
PRÁCTICA EDUCATIVA Y AFECTIVIDAD ESCOLAR

Patricia Roitman Genoud¹; Luis Rodolfo Ibarra Rivas²; y Marcelo Guitierrez Benitez³

Resumen

El objetivo de este trabajo es reflexionar acerca de los sentimientos que surgen en la palabra expresada o silenciada- habla externa y habla interna- (Vygotsky, 1986)- que está relacionada con la experiencia de la práctica educativa. Se considera a los sentimientos dentro del marco de la psicología colectiva desarrollada por Fernández Christlieb en La Afectividad Colectiva (1999). Se retoma el concepto de gesto desarrollado desde el pragmatismo social de George Herbert Mead (1973), y a la palabra como la realidad emergente de un contexto entramado en situaciones áulicas, mismas que, desde una perspectiva alfabetizadora, muestran las limitaciones o potencialidades de los adultos docentes en su práctica educativa, estableciendo un diálogo con Lev Vygotsky y su planteamiento respecto a la palabra y el pensamiento.

Palabras Clave: sentimientos, maestros, situación

Abstract

The objective of this work is to think about the feelings that emerge in the expressed or silenced word-external speech and internal speech -(Vygotsky, 1986)- that is related to the experience of educational practice. Feelings are considered within a framework of collective psychology developed by Fernández Christlieb – La Afectividad Colectiva (1999). The concept of gesture developed

¹ Profesora de la Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad Autónoma de Querétaro
Correo electrónico: patricia.roitman@uaq.mx

² Profesor e investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro.
Correo electrónico: liber@uaq.mx

³ Profesor de Enseñanza Básica en escuela rural modalidad albergue N° 8-660 Guillermo O. Álvarez.
Correo electrónico: chelo4107@hotmail.com

from the social pragmatism of George Herbert Mead (1973) and the word as the emergent of a framework context in classroom situations, which from a literacy perspective, show the limitations or potentialities of adult teachers in their educational practice, establishing a dialogue with Lev Vygotsky and his approach to the word and thought.

Key words: feelings, teachers, situation

Introducción

La base de este artículo responde a una sistematización de un taller llevado a cabo con maestros de una Escuela Albergue (EA)⁴, localizada a 125 km de la capital de la provincia de Mendoza, Argentina perteneciente al municipio de La Paz, limítrofe con la provincia de San Luis, parte de la región denominada Cuyo.

El contexto de este taller se dio a partir de una de las primeras incursiones al campo, como parte del trabajo etnográfico en el marco del doctorado en Ciencias de la Educación perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina- desarrollado por la autora que encabeza este artículo.

Una de las intenciones del taller fue reflexionar sobre la práctica educativa orientada a la emergencia de los sentimientos presentes en ella, dada la relación entre maestros y alumnos. A la luz de este objetivo, el taller consideró al lenguaje no sólo como un vínculo, sino como un proceso que se recrea en situaciones específicas del contexto pedagógico. Por ello se habla del lenguaje como palabras y gestos y de los sentimientos como la emergencia corporeizada, silenciada y verbalizada en la figura del maestro y su contexto inmediato.

En este sentido sentimiento y afectividad serán definidos conforme el desarrollo del artículo lo argumente; aun así se comprende al sentimiento como constructo social de orden tradicional que conlleva estados emocionales; por otra parte, la afectividad configura la atmósfera de la expresividad de este constructo social.

⁴ De acuerdo con la Ley provincial de Educación de la provincia de Mendoza, Argentina. En el APARTADO VI: OTROS REGIMENES ESPECIALES la escuela albergue está respaldada en su artículo 79: se reconocen otros servicios educativos, organizados para atender alumnos ubicados en zonas rurales, desérticas, de frontera, de población dispersa o zonas urbano-marginales que requieren adecuaciones especiales, refuerzos o compensaciones educativos y sociales, para garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades. Comprenden las escuelas albergue, las escuelas hogares y las escuelas de jornada completa. Art. 80. Las escuelas albergue ofrecerán un servicio educativo adaptado a las necesidades de los niños y adolescentes que viven en zonas alejadas, en comunidades aisladas, con población muy dispersa y que no cuentan con medio de transporte para asistir regularmente a clases. Se caracterizan por la permanencia de los alumnos en la escuela durante las 24 horas de todos los días, de varias semanas, alternando con períodos de descanso en la familia. Art. 83. Las escuelas hogares ofrecerán un servicio educativo adaptado a las necesidades de los niños y adolescentes de diferentes departamentos de la Provincia, que por situaciones problemáticas familiares, económicas y sociales no pueden estar en su hogar durante la semana. Se caracterizan por la permanencia de los alumnos en la escuela durante los días hábiles de la semana, retornando los días no hábiles con su familia. El gobierno escolar deberá garantizar condiciones similares a las de las escuelas albergue, teniendo en cuenta la importante función social que cumplen. <http://www.mendoza.edu.ar/institucional/>

Entre el sonido y la palabra

Las palabras y los gestos constituyen al lenguaje (Mead, 1973). La universalidad de los sentimientos puede expresarse a través de éste, aunque siempre tendremos que recurrir a su traducción aun expresándolos en una misma lengua. Por tanto, lengua y lenguaje son distintos en la medida de las implicaciones culturales en las cuales se expresan sus realidades. Como dice John Shotter, las realidades conversacionales (2001) constituyen en sí mismas objetos de indagación y transformación en la práctica educativa ya que, entre otras cosas, en estas emergencias se expresan sentimientos.

Implicarse con la palabra despierta la reflexión en torno a los sentimientos como los cimientos de las relaciones humanas; las palabras engarzadas crean realidades por relatar, intentan crear comunidad, o por lo menos, en la estructuración del relato, evidencian la constitución social de lo comunitario.

