

2. Maneras de *decir* el amor pedagógico del maestro: perspectivas teóricas y epistemológicas para su estudio¹²

Angela Virginia Neira Uneme¹³

El amor... No toma nada, no termina en un concepto, no *termina*, no tiene ni una estructura sujeto-objeto ni la estructura yo-tú. El eros no se lleva a cabo como un sujeto que capta un objeto, ni como una pro-yección, hacia un posible. Su movimiento consiste en ir más allá de lo posible.

(Levinas, 2002, pp. 270 y 271. Cursiva del original)

Introducción

Hablar de amor implica un inmenso panorama que va desde el sentimiento particular al universal antropológico, que se ha dado por hecho en la relación pedagógica: naturalizado para el maestro, expulsado de la reflexión, se nombra, se obliga de manera acrítica y muchas veces busca ser domesticado y gobernado; lo que hace necesario su estudio. Para ello, es preciso “cercar” de alguna manera la noción y establecer mojones que permitan su reconocimiento. Tomando prestadas las palabras de Aristóteles en su *Metafísica* (Capítulo V) cuando refiere que el ser *se dice* de muchas maneras en tanto tiene diversos modos de existencia, en el mismo sentido, se afirma

12 El presente capítulo se deriva del proyecto de investigación doctoral “Maneras de *decir* el amor pedagógico en maestros de colegios públicos. Prácticas y discursos, Bogotá 2002-2020” que se adelanta en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

13 Candidata a doctora del Doctorado Interinstitucional en Educación - Universidad Distrital DIE-UD. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria de la UDFJC. Especialista en Teorías, técnicas y métodos de Investigación Social Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada en Ciencias Sociales de la misma universidad. Docente de vinculación especial Facultad de Ciencias y Educación, programa de Pedagogía Infantil, Universidad Distrital.

que el amor pedagógico *se dice* de muchas maneras ya que posee también múltiples formas de existir. Hacer visibles algunas de ellas a través de la mirada de situaciones pedagógicas particulares es el interés del estudio doctoral “Maneras de *decir* el amor pedagógico en maestros de colegios públicos. Prácticas y discursos, Bogotá 2002 - 2020”, que propone como guía la pregunta ¿De qué maneras *se dice* el amor pedagógico en maestros de colegios públicos en Bogotá en el siglo XXI, a partir del reconocimiento y análisis de sus discursos, prácticas cotidianas, documentos escolares y saberes expertos?

El presente capítulo expone algunos referentes teóricos y epistemológicos centrales para el estudio de la noción de amor pedagógico del maestro. Teniendo en cuenta: ¿en dónde se está produciendo saber sobre ella? ¿Cómo se nombra hoy eso que llamamos amor pedagógico docente? ¿De qué lugares provienen los discursos sobre este amor? Busca reinstalar el asunto de los afectos y emociones en el terreno pedagógico para abrir un nuevo campo de indagación en Colombia. Para su desarrollo el texto se organiza en los siguientes apartados: 1) Implicaciones de un estudio sobre el amor pedagógico: presenta los retos y decisiones que implica la investigación de esta categoría; 2) Situación del maestro contemporáneo en Colombia: se ocupa de delinear el rostro del maestro contemporáneo y las múltiples tensiones que lo atraviesan; 3) Referentes teóricos desde dónde se estudia la noción: da cuenta de dos lugares desde donde puede abordarse, por un lado, una dimensión filosófica, ética y política; luego enuncia de manera rápida al *amor de transferencia* del psicoanálisis, y por otro lado, presenta como se aborda el amor desde los discursos de la historia a partir de una perspectiva genealógica y desde los estudios de los afectos y emociones en ciencias sociales a partir de lo que se conoce como el *giro afectivo y emocional* y, 4) A modo de cierre: apuesta y relevancia de la noción de amor pedagógico en el maestro, que recoge diferentes elementos expuestos para arriesgar una hipótesis.

Implicaciones de un estudio sobre el amor pedagógico

El interés por estudiar la noción de amor pedagógico del maestro surge a partir de pensar este amor en relación al maestro, la pedagogía y la educación; poner en cuestión algo que se ha dado por hecho en la relación pedagógica y que se enuncia como un imperativo, un deber ser, un sentimiento natural y obligatorio en el “buen maestro”. La búsqueda por desentrañar aquella

magia, especial vibración¹⁴, mandato, obligación o normalización que sostiene, encarna, constituye o invoca el acto pedagógico en el maestro dio lugar a la indagación de esta noción que parecía, por un lado, tan natural y obvia en educación, como difícil de decir y agarrar, ¿Qué es y de qué se trata? ¿Qué características posee? ¿Se nace con ello o se cultiva?

Esta dificultad de estudio constituyó un reto: estudiar el amor pedagógico del maestro y al mismo tiempo, dar cuenta de una rigurosidad académica y aportar nuevo conocimiento sobre la temática. Algunas preguntas surgieron: ¿existe realmente tal amor pedagógico? ¿Es el mismo amor en todos los tiempos y en todos los maestros? ¿Cómo se estudia algo inefable como el amor? ¿Cómo se “pilla”, se atrapa o se sorprende al amor del maestro: sus causas, efectos, rastros o rostros en la pedagogía? De este modo, se buscó la manera de “encerrar” el amor pedagógico como aproximación a su reconocimiento y análisis en seis superficies de emergencia que fueron delineándose en la búsqueda, conversación y revisión de fuentes. Para identificarlas con mayor claridad se propone la siguiente gráfica hexagonal:



Imagen 1. Diagrama sobre el amor pedagógico. Fuente: elaboración propia.

14 Philippe Meirieu (2006) plantea que en lo profundo del “proyecto de enseñar” habita una “dimensión oculta”: se trata de una especial vibración, una particular manera de estar en el mundo, de mirarlo, de situarse en él, en ese proyecto de trasmisión que hace parte de la profesión docente y que no es posible reducir a una lista de competencias para enseñar, donde no hace falta elegir entre el amor a los alumnos y el amor al saber, y así poder superar la oposición entre maestro de primaria y profesor de secundaria que ha instaurado el hecho de que quien se hace maestro de primaria lo hace porque “le gustan los niños” y quien opta por ser profesor de matemáticas lo hace porque le gusta la materia.

Prácticas y discursos de maestros: rastrear el amor pedagógico en las voces propias de los maestros, en sus prácticas cotidianas, en lo que Michel de Certeau (2000) propone como tácticas, y en los documentos escolares e institucionales entendidas como estrategias; emociones y afectos: entender el amor como una emoción, lejos de la concepción de la inteligencia emocional y los discursos de autoayuda que han entrado a la escuela. Emoción y afecto como práctica que puede ser historizada desde las ciencias sociales. Los trabajos investigativos de Ana Abramowski (2003, 2010A, 2010B, 2012, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019) resultan fundamentales; ética y política: más que un sentimiento el amor pedagógico se dice también como ética. En Hannah Arendt (1996) y en los filósofos de la educación que la retoman¹⁵, como una responsabilidad por el mundo y su renovación. En Bajtín (En Bubnova, 1997), Buber (2006) y Levinas (2002) desde el dialogismo y el reconocimiento del otro que me constituye. También con un claro desarrollo político Inés Dussel (2010) invita a volver a pensar el amor en el terreno pedagógico; Tecnología: también el amor pedagógico es una tecnología de formación de sujetos que es evidente en los dispositivos pedagógicos utilizables, enseñanza, práctica pedagógica, tecnología de formación de sujetos. Al ser pedagógico no puede evitar convertirse en una técnica. Esta entrada se puede mirar desde autores como Michel Foucault (1998, 1999, 2003, 2007A, 2007B) y Oscar Saldarriaga (2010, 2011); Saberes: desde los discursos de expertos. Pueden implicar discursos de verdad en términos de normas, valores prescriptivos, discursos de pedagogos, poder como domesticación y tecnologías de gobierno; Sentido y deseo: el amor pedagógico como sentido de la labor del maestro y de la escuela, la crisis y la búsqueda de sentido a la que se enfrenta, desde Anne-Marie Chartier (2004) y Michel de Certeau (2000). Puede hablarse también del deseo, su agonía y necesidad en Byung Chul Han (2014).

