



ARTÍCULO | ARTIGO

Fermentario N. 10, Vol. 2 (2016)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy
Faculdade de Educação, UNICAMP. www.fe.unicamp.br

¿Por qué llamarlo amor? Acerca de los afectos en el campo pedagógico

Ana Abramowski ¹

Resumen

En este escrito buscamos aproximarnos a las particularidades del amor en el vínculo pedagógico a partir de problematizar tanto su impronta de inevitabilidad –la idea de que la educativa es una empresa que debe llevarse adelante necesariamente bajo la órbita del amor- así como su carácter prescriptivo –que en el marco de este texto denominamos como “la exhortación a amar a los niños”-. El desarrollo del artículo propone revisar los andamiajes del llamamiento a amar a la infancia, la compleja y paradójica relación entre el amor y la normatividad, las dificultades de actuar en nombre del amor y, por último, los pormenores del vínculo pedagógico que tiñen las especificidades del amor en el terreno educativo. Con todo esto, y advirtiendo que el amor se sitúa

¹ Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario, magister en Ciencias Sociales con Mención en Educación (FLACSO) y doctoranda de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora principal del Área Educación de FLACSO-Argentina. Coordinadora del Núcleo de Estudios Sociales sobre la intimidad, los afectos y las emociones (FLACSO). Investigadora-docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Ha publicado *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. (Paidós, 2010). Correo electrónico: aabramowski@gmail.com

entre lo extravagante y lo imperceptible, intentamos concluir volviendo a la pregunta que da título al texto: ¿por qué llamarlo amor?

Palabras claves: amor – docente – infancia- pedagogía

Why call it love? About affects in the pedagogical field

Abstract

In this paper we seek to approach the distinctive features of love in the pedagogical relationships. We do so by questioning both its inevitability —the idea that the education endeavor must be necessarily driven by love— and its prescriptive nature, referred in this text as the appeal to love children. The article reviews the frameworks in which this appeal to love children has been developed, as well as the complex and paradoxical links between love and regulations, the difficulties of acting in the name of love and, eventually, the minutia of the pedagogical relationship that taint the specificities of love in the educational field. Being aware that love is situated between the extravagant and the imperceptible, the paper draws up a conclusion that returns to the title of this text: why call it love?

Keywords: love -teachers -childhood -pedagogy

Introducción

Aun a riesgo de caer en generalizaciones apresuradas nos animaríamos a afirmar que, en el campo educativo, cuando el *amor a los niños* no es considerado un supuesto inevitable asume, de manera privilegiada, la forma de la exhortación. En el primer caso (el del amor como evidencia incuestionable) encontramos a Rousseau preguntando si acaso obras de su autoría como *Eloísa o Emilio* podrían haber sido escritas por un hombre que no amara a los niños (Rousseau, 2003: 85). En el segundo caso (el amor tomando la forma de la exhortación) otra vez es Rousseau quien en *Emilio* interpela a los adultos: “Amad a la infancia; favoreced sus juegos, sus placeres, su amable instinto” (Rousseau, 2000: 84). Y, como si fuera poco, unos cientos de años antes, Juan Amos Comenio planteaba a los preceptores practicar una suerte de encerrona

amorosa al proclamar: “si tratan a sus discípulos con amor, fácilmente robarán su corazón” (Comenio, 1994: 74).

Es esta especie de inevitabilidad la que nos llama la atención y nos interesa interrogar en estas páginas: esta imperiosa necesidad de recordar que la educativa es una empresa difícil, cuando no imposible, de ser concebida por fuera de la órbita del amor. Será a partir de allí que intentaremos aproximarnos a las particularidades del amor pedagógico. Hacia el final, irá tomando forma la pregunta que da título a este escrito: ¿por qué llamarlo amor?

I. Exhortaciones: el llamamiento al amor

Que el amor, en el campo educativo, se pronuncie privilegiadamente bajo la fórmula del *deber ser* nos lleva a hablar de exhortaciones y llamamientos. ¿De dónde proviene la forma imperativa? ¿De la pedagogía? ¿Del amor mismo? ¿De su presencia insuficiente o de su falta? ¿De su dificultad? ¿Por qué será necesario recordarle al educador que el amor a los niños antes que una opción es una suerte de obligación? A continuación, esbozaremos algunas hipótesis para desglosar la procedencia de este tono prescriptivo.

