



[35-41]

EDU

Ciencias de la Educación

La igualdad afectiva como horizonte político de la enseñanza

Carina V. Kaplan | Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires - Conicet - Universidad Nacional de La Plata

Claudio Glejzer | Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires -
Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 140 "Marie Curie"

Enseñar no es cualquier oficio. Es un oficio que tiene algo de artesanal y que se ejerce en el marco de vínculos humanos, de encuentros (y desencuentros) intersubjetivos donde se producen y recrean saberes y conocimientos compartidos. Siguiendo a Richard Sennett (1999) destaquemos que el artesano es quien tiene la posibilidad de sentir orgullo por el trabajo bien hecho. Esta dimensión autovalorativa suele olvidarse, sofocada por las demandas materiales y las exigencias productivas que pesan sobre el docente. El quehacer del artesano es la marca de identidad que éste imprime en su trabajo y es por ello que requiere de creatividad y compromiso personal. Así, la profesión docente involucra una implicación subjetiva.

En el clásico texto *La vida en las aulas*, Philip Jackson (1992) entrevista a una serie de profesores donde indaga sobre sus sentimientos en la cotidianeidad. Nos conmovió la reflexión de estas tres docentes sobre la vivencia subjetiva que conlleva el ejercicio de la docencia, que aquí compartimos:

Desearía que cualquiera pudiera experimentar el nerviosismo que existe en la enseñanza, la ansiedad por entrar en el aula. Es la cosa más extraña... no importa que se esté triste o no te encuentres muy bien o que las cosas no transcurran favorablemente, llegarás a clase y, en cuanto un niño progrese, todo te parecerá mejor. Porque te necesitan. Tal vez el niño esté triste y tú olvidarás tus preocupaciones; o quizás acuda con algo que simplemente tiene que decirte y que para él es lo más importante del mundo. Y de repente, lo sé, olvido mis problemas. Me pregunto si existen otras profesiones como ésta, en donde se logre la misma gratificación (1992: 169).

Cuando hay un niño con un grave problema y se llega hasta él de algún modo, haciéndose algo en su favor, se produce una situación verdaderamente emocionante. No creo que exista otro trabajo que suscite sentimientos tan profundos como los que se experimentan en un caso de éstos. Quizá un médico, cuando salve una vida, tenga una sensación semejante (...) (1992: 171).

Me gusta pensar en lo que consigan estos chicos, yo colaboré un poco en un determinado momento. Eso me proporciona una enorme sensación de orgullo (1992: 174).

El aprendizaje está en el centro de la escena educativa, así como lo están los actos reparatorios por parte del docente. La convicción de que las niñas y los niños "nos necesitan" otorga sentido a la enseñanza y crea un sentimiento de esperanza frente a las dificultades de educar en estos tiempos complejos. A su vez, la idea de que

la docencia es un oficio similar al del médico que cura vidas, es muy potente para interpretar la función social de la escuela hoy que es la de colaborar en reparar las heridas sociales.

De allí la importancia de reflexionar acerca de cuáles son las heridas subjetivas que marcan (pero no determinan mecánicamente) las trayectorias educativas y de crear las condiciones pedagógicas y afectivas para promover desde la institución escolar procesos de reparación simbólica. Ello significa atenuar las consecuencias del daño socio-psíquico que traen las y los estudiantes. “El acto de reparar en la interacción intersubjetiva puede atenuar las cicatrices sociales” (Kaplan, 2017: 43). La reparación simbólica es, indudablemente, un acto de justicia. La escuela constituye un escenario significativo para entamar experiencias y narrativas colectivas de tramitación del dolor social.

Para que la práctica de transmisión funcione como puente del legado cultural de una sociedad, las y los educadores necesitamos alojar a un otro singular (el aprendiz) y que la relación pedagógica se transforme en un refugio. Ese vínculo necesita establecerse mediante la producción de un tejido y entretejido de prácticas de hospitalidad. La hospitalidad en la relación con otro, porta un sentido ético y representa la acogida o recibimiento (Levinas, 2000). Es la presencia de un rostro que deja huella en los demás. La reflexión que nos moviliza como educadores es acerca de si la escuela (y en nuestro caso se extiende a la universidad y las instituciones formadoras de docentes) deja huella biografizante y mitiga las cicatrices. Entendemos que la biografización es un proceso de subjetivación, de construcción de reconocimiento por parte de los demás y de autorespeto.

