas circunstancias, sus familiares pegaban, sacudían y zamarreaban a sus estudiantes, y esto en absoluto los convertía en malos maestros. Por el contrario, eran malos maestros, por aquel entonces, aquellos docentes que no pegaban en forma correcta, en su justa medida, en el momento indicado. Aunque cueste aceptarlo, los castigos corporales o el trato indiferente hacia los alumnos no fueron prácticas equivocadas, sabiamente superadas en el camino hacia el progreso, sino productos en la historia situados. Tampoco aquellos docentes que acostumbraban infligir temor psicológico en sus alumnos eran peores personas que nosotros, dice la pedagoga australiana, proponiendo, entonces, abandonar la idea de una marcha progresiva y ascendente hacia la optimización de las prácticas pedagógicas.

Algo que ocurre con los afectos inapropiados es que suelen tomar la forma de lo inadmisible, de lo casi inconfesable. Mientras que el amor se despliega a sus anchas en el territorio educativo, al mostrarse, exaltarse y valorarse positivamente, “no pasa lo mismo con las pasiones cuya desmesura vuelve obsceno el solo hecho de pensar que pueden circular en aquellos escenarios. No obstante circulan, y son incontables las operaciones con que se las acalla, se las traviste, se las oculta, porque su reconocimiento implicaría admitir un desorden intolerable y, por qué no, repugnante” (Corbo Zabatel, 2006: 125).

Cuando una de nuestras entrevistadas “confiesa”⁵ que le cae mal una alumna de 7 años, sabe que está incursionando dentro del terreno de lo que no es correcto ni sentir ni decir. El diálogo con ella fue el siguiente:

Entrevistadora: Antes vos me decías que hacés las cosas con pasión y que te enamoraste de tu trabajo; mi pregunta es si de los chicos también te enamorás.

Maestra: Trato de poner cierto tipo de límites y de tratarlos a todos por igual. Desgraciadamente hay que mantener un equilibrio por-

que de la misma manera que de algunos te podés enamorar y te los llevarías a dormir en tu mesita de luz, a veces tenés que hacer un gran esfuerzo para tolerar a esos otros que no te sale espontáneamente. Tenés que poner mucha buena voluntad, porque es difícil manejarte con todos igual, muy difícil. Pero ese es nuestro trabajo y así lo hacemos: tratarlos a todos exactamente por igual. Pero es verdad que es más fácil querer a ese pobre al que nadie quiere, que no tiene ni padre, ni madre, que tiene que ir a trabajar. Uno se encariña más rápido.

Entrevistadora: ¿Y con cuáles te encariñas menos?

Maestra: Con M. Me cuesta horrores. Se cree tan bonita ella. Dice: “¿No es cierto que yo soy la más linda de tus alumnas? ¿No es cierto que soy la más inteligente? Mirá cómo leo”. Y menosprecia a los compañeros: “Esa es una piojosa, seño, no dejes que se te acerque”. Me lo dice así, directamente. Te juro que no la trago, pobre, mi vida. No sé, soy medio bestia.

Entrevistadora: M. no te cae muy simpática, pero ¿le enseñás igual?

Maestra: Le enseño igual y la trato igual, pero tengo que poner mucha buena voluntad. Una cosa es que te salga y otra cosa es que vos pongas voluntad. Ser equitativa con todos es algo que tenés que aprender (A., maestra de 63 años).

En el abanico de los afectos difícilmente enunciables y sentibles está el propio rechazo hacia determinados alumnos (aunque será más “aceptable” sentir repulsión por los niños ricos y malos que por los débiles y pobres). Por otra parte, habría una tendencia a identificar el rechazo hacia los chicos en “los otros”. Por lo general, son los otros docentes los que no realizan con placer su tarea y “no quieren a los pibes”. Podríamos pensar que la transferencia hacia “otros” de este sentimiento es una muestra más de la conciencia de su incorrección.

¡Cómo peleamos con los maestros que no quieren a los pibes! Aunque te parezca mentira esa es la mayor pelea, los profesores que dicen “qué suerte que salgo de este grado, no soporto a ninguno”. Este no es un trabajo para gente a la que no le guste hacerlo. Cosa que a mí no me pasa, al contrario, siempre me gusta y, cuando a uno le gusta algo, pierde la noción del tiempo (A., maestra de 63 años).

5. En el capítulo anterior examinamos en qué consiste la confesión en la actual era de la intimidad. La “confesión” de esta maestra se inscribe en esta modalidad.

Quien brinda este testimonio es la misma maestra que había confesado "no tragar" a su alumna M. Esto pone en escena el carácter ambivalente y contradictorio del campo de las emociones y los sentimientos. Y, como decíamos, el sentimiento no sensible se ubica con más comodidad en el alma ajena. Otros ejemplos:

O maestras que no los quieren, que vos ves que no los pueden ver a los pibes. Agresión no, pero ves el grito de bronca. Hay maestras que se ensañan (B., maestra de 23 años).

Hay compañeros que me sorprenden. Se enojan porque un chico no trajo el guardapolvo porque se lo lavaron y como llovió, no se le secó. ¡Y le dicen de todo! Ese tipo de rigideces me parece que no tiene mucho sentido (C., maestro de 24 años).

En otros relatos aparece de nuevo la bronca, el enojo, "las ganas de...":

Por ahí, ante cierta actitud del chico a uno le agarra bronca, rechazo, no sé cómo llamarlo, y eso hay que aprender a dominarlo y a transformarlo para que no sea así. Uno tiene como que aprender a no enojarse por ciertas cuestiones. [...] Por ahí, eso puede pasar, uno se enoja más con unos chicos que con otros; entonces eso puede parecer como que quiere más a unos que a otros. Entonces, en ese sentido es lo que digo, creo que se puede aprender a querer a todos igual, poniéndose en el lugar del chico (C., maestro de 24 años).

Hay que percibir de otra forma los sentimientos, los del pibe y los propios. Porque esa es otra cuestión, metabolizar los que uno tiene, porque a veces uno tiene ganas de... Y no podés, no debés, no contribuye a lo que hay que hacer. Porque el objetivo para el que todos estamos acá es el aprendizaje, pero también es ese aprendizaje (D., maestra de 41 años).

Esto es muy difícil, hay que poner todos los afectos sobre la mesa, hay que medirse en los afectos como yo me mido con M... Sí, hay

afectos que hay que controlar, y yo pongo muy buena voluntad (A., maestra de 63 años).

"Controlar", "medir", "dominar", "metabolizar" son las palabras elegidas a la hora de decir qué se puede hacer con los malos sentimientos, con aquellas cosas que no es correcto o saludable sentir. Los malos sentimientos no han aparecido "sueltos" sino acompañados de justificativos, de diques de contención, de juicios. "Aprender" también es un vocablo utilizado (aprender a querer), lo que habla —una vez más— de una suerte de *entrenamiento afectivo*. No es menor "en nombre de qué" los maestros consideran que deben "medirse": es en nombre de un trato igualitario.

Estas acciones de los docentes sobre sí mismos controlando el "libre" fluir de los propios sentimientos y estados de ánimo (estas "técnicas del yo", en términos foucaultianos) evocan la disciplina espiritual y el autoescrutinio propios de la práctica ascética que describe el sociólogo Max Weber cuando se ocupa de los burócratas (y no deberíamos olvidar que la docencia ha sido estudiada como una profesión con rasgos burocráticos). El hombre profesional lleva un "estilo de vida alerta, estrictamente racional" (Weber, 1997: 438). Uno de los atributos centrales del comportamiento del burócrata es subordinar lo "personal" al *ethos* del "oficio": "*sine ira et studio*, sin odio y sin pasión, o sea sin 'amor' y sin 'entusiasmo', sometido tan solo a la presión del deber estricto" (Weber, 1997: 179). Los burócratas fundamentan su conducta profesional en su virtuosismo como expertos en procedimientos y no "en relación consigo mismos, como personas reflexivas" (Hunter, 1998: 85). Weber (1997: 732) destaca que la burocracia "deshumaniza", ya que sus virtudes son la eliminación del amor, del odio y de todos los elementos sensibles puramente personales así como de todos los elementos irracionales que se sustraen al cálculo.

La vinculación entre lo afectivo y lo propiamente "humano" también está presente en algunos de los testimonios recogidos. Se apela a "lo humano", por lo general, ante las cuestiones afectivas difíciles de manejar:

Es una lucha interna. Primero, creo que es natural, somos humanos, a veces hay piel y a veces no hay tanta piel. Trato de revertir-

lo y concientizarme, porque están los pibes con los que uno no tiene ese *feeling*, pero son chicos, uno se tiene que modificar. Cuesta, a veces cuesta, a veces los querés matar, te agarra esa..., pero, bueno... (E., maestra de 30 años).

Cabría preguntarse por qué la apelación a "lo humano" se efectúa de forma predominante ante malos sentimientos. Una respuesta posible es que sentir odio ante algunos alumnos o "ganar de..." son sensaciones excesivas que necesitan, para poder nombrarse, algún colchón que las contenga explicativamente. Y "lo humano" parecería estar viniendo a cumplir, al menos, esa función.

Sentir odio y hacer algo con esa sensación que no sea canalizarla de manera directa en la persona del otro forma parte de la *civilidad*.⁶ Hacer algo con los malos sentimientos también tiene otro nombre: *ejercicio de moderación*. En el caso de los maestros modernos —dice McWilliam (1999: 9)— la moderación será identificada, por ejemplo, con la habilidad de negarse a levantar la propia voz estando enojado, sin importar cuánta provocación se reciba de los alumnos. Por el contrario, el docente inmoderado responderá alzando la voz y poniendo en evidencia su ira. En otras palabras, para temperar su conducta el maestro pondrá en práctica una técnica de gobierno de sí mismo consistente en *tomar distancia* de los sentimientos *personales* y asumiendo afectos de *rol*. A continuación, algunos ejemplos:

En este rol vos jugás a enojarte, no podés enojarte en serio porque un nene se te paró arriba de la silla (B., maestra de 23 años).

Cuando trabajo a veces dramatizo un poco y represento a mis viejos profesores. Pienso que la docencia está muy asociada a la actuación. Ante situaciones difíciles, trato de no creérmela y a veces me hago el enojado, hago una actuación. [...] Uno se enoja, se pone mal, pero esto es un trabajo. Sé que estoy en contacto con seres humanos y hay algunas cosas que quiero transmitir y no quiero que sean negativas. No quiero llegar a mi casa también destrui-

6. Sennett define a la civilidad como una "actividad que protege a la gente entre sí y, sin embargo, les permite disfrutar de la compañía de los demás" (Sennett, 2002: 578).

do y decir "no puedo hacer nada más", entonces elijo actuar, y después salgo de la escuela y vuelvo a ser F., con mis otros roles (F., maestro de 37 años).

Cuando a uno le cuesta el vínculo con algún chico, pensás en el rol y no tanto en la persona. Pensás "no me lo está diciendo a mí", porque a veces puede ser muy duro. Si vos sabés que este pibe te está contestando así porque su madre no lo escucha, en ese momento no te ve a vos, ve a su madre, porque estas cuestiones transferenciales todo el tiempo están actuando en todo vínculo (D., maestra de 41 años).

Estos testimonios permiten reflexionar sobre varias cuestiones. Por un lado, dan pistas para pensar en una afectividad específica del *rol docente* que no se superpone necesariamente con los *sentimientos personales*: actuar, jugar, dejar a un lado algunas emociones, sustituir unos afectos por otros. Como dijimos unas páginas antes, el maestro no tiene vía libre para sentir cualquier cosa.

Algunos entrevistados se asumieron como actores del rol docente. En este sentido, deberíamos tener en cuenta que lo que *siente* un actor de teatro se distingue de lo que *expresa* actuando, y ambas cuestiones se distinguen de las emociones generadas en los espectadores (Sennett, 2002: 259).

Otra cuestión para destacar es que la apelación a la *distancia emocional* surge ante las broncas, los odios, los enojos. El maestro enojado puede ser el resultado de la asunción de un personaje, pero ¿es posible que el maestro cariñoso también sea una impostación actoral? Veamos qué dicen los maestros entrevistados:

Yo pienso que uno siempre va con uno, siempre mostrás la hilacha, siempre se te ve como sos, en la forma en que das clases, en las cosas que hacés, no solo en lo que decís, cómo te movés. Podés tener el guardapolvo pero estás desnudo en el sentido de que sos vos (D., maestra de 41 años).

Maestro: Por ahí me tengo que hacer el serio y retar a alguien y a veces no tengo ganas de estar serio y me doy vuelta y me río.

Entrevistadora: Y así como podés actuar un enojo, ¿podés actuar una actitud cariñosa?

Maestro: No, eso no, eso no es una actuación. Un hecho cariñoso, hablarle bien a un pibe, sentarme a hablar y que me cuente qué le pasó, escucharlo, eso no (F., maestro de 37 años).

También somos seres humanos y juega mucho cómo es uno. Yo no puedo ser de una manera en el aula y afuera de otra manera, yo soy así, con todos (E., maestra de 30 años).

Por momentos, (¿en los mejores momentos?) el rol docente se supone tan transparente que —sin distancias de por medio— dejaría ver, sin distorsión, la personalidad del maestro. Y por momentos (¿en los malos?), el rol docente se asumiría como una máscara que permite poner distancias.⁷

Para seguir profundizando el análisis de los "afectos incorrectos", una cuestión central que estos testimonios evidencian es la *ambivalencia afectiva*, el hecho de que, al lado del amor y el aprecio, están el odio y el rechazo. Y es casi inevitable, en el momento de nombrar la ambivalencia afectiva, no pensar en el psicoanálisis y en Sigmund Freud. En su conocido artículo que lleva por título "Sobre la psicología del colegial" (1914), realiza confesiones acerca de los afectos que sentía por sus profesores de escuela secundaria y describe sus contradicciones sentimentales de la siguiente manera:

Los cortejábamos o nos apartábamos de ellos, les imaginábamos simpatías o antipatías probablemente inexistentes, estudiábamos sus caracteres y sobre la base de estos formábamos o deformábamos los nuestros. Provocaron nuestras más intensas revueltas y nos compelieron a la más total sumisión; espiábamos sus peque-

7. ¿De qué distancia estamos hablando? Esta pregunta no es vana si tenemos en cuenta que este término tiene más de una acepción. Hasta aquí estamos hablando de la distancia del docente consigo mismo (en gran medida necesaria para asumir el rol). Pero hay otra distancia que no tiene muy buena prensa en el campo pedagógico, y que se refiere a la distancia, en el vínculo, entre docente y alumno. En la actualidad, el mandato de la "buena" relación pedagógica se nutre de ciertas teorías psicológicas que exigen la construcción de vínculos interpersonales cercanos e íntimos y, por lo tanto, no distantes. Más adelante retomaremos este tema con mayor detenimiento.

ñas debilidades y estábamos orgullosos de sus excelencias, de su saber y su sentido de la justicia. En el fondo los amábamos mucho cuando nos proporcionaban algún fundamento para ello; no sé si todos nuestros maestros lo han notado. Pero no se puede desconocer que adoptábamos hacia ellos una actitud particularísima, acaso de consecuencias incómodas para los afectados. De antemano nos inclinábamos por igual al amor y al odio, a la crítica y a la veneración. El psicoanálisis llama "ambivalente" a ese apronte de opuesta conducta, y no le causa turbación alguna pesquisar la fuente de esa ambivalencia de sentimientos (Freud, 2007/1914: 248).

Amores odiosos, odios amorosos, afectos intermitentes, que mutan y no se dejan atrapar fácilmente. La ambivalencia parece ser uno de los rasgos principales de la afectividad escolar.

Laurence Cornu invita a transitar sobre la ambivalencia afectiva imaginando a una persona que, trabajando en educación con niños, se diera cuenta de lo siguiente:

Los amo, en el sentido de algo me gusta, o bien no los amo, no los aprecio, tal vez los odie. O bien: a estos los amo, a aquellos no los soporto. Alguien que, además, estaría confrontado con mandatos contradictorios: el primero sería: en esta actividad hay que amar a los niños, en el sentido de... ¿en qué sentido? Justamente aquí ese sentido no es claro y eso basta para comprometer nuestra reflexión. El otro sería un mandato contrario: para educar, no hay que amar a los niños, no hay que ser débil, no hay que dejarse enternecer; no hay que dejarse ganar por los sentimientos, ceder a los sentimientos sería ceder a los niños (Cornu, 2006: 12).

Afectos pendulares, que van y vienen de un extremo a otro, pero no por mero capricho. Porque acá aparece otro ingrediente: la ambigüedad y ambivalencia de los mandatos afectivos que dicen que hay que querer a los niños, sí, pero no tanto, no siempre, depende. ¿Qué hacer con los propios sentimientos sabiendo que son un hecho, que están, que la situación educativa los reclama, pero que a la vez prohíbe darles rienda suelta? (Cornu, 2006: 16).

Como vimos en los testimonios, los maestros enuncian públicamente sus sentimientos ambivalentes. ¿Se trata de "viejos" odios que hoy se *pueden nombrar/expresar*? ¿O ha descendido el límite de lo tolerable y los docentes *vivencian* un rechazo inédito? No tenemos una respuesta certera a esta pregunta, pero sí nos animamos a plantear un corrimiento del límite de los afectos políticamente in/correctos. Porque en la escena contemporánea suceden las dos cosas: *se habla más* de lo que se siente y *hay menos tolerancia* ante la presencia de "lo otro".

Una vez más, ahora por la vía de la ambivalencia afectiva, llegamos a la tensión entre lo que "se siente" y lo que "se expresa". ¿Acaso lo que expresa el docente revela su propia personalidad? ¿Ser expresivo es lo mismo que expresarse uno mismo?

Richard Sennett ofrece herramientas para explorar las transformaciones de los *sentimientos expresables* en una sociedad que, hacia el siglo XX, va viendo declinar al hombre público. En la conducta pública de los cosmopolitas del siglo XVIII, Sennett identificaba una actuación "a distancia del yo", en la que las personas no se expresaban a sí mismas sino que, a lo sumo, eran expresivas. En el siglo XIX, la intrusión de problemas de personalidad dentro de las relaciones sociales sembró dudas en los gestos expresivos hacia los demás, en tanto se comenzó a unir la cuestión de la *expresión efectiva* con el principio de *autenticidad de la expresión*. ¿Soy yo, verdaderamente, lo que estoy mostrando? ¿Soy auténtico? ¿Esto es lo que siento? El yo parecía estar presente en las situaciones impersonales y la autodistancia estaba en camino de desaparecer (Sennett, 2002: 583-585).

En una sociedad cada vez más íntima, en la que la impersonalidad se vivencia como un mal social y la proximidad como un bien moral, la autodistancia respecto de las propias emociones se pierde, y las personas ya no pueden no expresar *real y auténticamente* lo que sienten. Siguiendo el razonamiento de Sennett nos preguntamos: ¿el dominio público es constitutivamente autodistanciado? Si la tarea docente es una tarea constitutivamente pública ¿debería ser entonces constitutivamente autodistanciada?

Tal como hemos visto en el capítulo anterior, vivimos en una época que nos incita a expresar lo que sentimos, casi sin restricciones. Los *estilos emocionales pedagógicos hegemónicos* se hacen eco de ese

imperativo y también nos invitan a poner en juego los *sentimientos propios* en la escena educativa. Si tenemos que poner en juego nuestros sentimientos a la hora de construir un vínculo pedagógico: ¿qué hacer con aquellos sentimientos a los que "no se puede dar rienda suelta"? ¿Hay sentimientos "fuera de lugar"? "Espontáneamente —dice Cornu— elaboraremos sobre ellos un juicio 'moral', pero ¿con qué criterios? ¿Qué parte de esos sentimientos depende de nosotros y de qué aspecto de nosotros? ¿Qué es lo que en esos sentimientos sería 'educativo' y en qué sentido?" (Cornu, 2006: 17).

Frente a los testimonios de nuestros entrevistados, lejos estamos de proponer un juicio moral. Tampoco vamos a sugerir echar los odios por fuera de la órbita de "lo educativo", como un resto ajeno, que pertenecería a otro orden. ¿Qué lugar deberíamos asignarles a estos sentimientos oscuros, ya no en un estudio sobre los afectos pedagógicos sino en la práctica pedagógica misma? El psicoanálisis tiene una respuesta: "parecería saludable que, en el campo del educar, reconozcamos otros sentimientos que los amorosos o positivos, porque todos sabemos que lo que no se tramita psíquicamente retorna como lo reprimido, recordándonos que eso está allí, forzándonos a un trabajo creciente para mantenerlo en su lugar" (Corbo Zabatel, 2006: 130). No solo nombrarlos para tramitarlos. Nombrarlos porque están y además cumplen una función tan importante como el amor: "Habría entonces una función subjetiva importante del odio: permite al sujeto separarse de un todo original que se convierte ahora en parcialidades de lo real: él y lo que no es él; él y el otro" (Corbo Zabatel, 2006: 133).

Los límites de lo decible y lo sentible, de lo apropiado e inapropiado se corren. Pegarle a un alumno fue, durante años, una práctica acertada y promovida, y hoy forma parte de lo sancionado como incorrecto. Pero revisemos un poco más el perfil afectivo de "los maestros de antes", porque allí también operan ciertos discursos naturalizados.

Los maestros de *antes* y los de *ahora*: entre la rigidez y la afectuosidad

En la antinomia que abre este apartado, formulada en un impreciso tiempo histórico, se pondrían en juego dos versiones antitéticas del

lugar del amor en la pedagogía: por un lado, aquella afirmación que dice que "educar es una cuestión de deber y no de amor" (Cornu, 2006: 18), y por el otro, aquella que sostiene que no hay práctica educativa posible sin demostración afectiva.

A lo largo de las últimas décadas hemos estado prisioneros de un antagonismo entre relación y conocimiento: de un lado, una cierta liturgia pedagógica que privilegia los aspectos relacionales y afectivos; del otro, una cruzada antipedagógica que se limita a celebrar el pasado (¿cuál pasado?) y el conocimiento (¿cuál conocimiento?) (Novoa, 2006: 141).

Esta disyuntiva, que señala un "antes" de desamor y un "presente" amoroso, a su vez se contradice con la naturalización del amor pedagógico que plantea un eterno *Eros* atravesando el vínculo docente/alumno. Esto es, si fueron posibles maestros "de antes" no afectuosos, el amor pedagógico no sería algo tan natural, eterno y espontáneo.

A continuación nos proponemos despejar tanto esta antinomia como la aparente contradicción. ¿A qué maestra o maestro recordás y por qué?, se les preguntó a los entrevistados. A continuación, sus respuestas:

Me acuerdo de mi maestra de segundo grado, de la dulzura, y me acuerdo de la de quinto, que era muy exigente y muy estricta y nos decía "yo soy así porque quiero sacar lo mejor de ustedes". Esas cosas que te van quedando. La de segundo era una mujer muy maternal, muy dulce, era muy de acariciarte (G., maestra de 64 años).

Me acuerdo de la señorita B. de primer grado. Ella tenía la perseverancia, cuaderno por cuaderno te hacía un dibujito en la primera hoja, te escribía el nombre, se sentaba al lado tuyo, cosas que las otras maestras... y ahora, en la actualidad, menos (A., maestra de 63 años).

Recuerdo a muchos maestros, por la exigencia o por el trato. Recuerdo al único maestro varón que tuve, tal vez porque fue el

único maestro varón. Recuerdo a la maestra de tercero porque era muy estricta. Me acuerdo de una maestra suplente que estuvo un mes en sexto. Tengo un recuerdo lindo. Era bien distinta, venía con el mate, era bien desestructurada. Me acuerdo de que me puso "alucinante" en un cuento, y eso era raro. También me acuerdo del profesor de matemática, que tenía una metodología muy rigurosa (C., maestro de 24 años).

Yo iba a una escuela de monjas y la pasaba muy mal, y mi mamá en segundo grado me cambió al Estado y tuve a esta maestra, maestraza, muy copada. Primero por cómo manejaba al grupo, era muy exigente pero muy divertida a la vez, siempre tenía buena onda con los pibes. Aparte me contuvo mucho, fue un cambio muy grande. Y a mi profesor de matemática del profesorado, genio total, también, muy humano, más allá de las matemáticas, un tipo genial. Cuando sentía al grupo muy tensionado, apagaba las luces un ratito y después arrancaba la clase. Esa gente me parece muy buena (E., maestra de 30 años).

Me acuerdo de una maestra de segundo grado. Desgraciadamente yo fui a una escuela privada y me cargaban mucho con el apellido. Un día me levanté llorando para decirle a la maestra que ya no aguantaba más. Le tiré del guardapolvo y le dije, y ella me calmó muy bien, me contuvo, y me dijo algo así como que su apellido era Z. y que a ella también la cargaban cuando era chiquita. Lo contenedor en el vínculo creo que es una de las cosas que más recuerdo y es una de las cosas a las que más he tendido: contener, ponerse en el lugar del otro y escuchar (D., maestra de 41 años).

Me acuerdo en primer grado de una maestra que solo seguía con el grupo de las nenas que entendían todo rápido. A mí me costaba un poco más y era como que me excluía. Me acuerdo de una foto que me saqué con ella en la que ella solo se paraba al lado mío y ni siquiera el abrazo. Nunca tuve un modelo de maestro a seguir, o un maestro al que recuerde porque hiciera algo en mí que me marcara, o porque me acariciara, ninguno me llegó. Recuerdo eso, que nunca agarré de la mano a una maestra. Es más, me pongo a pen-

sar ahora en algunas y en tener que agarrarles la mano, y me agarra "ay no, eso no se hace" (B., maestra de 23 años).

De los que no quisiera ser, me acuerdo de algunos. Previamente a la dictadura viví cinco años en otra provincia. La gran mayoría de los maestros eran muy autoritarios, a tal punto que tenían permitido el golpe. Más de una vez me agarraban y me daban flor de cachetazo. Una vez una maestra me dio un golpe en el oído que me dejó un dolor y le terminé contando a mi mamá. Cuando mi mamá se fue a quejar, la maestra vino y me dijo: "Mirá, algún día vas a tener que empezar a cuidarte solo; si a vos no te gusta que yo te pegue, decí-melo vos; no siempre tu mamá va a estar para defenderte". [...] De los recuerdos positivos, tengo a mi señorita J., de 6° grado. Se ocupaba mucho de lo que me pasaba y de lo que les pasaba a mis compañeros. Y mi señorita R., de 1° a 3°. Me acuerdo de ellas sobre todo por el buen trato que me daban. Y ahora, como docente, veo que me supieron transmitir muy bien el conocimiento. Recuerdo de ellas la palabra, ese estar atento a todo, se sentaban al lado tuyo, te corregían, te ayudaban (F., maestro de 37 años).

Recuerdo a una monja que era muy particular en su forma de trabajar en lengua. Y no puedo negar que, desde algún lugar, recuerdo el valor de lo humano. Por ahí me tocó jugarla con una parte de la iglesia en donde había una mirada interesante en términos de las convivencias, y creo que estos aprendizajes me sirvieron (H., maestra de 48 años).

Revisando los testimonios podemos comenzar puntualizando una serie de cuestiones:

- En todas las respuestas hay huellas sensibles y se recuerdan afectos de diverso signo: dulzura, contención, rigidez, exigencia. Esto reafirma la hipótesis que veníamos manejando acerca de la ambivalencia afectiva pedagógica. Cuando hablamos de *afectos* entran tanto la frialdad, la severidad y la rigidez como el cariño y la ternura.
- En las entrevistas no se observa un tajante corte generacional en los recuerdos; esto es, tanto los más grandes como los más jóvenes

cuentan, en sus memorias, con afectos de signos opuestos. Hay dulzura, caricias y contacto físico en las memorias de las maestras de más de 60 años, así como hay rigidez y frialdad en los recuerdos de los jóvenes docentes de menos de 25 años. Esto tiene varias consecuencias. Una de ellas es romper los compartimentos estancos del "antes" y "ahora".

- Podríamos pensar, en relación con lo antedicho, que el *maestro querendón* existe desde tiempos más remotos que ese impreciso "antes" que *solemos* escuchar. El mandato de querer a los alumnos no es una radical novedad de las últimas décadas; por el contrario, el *imperativo de querer a los niños* parece comenzar a percibirse en nuestro sistema educativo prácticamente en los orígenes de su constitución. Adjuntemos algunos ejemplos. Ya Sarmiento decía que:

La verdadera sabiduría de la escuela consistía en prevenir antes que en curar, en cultivar los mejores sentimientos de nuestra naturaleza, para lo cual las maestras mujeres están especialmente dotadas. Con su simpatía y dulzura pueden ejercer su dominio sobre los niños y jóvenes más groseros. En el rostro del maestro hay un poder latente "que brilla con amor por los alumnos y entusiasmo por su noble causa" (tomado de Giménez, en Puiggrós, 1996: 329).

