

Del amor y la pedagogía.

Notas sobre las dificultades de un vínculo

Inés Dussel

Hablar del amor se hace difícil. Incluso Paul Ricoeur, raramente catalogado como un pensador superficial, se ve obligado a aclarar que hablar del amor le resulta complicado, pues teme que lo acusen de sentimentalista (Ricoeur, 2001). Convocar a los afectos y las emociones suele estar asociado a meterse en «aguas pantanosas», sobre todo en el ámbito pedagógico y el de las ciencias sociales, donde enunciar palabras amorosas suele sentirse como una salida banal o como una especie de cuartada para no hablar de «cosas serias».

En los últimos años, sin embargo, son varios los pensadores de las ciencias sociales y la filosofía que vienen hablando del tema del amor y que vienen discutiendo cómo pensar y procesar más sistemáticamente los registros que se asocian a lo afectivo. Las relecturas de Spinoza vía Deleuze (Montag y Stolze, 1997), las discusiones sobre el amor versus la justicia (Boltanski, 2000; el mismo Ricoeur, 2001) y los análisis de las tradiciones filosóficas y políticas sobre el amor y las pasiones (Bodei, 1995) vinieron a abrir un campo de debates sobre el lugar de los afectos en la política. Influidos por el psicoanálisis y las discusiones sobre la subjetividad social, estos estudios forzaron la revisión de los supuestos de la teoría democrática liberal, incluidas las teorías habermasianas y rawlsianas, que planteaban que la ciudadanía era asunto de sujetos básicamente racionales y argumentativos. Esta racionalización y «juridización» de lo político, sostiene en un escrito reciente Chantal MouHe (2005), lleva en el fondo a evacuar de política la misma acción política, contenida en fórmulas y técnicas que vacían de conflicto a las relaciones con los otros y que, sobre todo, tienen cada vez menos potencial explicativo y menores efectos productivos para las realidades que vivimos.

La discusión pedagógica, sin embargo, todavía se hace poco eco de estas discusiones. El «amor» es objeto de sospecha, de alabanza acrítica o bien de domesticación tecnocrática —vía el concepto de inteligencia emocional—, pero hay

pocas reflexiones en estas nuevas líneas que vienen surgiendo en la teoría social.

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 capítulo nos gustaria abordar las razones de la distancia entre la pedagogía «democrática y pluralista»¹ y la cuestión de los afectos y las pasiones en la educación, y proponer algunas líneas de discusión para incorporar la cuestión de los afectos y los amores de otras maneras, de maneras que no despolitizen, sino que reinstalen las preguntas éticas y políticas de la enseñanza en el centro de nuestras pedagogías.

Indagando en las razones de un extrañamiento:

la domesticación racionalista de la pedagogía

¿Cómo fue que se produjo este distanciamiento de la pedagogía y los afectos? Hay que señalar que, desde hace por lo menos dos siglos, la pedagogía tuvo una fuerte sospecha sobre los momentos en que las emociones «invaden» el aula u otros espacios educativos. Pueden encontrarse muchos ejemplos de esta sospecha, algunos de los cuales son tratados en varios capítulos de este libro.

Uno que nos interesa especialmente es el que se suscitó a propósito de la feminización de la docencia. El hecho de que el cuerpo docente fuera crecientemente femenino fue juzgado pernicioso, porque se creía que por su tendencia a la frivolidad, la debilidad y la excesiva ternura, ello traería aparejado una formación débil, tonta, salvaje.

Un ejemplo satírico de estos temores se encuentra en una novela escrita en 1902 por el filósofo español Miguel de Unamuno (1864-1936). El libro, que se llama precisamente *Amar y pedagogía*, es una burla feroz a la pedagogía positivista, entendida como una ciencia hiperracionalista de transmisión de los contenidos. A través del relato sobre la educación de Apolodoro, hijo de un sociólogo y una empleada doméstica que actúan como modelos opuestos de la crianza («conocimiento vs. «amor», representados por el polo masculino y el femenino), Unamuno desarrolla una fábula que retoma el mito de Pigmalión y la pregunta sobre cómo se «fabrica» al humano. El filósofo se burla del positivismo que cree que la humanización es obra de la razón y de fórmulas exclusivamente decididas por los hombres. A través de una historia que termina muy

I. Categoría en la que englobamos las pedagogías «críticas» —un concepto que ya explica bastante poco- y las «post-críticas», retomando la distinción de Tomaz Tadeo da Silva (2001), y que apunta a reorganizar el campo disursivo de las pedagogías que postulan la necesidad de una transmisión más abierta y plural, en otras palabras, pedagogía no homogeneizantes, «pedagogías de la diferencia» que no renuncian a las nociones de igualdad y libertad.

mal (con el suicidio de Apolodoro, el «conejito de indias» del experimento de su padre), Unamuno reitera una y otra vez que expulsar los sentimientos de la transmisión sólo puede tener un final trágico.