Esto es, que las realidades conversacionales darán forma a la estructura que configura al sentimiento; la intención del taller fue dar cuenta de lo dialógico como un método de alfabetización, además como método de implicación con el sentimiento.

John Shotter menciona que las relaciones entre personas son relaciones intralingüísticas: alumnos y maestros comparten mundos intralingüísticos que crean realidades y despiertan sentimientos. Aunque éstos no son el objeto de la enseñanza, sí forman parte de ésta, y es en el lenguaje que se expresan y recrean. Lo que se pretende -en dado caso- es evidenciar los mundos del lenguaje contenidos en el aula, retenidos o experimentados, para tornarlos a su vez útiles al mundo. Éste vuelve a constituirse en su cotidianidad áulica, dado que "...en lugar de hacerlo mediante metáforas visuales y oculares, llegamos a entender lo que decimos mediante metáforas tomadas del ámbito del propio discurso" (Shotter 2001, p. 13). El aula es metáfora de un mundo más amplio contenido en las paredes de una escuela.

Las realidades conversacionales están enmarcadas como formas establecidas -convencionales- en donde intervienen marcos disciplinares. En la escuela, propiamente en el aula, acontecen experiencias que responden a orientaciones disciplinares; a su vez, están engarzadas a historias e implicaciones de sentido de los propios docentes, de los alumnos y de aquel que por azar de la política institucional entra a ella, los supervisores incluso forman parte de este entramado. En la escuela, entre aula y aula, acontecen los sentidos por los cuales se llega a ella y viceversa.

Por ello la práctica educativa despliega formas de una afectividad escolar particular (Abramowski, 2010). Nos apoyamos en el concepto afectividad colectiva de Fernández Christlieb (1999) como aquella unidad que conglomerada y convierte a la palabra en sonido (p. 41). Como metáfora, el sonido es mezcla, por ello quisimos rescatar la palabra, es decir, algunas singularidades. Si comprendemos que la escuela reproduce palabras dentro de una concentración

que no distingue el adentro del afuera con respecto a la sociedad de la que es parte, rescatar la palabra de ese sonido, daba curiosidad.

Ahondando un poco más en la afectividad, diremos que permite ver la forma en la que la sociedad materializa su cultura. Y que cualquier sentimiento, por reducido que sea, aunque sólo se trate de un leve sinsabor, solamente puede ser comprendido con respecto a algún modo de sociedad (Fernández Christlieb, 1999, p. 43). La escuela es sociedad en tanto cultura; las realidades conversacionales gestadas en ella son formas de interacción mediadas por la palabra. Ésta es significada en su uso – en la historia de su fluir (Shotter, 2001). La cultura es afectividad que se reproduce en la significación de palabras. La escuela, los integrantes de su grupo, ponen en juego esta significación a través del uso de palabras enlazadas, recreadas en la realidad de las conversaciones o, bien, de las conversaciones que recrean la realidad.

Algunos sentimientos como miedo o incertidumbre no siempre tienen un lugar emulado en el entorno de la palabra, sino que ésta, se silencia para negar la afectividad: pueden envolver realidades compartidas desde la soledad, la angustia o el aislamiento. La postura de quienes convocamos a este taller fue la de evocar la palabra para relatar vidas mudas.

Nos apoyamos en Lev Vygotsky (1986) para comprender que las vidas mudas son vislumbradas como aquellas que, dentro del marco del pensamiento y el lenguaje, se distinguen como estructura de procesos de habla interna y habla externa. Antes de ello haremos varias aclaraciones.

Igualemos pensamiento a sentimiento basándonos en que el primero se hace de las cosas miradas. Y si el pensamiento debe nombrar lo mirado, la palabra anuncia esta aproximación primera, aunque no la única ni la última. Mirar implicará volver a conocer; por tanto, conocer -como una forma de pensar- es volver a sentir en la experiencia aquello que fuimos incapaces de mirar-nombrar-anunciar, como una forma social afectiva en proceso de significación (Fernández Christlieb, 2011).

Es por la palabra que comenzamos a conocer el nombre de todas las cosas, a apropiarnos de esas cosas que se nombran. Es por la palabra que se reconocen esas cosas que se sienten y al nombrarlas sabemos qué es lo que se siente; por la palabra podemos pedir, dar, abrazar odiar, lastimar, curar ¿Dónde residen esas palabras a lo largo de la vida? Si entran como palabras no se quedan como tal, sino como lo que ellas nombran; por eso se vuelven palabras nuevamente en el relato de lo que estamos nombrando en nuestro pensamiento. Algo similar pasa con los sentimientos: cambian nuestro estado, nos obligan desde el principio a nombrarlos con el fin de poder identificarlos, luego significarlos, no como procesos lineales sino contingentes en situaciones evocativas, dentro de la marabunta de sonido que produce la sociedad. La comunidad pudiera definirse como análoga a las narraciones desde la singularidad de la experiencia docente: dado que en la narración se descubre un sí mismo en reconfiguración.

Sociedad/comunidad: sonido/palabra: Identidad/comunidad: indisolubles en su proceso infinito de significación (Roitman, 2012).

Tomaremos al proceso de significación enmarcado en la adquisición de la lengua y la recreación del lenguaje. La adquisición se comprenderá como algo que es posible seguir haciendo en la vida adulta, en donde se encuentran los docentes en cuestión. Como tal, la adquisición del lenguaje tiene dos momentos paralelos y disímiles.

Los aspectos externos y semánticos –significados- del habla se desarrollan en direcciones opuestas: el uno, de lo particular a lo global, de la palabra a la sentencia; el otro, de lo global a lo particular, de la sentencia a la palabra (Vygotsky, 1986, p. 286).