Por otra parte, en 1920, *El Monitor de la Educación Común* decía lo siguiente:

Se necesita una maestra de verdad, que ame su profesión, que no sea apática, dormida, rutinaria; que animada del vivo anhelo de perfeccionarse sepa producir siempre más y mejor; que sintiéndose feliz en presencia de los niños confunda su alma con la de ellos, manteniendo esa simpática comunión de afectos que permite, al niño, manifestarse como es, y al maestro, conocerlo bien (citado en Sarlo, 1998: 40).

La *estrategia del cariño* parece ser un viejo artificio todavía vigente. Así lo evidencian algunos testimonios actuales:

Maestra: Tenemos que tener en cuenta que ganarnos al otro es lo más importante, porque, si el otro no quiere, no te entiende, o se pone la mente en blanco y listo. Es como una antiinteligencia: si el otro no quiere, no aprende. Entonces, ganártelo para que quiera aprender.

Entrevistadora: ¿Y cuáles son tus estrategias para ganártelo?

Maestra: Para ganártelo, afectivamente, y teniendo siempre una palabra, un cuerpo a cuerpo, un charlar con el otro, un preguntarle qué le pasa, mirarlo, escucharlo. Porque a veces no escuchamos lo que los chicos nos dicen, la mayoría de las veces (A., maestra de 63 años).

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. Por eso trato de hacerlo, jugar con ellos en los recreos, los lunes preguntarles qué hicieron. Pero hay que ver hasta dónde, porque por ahí los chicos se pasan un poco y no lo respetan a uno tanto como respetan a otros maestros. Pero me parece que puede ayudar mucho; ponerse desde ese lugar puede destrabar la situación (C., maestro de 24 años).

Me pasa eso con un chico que está en estado de abandono, llega a la escuela sucio, la madre lo manda para no tenerlo en su casa, no lo soporta. Se porta mal y hay muchos docentes que tampoco lo quieren en la escuela. Conmigo ese chico se ha pegado mucho, me sigue a todas partes. Y, no sé, yo creo que a ese chico lo trato bien, nada más, es lo único que hago, no le pego, le hablo bien, trato de llegar a acuerdos con él. Él tiene mucho afecto hacia mí, y a veces creo que me aprovecho de eso como para decirle "andá a tu grado, sentate, trabajá, hagamos ese pacto, yo después voy y le pregunto a la seño cómo te portaste". No siempre logro eso, pero, a veces, sí. Yo creo que a ese chico, puntualmente, trato de darle afecto en la escuela. A veces trato de buscarlo yo para que no vaya y les pegue a los demás, porque es muy agresivo. Entonces, como

a mí me da bolilla, trato de aprovechar eso (F., maestro de 37 años).

Echando por tierra algunas idealizaciones, afirmamos con Laurence Cornu (2006: 20) que "todo amor es interesado". En alguna medida, las expresiones de los entrevistados contestan una de nuestras preguntas iniciales, ¿acaso el cariño hacia los alumnos es un *medio* para conseguir algo? Parecería que sí: el cariño sirve para amansar, calmar, regular las conductas, seducir.

En el siglo XIX los valores educativos y familiares viraron considerablemente desde el autoritarismo y la coerción social hacia una *pedagogía del amor*. "Una autorregulación encubierta se volvió más favorable que una abierta coerción; el amor se transformó en la base de las técnicas pedagógicas concebidas para evitar problemas con la vigilancia declarada" (Boler, 1999: 42, trad. propia).

El *trato tierno hacia los niños* tiene fecha de ingreso a la escuela, desplazando con su llegada la centralidad de la coacción física en la consecución de los objetivos educacionales. Desde principios del siglo XIX, a la par que comienzan a prohibirse expresamente los castigos corporales en las escuelas argentinas,⁸ se demandan docentes amables, sinceros, circunspectos, dulces, firmes y justos, que jamás usen palabras ofensivas, chanzas, burlas o den señales de ira, tal como afirma un artículo publicado en *La Educación*, en 1886 (citado en Puiggrós, 1996). No es que la violencia física hacia los niños, dentro y fuera de la escuela, hubiera desaparecido, pero comenzó a ser ejercida en nombre de nuevas motivaciones. Castigos propinados con "verdadero sentimiento" y "por amor" darán cuenta de la complejidad y ambivalencia de la nueva sensibilidad *civilizada* (Barrán, 1991),⁹ origi-

8. El debate sobre los castigos corporales se extendió a lo largo de todo el siglo XIX y hasta bien entrado el siglo XX. Tal como advierte Puiggrós (1996), que se mencione con insistencia la prohibición de aplicar castigos corporales a los alumnos provoca sospechas respecto de la veracidad de su extinción.

9. Una publicación de la dirigencia católica uruguaya de 1899, *El Amigo del Obrero*, daba el siguiente consejo: "El castigo [debía] ser proporcionado a la falta cometida, que no sea demasiado rígido ni demasiado débil", así como que "los niños [debían] sentir el rigor, y sentirlo solo en aquellas partes del cuerpo donde no se han de producir lesiones", pero "nunca se [debía] castigar con ira [pues] el castigo [debía] darse por amor al niño y no por espíritu de venganza" y "el niño [debía] notar siempre que su padre [lo castigaba] con verdadero sentimiento y solo por necesidad" (citado en Barrán, 1991: 110).

nando, quizá, controversiales frases del tipo "porque te quiero te aporre" o "lo hago (te castigo, te pego) por tu propio bien".

Que se insista tanto en recordarles a los docentes que no deben golpear y maltratar gratuitamente a sus alumnos y que deben tratarlos con afecto y paciencia es un signo de que el amor pedagógico no tiene nada de natural. Por el contrario, todo parece indicar que las muestras de cariño docente hacia los niños serán el resultado de un imperativo: *quererlos*.

Un nuevo imperativo pedagógico-vincular dictamina a los docentes evitar los gritos, los gestos desproporcionados, los arrebatos, las bur-las, los insultos, las humillaciones. La disciplina debe ser amablemente inducida. Un *Reglamento para Escuelas Militares* confeccionado en 1909 sostenía que los directores y maestros procurarían "mantener el orden y estimular la aplicación de los alumnos, siendo afectuosos, empleando la persuasión preventiva y esforzándose en que estos los juzguen nobles y justos, y tengan respeto y cariño" (Puiggrós, 1996: 341-342).

Otro de los rasgos afectivos del modelo docente que se estaba con-figurando en los orígenes del sistema educativo argentino era la mesu-ra. Las formas del afecto deberían ejercerse siempre con moderación y cuidando los excesos. Esto tiene que ver –siguiendo a Barrán (1999: 33)– con otra de las características de la sensibilidad civilizada, que es la represión de las emociones, la gravedad del tono, el pudor, la seve-ridad, en pocas palabras: *la seriedad de la vida*.¹⁰

Ya contamos con varias herramientas para trascender el par anta-gónico que contrapone el "maestro rígido de antes" vs. "maestro cari-ñoso de ahora". Antes que frente a una antinomia podemos pensar que estamos ante una mixtura de diferentes racionalidades y manda-tos que, sin dejar de ser opuestos, coexisten y conviven. Es que la escuela moderna fue el resultado de una combinación híbrida y con-tingente de organización burocrática y disciplina pastoral cristiana, y esto repercutió en la figura del maestro, que se vio atravesada por requerimientos de la racionalidad política del Estado administrativo y

10. Como decíamos en el capítulo anterior, en el siglo XIX el mundo emocional interno y privado podía estar en ebullición, pero se *expresaba*, en público, modesta y pudorosamente.

por la racionalidad de las instituciones de la guía pastoral. "El compor-tamiento del maestro moderno, con su delicado equilibrio de calor y vigilancia, amor y disciplina, es por tanto el logro de un notable pro-ceso de adaptación cultural y de improvisación, a través del cual el gobierno transformó y multiplicó la persona del guía pastoral" (Hunter, 1998: 110).

Para comprender la afectividad que impregna a la figura del docen-te –ya en los orígenes del sistema educativo argentino– resulta útil el concepto de *poder pastoral* de Michel Foucault, que se refiere a técni-cas específicas orientadas hacia los individuos que tienen como obje-to gobernarlos de manera continua y permanente. Es decir, el poder pastoral es un poder individualizador. ¿En qué consiste la tarea del pastor? El pastor es quien agrupa, guía y conduce a su rebaño con la principal finalidad de asegurar su salvación. Foucault nos habla de la bondad del pastor, una bondad que se acerca a la abnegación: todo lo que hace es por el bien de su rebaño.

El tema de la vigilia es importante. Hace resaltar dos aspectos de la dedicación del pastor. En primer lugar, actúa, trabaja y se desvive por los que alimenta y se encuentran dormidos. En segundo lugar, cuida de ellos. Presta atención a todos, sin perder de vista a ningun-o. Se ve llevado a conocer al rebaño en su conjunto, y en detalle. [...] debe conocer las necesidades de cada uno en particular. [...] el poder pastoral supone una atención individual a cada miembro del rebaño (Foucault, 1996: 102-103).

Abnegación, bondad, cuidado, atención, dedicación suponen grandes cuotas de inversión afectiva dirigidas hacia el otro. Podría pensarse que ha sido este tipo de afecto –el proveniente de la pasto-ral cristiana– el que ha trascendido, laicizado,¹¹ como "el" afecto requerido necesaria e incondicionalmente para la ocupación del cargo docente.

La eliminación de los castigos físicos en la escuela y el consiguient-e paso a un sistema correccional cuya penalidad es la "privación de

11. Saldarriaga Vélez (2006: 47) recuerda que Foucault plantea que ha habido una implanta-ción y difusión de técnicas pastorales en el marco laico del aparato del Estado.

amor, aprecio e individualidad” ha sido posible –desde la perspectiva de Saldarriaga Vélez– gracias a la creación de una *red paternal-pastoral* alrededor del niño.

El mecanismo disciplinario de este dispositivo consiste en un juego de presencias y ausencias del maestro a través de su voz o su silencio, de su mirada o su indiferencia, para otorgar o quitar la identificación afectiva que el niño y el maestro intercambiaban: en el límite, el peor castigo llegaba a ser el dolor moral del niño por efecto de que “¡el maestro ya no me mira!” (Saldarriaga, 2003: 164, citado en Saldarriaga Vélez, 2006: 52).

Sumando la perspectiva foucaultiana del poder pastoral es posible pensar que la antinomia que venimos problematizando en este apartado –rigidez vs. afectuosidad– tiene que ver con la coexistencia de una pedagogía de matriz racional (de herencia cartesiana y kantiana), sostenida epistemológicamente en la lucha de la razón contra las desordenadas y cegadoras pasiones –de las cuales, para acceder a un conocimiento “claro y distinto”, es preciso desconfiar–, con una modalidad de vínculo docente asentada en el poder pastoral, que implica cuidado, dedicación y voluntad de erradicación de los vicios (Saldarriaga Vélez, 2006: 51). Siguiendo este razonamiento, sería posible pensar que, mientras que la configuración epistémica racional parece en la actualidad haberse desdibujado notablemente, no ocurriría lo mismo con el modo de relación pedagógica paternal-pastoral (mantenido hasta hoy como uno de los componentes fundacionales del oficio del maestro). En este punto es importante tener en cuenta que, en los inicios, el “maestro pastor” cuida y protege de manera abnegada, pero no bajo el ala de teorías psicológicas. El ingreso de la psicología y de las ciencias positivas al campo de la pedagogía introdujo modificaciones no menores, que aportaron a la secularización del gobierno pastoral del maestro (Saldarriaga Vélez, 2006: 58).

En definitiva, si la figura del maestro combina calor y vigilancia, amor y disciplina (Hunter, 1998), y el *cuidado pastoral* es un componente fundacional del oficio, el trato tierno hacia los niños no sería un elemento novedoso en la configuración de la afectividad del docente

(aun cuando el cariño típico del siglo XXI sea, por muchos motivos, distinto del afecto del siglo XIX).¹²

En el tema de la cuota afectiva reconocida en la figura del maestro, no podemos pasar por alto la intencional feminización del plantel docente.¹³ Las mujeres fueron reclutadas como maestras –dice Megan Boler (1999)– para funcionar como *caring police*, policías delicadas y maternas.

Las principales aptitudes de las mujeres del novecientos, que consistían, según los cánones de la época, en sus inclinaciones naturales hacia la maternidad y el cuidado de los niños, hicieron pensar a los hombres de aquel tiempo que ellas eran las indicadas para el ejercicio del rol docente. En efecto, en los testimonios recogidos encontramos el adjetivo “maternal” como sinónimo de dulzura y cuidado. En este sentido, que la *feminización* de la docencia tuviera efectos de *dulcificación* (Morgade, 1997) sobre las prácticas educativas, antes que una mera casualidad, fue parte del proyecto político pedagógico de los orígenes de la escuela argentina.

Pero las mujeres no solo eran *educadoras natas* (pacientes, comprensivas, bondadosas) para la sociedad patriarcal del siglo XIX. También eran histéricas, pasivas y algo tontas, a la vez que gustaban del lujo y el despilfarro. Como señalamos en el capítulo anterior, las pasiones “calientes” se asociaron rápidamente con el estereotipo femenino, lo que justificó el confinamiento de las mujeres al ámbito doméstico (y a su vez lo feminizó). Por este motivo podemos sostener que la insistencia en la *natural* sumisión, suavidad y abnegación femenina, más que asentarse en la certeza comprobada de estas cualidades, se debía a la voluntad de construirlas e imponerlas. Si las

12. Tal como plantea Alliaud (2009: 59), el privilegio actual de “la dimensión afectiva o altruista de la profesión constituye versiones de un mismo discurso *moralizador-normalizador*, asociado a los orígenes de la profesión y reeditado por estos nuevos maestros en contextos educativos, políticos, sociales y culturales muy diferentes al de los comienzos del sistema educativo moderno”.

13. Según Graciela Morgade (1997: 68), en la Argentina la feminización de la docencia primaria se produjo en forma acelerada a fines del siglo XIX y en la primera década del siglo XX. Una serie de medidas políticas fue la mediación para la conformación de un plantel docente femenino habilitado para educar a los niños según la Ley 1420. Transcurrieron solo treinta años entre la apertura de la primera Escuela Normal y la configuración del cuerpo docente femenino en un 85%, porcentaje que nunca descendió a lo largo de todo el siglo XX.

mujeres hubieran sido tan inofensivamente buenas y maleables, no habría sido necesaria tanta propaganda sobre su docilidad. Dice Barrán (1991: 161) que "al temerse a la mujer dominante, se propagandeaba a la sumisa". Es que las mujeres, en realidad, seguían inspirando todavía esa mezcla de temor diabólico, misterio y tentación sexual predominante de los siglos XVI y XVII (Barrán, 1991). Los ideales de templanza propios de la sociedad decimonónica urgían poner bajo control la intemperancia femenina.¹⁴

¿A los docentes les tienen que gustar los chicos?

Una de las preguntas rectoras de este trabajo es la que da título a este apartado. La vieja y trillada expresión "Me gustan los chicos" sigue teniendo presencia en el vocabulario docente, y se recurre a ella sea para afirmarla, para criticarla o para denunciar su insuficiencia.

Esta es la respuesta de una maestra:

Para ser maestro uno tiene que querer al chico que uno es. El maestro es un poco niño, es adulto, es adolescente. Si uno desprecia en uno el chico que fue, eso lo va a trasladar a los chicos. Porque, ¿qué es esto de "querer a los chicos"? ¿Agarrar el cachetito y decirle "qué lindo", como esa tía gorda que se pintaba los labios y te agarraba y cuando venía, uno se escondía debajo de la mesa? No, porque eso sería algo hueco. Yo creo que muchos empiezan la carrera por eso, porque tienen paciencia, porque les gustan los chicos. Pero con eso no te basta, porque eso está bien para cuidar a tus sobrinos el fin de semana, pero para tener un curso todos los santos días durante tanto tiempo, para tomártelo como un trabajo... Te tienen que gustar, sí, ¿pero gustar desde

14. Si bien en este libro hemos incluido muchos aportes teóricos y conceptuales de intelectuales feministas, y reconocemos, además, que el feminismo (como movimiento político y teórico) fue un punto de inflexión en el lugar de "lo emocional" en la cultura y la sociedad, no hemos adoptado en nuestro estudio una perspectiva de género ni tampoco hemos profundizado lo suficiente en lo que significa "ser mujer" y "docente" a la hora de concebir a los afectos magisteriales (es decir, no hemos focalizado nuestro estudio en los sentidos de lo *afectivo* atribuidos a lo *femenino*).

dónde? No es pasar el rato, porque, además, hay un aprendizaje en el medio y esto es lo difícil, no es cuidarlos nada más, no es jugar por jugar (D., maestra de 41 años).

La mayoría de los docentes reconoce esta expresión como algo ingenua, juvenil, *naïf*, como si solo la sostuvieran "las chicas cuando se van a anotar en el profesorado". Al momento de refutarla plantean que es insuficiente ("es hueco") sostener la actividad docente desde ahí: se trata de un trabajo complicado, que requiere formación, calificación, capacitación, para el cual no alcanza con el "gusto o cariño por los niños". Rechazar la expresión del *gusto por los niños* es una operación que pretende elevar el estatus del oficio docente y reposicionar la tarea específicamente pedagógica de enseñar. Es como si dijeran: "los chicos les pueden gustar a muchos, pero nosotros trabajamos enseñándoles, y para eso hay que estar preparado". Cualquiera puede quererlos, pero no cualquiera puede enseñarles.

Los maestros entrevistados, antes que plantear un simple acuerdo o desacuerdo con esta frase, tienden a abrirla y desplegarla. Entonces, frente a la palabra "chicos" multiplican las figuras de alumnos potencialmente *gustables* o *queribles* y agregan "medianos", "grandes", "cualquiera". De este modo, no solo los infantes serían susceptibles de afecto docente. Por otro lado, sostienen la palabra "gusto", no la eliminan, pero la desplazan desde los niños (los sujetos) hacia la tarea pedagógica y la enseñanza. Y, al mismo tiempo, desmenuzan el término "gusto" y buscan vocablos con mayor capacidad para dar cuenta de los afectos implicados en la tarea: buena relación, buen trato, conexión, respeto, paciencia, acompañamiento.

Veamos los testimonios:

Para ser maestro te tiene que gustar enseñar, ver cómo podés captar el interés de esa persona. Yo creo que eso es ser maestro, cómo meterte algo nuevo adentro, porque tener una buena relación no interesa..., perdón, dije "no interesa" pero sí que interesa, pero también meterte algo nuevo adentro (A., maestra de 63 años).

Yo creo que lo mejor que te puede pasar en la vida es que te guste el trabajo que hacés, no sé si te tienen que gustar los nenes de ini-

cial, los de primaria o los adolescentes. Decir que te tienen que gustar los chicos, específicamente no, porque en el trabajo están los pibes y hay otro montón de cosas. Reconocer que tenés un pibe y vos tenés mucho que ver con lo que le pase con el aprendizaje y con el deseo de aprender... Pero que te tienen que gustar los chicos, no sé (G., maestra de 64 años).

Para ser maestra te tiene que gustar enseñar y transmitir, más allá de los chicos, los grandes, porque, si te gusta enseñar, enseñás a cualquiera. El tema es ese, la energía que puedas transmitir. Entre lo que estás enseñando y vos tiene que haber una conexión, sea a grandes o a chicos. Y tiene que haber paciencia, no que te gusten o que los quieras (siempre hay un afecto de por medio), pero, sean grandes o chicos, el tema es tener la paciencia y el tiempo que necesita el otro. Hay un afecto pero pasa por otro lado, tiene que haber una conexión; si no, no puede haber aprendizaje (E., maestra de 30 años).

He trabajado con adultos, con niños, y a mí me gusta enseñar, me gusta, todo el tiempo. El afecto está porque somos seres humanos, hay un buen trato, un respeto al alumno, eso creo que no debe faltar nunca. A veces está esa cuestión de piel, no lo voy a negar, hay alumnos que te caen mucho mejor que otros, seguro, y con otros mantenés más distancia porque tampoco hay mucha apertura de parte de ese alumno. Yo el afecto lo veo más por el lado del respeto. Y sí, uno se termina encariñando con los chicos (F., maestro de 37 años).

Una vez más, la *obviedad* de la presencia de afectos en la relación pedagógica se explica a partir de la cualidad "humana" de los humanos (y en el carácter "humano" del vínculo educativo). Aunque, como ya vimos, es más habitual que se apele a la justificación de "la humanidad" o "la piel" ante la presencia de afectos negativos.

Pero también encontramos testimonios que adhieren sin inconvenientes a la expresión "para ser maestro te tienen que gustar los chicos":

Sé que siempre me gustaron los chicos. Si realmente no te interesa el contacto con el chico, no podés ser docente (B., maestra de 23 años).

Me gusta mucho el trato con chicos. Jugar con ellos, las cosas que dicen (que a uno a veces lo sorprenden), ver los procesos que van haciendo. Obviamente hay momentos en que uno se pone nervioso, que lo alteran un poco, pero, bueno, eso es a lo que me refiero, si no me gustara trabajar con chicos, esos momentos cuando a uno lo alteran serían mucho peores. [...] Es muy ambigua la frase [se refiere a "para ser maestro te tienen que gustar los chicos"]. Si no te gustan los chicos, supongo que eso va a influir en el trato con ellos. Si es por ese lado, creo que sí, que uno por lo menos tiene que poder soportarlos. Y, si te gustan los chicos, ayuda porque podés tolerar un montón de cosas que si no te gustaran no las podrías tolerar. Pero no creo que sea una cosa obligada que para ser maestro te tienen que gustar los chicos. Creo que se puede enseñar tranquilamente y que los chicos pueden aprender sin que te gusten mucho los chicos (C., maestro de 24 años).

En este último caso, aun no representándole conflictos esta conocida expresión, este docente intenta desplegarla y explicarla: que te gusten los chicos es que te guste el contacto, estar con ellos, hablarles, escucharlos, jugar, que los soportes. "Si te gustan los chicos, todo va a ser mejor, más fácil". La siguiente maestra dice algo parecido: "¿Cómo se entiende que te guste la tarea con niños y no te gusten los niños?":

Maestra: Si vos elegís la carrera de nivel inicial creo que te tiene que importar, por sobre todas las cosas, la construcción en esos primeros años de la infancia. Me parece que alguien a quien no le importa la infancia en términos de todo lo que la infancia significa debería cuestionarse la elección de una carrera docente vinculada a los niños. Te tiene que importar la infancia.

Entrevistadora: ¿Y gustar?

Maestra: Sí. Vos sabés muy bien, cuando iniciás una carrera en el nivel inicial, por ejemplo, que además de socializar el conoci-

to, tenés que atender necesidades básicas como ir al baño, limpiarles los mocos..., te tiene que gustar, sí, para mí, sí.

Entrevistadora: ¿Te tienen que gustar los niños o la tarea que hacés?

Maestra: Las dos cosas. ¿Cómo se entiende que te guste la tarea con niños y no te gusten los niños? Es un poco contradictorio. Y en esto de gustar los niños tendríamos que profundizar en el gustar, porque no se trata de traer un caramelito, "ay, qué lindo que sos". Cuando hablo del afecto hablo del respeto por el otro, entender que tengo del otro lado a un sujeto de derecho, la forma en la que uno se comunica con el otro, si uno está siempre con el mismo o si va acercándose a todos (H., maestra de 48 años).

En este último ejemplo se observa que existe la alternativa de afirmar "el gusto por los niños", sin que esto implique restar complejidad a la tarea docente o edulcorar gratuitamente las prácticas pedagógicas. Esta maestra también desplegó sentidos ante las palabras "gusto" y "afecto". Frente a una versión del afecto "atontado", que regala caramelos y dice a todo que sí, opone una versión de la afectividad politizada.¹⁵

Podríamos pensar que el rechazo de la conocida expresión que dice que "para ser maestra te tienen que gustar los chicos" está dando cuenta de que algunos afectos pedagógicos no están siendo bien vistos, en tanto se los asocia a la simplificación y a la desprofesionalización del oficio. En realidad, sería más preciso afirmar que los docentes se encuentran enfrentados a una especie de paradoja. Por un lado, tienen que vérselas con el estereotipo emocional –todavía vigente– que incita a "querer a los alumnos". Pero, por otro lado, los maestros son sospechados por *querer demasiado*. Es decir, en el campo educativo lo afectivo está, por momentos, elevado y sobrevaluado, y por momentos, cuestionado y descalificado. En el rincón de la sospecha se ubica el discurso de la des/profesionalización cuya ecuación asevera: a mayor afecto, menor profesionalización. Desde esta perspectiva el afecto es algo banal, simple, que, en tanto obstáculo, sería conveniente erradicar.

15. La relación entre política y afectos se profundizará en el capítulo 5.

Aun sufriendo las consecuencias de un fuego cruzado de mandatos contradictorios, los docentes no parecen dispuestos a deponer el armamento afectivo que nutre sus prácticas. Será porque, como dice Dubet (2006), uno de los rasgos constitutivos de esta profesión es tener como objetivo "trabajar sobre los otros". Por eso, los maestros no dicen simplemente que no, que no hay gusto, que no hay emociones implicadas en sus prácticas. A partir de ciertos desplazamientos discursivos, se las arreglan para decir que en sus trabajos hay placer, afecto, pasión.

Sentir placer por la tarea: ¿tener vocación?

La pregunta que originó el título del apartado anterior –¿para ser maestro te tienen que gustar los chicos?– habilitó un comentario prácticamente común a todos los entrevistados: la docencia es una tarea vinculada al placer. Podría decirse que todos los sujetos sienten, en algún momento de sus vidas, la necesidad de reafirmar el gusto por lo que hacen o, al menos, de hacer las paces con el trabajo elegido. Pero, en el caso de la docencia, sería posible afirmar que sentir placer y satisfacciones ejerciendo este oficio es un afecto *correcto, esperado y hasta dado por supuesto* (McWilliam, 1999: 16). Dicho de otro modo, podríamos sostener que el mismo movimiento que realizan los docentes para despegarse de un mandato (el de ser cariñosos con sus alumnos) los lleva a asumir otro, el de sentir gusto o placer por la tarea.

Siempre me gustó enseñar, siempre, desde muy chica, y lo tuve siempre muy claro. Me encanta lo que hago (E., maestra de 30 años).

¿Viste cuando uno siente pasión por algo? Ahí estaba todo el santo día trabajando para eso y realmente entendiéndolo como una militancia. [...] Esto del placer, esto de sentir realmente que habías elegido lo que querías (G., maestra de 64 años).

Tenés que poner todo y más. Y eso me llena. El dar todo es com-

prometerse, y el compromiso parte de la vocación. Si a vos realmente no te interesa el contacto con el chico, no podés ser docente. Vos pensá que los pibes están desde las 8 de la mañana hasta las 5 de la tarde con la misma maestra. Ante cualquier cosa, los chicos acuden a vos. Si a vos no te nace eso, que a mí me nace, a ese pibe le podés decir "bueno, ah, sí, sí, bien, bueno", y a otra cosa (B., maestra de 23 años).

Dar todo lo que se pueda, estar ahí, al ciento por ciento, apoyándolos, fomentando ese respeto entre ellos (E., maestra de 30 años).

Cuando hay personas que están estudiando esto y vienen y me dicen: "Pero no sé, qué te parece"; yo les digo: "¿Te gustan los pibes?". Si me contestan: "No, la verdad es que tengo dos sobrinos y no los puedo ni ver". Bueno, listo, no. Fijate, porque acá vas a tener treinta y con los treinta tenés que estar a morir, tenés que estar a *full* (B., maestra de 23 años).

Creo que en el fondo es bueno estar en contacto con los libros, eso es algo que me gusta, me gusta el conocimiento, me gusta transmitirlo, creo que en eso trato de darles todo lo que yo sé a los chicos, trato de no guardarme nada, porque sé que les puede servir para algo. No sé si hay alguien tan entregado como el docente. Es una sensación medio extraña, querer darles todo para que sepan todo lo que puede haber. Es el amor al conocimiento y las ganas de enseñar. Me quedo tranquilo con haberle transmitido lo mejor de mí a ese grupo y haber vivido un montón de cosas. Es una carrera en la cual te tenés que entregar todos los días (F., maestro de 37 años).