La pregunta que necesitamos formularnos es acerca de cómo lograr que la experiencia escolar no sume más dolor social. El dolor es una experiencia emocional en la cual se articulan elementos biológicos y culturales, individuales y sociales. No puede ser pensado solo desde la individualidad, sino que se encuentra estrechamente ligado a las sociedades que lo encarnan (Glejzer, 2022) y a las transformaciones de la sensibilidad.

La cultura afectiva organiza el lazo social a través de gestos, palabras y miradas. El intercambio afectivo constituye el fundamento de todo lazo social que dota de sentido a nuestra condición humana. La emoción tiene un carácter social. La experiencia emocional se vincula a los contextos culturales y a las determinaciones sociales de existencia. De allí la importancia de que la o el docente logren visualizar los contextos socioafectivos donde las y los estudiantes construyen su experiencia escolar. La escuela puede actuar como un contrapeso simbólico frente a las marcas sociales de sus estudiantes mediante la construcción de una mirada fortalecedora.

› La confianza y el reconocimiento como categorías éticas

Una escuela humanizada repone la confianza en el otro. En la interacción docente-estudiante, el sentimiento de confianza es un ingrediente indispensable: la confianza en que el otro es un ser digno de aprender y la autoconfianza como efecto. En este sentido, y a través de una mirada subjetivante, la escuela tiene la potencialidad de constituirse en un soporte de las trayectorias educativas y sociales de sus estudiantes (Szapu, Glejzer y Kaplan, 2024).

George Simmel (2007) sostiene que la confianza existe cuando creemos en alguien o en algún principio. Retomando esta idea, Laurence Cornu (1999) plantea que la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura de otra persona. En el vínculo pedagógico la confianza funciona de modo circular, es decir, uno actúa según

aquello que cree que el otro piensa. Se presenta como categoría ética, en tanto promesa, fidelidad como un “tener confianza” y en tanto que categoría política como un “hacer confianza”.

Anthony Giddens (1993), siguiendo una línea similar, afirma que la fiabilidad (*trust*) es una forma de fe en la que la confianza puesta en resultados probables expresa un compromiso con algo más que una mera comprensión cognitiva. Representa una apuesta por lo que el otro puede lograr. Sostener el principio de que “todos pueden aprender” organiza procesos pedagógicos en el cotidiano del aula y ensancha horizontes de posibilidad habilitando oportunidades a que lo imposible ocurra.

Así la confianza en una relación social es requisito para la conformación de lazos significativos en la escuela. En contraposición, la mirada de desconfianza del docente representa un límite simbólico que tiene como efecto la autoexclusión: “la escuela no es para mí”; “no nací para las matemáticas”; “soy un burro”. Posee un alcance existencial que produce en los niños y niñas experiencias de soledad, aislamiento y desconexión emocional.

Es vasta la literatura pedagógica que identifica el poder que poseen la confianza y las expectativas del docente sobre el desempeño escolar y la construcción de la autoestima por parte de las y los estudiantes. La clásica investigación de Rosenthal y Jacobson (1980) publicada como *Pygmalion en la escuela* representa un punto de inflexión al advertir sobre la eficacia simbólica de las profecías autocumplidas. Tanto si el docente confía o desconfía de las posibilidades de aprender de sus estudiantes, en ambos casos ayuda a estructurar un efecto de destino.

Las y los estudiantes se miran (y se autovaloran) a través de la imagen del espejo que perciben en la mirada del docente (Kaplan, 1992). Están continuamente abocados a adoptar una imagen de sí mismos y de su propio rendimiento, tomando como inapelable el punto de vista de las y los profesores, en tanto que figuras autorizadas y legitimadas de la práctica escolar.

La mirada docente toca. Nunca es neutra y puede transformar la existencia estudiantil. “En el amor o la ternura, la mirada “toca” al otro con una rara emoción y le da a veces un enorme poder de puesta en el mundo” (Le Breton, 2010: 208). Es un espacio y tiempo simbólico donde niños, niñas y jóvenes aprenden a verse a sí mismos.