La exhortación de la pedagogía

En primer lugar, no deberíamos pasar por alto cierto rasgo distintivo de la pedagogía en tanto disciplina, que es su carácter primordialmente normativo. Es Emile Durkheim quien planteaba que las teorías pedagógicas tienen por objeto “promulgar preceptos de conducta. No nos dicen: ‘he aquí lo que existe y la razón de ser de su existencia’, sino ‘he aquí lo que hay que hacer’” (Durkheim, 1996: 81).

Es posible disentir con la perspectiva que reduce a la pedagogía a brindar orientaciones para la acción. Además, hay múltiples maneras de concebir la recepción de dichas prescripciones. Pero es un hecho que esta disciplina, desde sus orígenes fundacionales, está teñida de esta impronta normativizante. Ni siquiera las pedagogías activas y críticas han permanecido al margen de la modalidad prescriptiva, aún cuando sus mandatos hayan tenido contenido libertario, exhortando autonomía, creatividad y criticidad.

Entendemos que aquí puede encontrarse una explicación plausible al hecho de que el amor a los niños tome la forma imperativa. Es decir, sería posible pensar que la pedagogía exhorta (en este caso, a amar a los niños) porque exhortar (anunciar lo que se debe hacer) es su manera privilegiada de decir.

El amor exhortándose a sí mismo

Pero también podríamos suponer que es una cualidad propia del amor la de pronunciarse bajo la forma del imperativo. En este caso no se trataría de una prescripción venida desde el exterior y formulada para orientar ésta o aquella acción sino de una suerte de principio fundante. El amor, dice Didier Maleuvre, no es un sentimiento entre tantos otros. No se trata de una emoción o una experiencia ni de una opción o un camino que se elige. “El amor no es un mero acontecimiento en la vida de un ser humano, ni se trata de una cualidad agregada a la totalidad de la vida”. “El amor constituye la base misma de la vida”. Es “el fundamento de la existencia, su origen y sustento” (Maleuvre, 2006:109).

Desde esta perspectiva se estaría concibiendo al amor en relación con la filiación, entendiéndolo como aquel sentimiento que motoriza la acogida de los recién llegados. Sería el tipo de amor del que hablaba Hannah Arendt cuando, después de la segunda guerra mundial, se preguntaba si “amamos a nuestros niños lo suficiente como para no expulsarlos de nuestro mundo y dejarlos librados a sus propios recursos” (Arendt, 1996: 208). Mostrarles el mundo a los nuevos y hacerles un lugar en él podría concebirse como *el* acto de amor por excelencia.

En una línea parecida, planteando la inevitabilidad del amor en el terreno educativo, Graciela Frigerio señala que “sin amor nada se aprende”, para luego agregar: “pero eso no significa que se enseñe acerca de él, ni que él, en sí, pueda aprenderse” (Frigerio, 2006: 26). Es decir, aun siendo difícil de definir en su positividad, aun no siendo enseñable ni aprendible en tanto contenido, el amor se presenta como algo que no puede faltar. Otra vez estamos ante una concepción del amor como fundamento, tanto de la supervivencia de la especie humana como de la empresa educativa. En este caso, la fuerza de la exhortación provendría del amor mismo, de la imposibilidad de su falta.

La exhortación que da cuenta de las dificultades que rodean al amor

Pero, ¿por qué no explicar la exhortación al amor a partir de su ausencia? Es Luc Boltanski quien dice que en un mundo en que todos estuvieran constantemente inmersos en el amor, la teoría del amor no tendría cabida alguna (Boltanski, 2000: 149). Siguiendo este razonamiento, si la teoría/exhortación al amor a los niños existe es porque no todos están lo suficientemente involucrados en él. En este caso, la presunción de la falta de amor vendría a justificar su exhortación.

Pero también 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. En este caso, el llamamiento al amor no tendría que ver con colmar una simple ausencia sino con promover la tramitación de sentimientos complejos y ambivalentes. Dice Laurence Cornu: “La afirmación según la cual habría que ‘amar a los niños’ nada tiene de claro ni de evidente. (...) lo extraño es ese ‘hay que’: ¿por qué ‘habría que’, si se trata de algo natural, por lo tanto, carente de imperativos?” (Cornu, 2006: 14). Desde esta perspectiva se estaría asumiendo que el amor es difícil y que no le serían ajenos los odios y los rechazos.