La obra, que no es una gran composición literaria, tiene sin embargo algunos pasajes interesantes para nuestro argumento. Por un lado, la contraposición positivista entre conocimiento y amor lleva a considerar a este último como una caída, un sometimiento a la animalidad del hombre, y allí hay una denuncia de la posición deshumanizante del positivismo. Por otro lado, Apolodoro, el hijo de ese matrimonio imposible, ese producto imperfecto de la pedagogía positivista, busca a tientas los saberes que lo conviertan en hombre y le permitan ser amado: por sus padres, por su amada, por sus amigos y colegas. En un momento le pregunta a su padre:

—La ciencia, ¿me enseña a ser querido?

—Enseña a querer.

|—No es eso lo que me importa.

—¡El amor! ¡herencia fatal! [Nam porque viene de la madre] Es un caso de la nutrición, después de todo, y nada más. Este tropiezo te servirá.

(Unamuno, 1940:119)

En otro momento, Apolodoro, urgido por su padre a que le escriba a su tía y le diga cuánto la quiere, se da cuenta de que no sabe cómo querer. Allí reflexiona:

«¡Oh, la pedagogía no es tan fácil como creen muchos!» (ídem:71).

La búsqueda de Apolodoro sobre cómo se enseña a querer, o cómo se hace para ser querido (preguntas interesantísimas, complejas y necesarias para toda enseñanza que se precie de tal), hace que el libro proporcione algunas otras pistas sobre qué cosas deja afuera la pedagogía positivista. Unamuno nos dice: el amor individualiza (ídem:46), el amor se centra en el contacto entre dos individuos, es oscuro, es insondable, es inexplicable; mientras que para el padre sociólogo, el amor siempre se atraviesa en las grandes empresas, es anti-pedagógico, es anti-sociológico, es anti-todo (ídem:117). Esta pedagogía positivista se convierte en anti-amorosa, anti-afectuosa y ahí está, para Unamuno, su mayor problema y su mayor peligro.

Unamuno parodió hasta el absurdo a la pedagogía de su época, lo que fue imitado, más cerca nuestro, por Manuel Gálvez, quien en la maestra normal (1914) retomó muchos de estos tópicos. Pero más allá de la ironía, el español puso el dedo en la llaga sobre la tradición kantiana, tan influyente en la pedagogía del siglo XIX a través de Herbart y Pestalozzi. Kant reconoció el problema de la complejidad de la «naturaleza del hombre» y, por ello, propuso una filosofía política y una pedagogía que la encauzara (o la doblegara, según cómo se mire). Sobre Kant, entonces, se hace necesario volver, para entender las razones de este «extrañamiento» de la pedagogía y los amores.

Es bien sabido que Kant reconoció, en un pasaje famoso que luego retomó Freud, que la pedagogía era una de las empresas más complejas de realizar con éxito. Kant (1983:35) decía: «El hombre puede considerar como los dos descubrimientos más difíciles: el arte del gobierno y el de la educación, y sin embargo, se discute aún sobre estas ideas».

Freud le dio un giro a esta dificultad y las llamó «tareas imposibles», a las que sumó al mismo psicoanálisis. Las tres son tareas imposibles porque ponen en juego dimensiones inmanejables, ingobernables. No se trata solamente de lo impredecible de la vida humana; Freud y, a su manera, Kant hicieron referencia a esta dimensión inapresable del vínculo entre dos, en el que uno quiere algo del otro y nunca está del todo claro qué es eso que se quiere y qué hay que hacer para lograrlo. Kant, quizá a diferencia de Freud, planteó que era necesario inventar instituciones y discursos que controlasen y gobernasen eso que es inapresable y allí ubicó las funciones de la pedagogía.

Kant organizó una oposición que iba a ser fundante de muchas de las pedagogías de los dos siglos siguientes: la que convierte en antagónicos la educación y la instrucción, el cuidado y la enseñanza. En sus lecciones de pedagogía —muy influyentes en la organización de las escuelas normales y en las obras de los pedagogos europeos y americanos— señaló que la educación incluye dos actividades centrales: los cuidados y la formación. Los cuidados son, para Kant, la parte vinculada a domesticar la animalidad de los hombres y tienen una función disciplinaria clara: la de someter las pasiones calientes y las debilidades emocionales a la razón civilizada. En otras palabras, los cuidados son la disciplina y tienen más que ver con cuidarse de una misma (de los demonios que nos habitan) que con iluminar, proteger de peligros externos o nutrir. Kant tenía una profunda sospecha de esta animalidad humana, una desconfianza marcada de las tendencias naturales del ser humano (en ese punto, sigue la pedagogía protestante) y creía que la educación debía enseñar a los hombres a gobernarse a sí mismos. La instrucción letrada era, en este contexto, un plus, un extra bienvenido, pero menos importante que esta primera tarea civilizatoria de la educación.

educativo .y significó el triunfo del dispositivo escolar estatal sobre otras formas de socialización (por ejemplo, las religiosas y las familiares)².