Como se enunció antes tomando la frase de Aristóteles sobre el *ser* en su *Metafísica*, el amor pedagógico *se dice* de muchas maneras que implican múltiples formas de existencia: relaciones, prácticas, saberes, maneras de habitarlo, prescribirlo, obligarlo, prohibirlo y demandarlo. Estas diversas formas de decir se traducen en situaciones pedagógicas donde cada una implica un tratamiento metodológico y unas herramientas conceptuales particulares que permiten entradas analíticas propias de su especificidad. Interesa, para efectos de la investigación, una aproximación a los maestros de colegios del sector público en Bogotá en el siglo XXI, tomando como fecha inicial de

15 Fernando Bárcena (2009), Jan Masschelein y Marteen Simons (2014), entre otros.

corte el año 2002 con la promulgación del nuevo decreto de profesionalización docente 1278 hasta la actualidad (año 2020).

Por tanto, es preciso pensar al sujeto maestro en sus relaciones pedagógicas: afectos, emociones, decisiones éticas que resuelve y encara en la cotidianidad de su oficio. Maestro al que le han encargado y recargado múltiples misiones desde el polo pedagógico (ideal de enseñanza y formación) al polo social (función disciplinaria de control de conductas); es en esta tensión que tiene lugar el amor pedagógico. Todas estas cuestiones que hacen parte del tejido afectivo, ético y subjetivo del oficio docente necesitan ser reconocidas, estudiadas, documentadas e historizadas.

Situación del maestro contemporáneo en Colombia

El estudio se enfoca en la situación del maestro contemporáneo y reconoce sus múltiples rostros en el devenir de su historia en Colombia. El maestro se entiende como sujeto de saber de la disciplina pedagógica que le otorga la condición de intelectual que se perfila desde el método lo que lo diferencia de otros sujetos de la enseñanza, “Entiendo por Pedagogía la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas” (Zuluaga, 1987, p. 21). Esta disciplina va a ser reivindicada como la disciplina fundante del saber del maestro que le otorgará su condición de intelectual y sujeto de saber, y que guiará su práctica. La enseñanza será el terreno particular del quehacer del maestro.

Siguiendo a Saldarriaga (2011), se habla de “oficio de maestro” porque se prefiere el término maestro¹⁶ por el contenido histórico y cultural de quien se dedica a enseñar. Retomando a los pedagogos belgas Masschelein y Simons (2014), *maestro*, “con la connotación artesana de la palabra. El profesor es un «maestro» porque tiene la «maestría» propia de su oficio” (p. 39). Oficio antiguo que comparte elementos precisamente con el artesano, “son ambos dueños de sus instrumentos de trabajo y de un saber hacer personalizado” (Saldarriaga, 2011, p. 256), se diferencian del obrero que deviene posterior en el tiempo en que por más tecnificación no son fácilmente exporiables de

16 Se prefiere la designación de maestro “frente a otros términos más recientes que no añaden nada esencial a esa designación. Aunque debe precisarse de inmediato que términos como *profesor, docente, educador, pedagogo*, califican ciertos matices en la jerarquía social y académica para distinguir diversas especies dentro del mismo género” (Saldarriaga, 2011, p. 254).

sus instrumentos de producción: una tiza, una pizarra, un marcador, un tablero, un saber, a veces sólo un saber y la posibilidad de comunicarlo. Maestro y artesano comparten un producto “original”, “hecho a mano”. Comparten también una continuidad: la expropiación del prestigio social y de los beneficios materiales, frente a lo cual deben mantenerse en constante lucha, “Oficio que desde sus comienzos ha sido mirado como de fundamental importancia para la sociedad y “útil al bien público”, pero que sin embargo, se consolidó a costa de la “escasez y la pobreza” de la “desnudez y la miseria” [...] (Martínez, 2010, p. 84). Maestro como metáfora de la miseria.

La investigación se detiene en el rostro del maestro del siglo XIX, se pregunta sobre su lugar y su estatuto. En este sentido, es preciso reconocer que la figura del maestro de escuela pública ha sufrido desplazamientos y transformaciones en tanto las condiciones de posibilidad que dieron lugar a su emergencia como la infancia, la escuela y el saber, han mutado. Esto modifica también su estatuto nombrado hoy más como una función o una técnica. Atravesado por múltiples fuerzas el lugar del maestro en el Siglo XXI en Colombia es problemático; discursos de diferentes procedencias operan como técnicas de gobierno y dominación. Para Vásquez (2016) la docencia se concibe como “técnica social en constante reorganización, reestructuración y reforma bajo el objetivo social de modificar a los otros, de obtener efectos políticos acordes a modelos históricos y sociales determinados” (p. 24). Por tanto, esta actividad es delimitada constantemente por marcos jurídicos, sociales y políticos que la llevan a una reestructuración permanente. Sobre ella recaen reglamentaciones, valoraciones, opiniones y demandas de diferentes sectores internacionales, nacionales, de la sociedad civil, de los maestros mismos, de sus agremiaciones que, al mismo tiempo, la responsabilizan por las problemáticas sociales, por su transformación y salvación.

En la sociedad del siglo XXI se asiste a la desaparición del educador como “sujeto soberano del decir”, apagado ya, desde mediados del siglo XX, por la mutación de agente de transmisión de contenidos al de acompañante del consumo de los aprendizajes” (Vásquez, 2016, p. 311). La capacidad del maestro se mide por la motivación y el acompañamiento que haga a sus alumnos para el desarrollo de sus destrezas, así como también brindar orientación y formación. Más allá de los contenidos, planeaciones y el seguimiento del currículo, el maestro “debe estimular y motivar la individuación del sujeto en su “aprender a ser” como práctica de sí mismo” (Vásquez, 2016, p. 311). La docencia como práctica de la enseñanza se desborda hacia el aprender como un conjunto de destrezas y habilidades sin importar

los contenidos ni la especificidad de las diferentes disciplinas. Para Zuluaga (citada por Vásquez, 2016, p. 309) la dupla enseñanza aprendizaje que viene de la psicología hace omisión del saber pedagógico y de los procesos de conocimiento de cada saber.

Puede afirmarse que la enseñanza, como terreno fundamental del maestro, se ha desplazado en el siglo XXI hacia el aprendizaje. Todo lo que se pide al docente implica su transformación y reconstitución como “profesor de excelencia” y calidad en función del logro de aprendizajes y auto-aprendizajes. Para Martínez (2016) en la sociedad del aprendizaje permanente se pueden describir diferentes relaciones: flexibilización de los papeles de docentes y estudiantes; articulación de la educación con la empresa; adaptación al requerimiento del mercado; compromiso con lo permanente, con la velocidad y también, con la incertidumbre; relación con un aumento de la responsabilidad individual de integrarse a la sociedad de conocimiento desde procesos de auto-aprendizaje, auto-formación, auto-ayuda y auto-conocimiento.

En Colombia antes del año 2002 los docentes estaban regidos bajo el escalafón 2277 de 1979 en el que eran denominados como “educadores”. A partir del decreto 1278 de 2002 –fecha de corte que marca el inicio del presente estudio doctoral- al maestro se le nombra como “función docente”. Para el Ministerio de Educación Nacional la función docente está asociada a labores de gestión institucional que los docentes y directivos deben llevar a cabo, en donde la acción del maestro ya no tiene lugar en el terreno exclusivo de la pedagogía. Tampoco sus funciones implican el trabajo de aula, el dominio de un área de conocimiento, unas prácticas pedagógicas, un oficio de enseñar, sino que abarca otros territorios. El docente debe asumir funciones de gestión que, según el Ministerio, constituyen todas las acciones de los actores educativos encaminadas al cumplimiento de los objetivos y las metas expuestas en el Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Mejoramiento de la institución. Lo que se transforma es la experiencia de formación. El concepto de docencia en el Siglo XXI se redefine, se reestructura, muta en otra cosa. Implica otras funciones que impactan las prácticas, el estatuto y la posición del docente.