En relación con lo antedicho, podríamos agregar que la exhortación tendría que ver con el reconocimiento de la no naturalidad del amor hacia los niños. No naturalidad que se explica históricamente a partir de aquello que Philippe Ariès nombró bajo la conocida fórmula de *sentimiento moderno de infancia*. Con esta expresión Ariès quiso destacar que la niñez como objeto de amor y ternura comenzó a perfilarse, en Europa, a partir del siglo XVI (Varela y Alvarez Uría, 1991). En un proceso paulatino, un novedoso cuidado hacia los niños fue ganando terreno como preocupación social, empezándose a advertir una mayor atención y una sensibilidad más aguda hacia los más pequeños. De hecho, la exhortación de Rousseau que abre este texto es tanto heredera como productora de las transformaciones señaladas por Ariès.

Por otro lado, apreciaciones como las de Elisabeth Badinter que plantean que el amor maternal tiene poco de natural (Cornu, 2006: 20) sirven para reforzar la idea de que el amor entre un docente y sus alumnos menos

aún lo será. Entonces, si el amor por los niños no es instintivo, ni obvio, ni universal, pero, al mismo tiempo, se lo considera recomendable, la exhortación apuntará a producir y alimentar un amor a los niños que no ocurre natural y espontáneamente.

La paradoja de la exhortación a amar

El examen de la exhortación al amor no tarda en poner sobre la mesa una paradoja: ¿acaso el amor puede ser exigencia, decreto u obligación?

“Cierta obligación de amar es insoportable y ya no tiene nada que ver con el amor”, afirma Cornu (2006: 14). “Depositar el amor en el corazón de un hombre por puro decreto de la voluntad es imposible”, dice Kierkegaard (citado en Boltanski, 2000: 222). Entonces, si el amor no es posible de practicarse por un “efecto teoría”, es decir, respondiendo a discursos que lo anteceden o justifican (2000:149), ¿qué sentido tiene prescribirlo? Desde este punto de vista, la exhortación sería incompatible con el amor, es decir, no sería posible producir amor por decreto o mandato.

Es más, esta pretensión (la de prescribir amor) tiene un costado no solo paradójico sino ridículo. Quien lo expone de manera magistral es Witold Gombrowicz en *Ferdydurke*, en particular, en la escena en la que el maestro consulta su programa y advierte que la lección del día consiste en “Explicar y aclarar a los alumnos por qué el gran poeta Slowacki despierta en nosotros el amor, la admiración y el goce” (2004: 63)².

Paul Ricoeur también señala la extrañeza y el desconcierto que supone el uso del imperativo en lo referido al amor:

²La escena es la siguiente: “(...)¿qué tenemos para hoy?—dijo (el maestro) con severidad, y miró el programa—. ¡Ajá! Explicar y aclarar a los alumnos por qué el gran poeta Slowacki despierta en nosotros el amor, la admiración y el goce. Así pues, señores, yo primero recitaré mi lección y después ustedes recitarán la suya. ¡Silencio!—gritó, y todos se inclinaron sobre los bancos, con las cabezas entre las manos, mientras el Enteco abría discretamente el manual indicado; cerró los labios, suspiró, sofocó algo en sí y empezó la recitación—: Ejem.... ejem....ejem....Entonces, ¿por qué Slowacki despierta en nosotros la admiración, el amor y el goce? ¿Por qué lloramos con el poeta cuando leemos el seráfico poema “En Suiza”? ¿Por qué, cuando oímos las heroicas y grandiosas estrofas del “Rey espíritu”, cunde la exaltación en nuestro pecho? (...) Ejem... ¿Por qué? Pues porque, señores, Slowacki era un gran poeta. ¡Walkiewicz! ¿Por qué? Repita, Walkiewicz. ¿Por qué? ¿Por qué el encanto, el amor; por qué lloramos, por qué hay exaltación, corazón y hechizos? ¿Por qué, Walkiewicz? (Gombrowicz, 2004: 63)

“Amarás al Señor tu Dios... y amarás a tu prójimo como a ti mismo’. Si se toma al imperativo en el sentido usual de obligación, tan fuertemente argumentado por la moral kantiana, hay algo de escandaloso en ordenar el amor, es decir, un sentimiento” (Ricoeur, 2001: 16).