Una expresión que se repite es "darlo todo". Vale traer aquí la definición lacaniana del amor: dar lo que no se tiene a alguien que no es (Puiggrós, 1995). Algo de esa forma de entender el amor, como entrega desmesurada e imposible, se filtra en los testimonios recogidos.

El cuidado específico del docente no debe ni pedir ni esperar respuestas o retribuciones de los alumnos (McWilliam, 1999). De hecho, con simplemente *dar* alcanzaría, en tanto "poner todo, y más –según

una de las maestras entrevistadas– *llena*". La noción de cuidado tiene varias acepciones. Una de ellas es el cuidado entendido como "virtud cotidiana" (Todorov, en Antelo, 2009: 121). Esta clase de cuidado no es sinónimo de caridad o sacrificio. "El que se sacrifica, se priva *de*, y en el sacrificio, como en la caridad,¹⁶ se excluye la reciprocidad. Por el contrario, el que cuida se consagra al otro y goza de ello: uno se encuentra al final de la acción más rico, no más pobre. En este sentido, cuidar es lo contrario de la actividad de apóstol (que empobrece para que los otros sean ricos)" (Antelo 2009: 122). "Me encanta lo que hago", "siento placer", "lo entrego todo" son enunciados que, a primera vista, parecen alejarse del sacrificio, en tanto destacan, antes que pérdidas, ganancias.

En esta "entrega total" no podemos dejar de identificar ecos provenientes de la docencia entendida como *vocación*. Dentro de los testimonios recogidos encontramos referencias espontáneas a este término que creíamos ya caduco, sepultado ante las demandas de reconocimiento de los docentes como "trabajadores de la educación":

Maestra: Si no tenés vocación, no podés tener este trabajo; es imposible, porque estar encerrado en un salón con treinta pibes es muy difícil si no te gusta hacerlo.

Entrevistadora: Y la vocación ¿cómo la entendés?

Maestra: Exactamente eso, hacer lo que a uno le gusta. Es bueno porque también te pagan y del aire uno no vive. Si a la vez podés hacer lo que te gusta y que te paguen, es completo (A., maestra de 63 años).

Es una frase muy común y, aunque no suene muy bien, *vocación* es que te gusten los chicos, querer tener contacto con los pibes y darles a los pibes algo más. Es el sentimiento o la cosita que te recorre cuando entrás a una escuela. Millones de veces me ha pasado de estar con problemas personales, llegar a la escuela muerta, y que venga un nene y me abraza y me haga pasar todo. Ese abrazo que te dio ese pibe, o ese "seño, viniste", te llena, y eso

16. En el capítulo 4 profundizaremos la relación afectividad/caridad.

forma parte de la vocación. No está mal tomarlo como un trabajo, como hacen muchos (B., maestra de 23 años).

Yo siento que tengo vocación para esto y que realmente me importa todo del chico. No me olvido de mi tarea, que es fundamental, es el único lugar donde el chico puede aprender, donde yo le puedo ofrecer las herramientas necesarias para que él pueda desempeñarse en su vida. Pero yo me quiero quedar tranquila de que di todo (B., maestra de 23 años).

Recibí una formación ligada a esta cuestión de lo vocacional en donde parecería ser que se pierde de vista esta condición de "persona que trabaja de". Entonces, desde la vocación, todo se puede, todo se hace, ligado al tema de la maestra como segunda mamá. Pero yo nunca me sentí una segunda mamá. Me sentí la maestra que tenía un trabajo pedagógico didáctico. Pero no puedo negar que tuve esta impronta de formación, ligada a la vocación, ligada al sacerdocio. La tuve, creo que no la ejercí del todo (H., maestra de 48 años).

La vocación docente se ha estudiado, de manera privilegiada, ligada a la religión, el apostolado, la desprofesionalización (véanse Tenti Fanfani, 1999; Birgin, 1999). Los testimonios presentados podrían estar dando cuenta de un atisbo de desplazamiento o, al menos, de un concepto de vocación que tiene ganas de *aggiornarse* y que, por momentos, coquetea con despegarse de sus viejos significados. Por un lado, al nombrar la vocación e intentar definirla, los maestros se han visto obligados a introducir el término *trabajo*. Es que la identidad del concepto vocación, al menos en el ámbito de la docencia, se define en tensión con la asunción del magisterio como trabajo. La vocación sería una suerte de *plus* que distinguiría a la tarea docente de ser un "simple" trabajo. Pero no todos los entrevistados parecen resolver el conflicto de la misma manera. Para algunos la disyuntiva puede disolverse: se puede tener vocación y considerar, al mismo tiempo, la docencia como un trabajo ("y que te paguen por ello"). Por otro lado, la vocación se estaría definiendo más bien a partir de "hacer lo que a uno le gusta", "la cosita que te recorre cuando entrás a una escuela".

Significados asociados al gusto, a la inclinación personal, a sentirse realizado —es decir, a sentimientos bastante terrenales e individuales— antes que al sacerdocio, al deber, a esa especie de llamado superior que convoca a cumplir con una tarea trascendente y que implica renunciar, en alguna medida, a uno mismo.

Lo que no queremos dejar de destacar es que, cuando procuran describir sus afectos, no son pocos los maestros que echan mano a la palabra *vocación*, lo que daría cuenta, como dijimos en párrafos anteriores, de que se trata de un afecto todavía sensible, nombrable, aún disponible.

La fe pedagógica en las bondades del componente vocacional no cede ni un ápice. Por el contrario, se acrecienta, y el tamaño de su esperanza es proporcional a la emergencia de escenarios que ponen en duda la eficacia de la instrucción escolar profesionalizada, a fuerza de mostrar por doquier resultados decepcionantes (Alliaud y Antelo, 2009: 106).

En definitiva, la *vocación* parece estar disponible para cumplir con la función de *sostener afectivamente* una tarea que, al asumir hoy tal magnitud y complejidad, necesita agarrarse con fuerza de algo para no caerse.

En las entrevistas hasta aquí trabajadas, tácitamente se está poniendo en juego lo que se sanciona como bueno, esperable, deseable en la asunción del rol docente. Ahora avanzaremos directamente sobre esto: a partir de qué discursos disponibles se construye el "buen maestro" según nuestros entrevistados.

Buenos maestros

Ser hoy un buen docente es también ser un buen asistente social, un buen psicólogo, un buen compañero del chico, un buen amigo. [...] Hay que enseñar, pero también tenés que trabajar con la realidad del chico. Ser hoy un buen docente es tener amplitud de pensamiento. Te vas a encontrar no solo con treinta sujetos, sino con treinta realidades diferentes, y tenés que trabajar con la diversidad

y tratar de ir metiéndote por los huecos, donde puedas (B., maestra de 23 años).

Un buen maestro es alguien que aprende. Tiene que saber escuchar y enseñar ejerciendo la tolerancia. Tolerar no es bancarse que me peguen y poner la otra mejilla cristiana; es tolerar y mostrarse firme en esa tolerancia. Un buen maestro es alguien que tiene claros los límites, que trabaja en los límites como contorno, como algo que te cuida y no como algo represor. Es alguien que se puede poner en el lugar del otro. Después, si tiene en claro más o menos el contenido, lo va a enseñar bien, lo demás va siendo, va saliendo (D., maestra de 41 años).

Qué es un buen maestro, ¡qué difícil! Un buen maestro es aquel que puede enseñar algo teniendo en cuenta al otro como individuo, respetándolo, queriéndolo... (A., maestra de 63 años).

Un buen maestro o maestra es una persona que les da lugar a los chicos, les da lugar a la reflexión, al pensamiento crítico, a que los chicos puedan producir. Tiene un buen manejo de grupo, prepara bien sus clases, cumple con lo que les dice a los chicos. Puede transmitir todo el conocimiento que tiene para que los chicos, a partir de eso, puedan sumar sus propios conocimientos (C., maestro de 24 años).

Un buen maestro es aquel que sabe ejercer la autoridad; a veces es difícil, cuesta. Y hacerse respetar por el conocimiento, ser democrático; a veces uno comete esos errores de gritar demasiado. Y saber manejar esa relación de poder que hay entre el docente y el alumno. Un buen maestro se define por un montón de características: podría escribir un papiro (F., maestro de 37 años).

Que tenga un buen manejo del grupo, que pueda contener, tanto al grupo como individualmente, que enseñe todas estas cuestiones de respeto, de convivencia, de pautas sociales a la vez que enseña los contenidos. Que tenga en cuenta las culturas y las costumbres familiares, cosa que muchas veces no pasa (E., maestra de 30 años).

Es una persona comprometida con la realidad del país y con la realidad de los pibes, que por sobre todas las cosas produce conocimiento con los pibes y socializa el conocimiento. Que interpela y promueve el cuestionamiento de la realidad con sus pibes y con los compañeros en la escuela. Y sí, creo que hay que querer a la infancia para ser un buen docente, no se puede no querer a la infancia. Y, cuando uno quiere, se compromete (H., maestra de 48 años).

Un buen maestro cumple roles múltiples; debe estar comprometido, contener, escuchar, tolerar, respetar a los alumnos, manejar bien el grupo, transmitir y socializar el conocimiento. Un "buen" maestro sería, para nuestros entrevistados, también un maestro "bueno". Una lectura aguda de la posición del adjetivo –como la que realizan Alliaud y Antelo (2009: 45)– podría estar distinguiendo dos sentidos para la cualidad de "bueno": uno vinculado a la *bondad* del sujeto y el otro referido a la *calidad* del desempeño. ¿Son antitéticas estas dos cualidades? ¿Acaso es posible encontrarlas por separado y en estado puro? Por el modo en que construyen sus respuestas los docentes consultados, las variadas características que hace falta reunir para construir la definición de *buen maestro* (que daría lugar, para uno de los entrevistados, a la escritura de un papiro) se llevan bien entre sí: ser *bueno* de ningún modo iría en detrimento de hacer las cosas *bien*. Pero si prestamos atención a algunas investigaciones (Alliaud, 2004), se podría pensar que el hecho de asumir rasgos asociados a la bondad, en el caso de muchos maestros noveles, vendría a compensar cierta dificultad o incompetencia en el trabajo de enseñar.

Desde otra perspectiva, la lectura en conjunto de los testimonios nos invita a pensar que hoy un buen docente debe tener "competencia emocional" (Illouz, 2007: 139-140). Convertido el rubro de lo emocional en algo valioso –es decir, en una divisa social–, la competencia emocional podría definirse como la habilidad en la adquisición y en el manejo de este capital (el emocional). Por otra parte, como toda competencia, la emocional puede traducirse en un beneficio social o en progreso profesional. De hecho, se convirtió "en un criterio formal para el reclutamiento y el ascenso de personas en el ámbito laboral" (Illouz, 2007: 144-145). En el campo educativo, poseer

tanto capital como competencia emocional reportaría beneficios y permitiría un adecuado desenvolvimiento.

Por otra parte, recordando lo que decíamos al comienzo de este capítulo, es dentro de determinadas coordenadas espaciotemporales (y no por fuera de ellas) donde podemos identificar buenas (o malas) pedagogías. Estas, a su vez, se verán configuradas por discursos disponibles. Entonces, ¿de qué discursos se nutren las concepciones vigentes acerca del "buen docente"?

Un discurso que se destaca configurando aquello que se entiende por buen docente es el *multiculturalismo*. Ejercer la tolerancia, el respeto, atender a la diversidad, practicar la escucha, tener en cuenta las diferentes culturas son cuestiones que se repiten en los testimonios y que son provistas por el discurso multicultural. No es casual que, en el campo teórico, el discurso multiculturalista haya recibido considerables críticas por su escasa propensión a identificar los inerradicables conflictos que supone el contacto con la alteridad. Podríamos decir que es un discurso que ha sido criticado por su excesiva corrección política, y por estar edulcorado o demasiado "afectivizado".¹⁷

Otro discurso que a lo largo del siglo XX nutre las prácticas pedagógicas –y lo hace de una manera insoslayable– es el de la psicología. La psicología impulsa el conocimiento del otro (del alumno), descentra la práctica pedagógica del docente y la focaliza en el alumno, tratando de apuntar al desarrollo de la infancia (McWilliam, 1999). Los primeros psicólogos que ingresaron al ámbito de la educación hacia fines del siglo XIX lo hicieron introduciendo técnicas psicométricas de diagnóstico que les permitían identificar diferencias individuales y trazar una frontera entre la normalidad y la patología. "Se puede afirmar que las pedagogías psicológicas¹⁸ nacen oscuramente en esas clases espe-

17. Alrededor del multiculturalismo hay múltiples debates sobre los cuales no nos extendemos. Pueden consultarse, entre otros, los siguientes textos: Taylor (1993); Arditi (2000); Jameson y Žižek (1998); Skliar (2002).

18. Los fundamentos de estas pedagogías son casi exclusivamente psicológicos, dice Varela (1991: 57), y agrega: "psicología evolutiva, psicología del desarrollo infantil, psicología del aprendizaje, psicología educativa, psicología cognitiva... A diferencia de las pedagogías tradicionales, estas promueven el juego, la actividad del alumno y el proceso de personalización. La acción educativa, centrada en el niño, debe estar dirigida a satisfacer sus presuntos intereses, a desarrollar su supuesta espontaneidad y creatividad, en fin, a respetar su específico ritmo de desarrollo evolutivo".

ciales dedicadas en primer término a reciclar escolarmente a unos niños rechazados por la propia institución escolar" (Varela, 1991: 56).

Aquello que señalan nuestros entrevistados con respecto a lo multivalente del buen desempeño del rol podría leerse como un efecto de las prescripciones de las "pedagogías psicológicas", que prestan especial atención a los aspectos comunicativos, expresivos, relacionales, afectivos y creativos. A causa de los preceptos de los psicólogos escolares, los docentes

están cada vez más condenados a convertirse en profesionales polivalentes, flexibles y adaptables, en virtud de una verdadera reconversión que los transforma en tutores, animadores pedagógicos y orientadores, en estrecho contacto con los alumnos y las familias. Frente a las pedagogías tradicionales, *las nuevas pedagogías* exigen de ellos un control más difuso y menos visible, ya que toda imposición directa está en la actualidad mal vista. La vigilancia y el cuidado que han de ejercer sobre sus alumnos ha de ser dulce, pero inexorable, ya que solo así podrán conducirlos al estado perfecto de automonitorización, autocontrol, autoevaluación, autodidaxia, o lo que es lo mismo, a la interiorización y psicologización extremas (Varela, 1991: 58).

Varela no disimula que, para ella, las pedagogías psicológicas conducen a los maestros a una especie de "tiranía amorosa".

La influencia de la psicología en el ámbito educativo puede verse a partir de otros indicios. Como profesora formadora de maestros, McWilliam (1999: 61-62) ha podido reconocer una serie de proposiciones sobre la docencia que sus alumnos sostienen de manera inamovible. Las apreciaciones de la pedagoga australiana valen para estas latitudes. Una es que los métodos conductistas son una suerte de maldición para la buena enseñanza. Otra es que los maestros tienen que procurar aliviar, o al menos estar compenetrados de, los problemas de sus estudiantes. La tercera proposición es que el estudio de la psicología les proveerá técnicas para resolver esos problemas. En este sentido, no es casual encontrar, dentro de nuestros entrevistados, maestros que han pasado por la carrera de psicología o psicología social, o que sostienen que incursionar en esta disciplina es una asignatura pendiente.

Por otro lado, en sus respuestas acerca de lo que consideran un "buen docente", los maestros consultados destacan otro rasgo –derivado de la psicología– que llamaremos "la importancia de lo relacional". Los buenos maestros deben relacionarse con *todos* sus alumnos (enfaticando el "todos"), estableciendo vínculos con ellos en tanto personas. Es examinando la calidad de la relación interpersonal entre un maestro individual y un alumno individual como se identifica a un buen docente. "Para muchos maestros jóvenes, el deseo de conocer a los alumnos como individuos –y, en particular, como individuos con *necesidades*– es lo que los separa de la vieja escuela" (McWilliam, 1999: 61, trad. propia).

La centralidad de "lo relacional" en la pedagogía tiene también una explicación sociológica posible: el declive de las instituciones. Dubet y Martuccelli (2000) dicen que, cuando las instituciones se apoyaban en normas y valores sociales trascendentes, predominaba el *rol* sobre la *personalidad*, y el maestro encarnaba principios que lo sobrepasaban. Ahora, las *relaciones interpersonales* se han colocado a la vanguardia de la escena y, en los momentos en que antes se apelaba a la autoridad, hoy se insiste con acortar las distancias, contar con un conocimiento profundo del alumno, generar vínculos afectivos. Lo que hace un par de décadas estaba "encuadrado" se ha vuelto "personal", estableciéndose una suerte de contractualismo generalizado entre un yo y otro yo (Ehrenberg, 2000: 268). El imperativo de lo relacional puede explicarse entonces a partir del marco desregulatorio: "la desregulación de las relaciones pedagógicas debilita el rol en beneficio de la relación. [...] De hecho, cada docente tiene que construir su manera de hacer su clase, su manera de 'motivar' a los alumnos 'motivándose' él mismo". Ya no hay públicos cautivos, los maestros tienen que producir su audiencia todos los días y esto convierte la enseñanza en una puesta a prueba de la personalidad del docente (Dubet y Martuccelli, 2000: 258, 211).

Para que una pedagogía relacional sea posible, es necesario que exista un contacto cercano, que se acorten las distancias y se genere un espacio íntimo entre docente y alumno. Como vimos, la intimidad es hoy signo de una relación saludable (Illouz, 2007), y la distancia se identifica rápidamente con la frialdad, el descompromiso y la indiferencia. Discutiendo con estas pedagogías diríamos que, al asociar la

distancia directamente con el mal, se promueve un *pegoteo* en el que no hay lugar para las diferencias, las separaciones y distinciones.

Pero no se trata de celebrar, así, sin más, las distancias, cualquier distancia. Cabe antes preguntarse de qué está hecha esa distancia que se supone está de más y se debe vencer promoviendo "lo relacional". En una pedagogía demasiado psicologizada se da por sentado que la distancia es psicológica. Pero hay otras perspectivas que, sin dejar a un lado la naturaleza relacional de la pedagogía, la conciben desde una epistemología diferente. Es el caso de Madeleine Grumet, quien sostiene que la distancia que separa a estudiantes de profesores debe ser ciertamente achicada, pero siempre y cuando esta sea entendida como una brecha cultural y política, y no psicológica (Grumet, en McWilliam, 1999: 52). La primacía de lo relacional se suele nutrir de discursos que privilegian lo individual e ignoran que las relaciones siempre son sociales y que están imbuidas de poder. Pero "no se trata de ignorar lo interpersonal sino de explorarlo como una producción social y cultural antes que como proviniendo de individuos unitarios y racionales" (McWilliam, 1999: 53, trad. propia).

Desde hace unas décadas y de manera sostenida, el campo pedagógico se encuentra teñido de psicología, lo que ha dado lugar a que se hable de la "psicologización" de la pedagogía o de lo escolar. La configuración de lo afectivo docente –que es el tema que nos ocupa– le debe mucho al discurso psicológico. ¿Cuáles son las consecuencias de ello? McWilliam, acercándonos los argumentos de Madeleine Grumet y Nikolas Rose, nos permite decir que hoy *lo bueno pedagógico es prioritariamente lo bueno psicológico, y no tanto lo bueno ético o lo bueno político*.

Con tan solo despegar un poco estos dos significantes –"pedagogía" y "psicología"– que, con los años, parecen haberse apelmazado, es posible comenzar a habilitar nuevas preguntas referidas a afectos.

CAPÍTULO 3

El amor en tiempos de
fragilidad: tensiones
entre la escuela y la familia



En diciembre de 1997, Pierre Bourdieu, uno de los pensadores más incisivos de nuestra época, publicó un ensayo cuyo título era *La précarité* [...]. El título lo decía todo: precariedad, inestabilidad, vulnerabilidad son las características más extendidas (y las más dolorosas) de las condiciones de vida contemporáneas. Los teóricos franceses hablan de *précarité*, los alemanes de *Unsicherheit* y *Risikogesellschaft*, los italianos de *incertezza* y los ingleses de *insecurity* (pero todos ellos están considerando el mismo aspecto de la actual encrucijada humana, que se vive de diferentes maneras y que toma diferentes nombres en todo el planeta [...]). El fenómeno que todos estos conceptos intentan aprehender y articular es la experiencia combinada de inseguridad (de nuestra posición, de nuestros derechos y medios de subsistencia), de incertidumbre (de nuestra continuidad y futura estabilidad) y de desprotección (del propio cuerpo, del propio ser y de sus extensiones: posesiones, vecindario, comunidad).

ZYGMUNT BAUMAN, *Modernidad líquida*

Inseguridad, incertidumbre, desprotección, inestabilidad, fragilidad, precariedad y desamparo son algunos de los significantes privilegiados a la hora de intentar nombrar los rasgos de la época que estamos viviendo. Una sensación de falta de amarras, de orientaciones fijas y estables y de sentidos predeterminados¹ se opone a la solidez, la estabilidad, la rutina, el largo plazo y la predictibilidad que organizaban la vida humana varias décadas atrás.

1. "En la actualidad, las pautas y configuraciones ya no están 'determinadas', y no resultan 'autoevidentes' de ningún modo; hay demasiadas, chocan entre sí y sus mandatos se contradicen, de manera que cada una de esas pautas y configuraciones ha sido despojada de su poder coercitivo o estimulante" (Bauman, 2003: 13).

Inseguridad, incertidumbre y desprotección en el mundo del trabajo, en la familia, ante el Estado y las instituciones que forjaron la Modernidad. Las condiciones materiales del capitalismo líquido son las responsables, en última instancia, de producir subjetividades frágiles (véanse Castel, 1997; Beck, 1997, 1998). Pero, a los fines de este trabajo, nos interesa focalizar en la *experiencia subjetiva contemporánea*.

Podría decirse que lo que define el tono de la condición subjetiva actual es una especie de paradoja (véanse Ehrenberg, 2000; Bauman, 2003; Fitoussi y Rosanvallon, 1998; Dufour, 2001). El sentimiento creciente de angustia, el malestar y el padecimiento psíquico serían consecuencias no esperadas ni buscadas de procesos positivos de autonomía y liberación. Los años sesenta significaron el resquebrajamiento de los prejuicios, las trabas y tradiciones que regían la vida de las personas y asignaban lugares establecidos y predecibles. Pero esta emancipación respecto del cepo de las tradiciones resultó ambivalente, pues junto con el disfrute de las nuevas autonomías y libertades, los individuos comenzaron a sentirse cada vez más vulnerables y frágiles,² responsables de edificar su porvenir y de hacerse cargo de ellos mismos (Rosanvallon, 1998).

¿Liberación o abandono? ¿Sensación de alivio o de inevitable soledad? La angustia vivenciada por los sujetos contemporáneos lejos está de resolverse respondiendo tranquilizadoras disyuntivas. La ambivalencia existente exige reemplazar la conjunción "o" por la "y"; y lo que resta es transitar una contradictoria mezcla de estados y emociones de signo diverso. Pero hay algo más. Porque solo una vez que se fueron cortando, desatando y deshilachando aquellas tradiciones mantenidas por décadas y prolijamente amarradas, fue posible comprender que las gruesas sogas del Estado, la familia y las instituciones modernas en general no solo sofocaban: también sujetaban, amparaban y protegían (Sibilia, 2008: 311). El yo sufría, se reprimía, se angustiaba, pero le resultaba posible identificar al responsable de sus pesa-

2. Dufour (2001: 1) explica los cambios acontecidos de la siguiente manera: "Esa mutación, que está provocando un nuevo malestar en la civilización, corresponde a lo que podría llamarse una afirmación del mecanismo de individualización puesto en marcha desde hace mucho tiempo en nuestras sociedades. Afirmación que, junto a algunos aspectos positivos vinculados con el progreso de la autonomía del individuo, no deja de provocar sufrimientos inéditos. Porque, aunque la autonomía del sujeto se proclama bajo el ideal de proyecto emancipador, nada indica que todos estén en condiciones de satisfacerla, especialmente las nuevas generaciones expuestas frontalmente a esa exigencia."

res y hasta asignarle el mote de enemigo. En el horizonte, la libertad se erigía como una conquista, y la lucha por alcanzarla dotaba de sentido a gran parte de la existencia.

En los tiempos que corren, la libertad ha dejado de ser una conquista, o el resultado de la trasgresión de una norma, para pasar a convertirse en un pesado imperativo. Nos hemos convertido en seres humanos sin guía, puestos todo el tiempo en situación de juzgar, decidir y construir nuestros propios referentes (Ehrenberg, 2000).

Es paradójico, insiste Zygmunt Bauman, porque la sociedad actual nos ofrece una libertad sin precedentes, pero que viene acompañada de una impotencia también inusitada:

Un observador cínico podría decir que la libertad llega cuando ya no importa. Existe una desagradable mosca de impotencia en la sabrosa sopa de la libertad, cocida en la olla de la individualización; esa impotencia resulta tanto más odiosa, molesta y ofensiva en vistas del poder que la libertad nos debería conferir (Bauman, 2003: 40).

Lo que formulábamos como una tímida pregunta —¿liberación o abandono?—, en la argumentación de Dufour (2001: 4) asume drásticamente los rasgos de una sentencia: "La libertad como tal no existe; solo existen liberaciones. [...] Los nuevos individuos están más abandonados que libres".

¿Estilos emocionales "sólidos" en la era "líquida"?

¿Cómo se establecen vínculos afectivos en la era líquida? ¿Cuáles son los "estilos emocionales" (Illouz, 2007) imperantes? En su libro *Amor líquido*, Bauman (2005) describe las modalidades hegemónicas del querer propias de nuestros tiempos.

Hombres y mujeres sin vínculos fijos y establecidos, seres frágiles e inseguros que se conectan y desconectan del resto del mundo de manera intermitente. Estos son los héroes del amor líquido. Personas que padecen de una sensación ambivalente hecha de desesperación al mismo tiempo que desconfianza por "estar relacionados"; una avidez por "estrechar los lazos, pero manteniéndolos al mismo tiempo flojos para poder desanudarlos" (Bauman, 2005: 8).

El declive del largo plazo –que tan bien describe Sennett (2000) en *La corrosión del carácter*– tiene efectos a la hora de pensar en el amor. Sin largo plazo difícilmente se puedan construir las categorías duraderas de compromiso e implicación. Lo que prevalece, por el contrario, son las “relaciones de bolsillo” (Bauman, 2005: 38): agradables, breves, instantáneas y descartables, que pueden usarse y desecharse cuando se desee. Es por esto que los consejeros sentimentales recomiendan “menos dependencia”:

No se deje atrapar. Evite los abrazos demasiado firmes. Recuerde: cuanto más profundos y densos sean sus lazos, vínculos y compromisos, mayor es el riesgo. No confunda una red –un entramado de caminos por los cuales deslizarse– con una tela de araña, ese objeto traicionero que solo sirve para atraparnos (Bauman, 2005: 83).

Por otra parte, es posible corroborar que el amor es el tema del momento y que su área de influencia se ha ampliado significativamente:

Esta súbita abundancia y aparente disponibilidad de “experiencias amorosas” llega a alimentar la convicción de que el amor (enamorarse, ejercer el amor) es una destreza que se puede aprender, y que el dominio de esa materia aumenta con el número de experiencias y la asiduidad del ejercicio (Bauman, 2005: 19).

Lo amoroso no solo se está expandiendo hacia zonas novedosas sino que además va mutando. Ejemplo de ello es el amor cibernético (Illouz, 2007), terreno que plantea un drástico alejamiento de la cultura del amor y el romanticismo que caracterizó buena parte de los siglos XIX y XX. Las relaciones amorosas ciberespaciales que identifica Illouz se inclinan por jugar el juego de las leyes de oferta y demanda, prevaleciendo la desconfianza y el cinismo. Se trata de relaciones organizadas bajo la órbita del mercado, dispuestas cual productos para el consumo.

Si el amor romántico se caracterizaba por una ideología de la espontaneidad, Internet exige un modo racional de selección de pareja, lo que contradice la idea del amor como una epifanía inesperada que aparece en la vida contra toda voluntad y razón (Illouz, 2007: 190-191).