Un aspecto de interés para este estudio es el carácter de los afectos y emociones del maestro contemporáneo. Asistimos a una explosión de los afectos en la escuela donde la característica de un buen docente es el afecto y la preocupación por sus estudiantes desde una dimensión personal, de modo que se impone “como imperativo pedagógico la individualización de los

vínculos y una creciente afectivización” (Dussel en Prólogo. Abramowski, 2010, p. 10). Estos cambios, plantea Dussel, no sólo suceden en la manera como los docentes piensan los niños sino en cómo piensan su rol y en la manera como los estudiantes interactúan con los docentes. Abramowski (2010), tiene en cuenta cuatro variables para comprender estas recientes transformaciones que otorgan mayor protagonismo a la afectividad de los docentes en el ámbito escolar: 1. Los discursos de las pedagogías psicológicas en la escuela; 2. Afirmaciones sobre la carencia de afecto que sufren los estudiantes; 3. El estereotipo que emparenta el afecto por los estudiantes con ser un buen docente y, 4. La “afectivización” de todas las relaciones sociales. Desde estas variables, la autora plantea su hipótesis centrada en lo que va a denominar como “los afectos magisteriales” que se conciben como el afecto de los maestros por sus alumnos.

A partir del estudio realizado por Javier Sáenz (2014) con base en una encuesta a profesores oficiales en Bogotá, frente a la pregunta sobre a qué dimensión de los estudiantes el maestro de colegios públicos debe prestar mayor atención entre la cognoscitiva y la emocional, los maestros dan un mayor peso a la esta última, lo cual hace evidente una transformación en el sentido de las prácticas formativas desde el nacimiento de la escuela en el siglo XV al privilegio de la dimensión emocional de los estudiantes en el siglo XXI. Esta centralidad de los maestros en los afectos puede obedecer a diferentes variables: 1. La percepción de un déficit afectivo de los estudiantes en sus familias; 2. El “el retorno, recontextualizado, del amor estratégico (gubernamental) del cristianismo como dimensión central de la pedagogía” (Abramowski & Boler, citadas por Sáenz, 2014, p. 221); 3. El esfuerzo de los maestros por re-encantar la escuela para los estudiantes frente al poder de los medios de comunicación; 4. Las prescripciones sobre el autogobierno de las emociones en los discursos contemporáneos y, 5. Los efectos en la apropiación en la escuela de discursos de autoayuda. Para Sáenz (2014) estas líneas de fuerza y saberes han venido configurando el “dispositivo escolarizador público” que privilegia las prácticas de gobierno sobre los alumnos a las prácticas de saber. Estas prácticas de gobierno también dictadas por organismos multilaterales desde el control de las emociones y el autogobierno. Para el autor esto tiene que ver con una preocupación por el gobierno de los pobres y la insuficiente preocupación de las familias y los grupos sociales en “enseñar a vivir”, por lo que la escuela y los maestros deben ocuparse.

De tal manera, se busca precisamente estudiar el rostro del maestro contemporáneo en Colombia atravesado por múltiples fuerzas y discursos que

lo prescriben y conminan como sujeto de amor pedagógico, y a la vez, mirar las tácticas en sus discursos y prácticas cotidianas. De este modo, la investigación se pregunta ¿cómo se nombra, se define y se configura el amor pedagógico en el maestro contemporáneo? ¿Cómo ha mutado ese amor pedagógico pastoral heredado del cristianismo del maestro del siglo XIX al del maestro del siglo XXI? ¿Se puede hablar hoy de amor pedagógico en el maestro? ¿Qué discursos lo prescriben para el maestro contemporáneo en Colombia? ¿Cómo responde éste a través de sus prácticas y discursos? ¿Qué sentimientos y emociones son permitidas y conminadas hoy en las relaciones pedagógicas y cuáles no? Teniendo en cuenta estas transformaciones y desplazamientos en el estatuto de los docentes en el siglo XXI, se defiende el lugar fundamental de la enseñanza para el maestro, así como la centralidad del saber pedagógico como su disciplina fundante.

Referentes teóricos desde dónde se habla de amor pedagógico

Desde la fundación moderna de la Pedagogía en la Didáctica Magna de J. A. Comenio (1667) el amor pedagógico se ha concebido como un componente sustancial de la relación pedagógica, constitutivo del maestro en el plano afectivo y ético; implica una experiencia, un vínculo de sentido en la relación pedagógica con los estudiantes. En Colombia, para el pedagogo católico Martín Restrepo Mejía (1861-1930) el *amor pedagógico racional* estaba constituido por *compasión ontológica* por los estudiantes, *abnegación pastoral* para curar del error y *amor a la verdad y al deber* que pide ser correspondido (Saldarriaga, 2010). Sin embargo, hablar de amor en educación y en pedagogía es ya problemático en la mirada de la *domesticación racionalista* que separó la trasmisión de los afectos. En este sentido, coincidimos con Inés Dussel (2010) cuando plantea que es necesario volver a pensar el amor en el terreno de pedagogías democráticas y pluralistas, no desde los discursos de autoayuda sino como fuerza política. Por otro lado, esta aproximación pretende rastrear de qué amor pedagógico se habla hoy en la docencia y en los maestros, qué implica y cómo se concibe.

La noción de amor pedagógico se ha dicho de muchas maneras, cambia de nombre, forma y vehículo según sea la relación pedagógica, las posiciones de sujeto maestro – alumno, los tipos de saber en la enseñanza, las condiciones y tensiones constitutivas en la institución escolar, y las tecnologías

en las que se materializa. Pero tras la crisis de la pedagogía y la escuela “tradicional” ese sustento vocacional del oficio de maestro parece haber desaparecido, tras modalidades más científicas, profesionales y técnicas de relación maestro-alumno-escuela.

Para el desarrollo de la noción fue necesario definir superficies de saber que permitieran delimitar la noción. Estas superficies se encuentran en el hexágono presentado al inicio de este texto en el que se incluyen discursos sobre el amor pedagógico desde diferentes perspectivas: Prácticas y discursos de maestros; Ética/Política; Emociones/Afectos; Sentido/Deseo; Saberes escolares y expertos y, Tecnologías. A partir de la revisión documental presentada se encontraron diferentes perspectivas teóricas sobre la noción de amor pedagógico. A continuación se exponen aquellas que interesan al presente estudio: 1. A partir de la filosofía política y la ética y, 2. Desde la historia con una perspectiva genealógica y los estudios sobre los afectos y emociones docentes.

El amor pedagógico: filosofía, ética y política.

Hannah Arendt (1996) en su ensayo “La crisis de la educación”, hacia el final del texto, luego de exponer las razones de dicha crisis en Norteamérica, hace la siguiente afirmación que refleja la esencia del pensamiento arendtiano¹⁷, como una “filosofía de la natalidad”, que está directamente relacionado con la concepción de la educación como un asunto de amor:

La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes sería inevitable (Arendt, 1996, p. 208)

Aquí el amor es concebido como responsabilidad por los “recién llegados” al mundo, “los nuevos”¹⁸. Un asunto de responsabilidad que debe ser asumida por todos los adultos, en especial maestros y padres, encargados de presentar el mundo “viejo” a los nuevos e introducirlos en él, y de darles los recursos y la oportunidad de renovarlo. Esta responsabilidad que es amor se

17 Para comprender mejor aspectos centrales del pensamiento de Hannah Arendt y su relación con la educación pueden consultarse los trabajos que al respecto ha desarrollado el profesor investigador en filosofía de la educación Fernando Bárcena Orbe (2002 y 2009).

18 La autora toma esta expresión “los nuevos” *oi véos* de los griegos al referirse a los niños que van a entrar a la comunidad de adultos como jóvenes (Arendt, 1996).

entiende también como autoridad que recae directamente sobre el maestro e implica una actitud conservadora para preservar lo nuevo de cada niño e introducirlo en el mundo, pero, a la vez, cuidar el pasado en tanto tradición que se dará a conocer al niño.