Si el acto de volver a mirar es pensamiento en movimiento, experimentado-vivido como acto unívoco por subjetivante, la relación con la palabra se torna fundamental: si cambia la naturaleza interna de ésta con referencia a realidades conversacionales, la relación con el pensamiento se vuelve imprescindible porque constituye un estar en relación con palabras nombradas, silenciadas o por decir: con pensamientos gestantes de realidades posibles de narrar. Narrar es crear comunidad (Roitman, 2012)

Tomaremos como metáfora la experiencia de la que Derrida (2002) relata, respecto de Adorno, cuando menciona que es la lengua, la materialización de su estructura, la que se nutre de las mismas raíces de la infancia (p. 21). Aunque la relación que establece Derrida con ella es de melancolía por lo intraducible de ciertas palabras-pensamientos-sentimientos, estas raíces de la infancia contenidas en lenguajes no recreados por su intraducibilidad, hablan en la práctica educativa al dejar de lado aquello que, en relación con realidades conversacionales, situadas en contextos específicos, es imposible de comunicar y no por ello, deja de existir como fuerza contingente de sentido.

Ahora bien, un contexto de larga duración -parafraseando a Braudel- que inhibe la palabra, pero ha sido sordido sonido, y del cual esta afectividad colectiva no escapa, es aquel que menciona Velázquez como experiencia concentracionaria. El autor se apoya en Amery para rastrear esta idea de disolución evocativa en los campos de concentración nazi. En ellos destaca la pobreza del discurso, pobreza constatable en su lenguaje mismo. En donde no había lugar para la poesía. Velázquez le llama a esto una suspensión del efecto de la palabra (Velázquez, 2013). Tomemos, entonces, la experiencia concentracionaria como aquel proceso de larga duración de la cual no escapamos en la actualidad, cuyos emplazamientos conferidos a realidades políticas de supresión de la palabra, como han sido dictaduras militares –caso argentino⁵ - en

⁵ La cita textual de Marcelo Gutiérrez nos aclara que "Argentina sumergida en un caos social, comienza a vivir en la década del 70 del siglo pasado, uno de los momentos más oscuros de la historia. En 1976 se produce un golpe militar, con la excusa de reestablecer el orden social. La vigilancia estatal y la censura ideológica cobraron una fuerza significativa. Este proceso largo, que dura hasta 1983, trae aparejado dolor y retroceso. Nos ocuparemos del retroceso en educación,

cuyo seno institucional de la política educativa, hubo censura de ciertos enlaces de palabras en los procesos de alfabetización:

Un ejemplo concreto de estos recortes y este retroceso podemos verlo dentro de la alfabetización propiamente dicha, ya que por ejemplo en primer grado se establece que los maestros solo podían enseñar trece letras p,d,-t,n,l,s,m,y,a,e,i,o,u y desde ahí proponer los textos de uso. Un ejemplo de esto es el libro Pupi y yo (1982) (Gutierrez, 2017, p. 98).

Si consideramos a la alfabetización como adquisición de la lengua y al proceso de significación como formas del lenguaje, entonces, podríamos afirmar que el mirar-nombrar-pensar-sentir es herencia de formas empobrecidas del lenguaje. De allí la necesidad de recuperar la palabra como aquella que puede, conceptualmente, categorizarse como sentimiento y éste traducirse como perteneciente a un todo. En él se comparte, se reclama una pertenencia negada por la enajenación de la sociedad misma. Esta categorización o conceptualización -como la llaman algunos (Heller, 1993; Shotter, 2001)- no puede pensarse sin revisar los procesos a través de los cuales se pedagogiza el sentimiento: poner el acento en la búsqueda utópica de nuevas realidades habitables: no sólo enseñar letras y sus engarces, sino precisamente la intención significativa que tiene como objetivo la socialización orientada hacia un mundo mejor (Freire, 1969).

Parafraseando a Vygotsky diremos que el habla externa es el sonido y el habla interna la palabra. Como dispositivo del taller pusimos en juego la poesía como experiencia evocativa de pensamiento/sentimiento. Dado que fue intención del taller enunciar palabras con sentido comunitario y crear comunidad desde el sentido de la palabra.

Docente y sí mismo

El taller tuvo como eje articulador una categoría que permite situar el contexto dialógico en donde los sentimientos emergen: sí mismo. Como categoría propia de la psicología social permite reconocer cómo la identidad se recrea en un acto comunicativo significativo (Mead, 1973).

La categoría sí mismo -construido en la interacción con otros- deviene en el juego entre uno y los otros. Montero (2002) menciona tres tipologías o modos de ser de lo otro. Una, el otro es complemento de uno (tú y yo somos). Dos, el

específicamente en la alfabetización. Concretamente el gobierno de facto intentó suprimir toda posibilidad de pensamiento autónomo, reduciendo la bibliografía de las bibliotecas escolares y populares. Modificó libros en los que se intentaba enseñar con libertad la construcción autónoma del conocimiento. Las listas negras de los libros prohibidos marcan con elocuencia los límites de la lectura. Acentuando una concepción conductista del aprendizaje y sumamente controlada" (Gutierrez, 2017, p. 98)

otro es en la medida de mi negación (yo no soy eso que tú eres) y un tercero: la otredad (aquellos distintos y lejanos a mí) (Hernández-Roitman, 2013)

Además, lo que se buscaba en el taller, era visibilizar los juegos de interacción entre alumnos y maestros en donde la palabra pudiera enunciar su sentido.

Jean-Luc Nancy (2000) habla del "espacio propio de la comunidad (como) el espacio, la brecha que se hace visible entre una interioridad que nunca puede ser plenamente cerrada (precisamente por la presencia del afuera) y un afuera que nunca puede ser absoluto precisamente por la co-existencia de singularidades" (p. 56). Alumnos y maestros pertenecen a estas exterioridades coexistentes en el aula, dejarlas fuera implicaría desconocer la naturaleza las relaciones sociales en la escuela.