Quienes se están ocupando de describir este escenario (véanse Bauman, 2005; Illouz, 2007) encuentran descompromiso y desconexión emocional, así como vínculos fluctuantes, inestables, débiles y frágiles, y relaciones que se consumen cual productos “de bolsillo”. ¿Y qué sucede en la escuela con los vínculos afectivos entre maestros y alumnos? ¿Responden a la lógica del amor líquido o permanecen ajenos a ella? Revisemos algunos testimonios.

Cuando establecés un vínculo con los chicos, generalmente lo hacés con buena onda y en positivo. Ya ahí hay cierto grado de afecto, al conocerlos, y después al respetar sus tiempos, al esperarlos y acompañarlos. Es importante que ellos sientan que estás, que pueden confiar, que los vamos a esperar. Esa contención más que nada. Si nos necesitan, estar ahí (E., maestra de 30 años).

Yo creo que en toda relación vincular hay un ida y vuelta profundo. No es solamente un toco y me voy. La huella que se deja es mutua, la reacomodación es mutua, y en eso uno tiene historia de otros vínculos (D., maestra de 41 años).

Tiene que haber una conexión; si no, no puede haber aprendizaje (E., maestra de 30 años).

Creo que manejo un buen vínculo con los chicos. Estamos en un período en el que ya nos conocemos, ya saben cómo me manejo, entonces el vínculo se hizo fuerte. Te das cuenta también cuando faltás y tus compañeras después te dicen: “estuvieron preguntando por vos todo el tiempo”. Entonces vos decís: el vínculo se hizo fuerte. Para poder hacer más ameno el trabajo con el chico, que el chico pueda aprender y vos puedas enseñar y puedas poner todo el bagaje de tus estrategias, de tus conocimientos, para eso necesitás, sí o sí, un buen vínculo (B., maestra de 23 años).

Esta misma docente, comparándose a sí misma con sus maestras, afirma:

Yo soy diferente, mi vínculo es más fuerte. [...] Quizás es por la rea-

lidad que ellos viven y por saber que ellos no tienen este contacto (son chicos que están muy marcados por el vínculo a través de la violencia física). Esto genera en mí este acercamiento. No como mis maestras, que no se acercaban. Yo soy más demostrativa con los pibes (B., maestra de 23 años).

Así como esta maestra dice que busca acercarse aún más a aquellos alumnos que viven en entornos agresivos, veamos otros dos testimonios que también mencionan los vínculos familiares:

Vas a encontrar al pobre que tiene tanto miedo de abrir la boca porque en la casa le dan cada cachetazo que tiene miedo ante vos. Y tenés que hacerle perder el miedo (A., maestra de 63 años).

Los chicos están muy solos, muy solos, muy solos. Porque los padres laburan y no están, o porque están y está la tele o el celular. Muchos papás se quedan tranquilos porque sus hijos están con el celular. Si el chico está en la escuela, ¿para qué llamarlo acá? O muestran su presencia por presión hacia la escuela: "¿Todavía no te enseñaron en la escuela a atarte los cordones?". Pero les tienen que enseñar los padres a atarse los cordones. Y muchas veces se le endilga esto a la escuela. La sociedad en su conjunto espera de la escuela lo que la escuela no puede, pero no puede por su función. Sin embargo, la escuela lo hace, porque en general esta es una de las pocas instituciones que quedan en donde lo humano, y no lo más primitivo, todavía es tema para aprender. Esta cosa de la inocencia, los chicos vienen y te dan un beso y entonces te genera también ese costado tuyo del cariño y de la cosa tierna, y de la cosa corporal también. La escuela sigue siendo una respuesta ante la contención, muchos chicos eligen venir a la escuela, no por matemática ni por lengua, a veces sí, no digo que no, pero muchos vienen porque están con otros chicos y está bien, es uno de los motivos para el que está hecha la escuela (D., maestra de 41 años).

¿Qué ocurre con los afectos escolares en el marco de este "estilo emocional"? Llama la atención en las entrevistas realizadas la referencia (repetida) a la importancia de estar conectados, de establecer víncu-

los fuertes (¿"sólidos"?) con los alumnos. Se observan relatos de compromiso e implicación, y se perciben voluntades para apuntar a lo duradero, para brindar marcos de estabilidad.

Nos aventuramos a decir que los discursos disponibles para nombrar los afectos escolares no están necesariamente embebidos del lenguaje de la liquidez. El afecto escolar parece presentarse como lo estable (o la búsqueda de estabilidad) en un mundo inestable, como el lazo en un mundo que tiende a desatarse, como lo sólido ante lo líquido, como el compromiso frente al descompromiso. Lo cual abre un abanico de preguntas.

¿Por qué la escuela no estaría replicando la modalidad hegemónica de querer imperante en la sociedad? ¿El escolar sería un amor que quiere ser sólido como *reacción y oposición* a un exterior líquido? ¿Se trata de un amor que, ante tanta fragilidad afectiva, se vivencia más sólido de lo que ciertamente es? ¿O será que la afectividad escolar no puede no querer ser sólida? ¿Será que las relaciones pedagógicas tienden a mantener la modalidad del vínculo *moderno* —que no puede ser sin compromiso e implicación— en un mundo *posmoderno*? Tal vez la particularidad misma de la institución escolar —una institución por definición moderna— sea la responsable de que los vínculos no puedan no enunciarse desde el lenguaje de lo *duradero, sólido y estable*, pues, de otro modo, la escuela dejaría de sentirse escuela.

En el campo teórico encontramos diagnósticos que contradicen lo antedicho. No sería posible hablar de una escuela constitutiva y eternamente sólida, en tanto en el mundo líquido las instituciones se han vuelto cada vez más inconsistentes y frágiles, en vías de desinstitucionalización (véanse Corea y Lewkowicz, 1999). En el capítulo anterior también nos referimos a la *desinstitucionalización*. Esta palabra no solo hace referencia a una crisis de las instituciones, sino a un movimiento más profundo, "una manera totalmente distinta de considerar las relaciones entre normas, valores e individuos. [...] Los valores y las normas ya no pueden ser percibidos como entidades 'trascendentales', ya existentes y por encima de los individuos" (Dubet y Martuccelli, 2000: 201).

Uno de los resultados de este proceso es el borrado de los carriles preestablecidos que indicaban por dónde y cómo proceder; en su lugar, la personalidad y lo relacional serían un punto central para la "autoproducción de normas" (Dubet y Martuccelli, 2000: 211-212). Una vez sin efecto la apelación a la trascendencia de los valores y

reglas, los docentes se verán obligados a tejer –de manera artesanal antes que seriada– las precarias legalidades que regularán, pero solo por breves períodos, los intercambios áulicos. Y la materia prima que intentará dar consistencia a las reglas autoproducidas será el *afecto*.

Con la caída de los antiguos corsés institucionales parece haber quedado mucho más visible y expuesto todo lo ligado al aspecto afectivo-vincular. Esto explicaría por qué el discurso de la afectividad se destaca tanto en la descripción de lo escolar, así como también en la identificación de problemas y de soluciones posibles.

Ahora bien, estas explicaciones servirían para entender la *centralidad* adquirida por la variable afectiva en el territorio de la escuela, pero nada dicen respecto de su supuesta *solidez y fortaleza*. Es decir, que lo afectivo haya salido de la retaguardia a fin de convertirse en un insumo para el armado y la producción de normas y sentidos –en una institución que se vuelve cada vez más inconsistente– no implica que ese amor sea *sólido, fuerte y duradero*. Porque, además, se supone que la desinstitucionalización sería uno de los mecanismos de *liquidificación* del amor. Sería de esperar que una institución desinstitucionalizada –ya no apoyada en regulaciones fijas y estables– generase modalidades de querer frágiles e intermitentes. ¿Cómo se puede querer con continuidad, ofreciendo garantías y compromisos en marcos inestables? Por este motivo merecen seguir siendo sometidos a escrutinio los testimonios docentes que plantean la necesidad de poner en práctica vínculos fuertes, estables, comprometidos, profundos (que dejen huellas) en la tarea cotidiana.

Un afecto “sólido”, reactivo y compensatorio

Podríamos avanzar un poco más con la hipótesis de un amor escolar reactiva y compensatoriamente sólido. ¿Por qué? Porque, en varias oportunidades, la solidez afectiva intraescolar se hace resaltar y se destaca de un afuera líquido. Es que la escuela es una institución que se caracteriza por *hacer diferencia con el afuera*, como si proclamara: “acá las cosas se hacen de otro modo” (véase Antelo, 2007). Podríamos pensar que esa voluntad de *diferenciarse del exterior* también se pondría en juego en el terreno afectivo.

Por otra parte, ese afuera “líquido” se personifica muchas veces en

la familia. Como ya vimos en algunos testimonios del apartado anterior, la familia es, para la escuela, territorio de fragilidad, intermitencia de los vínculos, abandono.

¿Por qué se considera a la familia de este modo? Porque la familia es otra institución identificada como desinstitucionalizada.

¿Qué se entiende por desinstitucionalización de la familia? Se trata, como en el caso de la escuela, de este amplio vuelco por el cual las conductas de los actores y su “producción” se definen en menor medida por su conformidad a reglas generales que por la construcción de experiencias propias combinando las pasiones y los intereses (Dubet y Martuccelli, 2000: 213).

Familia y escuela, dos instituciones que habían construido una alianza para la educación de las nuevas generaciones, están en plena mutación, entrando aquel consorcio inevitablemente en cortocircuito. Esta situación se hace evidente en la generación de reproches mutuos y cruzados: hay una amplia serie de actividades y funciones que cada una (tanto la familia como la escuela) espera que resuelva la otra (véanse Díaz y Gómez, 2000; Llobet, 2005). Y, en términos afectivos, la escuela dice tener que querer a los niños porque en la casa (ahora agregaríamos “líquida”) no los quieren.

Vale la pena explorar un poco la constitución de aquella alianza y cuáles eran los compromisos de cada parte, para identificar los desplazamientos operados en el presente, así como sus consecuencias.

El dispositivo de alianza familia/escuela tuvo como cometido principal garantizar la universalización de la educación de los niños. Esto implicó que el cuerpo infantil transitara desde la educación familiar hacia la escolar, como una suerte de primer paso en la “desprivatización” de la instrucción. El postulado central que sostuvo aquel pasaje fue la “necesidad de que el educador no sea el padre del niño sino otro adulto: el maestro” (Narodowski, 1999: 59).

Al maestro, entonces, se le reconocen unos saberes específicos (vinculados a la escritura, la lectura, el cálculo), un método para transmitirlos, y el haber decidido dedicar tiempo, esfuerzo y preparación a fin de llevar adelante la educación de la infancia.

La alianza supone que los padres “entreguen” a sus hijos a los

maestros para que estos se hagan cargo de tareas que ellos desarrollaban en el seno del hogar. Rousseau es uno de los pedagogos que justificó la necesidad de esta alianza. Dice Narodowski (1999: 61):

Rousseau metafóricamente mata a los padres porque, a su juicio, la condición para establecer una alianza pedagógica es que el niño (el hijo) se transforme en alumno (educando, discípulo), de manera que el padre exprese su autoexclusión de la educación de sus hijos. Así, el soberano, el que gobierna al niño, será el maestro, quien en rigor de verdad no gobierna al niño sino al alumno; y no en cualquier situación sino en la escuela. Rousseau le hace decir al maestro: *"Emilio debe honrar a su padre, pero debe obedecerme a mí"*.

Si queremos pensar en las particularidades de la afectividad puesta en juego en el vínculo pedagógico, no es menor la distinción entre hijo y alumno que plantea Rousseau. Tampoco habría que restarle importancia al hecho de que la alianza familia/escuela suponga que la infancia deje de ser "una cuestión de índole íntima o privada para pasar a constituir una de las principales preocupaciones públicas" (Narodowski, 1999: 62). En este sentido, "aun los maestros más comprensivos y más bondadosos jamás aceptaron que sus alumnos dejaran de ser alumnos para volver a ser simplemente hijos..." (1999: 64). Al maestro le tocaba transmitir unos saberes a los alumnos, a la vez que imponer un orden disciplinario; de necesitar recurrir a algún tipo de sanción, esta debía diferenciarse de los escarmientos propinados por los padres; "el castigo del maestro debía ser racional y no pasional" (1999: 69).

En el capítulo anterior señalábamos que el imperativo que indica a los docentes tratar con afecto a los niños no sería una reciente novedad (por el contrario, puede rastrearse ya en la pedagogía sarmientina). Pero habría que destacar aquí que la afectivización de la figura magisterial estuvo más bien asociada a la búsqueda de una táctica eficaz en el gobierno infantil que a suplir un supuesto déficit afectivo familiar. En este sentido, al momento de fijarse los términos del contrato familia/escuela, poco y nada parece haberse estipulado acerca del trato afectivo para con los niños, en tanto no se avizoraba como un rubro problemático o lo suficientemente calificado para la disputa. Esto es, no habría habido lugar para formular preguntas del tipo ¿a quién le toca quererlos?, ¿de qué

manera? Aquella "entrega" que las familias debían realizar de sus hijos a las escuelas no era a cambio de amor sino de enseñanzas.

Volvamos al presente. ¿Acaso hoy los padres estarían enviando a sus hijos a las escuelas con el principal objetivo de que reciban, de parte de sus maestros, cariño? En principio, esta no parece ser la demanda explícita familiar. En todo caso, este enunciado parece provenir de los mismos docentes, que se consideran "autodemandados" de dar amor:

Los papás no están demandando que les den a sus nenes cariño, caricias y besos y ternura; están demandando que les enseñen, y vos los escuchás en otros ámbitos y dicen "yo no sé qué pasa, los chicos no saben nada, no aprenden". La demanda no viene del lado de los papás o de los nenes. Por eso pienso que esto está construido unilateralmente, desde el docente que dice "yo los quiero mucho" (G., maestra de 64 años).

Que el ítem afectivo se tematice, se reclame, se demande, se reproche, se vivencie como escaso o excesivo está dando cuenta de su creciente relevancia. Hoy en día, según los dictados de las pedagogías hegemónicas, la variable afectiva debe ser tenida en cuenta en los aprendizajes, el comportamiento, la disciplina, el rendimiento escolar, etc. Por eso importa mucho que ese rubro sea atendido y cubierto. Ahora bien, que lo *afectivo* se considere importante para aprender y educarse no implica necesariamente que se trate de lo *afectivo familiar*. ¿Por qué entonces lo afectivo que se supone faltante de inmediateo se identifica como lo *afectivo familiar*? ¿Cómo se construye, desde la escuela, el discurso de la falta de afecto familiar? ¿Por qué se llegó a sostener que hay un afecto familiar que a los niños les falta y los maestros deben brindar de modo compensatorio? Y, por otro lado, si los maestros se proponen brindar a los alumnos un cariño faltante, que las familias no dan, ¿están dando un cariño familiarizado, de tipo doméstico o privado? ¿Sería una réplica del amor del padre o de la madre al hijo? En alguna medida, si la escuela reparte un cariño que la familia no da, estaríamos ante una señal de *familiarización* de los vínculos escolares. Este movimiento sería un tanto paradójico, pues la escuela se constituyó como una institución dispuesta a funcionar como antídoto –y no como sustituto– de la familia (Žižek, 2001: 364).

Escuelas que se familiarizan –no sin antes haberse desinstitucionalizado– y familias que se desinstitucionalizan no pueden no sacudir roles, funciones, mandatos, tanto de padres como de maestros:

Cada vez más, las líneas entre la enseñanza y la crianza de los hijos se han vuelto borrosas, con padres que se animan a adoptar las mismas técnicas de conducción que los maestros, y maestros que se atreven a asumir la misma responsabilidad que los padres en el cuidado de los niños. *In loco parentis* (en lugar de los padres) ya no funciona como la cobertura legal para maestros que infligen castigos corporales, sino que se ha vuelto un imperativo para docentes que asumen roles e inquietudes muy específicas de los padres. Una relación fuerte entre padres y maestros ayuda en este proceso de cruzamiento de roles que se hace por el interés de los niños. Ocurre este cruce o no, un buen maestro debe mostrar el mismo compromiso que un padre cariñoso y la misma devoción desinteresada ante sus obligaciones de cuidado (McWilliam, 1999: 101, trad. propia).

McWilliam (1999: 101) continúa argumentando que estos “maestros cuidadores” no son simplemente el resultado de recientes imperativos en el gobierno de la vida de los niños. La idea de que los maestros deben asumir obligaciones de cuidado de tipo parental tiene larga data. Citando a Ann Douglas, dice que el “culto de la maternidad” es un viejo rasgo en la educación que requiere, particularmente de las maestras mujeres, la puesta en práctica de la cultura de la autoprivación y el sacrificio. Todas las mujeres, en tanto “dadoras de cariño”, están envueltas en un proceso de autoprivación que Douglas llama “sentimentalismo”. La antigua definición de la maestra como la segunda mamá daría cuenta de este culto magisterial por la maternidad que, según el planteo de McWilliam, podría pensarse fundamentalmente vinculado al rasgo de abnegación que se le atribuye a la función materna.

Pero en la actualidad, y por diversos motivos, las maestras no parecen asumir con la comodidad de antaño ese rol de segundas mamás. La escuela en tanto segundo hogar y la maestra en tanto segunda mamá fueron figuras concebidas en otros tiempos –argumenta Corbo Zabatel (2006: 126)– “en que eran otras las familias y otros los padres, como así también eran otros los sujetos adolescentes y niños. Hoy, en

cambio, sabemos que lo mejor que les puede pasar a muchos de estos últimos es no encontrar en la escuela algo que ni por asomo se parezca al hogar y la familia de la que provienen.”

Es que la maestra podía ser *segunda* mamá si existía la *primera*. Los reproches de ausentismo familiar parecen poner a la maestra en el lugar de la *maestra-mamá*:

En situaciones marginales, hay madres que te quieren regalar a sus hijos. Me ha pasado y les ha pasado a muchos maestros. Vos te encariñas con el pibe porque lo ves solo y la madre no lo puede... “Se lo regalo”, te dice (D., maestra de 41 años).

Aun cuando la constitución de la alianza familia-escuela haya intentado establecer funciones precisas y diferenciadas, parece difícil concebir al *cariño magisterial* sin vestigios del afecto propiamente familiar. La antigua figura de la maestra como *segunda mamá* y sus variaciones actuales ponen de manifiesto de este límite borroso. Hoy nos encontramos con docentes que afirman que deben brindar a sus alumnos un afecto de tipo “compensatorio” que las familias no proveen y, al mismo tiempo, vemos que no se estaría reforzando la figura de la maestra como *segunda mamá*. Aunque resulte paradójico, que las maestras no quieran oficiar de *segunda mamá* no estaría dando cuenta de una deserción de las *tareas afectivas* con los alumnos sino, por el contrario, de una asunción redoblada. En todo caso, esta negativa a asumir esta “segunda maternidad” estaría evidenciando cierto desacuerdo con las maneras de querer maternas. “No somos segundas mamás, pero queremos a los chicos porque ustedes no los quieren” es el *reproche afectivo* de las maestras “sólidas” hacia las familias “líquidas”.

Entre el amor y la autoridad

Estas maestras querendonas, que, al reprochar la ausencia amorosa familiar, llevan adelante una especie de cruzada afectiva compensatoria, asumen también otro rasgo: el del rechazo a las prácticas pedagógicas verticales y autoritarias. Dicho de otro modo: la centralidad de lo afectivo crece a la par del rechazo al autoritarismo pedagógico.

Las prácticas verticales (*top-down*) han dejado paso a las prácticas horizontales, y lo que antes era un signo para medir la excelencia del docente –“que todos los ojos estén depositados en el maestro”– es hoy una pauta para medir su retroceso (McWilliam, 1999). Esto explica, por ejemplo, que la aceptación de la asimetría en el vínculo pedagógico vaya acompañada de demasiadas aclaraciones “antiautoritarias”:

Que sea una relación asimétrica no quiere decir que tenga que ser autoritaria, pero sí el adulto debe tener autoridad. Y acá, cuando me refiero a la autoridad, me estoy refiriendo a la persona que puede escuchar, a la persona que puede sugerir, a la persona que puede cobijar, que no es lo mismo que contener por contener. [...] Quiero hacer una diferencia en esto de la contención que también es un término como muy vapuleado, porque cuando yo hablo de contención no digo que uno tiene que tolerar, aceptar y hacer cualquier cosa, pero sí esto que tiene que ver con recepcionar al otro, entendiendo que es un pibe, que no es un igual. No me asustan los límites, creo que cuando un adulto pone límites bien puestos, desde la palabra, desde la comprensión, desde la explicación, es justamente lo que el pibe necesita para registrar que al otro le importa (H., maestra de 48 años).

No deberíamos pasar por alto que el actual rechazo al fantasma del autoritarismo está emparentado con la puesta en cuestión de la autoridad pedagógica. Una autoridad que no explicaba ni negociaba su legitimidad y que hoy, en cambio, debe salir a pelearla cotidianamente (véase Pierella, 2005). El maestro ya no ocupa, ni para los alumnos, ni para las familias, aquel lugar de saber incuestionable. Tampoco impone reglas disciplinarias estrictas; por el contrario, “lejos de enviar a sus alumnos al rincón de los castigos, ahora los comprenden y tratan de erigir estrategias institucionales de ‘aprendizaje y contención’” (Narodowski, 1999: 73).

Al vivenciarse la autoridad como autoritaria, el miedo a resultar odioso o a impartir consignas que parezcan arbitrarias –o, peor aún, a ser considerado un docente represor– está generando una especie de abstinencia en el ejercicio de la autoridad. O, lo que es parecido, un “ejercicio dubitativo” de la misma “que hace a quien reclama autoridad vulnerable a cualquier forma de impugnación, en la medida en que

concuera en que toda autoridad conlleva en sí y de por sí una falla de origen, una suerte de afrenta antidemocrática” (Noel, 2009: 30).

Este colapso en la distinción entre la autoridad legítima y su exceso (el autoritarismo) y la consecuente deserción o asunción culposa de la misma están emparentados con algo que señalábamos al principio de este capítulo: los efectos paradójicos de los procesos emancipatorios impulsados en los años sesenta. “Nos hemos convertido en individuos puros, en el sentido en el cual ninguna ley moral ni ninguna tradición vienen a indicarnos desde el exterior lo que debermos ser y cómo debemos conducirnos. Desde este punto de vista, el equilibrio permitido/prohibido, que reglaba la individualidad hasta los años 1950-1960, ha perdido su eficacia” (Ehrenberg, 2000: 15-16). La autoridad tradicional venía asignada y autorizada desde el exterior, desde el Otro, y funcionaba también desde una dimensión de exterioridad. Hoy, quien intente ocupar un lugar de autoridad tendrá dificultades para encontrar autorización en algún Otro exterior y deberá apelar –autorizándose– a sí mismo. Agregando otra perspectiva para explicar este mismo fenómeno, diríamos que los procesos de desinstitucionalización que desde hace unas décadas vienen avanzando han hecho que las personas tengan que forjarse cotidianamente sus lugares, sus tareas, sus autoridades, sin poder apelar a marcos de legalidad mayores y más generales como los que ofrecían las instituciones sólidas. Entonces, si ningún agente exterior me autoriza y me tengo que autorizar (aquí y ahora) yo mismo, no puedo no sentir una mezcla de vulnerabilidad, agotamiento y arbitrariedad a la hora de intentar asumir un rol de autoridad (véase Pierella, 2009).

Como decíamos, la apelación a la ley y a la autoridad se vivencian como represivos, y en lugar de que una persona sea puesta en acción por una orden exterior (o por la conformidad a la ley), se hace necesario que se apoye en su iniciativa personal (Ehrenberg, 2000: 16). Esto explica por qué *seducir* y *convencer* (motivar) se ha vuelto más eficaz –y en alguna medida, más factible de concretarse– que *imponer*. Será por esto que, una vez que se reconoce la presencia de autoridad en el vínculo pedagógico (como ocurre en el testimonio transcripto), esta rápidamente se define con vocabulario “amoroso” (contener, cobijar, comprender) antes que disciplinario, como si todo indicio de autoridad debiera disimularse y matizarse.

Entre el rechazo al autoritarismo y la añoranza de una "buena" autoridad, parece ubicarse la mayor parte de los maestros. Mientras tanto, mientras cada uno busca, no sin dificultades, construir un rol posible de autoridad, está disponible el *afecto*, ingrediente al parecer eficaz para encontrar *legitimidad* en el ejercicio del rol. En este sentido, podríamos pensar que el afecto que el maestro inyecta al vínculo establecido con sus alumnos funciona como una vía para alcanzar una *legitimidad* que antes venía dada –y que se apoyaba en una autoridad docente preexistente– y hoy debe ser construida. Es decir, la *afectivización* sería una herramienta de *legitimización* del rol docente.

En este contexto, desde el campo teórico-pedagógico se ha salido a recordar que la autoridad es *constitutiva* del vínculo educativo. También se está aprovechando para repasar el concepto mismo de autoridad, tal vez como una vía para provocar un reencuentro posible con ella. Si nos sumamos a este movimiento quizás encontremos puntos de contacto entre la autoridad y el tema que nos ocupa: los afectos.

Para empezar, la autoridad se define –para Kojève (2006: 36)– a partir de "la *posibilidad* que tiene un agente de actuar sobre los demás (o sobre otro), sin que esos otros *reaccionen* contra él, siendo totalmente *capaces* de hacerlo". En este sentido, el ejercicio de la autoridad excluye el uso de la fuerza o la violencia, en tanto "de manera general, no hay que *hacer nada* para ejercer la Autoridad" (2006: 38). Por último, no tiene sentido hablar de autoridad ilegítima, porque una Autoridad solo "es" en la medida en que es reconocida y legitimada: "la Autoridad y el 'reconocimiento' de la Autoridad no son más que una sola cosa" (2006: 58).

Reconocimiento y consentimiento, aceptación y legitimidad. Esto significa que la autoridad nunca consiste en una imposición unilateral, hecha de manera forzada y violenta. Pero sí hay implicado algo del orden de la fuerza e intervención, en tanto el agente conduce, orienta y guía al paciente, modificando la forma en que este actúa.³ "La seguridad, el superior juicio, la capacidad para imponer disciplina, la capacidad de inspirar temor son las cualidades de la autoridad", dice Sennett (1980: 25), y agrega que la raíz de autoridad es "autor", con

3. "Una definición de autoridad es precisamente la de alguien que utilizará su fuerza para cuidar a otros y atenderlos" (Sennett, 1980: 83).

lo cual la autoridad entraña algo productivo (1980: 26). En las descripciones de la autoridad es fácil identificar la presencia de imágenes de solidez, duración, fuerza, estabilidad.

En principio, las definiciones de autoridad no plantean que el agente, para ser reconocido, tenga que hacer algún tipo de esfuerzo para convencer al paciente. Tampoco parece pedir permiso o aprobación: "la autoridad es, en última instancia, el nombre de un gesto que 'establece (constituye, crea, funda)' cierto estado de cosas en el acto mismo de 'establecer (certificar, afirmar, aseverar)' que 'las cosas son así'" (Žižek, 1994: 126). "No hay que hacer nada", dice Kojève, para luego agregar que la génesis de la autoridad es espontánea; nace "por actos que emanan de quien la va a poseer" (2006: 56). Quien tiene autoridad hace cosas, pero para sostener su tarea (dirigir, gobernar, enseñar, etc.) y no con el objetivo principal e intencional de *ganarse* su autoridad.

Ahora bien, a los fines de este trabajo, ¿qué decir de la relación entre afectos y autoridad? Cuando Sennett explica por qué va a estudiar la autoridad, la define como un vínculo emocional con consecuencias políticas, como la "expresión emocional del poder" (Sennett, 1980: 11-12). ¿Cómo entender aquí lo emocional? ¿Al ser la autoridad un vínculo emocional es por ello un vínculo "amoroso"? ¿O, por el contrario, la presencia de autoridad desplaza y minimiza los rasgos de amorosidad del vínculo? ¿O, para decirlo al revés, la presencia de afectos vendría a *embarrarle la cancha* a la eficacia de la autoridad? A veces pareciera que "tener autoridad" y "ser querible" son rasgos incompatibles, en tanto la autoridad eficaz, lejos de ser persuasiva y seductora, se muestra como distante y fría, afirmando impiadosa "las cosas son así".

La señorita de 7° grado era una señora muy seria, tenía su carácter y sabía ejercer la autoridad. Se ganó el respeto de todos sin golpes, desde la palabra. Era una persona muy transparente, era así como mala, pero tenía esas cosas que nos hacían reflexionar a todos (F., maestro de 37 años).