La mirada otorga o quita valor. “Socialmente habilitada para conferir legitimidad, para garantizar simbólicamente la existencia, la mirada también lo está para impugnarla, negarla o suspenderla” (Le Breton, 2010: 209). La mirada social tiene la capacidad (más o menos explícita, más o menos implícita) de expresar juicios de valor porque se dirige a las raíces inconscientes, en un sentido sociológico, de un sentimiento de identidad que depende de la aprobación de los otros (Kaplan, 2013).

Una mirada de rechazo o desprecio por parte del docente tenderá a provocar experiencias de pérdida de confianza en sí mismo, de automenosprecio e inferioridad. No mirar al otro (“ni me miró”, suelen quejarse los estudiantes) es borrarlo simbólicamente. Pasar desapercibido ante los ojos del docente es una experiencia dolorosa. La negación de la mirada conlleva una sensación de no existir para los demás. Una mirada de reconocimiento, en contraposición, tenderá a fortalecer al estudiante para que interiorice sentimientos de autorespeto y autoestima. La experiencia escolar se estructura a través de interacciones socioafectivas intersubjetivas que, ancladas en la materialidad del mundo social, trazan horizontes de posibilidad.

Precisamente, el oficio de enseñar supone con-movernos por la vida de nuestros estudiantes y educar para que se involucren en la humanidad de sus pares generacionales. Al mismo tiempo, la escuela representa un territorio simbólico donde se aprende a sentir al otro bajo formas de respeto y reconocimiento. Axel Honneth (2011) caracteriza al reconocimiento como la comprensión positiva que las personas construyen de sí mismos, así como la capacidad de considerar con dignidad al otro.

Desde la Sociología de la Educación, Richard Sennett (2003) afirma que en nuestras sociedades desiguales y excluyentes el respeto es un bien simbólico escaso. Son precisamente las desigualdades de género, étnicas y de clase las que constituyen uno de los mayores obstáculos en las expresiones de respeto mutuo (Sennett, 2003). Las prácticas de respeto representan las modalidades por medio de las cuales las instituciones escolares forjan vínculos de cooperación mutua.

Bajo ciertas condiciones pedagógicas y culturas afectivas, la mirada amorosa del docente puede funcionar como una amarra en la constitución subjetiva de las y los estudiantes; imprescindible para no navegar a la deriva, es decir, como una suerte de anclaje socio-existencial (Kaplan, 2022). Asimismo, podemos afirmar que cuando el intercambio de miradas es biografizante, ello opera como un mecanismo que facilita la construcción y apropiación creativa del conocimiento escolar.

El amor es el primer eslabón del desarrollo subjetivo. La experiencia de ser amado y protegido genera autoconfianza. En su escrito *Fragmentos de una filosofía del amor* (que representa una incipiente sociología de las emociones) Simmel (2007) plantea que el amor pertenece a las grandes categorías configuradoras de la subjetividad y que sus significados varían en función de cada contexto cultural y época. Se erige como un mundo de sentido en los procesos de socialización y sociabilidad (Simmel, 2007). En efecto, el lenguaje emocional (gestos, narrativas, relatos) es social y se interioriza en la interacción (formas de expresión del sentir).

Es en la experiencia afectiva, o más precisamente en el amor, donde se estructura el lazo social. “Se destaca el carácter socialmente construido de los estados afectivos y la capacidad de la escuela de fabricar una cultura emotiva al servicio de la solidaridad y la fraternidad” (Kaplan, 2022: 74).

› El afecto como dimensión política de la enseñanza

La afectividad es una dimensión política de la enseñanza en la medida en que posibilita hacer contrapeso frente a la fragilidad de las condiciones de vida estudiantiles. Una docente de un Profesorado de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires nos relata que quienes se forman en la etapa inicial en el campo de la práctica enfrentan miedos e inseguridades; pero que a su vez “muestran una gran sensibilidad hacia sus estudiantes, dándole mucha importancia a la afectividad en el aula”.