El sí mismo sería definido junto a Jean Luc Nancy (2000) como el nosotros, el estar en común, el con del ser-con. El juntos de la ontología de Nancy no refiere a una interioridad pura, directa, sino que remite a una exterioridad: "la lógica del 'con' es la lógica singular del adentro-afuera" (p. 104). Para el caso del trabajo escolar, se encontró que este sí mismo, además de ser un acto de comunicación, adquiere la forma semántica que Nancy describe para dar cuenta de la comunidad: el con del ser-con que muestra la existencia de la exterioridad que se expresa en el aula, el aula es exterioridad en la medida de la posibilidad de expresividad subjetivante.

Recordaremos que el taller se llevó a cabo en la Escuela Albergue (EA); esto implica que, como espacio co-creador de relaciones significantes, la EA entraña aprendizajes de orden cognitivo y social debido a la convivencia cotidiana entre maestros y alumnos. Esta convivencia está dada por tomar los alimentos todos juntos; tener recreo en un espacio abierto, pero juntos; dormir en cuartos separados pero verse el rostro cada mañana mientras desayunan, luego pasar a clase, luego almorzar, merendar y cenar.

Cercano este aprendizaje a lo que Stella Brandi (2006) define -apoyándose en Verónica Eduards- como un conocimiento compartido en relación a una historia común, en la cual y por medio de la cual, se transita desde lo conceptual a lo personal (o al revés) (p. 59). Asimismo, los aspectos socioafectivos están inmersos en la práctica educativa, dadas las actividades cotidianas de naturaleza familiar que se describen someramente. La frontera entre el adentro y el afuera de la EA pareciera borrosa ya que, si bien los horarios determinan los espacios de convivencia y aprendizaje, por momentos el lenguaje delata la implicación afectiva en donde hay que enunciar y dejar en claro que se es maestro y no el tío, el padre ni la madre.

La relación entre maestros y alumnos en este contexto particular provoca algunos borramientos. Diríamos que la afectividad escolar es análoga a la convivencia familiar; pero es la antítesis de la misma, en tanto el padre no está atravesado por la política educativa de la cual es parte inherente el docente, ni tampoco enseña a leer y a escribir. La presencia del maestro se vuelve fundamental como garante de relaciones cognitivas, así como afectivas. Sobre

esa base: ¿Qué implicaciones afectivas tiene el docente de Escuela Albergue con este tipo de práctica educativa? El taller arrojó algunas pistas.

En el taller se pretendió brindar una herramienta como forma de reflexión acerca del equilibrio necesario entre el adentro y el afuera del que hablamos anteriormente. Por ello primero se debió conocer qué emociones y sentimientos existían, luego fue necesario saber identificar qué sentimientos eran los que predominaban en cada uno, en su ser aquí y ahora; posteriormente, se les tenía que nombrar y era necesario reconocer a los otros como seres sentimentales.

Haremos la siguiente aclaración: sentimientos, afectos y emociones, todos son de naturaleza social, asociados a situaciones y conocimiento, se expresan mediante tradiciones, gestos y palabras, respectivamente (Heller, 1993). Estos sentimientos hemos dicho pueden ser nombrados, experimentados o no, están asociados al reconocimiento de la palabra que es significada en la interacción. Ésta recrea el sí mismo como forma culturalmente re-interpretada. El sentimiento adquiere existencia en la interacción cuando es vivificado. En este caso haremos énfasis en su forma nominal. Es decir, en la palabra.

Nombrar un sentimiento evoca una situación vivida. El taller tuvo una naturaleza experimentadora, en tanto jugó con la nominación del sentimiento como parte de un entramado más complejo; sabemos, además, que muchos de los sentimientos que no son nombrados son desconocidos en su forma no semántica, no por ello desconocidos vivencialmente. Los afectos y las emociones son las modulaciones corporales que reflejan eso que no es posible nombrar, pero que se siente.

La práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica y reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos. Algunas preguntas que orientaron la reflexión en el taller fueron: ¿Bajo qué circunstancias dentro del aula se detectan? ¿Cuáles sentimientos? ¿Cuál es el contexto situacional específico en el cual se circunscriben? ¿Son recurrentes estos sentimientos o hay otros sentimientos que desconozco en la práctica docente?

Los sentimientos nos son estáticos, cambian de acuerdo a la circunstancia social que los recrea. Comunidad y lenguaje no pueden estar dissociados en la práctica educativa y este es un desafío educativo enorme (Roitman, 2017; Beuchot, 2012).

Sentimientos y situacionalidad

El taller abrió una ventana a los procesos socio-afectivos que condicionan las funciones del pensamiento de los docentes como parte de la interacción que va constituyendo el lenguaje (Vigotsky, 1986). El taller en sentido estricto se tornó en creador de una situación inédita en la escuela. Si bien era recurrente reunirse como maestros para tratar diversos asuntos relacionados a la política educativa, planificaciones internas o tratar temas emergentes, los maestros de la Escuela

Albergue fueron convocados para trabajar otras cosas menos evidentes, que implicaron realizar una reunión improvisada después de la cena acostumbrada a las 21 horas. Es en este marco que el taller condicionó una situación socio-educativa.

Tomaremos a Jean-Charles Mélich (2016), quien considera un modo de ser en la situacionalidad (p. 87); esto es, como aquella experiencia que puede abrir un campo de posibilidades, aquel que juega con la presencia de las ausencias, con las formas heredadas de facto o con aquellas posibles, imaginadas (ibídem). En este terreno cualquier situación es erigida, porque habilita al diálogo o las narraciones de aquellas voces del habla interna, las que no emergen en "cualquier" situación sino en situaciones, es decir, con otros que están en su situación.

El aula se torna una comunidad, dado que el docente es un sujeto que, al recrear situaciones de aprendizaje que ha vivido con sus alumnos, vive las emociones, los afectos y los sentimientos, los cuales quizás no estén contemplados en las secuencias didácticas de la planificación, pero sí en su vida.