Entonces, ¿la presencia creciente de afecto en el vínculo pedagógico es una señal de falta de autoridad? Sería algo apresurado con-

tar que sí. Autoridad y amor no son dos fenómenos radicalmente anti-téticos. Kojève destaca los puntos de contacto y de diferencia:

Si alguien hace lo que le digo por "amor" hacia mí, lo hace *espontáneamente*, pues todo lo hace para causarme placer, sin que yo tenga necesidad de *intervenir*, de actuar sobre él. La relación de Amor es, pues, esencialmente, algo diferente a la relación mediante la Autoridad. Pero siendo que el Amor da el mismo *resultado* que la Autoridad, fácilmente se puede cometer un error al confundir los dos fenómenos, y hablar de una "autoridad" que el amado tenga sobre el amante, o de un "amor" que tiene quien experimenta —es decir, reconoce— una autoridad para quien la ejerce. De ahí la explicación de la tendencia natural que tiene el hombre de amar a aquel al que le reconoce la Autoridad, así como de reconocer la Autoridad de aquel al que ama. Pero, sin embargo, los dos fenómenos siguen siendo claramente diferentes (Kojève, 2006: 38).

Este pasaje de Kojève, además de dar en el corazón de una confusión muy habitual en el campo educativo, permite entender un poco más por qué el afecto viene siendo el recurso prioritariamente utilizado para componer la autoridad corroída: es que autoridad y amor, siendo dos esferas distinguibles en términos teóricos, no lo son en sus efectos prácticos, es decir, en sus resultados.

Entonces, ¿se puede seguir afirmando que el reblandecimiento amoroso docente ha sido el culpable de socavar la autoridad pedagógica? Tal vez el fenómeno deba mirarse desde otra perspectiva. Los diagnósticos actuales insisten en señalar que la autoridad tiene dificultades para constituirse por un problema de legitimidad. Legitimidad que venía ya dada, supuesta, y que hoy pareciera que hay que salir a ganarla. Si nos ceñimos al concepto de autoridad, una autoridad que tiene que salir a buscar adeptos, a convencer a los otros, estaría construyéndose desde un mal lugar. "Obedeceme" no parece ser el punto de partida indicado para lograr una autoridad efectiva. Cómo se rearma la autoridad pedagógica es una de las preguntas centrales que atraviesa al campo educativo en la actualidad. Por lo pronto, lo que vemos es que el par autoridad/legitimidad se encuentra dañado y que

la apelación al afecto se haría en pos de intentar anudar y reconciliar algo que, por varios motivos, hoy por hoy se encuentra desatado.

Como vimos al inicio de este libro, en la escena educativa contemporánea lo afectivo se presenta como inundando el cotidiano escolar, sobrevalorado, "inflado". Se dice que esta excesiva centralidad estaría ocasionando problemas (en particular, cierta desatención de las tareas específicamente pedagógicas). Tal vez a esta altura de nuestro recorrido podemos decir algo más respecto de esta afirmación. Los asuntos que venimos analizando dejan ver transformaciones a la vez que continuidades. Por un lado, el *afecto magisterial* no es algo novedoso sino que, por el contrario, se muestra como un rasgo constitutivo del oficio docente. Por otro lado, hemos revisado una serie de transformaciones contemporáneas que hacen que nos preguntemos si acaso el afecto docente ha aumentado —generando con ello desplazamientos e "inundaciones"— o, más bien, es *el mismo de siempre* pero se ha quedado desnudo, expuesto y bastante solo. Por momentos, lo afectivo parece mostrarse como *lo que va quedando* del oficio (y, a la manera de una balsa, ayudaría a flotar), cuando las certezas, los marcos y las regulaciones retroceden y se desdibujan.

CAPÍTULO 4

Querer a los débiles



¿De qué amor estamos hablando? ¿Y entre quiénes? Del amor de los que no hablan, infans, o de los que balbucean, de aquellos que todavía no pueden expresarse plenamente con el lenguaje. Del amor de los más pequeños, de los más débiles, de los menos hábiles, que son también los más jóvenes y bellos, menos sabios y menos experimentados, pero también menos desencantados, disponibles. Del amor de aquellos que son mal queridos, que han decepcionado a otros, que se han vuelto "difíciles de amar".

LAURENCE CORNU, *Moverse en las preguntas*

En este capítulo queremos detenernos en otro rasgo de la época actual: la proliferación de la imagen del sujeto débil, frágil e indefenso. Nos proponemos revisar las modalidades de vinculación afectiva entre docentes y alumnos que, a partir de estas figuras, se promueven.

En el capítulo anterior vimos que, en la era del amor líquido, la escuela tiende a asumir una postura sólida, reconociendo la existencia de vínculos débiles y frágiles pero en el *afuera*, más específicamente, en la familia. Esta fragilidad, cuando se observa en el ámbito familiar, es cuestionada y criticada como abandono y como falta. Pero no ocurre lo mismo cuando el débil es el niño-alumno: ante él habrá una tendencia al amparo y la protección.

En el pasaje de Laurence Cornu que abre este capítulo es posible observar que en el amor entre un maestro y un alumno aparece inmediatamente la fragilidad, la carencia, el déficit. El amor es un sentimiento que necesita de la falta del otro para poder ser (Žižek, 2001).¹

1. "El amor es siempre amor por el Otro, en la medida en que este es deficitario; amamos al Otro por su limitación, por su indefensión" (Žižek, 2001: 169).

Pero la debilidad del pequeño no es simple, ni tampoco despierta un único e inevitable sentimiento. Hay debilidades que enternecen y llaman al cobijo mientras que otras dan cuenta de algunas dificultades que circundan al amor (un amor que no alcanza, o que está en un mal lugar, o que llega a destiempo, o que debería haber estado y no está).

En este sentido, podríamos pensar que efectivamente hay una fragilidad constitutiva del *infans* (del recién llegado), que necesita de la protección y del cuidado del adulto, pero que a esa inermidad "de origen" parece hoy habersele sumado una fragilidad propia de la época. Hemos identificado en las entrevistas un afecto docente que tiene esta particularidad: es un cariño hacia los niños-alumnos débiles, desafortunados, que pasan penas, que sufren, que son víctimas de acciones u omisiones de adultos. Hay maestros que dicen que a esos chicos —los débiles, frágiles e indefensos— los quieren más, que son más fácilmente queribles, que se dejan querer, que "buscan" que los quieran. Como nadie los quiere, entonces los quiere la maestra.

Es más fácil querer a ese pobre al que nadie 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 (A., maestra de 63 años).

Creo que hay desamparo de la infancia. Desamparo estatal, pero también desamparo de los adultos (H., maestra de 48 años).

En este capítulo vamos a transitar entre la debilidad constitutiva de la infancia y cierto plus de debilidad propio de estos tiempos. Tenemos varias preguntas para hacernos, entre ellas: ¿qué tipos de vínculos se construyen con la *debilidad* de por medio? ¿Por qué algunos maestros sienten una especie de "debilidad por los débiles"? ¿Cuánto de novedosa o no es la figura del niño-alumno débil y desamparado? ¿Acaso el sufrimiento del otro en cuanto niño conmueve especialmente a los docentes? ¿Conmueve como lo ha hecho siempre o hubo alguna transformación en esta época líquida?

La "fabricación" de debilidades y sufrimientos

Comencemos revisando una particularidad de estos tiempos que, en principio, va más allá de las paredes de las escuelas. Esta se esboza como una época en que pareciera que las personas vivencian altas cuotas de sufrimiento y una mayor sensibilidad ante el dolor; se estaría dando una expansión de padecimientos que iría acompañada de una creciente intolerancia ante los mismos.

La preocupación por la vida emocional, por los sufrimientos, sus causas y consecuencias, así como la generación de alternativas saludables ante situaciones dolorosas, se inscribe dentro de lo que Eva Illouz (2007) llama *estilo emocional moderno*, que se configuró principalmente a través del lenguaje de la *terapia* que surgió entre las dos guerras mundiales. En el siglo XX, gracias a la expansión del discurso psicológico, ha habido una democratización general del sufrimiento psíquico. Se generaron nuevos y sofisticados motivos por los cuales padecer, pues "la cultura terapéutica privilegia el sufrimiento y el trauma" y "en su centro está el culto a la víctima y la cultura de la queja": "Una infancia en la que no se recibió atención, padres sobreprotectores, falta de autoestima, compulsión al trabajo, al sexo, a la comida, ira, fobias y angustia son trastornos 'democráticos' que ya no tienen una impronta de clase definida" (Illouz, 2007: 97-125).

La *narrativa terapéutica*² se ha impuesto de manera hegemónica a la hora de relatar las experiencias vitales contemporáneas. Esto se observa en la multiplicación de espacios confesionales como los *talk shows*, los *reality shows* y los grupos de autoayuda, en los que la identidad de los sujetos se construye principalmente desde la narración del dolor. Pero la narrativa terapéutica no solo funciona a partir de dar rienda suelta a las variables emocionales sino que, al tener al *bienestar* como meta principal, no hace otra cosa que *patologizar* grandes áreas de la vida cotidiana y del comportamiento de las personas que anteriormente permanecían ajenas a la problematización psicológica. Es decir, como para alcanzar el bienestar en primera instancia hay que sentirse mal, el discurso psicológico "necesita" del padecimiento para

2. La narrativa es performativa, en el sentido de que reorganiza la experiencia en el acto de contarla (Illouz, 2007: 122-123).

existir. Por lo tanto, la corriente terapéutica "irónicamente crea buena parte del sufrimiento que se supone que alivia" (Illouz, 2007: 137).

Otra *narrativa* que podemos identificar como organizadora de las experiencias de sufrimiento es el *melodrama*, al que hoy en día accedemos, principalmente, a partir de diversos formatos televisivos (Quintana, 2003).³ Según Carlos Monsiváis, el melodrama es una importante fuente de educación sentimental, en tanto pone a disposición de los espectadores fórmulas verbales y gestuales que permiten organizar y dar inteligibilidad a diversos tipos de experiencias sufrientes. En este sentido, viendo la televisión no solo consumimos melodramas enlatados; al mismo tiempo aprendemos maneras de procesar, relatar, expresar, sentir –y hasta inventar– el sufrimiento. "En sus versiones filmicas, radiofónicas, televisivas, el melodrama –victoria incesante del expresionismo– unifica al límite la proclamación de los sentimientos y, en esa misma medida, los inventa" (Monsiváis, 2006: 56). Vale agregar que el melodrama no solo ha servido para dar sentido a las desdichas amorosas individuales. A lo largo del siglo XX, en particular en América Latina, el imaginario melodramático ha sido útil para nombrar, "teatralizando", la violencia y la pobreza así como la experiencia política en sus variadas dimensiones (Herlinghaus, 2002).

Siguiendo estas argumentaciones, podríamos afirmar que, por distintas vías y procedimientos, tanto la narrativa terapéutica como la melodramática permiten "fabricar" altas dosis de sufrimiento, de seres frágiles, de víctimas. Pero esas mismas narrativas que invitan a centrarse en el sufrimiento y la debilidad al mismo tiempo ofrecen herramientas o técnicas para hacer algo con los padecimientos, para nombrarlos y entenderlos, y así aliviarlos.

¿Qué lugar ocupan en las escuelas la *narrativa terapéutica* y la *melodramática*? ¿Se "fabrica" en las escuelas más sufrimiento del que efectivamente existe? En las instituciones educativas, ¿las técnicas de intervención ante los padecimientos se nutren de estas narrativas? Desde ya, la escuela, los docentes y los alumnos no permanecen al margen de esta atmósfera sufriente, pero la asumen con rasgos particulares.

3. Según Ángel Quintana (2003: 260) los *reality shows* tienen por objetivo ordenar el caos del mundo y convertirlo en un territorio de múltiples microrrelatos, *melodramatizando* las relaciones humanas y potenciando la *fuerza sentimental* de las imágenes.

Niños "necesitados" de cariño

Nos interesa a esta altura detenernos en los modelos relacionales que predominan en un mundo de sujetos débiles, en una época en que el sufrimiento y el desamparo se acrecientan. ¿Qué tipo de vínculo –afectivo– se establece entre un débil y un no débil? Si llevamos estas preguntas al plano escolar, los maestros ¿cómo toman en cuenta el sufrimiento y el desamparo de los alumnos a la hora de establecer relaciones? ¿Y cuáles son las particularidades de los vínculos afectivos contruidos a partir del reconocimiento, en los alumnos, de cierta debilidad o estado de carencia?

Como expresaban los testimonios señalados al inicio de este capítulo, hay docentes que hablan de la existencia de alumnos desamparados, no queridos, necesitados de afecto. ¿Cuáles son las consecuencias pedagógicas de un cariño derivado de percepciones de este tipo? Muchas veces, al anteponerse las buenas intenciones de un afecto dispensado por estos móviles, se desdibujan los contornos del efectivo posicionamiento docente de quien quiere de este modo. Dice Corbo Zabatel:

Los sentimientos nobles ocupan un lugar importante en la vida cotidiana de la escuela. Se trata muchas veces, cómo negarlo, de una nobleza que, tomando las figuras de la comprensión, de la contención, del afecto, se convierte en un fin en sí misma más que en condición que facilite lo que hace a la tarea específica de la escuela. ¿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).

Querer a alguien (en este caso a un alumno) porque *nadie lo quiere* o porque *necesita afecto* pone en funcionamiento determinadas lógicas. Una de ellas es ubicar al niño en la categoría de carente, deficitario y necesitado. Establecer un vínculo con una persona a partir de sospechar que esta necesita algo que uno puede darle, además de constituirlo como un ser *necesitado* antes que *deseante* –como bien señala Corbo Zabatel–, supone que uno *sabe qué es* lo que el otro efectivamente necesita. En este punto hay varias cuestiones para revisar: ¿cómo se sabe que determinado alumno está necesitado de cariño? ¿Cuáles son los indicadores tanto de la falta como de la necesidad de afecto? ¿Hay acaso evidencias empíricas que señalen la ausencia de amor?

No deberíamos perder de vista que no es lo mismo necesitar un plato de comida, un par de zapatillas, atención médica o apoyo escolar que algo tan impreciso e inasible como el afecto. Podríamos decir que, en las escuelas, de la mano de las narrativas terapéuticas que elevan el *asunto emocional* al primer plano, se ha impuesto identificar rápidamente tanto la *falta* como la *necesidad* de cariño. Ante alguna dificultad en el aprendizaje o en el establecimiento de vínculos con los compañeros, o frente a una familia poco comprometida con la escolaridad de su hijo –como vimos en el capítulo anterior–, no tardará en aparecer el diagnóstico que sentencie: “Ese chico necesita cariño”.

“Las necesidades de los otros”, antes que realidades simples y obvias, son un terreno de disputa tanto simbólica como política. ¿Qué necesidades se elevan por sobre otras mostrándose como evidentes? ¿Quiénes cuentan con legitimidad para proponer interpretaciones sobre lo que *ellos* necesitan? Las instituciones que atienden a la infancia –entre ellas, la escuela–, arrogándose la representación genuina del interés superior del niño, definen una suerte de “canon de necesidades”, dando por sentada su legitimidad (Llobet, 2005: 218).

Vale la pena destacar que la figura del alumno “necesitado” se nutre de discursos que tienen una antigua y fuerte penetración en el ámbito educativo. Una de las docentes entrevistadas, al momento de describir las características de los afectos que circulan en las escuelas elige, y no por mera casualidad, una palabra: *asistencialismo*.

Yo creo que está más inclinado al asistencialismo que a otro tipo de afecto. Los maestros dicen: “Acá les damos la comida, la leche, les damos el tiempo para que coman, y si los pibes tienen un problema en la casa los ayudamos en lo posible” (E., maestra de 30 años).

Las políticas sociales asistencialistas surgen en nuestro país en el siglo XIX, con una fuerte impronta proveniente de la filantropía cristiana. “Desde las escenas fundantes de la Sociedad de Beneficencia creada por Rivadavia en 1823 hasta las actuales políticas nacionales que organizan programas para la atención de ‘población deficitaria’, se configuraron diferentes paradigmas de acción social” (Duschatzky y Redondo, 2000: 127).

Los discursos de la beneficencia crean posiciones desiguales y antagónicas. El dador, definido a partir de su virtuosismo, tutela al receptor, interpeándolo como un ser inferior, carente y necesitado “no solo por estar privado de los bienes materiales necesarios sino porque es incapaz de conducirse por sí mismo para obtenerlos” (Duschatzky y Redondo, 2000: 128). El receptor de la beneficencia, congelado en una posición subordinada, dependiente y eternamente agradecida, será, antes que un sujeto de derecho, un sujeto de la necesidad.

Como decíamos, las políticas asistencialistas tienen sus antecedentes en la beneficencia inspirada en la doctrina cristiana. Es inevitable en este punto recordar, una vez más, que la figura del docente se ha asociado fuertemente al sacerdocio (véanse Tenti Fanfani, 1999; Hunter, 1998; Popkewitz, 1998). La salvación de las almas débiles ha sido una de las misiones fundantes de la profesión docente. Y la palabra *misión* aquí no es azarosa. El maestro redentor se propone rescatar a unos niños que padecen de una debilidad no solo física sino también emocional y espiritual; debilidad que puede conducir a peligrosos estados de corrupción que deben ser evitados o revertidos. Erica McWilliam (1999: 99) señala que el docente-predicador sentirá angustia por el mal comportamiento del niño descarriado, cuya alma está perdida, así como una suerte de embriaguez al detectar los signos positivos de un alma salvada. En la tarea *salvacionista pedagógica* hay un fuerte compromiso afectivo y una alta inversión emocional.

Creemos oportuno revisar un poco más de cerca la especificidad de las prácticas benefactoras caritativas, cuya estructura se sostiene en la

relación entre un "débil" y un "no débil", o, dicho de otro modo, en el vínculo entre un ser desdichado y otro que, sin estar atravesando la misma situación desafortunada, constata su sufrimiento, se compadece y actúa. ¿Qué tipo de contacto hay entre ambos? ¿Qué sabe el "no desdichado" del "desdichado"? ¿Tiene nombre y apellido o puede ser cualquiera? ¿Se trata de una relación cara a cara, individualizada, o el vínculo es impersonal y generalizado? ¿Qué acciones y cuánto compromiso se ponen en marcha? ¿El que ejerce la caridad se involucra personalmente con el sufriente? ¿De qué manera estas prácticas piadosas y compasivas apuntan, o no, a construir vínculos político-pedagógicos justos, de respeto mutuo? (véanse Boltanski, 1999; Sennett, 2003).⁴ En particular, queremos problematizar una cuestión: el lugar de los afectos puestos en juego en esta clase de vínculos así como la expresión de los mismos. ¿Qué papel cumplen los sentimientos (tanto del benefactor como del receptor)? Sabemos que el desdichado siente dolor, congoja, desamparo; ¿qué siente el benefactor? Pero ¿importan acaso sus sentimientos?

Quien ofrece una línea interesante para responder a estas preguntas es el sociólogo estadounidense Richard Sennett. En su libro *El respeto* puntualiza una sutil y atinada distinción que puede actuar como divisoria de aguas a la hora de pensar en las prácticas de beneficencia. Dice que es posible establecer una diferencia entre "una forma sentimental y una forma no sentimental de la compasión, destinadas, respectivamente, a *sentirse bien* y a *hacer el bien*" (Sennett, 2003: 134, la *bastardilla* es nuestra). En el acto de donar habría dos extremos: en uno está el don gratuitamente entregado, centrado, sin más, en el hecho de que los otros carecen de algo y sufren una necesidad; en el otro, está el regalo manipulador, que se utiliza como medio de obtener poder sobre los demás. En otras palabras, dar a los otros, ayudar a los más débiles nos hace creer que somos fuertes y "puede servir a la necesidad más personal de afirmar algo en nosotros mismos" (Sennett 2003: 142).

La forma sentimental de la compasión —aquella en la que el benefactor busca hacer el bien con el objetivo principal de sentirse bien— es una práctica de "turbias complacencias", "nos hace llorar, ayudar, pero no necesariamente emancipar" (Cornu, 2006: 20). En estos cora-

4. Tanto Boltanski como Sennett dialogan con el conocido texto de Hannah Arendt *Sobre la revolución*.

zones sensibles habría un placer un tanto ambiguo. Boltanski no titubea en afirmar que hay personas que buscan confrontarse con el sufrimiento de otros, no para aliviarlo sino para obtener un momento de preciada emoción. Y grafica esto con un ejemplo: "En una carta que representa la moda parisina de la sensibilidad, *madame Riccoboni* le escribe a Garrick desde París, en 1769, y le dice: 'Uno debería, de buena gana, crear desafortunados por el placer de degustar la dulzura de sentir pena por ellos'" (Boltanski, 1999: 101, trad. propia).

La persona caritativa "se presenta a ella misma como alguien que no pide nada, que es perfectamente desinteresada y que, por el contrario, se propone dar sin contrapartida: su dinero, su tiempo, sus fuerzas" (Todorov, 2008: 152). En este dar sin pedir nada a cambio no solo se obtienen recompensas, beneficios y reconocimientos por el hecho de realizar "un acto aprobado por la moral pública". Este desinteresado "dar sin contrapartida" es, en realidad, un acto que no le permite al otro ocupar también la posición de dar. La persona caritativa "hace como si el otro solo tuviera necesidad de vivir y no de existir; o de recibir pero no de dar". En otras palabras, condenado siempre a recibir y nunca dar, el beneficiario queda congelado en esa posición *necesitada* que le impide sentirse *necesario*, "cosa que podría suceder si el ser caritativo le revelara su propia *incomplétude*, si dejara ver las necesidades de ese generoso donador que es. La caridad sistemática es una actitud con un sentido único, que no autoriza la reciprocidad" (Todorov, 2008: 152-153).

Hemos reunido suficientes pruebas para, si no rechazar, al menos sospechar de estas maneras de establecer vínculos con los semejantes. Si la debilidad del otro nos sirve para sentirnos fuertes, y si necesitamos hacer el bien para sentirnos bien, siempre será necesario contar con un ser sufriente que se erija como destinatario de nuestra compasión (o un ser falto de cariño destinatario de nuestro amor y de nuestros cuidados). Porque, habiendo tanta ganancia afectiva para el dador o benefactor, este no querrá renunciar a ella. Si llevamos hasta las últimas consecuencias el funcionamiento de esta lógica, los débiles, desamparados y no queridos no deberían dejar nunca de serlo, porque ellos sostienen la razón de ser de nuestra protección, cariño, cuidado. Si el otro sufriente se corriera de ese lugar de padecimiento, se desarmarían las bases de la relación establecida. Relación que, al priorizar los aspectos sentimentales (que el dador se sienta bien y complacido, que el receptor no sufra),

pasa demasiado lejos de cuestionar las injusticias, las desigualdades, la opresión. Como decía Cornu, "ayudar no es sinónimo de emancipar". Pero la compasión y la piedad no serían simplemente inocuas ante las injusticias. La caridad muchas veces hiere y humilla, dice Sennett (2003: 148), y agrega que Arendt llegó a abominar particularmente la caridad que se practica en nombre de la piedad: "La piedad por los pobres, los débiles o los inválidos conlleva un fondo de desprecio".

No deberíamos dejar de mencionar que una de las críticas más profundas a las relaciones de compasión, piedad y caridad que se nutren del sentimiento religioso ha sido expresada por Friedrich Nietzsche, que se reconocía a sí mismo como un "adversario del vergonzoso reblandecimiento moderno de los sentimientos" (1998/1887: 27). En *Genealogía de la moral*, Nietzsche arremete contra el papel que cumple el sufrimiento en la doctrina cristiana y dice que es como si el sacerdote *sembrara sufrimiento* para luego hacerse dueño de los que sufren. El sacerdote "trae consigo ungüento y bálsamos, no hay duda; mas para ser médico tiene necesidad de herir antes; mientras calma el dolor producido por la herida, *envenena al mismo tiempo esta*" (1998/1887: 163). El sufrimiento es como el combustible de la maquinaria cristiana de salvación; por eso se limpiarán únicamente sus efectos colaterales: "Solo el sufrimiento mismo, el displacer de quien sufre, es lo que él (el sacerdote ascético) combate, pero no su causa, no el auténtico estar enfermo; esto tiene que constituir nuestra máxima objeción de principio contra la medicación sacerdotal" (Nietzsche, 1998/1887: 167).

Como puede verse, la crítica a las prácticas asistencialistas y de beneficencia se centra en discutir el papel del sufrimiento como elemento indispensable del vínculo, pero, sobre todo, en cuestionar el plus de *ganancia afectiva* que conlleva la relación caritativa para el benefactor. Congelado el sufriente en el sufrimiento, las injusticias (o, como dice Nietzsche, las causas del sufrimiento) permanecerán sin ser puestas en cuestión.

Estos argumentos nos conducirían a sostener que para que haya justicia deberían minimizarse los aspectos sentimentales (Sennett, 2003: 139-147).⁵ ¿El acto de dar, para que sea justo, debe ser silen-

5. Hannah Arendt cuestionaba abiertamente el vínculo compasivo entre desiguales (la compasión sentimental). En palabras de Sennett (2003: 146): "La finalidad de la protección social es hacer el bien al receptor; los sentimientos del donante debieran quedar fuera de cuestión".

cioso, inexpresivo, impersonal, no individualizado? ¿La justicia, además de ciega, debe ser poco cariñosa? En el capítulo siguiente examinaremos los vínculos entre justicia, igualdad, política y amor. Pero antes profundizaremos sobre otras cuestiones.

(Auto)victimización

Congelar a una persona en una posición sufriente recibe también otro nombre: victimización. En su libro *El frágil absoluto*, el esloveno Slavoj Žižek destaca la proliferación de la figura de la *víctima* en la escena contemporánea. Cuando un sujeto es *congelado y reducido* a una víctima impotente no estamos ante "un sujeto político con unos propósitos definidos, sino [frente a] un sujeto que sufre sin remedio [...], cuyo deseo más íntimo se reduce al anhelo casi animal de 'volver a sentirse bien'". El carácter paradójico de la victimización consiste en que "el Otro al que hay que proteger es bueno *mientras sigue siendo una víctima*" (Žižek, 2002: 77-79).

La víctima no controla las circunstancias que lo han conducido a esa posición, es impotente a la vez que irresponsable. En cierto sentido, la lógica de la victimización funciona de manera similar a la descrita en el apartado anterior: el ser débil, carente, víctima, está fijado en una posición de inferioridad. Pero actúan aquí unos rasgos particulares. El otro sufriente, cuando es victimizado, es algo así como una pieza de exhibición y denuncia. Algo anda mal y, para comprobarlo, hace falta exhibir a esos seres reducidos a puro sufrimiento. Podríamos pensar que, mientras que en la relación de beneficencia el benefactor hace algo por el otro sufriente y es a través de esa acción que recibe su ganancia simbólica (hay claramente una relación entre dador activo y receptor pasivo), en la situación de victimización la ganancia simbólica funciona en tanto no se haga nada y el ser sufriente permanezca en esa posición. La victimización implica parálisis, mero compadecimiento y queja, mientras que en la relación de caridad estamos ante un acto caritativo. Es cierto que no cambia tanto la figura del ser sufriente —que en ambos casos se fija como pasivo, necesitado, débil—, sino la del agente que, en un caso, *actúa y beneficia*, y, en el otro, *denuncia* con impotencia la existencia de víctimas.

Por último, señalamos otra diferencia: uno puede constituirse a sí mismo como víctima, es decir, autocolocarse a propósito en esa posición. El sujeto que se identifica con una víctima injustamente perseguida –señala Todorov– obtiene una serie de compensaciones para nada desdeñables. Por un lado, abre un crédito inagotable con los otros, y los fracasos que sufre, antes que abatirlo, refuerzan su posición. Por otra parte, al apiadarse de sí mismo, la autogratificación lo consuela de todos los reveses sufridos; y, aun cuando no reciba nada, le deben todo, lo cual lo vuelve invulnerable. En realidad, “no se aspira a sufrir la suerte de la víctima, sino a adquirir su estatus. [...] La víctima voluntaria prefiere la posibilidad de reclamar, antes que la realización de sus deseos” (Todorov, 2008: 155-157).

Varios maestros entrevistados critican que en las escuelas se victimice a los alumnos, calificándolos de “pobrecitos”. Cuestionan esa compasión por el sufrimiento del otro que suspende las enseñanzas. En la crítica a estos argumentos están reconociendo que “esto se escucha en las escuelas”, pero siempre son los otros, los compañeros, los que proceden de esta manera.