La «domesticación de las pasiones» es un tema central de la pedagogía y uno puede decir, sin temor a generalizar, que buena parte de los escritos pedagógicos y de los diseños curriculares del siglo XIX y del siglo XX tuvieron que ver con ese objetivo (Boler, 1999). La «educación moral», en muchos casos orientada por una moral laica, patriótica (podría decirse patriotería), que planteaba que la nación (única e indivisible, homogénea, la nación que definían las élites respectivas de los países) era la fuente última de valor, virtud y verdad, ocupaba la mayor parte de la acción de los sistemas educativos nacionales. En la Argentina, por ejemplo, los debates sobre cómo enseñar historia de fines del siglo XIX y principios del XX permiten ilustrar estas concepciones. Mientras algunos historiadores profesionales decían que había que empezar por orden cronológico, de lo más antiguo a lo más cercano, los historiadores/pedagogos «nacionalistas» (Ricardo Rojas entre ellos) sostuvieron que había que garantizar que todos los niños aprendiesen los «mojones» de la historia patria (con sus héroes militares, sus batallas y su perspectiva eurocéntrica) en los tres primeros grados de la escuela, de manera que, aunque abandonasen pronto su escolaridad, habrían adquirido las bases de esa moral patriótica común. El criterio disciplinario pesaba mucho menos que el valor ideológico, político y moral a la hora de determinar los contenidos a enseñar y éstos tenían que ver con convencer a los individuos de que domesticaran su interior, de que manejaran sus pasiones calientes, de que subsumieran sus «yoes» personales en un interés o voluntad general.

También había otros sentidos en los que se declinaba la «domesticación de las pasiones» y nos estamos refiriendo especialmente a la educación sexual. A fines del siglo XIX surge en Europa un verdadero «pánico moral» sobre la masturbación infantil y adolescente (Foucault, 1999), que ya no se condena en términos religiosos, sino en términos médicos y psicológicos: se la acusa de causar enfermedades terribles, producir ceguera, enloquecer, empobrecer. Un pedagogo argentino, Victor Mercante, propuso un ambicioso plan de reformas a la escuela secundaria para remediar esta tentación. Mercante, que escribió el Proyecto del Ministro Saavedra Lamas (aplicado durante poco más de un año, en 1916-1917), decía que era necesario incluir el trabajo manual en las escuelas medias y organizar una escuela intermedia con talleres artesanales, ya que

2. Por ejemplo, el trabajo de Reddy (2001) sobre la historia de la formación de una sensibilidad

«sentimentalista», de la emoción «pequeño-burguesa», ilustra cómo se conforma este espacio pri-

vado desde «afuera», desde el Estado y el sistema educativo, También el trabajo de Barrán (1991)

acerca (le la historia de la sensibilidad en Uruguay brinda un muy buen análisis sobre esta con-

formación de lo «privado» y lo «intimo», El trabajo de Arfiicb (2005) sobre la consritución de un

espacio íntimo es otro excelente ejemplo de esta historización de los afectos y las pasiones de las

que venimos hablando.

era la manera más efectiva de sublimar la liberación hormonal propia de la pubertad. El trabajo, para Mercante, más que educativo, era represivo de las pasiones.

Nuevamente, encontramos la misma idea de control-represión-sublimación como eje del vínculo con las emociones y las pasiones.

Hubo, claro, otras voces. En el siglo XX, la pedagogía de la Escuela Nueva propuso un equilibrio distinto con la dimensión afectiva. Pero, en muchos casos, primó una versión medealizada de los afectos, o biologicista. No casualmente, muchos de los pedagogos escolanovistas eran médicos (como Montessori) o adscribían a visiones «naturalistas» del desarrollo humano (como Piaget). Se retomó la idea de la importancia del cuidado afectivo como dimensión significativa de la educación, pero en este caso tenía que ver con la prevención y con la reparación y se asociaba a una protección más integral de la infancia y la adolescencia. Esta idea del cuidado vino de la mano de la conversión del niño en un rey que anuncia el futuro (el siglo XX iba a ser el «siglo del niño», según la sueca Ellen Key, otra pedagoga escolanovista).