Siendo sensibles frente a las injusticias y a la humanidad del otro, la educadora y el educador asumen una actitud ética. Interpela desde la formación inicial del docente la pregunta sobre cómo hacer para promover mayores niveles de justicia afectiva a través de la construcción de estos entramados institucionales y de aula que refieren tanto al trato cotidiano como a las prácticas y recursos curriculares; todo ello bajo una matriz de cuidados mutuos. Las herramientas pedagógicas necesitan promover procesos de comprensión e identificación por las vidas frágiles.

Aprender a ponerse en el lugar del otro en la escuela posibilita un modo de elaboración colectiva de los sentimientos. “Conmoverse por el problema del otro refiere a una posición subjetiva que involucra un compromiso mutuo” (Kaplan y Aizencang, 2024: 37). Reconstituir el tejido social significa promover, mediante estrategias docentes y recursos pedagógicos, que en la escuela se aprenda a sentir solidaridad y reciprocidad hacia el otro, a sentirse afectado por lo que al otro le sucede.

La trama escolar se estructura mediante vínculos afectivos. El sentir es relacional. Sentir significa estar implicado con algo o con alguien (Heller, 1980). Las expresiones emocionales “son elementos que demuestran cómo los seres humanos están constituidos por naturaleza para la vida en compañía de otros, para la vida en sociedad” (Elias, 1998: 329). Illouz (2007) afirma que “sin duda la emoción es un elemento psicológico, pero es en mayor medida un elemento cultural y social” (2007: 16). Lo cierto es que “Lo social y el psiquismo se imbrican de manera permanente e indisoluble; de allí que los comportamientos de los sujetos tengan una raigambre socio-psíquica” (de Gaulejac, 2008). Por lo que, abordar lo emocional requiere de un enfoque relacional y constructivista donde se imbrican lo biológico y lo cultural (Glejzer, 2022). Precisamente, el denominado “giro afectivo” de raigambre crítica en el campo pedagógico (es decir, unas lentes novedosas para abordar lo emocional) supone asumir que las experiencias emocionales no se reducen exclusivamente a la esfera de lo íntimo o lo biológico, sino que es preciso considerar su carácter social, cultural y político, así como interpretarlas en los procesos del largo plazo. Las emociones tienen una historia.

La interpelación desde la formación docente inicial es a reflexionar sobre las relaciones entre la afectividad y la justicia en la escuela y, más particularmente sobre el papel del docente en los procesos de reparación frente al sufrimiento social. Para Raewyn Connell (1993), la justicia en la escuela es un camino para promover la justicia social y se materializa cuando se abordan contenidos de la enseñanza desde la perspectiva de los más desprotegidos. La justicia curricular refiere a la democratización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y también a la resignificación de los saberes y experiencias vinculados a la construcción de subjetividades.

Al respecto, otra de las formas de construcción de justicia en la escuela, que profundizamos en nuestro proceso de investigación,¹ es la afectiva. Lo cual implica revalorizar el sentido de la convivencia democrática de la escuela en la constitución del lazo social. Refiere al derecho humano al cuidado, al amor y a la protección como soportes socioafectivos para constituir las existencias individuales y colectivas. Kathleen Lynch, John Baker y Maureen Lyons (2009) han sido pioneros en su obra *Igualdad Afectiva. Amor, cuidados e injusticia* al analizar la complejidad y multidimensionalidad de las desigualdades afectivas vinculadas a las variables de género y de clase implicadas. En sus investigaciones buscan comprender cómo las desigualdades en las relaciones económicas, políticas y culturales generan y refuerzan las desigualdades afectivas.

Nos ofrecen una perspectiva original sobre el lugar de la igualdad afectiva en el pensamiento pedagógico crítico y nos ayudan a pensar cómo las relaciones afectivas pueden contribuir a reproducir mecanismos y prácticas que atraviesan a la injusticia social: desprecio, odio y rechazo hacia los más desprotegidos. Al mismo tiempo, nos movilizan a comprender de qué formas concretas la escuela puede interrumpir procesos injustos.