Pero el filósofo propone reflexionar más sutilmente sobre el estatuto del mandato: ¿acaso el imperativo a amar pretende ser una orden que busca obediencia? ¿Acaso es comparable con los principios morales o los principios utilitaristas? Ricoeur duda de que la exhortación a amar tenga que ver con el imperativo moral, con la obligación y con el deber tal como los entiende Kant. Por el contrario, plantea que “el mandato de amar es el amor mismo, mandándose a sí mismo, como si el genitivo contenido en la orden fuera a la vez genitivo objetivo y genitivo subjetivo; el amor es objeto y sujeto del mandato” (Ricoeur, 2001:17).

La operación que realiza Ricoeur brinda una versión peculiar del imperativo a amar que se despega de la mera obligación moral exterior. Este movimiento en alguna medida contribuye a relativizar el peso del mandato, sobre todo cuando se lo ubica como el responsable de obstaculizar el libre fluir de las prácticas amorosas. Es decir, si nos entusiasmos demasiado con señalar la incompatibilidad entre el “deber ser” y el “sentir” corremos el riesgo de sostener esa definición de lo afectivo que antropólogos y sociólogos nos advierten evitar: aquella que lo identifica con lo auténtico, espontáneo, natural, puro e incontaminado. Como veremos a continuación, luego de despejar el problema del deber ser es posible encontrar una figura no menos controvertida: la de aquel que, ya sin imperativos de por medio, afirma actuar en “nombre del amor”.

Actuar en nombre del amor

Es Sara Ahmed quien, refiriéndose a la acción política, se muestra cautelosa ante el hecho de hablar demasiado rápido en nombre del amor: ¿Por qué se asume que es mejor hacer las cosas por amor?, pregunta. Luego critica la idea que sostiene que el amor es signo de buena política, o que el amor está en la base misma de la acción política. No existe un “buen amor” que pueda cambiar

el mundo porque se hable en su nombre (Ahmed, 2004: 141). Donde Ahmed dice “política” podríamos ensayar ubicar a la “acción educativa”: ¿por qué mencionar al amor sería garantía de una buena educación?

Actuar en nombre del amor tiene, además, reminiscencias con las prácticas de beneficencia que harían del dador de amor un ser que se siente mejor por entregar su afecto a sujetos presuntamente desvalidos. En este punto, la sutil diferencia que marca Richard Sennett entre “una forma sentimental y una forma no sentimental de la compasión, destinadas, respectivamente, a sentirse bien y a hacer el bien” (2003: 134) es más que pertinente. Estamos, sin lugar a dudas, ante un amor de “turbias complacencias” (Cornu, 2006: 20).

¿Qué implicancias tiene que se busque legitimar una práctica (ya sea política o pedagógica) en algo como el amor? Ostentar amor, hacer evidente que se siente amor y no cualquier otra cosa, llenarse la boca, como quien dice, son cuestiones que despiertan, al menos, sospechas:

“El sentimentalismo –escribe James Baldwin–, el paradigma ostentoso de una emoción excesiva y espuria, es la marca de la deshonestidad, de la incapacidad de sentir: los ojos húmedos del sentimental revelan su aversión a la experiencia, su temor a la vida, su corazón árido y, por eso, es siempre señal de una inhumanidad secreta y violenta, la máscara de la crueldad” (citado en Berlant, 2011: 59).

Pero perderíamos el foco si pensáramos que estamos ante un problema de sobreactuación, de expresividad exagerada o de hipocresía. La dificultad central de proclamar que se actúa por amor o en nombre del amor es el congelamiento de los sentimientos como signos universales de claridad y de autoevidencia. Lauren Berlant habla del “fetiche del sentimiento verdadero” y describe en tono crítico aquella política del sentimiento que

“expresa una virtud ínsita, un núcleo de sentido común. Está más allá de la ideología, más allá de la mediación, más allá de la impugnación. Parece disolver la contradicción y el disenso en charcos de una verdad básica y también superior. Parece fuerte y clara, no confusa o

ambivalente (de modo que el inconsciente hace mutis por el foro). Parece ser el inevitable o desesperadamente único núcleo de la comunidad” (Berlant, 2011: 30).