Ya desde 1928 Arendt en su tesis doctoral se interesa por estudiar el concepto de amor en San Agustín, seculariza la noción de amor al prójimo y acuña la expresión *amor mundi*. La categoría de amor para la autora se relaciona también con nociones como natalidad, novedad y acción. La natalidad como comienzo y renovación atraviesa la obra completa de la pensadora. La esencia de la educación es natalidad, el hecho de que el mundo se renueve con el nacimiento de seres nuevos. Para Bárcena (2009) en su análisis del texto de Arendt la educación es una promesa de conservación, novedad y renovación. El educador en este sentido “es actual y es de otro tiempo: contribuye a formar a los recién llegados a partir de la memoria de algo que le precede y está obligado a custodiar” (Bárcena, 2009, p. 24). Es un acto de amor que posee un carácter doble: amor al mundo y, a los niños y jóvenes. Amor que conserva una fuerza política, un *amor mundi* hecho de responsabilidad y tradición.

Para Masschelein y Simons (2014) el amor tiene que ver con el *hacer escuela* y en sentido arendtiano es también un amor en dos sentidos: por la materia de estudio que es el mundo y por los estudiantes o recién llegados. Supone un asunto de igualdad que parte del presupuesto de que todos los alumnos son capaces de atención, comprensión, disciplina y estudio. Para estos autores el amor se expresa de forma ordinaria en pequeños gestos, formas de hablar o escuchar. El hacer escuela recae en el profesor que es más un amateur que lleva a cabo su labor por amor. Ama la materia y por esta causa enseña con amor al estudiante, de este modo, estos dos amores están necesariamente entrelazados: “para el profesor, el aspecto formativo de la enseñanza atravesada por el amor es la sombra radiante de su maestría.” (Masschelein & Simons, 2014, p. 37). En el amor a la materia se involucra respeto, atención, devoción y pasión por la “naturaleza del asunto” que el profesor enseña. La maestría del profesor está en la presencia, en la facultad de encarnar la materia y llevarla al aula. Para estos pedagogos belgas el profesor no solo prepara la clase sino que se prepara a sí mismo, se equipa con energía y trabaja su atención para mantenerse encarnado e inspirado durante la clase. Todo esto se refiere también a las costumbres, hábitos y rituales de los profesores antes de hacer las clases, “las pequeñas cosas que les inspiran [...] y les ayudan a estar presentes.” (Masschelein & Simons, 2014,

p. 37). Desde esta perspectiva el amor pedagógico se observa en varios niveles o, como hemos enunciado antes, *se dice* de diversas maneras. En un sentido amplio y ético implica lo que Arendt nombra como una responsabilidad de los adultos sobre los recién llegados al mundo en la educación. Y está presente también en lo micro de la relación pedagógica, en el gesto, en los pequeños detalles y acciones propias de una relación. Y en el maestro, en los más ínfimos e íntimos movimientos de su quehacer; en su presente en el aula; en su antes y después de la clase.

Vale la pena preguntarse en el presente estudio ¿cuál es el mundo común que deseamos presentar y transmitir a los nuevos en este país? ¿En qué consiste esa tradición y de dónde proviene? ¿Qué mundo queremos preservar y renovar en Colombia? ¿Somos los adultos quienes transmitimos ese mundo? Y en este sentido, si el amor pedagógico es una responsabilidad de transmisión de una tradición ¿De qué amor pedagógico hablamos aquí? Es claro para Arendt el asunto de la tradición, nacida en Alemania a principios del siglo XX de padres judíos desde muy pequeña se familiarizo con la obra de Aristóteles y toda su vida se consideró judía. Si tomamos este concepto de amor es preciso pensar cómo se comprendería y qué pertinencia tiene en nuestro territorio y en nuestro tiempo. Problematizar si en Colombia y en particular en Bogotá, nuestros recién llegados, estudiantes de colegios públicos y los maestros mismos se sienten parte de una tradición o un mundo común que quieran preservar y en qué consiste éste.

Para Dussel (2010), en un sentido más político, se trata de proponer algunas líneas de discusión para incorporar la cuestión de los afectos y los amores de otras maneras, de maneras que no despoliticen, sino que reinstalen las preguntas éticas y políticas de la enseñanza en el centro de nuestras pedagogías (p. 146).

Es interesante porque invita a reinstalar el amor en la pedagogía con todo el contenido ético y político que lo habita. Reconoce la dificultad que encarna hablar de amor, emociones y afectos en este ámbito, producto de las resistencias heredadas de la *domesticación racionalista* sufrida por la pedagogía. En relación a lo que se habla y se calla en materia del amor del maestro surgen preguntas como: ¿Hablar de amor en pedagogía se le permite sólo a los maestros de escuela primaria porque a los niños y las niñas “es natural” amarles? Y como esta labor con los niños produce “tanta ternura y el amor está allí a borbotones”, entonces ¿está permitido nombrarlo? Pero ¿en qué consiste este amor realmente? Y ¿a los maestros de secundaria se les permite nombrar al amor en sus prácticas pedagógicas? ¿Cuáles son los límites de

este amor? ¿Qué les es permitido sentir y qué no? ¿Cuál es su régimen de enunciación? ¿Es diferente el amor del maestro hoy que hace 50 años en Colombia? ¿Es diferente el amor pedagógico en un maestro de primaria y uno de secundaria? ¿En un maestro con muchos años de experiencia y un maestro novel? Todas estas inquietudes atraviesan el estudio de la temática.

Siguiendo a Dussel (2010), “¿Cómo fue que se produjo este distanciamiento de la pedagogía y los afectos?” (p. 146). Uno de los aspectos de sospecha de las emociones en el aula señalados por la autora es la *feminización de la docencia* y asociación de lo femenino con la frivolidad, debilidad y ternura, que redundaba en una formación *tonta y salvaje*. Para ilustrar esta sospecha trae la novela del filósofo español Miguel de Unamuno “Amor y pedagogía” escrita en 1902 como una sátira de la pedagogía positivista desde la que se cree que la humanización se da sólo por la razón y desde la acción de los hombres en tanto género masculino.

Otro aspecto que profundiza la distancia entre emociones y pedagogía es la influencia de la tradición kantiana en la oposición entre educación e instrucción, cuidado y enseñanza. Donde los cuidados hacen referencia a la domesticación de la animalidad y su función disciplinaria es la de someter las pasiones y emociones a la razón. Esta *domesticación de las pasiones* va a guiar la pedagogía durante los siglos XIX y XX, a partir de la idea de *control-represión-sublimación*. En el siglo XX con la llegada de la escuela nueva se generó una medicalización de los afectos y una mirada biologicista. Volviendo a Unamuno y su novela Amor y pedagogía en la que expone y critica una *pedagogía desafectivizada* y racionalista, Dussel (2010) expone que en cierto modo, esta propuesta sigue vigente en las inteligencias emocionales como formas de entrenamiento que buscan encausar de la mejor manera las emociones y sentimientos.

La autora se plantea otras formas más plurales y menos domesticadoras de introducir la dimensión afectiva en la enseñanza. Propone la noción de cuidado, no desde el riesgo o desde el miedo sino desde el amor, y su relación entre generaciones, la función adulta y la transmisión de la cultura, en un sentido arendtiano. Reconoce la escuela como una institución que enseña y que cuida, lo que implica volver a pensar en conjunto el cuidado y la instrucción. Resulta interesante pensar así estas otras formas de reinstalar el amor en el terreno pedagógico que impliquen lo ético, político y afectivo. Por tanto, los planteamientos y reflexiones que propone Arendt (1996) constituyen puntos fundamentales para la discusión y el estudio del amor

pedagógico en el maestro en Colombia, su lugar en la sociedad y la relación de su oficio con aspectos como la democracia y la igualdad en la educación tan necesarios en nuestro país.

A propósito, la concepción del amor en Bajtín implica necesariamente al otro, pues “sólo al otro se le puede amar, porque sólo el otro es capaz de contribuir a darle valor a nuestra existencia” (Bubnova, 1997, p. 270), afirma que, por esta razón, no es posible amarse a uno mismo, sólo es posible abarcar amorosamente a otro y hacerlo un objeto de “contemplación estética amorosa”. Teniendo en cuenta que, para este autor, el acto ético implica un *actuar éticamente* que no es más que un actuar “para otro”, el amor aquí puede comprenderse como un acto ético¹⁹. El centro de éste es la *responsabilidad* entendida como “responsividad” o capacidad de responder. Se concibe la responsabilidad como un impulso a través de los actos concretos en que el hombre se vincula con el mundo que no es nada más que su relación con el otro. La escuela necesita con urgencia recordar esto: que el amor implica una relación, un diálogo, una responsabilidad ética de mis actos para los otros.