Agnes Heller (1993) menciona que las emociones son constelaciones de sentimientos. Dado que éstos son regulados configurando un sistema de costumbres, las cuales siempre tendrán como canal la expresión en situaciones que reintegran un tipo de conocimiento que deja una circunstancia determinada. Los sentimientos pueden ser impulsivos, orientativos, de carácter y tender a predisposiciones emocionales; los afectos serán respuestas o resultado de la demolición de reacciones a estímulos externos. Siempre son de índole comunicativa, por tanto interpretables a través del filtro emocional, dado que este último responde a procesos cognoscitivos-situacionales del receptor o emisor, cualquiera que sea su caso (Heller, 1993, p. 96).

Heller nos recuerda que las expresiones de los afectos son espontáneas, mientras el afecto es vinculante la emoción es su colador, dado que a partir de éste es posible distinguir situación de impulso –reacción-. Los sentimientos son relatos de situaciones emocionales -en un primer momento de índole afectiva- que son procesadas sobre la base de la experiencia.

Quienes diseñamos el taller decidimos llamar sentimientos a aquellos que pudieran constituir una constelación de emociones. Las emociones pueden nominarse, pero el sentimiento despliega el relato; de allí que nominar-nombrar la emoción, vincule la situación narrable: el sí mismo: una identidad narrativa (Mélich, 2017, p. 89) que ha decantado de relaciones conversacionalmente establecidas (Shotter, 2001, p. 16)

El taller tuvo una duración de dos horas. El aspecto formal del taller tuvo una apertura, un desarrollo y un cierre. A continuación se describen las actividades realizadas que tuvieron de telón de fondo las siguientes preguntas: como docente ¿Puedo disociar mi práctica docente de los sentimientos? Si lo hago ¿A qué recursos didácticos apelo? ¿Qué he estado educando con respecto a los sentimientos que se despiertan o adormecen en mi práctica educativa?

Tabla 1
Organización del taller (cuadro síntesis)

Objetivo	Actividad	Cierre
Introducción al taller	Interpretar la imagen poética	Primer Listado de sentimientos
Reconocer los sentimientos	Lectura de los 40 sentimientos	Segundo Listado de sentimientos
Reconocer la intención del taller	Intercambio de ideas, diálogo entre pares	Poniendo en común lo hallado
Describir las situaciones en las cuales emerge el sentimiento en la práctica educativa	Nombrar los sentimientos Relatar la situación	Dar cuenta de sí mismo en la situación

El taller comenzó con la lectura en voz alta de la poesía La Luna de Jaime Sabines. Se escogió esta poesía con la intención de evocar los sentimientos para narrar la experiencia o situación que los desencadena o viceversa. Asimismo, creíamos en la potencia de la poesía como provocadora en varios sentidos. Por un lado, su lenguaje universal, abstracto que pudiera “descolocar” algunas prácticas tradicionales respecto a quien habla en el aula. La voz de la poesía es una “tercera” voz, que está allí para evocar. Por otro lado, pensamos en el dispositivo del habla y de la escucha, es decir, de la intención de saber escuchar, de tomarse el tiempo de la pronunciación de la palabra como algo que está relacionado a un estado emocional y que comunica hacia un relato de la experiencia escolar que evoca.

Se hizo de manera pausada, con tonalidades rítmicas apropiadas a la misma. La consigna fue que los participantes, en una hoja anotaran/nombraran los sentimientos que les provocó.

Posteriormente se compartieron los sentimientos nombrados; no se reflexionó acerca de ellos, sino que se volvió a recitar la poesía, pero esta vez se les entregó un papel en donde venían escritos en letra imprenta 40 estados emocionales.

Tabla 2

Listado 40 estados emocionales⁶

Aburrimiento, aceptación, admiración, alegría, alivio, amor, asco, asombro, compasión, confusión, culpa, decepción, desaliento, deseo, entusiasmo, envidia, euforia, felicidad, frustración, gratitud, hostilidad, ilusión, incompreensión, inseguridad, ira, irritación, melancolía, miedo, nostalgia, odio, orgullo, placer, remordimiento, satisfacción, serenidad, soledad, tensión, ternura, tristeza, vergüenza.

Una vez hecho esto, los participantes pudieron nombrar muchos más. Esta actividad dio cuenta del desconocimiento de cómo nombrar gran parte de las emociones, quizás porque el discurso dominante en algunas escuelas privilegia unos cuantos: miedo, incertidumbre, impotencia, por mencionar algunos; además, esto pasa porque la pobreza en el lenguaje quizá no ha desaparecido del todo, también la falta de lectura y escritura en algunos docentes contribuye; así mismo coadyuva una cultura en la que expresar emociones es parte de un constructo de género: condiciona situaciones afectivas, por lo menos de manera verbal, no así gestualmente, porque puede haber expresividades diversas. Los sentimientos que inicialmente despertó la poesía, fueron nombrados, en su mayoría, en triadas: nostalgia; tristeza/amor/cariño; verdad/felicidad; aceptación/amor/satisfacción; amor/miedo/nostalgia; emoción/amor/tristeza; amor/ternura/nostalgia.

18

Tabla 3.

Frecuencia de palabras antes y después de la lectura de los 40 estados emocionales⁷

Maestro	Antes de la lectura	Después de la lectura
A	6	13
B	2	6
C	3	5
D	1	3
E	2	6
F	2	3
G	3	16
H	3	11

⁶ Fuente: elaboración propia con base en Psicología de la emoción: el proceso emocional www.uv.es/=cholz. 2005.

⁷ Fuente: elaboración propia con base en los resultados del taller. 2018.