A pesar de la entronización del niño como el «rey de la casa» y de la civilización, la idea de cuidado afectivo que esbozan estos pedagogos admitía que los infantes necesitan valimiento, ayuda, orientación para el desarrollo pleno de sus potencialidades. No es casual que «cuidado» y «cura» tengan la misma raíz etimológica en latín y que la cura médica denote a la vez la «preocupación» y el «celo ansioso» y «cuidado» (Kristeva, 2005:2394). Para los pedagogos escolanovistas, ya no es tanto el cuidarse de sí mismo lo que debe ocupar a la pedagogía, sino el «cuidar»; de la: atmry el cuidar que el ambiente no enferma, contamina, desvía o interrumpe lo que la naturaleza dicta. Los peligros que acechan suelen ubicarse más fuera que dentro de los individuos. Pero esta medicalización de las pasiones también trae sus problemas; piénsese, sin ir más lejos, en los cursos de educación sexual donde lo que prima son los consejos acerca de prevención de enfermedades de transmisión sexual o sobre uso de anticonceptivos. Sin menospreciar el valor de estas enseñanzas en esta época, cabría preguntarse: ¿el mundo adulto sólo puede ofrecer consejos prácticos sobre la prevención de la enfermedad cuando habla de la sexualidad? ¿No hay otras conversaciones urgentes e importantes que sostener con los adolescentes sobre la relación con el cuerpo, el placer, el respeto y demás aspectos que enmarcan y dan sentido al tema del cuidado de la salud? Por otra parte, a partir del escolanovismo también cobraron importancia el juego, el trabajo conjunto y la acción exploratoria, todos espacios que permiten educar las pasiones de una manera menos heterónoma y más sutil. La mayoría de las palabras que usamos actualmente para referirnos a la educación de las pasiones vienen de la escuela nueva: el énfasis en la expresión, la creatividad y el trabajo proceden de esta matriz.

Volvemos, por un instante, a la escena que pintaba Unamuno en su novela.

La pedagogía desafectivizada, excesivamente racionalista, que pensaba que podía «empaquetar» prolijamente los afectos y las pasiones, existió más allá de

la parodia y, hasta cierto punto, sigue viva en algunos intentos de proclamar inteligencias emocionales, formas de entrenamiento protocolizadas, para, esta vez sí, darle buen cauce a las mociones y los sentimientos. Por eso, nos parece importante vincular esta desafectivización de la pedagogía con otros análisis sobre la necesidad del vínculo afectivo para la subjetivación. Un psicoanalista francés, que reflexiona sobre cuestiones de filosofía política, dice que cuando se instala una razón exclusivamente «cientifizante» se abre una brecha que mina desde dentro la posibilidad de «hacer fe», de instalar una filiación. El siguiente párrafo nos parece sugerente para pensar en las consecuencias de esta desafectivización: «La ligadura entre el cuerpo y la palabra se hace caduca; ya no es cuestión de buscar “lo que hace fe” mediante una interpretación; el valor de verdad se disuelve en una corporalidad bruta, la de la carne científicamente observable» . (Legendre, 1994:24).

Si no hay discusión posible sobre la interpretación, si lo que vale es el «dato» duro y frío, supuestamente objetivo y por fuera de lo humano (la «pura carne»), se borra, dice Legendre, la posibilidad de instalar una relación referencial con los otros. Y se instala una «normatividad de esencia gestnaria, contable, objetivista» que conduce, con pocas mediaciones, para Legendre, al nazismo, a la exacerbación de la carne sobre la palabra, del «dato» sobre la referencia. El nazismo y otras atrocidades son posibles cuando uno «se olvida» que quien tiene enfrente es un humano, un semejante, a la par que otro diferente. Si uno delega en una norma, una razón técnica o un comité la decisión ética que le compete, entonces se borra esta posibilidad de filiación humana, este lazo que nos vincula 'y que ata nuestra vida a la de los demás.

No estamos, entonces, tan lejos de la sátira unamuniana de la caída de Apolodoro. La pedagogía se pensó, durante mucho tiempo, como la manera de domesticar o reencauzar un registro que se suponía salvaje, peligroso para uno mismo y para los demás, ya sea a través de variantes represivo-sublimadoras o de variantes terapéuticas. Si pensamos, con Legendre, que para que se establezca la filiación es necesario ligar la carne y la palabra, la pasión y la razón, de otras maneras: ¿de qué maneras habría que proceder para producir estas otras ligazones?