En esta misma línea, para el padre del diálogo Martin Buber (2006) la realización del yo está en el tú, “volviéndome yo, digo tú. / Toda vida real es encuentro.” (p. 18). La relación directa con otro implica un efecto que no es tan evidente, muchas veces el acto esencial de ese encuentro generado por la inmediatez se malinterpreta al entenderse como sentimiento. De este modo, el amor no es sólo un sentimiento, “Los sentimientos acompañan el hecho metafísico y metapsíquico del amor, pero no lo constituyen” (Ibíd., p. 21). Hay sentimientos mientras *sucede* el amor porque éstos viven en el ser humano pero el humano *vive en su amor*. Para este autor, también el amor es una responsabilidad del yo frente al tú que implica una igualdad de todos los amantes que no reside en ningún sentimiento. Esta igualdad recuerda los planteamientos de Masschelein y Simons (2014) enunciados antes, al respecto de la confianza del maestro en la capacidad de todos sus estudiantes.

Al respecto de la alteridad, el sur coreano Byung-Chul Han sustenta la tesis de una agonía contemporánea del eros –amor, deseo- donde sólo su

19 El acto ético para Bajtín se define en cinco puntos, a saber: 1. Es necesario, no fortuito; 2. Su núcleo es la responsabilidad concreta que implica la comprensión del otro a través del vínculo, de la relación que establece conmigo, por tanto implica mi participación responsable; 3. Es un *acontecimiento del ser*, porque es consecuencia de la interacción del yo con el otro de “compartir la experiencia del ser”, de “ser juntos”; 4. No implica solamente una acción física en tanto es *sucedere ético* puede ser acto-pensamiento, sentimiento, cognición, estético, enunciado, etc. Y 5. Tiene autoría, es libre y consciente, único y comprometido (Bubnova, 1997, p. 266).

regreso puede superar el narcicismo propio de nuestros tiempos, permitir la salida del *sí mismo* hacia el *otro* y restablecer el vínculo. A partir de Hegel recuerda que “La “verdadera esencia del amor” consiste en “renunciar a la conciencia de sí mismo, en olvidarse de sí en otra mismidad”” (Han, 2014, p. 21). De este modo, eros da la fuerza y la vitalidad al logos. El pensamiento se abre hacia lo nuevo al ser tocado por eros que no se puede concebir externo a él. Sin embargo, la comprensión de eros como deseo recuerda su naturaleza ambivalente relatada por Platón en *El Banquete*, donde Sócrates expone la naturaleza doble de eros por ser hijo de Penía y de Poros: es pobre, descalzo y desposeído de belleza, pero a la vez valiente, activo y hábil cazador (Platón citado por Lyotard, 1996, p. 4-5). Será por esto que en materia de educación enseñar se concibe como un acto imposible desde Freud, como algo que se mueve también en el deseo, que no se alcanza pero que se busca, como la naturaleza misma de Eros que está carente pero alerta del encuentro con lo bello. Entonces, ni el maestro, ni el estudiante pueden saciarse, la educación nunca satisface la necesidad del deseo del estudiante, tampoco la del maestro. Tal vez porque la educación busca el deseo que no puede ser enseñado ni apresado, el amor busca lo que no se tiene, lo que ha de engendrarse.

Desde los discursos del psicoanálisis se encuentra la noción de *amor de transferencia* entendido desde la falta, la comprensión de que no se tiene lo que el otro desea y sin embargo, se da de lo que no se tiene. Un maestro que enseña lo que no sabe, lo in-enseñable (Frigerio, 2010) y un estudiante que aprende lo que curricularmente no puede enseñarse, “Podemos decir que sin amor nada se aprende, pero eso no significa que se enseñe acerca de él; ni que él, en sí, pueda aprenderse” (Frigerio, 2010, p. 26), se entiende como *transferencia* donde el vínculo con la pedagogía debe ser pensado desde la educación como trabajo político y psíquico. En este sentido, ¿Desde dónde estamos concibiendo el amor pedagógico? ¿Es posible formar el deseo o enseñar a desear en educación? ¿Cuál sería el lugar del deseo en la relación maestro-estudiante?

Amor pedagógico: genealogía, y estudios de los afectos y las emociones docentes

Para la investigación resulta fundamental el trabajo del profesor Oscar Saldarriaga (2010) desde una perspectiva histórico-genealógica en donde, “no

concibe “el amor” ni como componente esencial de una naturaleza humana universal, ni como una invariante antropológica” (p. 45), sino como experiencia inconmensurable, y busca las condiciones en que esa experiencia en diferentes contextos culturales se ha convertido en objeto de *saber y poder*. Propone como una posible definición de pedagogía la siguiente: “*dispositivo destinado a anudar las relaciones entre amor y conocimiento, haciéndolas pasar por la enseñanza*” (Saldarriaga, 2010, p. 46. Cursiva del original). Reconoce la dificultad de *asir* las figuras del amor pese a la circunscripción que puede haber de ellas en instituciones, saberes y posiciones de sujeto. El autor se pregunta por el lugar del amor en medio de la tensión entre el interés de las sociedades modernas de que los sujetos “comunes”, *por sí mismos*, accedan a la verdad de las ciencias y también garanticen una conducta moral como ciudadanos. Para lograr un acercamiento a la pregunta propone en su texto la expresión de “amor pedagógico” “como un intento seminal para dar potencial analítico a tal noción, que en la literatura sobre educación se halla como si fuera evidente y natural” (Saldarriaga, 2010, p. 46). La propuesta metodológica se desarrolla alrededor de la descripción de las prácticas pedagógicas, teniendo en cuenta las relaciones estructurales en la serie epistemología, subjetividad y oficio de maestro, en tres matrices epistémico-culturales en Colombia: “clásica, moderna y contemporánea” nominación que sugiere una secuencia cronológica y evolutiva que puede no ser precisa, por lo que el autor prefiere los nombres de: racional, experimental y comunicativa que están relacionados con la epistemología que representan.

La primera figura de amor pedagógico se delinea en la *matriz clásica o racional* donde el amor se considera como *constituyente ontológico del hombre*, que opera desde la *facultad moral superior: voluntad o apetito racional*. Está hecho de *compasión ontológica* por los estudiantes y de *abnegación pastoral* para corregir el error. Se reconoce como un *amor a la verdad* que se desdobra en un *amor al deber*. Sus postulados se encuentran en la obra de Martín Restrepo Mejía pedagogo católico laico del siglo XIX y en las congregaciones religiosas docentes: lasallistas y jesuitas. La *matriz experimental* (finales del siglo XIX – primeras décadas del siglo XX) desde la *psicología racional clásica* incorporó métodos de la *nueva psicología experimental* con sus saberes biológicos. En ella el amor sería considerado como un “acto afectivo” determinado por aspectos como la fisiología, la raza, la herencia, el medio geográfico y social, entre otros. Ya que prevalece la idea de unidad entre lo físico y lo psíquico, pensamiento como acción y acción como adaptación al medio: medida de inteligencia; el amor se considera

una *conducta adaptativa* que puede ser observado en el comportamiento. El amor pedagógico de la “empatía pastoral del maestro” se manifiesta ahora como “una filantropía, científica y política” en donde al oficio pastoral del maestro se introducen aspectos de la psicología clínica y terapéutica. Por último, la *matriz contemporánea o comunicativa* se funda en epistemologías de las ciencias del lenguaje, la comunicación y la información; tiene que ver más con la producción de sentido, de códigos culturales y de reconocimiento de la subjetividad. En ella, “el “amor pedagógico” se mide ahora por la capacidad de mediación y traducción intercultural que el maestro pueda desplegar. He aquí una nueva forma de su pastorado²⁰” (Saldarriaga, 2010, p. 60) que va a denominar “pastorado cultural”. Pese a todas estas nuevas exigencias que se hacen a la escuela, en ella perviven prácticas racionales y experimentales en las que el maestro continúa ejerciendo las figuras del “amor pedagógico”. De este modo urge comprender qué figuras encarna hoy ese amor, de qué manera despliegan y disponen su accionar en la escuela.