Por muchos motivos, y no por responsabilidad de las docentes, se perdió el rumbo, entonces es como que dicen: “pobrecito, yo lo quiero”. Pero no, pobrecito, no. Y si lo quiero voy a intentar para él lo mejor. Entonces me parece que es un argumento falaz, se busca como una muletilla porque se ha perdido la capacidad de reflexionar en las escuelas (G., maestra de 64 años).

Se escucha mucho la frase “con estos no se puede, para qué vas a enseñar, si son de villa, en diciembre se vuelven a Bolivia”. Más que nada pasa esto de apiadarse por el otro, decir: “Ay, mirá, no comió, se la pasó toda la noche trabajando, qué le voy a enseñar, que duerma, que esté ahí, le doy de comer y ya está” (B., maestra de 23 años).

Yo no digo quedarnos en el asistencialismo solamente, “pobrecito, este necesita esto”. No. El pobrecito no va. Este chico a lo mejor necesita mucho más que aquel otro porque me necesita más a mí (A., maestra de 63 años).

Sé que sí, que hay maestros que se vuelcan mucho a la contención y no enseñan, existen. Por supuesto que no estoy de acuerdo, una de nuestras principales funciones es enseñar. Entonces no se puede dejar de lado, más allá de todos los problemas que puedan existir, tenés que rebuscartela para enseñar (E., maestra de 30 años).

Estos maestros discuten la *pasividad a la que conduce la victimización* contraponiéndola a la *actividad de la enseñanza*. Los problemas, cualquiera que sea su tenor, no son excusas para no enseñar. Al contrario, a los chicos con problemas hay que enseñarles aún más.

Está esa especie de rechazo, aunque no en todos los maestros: “Son pibes de villa, démosles lo que podamos y se van a quedar contentos. Qué podés pretender”. Conozco maestros que, en definitiva, no sé por qué siguen laburando ahí. No lo dicen, pero bueno, se hacen notar: “Me quedo acá porque acá te rascás, los pibes no aprenden nada, no podés avanzar”. Entonces, obviamente que el pibe no va a aprender, si estás con esa postura no va a aprender, va a pasar al grado siguiente sin aprender. [...] Y están los que les tienen lástima. Pero es más rechazo, los pibes no pueden pero tampoco me juego para que puedan (E., maestra de 30 años).

Hay docentes que cuestionan a sus compañeros por no hacer lo que tienen que hacer, es decir, enseñar, y leen esa pasividad como *rechazo* hacia sus propios alumnos. En este sentido, habría que agregar que, de la constatación de la *existencia* de fragilidad, vulnerabilidad, sufrimiento y desamparo no se deriva necesariamente cierta *sensibilización* ante la debilidad del otro. Los débiles no son indefectiblemente queribles. El rechazo y la indiferencia también son actitudes posibles. En relación con esto, hay algo que Sennett (2003: 152) llama “fatiga de la compasión” y dice que representa el agotamiento de nuestras simpatías ante realidades persistentemente dolorosas. Frente a *tanto* sufrimiento en el otro, el fuego de la compasión terminaría por extinguirse. Cierta distancia e indiferencia ante los débiles se harían entonces presentes cuando hay demasiado riesgo de identificación con los pesares del otro.

Entre dos debilidades: "los necesitados" y "los que necesitan a los otros"

Como venimos sosteniendo, en esta época se están fabricando nuevas debilidades al mismo tiempo que circulan diferentes modalidades de relación *entre* débiles y *con* los débiles. Pero hay una cuestión que no podemos dejar de tener en cuenta en nuestra crítica a la fragilización de los sujetos, imperante hoy en día. Esta cuestión es la debilidad constitutiva de lo humano. Nacemos débiles, dicen tanto Kant (1983/1803) como Rousseau (1998/1754). Necesitamos a un otro que nos auxilie, nos proteja, nos cuide. Y la escuela y los maestros se han ocupado fundacionalmente de este cuidado. Por eso, alguien que necesita a otros no necesariamente es un "necesitado".

Vivimos en un mundo de seres, por definición, dependientes físicamente unos de otros. Todos partimos de una condición de despojo inicial que hace que estemos, desde el comienzo, entregados al otro, dice la feminista norteamericana Judith Butler (2006: 53). Pero luego agrega que esta vulnerabilidad se exagera ante ciertas condiciones sociales y políticas, y, además, hay algo así como cierta distribución geopolítica desigual de la vulnerabilidad corporal, por la cual ciertas vidas humanas parecen más vulnerables, mientras que otras se encuentran más protegidas (2006: 55-58). En este sentido, así como hay distintas vulnerabilidades, existen diferentes opciones para tomar contacto con aquello vulnerable de lo humano, interviniendo en su ser y su destino. Butler destaca una: el *reconocimiento*.

Es necesario percibir y reconocer cierta vulnerabilidad para volverse parte de un encuentro ético, y no hay ninguna garantía de que esto ocurra. Siempre está la posibilidad de que no se la reconozca y que se constituya como "irreconocible", pero cuando esta vulnerabilidad es reconocida, este reconocimiento tiene el poder de cambiar el sentido y la estructura de la vulnerabilidad misma. En este sentido, si la vulnerabilidad es una condición para la humanización y la humanización tiene lugar de diferentes formas a través de normas variables de reconocimiento, entonces la vulnerabilidad, si es que va a ser atribuida a cualquier sujeto humano, depende fundamentalmente de normas existentes de reconocimiento. [...]

Así, cuando decimos que todo niño es vulnerable, evidentemente es verdad; pero en parte es verdad porque precisamente nuestro enunciado es el que lleva a cabo dicho reconocimiento, lo que prueba que la vulnerabilidad se sostiene en el acto de reconocimiento (Butler, 2006: 70-71).

Si los niños son seres constitutivamente frágiles y necesitan ser cuidados, ¿cómo se distingue el "buen" cuidado del cuidado victimizante? ¿Cuál es la diferencia entre el reconocimiento genuino de la debilidad del otro y la victimización? ¿Cómo se da lugar a la fragilidad, sin obturarla, pero tampoco victimizándola? Además, ¿cómo se detecta uno u otro afecto en la figura del docente?

Podríamos señalar una diferencia diciendo que sería "genuino" considerar la debilidad como punto de partida, pero cuyo destino es un cambio de estado. Distinto es fijar la debilidad como un estado inalterable, del que es imposible salir (como sucede cuando se victimiza al otro).

Otro posicionamiento interesante es interrumpir la asociación directa que suele establecerse entre debilidad y desgracia. Es Laurence Cornu quien propone esta vía para pensar el cuidado a partir de una pasión simple, benevolente,⁶ hecha de "simpatía": "Se trata de la capacidad de sentir algo que forme parte de la situación del otro y no solamente interesarse por su desdicha (como sucede con la piedad y la compasión), sino ser sensible a su dicha y, podríamos agregar, a su fragilidad, a su novedad, a su libertad" (Cornu, 2006: 20).

En resumen, los maestros están inevitablemente enfrentados a la *debilidad infantil*, una debilidad que no es simple, que se nutre de varias fuentes y que no tiene un único sentido. Hemos explorado diferentes modalidades afectivas de relacionarse con la fragilidad del otro –la caridad, la compasión, la piedad, la victimización– y hemos señalado algunos reparos ante estas formas de vinculación. Pero también

6. Laurence Cornu está recuperando aquí un concepto de Hume: la benevolencia, que "no es complacencia", y tampoco "es un sentimiento ideal, ni un sentimiento general, sino un gusto experimentado, a partir de la presencia, por formas felices de humanidad compartida" (2006: 21-23).

hemos intentado dejar en claro que no se trata de barrer de un plumazo la debilidad. Es preciso reconocerla, sí, pero no como un estado inalterable y desgraciado. Dar lugar a una humana fragilidad que no necesariamente esté ligada a la desdicha.

Justicia e igualdad en el amor por los niños



Hablar de amor es muy fácil o muy difícil. ¿Cómo no dejarse llevar por la exaltación, de un lado, o por las trivialidades emocionales, de otro? Una manera de abrirse paso entre estos dos extremos consiste en servirse de la guía de un pensamiento que se detenga en la dialéctica entre amor y justicia. Por dialéctica, entiendo aquí, por una parte, el reconocimiento de la desproporción inicial entre los dos términos y, por otra, la búsqueda de mediaciones prácticas entre los dos extremos (mediaciones, digámoslo en seguida, siempre frágiles y provisionales).

PAUL RICOEUR, *Amor y justicia*

¿Es posible hablar de un "amor justo", justamente distribuido, o de una *justicia afectiva*? ¿Existe el derecho a ser querido? ¿Es exigible, puede formularse como una orden, que los maestros quieran a los alumnos? ¿Qué sería la igualdad en términos afectivos? ¿Qué resulta de intersectar los fundamentos de la política, la justicia, la igualdad, el reconocimiento y los derechos con la afectividad?

En este capítulo indagaremos estos asuntos que, a primera vista y como plantea Ricoeur, resultan *desproporcionados*. Pero no hemos decidido atravesar estos temas por una mera inquietud teórica. Los testimonios de los docentes nos han traído hasta aquí.¹ Veamos.

Querer a todos por igual

Hay nenes que de repente no te los traen más y vos no podés quedar en el pozo y decir: "No, este nene al que yo quería tanto".

1. A lo largo de este capítulo el lector advertirá que se transcriben algunos fragmentos de entrevistas que ya han sido trabajados en capítulos anteriores, pero a propósito de otros temas.

Buscás los medios para que vuelva, pero, si no vuelve, vos tenés que seguir con tu grupo. Entonces, es como que tu corazón está repartido entre todos, a todos lo mismo. Con algunos llegás más, pero, bueno, con el resto es igual (B., maestra de 23 años).

Trato de poner cierto tipo de límites y de tratarlos a todos por igual. Desgraciadamente hay que mantener un equilibrio, porque de la misma manera que de algunos te podés enamorar y te los llevarías a dormir en tu mesita de luz, a veces tenés que hacer un gran esfuerzo, que no te sale espontáneamente, para tolerar a esos otros. Tenés que poner mucha buena voluntad, porque es difícil manejarlos con todos igual, muy difícil. Pero ese es nuestro trabajo y así lo hacemos: tratarlos a todos exactamente por igual (A., maestra de 63 años).

Siempre uno puede tener más empatía con un pibe... Antes, en esto del apostolado, había una cosa de obediencia debida, los nenes eran todos iguales, no hay preferidos en tu salón de clase, pero creo que eso está superado como discurso social (G., maestra de 64 años).

Creo que se puede aprender a querer a todos igual, entendiendo, poniéndose en el lugar del chico (C., maestro de 24 años).

En el conjunto de las entrevistas hemos encontrado más de un testimonio que recurre a la palabra *igualdad*. El mandato que le indica al docente que tiene tratar por igual a todos los alumnos, que no tiene que establecer distinciones, parece que también implicaría que "hay que quererlos a todos por igual". ¿Es simplemente la traducción del conocido precepto político-pedagógico al campo afectivo? Si es así, ¿qué consecuencias tiene ello; esto es, poner a jugar la justicia y la igualdad en el rubro afectivo?

¿Y qué significa quererlos a todos por igual? Según las palabras de los docentes, quererlos por igual implica, a veces, tramitar los malos sentimientos hacia aquellos alumnos que no despiertan, precisamente, amor. Esto lo veíamos ya en el capítulo 2, cuando los maestros daban cuenta de un mecanismo de autorregulación de los odios que sentían hacia algunos niños.

El argumento de la igualdad vendría a resolver una tensión. Es

decir, hay alumnos que caen bien, que uno se los "llevaría a la mesita de luz" y hay otros que generan rechazo. De la mano de la igualdad se impondría un mandato que insta a alejar los malos sentimientos. No es algo menor que el discurso igualitarista surja ante los odios, ante las pasiones negativas que necesitan ser *moderadas*. Pero, ¿la igualdad solo sirve para tramitar antipatías? ¿Puede ser algo más? ¿Qué concepto de igualdad se está poniendo en juego?

Cuando un maestro dice que todos los alumnos deben recibir el mismo trato cariñoso, no podemos dejar de pensar en el mandato igualitario de la escuela moderna, aquel que señalaba que todos los niños serían tratados por igual, que se sentaría el rico junto al pobre, que todos lucirían iguales (véanse Dussel, 2000; 2004). La *igualdad moderna homogeneizante* se dirigía a un niño genérico, sin plantear distinciones en el trato. Era "ciega" a las diferencias. Entonces, borrar las diferencias significaría también, en este caso, borrar la *diversidad de afectos* que pueden despertar los diferentes alumnos. Podríamos pensar que, cuando nombran los afectos que sienten —o deben sentir— por sus alumnos, los maestros están hablando este moderno lenguaje de la igualdad. En este sentido, el mandato de querer a "todos" los alumnos tendría este rasgo: se trataría de un amor indiferenciado, montado en la premisa de la igualdad. La escuela debería *ofertar* iguales enseñanzas e iguales afectos a todos los niños que asisten a ella. ¿Sería mucho decir que estamos ante la *pansofía comeniana* (enseñar todo a todos) en su versión afectiva (dar todo el amor a todos)?

Hoy, la vieja igualdad moderna está siendo atravesada por las políticas del reconocimiento de la segunda mitad del siglo XX. A partir de este cruce, el maestro tendría que querer a todos por igual pero no solo desde el punto de vista de la *oferta*; debería quererlos adecuándose a la *demand*a de amor que sus alumnos, en nombre de sus *derechos a ser reconocidos*, estarían habilitados a formular. ¿El afecto del maestro es un *derecho* del niño? Si tenemos en cuenta que la persistente "narrativa de reconocimiento" ha saturado el concepto mismo de derecho, y tanto los individuos como los grupos exigen cada vez más que se los "reconozca" (Illouz, 2007: 124), el ser *reconocido* como alumno implicaría tener *derecho* a recibir cariño del maestro.

Reconocer al otro en tanto sujeto es hoy, en gran medida, reconocerlo como *sujeto de sentimiento*, esto es, como un ser que siente, que

tiene derecho a sentir y a expresarlo, y que debe ser respetado y reconocido a partir de sus sentimientos. Aquello tan inasible e ilocalizable como el sentimiento tiene hoy valor de verdad (Catelli, 2007: 9). ¿Cómo obtienen los sentimientos dicha validación? "No necesitan más justificación que el hecho de que el sujeto los siente", señala Illouz (2007: 84).

En los testimonios recogidos podemos encontrar una mezcla de la vieja igualdad moderna actualizada con las nuevas políticas del reconocimiento (que están prestando cada vez más atención a la variable afectiva, al derecho a sentir). Esto nos permitiría explicar la emergencia del antiguo argumento igualitarista con un contenido novedoso, como es el afecto hacia los niños.

¿Pero podemos manejarnos en el plano del amor con estatutos normativos? ¿Puede ser el afecto "un imperativo de una política pública?" (Llobet, 2005: 253). Al iniciar este capítulo traíamos a Ricoeur (2000: 13-14) señalando, precisamente, la desproporción entre amor y justicia: "El amor habla, pero de forma distinta al lenguaje de la justicia". El amor se resiste a las normas y a la obligación. Dice este filósofo que es extraño y desconcertante para el amor el empleo del imperativo: "'Amarás al Señor tu Dios... y amarás a tu prójimo como a ti mismo'. Si se toma al imperativo en el sentido usual de obligación, tan fuertemente argumentado por la moral kantiana, hay algo de escandaloso en ordenar el amor, es decir, un sentimiento". El amor, antes que mandato, obligación, orden, vinculado al imperativo moral kantiano (opuesto a las inclinaciones humanas), es ley. "Esta distinción inesperada entre orden y ley solo tiene sentido si se admite que el mandato de amar es el amor mismo, mandándose a sí mismo" (Ricoeur, 2000: 16-17).

Por lo menos trato de ser equitativa. Siempre me molestó mucho, siendo yo alumna, la diferencia. Esa diferencia que se nota. Tal vez haya momentos inevitables en los que aparezca esa diferencia, pero yo trato de equiparar porque son chicos. Por más que un chico tenga todo el cariño si ve que la maestra está siempre más con uno que con otro no me parece justo para ellos; tiene que ser más o menos a todos por igual. Después uno va ayudando más al que necesita, pero siempre tratando de ser igual para todos (E., maestra de 30 años).

Le enseño igual y la trato igual, pero tengo que poner mucha buena voluntad. Una cosa es que te salga y otra cosa es que vos pongas voluntad, ser equitativa con todos es algo que tenés que aprender (A., maestra de 63 años).

Estas maestras, al hablar de los afectos que "reparten" entre sus alumnos, dicen "trato de ser equitativa". ¿Habrá una "justicia distributiva" en lo que respecta al cariño docente? La justicia distributiva consiste en

dar a cada uno lo suyo –*suum cuique tribuere*–, tal es, en una situación cualquiera de distribución, la fórmula más general de justicia. Ahora, ¿en qué se reconoce su carácter de virtud? Con esta pregunta se plantea la del estatuto del predicado 'justo' en todo nuestro discurso moral. Desde Aristóteles, los moralistas buscan la respuesta en el vínculo que une lo justo con lo igual. En el plano judicial esta ecuación es de fácil justificación: tratar de manera semejante los casos semejantes. Es el principio mismo de la igualdad de todos ante la ley (Ricoeur, 2000: 22).

Dar a cada uno lo suyo. Tratar de manera semejante los casos semejantes. ¿Estas reglas son compatibles con el amor? ¿Acaso el amor es un bien cuantificable, partible, repartible en partes iguales? Las circunstancias, los canales, los argumentos de la justicia no son los del amor: "La justicia argumenta, y de una manera muy particular, confrontando razones a favor y en contra, supuestamente plausibles, comunicables, dignas de ser discutidas por la otra parte" (Ricoeur, 2000: 21).

A lo largo de su texto Ricoeur destaca el desborde entre el amor y la justicia. Retomando el precepto cristiano de "amar a los enemigos", dice que esta es una expresión "supraética", propia de la "economía del don", que a su vez se asienta en una "lógica de la sobreabundancia". Esta *extravagancia* del amor se opone a la "lógica de la equivalencia", a la "ley de la reciprocidad" (tratar de manera parecida los casos parecidos) propia de la justicia. Además de marcar estas incompatibilidades, el ensayista se pregunta si acaso la lógica de la sobreabundancia puede erigirse en regla general. "¿Qué distribución de tareas, de roles, de ventajas y cargas, podría ser instituida, en el espíritu

de la justicia distributiva, si la máxima de prestar sin esperar nada a cambio fuera erigida en regla universal?" (2000: 29).

Ricoeur no se preocupa por conciliar ambas lógicas ni por suprimir su irreductibilidad. Más bien apunta a dejar que el amor rebase sobre la justicia, en tanto su ensayo concluye diciendo: "la incorporación tenaz, paso a paso, de un grado cada vez mayor de compasión y generosidad en todos nuestros códigos –código penal y código de justicia social– constituye una tarea perfectamente razonable, aunque difícil e interminable." (2000: 31). Podríamos pensar que no le preocupa tanto alcanzar un "amor más justo" (¿es posible pretender algo así?) sino una "justicia más amorosa".

¿Se puede conciliar la justicia con el amor? ¿Querer a todos los alumnos por igual puede erigirse como mandato? ¿Enseñar a todos por igual y querer a todos por igual son dos asuntos equiparables? ¿Se pueden neutralizar la exageración y la sobreabundancia que implica el amor sometiéndolas a la norma de la justicia distributiva? Luego del recorrido propuesto, consideramos que es útil tener presente que estamos ante lógicas irreductibles, y que ponerlas en relación será algo frágil y provisorio, pero necesario.

Amor entre extraños, ¿amor público?

Las personas pasan. Vos creés que van cambiando los chicos, pero todos los años tenés uno que ocupa el mismo rol. Siempre tenés alguna nena que te mata la vida, tenés a ese que salta por todos los rincones, ese aislado que nadie quiere y que vos tenés la obligación de incluirlo en el grupo. Los chicos son siempre los mismos, te cambia el nombre y el apellido, pero los pibeś son siempre los mismos (A., maestra de 63 años).

Me parece que alguien a quien no le importa la infancia en términos de todo lo que la infancia significa debería cuestionarse la elección de una carrera docente vinculada a los niños. Te tiene que importar la infancia (H., maestra de 48 años).

Este cariño que se debe brindar a todos por igual parece implicar dejar a un lado quién es cada uno. "Te tiene que importar la infancia",

"los chicos son siempre los mismos" son frases de docentes que invitan a pensar en un *cariño no personalizado*, sino más bien *genérico, impersonal*, indiferente a este o aquel niño en particular. De hecho, la noción de infancia es ya genérica, colectiva e impersonalizada.

¿Acaso el afecto puede suceder de este modo, de manera impersonal, genérica, sin focalizar en seres individuales? Arendt, echando mano a unos postulados de san Agustín, contestaría que sí, que es posible un amor generalizado hacia los semejantes: "Para san Agustín, el amor al prójimo era algo muy distinto al hecho de albergar cálidos sentimientos por un prójimo en particular" (en Sennett, 2003: 144-145). ¿Estaríamos entonces hablando de un *cariño público* antes que *privado*, un afecto *entre extraños*, entre personas que no necesariamente revelan su intimidad en el vínculo? ¿Cuáles serían las consecuencias de concebir al *cariño magisterial* de este modo? En el ensayo que ya hemos trabajado en capítulos anteriores, Laurence Cornu (2006: 12) sostiene que la relación entre un educador –sea este hombre o mujer– es "con niños que no son suyos, que le son 'extraños' y que le son confiados a partir de su actividad o su función. Hablamos, por ende, de niños 'desconocidos'". El vínculo pedagógico es entre dos –un adulto y un niño– que ocupan lugares diferenciales, y que son, por definición, desconocidos. En este sentido, esta distancia y este "desconocimiento" no son obstáculos a despejar sino rasgos constitutivos del vínculo.² Aceptar el desconocimiento, además, aporta a la construcción de un vínculo igualitario. Siguiendo a Sennett (2003: 129), la llamada "igualdad opaca" –por oposición a la igualdad transparente– implica "aceptar en el otro lo que no entendemos".

Afirmamos que no es necesario conocer al otro para enseñarle, para tratarlo como un igual; decimos que la enseñanza entre extraños es posible y necesaria. Pero, ¿este desconocimiento que señalamos como constitutivo del *vínculo* es también constitutivo del *cariño* pedagógico? ¿Se puede afirmar que lo propio del amor pedagógico es que se trata de un amor entre extraños? La pregunta no es ociosa porque quienes

2. El desconocimiento del otro es, para Slavoj Žižek, esencial: "Solo podemos reconocer al otro como persona en la medida en que, en un sentido radical, él sigue siendo desconocido para nosotros: el reconocimiento implica una ausencia de conocimiento. [...] la intersubjetividad se basa en el hecho de que el otro es fenomenológicamente experimentado como 'una incógnita', como un abismo sin fondo que nunca podremos sondear" (1998: 259).

resitúan la extrañeza, el anonimato y la impersonalidad en los vínculos parecen estar mucho más preocupados por la justicia y la igualdad que por el amor. Es más, si hubiera algo para resignar, optarían por dejar a un lado el sentimiento y las emociones.³ Porque, ¿acaso afirmar la extrañeza del otro no es un poco *desentimentalizar* el vínculo, restarle énfasis a lo afectivo, poner entre paréntesis las emociones? Sennett (2003: 151) dice que Arendt se quejaba de que la psicología estuviera paralizando la política y afirmaba que "lo que cuenta es la solidaridad entre extraños". En este sentido, apuntaba más a un *respeto sin amor*.

Por otra parte, ¿es posible un amor general, entre extraños? Cuando Francesco Alberoni (1985: 9) define el enamoramiento, dice que es un fenómeno colectivo pero que sucede entre dos. ¿Existe entonces el "amor anónimo" (Llobet, 2005)? También Cornu (2006: 19) plantea que "el amor a los niños" presenta una curiosa generalización y se pregunta: ¿acaso el amor no es siempre singular?

Si la relación afectiva es siempre entre dos, constitutivamente de a dos, ¿sería vano preguntarse por la posibilidad de un *amor público*? ¿Cuando algo del orden del afecto se hace presente en un ámbito pedagógico, se trataría siempre de un vínculo de a dos y conservaría los rasgos del afecto privado (se abriría algo así como un paréntesis privado en un terreno público)? ¿"Amor" y "público" son dos términos incongruentes? ¿O podríamos hablar de una clase de amor que, aun siendo indiferente a la persona del otro, pueda seguir siendo amor? ¿Puede haber *afectivización* sin que esto implique la *individualización* de las prácticas educativas?

Estudiar la especificidad de la afectividad del docente nos obliga a entrar en este terreno de interrogantes. El docente, en tanto personaje público, establece una relación pública –antes que íntima y privada– con sus alumnos. En este sentido, el docente no debería expresar sus afectos privados públicamente. El maestro tiene que *expresarse* de una particular manera en función de su rol. Esto tiene que ver con que

3. En el capítulo anterior retomábamos *El respeto*, de Richard Sennett, para pensar en las consecuencias del establecimiento de vínculos caritativos y piadosos. Allí el sociólogo afirma: "La caridad misma tiene poder para herir; la piedad puede engendrar menosprecio; la compasión puede estar íntimamente ligada a la desigualdad. Para que la compasión sea operativa, tal vez haya que atenuar el sentimiento, tratar a los otros con frialdad" (2003: 33, las bastardillas son nuestras).

los roles públicos se han caracterizado por no revelar la propia personalidad, permaneciendo esta oculta tras la máscara social. La esfera pública se constituyó como opuesta a la esfera doméstica y esto significó no demostrar sentimientos y emociones públicamente. Existe una expresión apropiada para las relaciones públicas y otra que es apropiada para las relaciones en la intimidad (Sennett, 2002: 25).

Sennett es un defensor a ultranza de las *relaciones entre extraños* en tanto ve en ellas la posibilidad misma de construir un nosotros, una sociedad. Por eso considera un problema que la sociedad no se interese por los temas impersonales. La impersonalidad –dice– no es un mal social; por el contrario, es la sociedad íntima la que anima la conducta incivilizada de la gente (2002: 586). Para el sociólogo, las relaciones a una escala íntima nos han seducido para que las convirtamos en guías de nuestra conducta política. Pero la consecuencia de esto es "que las fuerzas de dominación o desigualdad permanecen indisputables" (2002: 738). En sus sucesivos trabajos –*La corrosión del carácter* (2000); *El respeto* (2003)– siguió preguntándose por el *intercambio cívico entre extraños*, insistiendo con que una sociedad puede considerarse vigorosa solo cuando esta clase de intercambios tiene lugar.

Cierta impersonalidad, cierto distanciamiento de lo individual, es también constitutivo de la política. "La distancia es una dimensión fundamental de la política en tanto tiene la principal tarea de unificar la dispersión instalando instituciones durables y estableciendo equivalencias espaciotemporales localmente situadas", dice Luc Boltanski (1999: 7, trad. propia).

En la época contemporánea, no faltan los diagnósticos de que el saludable distanciamiento que permitía establecer lazos entre los extraños se encuentra desgarrado. Demasiada cercanía e intimidad, lejos de facilitar el vínculo social, lo estarían obstruyendo. En la recuperación de aquel distanciamiento parece estar la clave –para Paula Sibilia– de la proyección hacia algo más que el mero individualismo, en tanto posibilitaría

vislumbrar al otro como otro, en vez de fagocitarlo en una inflación del propio yo siempre privatizante. Algo que solía ocurrir en el viejo espacio público, por ejemplo, donde no todo prójimo debía convertirse en un próximo, ni tampoco era necesario transmutar la mayor cantidad posible de anónimos en amigos para

abultar la propia lista de contactos personales. Con el ejercicio de ese saludable distanciamiento, los otros –es decir, todos aquellos que no son ni yo, ni usted, ni ninguno de nosotros– no solo dejarían de exigir una conversión necesaria en esas categorías del ámbito íntimo, sino que tampoco se transformarían en mero objeto de desconfianza, odio o indiferencia. Ese movimiento de superación de las tiranías del yo permitiría divisar, tal vez, en el horizonte, algún sueño colectivo: una trascendencia de los mezquinos límites individuales, cuya estrechez podría diluirse en un futuro distinto. Algo que, en fin, se pueda proyectar más allá de las avaras constricciones de un yo siempre presente, aterrado por la propia soledad e incitado a disfrazarse de personaje visualmente atractivo para intentar apaciguar todos esos temores. Tal vez, incluso –¿y por qué no?–, producir algo tan anticuado como una obra, o inventar otras formas de ser y estar en el mundo (Sibilia, 2008: 302).