Discutiendo otras formas posibles del amor en la enseñanza

Lo que sigue son tentativas de avanzar en este terreno que continúa pareciéndonos pantanoso. Una primera precaución surge cuando se admite que la pedagogía, mal que les pese a muchos que intentaron evacuarla de las pasiones, está, atravesada por los afectos. Allí surge la pregunta: ¿a qué habilita esta percepción? ¿Qué pasa cuando se convoca a hablar de los afectos y la subjetividad en primer lugar?

¿No habría que escandalizarse ante la pretensión de la escuela de meterse con nuestros amores?
¿No es una intromisión inaceptable la de «formar la subjetividad»?

Creemos que muchas de estas precauciones y preguntas son importantes y necesarias en nuestro contexto, retomando las preocupaciones éticas y políticas que deberían definir un espacio pedagógico «democrático y pluralista». Se nos ocurren, al menos, dos series de respuestas para estas inquietudes.

En primer lugar, deberíamos reubicarnos, siguiendo a Zygmunt Bauman, en la actual pelea central por reconquistar un espacio de lo público, de lo común. Dice Bauman (2002:45):

Se ha vuelto la tortilla, por decirlo de alguna manera: se ha invertido la tarea de la teoría crítica. Esa tarea solía ser la defensa de la autonomía privada respecto al avance de las tropas de la «esfera pública» [...]

Hoy la tarea consiste en defender la evanescente esfera de lo público, o más bien reacondicionar y repoblar el espacio público que se está quedando vacío [...] Ya no es cierto que lo «público» se haya propuesto colonizar lo «privado». Es más bien todo lo contrario: lo privado coloniza el espacio público, dejando salir y alejando todo aquello que no pueda ser completamente expresado sin dejar residuos en la jerga de las preocupaciones, las inquietudes y los objetivos privados.

En otras palabras, en el reinado del individuo que se hace a sí mismo, en el dominio del «yo siento-yo creo-yo opino», ¿no habría que insistir, más que nunca, en poder pensar políticamente la cuestión de las pasiones y los afectos y no dejarlas libradas al espacio privado?³

En segundo lugar, creemos que hay que reconocer que hoy, de hecho, la escuela interviene en la esfera de la subjetividad; y lo hace en ciertas condiciones y de ciertas maneras que no siempre son sometidas a discusión, que no siempre son analizadas. Pensemos, por un momento, en la importancia que hoy asume la cuestión de la contención afectiva, del cuidado y de la asistencia (lo que antes nombrábamos como el polo de la «asistencia» versus el de la «enseñanza»). En la última década, sobre todo con la brutalidad de la crisis económica y social reciente, la cuestión del cuidado asumió otros matices que los que planteaba Kant. Cuidar significó, en este caso, dar de comer, nutrir literalmente, proveer ropas, dar cuidado médico, dar asistencia emocional a muchas familias («escuchar los padecimientos») y hasta alojar a familias desplazadas por inundaciones o problemas económicos. Cuidar significó también retener en la

3. Hace un tiempo, una persona por la calle, mientras escuchaba por la radio enunciaciones fuertemente discriminatorias de la homosexualidad, nos decía: «Al final de cuentas, es una cuestión de gustos. A mí no me gustan los homosexuales». Con eso clausuraba el debate, y no lo abría. Nos preguntamos: ¿es cuestión de gustos discriminar o no discriminar? ¿Cómo se educa el gusto y la sensibilidad? ¿Quién interviene allí? Ése parece ser hoy el reinado de los medios masivos de comunicación.

escuela a niños y adolescentes «en situación de riesgo»⁴, darles abrigo y protegerlos de ambientes potencialmente peligrosos. El cuidado estuvo algunas veces asociado a la contención social, a volver menos peligrosos a los peligros —Valga la redundancia—, y otras veces tuvo más que ver con la sensibilidad frente al sufrimiento ajeno y tomó formas más parecidas a las del amor⁵.

Ahora bien, cabe preguntarnos: en estas formas del cuidado, ¿no será que la asimetría entre quien cuida y quien es cuidado borra los marcos de respeto y de equidad entre ambos sujetos? A veces, el cuidado se instala como el lugar de una desigualdad irremediable: cuidar a los pobres, a los desvalidos, a los enfermos, es una acción que puede condenar a los otros a permanecer eternamente en esa situación que se juzga inferior. Habría que cuestionarse, en este caso, si la compasión no conlleva, en el fondo, desprecio, como en esa actitud que parece decir «pobrecitos los pobres» y no les otorga ninguna dignidad, ninguna condición equiparable a la del sujeto que hace la «deferencia» de cuidar (Sennet, 2003).

¿Puede haber cuidado sin dignidad del que cuidamos? ¿Qué lugar le damos al otro en la acción de cuidado? ¿Es un acto amoroso? Dado que somos una institución educativa, ¿qué enseñamos con estas formas del cuidado? Son preguntas que no se responden fácilmente, y está bien mantenerlas abiertas y presentes.