El desarrollo de la noción de amor pedagógico partir de los estudios sobre emociones y afectos docentes desde las ciencias sociales y la historia destaca la trayectoria investigativa de la profesora argentina Ana Abramowski (2003, 2010A, 2010B, 2012, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019), quien reconoce el *giro emocional o afectivo*, ubicado entre mediados de la década de 1990 e inicios del siglo XXI, como un incremento en los estudios sobre emociones, sentimientos y afectos de disciplinas del campo de las ciencias sociales y humanas. A partir de estos estudios, que no constituyen una línea de pensamiento homogénea sino que dan cuenta de diferentes discusiones teóricas y metodológicas, la definición de emoción supera las separaciones dicotómicas (razón-emoción, pensamiento-acción, mente-cuerpo) y pretende un desplazamiento conceptual que vaya más allá de una sustancia o estado interno en el individuo para ubicarse como parte de una relación con el mundo. Este desplazamiento, si se quiere, epistemológico en relación a la concepción y estudio de las emociones y los afectos constituye un aporte medular a la tesis doctoral, donde el amor pedagógico supera la condición

20 Noción tomada desde Foucault para estudiar las tecnologías de gobierno o tecnologías de gobierno pastoral de los sujetos que tienen que ver con la emergencia, en las sociedades judeo-cristiana, de “técnicas orientadas a dirigir y conducir los hombres a lo largo de su vida” (Saldarriaga, 2010, p. 46), forma de poder que busca encargarse en detalle de la existencia de los hombres desde su nacimiento hasta la muerte para asegurar su salvación. La *pastoría* implica que el pastor se sacrifica por la salvación de sus ovejas a través de técnicas y saberes que hacen visible la “interioridad” de cada uno. Una técnica central aquí es la confesión. Este poder pastoral ligado en sus inicios a la institución religiosa se extiende a toda la sociedad a través de múltiples instituciones hacia el siglo XVIII. De este modo, la pedagogía puede considerarse como parte de estos *dispositivos de poder pastoral*.

de interioridad y se encarna en el cuerpo, en la historia, en la política. Sara Ahmed (citada por Abramowski, 2019) plantea que “no estamos hablando solamente de emociones cuando hablamos de emociones” (p. 155), hablamos de identidades, motivaciones, rechazos, política, sujetos. Desde este lugar se reconoce la construcción histórica de las emociones, ubicadas en coordenadas de espacio y tiempo. Por tanto, no se trata de comprender lo que son las emociones sino lo que hacen: sus efectos, circulación, formas de relación, separación y confrontación.

El interés de la autora es mirar la docencia “a través” de las emociones y descubrir ese *no sé qué* de la profesión docente que se vincula muchas veces con lo afectivo, emocional y sensible en el uso de términos como *entusiasmo, gusto, vocación, gracia, estilo, amor* (Ahmed citada por Abramowski, 2019). Se acerca a lo que ha denominado *afecto magisterial* entendido como el afecto que parte del docente y se dirige al alumno. El amor en educación ha sido tratado como una “dimensión tácita”, donde presencia y necesidad parece tan obvia que no requiere muchas explicaciones. Sin embargo, la autora se interesa por estudiar la configuración de esta afectividad en la figura del docente y para ello se plantea preguntas como:

¿por qué habría que querer a los niños para enseñarles? ¿Por qué los maestros y profesores deberían sentir afecto por sus alumnos? ¿De qué está hecho este afecto magisterial? ¿Cuál es su tenor, intensidad, temperatura, textura? ¿Desde cuándo existe el mandato que dice que los maestros deben querer a los niños para enseñarles? ¿De qué amor trata el encuentro pedagógico? ¿El afecto hacia los niños es un fin en sí mismo? ¿Se quiere a los niños porque sí, porque son queribles? (Abramowski, 2010A, p. 94-95)

En este sentido, el amor del maestro no fue siempre el mismo, tampoco se considera eterno, natural, ni puro sino configurado por sentimientos y emociones ambivalentes que muchas veces dependen de restricciones y mandatos. Esta postura frente al amor del maestro se corresponde con los objetivos de la presente investigación que busca indagar y poner en cuestión precisamente esa concepción unívoca de amor que se da por hecho y se le adjudica al maestro sin ser examinada ni problematizada.

Con respecto al enunciado *amor*, para referirse a la emoción o afecto del maestro por el estudiante, la autora afirma que “no es sin” amor que sucede la educación, lo cual no significa que a los maestros les deben gustar los niños. En este sentido, no se puede reemplazar la palabra amor por cariño. Lo que involucra una dimensión particular que implica el amor pedagógico del

maestro. Tampoco es posible “trazar un continuum inmutable de afectividad magisterial”, ni hablar de “un piso de cariño idéntico y siempre omnipresente en todas y cada una de las prácticas escolares de este y otros tiempos” (Abramowski, 2010A, p. 85). Sobre el amor del encuentro pedagógico se plantea, siguiendo a Erica McWilliam²¹ que ideas, sentires y deseos sobre lo que es correcto en cuanto a la enseñanza hacen parte de dominios gobernados dentro de reglas discursivas de enseñanzas apropiadas. Se trata de sentimientos pensables, decibles, disponibles y autorizados para ser sentidos por los docentes de tiempos y espacios particulares. Esto fortalece y justifica nuestro interés por reconocer y analizar las diferentes maneras en que se enuncia, regula y materializa el amor pedagógico en maestros contemporáneos en Colombia: las reglas discursivas, los sentimientos permitidos y prohibidos, lo que se puede decir y aquello que es preferible callar.

En este sentido, Abramowski (2015) llama la atención sobre la formación de maestros donde la afectividad docente es formada. Así como a la revisión de discursos pedagógicos oficiales que brindan orientaciones sobre qué, cómo y cuándo sentir, y qué sentimientos son correctos y cuáles sancionables o inexpresados. De este modo, es pertinente para el estudio doctoral la revisión de políticas, normativas y programas de formación de maestros que permitan analizar estos discursos que instauran un régimen de verdad, un código de falso y verdadero en relación a los sentires prescritos, prohibidos, permitidos e indiferentes del maestro en estos tiempos, donde puede ubicarse el amor pedagógico. Sáenz (2014) reconoce algunos como: los estándares de competencias ciudadanas, “políticas internacionales y nacionales para que en las escuelas se “enseñe a vivir” y a autogobernarse y las prácticas que se plasman en los manuales de convivencia de los colegios” (p. 214). cartillas como “Desarrollo socioafectivo. Herramienta pedagógica para padres y maestros” de la Secretaría de Educación Distrital, discursos de organismos multilaterales (como Unesco, OMS, OPS) para enseñar a “vivir juntos”, “aprender a vivir”, “aprender a ser”, “autogestionarse”. Algunos de estos discursos ponen un énfasis en el control y la regulación de las emociones y prescriben al maestro esta responsabilidad en la escuela. Esto puede influir en lo que Abramowski (2003) nombra como una progresiva “*afectivización*” de las relaciones pedagógicas, una explosión de los afectos en la escuela que también se produce por una crisis social que demanda el apoyo afectivo de los alumnos por parte de los docentes para suplir las carencias emocionales de la familia; la transformación de prácticas rígidas y distantes

21 En textos como: McWilliam, Erica (1999), *Pedagogical Pleasures*, Nueva York. Peter Lang. McWilliam, Erica (2004), “What does it Feel like Teaching?”, en Bernadette Baker y Kathaina Heynings (eds.), *Dangerous Coagulations? The Uses of Foucault in the Study of Education*. Peter Lang.

en el aula por unas más íntimas y afectivas entre docentes y estudiantes; el hecho de que los aspirantes a maestros afirmen que, luego de la vocación, su elección se ve motivada desde el argumento del “amor por los niños”; la propuesta de un espacio íntimo con los estudiantes por parte de la psicología y las pedagogías centradas en el niño; el hecho de que el cariño del docente por el niño haga parte de las cualidades de un buen docente.