Quien sostiene que actúa en nombre del amor no hace otra cosa que elevar al amor a categoría universal, objetiva y autoevidente tratando, mediante este procedimiento, de absorber toda diferencia y conflicto “en una esponja de sentimiento legítimo” (Berlant, 2011: 93). Nada más complicado que un amor arrogándose simpleza y evidencia.

Pero los argumentos que venimos presentando no postulan algo así como un abstencionismo amoroso. Que el amor no se lleve del todo bien con las exhortaciones, que no sea aconsejable hablar en su nombre ni dotarlo de cualidades universales no significa no habitarlo. Ahmed aclara que la resistencia a hablar en nombre del amor no significa estar en contra del amor o no amar lo que hacemos. Se trata, por el contrario, de “habitar amores que no hablen en su nombre” (Ahmed, 2004: 140).

Hasta aquí hemos desplegado una serie de hipótesis que intentan comprender de qué está hecho el llamamiento a “amar a la infancia” que pronuncia de manera sostenida la pedagogía. Para ello hemos puesto a consideración el supuesto de que el mandato proviene de la impronta inevitablemente normativa del discurso pedagógico. También hemos planteado que la exhortación es posible de ser ubicada en el amor mismo, mandándose a sí mismo, en tanto base o fundamento de la existencia. O quizás se trate de una exhortación que, advirtiendo las complejidades que rodean al amor, tenga por finalidad precisamente recordarlas. Por otra parte, vimos cuán paradójico puede resultar que el amor sea la consecuencia de un deber ser. Pero más complicado aún es considerar al amor como algo claro y evidente y asumir que no hacemos otra cosa que actuar en su nombre.

II. ¿Un amor inevitable?

Queremos a continuación explorar la afirmación que sostiene que el amor es inevitable en el campo educativo. Si le diéramos crédito a esta idea, ¿cuáles

serían los matices y las particularidades de este amor? Para avanzar en este sentido optamos por precisar brevemente algunos rasgos -que podríamos llamar constitutivos- del vínculo entre el maestro y el alumno para decantar de allí algunos atributos específicos de este amor.

¿Amor entre extraños?

En primer lugar, consideramos que el vínculo educativo es, en sentido estricto, un encuentro entre desconocidos. Laurence Cornu sostiene que la relación del educador es con unos niños que no son suyos, que le son extraños y que le son confiados a partir de su actividad o función (Cornu, 2006: 12). Este argumento permitiría plantear, entre otras cosas, que no sería necesario conocer quién es el otro para establecer un vínculo pedagógico (y amoroso) con él. Es decir, la opacidad de los sujetos no sería un obstáculo sino un rasgo constitutivo del vínculo de enseñanza. Esta característica de la relación pedagógica no echaría por tierra la posibilidad de encontrar allí amor sino que, por el contrario, invitaría a explorarlo a partir de otras dimensiones. ¿Puede haber amor cuando hay desconocimiento de la persona del otro? Arendt, recurriendo a San Agustín, diría que sí, pues para él “el amor al prójimo era algo muy distinto al hecho de albergar cálidos sentimientos por un prójimo en particular” (Sennett, 2003: 144-145). Y Rousseau también diría que tenemos “la facultad de ligar nuestros afectos a seres que nos son extraños” (citado en Todorov, 2008: 34).

¿Amor intencional?

En la relación pedagógica el docente se vincula, como dijimos, con niños extraños. Agregamos que se trata de seres a los que no ha elegido. En este punto, cabe destacarse que estamos ante un vínculo previsto, reglado e intencional; es decir, no sería un encuentro fortuito sino más bien forzado. ¿Cómo pensar en ese marco el amor? ¿Se trata de un amor de carácter compulsivo?