¿Puede haber formas de cuidado más igualitarias, más democráticas y más productivas en términos del conocimiento? O, volviendo al tema central de la pedagogía y los afectos, ¿podemos encontrar formas mejores de hacerle lugar a la dimensión afectiva, formas más plurales, menos domesticadoras, más abiertas hacia el otro?

Quisiéramos enunciar algunas de estas posibilidades a partir de la noción de «cuidado», porque ella, nos parece, habilita precisamente un espacio más recortado y definido de la relación pedagógica, que no es el amor conyugal ni el amor paterno-materno-filial, sino que se inscribe en la relación entre las generaciones y, sobre todo, en una función adulta de cuidado y transmisión de la cultura“.

4. De paso, nótese que el «riesgo» se asocia a una cultura del miedo extendido, del miedo como fundante de la relación con otros (Reguillo, 2005). Ésta es, también, una dimensión afectiva que ya está siendo movilizad políticamente y es un arma muy poderosa, como se ha visto en los países latinoamericanos recientemente y también en el mundo occidental post-11 de septiembre de 2001.

5. Hay otras formas del cuidado, sobre las que no vamos a detenernos en este artículo, pero que son importantes en las escuelas de hoy. Nos referimos al cuidado que viene «impuesto» por los nuevos marcos legales que responsabilizan a directivos y docentes de los daños y perjuicios de lo que sucede en la escuela y, lamentablemente, quedó subsumido a la lógica de la «responsabilidad penal» que generó conductas muy variadas en los actores, desde mayores medidas de protección a una parálisis absoluta por temor a ser penalizados. También vale preguntarse si esta responsabilización legal es la única manera de inducir conductas más responsables ética y políticamente en los adultos y si no debería acompañarse de otras medidas y discusiones

6. Retomamos en este punto algunas reflexiones elaboradas junto a Myriam Southwell y publicadas en El Monitor de la Educación (Dussel y Southwell, 2005).

Creemos que un punto importante para organizar otras formas de cuidado pasa, en primer lugar, por reconocernos como necesitados de cuidado y como dadores de cuidado. Quizá en la cadena de dependencias mutuas pueda articularse una relación más igualitaria con los otros: te necesito y me necesitas, y en esa mutua protección es que puede funcionar una sociedad humana. Es éste, también, un punto en el que todos somos semejantes, todos somos iguales y todos somos diferentes.

Pero esta relación de dependencia mutua, en el espacio escolar, también debe reconocer la asimetría entre adultos y niños/adolescentes. No estamos en igual situación frente a la vida, frente al saber y frente a la sociedad; todavía menos estamos en igual situación en las escuelas, donde los adultos tenemos, aunque no siempre nos sintamos autorizados para ejercerlo, un poder más tangible y concreto que el que tienen los alumnos. Tenemos poder para dictar normas, para poner límites, para organizar los conocimientos, para estructurar la vida diaria. Tenemos poder para proteger frente a situaciones de discriminación que ocurren dentro de esos pequeños pero potentes espacios en los que trabajamos. Y tenemos otros recursos que los niños y los adolescentes, aunque estemos en situaciones económicas o sociales más precarias que las que quisiéramos, porque llegamos a adultos, porque estudiamos y porque conocemos más sobre la vida que ellos. No estamos en igual situación de desamparo, y volver a poner estos recursos en juego en nuestro vínculo con los alumnos y con las familias es una tarea necesaria para reconstruir a la escuela como institución que enseña y también como institución que cuida y ampara. Volver a pensar ambos términos juntos, el cuidado y la instrucción, contra lo que proponía Kant, es necesario para pensar que la transmisión de Conocimientos es una forma de cuidado y protección y para valorar las formas de cuidado menos intelectuales que tienen lugar en la escuela.

Un segundo elemento para pensar en otras formas de cuidado es buscar maneras de cuidar que no partan del miedo, a nosotros mismos y a los otros. Es cierto que el miedo acompaña al ser humano desde tiempos inmemoriales, pero el lugar que ha tomado actualmente en la estructuración de las relaciones humanas es preocupante. Si el otro es ante todo un peligro o una amenaza, ¿qué lugar se le deja a experiencias con los otros que nos enriquezcan y nos alimenten? ¿Qué lugar se le deja a la esperanza y la confianza de que la incertidumbre también puede traer cosas buenas, cosas que no previmos, pero que pueden ser auspiciosas, mejores, más felices? En este punto, sería bueno juntar el cuidado con el amor. Nos parece necesario volver a enunciar la palabra «amor» en el espacio de las pedagogías de la diferencia, democráticas y pluralistas, no cargada de «tintas rosas», como sucede en los libros de autoayuda, sino para traer a los vínculos pedagógicos esa fuerza motora de los seres humanos, esa señal de nuestra fragilidad e incompletud, pero también de nuestra fortaleza, de aquello que nos conmueve al punto de dejarnos sin apetito o de querer devorarnos la tierra. La