La pregunta por la nominación de amor a los afectos docentes demanda una aproximación a las particularidades del vínculo pedagógico y la problematización de la “inevitabilidad” del amor en la empresa educativa, así como su carácter “prescriptivo” denominado por Abramowski (2016) como “la exhortación a amar a los niños”. Junto con la autora, consideramos fundamental para el estudio doctoral revisar este llamamiento a amar la infancia, así como la paradójica relación entre amor y normatividad, las dificultades de actuar en nombre del amor en materia de educación y sus pormenores en el vínculo pedagógico. Como se ha enunciado antes, la historia de la pedagogía se encuentra signada por discursos del amor como exhortación: Emilio de Rousseau, “Amad a la infancia; favoreced sus juegos, sus placeres, su amable instinto”; Comenio, “si tratan a sus discípulos con amor, fácilmente robarán su corazón”; Hannah Arendt, “amamos a nuestros niños lo suficiente como para no expulsarlos de nuestro mundo y dejarlos librados a sus propios recursos” (Abramowski, 2016, pp. 90-92). Esta exhortación puede provenir desde el amor mismo y la imposibilidad de su falta o, desde su ausencia, “se podría pensar que la pedagogía prescribe amor precisamente porque duda de la universalidad y simpleza de este sentimiento, porque sabe de su intermitencia, porque reconoce que hay seres difíciles de amar” (Abramowski, 2016, p. 93). Coincidimos en que es problemático presentar una definición inequívoca de amor, ya que no pueden identificarse *a priori* rasgos positivos para definirlo, al contrario, es preciso identificar las formas que toma en el campo educativo, las razones por las que se le invoca, los efectos que se esperan de él y “las maneras de habitarlo”. Siguiendo a Boltanski el amor es invisible y pasivo, “pero su capacidad de metaforización daría cuenta de cómo el amor es capaz siempre de significar más que él mismo” (Boltanski y Ricoeur citados por Abramowski, 2016, p. 102). Para Abramowski la exhortación a amar pone de manifiesto la dificultad que tiene lugar en los odios, desprecios y rechazos latentes en la escena pedagógica, y su función es mantenerlos fuera. Retoma la pregunta inicial “¿Por qué llamarlo amor?”, lo sitúa entre lo extravagante e imperceptible, entre lo que no puede definirse *a priori* y lo que se considera simple. Por tanto, el amor

es un asunto complicado de asir, por lo que muchas veces se prefieren otros nombres que permiten moverse en afectos más tangibles.

Llama la atención la presencia constante del amor en los discursos pedagógicos sobre la labor del maestro, la pregunta por la necesidad de exhortarlo. Si se trata de algo “natural” y “común” en la labor docente ¿por qué habría que prescribirlo? Si el amor se demanda con insistencia en la relación pedagógica será porque *lo que hay* no se corresponde con él ¿y qué es lo que hay? ¿El amor que se prescribe en los discursos es diferente al que tiene lugar en las prácticas? ¿Qué *no es* amor pedagógico en la labor del maestro? Tal vez ¿*No amor*, odio, violencia o indiferencia pedagógica? Preguntar por su contrario aporta una pieza más al rompecabezas y a partir de allí se pueden establecer múltiples relaciones, zonas de implicación, conjunción y disyunción.

A modo de cierre: apuesta de la noción de amor pedagógico en el maestro

El amor pedagógico docente se considera una noción multidimensional y multidisciplinar que no posee una única definición; no se concibe como universal antropológico, es decir, como componente natural y propio de la esencia de los maestros. Coincidimos con Abramowski (2016) en que no puede ser definido como *a priori* a partir de rasgos positivos sino tener en cuenta las formas que toma en diferentes situaciones pedagógicas, las razones por las que es invocado y los efectos que produce. Tampoco se quiere considerar desde la “Pedagogía de las emociones o educación sentimental” entendida como la prescripción, el control, la regulación y la taxonomía de las emociones, lo que Dussel (2010) va a ubicar en la *domesticación racionalista de la pedagogía*. Sin embargo, se interesa por el estudio de estas manifestaciones y entradas del amor como emoción y afecto en la escuela, “Y si sucede que efectivamente estamos ante prácticas educativas que buscan civilizar las emociones, ¿cómo podemos describir dichas prácticas? ¿cuáles son sus sutiles mecanismos? ¿qué se espera que las emociones civilizadas hagan?” (Ahmed, citada por Abramowski, 2019, p. 158).

El amor pedagógico se considera como un componente sustancial de la relación pedagógica; se encarna en la práctica del maestro, es relacional, implica a otro; tiene diversas naturalezas según la situación pedagógica que

se estudie; posee múltiples maneras de decirse y de existir: desde un asunto ético de la relación del maestro con el mundo y su responsabilidad política, hasta los pequeños gestos implicados en el acto pedagógico; puede rastrear-se también en muchos “materiales” e “inmateriales”, no necesariamente en documentos autobiográficos como interioridad, sino en un sin número de archivos como documentos propios de la cotidianidad escolar: informes, prensa, normativas, discursos y prácticas de maestros, fotografías, entre muchos otros. Parafraseando a Sara Ahmed (citada por Abramowski, 2019) no estamos hablando solamente de emociones cuando hablamos de amor pedagógico se habla de relaciones, políticas, cuerpos, acciones. Su estudio se plantea desde el desplazamiento teórico y epistemológico que proponen investigaciones de las emociones y los afectos en las ciencias sociales y la historia, superando los pares dicotómicos (razón-emoción, pensamiento-acción, mente-cuerpo) para entenderlo como un producto de relaciones con el mundo que va más allá de su individualización y psicologización, en el que se reconoce su fuerte componente político y colectivo. Por tanto, se considera como una construcción cultural situada históricamente, por lo que es cambiante y aprendida.

De este modo, implica diferentes dimensiones, que se han propuesto en el hexágono inicial, para intentar su estudio y proponer relaciones: afecto/emoción, ética/política, tecnologías, prácticas y discursos de maestros, sentido/deseo, y saberes: cotidianos de la escuela, expertos y normativos. Se comprende que su construcción es histórica y se ubica en coordenadas precisas de espacio y de tiempo que le otorgan regímenes de verdad y falsedad particulares, es decir, se pone en tensión la existencia de un único amor pedagógico que ha acompañado a todos los docentes en el tiempo. Más bien, llama la atención rastrear, no tanto su definición sino su acción: efectos, circulación, confrontación, uniones y separaciones. Al pensar el amor pedagógico desde *lo que hace* interesa la noción de *moods*²² que reconoce el carácter político de los afectos.

Como hemos dicho, el amor es una fuerza constitutiva de la relación pedagógica que se ejerce según las relaciones, las posiciones de sujeto, los tipos de saber en la enseñanza, las condiciones de la institución escolar. Para su estudio es preciso partir de una relación, un vínculo localizado entre los sujetos, las reglas de juego del espacio escolar, el saber pedagógico y las técnicas disciplinarias. El amor pedagógico se sitúa y dirige la tensión

22 Se entienden los *moods* como humor o estado de ánimo colectivo que “permite advertir cómo las fuerzas históricas intervienen en nuestras vidas afectivas... La acción colectiva sólo es posible si las personas están en el mismo mood” (Flatley citado por Abramowski, 2015, p. 79)

cotidiana, estructural y contingente en la que se encuentra el maestro a lo largo de las múltiples misiones y responsabilidades que se le han encargado y recargado, en dos extremos: el polo pedagógico (ideal de la enseñanza sin obstáculos) y el polo social (de cuidador, contenedor, función disciplinaria de control de conductas). En esa tensión, que en cada época adquiere matices y equivalencias diferentes, las funciones del amor pedagógico serán: construir el mejor aprendizaje posible y la mejor conducta de formación del sujeto.

