

Finalmente, este texto nos muestra una escuela en escenas que perfora nuestra sensibilidad dormida en los fúnebres discursos que suelen arroparla, nos propone un encuentro con la fuerza vital que en ella anida y que desde delgados intersticios, aún cuando se halla invisibilizada por anquilosadas subjetividades, artificios discursivos estériles y lamentos, murmura a veces y suplica otras, *ser pensada*.

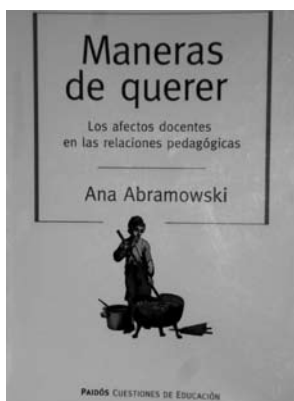
Notas

¹. Señales dispersas de potencia que suelen ser ignoradas o inadvertidas en la vida social de las instituciones.

Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas

Juan Suasnábar*

Carolina Salvi**



Abramowski, Ana. *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Editorial Paidós. Cuestiones de Educación. Buenos Aires, Argentina, 2010. 176pp.

* Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación Auxiliar de investigación del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
E-mail: juansuas@gmail.com.

** Profesora en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

“¿Y por qué tengo que quererlos?” (p. 19) se preguntó Ana Abramowski cuando era estudiante del profesorado en Ciencias de la Educación a partir de que su tutora de residencias le observara la ausencia de “vínculos afectivos con los alumnos” durante sus clases. Pregunta por demás provocativa y de respuesta nada evidente (de esa cuya respuesta parecería obvia mientras la pregunta no se formule); pregunta por demás poco frecuente y menos abordada aún; pregunta incómoda para la investigación ya que aparentaría pertenecer al terreno de lo personal, subjetivo y, por lo tanto, no susceptible de ser investigado (aunque ya Durkheim hace tiempo atrás demostró la falacia de tal tipo de deducciones); pregunta que tiempo después de formulada y (como señala la autora en la Introducción: “*Estudiar los afectos magisteriales*” archivada y guardada) se convirtió, empujada por el contexto, en su tema de tesis de Maestría y cuyos resultados (o respuestas) presenta en el libro que reseñamos a continuación.

Maneras de querer consta de siete partes: una introducción, cinco capítulos y las conclusiones. En la *Introducción* titulada “*Estudiar los afectos magisteriales*”, la autora recorre el camino que le llevó a la construcción de su objeto de estudio y delimita las hipótesis que la guiaron y el abordaje metodológico de su trabajo.

En el primer capítulo “*Afectos, emociones y pasiones*”, Abramowski realiza un repaso histórico por el objeto “afectos” con la finalidad de fijar posición entendiendo las pasiones, los afectos y las emociones como construcciones culturales históricamente situadas. En tal recorrido, la autora analiza como en el intervalo que va desde “la Antigüedad, pasando por la tradición grecorromana, el cristianismo y la Modernidad, hasta llegar a nuestros días, las pasiones fueron adquiriendo diferentes signos”.

La autora da cuenta de este tránsito en el que las pasiones pasaron de la imposibilidad de ser juzgadas en la Antigüedad por su procedencia divina, a tener un carácter *negativo* tanto el cristianismo por imputarles un carácter pecaminoso como en la modernidad a partir de la construcción del binomio razón/pasiones, para adquirir un carácter *positivo* en el siglo XVIII de la mano de la multiplicación de los estudios (de pensadores como Rousseau, Hume o Smith), ser reconducidas

al ámbito *privado* en el transcurso de los siglos XVIII y XIX cuando “lo privado fue constituyéndose como refugio del yo” y la emergencia de la idea de una “vida interior” y una noción en particular, la de *personalidad* “el cultivo del yo y la introspección fueron generando un sentimiento yoico singular y una conciencia particular de ‘ser uno mismo’ lo que implicó reconocer que había variaciones de persona a persona” (p. 41). Finalmente, señala la autora, de la mano del psicoanálisis y el feminismo este mundo interior y privado es “invitado” a salir afuera y toma presencia también en el terreno de lo público.

El capítulo siguiente *“Afectos pedagógicos apropiados e inapropiados”* sitúa la tesis central del libro “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, construidos, aprendidos”. A fin de dar cuenta de esta afirmación la autora analiza algunos *estereotipos* respecto de la afectividad docente a partir de entrevistas a 8 docentes de educación primaria que trabajan en la Ciudad de Buenos Aires. En primer lugar aborda aquel estereotipo según el cual ‘existen prácticas afectivas apropiadas e inapropiadas’, el que, según la autora, sería consecuencia de la preexistencia de “*estilos emocionales pedagógicos*”, concepto que construye resignificando la noción de “estilo emocional” de Illouz (2007). Este estilo estaría marcado por la diferencia entre una afectividad específica del rol docente, diferenciada de los sentimientos personales, cierta distancia emocional y una ambivalencia afectiva que conecta con el segundo estereotipo según el cual los “maestros de antes” no eran amorosos y los de ahora sí. Al respecto, la autora sostiene, retomando el concepto de “poder pastoral” de Michel Foucault, que la labor docente, y no como una novedad, se mueve entre “*la rigidez y la afectuosidad*”.

Una ambivalencia similar se manifiesta en el caso del tercer estereotipo según el cual *para ser docente te tienen que gustar los chicos*. Del trabajo testimonial, la autora concluye 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 [...]. En el rincón de la sospecha se ubica el discurso de la des/profesionalización cuya ecuación asevera: a mayor afecto, menos profesionalización (p. 82).