Al leer por segunda vez la poesía y los 40 estados emocionales, el promedio de los nombrados fue siempre mayor; esta simple actividad asombró a los participantes y desató nuevas experiencias que se compartieron. Incluso recordaron, en conjunto, situaciones que dispusieron un escenario de autoconocimiento como grupo. Para fines de esta disertación se agrupan tres tendencias, de acuerdo a expresiones docentes:

- No conocer las emociones asociadas al contexto en el que socializa; no conocer a los otros.
- Reconocer que estamos atravesados por las palabras; no saber escuchar; tener mayor concentración cuando leemos.
- Sentirse sobrepasados por ciertas situaciones que los alumnos viven; reconocerse especiales para los niños: te quieren o no te quieren; todos pensamos que queremos ser queridos; hay huellas y heridas que no cierran; hay no aceptación (en la sociedad).

Dichas asociaciones responden a darse cuenta de la importancia de la palabra, como acto de afectación en uno y en el otro; a la necesidad de reconocer las emociones para luego nombrar los sentimientos y a reconocer su papel como guías y la responsabilidad socio-afectiva que eso conlleva. Ana Abramowski (2010) explica esto adentrándose en la burocracia institucional que responde - apoyándose en Max Weber para ello- llevando un estilo de vida racional, como expertos en procedimientos y no en relación consigo mismos, como personas reflexivas (Hunter, 1998, p. 85, citado por Abramowski, 2010, p. 61). La burocracia, recalca, "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" (ibídem).

Como ejemplo, o manifestación de ciertas emociones, una maestra pudo llorar frente a todos y contar que su padre espera que cada semana compre los alimentos con su sueldo. Y que esto lo hace en señal de gratitud dado lo que ha recibido del padre; el contexto de esta maestra era de completa incertidumbre dada su inestabilidad laboral, lo manifestó en varias ocasiones. El lugar que ocupaba en la escuela era el de cuidadora nocturna de los niños. Esta misma maestra manifestó que si un chico robaba un alfajor (dulce argentino) ella podía comprender el acto porque también había (o seguía) pasado hambre.

Al respecto Abramowski (2010) nos recuerda que "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" (p. 57).

En la situación relatada se juega el cuidado de Otro o, bien, el cumplimiento de una norma instituida como castigo. Quizás el llanto de esta maestra esté relacionado con el dolor de ver que los niños roban, aun cuando los comprendía. Dada las características de la Escuela Albergue esta confabulación –maestra-alumno- que sería sancionada en otros contextos, cobra otro significado: el de la

solidaridad, quizás un sentimiento/costumbre que prevalece en este contexto de aislamiento de las urbes y que ocurre en las situaciones históricamente situadas que apelan a una afectividad magisterial, basada en la ayuda al más pobre (Abramowski, 2010, p.59)

Asimismo, el taller mostró que los chismes son un proceso de comunicación grupal, mas no de procesos formales asociados a la planeación reflexiva del currículo. Y dado que, a excepción de dos maestros que no pertenecen al municipio de La Paz, sino al vecino municipio de San Martín, la alusión a los rumores en el pueblo y entre ellos, fue una constante. Podría decirse que sus vidas se las sabían por rumores —aunque no siempre— y no por acercarse mutuamente. Aunque esto no ha sido siempre así. Durante los días previos al taller en la escuela se rumoraba que una maestra por su condición laboral de eventual, se iría de la escuela. Este hecho fue uno de los que se abrió en la sesión, y alertó sobre algunas emociones que se viven como exclusión y/o miedo por parte de quien no ostenta la titularidad del cargo.

“...no me gustan los pueblos chiquitos, volver al pueblo es volver a encontrarme con esas cosas”

La EA representa también un segundo hogar. La disyuntiva de atender a los hijos, cónyuges —en su caso— también a otros miembros y el tiempo transcurrido en la escuela, pone en evidencia que el maestro vive soledad, lejanía y contradicciones que se pueden encarar hablando con un colega a solas; cierto es que se generan amistades muy especiales, que comparten los contextos de aislamiento y el aprecio por el mundo del campo. Paradójicamente es necesaria la reclusión, dada la interacción al interior de la escuela que puede ser muy intensa en algunas horas del día, los momentos de silencios son necesarios; las caminatas, por ejemplo, hacia algunos parajes son costumbre; a veces van solos y otros acompañados. Respecto a la conducta de un maestro de no convivir mucho con el resto, él comentó: “Tengo muchos seres queridos muertos, no quiero que me invadan mi privacidad”, al referirse a que no siempre puede estar disponible, aunque esté en la escuela.

Los maestros saben que los niños necesitan atención, cuidado afectivo y se dieron cuenta que ellos también, al mencionar que se transmite ansiedad cuando los límites fallan o “frustración en el trato a veces, cuando un alumno no se integra o tiene ciertos problemas”. Una de las causas de ello a veces radica en “no poder interpretar esa realidad” que algunos niños —a pesar de ciertas sonrisas— delatan con sus silencios o comentarios que pueden ser hallados en la atmósfera escolar: “...frustración en el trato a veces, cuando un alumno no se integra o tiene ciertos problemas”. Con el ejemplo del maestro que carga en su espalda con varios muertos, es posible que la no integración o que ciertos problemas sean compartidos. Quizá no se percaten de esa condición que los podría unir, en lugar de desintegrar o desunir.

Hubo expresiones genuinas y honestas: alguien mencionó que a veces siente odio, asco o tristeza por algunas situaciones que viven los niños. La afectividad

es genuina. Como se muestra también puede incurrir en hipocresía o engaños. Lo que se siente no es falso para quien lo experimenta.

Comentaron que “un mal docente es aquel que olvida la parte humana”, refiriéndose a lo que se siente al enseñar porque dicen: “Uno a veces toma la docencia como un simple trabajo...y no es así...educar es un arte”.

El taller ayudó también a escucharse a sí mismos y entre ellos, a transparentar situaciones no dichas, a reinterpretar actos pasados de otra manera, a fomentar la humildad, a reconocer que se prejuzga al otro.