educación tendría que combinar el amor y la justicia. El amor tiene que ver con la dinámica desproporcionada del dar, del preocuparse por el bienestar del otro sin esperar nada a cambio, y es un amor más impersonal, amor al mundo y amor a los niños, como decía la filósofa Hannah Arendt (1996); la justicia, a su vez, se vincula a una dinámica del distribuir, de pensar en el reparto, de la reparación y de la igualdad de los seres humanos (Ricoeur, 2001).

¿Cómo enunciar un lenguaje del amor en la pedagogía que no busque domesticarlo, que no lo transforme en técnicas, que mantenga abiertas las preguntas del por qué y del cómo se hace, del con qué-derecha? Permítasenos citar a una escritora, quizá porque sospechamos que necesitamos de otras poéticas, otras palabras que las que son habituales en la pedagogía, para hablar de estos temas⁷. Dice la chilena Diamela Eltit (1999), en sus reflexiones acerca de las fotos de Paz Errázuriz sobre el amor entre los enfermos mentales del hospital chileno de Putaendo:

Las parejas se me confunden. Hay gran cantidad de enamorados. ¿Hay enamorados? Margarita con Antonio, Claudia con Bartolomé, Sonia con Pedro, Isabel y Ricardo, y así y así y así. ¿Cuál es el lenguaje de este amor?, me pregunto cuando los observo, pues ni palabras completas tienen, sólo poseen acaso el extravío de una sílaba terriblemente fracturada. Entonces, ¿en qué acuerdo?, ¿desde cuál instante?, ¿qué estética amorosa los moviliza? Veo ante mí la materia de la desigualdad cuando ellos rompen los moldes establecidos, presencia la belleza aliada a la fealdad, la vejez anexada a la juventud, la relación paradójica del cojo con la tuerta, de la letrada con el iletrado. Y ahí, en esa descompostura, encuentro el centro del amor. Comprendo ejemplarmente que el objeto amado es siempre un invento, la máxima desprogramación de lo real y, en ese mismo instante, debo aceptar que los enamorados poseen otra visión, una visión misteriosa y subjetiva. Después de todo los seres humanos se enamoran como locos. Como locos... «Anteanoche y anoche y esta mañana... Anteanoche y anoche y esta mañana» canta una de las asiladas por los pasillos del corredor de una

7. Otra línea posible es pensar en otros soportes textuales para hablar del amor. Véase, por ejemplo, la siguiente reflexión sobre el cine y el amor del cineasta Wim Wenders (2005:15): «No es exagerado afirmar que, desde el principio, el tema preferido por el cine ha sido “el amor”. Es lo que a la gente siempre le ha gustado ver. También se podría decir que, precisamente hoy en día, no hay nada que desoriente y haga a la gente más inexperta como “el amor”. NO VA MÁS. Así lo parece. Dondequiera que miremos. Y ya hace tiempo que la gente no espera ninguna aclaración o idea más sobre el amor”. El cine no ha acertado en su tema capital; apenas ha hecho más que difundir mensajes equivocados o información falsa sobre “el amor”. ¿No será que el cine, las imágenes, no era el lugar idóneo para “el amor”? No cabe duda de que los libros dicen cosas más útiles, quizá porque en ellos hay que imaginárselo todo».

de las secciones. Canta una tonada, una tonada que me parece simétrica a su cuerpo que se dilata, que se tuerce por una parálisis lateral, un cuerpo parcialmente impedido pero no por eso menos afectuoso. Canta con una voz sentimental que me sobrecoge. Sobrecogida por su canto, saludo a la última pareja de la mañana. No se acuerdan cuánto tiempo están juntos: «Mucho... mucho», dicen. No saben verla hora, no saben leer, no saben cuántos años están internados en el hospital, no saben nada de sus familiares. Pero él le da el té y el pan con mantequilla. Ella lo cuida.

[...]

El amor aparece en el hospital del pueblo de Putaendo apenas como una cita tercermundista de un modelo ya cesado. Resurge entre los cuerpos que transportan las más ásperas huellas carnales de su desamparo social. Revoltosos, ágrafos, confinados, los pacientes del hospital atrapan y birlan el mito depositado en el lugar, para poner en movimiento la poderosa máquina amorosa, con la certeza de apelar a un modelo ya irreconciliable porque está anclado únicamente en la imposibilidad, un modelo que está aferrado a las ruinas de una arquitectura dada de baja por el consenso que produce el amplio acuerdo de todos los diversos tiempos.