Finalizando este capítulo, Abramowski aborda dos cuestiones más: la necesidad de vocación como sostén de la tarea docente y los caracteres de un buen maestro. Respecto de lo primero, de las voces de los entrevistados, la autora concluye que la *vocación* emerge como el *sostén afectivo* de una tarea —la docencia— que hoy se ha vuelto más altamente compleja y dificultosa. Sobre las concepciones de *buen maestro*, la autora sostiene que, según sus entrevistados y atravesados por el discurso del multiculturalismo y el de la psicología como factores contextuales:

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, para nuestros entrevistados, es también un maestro bueno (p. 89).

El capítulo tercero se titula: “*El amor en tiempos de fragilidad: tensiones entre la escuela y la familia*”. En él, la autora elabora una hipótesis según la cual en tiempos de ‘fluidez’ y de ruptura de los marcos institucionales hasta entonces vigentes “parece haber quedado mucho más visible y expuesto todo lo ligado al aspecto afectivo-vincular”, hipótesis que denomina *de un amor escolar reactiva y compensatoriamente sólido*, compensación que se sustenta en una ausencia de amor-cariño-afecto de parte de las familias de los niños. Además, en este capítulo, la autora trabaja la relación entre afectividad y autoridad para poner a prueba la idea difundida de que un aumento de lo afectivo, así como estaría socavando la profesionalización docente sería también el causante del resquebrajamiento de la autoridad docente, sobre lo que afirma que si bien la relación entre autoridad y legitimidad se encuentra dañada “la apelación al afecto se haría en pos de intentar anudar y reconciliar algo que, por varios motivos, hoy por hoy se encuentra desatado”.

En el capítulo cuatro, denominado “*Querer a los débiles*” la autora revisa los modos de vinculación afectiva que se constituyen entre el docente y el alumno, a partir de las figuras actuales del niño débil, frágil sufriente. Por ello rastrea la manera en que se organizan las experiencias del dolor a partir de las narrativas terapéutica y la del melodrama, que en la escuela asumen características especiales.

A través de los testimonios reconstruye las lógicas que asumen las relaciones que se establecen entre el docente y alumno en situaciones de dolor y desprotección. Una de ellas es la que pone al niño en el lugar de carente, necesitado, constituyendo al otro como un sujeto de necesidad y no deseante. Esta imagen se constituye a partir de las políticas asistenciales, originadas en la Argentina en el siglo XIX, con fuerte impronta de la filantropía cristiana. Estos discursos se basan en una relación entre un débil y un no débil, generando un vínculo desigual y opuesto, donde el no débil necesita del sufrimiento del débil para contar con un destinatario de su compasión. La otra lógica se vincula con la figura del niño víctima, que ubica al otro en situación de inferioridad convirtiéndolo en un objeto de muestra y denuncia. Recordando el hecho de que los maestros deben enfrentarse necesariamente a la debilidad infantil, la autora plantea cómo diferenciar el buen cuidado del cuidado victimizado. Sostiene que un punto es considerar esa debilidad como un punto de partida cuyo sentido es el cambio. Otro es romper con la asociación que suele hacerse entre debilidad y desgracia, pensando el cuidado desde la simpatía.

En el siguiente capítulo, “*Justicia e igualdad en el amor por los niños*”, recuperando el mandato afectivo que recae sobre los docentes y las políticas del reconocimiento, se pregunta acerca del amor que debe brindarse a todos los alumnos por igual. Este amor supone dejar de lado quién es cada uno, es un cariño impersonal. Revisando las características del vínculo pedagógico establece que este supone la distancia y el desconocimiento, que aporta a la construcción de un vínculo igualitario. Sin embargo se destaca, como un rasgo actual, la pérdida de la saludable distancia existente que permitía establecer vínculos entre extraños, posibilitando la construcción de un nosotros. Es por ello

que se detiene y profundiza la discutida relación entre afectivización y politización.

Para concluir organiza y reúne los hallazgos en figuras amorosas, no excluyentes ni sucesivas, conformadas a partir de determinados entrenamientos afectivo-emocionales que se despliegan en la relación pedagógica: la del “buen maestro”, con competencia emocional y conocimientos de psicología, que muestra un fuerte impacto del discurso de la psicología; la del “maestro enamorado de su oficio antes que de sus alumnos”, donde aparece la vocación distinguiendo a la docencia de cualquier otro trabajo; la de “las viejas maestras `querendonas´ de antaño”, en la que se encontró ambivalencias entre amores y odios en diferentes momentos de la historia; la del “maestro afectivamente incorrecto”, en la que los malos sentimientos deben ser regulados por los propios docentes a favor del derecho de todos los niños de recibir una afectuosa educación; la del “maestro que quiere a sus alumnos porque en la casa no lo quieren”, donde se pone de manifiesto la inflación que actualmente tiene la variable afectiva; la del “maestro que quiere a los alumnos débiles y necesitados”, por el cual el niño antes que constituirse en sujeto deseante lo hace en sujeto necesitado de afecto; y por último la figura del “maestro `justo´ que quiere a todos sus alumnos por igual, porque todos sus alumnos tienen derecho a ser queridos”.

Terminando, y a partir de lo hallado y analizado, desarrolla una reflexión alrededor de la preocupación que vertebra el trabajo: una supuesta y actual inflación de los afectos en el ámbito de la educación.