¹ Refiere a los trabajos desarrollados por el equipo que conforma el Proyecto UBACyT 2023 “Las violencias en la escuela como dolor social. Un estudio sobre las sensibilidades de jóvenes estudiantes secundarios de la Provincia de Buenos Aires” integrado por las y los siguientes investigadores/as: Carina Kaplan (directora), Claudio Glejzer, Jorge Catelli, Pablo García, Iván Orbuch, Sandra Vinocur, Noemí Aizencang, Ezequiel Szapu, Darío Arevalos, José Luis Pace, Natalia Adduci y Priscila Orguilla (estudiante). El libro colectivo publicado más recientemente es: Kaplan, C. V. (Dir.) (2024). *La escuela como refugio*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

La escuela no solo actúa como un espacio de aprendizaje académico, sino también como un lugar donde se construyen identidades y se busca la validación por parte de los demás. Las redes sentimentales que se construyen en la interacción escolar muestran el lado más humano y la potencialidad reparadora de los vínculos.

Habilitar políticas y prácticas de cuidado en la enseñanza puede transformarse en un acto de resistencia. La educación sentimental se estructura bajo el horizonte de construcción de una ciudadanía sensible. Precisamente, Sara Ahmed (2019) nos invita a imaginar una sociedad más justa y solidaria en la medida en que tomamos conciencia (y ayudemos a concientizar) de que el mundo es un lugar común. Es una apelación a nuestro compromiso político como educadores para que la escuela se convierta en una oportunidad para ejercer solidaridad, establecer conexiones empáticas con los demás y ser cuidadosos con sí mismo y para con el otro.

Podemos pensar que nuestra forma de luchar desde la escuela es contra las estructuras de poder y las desigualdades afectivas. Y no depende tanto del cómo, sino de con quién compartimos esta batalla cultural que consiste en contrarrestar las formas enraizadas del capitalismo emocional y construir las condiciones que nos permitan aproximarnos al horizonte de lo que podríamos caracterizar como “la felicidad colectiva”. En definitiva, educar es una apuesta y una promesa. ■

› Referencias

- › Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.
- › Connell, R.W. (1993). *Escuelas y justicia social*. Morata.
- › Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (Comp). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, pp. 19–26. Centro de Estudios Multidisciplinarios - Novedades Educativas.
- › De Gaulejac, V. (2008). *Las fuentes de la vergüenza*. Mármol Izquierdo
- › Elias, N. (1998). Sobre los seres humanos y sus emociones: un ensayo sociológico procesual. Elias, N. *La civilización de los padres y otros ensayos*, pp. 290-329. Norma.
- › Giddens, A. (1997). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza.
- › Glejzer, C. (2022). *Neurociencias: Diferentes miradas y recorridos*. Homo Sapiens Ediciones.
- › Heller, A. (1980). *Teoría de los sentimientos*. Ediciones Coyoacán.
- › Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Trotta.
- › Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Katz.
- › Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata
- › Kaplan, C. V. (1992). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Aique.
- › Kaplan, C. V. (2013). El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. Kaplan, C. V. (Dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*, pp. 45-65. Miño y Dávila.
- › Kaplan, C. V. (2017) *La vida en las escuelas. Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar*. Homosapiens.
- › Kaplan, C. V. (2022) *La afectividad en la escuela*. Paidós.

- › Kaplan, C. V. y Aizencang, N. (2024). Ponerse en el lugar del otro: un aprendizaje de la convivencia escolar. Kaplan, C. V. (Dir.) *La escuela como refugio*, pp. 35-48. Homo Sapiens.
- › Le Breton, L. (2010). *Rostros*. Letra Viva.
- › Levinas, E. (2000). *La huella del otro*. Taurus.
- › Lynch, K., Baker, J. y Lyons, M. (2009). *Igualdad afectiva: amor, cuidados e injusticia*. Traducido por Pablo Manzano Bernárdez. Morata.
- › Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980). *Pygmalion en la escuela*. Morova. (Trabajo original publicado en 1968 por Rineheart and Winston)
- › Szapu, E., Glejzer, C. E. y Kaplan, C.V. (2024). El drama del dolor en el tejido escolar. Kaplan, C. V. (Dir.) *La escuela como refugio*. pp. 49-66. Homo Sapiens Ediciones.
- › Sennett, R. (1999) *El artesano*. Anagrama.
- › Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Anagrama.
- › Simmel, G. (2007). Fragmentos de una filosofía del amor. Simmel, G. *Imágenes momentáneas sub specie aeternitatis*, pp.116-119 Traducción de Ricardo Ibarlucía y Olvir Strunk. Gedisa.