Pero obstinadamente reaparece.

Entonces, hablemos pues del amor:

Me enamoro. Me arriesga a perder mi calidad ciudadana.

Ah, un día tú y yo habremos de llegar como enfermos hasta el gran cementerio del amor. Las montañas serán las carceleras.

El lenguaje de la justicia es muy importante en la educación, y creemos importante sostener como central la preocupación por las injusticias y la desigualdad. Pero también es importante empezar a hablar algún lenguaje del amor (ojalá nos saliera tan bien como a Diamela Eltit), donde la «calidad ciudadana», los discursos de los deberes y los derechos, no alcanzan del todo, porque se juegan otras cosas: la dependencia mutua, lo irracional, la risa, el llanto, el estómago, el placer, en fin: las pasiones menos gobernables, pero más poderosas. Pensar 'untos al amor y la justicia nos parece un desafío fundamental de la educación de hoy, para recuperar la capacidad de dejar huella, de volver a enlazar la palabra y la emoción. No es una educación para abstencionistas o para los que buscan el confortable lugar seguro de la neutralidad; más bien, convoca a jugarse en la experimentación, a tomar partido, a asumir el riesgo.

Bibliografía

ARENDRT, Hannah (1996), «La crisis de la educación», en *Entre el pasado y el futuro. Seis ensayos de filosofía política*, Madrid, Paidós.

ARFUCH, Leonor (comp.) (2005), «Cronotopías de la intimidad», en *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*, Buenos Aires, Paidós.

BARRÁN, José Pedro (1989), *Historia de la sensibilidad en Uruguay*, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental, Facultad de Humanidades y Ciencias

BAUMAN, Zygmunt (2002), *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

BODEI, Remo (1995), *Una geometría de las pasiones. Mito, esperanza y felicidad: filosofía y uso político*, Barcelona, Muchnik.

BOLER, Megan (1999), *Feeling Power. Emotion: and Education*, Nueva York/Londres, Routledge.

BOLTANSKI, Luc (2000), *El amor y la justicia como competencias. Tres ensayos de sociología de la acción*, Buenos Aires, Amorrortu.

DA SILVA, Tomaz Tadeu (2001), *Espacios de identidad*, Madrid, Octaedro.

DUSSEL, Inés y Myriam Southwell (2005), «La educación como cuidado, entre el amor y la justicia», en *El Monitor de la Educación*, publicación del Ministerio de - Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, año I, n° 4.

ELTIT, Diamela y Paz Errázuriz (1999), *El infarto del alma*, Santiago de Chile, Francisco Zeigers.

FOUCAULT, Michel (1999), *Los anormales*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

HIRSCHMAN, Albert O. (1997), *The Passions and the Interests. Political Arguments for Capitalism before in Triumph*, Princeton/Chichester, Princeton University Press.

KANT, Immanuel (1983), *Pedagogía [1803]*, Madrid, Akal.

KRISTEVA, Julia (2005), *El tiempo sensible. Proust y la experiencia literaria*, Buenos Aires, Eudeba.

LEGENDRE, Pierre (1994), *Lecciones VIII. El crimen del Cabo Lortie. Tratado sobre el padre*, México, Siglo XXI.

MONTAG, Warren y Ted Stolze (eds.) (1997), *The New Spinoza*, Minneapolis, Minnesota University Press.

MOUFFE, Chantal (2005), «Política y pasiones: las apuestas de la democracia», en Arfuch (2005).

REDDY, William (2001), *The Navigation of Feeling. A Framework for the History of Emotions*, Nueva York, Cambridge University Press.

REGUILLO, Rossana (2005), *Horizontes fragmentados. Comunicación, cultura, pospolítica. El (des)orden global y sus figuras*, Guadalajara, ITESO.

RICOEUR, Paul (2001), *Amor y justicia*, Madrid, Caparrós.

SENNET, Richard (2003), *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, Barcelona, Anagrama.

UNAMUNO, Miguel de (1940), *Amor y pedagogía* [1902], Buenos Aires, Espasa Calpe.

WENDERS, Wim (2005), «Hasta el fin del mundo. Tratamiento preliminar de un proyecto para una película. Mayo de 1994», en *El acto de ver*, Barcelona, Paidós.

Inés Dussel

Coordinadora del área Educación de FLACSO/Argentina

Obtuvo su doctorado en la Universidad de Wisconsin-Madison.

Autora de varios libros y artículos sobre pedagogía, currículum e historia.