Que no todo prójimo sea un próximo, que no todo anónimo se tenga que convertir en un contacto; ejercer un saludable distanciamiento; que no tengamos que disfrazarnos de personajes atractivos; interrumpir las tiranías del yo para poder soñar colectivamente, dice Sibilia. Como todos los despotismos, el de la intimidad le exige demasiado al yo sin que haya una contrapartida beneficiosa para el individuo y para la sociedad.

Ahora bien, el recorrido propuesto en este apartado tal vez parezca llevarnos al inicio de este trabajo. ¿Entonces los sentimientos –como decían Kant y tantos otros modernos– hacen daño a la política y la justicia (y a la educación)? Afirmar esto implicaría en alguna medida situarnos en la dicotomía razón/pasión y otorgar a las pasiones el carácter de indómitas, caprichosas y malignas, motivo suficiente para justificar su sometimiento al dominio de la racionalidad. Hemos visto en el capítulo 1 cómo esta disyuntiva atravesó Occidente y todavía tiene efectos en nuestras prácticas y discursos. Pero no es nuestra intención reafirmar esa dicotomía.

Es posible sostener la vida en común, entre extraños, dando lugar a algo del orden de lo afectivo. Es más, es aquello del orden de lo afectivo lo que les permite a esos extraños “hacer algo en común”. En su libro *La vida en común*, Tzvetan Todorov ofrece pistas que permiten

pensar en ese sentido. Por un lado, deja bien en claro que somos seres constitutivamente sociales, que el yo se construye a partir de la mirada de los otros, en el reconocimiento de los otros. Retomando a Rousseau dice:

Tenemos una necesidad imperiosa de los otros, no para satisfacer nuestra vanidad sino porque, marcados por una *incomplétude* original, les debemos nuestra existencia misma. En otra parte Rousseau escribe: “Todo apego es un signo de insuficiencia: si cada uno de nosotros no tuviera necesidad de los otros no pensaría en unirse a ellos” [...] cada uno de nosotros tiene necesidad de los otros, necesidad de ser *considerado*, “necesidad de unir su corazón” (Todorov, 2008: 33-34).

Más adelante, Todorov agrega algo que Rousseau plantea en sus *Dialogues*:

El ser humano se distingue de los animales en que posee, además de su sensibilidad física (la que sirve a su instinto de conservación), una sensibilidad social, “la facultad de ligar nuestros afectos a seres que nos son extraños”. [...] Esta característica del hombre hace de él lo que es, es la fuente de sus virtudes y de sus vicios, de sus desdichas incesantes y de su endeble felicidad (2008: 34).

Con Todorov, pero sobre todo con Rousseau, el amor entre extraños no solo es posible sino necesario, porque es propio de los seres humanos ligarse afectivamente con desconocidos. De todos modos, creemos que resta todavía explorar con mayor detenimiento aquella sospecha que asocia la creciente *afectivización* de los vínculos con el incremento de las *injusticias* y la *despolitización*.

Afectos y política: ¿porque te quiero (no) te enseño?

La sospecha ante la invasión de los afectos en la vida pública-escolar tiene variadas aristas y orígenes y no es, en sentido estricto, un fenómeno novedoso.

Entrando en el territorio escolar, Inés Dussel (2006: 146) dice que "asociado al espiritualismo y al irracionalismo, el amor fue, sobre todo, motivo de desconfianza para las pedagogías de la posdictadura argentina, que vieron en los discursos 'afectivos' una excusa para no enseñar o para seguir sosteniendo una escuela 'vacía'". En este sentido, la crítica recurrente de que los maestros quieren a sus alumnos, pero no les enseñan se monta en la dicotomía enseñar vs. asistir (o contener) para señalar que los docentes están desertando de su función político-pedagógica de transmitir conocimientos, sustituyéndola por tareas de menor valía (véase Antelo, 2009).

Los maestros entrevistados en este estudio señalan a sus compañeros sosteniendo esta clase de discursos que desplazan la tarea específica de enseñar por excusas del orden de lo afectivo.

Hay maestros que se vuelcan mucho a la contención y no enseñan, existen. Por supuesto que no estoy de acuerdo, una de nuestras principales funciones es enseñar. Entonces no se puede dejar de lado, más allá de todos los problemas que puedan existir, tenés que rebuscartela para enseñar (E., maestra de 30 años).

Asociada con la contención, la afectivización es señalada como la responsable de individualizar y simplificar problemas cuyas vías de resolución no irían precisamente de la mano del cariño. Afectivizar es, en este caso, sinónimo de despedagogizar.

Por otra parte, cuando en los espacios educativos se invita a "sacar afuera" a ese "yo que es puro sentimiento", estamos ante otra forma de afectivización de las prácticas. Sentarse en ronda y compartir sentimientos en el aula la asemeja, en buena medida, a un grupo terapéutico o de autoayuda. En este caso, afectivizar es inyectar altas dosis de afecto o destacar el costado emocional de los asuntos. Desde la crítica se dice que el resultado de esta afectivización es una práctica pedagógica demasiado edulcorada, fácil, chata y, sobre todo, desprofesionalizada: no hace falta estudiar ni capacitarse para preguntarle a un alumno "¿qué sentís?". Dicho sin rodeos, esta afectivización se vincula directamente al maestro "chanta", que gusta de perder el tiempo en lugar de enseñar.

Lo afectivo no es decirte todos los días que sí, no es decirte que todo vale, no es que me dé lo mismo que hagas la tarea o que no la hagas. Porque yo puedo ser muy buena, muy linda, mucho beso, y resulta que al final del día no aprendimos nada (H., maestra de 48 años).

Podríamos pensar que tanto la promoción de diferentes tipos de afectivización como su crítica conviven sin mayores inconvenientes en el discurso de los docentes. El docente asistencialista/contenedor, el *new age* que pregunta a sus alumnos qué sienten y el que cuestiona ambas figuras coexisten en las escuelas.

Pero desde el campo teórico también se señala la afectivización como un problema político. Veamos un ejemplo. Un estudio referido a las instituciones que atienden a menores en situación de calle (Llobet, 2005) dice que quienes allí trabajan conciben los vínculos afectivos como el vehículo privilegiado de la intervención, lo cual hace que se relacionen con el discurso de los derechos "como posición moral antes que instancia política, lo que contribuye a la despolitización de la intervención, no permitiendo pensar en la negociación de posiciones y objetivos" (2005: 257). Recurriendo a Bourdieu, aquella investigación plantea que las operaciones de afectivización contribuyen a velar el problema del poder y el control: "Una de las consecuencias de la violencia simbólica consiste en la transfiguración de las relaciones de dominación y sumisión en relaciones afectivas" (Llobet, 2005: 183).

¿Cuántas veces las razones afectivas desplazan otras explicaciones e individualizan problemas que son de orden mucho más complejo? Megan Boler (1999: 88-103) estudia cómo se introduce la literatura emocional en las escuelas y encuentra que se usa, por ejemplo, para enfrentar cuestiones como la violencia, el embarazo adolescente o el consumo de drogas por parte de los alumnos. La pedagoga señala que la mayoría (por no decir todas) las discusiones sobre emociones se llevaban a cabo en términos individuales, sin prestar atención a las cuestiones políticas o culturales. Muy poca de la literatura utilizada en esos espacios educativos analiza los conflictos en términos de injusticias sociales o teniendo en cuenta que las reglas emocionales están embebidas en relaciones de poder. En este sentido, el discurso de los afectos

tos no solo desplaza el foco de los problemas, sacándolos de contexto y simplificándolos, sino que, al sentimentalizar, moraliza. Una vez más, pero por otra vía, nos encontramos con el argumento de la *afectivización que desplaza la política*. El afecto –arbitrario, endeble, singular, moralizador– se erige como motor para llevar adelante una acción inscripta en una dimensión pública (la educación).

Habría que agregar que actualmente vivimos en una época que invita a elevar los sentimientos individuales a valor supremo, permitiendo justificar acciones u omisiones realizadas en nombre del gusto, del amor, del odio. ¿Cuáles son las consecuencias de una práctica docente asentada en estos justificativos? ¿Qué implicancias tiene que el “yo docente” actúe en nombre del amor, del odio, del gusto que pueda llegar a sentir por tal o cual alumno? ¿Acaso esto no conduce casi inevitablemente a cierta *impunidad e inimputabilidad emotiva*?

Desde el comienzo de este apartado venimos desplegando las múltiples sospechas que pesan sobre los afectos cuando *afectivizan* (usado este término con un intencional sentido peyorativo) las prácticas docentes. Antes que sostener la demonización de las pasiones, o reafirmar que su mejor destino es confinarlas al ámbito doméstico, Dussel (2006: 152) pregunta: “¿No habría que insistir, más que nunca, en poder pensar políticamente la cuestión de las pasiones y los afectos y no dejarlas librada al espacio privado?”.

De manera original, Eva Illouz también interrumpe el encadenamiento de ideas que conducen a pensar que la entrada en escena de los sentimientos tiene la culpa de la despolitización. Separándose de ciertas lecturas de sus colegas y hablando de la irrupción de la psicología en el terreno empresarial, dice:

La mayor parte de los sociólogos consideró esos primeros usos de la psicología en la empresa como una forma nueva y sutil de control, que por lo mismo era más fuerte. No estoy de acuerdo con eso y quiero sugerir que, en lugar de ello, ejerció un atractivo importante sobre los trabajadores porque democratizó las relaciones de poder entre trabajadores y gerentes e instauró la nueva convicción de que la propia personalidad –independientemente del estatus social– era la clave del éxito social y gerencial. Fue así que el discurso de la psicología construyó una nueva forma de

sociabilidad y emoción fundada en dos motivos culturales importantes: el de la “igualdad” y el de la “cooperación”, dado que las relaciones se establecían entre personas que se consideraban pares y que el objetivo de esas relaciones era cooperar a los efectos de hacer más eficiente el trabajo. Los presupuestos de igualdad y cooperación imponían ahora nuevos límites al desarrollo de las relaciones sociales en la empresa, límites que no pueden equipararse a “falsa conciencia”, “vigilancia” o “ideología” (Illouz, 2007: 46-47).

Siguiendo el argumento de Illouz, la entrada de las emociones en el ámbito laboral –podríamos agregar, en el educativo– no necesariamente debería ser vista como una nueva y sutil forma de control, o como una vía de producción de mayores desigualdades, o como una manera de desplazar los “verdaderos” conflictos. ¿Por qué no pensar esto en términos de ganancias? ¿Por qué no pensarlo como una *conquista*? Porque, además, aun compartiendo la crítica hacia ciertos usos de lo afectivo en el ámbito educativo por ser conducentes hacia la despolitización, no deberíamos perder de vista que la *desafectivización* no garantiza por sí sola la politización de las prácticas.

Otra vía para pensar cuán fructífera puede ser la relación entre los afectos y la política viene de la mano del discurso político de reivindicación femenina (igualitarista y democrático) de la década del sesenta. “Lo personal es político”, el eslogan feminista que ya mencionamos, desafiaba la partición establecida entre lo privado/emotivo/personal y lo político/racional/colectivo, convirtiendo la experiencia privada en discurso público (Illouz, 2007: 66). La expresión de los sentimientos, nombrarlos públicamente, pasó a ser un hecho de carácter político, en tanto las emociones catalizaban demandas de justicia y cambio (Boler, 1999: 114).

Esta segunda ola del feminismo representa, para Megan Boler, un punto de inflexión en la historia de las emociones y la educación. Lo que esta pedagoga llama “políticas feministas de la emoción” es una práctica que invita a las mujeres a articular y nombrar públicamente sus emociones, a analizarlas de manera crítica y colectiva. Esta feminista aboga por la concientización e invita a poner las emociones fuera de la esfera privada, ubicándolas en el mapa político y público. Las

políticas feministas reconocen las emociones no solo como un sitio de control social sino también de resistencia política (1999: 113).⁴

Pero examinemos un poco más a largo plazo los efectos de las reivindicaciones de 1960. Como vimos en el capítulo 1 y luego en el 3, los años sesenta significaron la caída de las tradiciones que organizaban la vida de las personas concediéndoles lugares fijos e inamovibles. La autoridad paterno-filial fue cuestionada, así como la sumisión de las mujeres y los jóvenes. Las libertades de elección y de expresión triunfaron y allí podemos inscribir una mayor afectivización de los vínculos (véanse Ehrenberg, 2000; Bauman, 2003; Fitoussi y Rosanvallon, 1998).

¿Qué ha pasado hoy, casi cincuenta años más tarde, con esas conquistas? Se han vuelto una norma. Esto quiere decir que la posibilidad de expresar los afectos dándoles su merecido lugar en la vida pública, de ser una legítima conquista se ha transformado en un mandato, en un pesado imperativo. En este contexto se sitúan nuestras preguntas sobre los *afectos magisteriales*, en un mundo donde expresar lo que sentimos ya no es más una conquista sino algo establecido.

Aquí tenemos el ejemplo de una docente que es consciente de la disyuntiva establecida entre afectos y política, pero que no quiere resignar, en sus prácticas, la "promoción de la afectividad". Para salvar esta tensión intenta explicar de qué manera entiende lo afectivo:

Maestra: Esto me parece que es importante de verlo, porque, si no, contenemos, contenemos, contenemos y no aprendemos nada. Me parece que las dos cosas se tienen que poner en juego. Quizás la mejor palabra no sea *contención*, tenemos que poder aprender con nuestros pibes, en un espacio, en un clima... A veces, cuando hablamos, parecería que hay cosas que invalidan otras y a mí me parece que no.

Entrevistadora: En este caso, ¿qué sería?

4. Leonor Arfuch (2005: 275), pensando en los efectos de la entrada de la mujer, de las feministas y de los estudios de género en el campo de lo público, también propone ir más allá de la dicotomía público/privado que ve la "invasión" de lo privado en lo público como un retroceso que afecta la vida social y política, difuminando los objetivos del bien común: "Más allá de las dicotomías, la intimidad también puede ser pensada como un poderoso motor de transformación de la sociedad y el espacio público/político, al punto de ser considerada en relación positiva con la democracia".

Maestra: Que me parece que uno puede promover la afectividad, que para mí es fundamental, porque el aprendizaje se potencia con esto, y que no necesariamente por promover la afectividad los pibes no tienen que aprender.

Entrevistadora: ¿Vos encontrás cierto discurso instalado que plantea una disyuntiva?

Maestra: A veces me parece que tiene que ver con una disyuntiva, a veces me parece que tiene que ver con cosas que no son..., porque creo que esto de la afectividad no me imposibilita producir conocimiento. Creo que podemos aprender una cuestión específica y se pueden conjugar todas las otras cuestiones (H., maestra de 48 años).

Esta misma docente "politiza" y "pedagogiza" los abrazos:

Cobijar me refiero a abrazar en términos de... no que te esté abrazando todo el día. Yo creo que abrazo cuando me ocupo, cuando llevo una propuesta interesante, cuando hago una salida con los pibes desde la escuela en función de que descubran otros espacios y aprendan otras cosas. Creo que también tiene que ver con las pasiones personales, la pasión como motor. Y acá ojo, porque, si no, uno podría caer otra vez en el circuito de la vocación. Hoy por hoy me parece que certezas no hay, pero sí puede haber convicciones frente a algunas cuestiones (H., maestra de 48 años).

Desde la teoría política misma se alzan reivindicaciones respecto del papel de las pasiones. Es imposible —dice William Connolly (1997)— la existencia de una política pura, incontaminada, que sacrifique el mundo de lo sensible, los deseos, las inclinaciones. De la mano de Deleuze, Foucault, Nietzsche y Spinoza toma distancia de los argumentos morales y políticos de Kant y Arendt, y propone pensar una política "afectada por los afectos", lo que no es sinónimo de sentimentalización.

Antes que eliminar las pasiones o relegarlas a la esfera privada para poder establecer un *consenso racional* en la esfera pública, una política democrática —sostiene Mouffe (2005: 86-87)— debe intentar mover esas pasiones hacia propósitos democráticos, mediante la crea-

ción de formas colectivas de identificación. Las pasiones están ahí, y no se trata de negarlas o eliminarlas, pues dicho intento puede conducirnos a los peores odios y totalitarismos. Por el contrario, la tarea pendiente consiste en movilizarlas en un sentido democrático, que habilite la emergencia de un apasionamiento político colectivo. Podríamos transferir esa lógica de pensamiento a nuestro campo, el pedagógico. Más vale aceptar que las pasiones están; pensemos entonces que su destino no es único ni inevitable y que los sentimientos pueden trascender los sentidos asociados a la individualidad, lo indómito, el capricho.

Finalizando este capítulo —que es el último del libro—, nos volvemos a topar con la ya mencionada dicotomía entre razones y pasiones. Esta vez, el pensamiento de Baruch Spinoza (1632-1677) justifica volver a este binarismo, pero no para reafirmarlo sino para trascenderlo.

¿No podría la razón *implicarse* con las pasiones y salir robustecida? ¿No podrían las pasiones volverse más razonables (lo cual no significa enfriarlas o encauzarlas, y menos aun, eliminarlas)? Spinoza responde a estas preguntas con un sí, y plantea una transición de las *pasiones hacia los afectos*: que las pasiones dejen su elemento de pasividad y pasen a la actividad; que se vuelvan inteligibles e inteligentes a través de su comprensión adecuada. Esto significa quitarles su opacidad, pero sin ser reprimidas (Bodei, 1997: 25, 307, 310). De este modo, el filósofo de Ámsterdam llega a formular la idea de un “amor intelectual”, un amor que no se entiende en un sentido emotivo, ni como mera armonía, sino como una estructura emotivo-cognitiva, una orquestación de racionalidad y afectos. “El amor intelectual es intransigente e indulgente, vinculante y emancipante, desestabilizante y cargado de esperanza” (Bodei, 1997: 36, 304). En este extenso pasaje Remo Bodei despliega una aproximación al pensamiento de Spinoza:

Comprender las pasiones, en vez de oponerse a ellas o reprimirlas obstinadamente, significa aceptar previamente su existencia e inevitabilidad, con una especie de actitud humilde, que paradójicamente proporciona a las facultades racionales una fuerza mayor que las exalta y que constituye la premisa para la eliminación de sus efectos perversos. Sin condenarlas o incensarlas, es preciso elaborar con ellas una idea adecuada, descubrir sus procesos, sus

obstrucciones, sus puntos de estancamiento o de fluctuación [...]. Esto quiere decir que encuentren un orden intelectual más ágil, una lógica más hecha a su medida, en las que situarlas, precisamente para no tener que sufrir su inflexible orden “externo”, su lógica aplastante [...]. Adquirir una mayor conciencia de las pasiones en su transfiguración en afectos implica, por ello, no contentarse con dejarse llevar por fluctuaciones o perturbaciones animi producidas por vientos que empujan al individuo por todas partes, o dejarse guiar por automatismos irreflexivos. Spinoza comprendió que la oposición binaria, directa y frontal de razón y pasiones está por lo general destinada a desgastar las energías del individuo, a la parálisis y al desgarrar permanente de los actos de la voluntad, es decir, al triunfo de deseos impotentes y enfrentados.⁵

Con una invitación a corrernos de dicotomías que paralizan y desgarran, Spinoza propone aceptar la presencia de las pasiones. Pero no se trata de alabarlas; tampoco de reprimirlas, sino de comprenderlas.

Comprender las pasiones. Algo de esto intentamos hacer —con mayor o menor éxito— a lo largo de este estudio.

5. Si bien hemos trabajado a lo largo del libro con Bodei (1997), optamos en este caso por transcribir la traducción de José Ramón Monreal (*Una geometría de las pasiones. Medio, esperanza, felicidad: filosofía y uso político*, Barcelona, Muchnik, 1995, pp. 38-39), que presenta con algo más de claridad las ideas de Spinoza.

Conclusiones

Fragmentos de un discurso amoroso magisterial

¿Qué pienso del amor? –En resumen, no pienso nada. Querría saber lo que es, pero estando dentro lo veo en existencia, no en esencia. Aquello de donde yo quiero conocer (el amor) es la materia misma que uso para hablar (el discurso amoroso). Ciertamente se me permite la reflexión, pero como esta reflexión es inmediatamente retomada en la repetición de las imágenes no deriva jamás en reflexividad: excluido de la lógica (que supone lenguajes exteriores unos a otros), no puedo pretender pensar bien. Igualmente discurriré bellamente sobre el amor a lo largo del año, pero no podré atrapar el concepto más que “por la cola”: por destellos, fórmulas, hallazgos de expresión, dispersados a través del gran torrente de lo Imaginario; estoy en el mal lugar del amor, que es su lugar deslumbrante: “El lugar más sombrío –dice un proverbio chino– está siempre bajo la lámpara”.

ROLAND BARTHES, *Fragmentos de un discurso amoroso*

El párrafo de apertura corresponde a la palabra **COMPRENDER** de los *Fragmentos de un discurso amoroso*, de Roland Barthes. No es casual que hayamos elegido este vocablo. Hacia el cierre del último capítulo señalábamos la propuesta de Spinoza de “comprender las pasiones”. Es momento de decir que esta no ha sido una tarea sencilla. No obstante, tal como le ha ocurrido a Barthes, nos parece que hemos podido atrapar los *afectos magisteriales*, al menos “por la cola”.

Llegados al final de nuestro recorrido, queremos, en primer término, repasar y reunir algunos de esos *destellos, fórmulas o hallazgos*. Para ello, hemos decidido recurrir –siguiendo aquí también a Barthes (2002)– a *figuras amorosas*. Creemos que estas nos permitirán condensar tanto la *especificidad* como las *variaciones* del amor docente que intentamos desplegar a lo largo de este libro. Vale aclarar que estas figuras no son excluyentes ni sucesivas, sino que fácilmente pueden coexistir en simultáneo. Por último, volveremos a las preguntas iniciales, revisándolas a la luz del trabajo realizado y viendo si es posible ir un poco más allá de ellas.

Figuras amorosas docentes

El "buen maestro", con competencia emocional y conocimientos de psicología

Comencemos por el maestro calificado como "bueno". Nuestros entrevistados han afirmado que hoy un "buen maestro" debe ser un profesional flexible, con aptitudes comunicativas, con facilidad para la escucha, respetuoso, tolerante con sus alumnos. En otras palabras, un buen maestro debe poseer "competencia emocional" (Illouz, 2007), divisa fundamental para el desempeño actual en el campo educativo.

En este punto, el discurso de la psicología se despliega con holgura. La psicología dictamina que los que quieren ser buenos maestros deberán establecer con sus alumnos vínculos cercanos e íntimos, conociéndolos en tanto personas individuales. Una buena pedagogía (y los buenos maestros llevan adelante buenas pedagogías), según la psicología, será necesariamente *relacional*.

Pero hemos visto que la "competencia emocional" es divisa imprescindible para actuar en las aulas también por otro motivo. Caídos los antiguos corsés institucionales y desprestigiadas las prácticas pedagógicas verticales por ser consideradas autoritarias, los maestros deben apelar al afecto en tanto insumo para construir vínculos y normas que antes venían ya estructuradas. En este sentido, el afecto puede ser entendido como una vía para alcanzar una legitimidad que hoy —a diferencia de ayer— no está en el origen, ni garantizada.

Los quiero —dice el buen maestro—, los escucho, los tolero, los respeto. Trato de entenderlos y acercarme a ellos y, si tuviera tiempo, estudiaría psicología. Hago todo esto para que me escuchen, para que me presten atención, para que me respeten y así poder enseñarles. No puedo retarlos, ni gritarles, ni imponerme como lo hacían mis "viejos" colegas.

El maestro enamorado de su oficio antes que de sus alumnos, al que se entrega un ciento por ciento

Una de las preguntas formuladas a los entrevistados intentó dar en el corazón del estereotipo afectivo docente: ¿qué opinás de aquella afirmación que dice que para ser maestro te tienen que gustar los chicos? En sus respuestas, los maestros buscaron complejizar esta expresión, que en muchos casos fue rechazada, en tanto se asocia con perspectivas ingenuas y poco profesionales de encarar el trabajo docente. "Querer a los chicos, que te gusten" es una versión del *afecto magisterial* asociada fuertemente a la *desprofesionalización*. Y pareciera que si los docentes confiesan su cariño por los chicos estarían al mismo tiempo aceptando aquella crítica que les imputa: "ustedes los quieren, sí, pero solo hacen eso y no les enseñan".

Pero las respuestas recogidas dieron un giro más, pues, antes de abandonar la variable afectiva presente en las prácticas pedagógicas, los maestros la desplazaron desde los *niños* hacia la *tarea*. Ahí sí que no hubo empacho ni timidez en afirmar "me gusta lo que hago, me da placer". Este sí es un sentimiento correcto y habilitado. En un mismo movimiento, los docentes se despegaron de un estereotipo que los desprestigia en tanto profesionales, asumiendo otro mandato: el de sentir gusto o placer por la tarea, realizada con una "entrega total".

En esta "entrega total" los docentes hablaron de la *vocación*. En contra de nuestros pronósticos, la referencia a la vocación no se encuentra caduca y convive aparentemente sin conflictos con la figura de los maestros como "trabajadores de la educación". La vocación —afecto sentible, nombrable, todavía disponible— sería el *plus* que distinga a la docencia de ser un "simple" trabajo, pero sin dejar de serlo.

Simplemente, con querer a los niños no alcanza —dice el maestro enamorado más de la tarea que de sus alumnos—. Los niños le pueden gustar a cualquiera, pero no puede enseñarles cualquiera. Además, es un poco ingenuo decir que nuestra tarea se asienta en "el amor a los chicos"; ¡no olviden que somos profesionales! Antes que nada, amo mi trabajo, pero no se trata de un "simple" trabajo, es una tarea que requiere entrega total y "vocación".

Las viejas maestras "querendonas" de antaño

¿Y qué hay de la afirmación que dice: *los maestros de antes eran rígidos y los de hoy son afectuosos*? Explorar este estereotipo emocional nos permitió despejar esta aparente antinomia pues, antes que una disyuntiva que enfrenta a "viejos" maestros rígidos y severos vs. "nuevos" afectuosos y cálidos, encontramos ambivalencia, mezclas de amores y odios en distintos momentos históricos.

No podemos dejar de señalar que el imperativo de que los maestros deben tratar con afecto a los niños se encuentra prácticamente desde los orígenes del sistema educativo. Ya Sarmiento apelaba a un amor útil para civilizar, amansar y aplacar a los indóciles alumnos. Un afecto que sirviera para vigilar sin recurrir a la coerción sino incitando a la autorregulación.

Es cierto que se trataba de un afecto algo distante y rígido, moderado, en tanto se afincaba menos en la personalidad del maestro que en el rol docente. Es que este rol ha sido el producto de mezclar la matriz racional y burocrática (que requería dejar a un lado las desordenadas pasiones) con los rasgos "afectuosos" del poder pastoral (Hunter, 1998; Saldarriaga Vélez, 2006).

Otra variable no menos importante que ha contribuido a afectivar el rol ha sido la *feminización* del plantel docente. Se entendió que introducir mujeres –concebidas como naturalmente cuidadosas, maternales, dulces– iba a tener efectos de "dulcificación" sobre las prácticas educativas.

Entonces, derribada la antinomia y ubicada la *afectivización* de la figura del docente mucho más lejos en el tiempo de lo que a primera vista estaría, resta decir que el afecto pastoral (con sus rasgos de abnegación, bondad, cuidado, atención, dedicación), laicizado, ha configurado en gran medida las *prácticas afectivas docentes* y todavía se huelen sus vestigios. De hecho, mientras la configuración epistémica racional parece haberse desdibujado notablemente, no ocurriría lo mismo con el modo de relación pedagógica materno-pastoral.

En mi rol de docente, quiero a mis alumnos –dice la "vieja" maestra de antaño, algo severa, pero abnegada, dulce, delicada– por-

que al quererlos logro docilizarlos, que me obedezcan, y no tengo que recurrir a los castigos físicos.