Otros mencionaron que desde hacía 12 años no hablaban como lo habían hecho a partir del taller, que la cantidad de cosas que habían dicho y escuchado con relación a los sentimientos y a ser maestro, nunca lo habían hecho con tanta intensidad. Si adicional a la intensidad es con amplitud, la comprensión y el aprendizaje sobre la afectividad es más plena.

El poder expresar sentimientos de plenitud por la labor docente no fue menor:

“Felicidad es ver a los niños a sus ojos, más allá de sus enunciados, cuando llego a la escuela y cuando me voy, la educación está atravesada por los sentimientos, es el motor; reconocer y dar a conocer los logros, respetando las diferencias, los tiempos y las ideas de cada alumno; preocupación por el otro”.

Fueron palabras que despertaron sentimientos de alegría, satisfacción, emoción, alivio, deseo, compromiso, placer, compasión, gratitud, admiración, asombro, entusiasmo, serenidad, ternura; sentimiento todos que pudieron expresar una vez conocidos y enunciados a manera de alfabetizar los sentimientos (Roitman y Gutierrez, 2017)

Las categorías desplegadas en este artículo están interrelacionadas en términos de lo hallado en el taller y su sistematización y viceversa. La relación teoría/práctica del taller no es lineal sino está atravesada por la propia metodología propuesta que asume al lenguaje como algo vivo, que se edifica y recrea situacionalmente. En este sentido, la sistematización del taller devela categorías que muestran su significado cotidiano en algunas expresiones registradas.

Tabla 4.
Praxis de la afectividad escolar⁸

Categorías teóricas	Categorías Sociales
Realidades conversacionales	<ul style="list-style-type: none"> • Asociar el contexto en el que socializamos • Las palabras son circunstancias

⁸ Fuente: elaboración propia con base en los resultados del taller. 2018.

<p>Pobreza del discurso</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Piña o palabra • Afloran muchas burlas • Huellas heridas no cierran • No aceptación • Frustración en el trato....transmitimos esas cosas • Olvidar su parte humana en la práctica hace a un mal docente • Respeto hacia la autoridad se ha perdido, ahora hay libertinaje. Se habló de los gobiernos de facto • La escuela y nuestro paso por la escuela...."soy re-burra"terminas interiorizando
<p>Palabras con sentido comunitario.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aceptación del otro • Relatar • Felicidad porque mi misión es educar, sirvo para algo: corazón y cabeza
<p>Creación de comunidad desde la palabra</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Educar es un arte • Mi vida es sentimiento-oralidad-escritura

En el cuadro anterior podemos ver que las conclusiones expresadas (categorías sociales) por los participantes están relacionadas a las categorías ofrecidas para el análisis del taller.

Llama la atención que la categoría *pobreza en el discurso* sea una que aglutina expresiones como: "piña (golpe) o palabra" que hace alusión a que "se enseña a los golpes" a expresar sentimientos, algo que fue reconocido por los hombres con mayor énfasis y que el grupo relacionó con la vía de la violencia como génesis de la pobreza discursiva resultado de gobiernos de facto; expresaron que muchas frustraciones que se viven, se transmiten en el aula, así como heridas que no cierran. Asimismo, expresan lo que la escuela pudo transmitirles a ellos y quedó como estigma: "sos (eres) *re burra*", haciendo alusión a alguna falla en el procesos de aprendizaje que no fue resarcida; haber sido objeto de burlas, es otro ejemplo que mencionaron.

Por otro parte, fue un engarce muy significativo poder enunciar que "las palabras son circunstancias" y desde esta lógica tener que analizar mejor los contextos en el que socializan; hubo un darse cuenta del pertenecer a las realidades conversacionales en la medida en que se supieron parte de un

contexto más amplio que a su vez crea sentidos comunitarios, como por ejemplo, al manifestar que educar es la misión y esto sirve para alguien o para algo.

Reconocer de igual manera la importancia de relatar, la importancia de la empatía y de la aceptación del otro como esa fuerza que impulsa a ser mejores maestros; dado que también reconocieron que olvidarse de su humanidad los hace ser malos maestros.

Reflexiones Finales

Fue evidente el reconocimiento de la necesidad de hacer este tipo de reuniones más seguido, y esto es curioso dado que el concepto de EA ya de por sí implica un currículum socioeducativo, es decir, parecería que es obvio que se aborden los temas que afectan las relaciones entre alumnos y maestros; esto no significa que no se hable de ellos, justamente adquiere forma de chisme, rumor o una plática no formalizada. La forma en la que se vive el currículum no explicita la importancia de este tipo de dispositivos didácticos. Por lo general, los cursos de formación docente están orientados a cuestiones de orden técnico, dictadas por la Dirección General de Escuelas a nivel provincial, es decir, de manera vertical, dejando de lado las singularidades de este tipo de escuelas y la voz de los maestros. El taller evidenció que no están explicitados los valores de dicho currículum, para efectos de lo que implica integrar lo cognitivo a lo valorativo socialmente en contextos rurales.

Al parecer el taller abrió un canal de comunicación entre los maestros, en el afán de comprender sus roles y trayectorias. El taller siguió fomentando la comunicación al día siguiente, los maestros en la sala de la dirección, durante un receso, siguieron hablando de sus preocupaciones respecto a la educación en general, a las decisiones tomadas respecto a la vocación docente, a lo que la gente cree que debe ser la escuela, muchas veces vista como un “depósito de niños”.

La educación de lo socio-afectivo en los contenidos se está trabajando muy tímidamente o directamente no se trabaja. Ello implicaría que fuesen dispositivos pedagógicos que se salieran de los cánones institucionales que mandatan trabajar por competencias, resultados e indicadores. Los sentimientos no se miden, son constructos sociales que configuran, nada más ni nada menos, la intersubjetividad de los futuros ciudadanos de un país.