Volvemos aquí, pero por otra vía, a encontrarnos con el tema del imperativo que tanto revisamos en el apartado anterior. Hacia el final de aquel

recorrido veíamos que las sospechas respecto del imperativo podían inducirnos prácticamente a anularlo pero en nombre de un amor que se presentaba como un afecto demasiado autoevidente y claro. Quizás tengamos ahora más elementos para ir comprendiendo por qué el amor en el campo educativo tiene esa pátina imperativa. Tal vez la insistencia propia de la exhortación esté motivada por el hecho de ser, la pedagógica, una relación entre extraños, entre seres que no se han elegido y que han sido reunidos por una causa u objetivo en común. Es decir, maestro y alumno se encuentran alrededor de unas tareas, unos saberes y unos objetivos que se presentan como mediadores de la relación. Teniendo en cuenta esto, podríamos decir que el amor puesto en juego por parte del docente implica querer “algo” de su alumno (que “algo” suceda y le suceda) y no simplemente quererlo en tanto persona.

¿Amor a los alumnos?

Para que exista la relación pedagógica tiene que haber un adulto (que no es el padre o la madre) que asuma la función docente. Se trata de un adulto que porta unos saberes específicos, un método para transmitirlos y, sobre todo, que ha tomado la decisión de llevar adelante la educación de las nuevas generaciones.

Por otro lado, el niño o hijo debe transformarse en alumno. Esta autoexclusión de la familia de la instrucción de sus hijos redundaría en que la infancia deje de ser una cuestión de índole íntima o privada para pasar a constituirse en una preocupación pública (Narodowski, 1999: 62). No podemos perder de vista que el contexto por excelencia donde se despliega el vínculo pedagógico es la escuela, una institución creada para funcionar como antídoto –y no como sustituto– de la familia (Zizek, 2001: 364).

Esta distinción entre padres y maestros y entre hijos y alumnos implica también una diferenciación en el trato afectuoso. Por un lado, el niño desaparecerá detrás de la figura del alumno, lo que le dará protección respecto “de las pasiones y de la violencia de los adultos” (Dubet, 2006: 108). Por su parte, los maestros advertirán que su trabajo les demanda inversión afectiva pero regulada, en tanto la situación educativa prohíbe dar rienda suelta a los sentimientos personales (Cornu, 2006: 13). El maestro, aún el más bondadoso,

siempre advertirá que sus alumnos no son sus hijos, y propinará tratos (castigos, recompensas), siempre racionales y nunca pasionales (Narodowski, 1999: 64-69). Esta modalidad vincular hace que Dubet postule cierta “neutralidad afectiva” (2006: 108) propia de la escuela moderna. Por todo lo antedicho, el amor de los docentes hacia los alumnos gozará de ciertas regulaciones específicas: tendrá que evitar excesos y ser proclive a la moderación.

¿Amor como don?

La relación pedagógica supone un dar sin esperar retribuciones. Como dice Violeta Núñez, está concebida bajo la égida del don: se trata de una “donación cultural que lleva implícita una confianza en el porvenir” (Núñez, 1998: 109). Si bien el docente espera un retorno, sabe que éste es -por definición- imposible, pues se desconocen sus tiempos y sus modalidades.

Cuando Ricoeur describe al amor también lo hace en referencia al don y dice que la *extravagancia* del amor se opone a la lógica de la equivalencia y a la regla de la reciprocidad (que postula tratar de manera parecida los casos parecidos) (2001: 25-27). Pero luego el ensayista pregunta en qué medida esta extravagancia puede erigirse en regla universal. Tal vez –continúa–, el mandato de amar, en tanto don, es más que nada una suerte de correctivo a la llamada “Regla de Oro” (cuya fórmula es: “trata a los demás como querrías que te trataran a ti”), para que los vínculos no se conviertan en perversos y netamente utilitarios, regidos exclusivamente por la lógica de la equivalencia y la reciprocidad (2001: 29-31).

Siguiendo este razonamiento, el vínculo pedagógico podría considerarse fundado en un modo de dar (tanto enseñanzas como amores) que no espera ni se sostiene en retribuciones y retornos.