El maestro afectivamente incorrecto (o acerca de los afectos políticamente incorrectos)

Si bien los afectos inapropiados –las maneras políticamente incorrectas de querer– suelen tomar la forma de lo inadmisibile, de lo casi inconfesable, a lo largo de nuestro estudio hemos visto que los maestros se animaron a enunciar públicamente algunas de sus intolerancias y rechazos, aun sabiendo que "no está del todo bien" sentir eso que sienten y, encima, decirlo.

Nuestra hipótesis es que, en el terreno afectivo, se han corrido los límites de lo *expresable, nombrable, decible*, en una escena contemporánea que incita a sacar el "yo íntimo y profundo" hacia afuera y a decir de viva voz lo que se siente, casi sin restricciones, aun cuando lo que se tenga para enunciar no sean afectos de los más políticamente correctos. Nos queda abierta una pregunta: ¿se están sacando afuera viejos afectos odiosos que otrora se mantenían entre dientes, o ha descendido el límite de lo tolerable y algunos docentes vivencian un rechazo inédito hacia algunos de sus alumnos?

Por otra parte, así como vimos que la psicología enseña a querer, a acercarse, a intimar con los otros, el melodrama televisivo –en particular en el formato *talk show*– enseña a dramatizar y a expresar estas emociones *non sanctas* ofreciendo esquemas narrativos para "decir" esta clase de sentimientos *sentimentalizados*.

Ahora bien, ¿qué hacen los maestros con eso que "no está bien sentir"? "Controlar", "medir", "dominar", "metabolizar" fueron las palabras elegidas a la hora de decir qué habría que hacer con "los malos sentimientos", lo que daría cuenta de la eficacia del *entrenamiento afectivo docente*. En este sentido, ante los malos afectos se apela a técnicas de autogobierno, en particular, a la moderación y a la toma de distancia emocional.

Nos llamó la atención que, cuando los docentes hablaron de sus buenos sentimientos, dijeron que provenían de su propia personalidad, que eran auténticos, que no tenían que ver con la asunción del

rol docente. Pero, cuando se confrontaron con "los malos", no los reconocieron como auténticos y personales, sino que rápidamente los "sometieron" apelando a un discurso escolar que les reclama: "hay que querer a todos por igual". Los malos sentimientos deben autorregularse en nombre de la enseñanza igualitaria, a favor del derecho de todos los niños a recibir una *cálida y afectuosa* educación.

Sí, a veces no los quiero, no los tolero, me dan bronca, los rechazo –dice el maestro afectivamente incorrecto hablando de determinados alumnos–, pero trato de controlarme, de tomar distancia y de quererlos (y enseñarles) a todos por igual.

El maestro que quiere a sus alumnos porque en la casa no los quieren

Hay maestros que, según dicen, tienen que querer –de manera compensatoria– a los niños no queridos en sus entornos familiares. Como vimos, para capturar la complejidad de este *estilo emocional docente* es recomendable inscribirlo en la época y hacerlo dialogar con ella.

Vivimos tiempos de fragilidades y precariedades, "tiempos líquidos", al decir de Bauman (2005). Pero los docentes, hablando de sus amores pedagógicos, antes que replicar el lenguaje de la liquidez se opusieron a él, presentando el afecto escolar como lo estable en un mundo inestable, como el lazo en un mundo que tiende a desatarse, como lo sólido ante lo líquido, como el compromiso frente al descompromiso.

No es que los maestros no hayan reconocido la fragilidad afectiva imperante, pero la identificaron en la familia, en el "afuera" escolar. La reacción de los docentes fue contraponerse a la liquidez *sólidamente*, diciendo que debían otorgar a sus alumnos carentes de afecto un amor –indispensable– que los padres no están en condiciones de dar.

Nos pareció oportuno señalar que esta "contienda afectiva" entre los padres y los docentes debe inscribirse en la histórica alianza familia/escuela. Y no es menor destacar que al momento de establecerse dicha alianza no hubo negociación alguna ni conflicto aparente respecto del *trato afectivo hacia los niños*. Podríamos pensar que esto fue

así porque el ítem "afectos" no se consideraba lo suficientemente calificado para la disputa: los padres "entregaban" a sus hijos para que, en tanto alumnos, los educaran, no para que los quisieran. Además, las incumbencias del territorio privado-afectivo-familiar se distinguían claramente del espacio público-racional-escolar.

La tensión que hay hoy alrededor de este asunto –a quién le corresponde querer a los niños, la supuesta falta de afecto familiar que la escuela asume que debe reparar compensatoriamente– daría cuenta de la inflación actual de la variable afectiva. Nos queda una pregunta todavía pendiente: ¿con qué herramientas en las escuelas se identifica que hay un afecto *faltante y necesario*, de origen familiar?

Quiero a mis alumnos –dice este maestro– porque les falta afecto, porque en la casa no los quieren y alguien tiene que quererlos. Los quiero porque necesitan ser queridos para aprender, para portarse bien, para educarse.

El maestro que quiere a los alumnos débiles y necesitados

En la escena contemporánea pudimos reconocer otra figura afectiva docente que se relaciona con la descripta en el punto anterior, pero que no focaliza en la cuestión de compensar la falta de cariño familiar. Se trata de maestros que quieren a los alumnos *carentes* de afecto, pero poniendo énfasis en la *necesidad* y la *debilidad* de estos niños. Ciertos maestros dicen que a los chicos débiles, frágiles e indefensos los quieren más, que son más fácilmente queribles.

Esta modalidad afectiva que se apoya en la debilidad y la necesidad del alumno tiene una fuerte impronta de época, pero a la vez dialoga con viejas tradiciones instaladas en el sistema educativo. En lo referido a la época contemporánea, destacamos la "fabricación" de altas dosis de padecimiento y la puesta en circulación de fórmulas para aliviarlo. La narrativa terapéutica y el melodrama televisivo son discursos que permiten lidiar con los sufrimientos y otorgarles inteligibilidad. Pero no debemos pasar por alto que esta operatoria convive con la antigua tradición asistencialista (nutrida de la compasión y la caridad cristianas) que, por su parte, ha contribuido a construir la figura del niño necesi-

tado, carente, deficitario. Sujetos necesitados –antes que deseantes– de afecto.

En nuestra indagación teórica reunimos suficientes elementos para desconfiar de esta clase de amor, que supone una considerable ganancia afectiva para el docente cariñoso (que se siente fuerte, salvador, protector), pero dudosas ganancias para el alumno amado, en tanto su único destino será sostener su posición sufriente y necesitada para que el maestro amador siga amándolo. Lejos de ser un cariño “emancipatorio” será un cariño “pesado” y opresivo para quien lo recibe.

No obstante esto, hay una debilidad constitutiva de lo humano de la que la educación se debe hacer cargo. Los niños son seres constitutivamente frágiles y necesitados de cuidado. ¿Cómo se distingue el “buen” cuidado del cuidado victimizante o caritativo? ¿Cuál es la diferencia entre el reconocimiento “genuino” de la debilidad del otro y la victimización? ¿Cómo dar lugar a la fragilidad, sin obturarla, pero tampoco congelándola? Creemos que estas son preguntas insoslayables para comprender la escena pedagógica actual.

Quiero a mis alumnos débiles y necesitados –dice el maestro–, porque son más queribles, porque se dejan querer y, sobre todo, porque quererlos me hace sentir bien.

El maestro “justo” que quiere a todos sus alumnos por igual, porque todos sus alumnos tienen derecho a ser queridos

Por último, hemos encontrado a un maestro que postula que “hay que querer a todos los alumnos por igual”. Nuestro supuesto es que aquí los docentes están hablando el moderno lenguaje escolar igualitario, ciego a todo tipo de diferencias. Así como la escuela debe *ofertar iguales enseñanzas* para todos, le correspondería al maestro *ofertar iguales afectos* a todos los niños que asisten a ella, poniendo entre paréntesis los sentimientos de diverso signo que puede despertar cada alumno en particular. Una suerte de versión afectiva de la *pansofía comeniana*: “dar todo el amor a todos”.

Este amor que se da a todos por igual, indiferente a las peculiaridades, sería *impersonal*, *genérico*, en tanto apuntaría a trascender las

particularidades de este o aquel niño en singular. Una de las especificidades del amor magisterial sería entonces su carácter *público*: se trataría de un amor que puede suceder entre extraños. El docente, en tanto personaje público, establece una relación pública –antes que íntima y privada– con sus alumnos. El cariño que el maestro siente por todos, por igual, no “expresa” su personalidad sino que se asume en tanto mandato del rol.

Pero hay más. En los testimonios pudimos ver a la “vieja” igualdad moderna actualizada con las “nuevas” políticas del reconocimiento, asentadas en el “derecho a sentir”. Esto nos permitiría explicar la emergencia del antiguo argumento igualitarista con un contenido novedoso, como es el afecto hacia los niños.

Junto con el argumento de la igualdad se esgrime la causa justa: hay que ser *afectivamente equitativos*, han dicho los maestros. Sería por una cuestión ligada a la justicia distributiva que hay que querer a todos por igual. A partir de los argumentos de Ricoeur (2001) nos seguimos preguntando: ¿el amor se puede distribuir equitativamente? ¿Enseñar a todos por igual y querer a todos por igual son dos cosas equiparables?

Dice el maestro: Quiero a todos mis alumnos por igual, debo ofrecer afectos iguales para todos. Más allá de que algunos me caigan mejor y otros peor, todos los niños tienen derecho a ser queridos, a “sentirse” queridos. El amor debe ser distribuido de manera justa.

A partir de las siete figuras descriptas, hemos intentado dar cuenta de la *especificidad* del amor magisterial. Recorrimos temperaturas, aristas, texturas, motivos, expresiones, intensidades, correcciones e incorrecciones. Hemos visto ante qué situaciones los afectos toman lugar en la escena pedagógica, en nombre de qué se los convoca, cuál es la utilidad que se les supone. Por otra parte, hemos examinado cómo se ponen en juego las modalidades afectivas de la época en la configuración del afecto magisterial, pero sin perder de vista que también hay tradiciones, cuestiones más “viejas” que todavía operan, resultando de este encuentro una combinatoria bien singular.

Estas figuras son el resultado –siguiendo a Erica McWilliam (1999)– de determinados *entrenamientos afectivo-emocionales*. Como señala-

mos, los docentes, tanto en su formación inicial como a lo largo de su práctica, son provistos de discursos que señalan sentimientos sentibles, expresables y decibles. Los maestros no sienten de cualquier modo, pues a querer (o no querer), en tanto docente, se aprende. Si sostenemos este argumento hasta el final, deberíamos aceptar que sería posible propiciar transformaciones en las prácticas *amorosas* docentes, ofreciendo otras educaciones sentimentales, haciendo circular nuevos discursos pedagógicos amorosos.

Volver al principio. Un lugar (a lo) excesivo

Para cerrar estas conclusiones quisiéramos recuperar una última cuestión que nos quedó en el tintero.

Una de nuestras preocupaciones centrales fue indagar alrededor de una supuesta *inflación* de lo afectivo en el terreno educativo, una inflación que daría como resultado un lugar "excesivo" ("de más") otorgado al rubro de los afectos, los sentimientos, las emociones. Tratándose del amor, esta afirmación resulta complicada porque, ¿cuál sería el lugar *no excesivo*, es decir, "preciso"/"correcto"/"recomendable" para los afectos? Si estamos ante maestros que quieren *demasiado* a sus alumnos, ¿se trata de advertirles para que reduzcan sus cuotas amorosas? ¿Cómo y cuánto debe querer un maestro a sus alumnos?

Estas preguntas pueden resultar entre ociosas y ridículas: es que el afecto no es una sustancia, no es algo que ocupe lugar o que insuma tiempo material. Por esto creemos que no es menor preguntarnos en qué consistiría este supuesto exceso.

A lo largo del libro hemos visto algunas discusiones en torno a este punto. No son pocas las sospechas ante la afectivización asociada a la psicologización, a la individualización y simplificación de los conflictos, a la sentimentalización y moralización, a la impunidad e inimputabilidad emotivas, a la despolitización. Compartimos, en muchos casos, estas críticas. Sabemos que apelar al amor no alcanza, que *en nombre del amor* es posible llevar adelante pedagogías injustas, excluyentes y simplificadas. En una época como la actual, no es menor señalar –y no hemos ahorrado páginas en ello– las implicancias de someternos (y a nuestras pedagogías) a "las tiranías del yo" propias de la era de la inti-

midad. Pero no nos parece saludable detener el análisis allí porque, ¿acaso hay un único destino posible para los afectos en la educación? ¿Las prácticas educativas, para que sean más justas, para que tengan eficacia pedagógica, deberían minimizar los aspectos sentimentales, deberían ser "más secas"?

Recurriendo a diversas perspectivas y argumentos teóricos, hemos reunido herramientas suficientes para romper algunas dicotomías: la que opone el odio y el amor, la razón y las pasiones, los afectos y la política, el amor y la justicia. Preferimos afirmar la presencia inerradicable de los afectos en las prácticas educativas, con todos los riesgos que esto implica. Parafraseando a Germán García, diríamos que *no es sin amor* que sucede la educación; es *con amor*¹ que las transmisiones ocurren y que los encuentros pedagógicos se consuman. Los afectos están ahí: a veces no nos queda otra posibilidad que lidiar con ellos, pero a veces vienen a hacernos las cosas más fáciles, más alegres (Spinoza) y disfrutables. Afirmar lo contrario sería tácitamente confinar los afectos al terreno de lo caprichoso e indómito, o de lo ingenuo y sentimentaloides, o de lo estrictamente privado y singular. Pero creemos que es posible pensar en amores públicos, amores políticos y amores pedagógicos, aun cuando se trate de términos *desproporcionados* (Ricoeur, 2001).

Estaríamos, entonces, ante un desplazamiento no menor: de considerar *excesivo el lugar* de los afectos en la pedagogía, a hacer, allí mismo, un *lugar a lo excesivo* (Orner, Miller, Ellsworth, 1996).

Comenzamos este estudio proponiéndonos interrogar algo a primera vista obvio, pero escasamente explorado en el campo pedagógico, que hemos optado por llamar *afectos magisteriales*. Sacudir este-reotipos emocionales, revisar los discursos que nos entrenan en nuestras maneras docentes de querer, sacar los afectos de aquella zona recóndita y estrictamente singular para situarlos en un plano colectivo, social, cultural, histórico. Todo esto no tuvo otro fin que la comprensión de la afectividad docente, pero no para erigir a partir de

1. "No es sin" –dice Germán García–; "es un giro para decir que una cosa implica otra, pero que a la segunda no podemos definirla" (García, 1999). Esta expresión, utilizada habitualmente para hablar del inconsciente, es usada por este psicoanalista para referirse al tema de las pasiones.

aquí un nuevo mandato o deber ser. Cómo, cuánto, por qué y para qué los maestros querrán (o no) a sus alumnos será siempre, e inevitablemente, el resultado de lo que cada uno pueda hacer con "lo afectivo-pedagógico disponible" de su época. En ese devenir, los *afectos magisteriales* irán encontrando, cada vez, su provisorio pero merecido lugar.

Bibliografía

- ABRAHAM, T. (1997), "En los diarios no hay amor", en *El Amante*, año 6, n° 65.
- ABRAMOWSKI, A. (2003), "Quererlos: un imperativo. Esbozo para un estudio sobre los afectos magisteriales", en *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, año 6, n° 11 (noviembre), Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- (2006), "'Un amor bien regulado': los *afectos magisteriales* en la educación", en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Educación: figuras y efectos del amor*, Buenos Aires, Del Estante.
- ALBERONI, F. (1985), *Enamoramiento y amor*, Barcelona, Gedisa.
- ALLIAUD, A. (2004), "La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles", Buenos Aires, mimeo (tesis de doctorado en Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA).
- (2005), "Historias encontradas de la docencia en Argentina. Entrevista a Andrea Alliaud", realizada por Daniel Brailovsky, en *Antes de Ayer*, disponible en línea: <<http://www.educared.org.ar>> [consultado el 9 de octubre de 2008].
- (2009), "Los maestros a través del espejo. Una mirada desde la biografía escolar", en Alliaud, A. y Antelo, E. (2009), *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*, Buenos Aires, Aique.

- ALLIAUD, A. y ANTELO, E. (2009), *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*, Buenos Aires, Aique.
- ANTELO, E. (2007), "Variaciones sobre el espacio escolar", en Baquero, R., Diker, G., Frigerio, G. (comps.), *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante.
- (2009), "Variaciones sobre la enseñanza y el cuidado", en Alliaud, A. y Antelo, E. (2009), *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*, Buenos Aires, Aique.
- ARDITI, B. (2000), "El reverso de la diferencia", en *Cinta de Moebio*, n° 7 (marzo), Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- ARFUCH, L. (1995), *La entrevista, una invención dialógica*, Barcelona, Paidós.
- (2005), "Cronotopías de la intimidad", en Arfuch, L. (comp.), *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*, Buenos Aires, Paidós.
- BADIOU, A. (1995), "La ética. Ensayo sobre la conciencia del mal", en Abraham, T., Badiou, A., Rorty, R., *Batallas éticas*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- BARRÁN, J. P. (1990), *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*, t. I: *La cultura "bárbara": 1800-1860*, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental, Facultad de Humanidades y Ciencias.
- (1991), *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*, t. II: *El disciplinamiento: 1860-1920*, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental, Facultad de Humanidades y Ciencias.
- BARTHES, R. (1980), *El placer del texto*, México, Siglo XXI.
- (2002), *Fragmentos de un discurso amoroso*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- BAUMAN, Z. (2003), *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2005), *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BECK, U. (1997), *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, Barcelona, Paidós.
- (1998), *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*, Barcelona, Paidós.
- BERLIN, I. (2000), *Las raíces del romanticismo*, Madrid, Taurus.
- BIRGIN, A. (1999), *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*, Buenos Aires, Troquel.

- BODEI, R. (1997), *Geometría de las pasiones. Miedo, esperanza, felicidad: filosofía y uso político*, México, Fondo de Cultura Económica.
- BOLER, M. (1999), *Feeling Power. Emotions and Education*, Nueva York, Routledge.
- BOLTANSKI, L. (1999), *Distant Suffering. Morality, Media and Politics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BORDELOIS, I. (2006), *Etimología de las pasiones*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- BUTLER, J. (2006), *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*, Buenos Aires, Paidós.
- CASTEL, R. (1997), *La metamorfosis de la cuestión social*, Buenos Aires, Paidós.
- CATELLI, N. (2007), *En la era de la intimidad: seguido de El espacio autobiográfico*, Rosario, Beatriz Viterbo.
- CONNOLLY, W. (1997), "A critique of pure politics", en *Philosophy & Social Criticism*, vol. 23. n° 5, Londres, Sage Publications.
- 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.
- Corea, C. y LEWKOWICZ, I. (1999), *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*, Buenos Aires, Lumen/Humanitas.
- CORNU, L. (2006), "Moverse en las preguntas", en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Educación: figuras y efectos del amor*, Buenos Aires, Del Estante.
- DE LAJONQUIÈRE, L. (2000), *Infancia e ilusión (psico)pedagógica. Escritos de psicoanálisis y educación*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- DELEUZE, G. (1991), "Posdata sobre las sociedades de control", en Ferrer, C. (comp.), *El lenguaje libertario*, Montevideo, Nordan.
- DÍAZ, S. y GÓMEZ, C. (2000), "Las representaciones de los docentes sobre los problemas de aprendizaje de los alumnos y sus causas: 'guerra entre la familia y la escuela'", en *Familias y escuelas. Interacciones: encuentros y desencuentros. Construcción de acuerdos y consensos*, año 7, n° 36, Buenos Aires, Novedades Educativas, col. Ensayos y Experiencias.
- DUBET, F. (2006), *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona, Gedisa.

- DUBET, F. y MARTUCELLI, D. (2000), *¿En qué sociedad vivimos?*, Buenos Aires, Losada.
- DUFOUR, D.-R. (2001), "Los desconciertos del individuo-sujeto", en *Le Monde Diplomatique*, n° 23, 11/05/2001.
- DUSCHATZKY, S. y REDONDO, P. (2000), "Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas", en Duschatzky, S. (comp.), *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós.
- DUSSEL, I. (2000), "La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América latina", X Jornadas LOGSE – Granada, España, 27-29 marzo 2000.
- (2004), "La escuela y la diversidad. Un debate necesario", en *Todavía* (agosto), Fundación OSDE, Buenos Aires.
- (2006), "Del amor y la pedagogía. Notas sobre las dificultades de un vínculo", en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Educación: figuras y efectos del amor*, Buenos Aires, Del Estante.
- EHRENBERG, A. (2000), *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- ELSTER, J. (2001), *Sobre las pasiones. Emoción, adicción y conducta humana*, Barcelona, Paidós.
- FITOUSSI, J. P. y ROSANVALLON, P. (1998), *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires, Manantial.
- Foucault, M. (1990a), *Historia de la sexualidad*, t. 1: *La voluntad de saber*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- (1990b), *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
- (1996), *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona, Paidós.
- FREUD, S. (2007), "Sobre la psicología del colegial" (1914), en *Obras completas*, vol. XIII (1913-1914), Buenos Aires, Amorrortu.
- FRIGERIO, G. (2006), "Lo que no se deja escribir totalmente", en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Educación: figuras y efectos del amor*, Buenos Aires, Del Estante.
- GARCÍA, G. (1999), "El curso de las pasiones", curso de verano del Centro Descartes, disponible en línea: <www.descartes.org.ar> [consultado el 23 de enero de 2000].
- HERLINGHAUS, H. (comp.) (2002), *Narraciones anacrónicas de la modernidad. Melodrama e intermedialidad en América Latina*, Santiago de Chile, Cuarto Propio.

- HIRSCHMAN, A. (1978), *Las pasiones y los intereses. Argumentos políticos en favor del capitalismo antes de su triunfo*, México, Fondo de Cultura Económica.
- HUNT, A. (1999), *Governing Morals. A Social History of Moral Regulation*, Nueva York, Cambridge University Press.
- HUNTER, I. (1998), *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*, Madrid, Pomares-Corredor.
- ILLOUZ, E. (2007), *Intimidaciones congeladas. Las emociones en el capitalismo*, Buenos Aires, Katz.
- JAMESON, F. y ŽIŽEK, S. (1998), *Estudios culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires, Paidós.
- KANT, I. (1983), *Pedagogía* (1803), Madrid, Akal.
- KOJÈVE, A. (2006), *La noción de autoridad*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- LAHIRE, B. (2006), *El espíritu sociológico*, Buenos Aires, Manantial.
- LLOBET, V. (2005), "El campo de la minoridad en el período 1983-2000: la CDN, la ciudadanía de la infancia y los 'chicos de la calle'", tesis de doctorado, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- MCLEOD, J. (2002), "Working out intimacy: young people and friendship in an age of reflexivity", en *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 23, n° 2., pp. 211-226, Routledge, Taylor & Francis Group.
- MCWILLIAM, E. (1999), *Pedagogical Pleasure*, Nueva York, Peter Lang Publishing.
- (2004), "What does it mean to feel like teaching?", in Baker, B. y Heyning, K. (comps.), *Dangerous Coagulations? The Uses of Foucault in the Study of Education*, Nueva York, Peter Lang Publishing.
- MONSIVÁIS, C. (2006), "Se sufre porque se aprende. (De las variedades del melodrama en América Latina)", en Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires, Manantial.
- MORGAGE, G. (1992), "El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria", en *Cuadernos de Investigación*, n° 12, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA), Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (1997), "La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes 'legítimos'", en Morgage, G.

- (comp.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina. 1870-1930*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- MOUFFE, C. (2005), "Política y pasiones: las apuestas de la democracia", en Arfuch, L. (comp.), *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*, Buenos Aires, Paidós.
- NARODOWSKI, M. (1999), *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- NIETZSCHE, F. (1998), *La genealogía de la moral* (1887), Madrid, Alianza.
- (2000), *Más allá del bien y del mal* (1886), Madrid, Alianza.
- NOEL, G. (2009), "Conflictividad y autoridad en la escuela", en revista *El Monitor*, n° 20, 5ª época, marzo 2009, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- NOVOA, A. (2006), "Recensão da obra *O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal* (último quartel do séc. XIX - meados do séc. XX)", de Jorge Ramos do Ó (2003), en *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, Educa, 1, pp. 139-142, disponible en línea <<http://sisifo.fpce.ul.pt>> [consultado el 7 de mayo de 2007].
- ORNER, M., MILLER, J. L. y ELLSWORTH, E. (1996), "Excessive moments and educational discourses that try to contain them", en *Educational Theory*, vol. 46, n° 1, Champaign, University of Illinois.
- PASCAL, B. (2003), *Pensamientos*, Buenos Aires, Losada.
- PIERELLA, M. P. (2005), "La autoridad docente fuera de foco. Los límites de una 'verdad moral'", en Serra, S. (comp.), *La pedagogía y los imperativos de la época. Autoridad, violencia, tradición y alteridad*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- (2009) "Breves notas sobre nuestra historia reciente", en *El Monitor*, n° 20, 5ª época, marzo 2009, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- POPKIEWITZ, T. (1998), *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- PUIGGRÓS, A. (1994), "¿A mí, para qué me sirve la escuela?", en Filmus, D. (comp.), *Para qué sirve la escuela*, Buenos Aires, Norma.
- (1995), *Volver a educar*, Buenos Aires, Ariel.
- (1996), *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Buenos Aires, Galerna.

- QUINTANA, A. (2003), *Fábulas de lo visible. El cine como creador de realidades*, Barcelona, El Acantilado.
- RICHARD, N. (1989), *Masculino/femenino: prácticas de la diferencia y cultura democrática*, Santiago de Chile, Francisco Zegers.
- RICOEUR, P. (2001), *Amor y justicia*. Madrid, Caparrós.
- RORTY, R. (1995), "Derechos humanos, racionalidad y sentimentalismo", en Abraham, T., Badiou, A. y Rorty, R., *Batallas éticas*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- ROUSSEAU, J.-J. (1998), *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* (1754), Madrid, Alianza.
- (2000), *Emilio o de la educación* (1762), Madrid, Edaf.
- SALDARRIAGA VÉLEZ, O. (2006), "Del amor pedagógico y otros demonios", en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Educación: figuras y efectos del amor*, Buenos Aires, Del Estante.
- SARLO, B. (1998), *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*, Buenos Aires, Ariel.
- SENNET, R. (1980), *La autoridad*, Madrid, Alianza.
- (1982), *La autoridad*, Madrid, Alianza.
- (2000), *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.
- (2002), *El declive del hombre público*, Barcelona, Península.
- (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.
- SKLIAR, C. (2002), *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- SMITH, A. (1949), *Teoría de los sentimientos morales* (1759), México, Fondo de Cultura Económica.
- TAYLOR, C. (1993), *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*, México, Fondo de Cultura Económica.
- TEDESCO, J. C. (s/f), *Profesionalización y capacitación docente*, disponible en línea: <<http://www.iipe-buenosaires.org.ar>> [consultado el 28 de julio de 2003].
- TEDESCO, J. C. y TENTI FANFANI, E. (2002), *Nuevos tiempos, nuevos docentes*, disponible en línea: <<http://www.iipe-buenosaires.org.ar>> [consultado el 28 de julio de 2003].

- TENTI FANFANI, E. (1999), *El arte del buen maestro. El oficio de maestro y el Estado educador*, México, Pax México - Librerías Carlos Césarman.
- TODOROV, T. (2008), *La vida en común. Ensayo de antropología general*, Buenos Aires, Taurus.
- VARELA, J. (1991), "El triunfo de las pedagogías psicológicas", en *Cuadernos de Pedagogía*, n° 198, pp. 56-59.
- (1995), "Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo", en Larrosa, J. (comp.), *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ URÍA, F. (1991), *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta.
- VIGARELLO, G. (2005), *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- WEBER, M. (1989), *Política y ciencia*, Buenos Aires, Leviatán.
- (1997), *Economía y sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ŽIŽEK, S. (1992), *El sublime objeto de la ideología*, México, Siglo XXI.
- (1994), *¡Goza tu síntoma! Jacques Lacan dentro y fuera de Hollywood*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- (1996), *¡Goza tu síntoma! Jacques Lacan dentro y fuera de Hollywood* [2a. ed.], Buenos Aires, Nueva Visión.
- (1998), *Porque no saben lo que hacen. El goce como factor político*, Buenos Aires, Paidós.
- (2001), *Amor sin piedad. Hacia una política de la verdad*, Madrid, Síntesis.
- (2002), *El frágil absoluto o ¿por qué merece la pena luchar por el legado cristiano?*, Valencia, Pre-Textos.