Siguiendo la argumentación que sostiene que la pobreza del lenguaje está asociado a las experiencias dictatoriales/concentracionarias/burocratizantes (Velázquez, 2013; Gutierrez, 2017; Abramowski, 2010), pudiéramos decir que la condición de Escuela Albergue, sitúa a sus miembros cautivos del afuera. Como menciona Gutierrez (2017):

Desde 1983 hasta la actualidad aún prevalecen quistes de la dictadura en los modelos educativos, como islas. Aunque a veces, en algunos casos las islas

abarcan a todos los actores de una institución, a sus modos de organización, a las relaciones entre ellos (p. 100).

Durante el taller hubo algunos maestros que pudieron expresar sus emociones en diversos momentos; inclusive una vez concluida las dos horas que duró el taller, se propició un diálogo al interior de la EA a propósito de la afectividad, la cual duró varios días. Reconocer los sentimientos, nominándolos, desató relatos que se fueron comunicando a lo largo de los días; quizás develando las emociones, aquellos contenidos en sistemas de costumbres, es decir, sentimientos

En suma, la afectividad es un sistema muy complejo: afectos, sentimientos, emociones, entrelazados a ideas y prácticas. En la EA la afectividad escolar está impregnada de situaciones límite que diluyen la frontera de lo cognitivo-afectivo. A pesar de ello, habitualmente los maestros no relatan sus situaciones conversacionales, respecto al sentido depositado en su ejercicio profesional. Las conversaciones que sobre el contexto de la práctica se dan, están relacionadas a la resolución de problemas que en lo inmediato se presentan mas no como problemas emergentes de la política educativa. Lo cual tampoco los exenta de vivirse ajenos a ello.

El taller evidenció que no son narrados los sentimientos que despiertan las situaciones vividas en la vida cotidiana de la escuela. En tal virtud, se torna necesario vincular la experiencia afectiva a la palabra que la nombra y explica, como parte de la formación docente en colectivo para resignificar la subjetividad individual y socialmente a través del diálogo. Cuestión que parece ajena a las autoridades escolares provinciales, más preocupadas por recortar el gasto que por atender las dificultades que implica una labor docente como la que allí se lleva a cabo. Educadores y educandos deben dialogar sobre su afectividad en provecho de mejores formas de relación socio-educativa.

REFERENCIAS

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Beuchot, M. (2012). Hacia un realismo analógico. En M. Beuchot y L. Rivas. *Perfil de una nueva epistemología* (pp. 81-95). Ciudad de México: Editorial CAPUB, Colección Biblioteca de Filosofía y Educación.
- Brandi, S. (2006). *Conocimiento escolar y cultura institucional*. Madrid, España: Miño y Dávila Editores.

- Chóliz Montañés, M. (2005). *Psicología de la Emoción. El proceso emocional*. Dpto de Psicología Básica España, Universidad de Valencia. P2-p33. www.uv.es/=choviz
- Derrida, J. (2002). *Acabados, seguido de Kant, el judío, el alemán*. Madrid: Trotta.
- Fernández Christlieb, P. (2011). *Lo que se siente pensar o la cultura como psicología*. México: Taurus.
- Fernández Christlieb, P. (1999). *La afectividad colectiva*. Taurus. México.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Grosso, A. (2011). Tres versiones contemporáneas de la comunidad: Hacia una teoría política post-fundacionalista. *Revista de Filosofía y Teoría Política*. No. 42, p.49-p. 68
- Gutiérrez, M. (Enero-Junio 2017). Legalidad y clandestinidad en la práctica docente. *Revista Educ@rnos*. Año 6. p.24-p.25.
- Heller, A. 1993. *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: FONTAMARA.
- Hernández, V. & Roitman, P. (Junio 2013). Secuencia de comunicación del monólogo la diálogo educativo universitario en la UAQ. *Revista Cienci@uaq*, Vol. 6. p.3-9.
- Ibarra R, L. R. (2011). Educar, dialogar y pensar. *Perfiles Educativos*. Vol. 35, No. 141. UNAM. México.
- Mead, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires. Paidós.
- Mélich, J. Ch. (2016). Antropología de la situación (una perspectiva narrativa). Siklar, C. comp En *Experiencia y Alteridad en educación*. (p.79-95). Santa Fé, Argentina: FLACSO/HomoSapiens ediciones.
- Montero, M. (2002). Construcción del Otro. Liberación de sí mismo. *Revista Utopía y Praxis latinoamericana*. Año 1. No. 16. pp. 41-51, Venezuela.
- Nancy, J.L. (2000). *La Comunidad Inoperante*. Santiago de Chile: Universidad de Artes y Ciencias Sociales.
- Roitman, P. 2012. *Fronteras Borrosas. Las formas inconclusas de la identidad*. México: Editorial Fundap/UAQ.
- Roitman, P. & Gutierrez, M. Alfabetizar sentimientos. Reflexiones sobre la palabra y el lenguaje en la práctica docente. (2017). *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*. Vol. 2 (2017) pp 1-12
- Sabines, J. (2014). *Antología Poética*. FCE.
- Sass, O. (2012). Psicología social y educación: la perspectiva pragmática de George Herbert Mead. *Revista de Educación y Pedagogía*. Vol. XÜ No. Pp. 26-27.
- Shotter, J. (2001). *Realidades Conversacionales*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Amorrortu.

Velázquez, A. (2013). *Experiencia concentracionaria: entre la muerte del lenguaje y su testimonio*. México: Editorial Fundap/UAQ.

Vigotsky, Lev (1986). *Pensamiento y lenguaje*. España: Editorial Paidós.

Publicado el 7 de septiembre de 2018



“Práctica educativa y afectividad escolar” de
Patricia Roitman Genoud, Luis Rodolfo Ibarra Rivas y Marcelo Gutiérrez Benítez
está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)