El estudio implica un problema sociológico en tanto el oficio de maestro es un compromiso socio-profesional, herencia de la matriz católica, pero es también, desde la visión laica un pastorado amoroso no católico. Por otro lado, existe en vidas concretas y situaciones pedagógicas, en cada individuo, en las historias personales de cada maestro que deben leerse desde su tensión interior ¿Cómo meterse hasta allá, en una zona tan íntima e intraducible y difícil de nombrar? ¿Desde qué fuerzas el sujeto se siente construido y tensionado? ¿Hasta dónde cada maestro tiene que “decidir” cuánto se compromete con sus estudiantes? Una decisión personal, interna, espiritual, muy compleja que nunca se llegará a captar completamente. Se trata de una experiencia personal “consciente e inconsciente” que se encuentra en la trayectoria de vida de cada maestro. Sin embargo, el propósito de este estudio no es medir el amor pedagógico, esencializarlo, dar una definición universal, prescribir qué debería ser, ni identificar en qué maestros se encuentra y en cuáles no. El amor pedagógico no se puede mirar en abstracto sino situado en las relaciones pedagógicas, en la cotidianidad de la escuela. Como se enunció atrás, más que una definición se trata de rastrear los efectos, discursos, materialidades, relaciones y acciones que permitan su reconocimiento.

El estudio busca aportar una mirada profunda sobre la configuración de lo que se ha llamado *amor pedagógico* del sujeto maestro de la escuela pública en Colombia teniendo en cuenta que su oficio cotidiano tiene lugar en medio de múltiples contradicciones en las que muchas veces se pierde la lucidez y el sentido. Pese a ello, los maestros continúan enseñando por una necesidad práctica, pero, ¿cómo lo hacen, en qué condiciones personales, cómo se despliegan allí sus afectos, emociones, decisiones éticas? ¿De dónde proviene y cómo se ha configurado el amor pedagógico docente? Todo esto debe ser estudiado y problematizado a través del análisis de los diferentes discursos que han configurado y naturalizado sensibilidades en el terreno pedagógico, para brindar a los maestros la comprensión de estos lugares afectivos desde donde se han situado sus prácticas.

Estudiar el amor pedagógico que radica en el vínculo con el otro y con el mundo es más que necesario para un país que apuesta por la paz y que se encuentra atravesado por procesos sociales problemáticos como migraciones masivas, conflicto, pos-acuerdo, desplazamiento, desmovilización y reinserción que generan en la población situaciones de mayor desigualdad y xenofobia, que implican la escuela y la cotidianidad de los sujetos que la habitan. Es preciso historizar la relación: amor, pedagogía y maestro hoy en Colombia. Hacer visibles los discursos, saberes y tecnologías que lo atraviesan y configuran en medio de los dilemas éticos y las tensiones constitutivas del ser docente. Esto permite pensar acerca del juego de relaciones, posiciones éticas y afectivas de los sujetos en la institución escolar, y reinstalar en la escuela el asunto del amor desde otros lugares.

Referencias

- Abramowski, A. (2003). Quererlos: un imperativo. Esbozos para un estudio sobre los afectos magisteriales. *Cuaderno de Pedagogía. Rosario. La educación y el cuidado del otro*, 11, 21-30. Centro de Estudios Pedagógica Crítica.
- Abramowski, A. (2010 A). Un amor bien regulado: los afectos magisteriales en la educación. En Frigerio, G. & Diker, G. (2010). *Educación; figuras y efectos del amor* (pp. 81-98). Editorial Fundación La Hendija.
- Abramowski, A. (2010 B). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Editorial Paidós.
- Abramowski, A. (2012). *Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas: tensiones entre querer y enseñar*. Prepared for delivery at the 2012 Congress of the Latin American Studies Association, San Francisco, California May 23-26, 2012.
- Abramowski, A. (2015). La vocación como categoría afectiva fundante de la docencia como profesión. En Macón, C. & Solana, M. *Pretérito indefinido. Afectos y emociones en las aproximaciones al pasado*. Recursos Editoriales.
- Abramowski, A. (2016). ¿Por qué llamarlo amor? Acerca de los afectos en el campo pedagógico. *Fermentario*, 10, 2. 89-109. <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/251/331>

- Abramowski, A. (2017). Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de ley de Educación Emocional. En Abramowski, A. & Canevaro, S. (Comp.). *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades* (pp. 251-272). Universidad Nacional General Sarmiento.
- Abramowski, A. (2018). La afectividad docente: narrativa sentimental, trabajo emocional y atmósferas afectivas en la labor de los maestros en argentina (1920-1940). *Revista Brasileira de Historia da Educação*, 18(48), 1-21. <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e019>.
- Abramowski, A. (2019) (en prensa). Por ese palpitar. La historia de la educación ante los desafíos del giro emocional o afectivo. *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*. Programa Universitario de Historia Argentina y Latinoamericana.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Editorial Península.
- Aristóteles (s.f.). Metafísica. Edición electrónica de www.philosophia.cl/ Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Traducción de Valentín García Yebra. <https://www.philosophia.cl/biblioteca/aristoteles/metafisica.pdf>.
- Buber, M. (2006). *Yo y Tú y otros ensayos*. Ediciones Lilmod.
- Bubnova, T. (1997). El principio ético como fundamento del dialogismo en Mijaíl Bajtín. *Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 15-16, 259-273. http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/escritos/resources/LocalContent/36/1/259-273.pdf

- Bárcena, F. (2009). Una pedagogía del mundo. Aproximación a la filosofía de la educación de Hannah Arendt. *Revista Anthropos: Huellas del conocimiento*, 224, 113-138. https://www.academia.edu/1468080/Una_pedagog%C3%ADa_del_mundo_Aproximaci%C3%B3n_a_la_filosof%C3%ADa_de_la_educaci%C3%B3n_de_Hannah_Arendt_en_Revista_Anthropos_no_224_pp_113_139
- Chartier, A. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. Fondo de Cultura Económica.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer 1*. Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Dussel, I. (2010). Del amor y la pedagogía: Notas sobre las dificultades de un vínculo. En Frigerio, G. & Diker, G. (2010). *Educación; figuras y efectos del amor* (pp. 145-158). Editorial Fundación La Hendija.
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar*. Siglo veintiuno editores.
- Foucault, M. (1999). Nacimiento de la medicina social y La vida de los hombres infames. En *Estrategias de poder*. Paidós Ibérica.
- Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad 2: el uso de los placeres*. Siglo veintiuno editores.
- Foucault, M. (2007A). Derecho de muerte y poder sobre la vida. En *Historia de la Sexualidad 1. La Voluntad de Saber*. Siglo veintiuno editores.

- Foucault, M. (2007B). Clase del 21 de Noviembre de 1973. En *El Poder Psiquiátrico*. Fondo de Cultura Económica.
- Frigerio, G. (2010). Lo que no se deja escribir totalmente. En Frigerio, G. & Diker, G. (2010). *Educación; figuras y efectos del amor* (pp. 25-44). Editorial Fundación La Hendija.
- Han, B. C. (2014). *La agonía del Eros*. Herder.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sígueme.
- Lyotard, J. (1996). *¿Por qué filosofar? Cuatro conferencias*. Paidós.
- Martínez, A. (2010). La configuración del maestro: La dilución de un rostro. En Martínez, A. & Álvarez, A. (comps.). *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina. 30 años del grupo de historia de la práctica pedagógica*. Editorial Magisterio.
- Martínez, A. (2016). Maestro, función docente y escolarización en Colombia. *Propuesta Educativa*, 45, 1, 34-49. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403047128005.pdf>
- Masschelein, J. & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño & Dávila.
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Editorial Grao.

- Popkewitz, T. (1997). La profesionalización, el gobierno del profesor y el conocimiento académico: algunas notas comparativas. *Revista Interuniversitaria*, 29, 89-109. https://www.researchgate.net/publication/28101025_La_profesionalizacion_el_gobierno_del_profesor_y_conocimiento_academico_algunas_notas_comparativas/link/0046352a9dc156e941000000/download
- Sáenz, J. (2014). Gobierno de los pobres, culturas y saber pedagógico: algunas líneas de fuerza emergentes en la configuración del dispositivo escolarizador público en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 67, 201-226. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/2877/2585>
- Saldarriaga, O. (2010). Del amor pedagógico y otros demonios. En Frigeiro, G. & Diker, G. (comps.). *Educación: figuras y efectos del amor*. Del Estante Editorial.
- Saldarriaga, O. (2011). *Del oficio de Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Editorial Magisterio.
- Vásquez, F. (2016). *Existencia y desaparición del maestro en Colombia*. Editorial Aula de Humanidades.
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e Historia*. Editorial Foro Nacional por Colombia.