III. Un amor en sentido figurado

Ya ha llegado el momento de retomar la pregunta que da título a este ensayo: ¿Por qué llamarlo amor? A primera vista, contestar este interrogante supondría contar con una definición inequívoca del amor. Pero en este recorrido no nos

ha interesado tanto definir con precisión qué es el amor sino advertir qué formas toma en el campo educativo, por qué se lo invoca, qué efectos se le suponen y, recordando las palabras de Sara Ahmed, cuáles son las maneras de habitarlo. Porque, además, entendemos que el amor no funciona gracias a la identificación a priori de ciertos rasgos positivos que permitirían definirlo. Funciona, según un Boltanski inspirado en Kierkegaard, a partir de su mera suposición. Para “edificar” amor habría simplemente que suponerlo. ¿Cómo? No descartándolo activamente sino creando condiciones para que éste manifieste su presencia:

“El amor que edifica no tiene nada para mostrar. Su trabajo es solamente suponer’. El trabajo del amor es por ello invisible (‘el amor pasa inadvertido aun en el apogeo de su obra’) y pasivo puesto que esa obra consiste en ‘no hacer nada de nada’” (Boltanski, 2000: 223).

Si el amor opera de este modo, con un bajo perfil, no mostrándose a sí mismo, es entendible que su invocación reiterada y su exhibición desmedida provoquen desconfianza y huelan a sentimentalismo espurio. Pero, además, si el amor es un supuesto cuyo trabajo es estar ahí, sin hacer nada de nada, ¿por qué insistir con pedirle cosas al amor? ¿Por qué no limitarnos a reconocer y celebrar su inevitable y al mismo tiempo inútil presencia? Quizás el amor en el campo educativo sea eso: un supuesto ineludible, algo que no puede faltar, pero que no explica ni justifica nada, ni hace que las cosas se vuelvan más sencillas.

En el extremo opuesto de esta versión del amor sutil, que pasa inadvertido encontramos, volviendo a Ricoeur, su presencia extravagante. El amor muchas veces es ampuloso, llamativo, intempestivo, lo escribimos con mayúsculas y sospechamos que es una palabra que nos puede quedar demasiado grande. ¿Estamos seguros de que se trata de amor con todas las letras?

Tal vez, a causa de esa sensación de inadecuación³, impropiedad o extravagancia que genera el amor, prefiramos entenderlo en sentido figurado. Como si necesitáramos decir que el educativo es un vínculo “como” de amor, o de “algo así” como amor. Es otra vez Paul Ricoeur quien nos inspira a pensar en esta línea cuando plantea la existencia de un uso poético del imperativo a amar. Bajo este rasgo poético el filósofo advierte “el poder de metaforización que se vincula a las expresiones de amor” (2001: 18). El amor es capaz de movilizar y hacer gravitar alrededor de él una variedad de afectos: placer, dolor, alegría, tristeza, felicidad, melancolía, satisfacción, descontento. Pero su capacidad de metaforización daría cuenta de cómo el amor es capaz siempre de significar más que él mismo (Ricoeur, 2001: 20).

Tal vez, entonces, el “amado a la infancia” no sea otra cosa que un imperativo en su versión poética, una metáfora, una presunción necesaria, un “como si”, a sabiendas de que es, literalmente, una solicitud extravagante. ¿Y por qué necesaria? Nuestra hipótesis es que la exhortación a amar no vendría a ensalzar este afecto sino más bien a poner sobre la mesa su dificultad. Dicho de otro modo, estamos pensando que el imperativo a amar tendría su razón de ser en la constatación de odios, desprecios y rechazos siempre latentes, y su función sería algo así como ponerlos a raya.

¿Por qué llamarlo amor? Situado entre lo extravagante y lo imperceptible, entre aquello que no puede definirse a priori y aquello que puja por considerarse simple y transparente, el amor es un asunto bien complicado de asir. Por esto mismo, quizás, en algunos casos prefiramos otros nombres que nos permitan movernos en una zona de afectos más tangibles. Por

³ Quienes trabajan en el campo educativo con elementos del psicoanálisis identifican al amor en el vínculo pedagógico como un amor de transferencia. Un amor desubicado, equívoco, plantea Graciela Frigerio (2004), que en alguna medida no es tal y cuya regla fundamental es la renuncia y la abstinencia pues no debe haber respuestas a ese amor en el plano de lo real. Lo fundamental es que hace de soporte de la transmisión: “El amor del que se trata no es un amor interpersonal, es un verdadero/falso amor y tendrá por ley no ser nunca actuado ni correspondido, resulta de un desplazamiento que todo buen educador sostendrá, no aprovechándose de la confusión (y renunciando a la seducción), *haciendo que el afecto, la libidinización, pase, se desplace y alcance al objeto*” (Frigerio, 2004: 17, las cursivas son del original).

ejemplo, comenzar por examinar si contamos con la suficiente disponibilidad⁴ para que educar se convierta en nuestro oficio.

Si asumimos que educar a las nuevas generaciones implica habitarlo, podremos, por qué no, llamarlo amor, siempre y cuando aceptemos que sentir amor no será evidencia de nada ni se convertirá en el signo de una buena práctica educativa.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2004) **The Cultural Politics of Emotions**. Routledge. New York.
- Arendt, H. (1996) **Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política**. Península. Barcelona.
- Berlant, L. (2011) **El corazón de la nación. Ensayos sobre política y sentimentalismo**. FCE. México.
- Boltanski, L. (2000) **El amor y la justicia como competencias. Tres ensayos de sociología de la acción**. Amorrortu. Buenos Aires.
- Comenio, J.A. (1994) **Didáctica Magna**. Porrúa. México.
- Cornu, L. (2006) "Moverse en las preguntas". En: Frigerio, G. y Diker, G. (comps) (2006) **Educación: figuras y efectos del amor.**, Del Estante, Buenos Aires. pp. 11-23.
- Dubet, F. (2006) **El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad**. Gedisa. Buenos Aires.
- Durkheim, E. (1996) **Educación y sociología**. Península. Barcelona.
- Frigerio, G. (2006) "Lo que no se deja escribir totalmente". En: Frigerio, G. y Diker, G. (comps) (2006) **Educación: figuras y efectos del amor**. Del Estante. Buenos Aires. pp. 25-42.
- Frigerio, G. (2004) "Los avatares de la transmisión". En: Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2004) **La transmisión en las sociedades, las**

⁴ Este término tiene una potencialidad poco explorada. El psicoanalista François Jullien incursiona en él y cita al escritor André Gide quien decía que "Toda novedad debe encontrarnos siempre enteramente disponibles". Lo interesante de esta noción es que "no pertenece al orden de la moral ni tampoco al de la psicología, no es prescriptiva (o, si lo es, no podríamos precisar de qué) ni tampoco explicativa, por lo tanto no puede pensarse ni como virtud ni como facultad, que son los dos grandes pilares sobre los cuales hemos erigido nuestra concepción de la persona" (Jullien, 2013). La disponibilidad es una suerte de renuncia a la voluntad de dominio e implicaría cierta abstención del yo como posición fija.

instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción.

Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. pp.11-25.

- Gombrowicz, W. (2004) **Ferdydurke**. Seix Barral. Buenos Aires.
- Jullien, F. (2013) "Estar disponible". En: **Diario Página/12**. Jueves 18 de abril de 2013. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-218246-2013-04-18.html>. (Acceso: 2 de agosto de 2016)
- Maleuvre, D. (2006) "El amor del ogro. Reflexiones sobre la muerte infantil". En: Frigerio, G. y Diker, G. (comps) (2006) **Educación: figuras y efectos del amor**. Del estante. Buenos Aires. pp. 109-122.
- Narodowski, M. (1999) **Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual**. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Núñez, V. (1998) "De la fragmentación a los nodos o una apuesta a favor de la ética de la transmisión", En: *Cuaderno de Pedagogía Crítica* N° 3. Rosario, editorial Bordes, junio 1998. pp. 97-115.
- Ricoeur, P. (2001) **Amor y justicia** Caparrós. Madrid.
- Rousseau, J.J. (2000) **Emilio o de la educación**. Edaf. Madrid.
- Rousseau, J.J. (2003) **Reflexiones de un paseante solitario**. Quadrata. Buenos Aires.
- Sennett, R. (2003) **El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad**. Anagrama. Barcelona.
- Todorov, T. (2008) **La vida en común. Ensayo de antropología general**. Taurus. Buenos Aires.
- Varela, J. y Alvarez Uría, F. (1991) **Arqueología de la escuela**. La Piqueta. Madrid.
- Zizek, S. (2001) **El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política**. Paidós. Buenos Aires.