



## EL ASUNTO DE LA AFECTIVIDAD<sup>1</sup>

Clara C. Valdivieso<sup>2</sup>

Dentro de la formación de mujeres y hombres se ha excluido la afectividad; a las primeras se les hace creer su vulnerabilidad y a los segundos, se les crea el fantasma del afeminamiento.

Ambos, tanto el joven como el adulto, están tentados por símbolos culturales enemigos de las relaciones tiernas, que al reglamentar sus conductas, aspiraciones y convicciones, los lleva a aplicar en la vida diaria una lógica paradigmática y estricta.

La afectividad es un paradigma de convivencia que se debe ganar en todos los aspectos como el amoroso, lo productivo y lo político, arrebatando el territorio en que dominan los valores de la vindicta, el sometimiento y la conquista, que se dan tanto en el territorio público como en las relaciones privadas y familiares. La intolerancia del discurso total, aniquilador de la diferencia y enemigo del crecimiento y la singularidad, habita en las prácticas masculinas y femeninas que sigue atendiendo a una demanda cultural de hegemonía que no se distingue raza o sexo.

Disuelta la falacia del género -masculino o femenino- para ver detrás de ella la ubicuidad del poder, aparece un nuevo obstáculo, relacionado con la exigencia de producir conocimiento al amparo de un discurso académico. Las aulas tan propicias a la formulación de una verdad abstracta, no parece serlo al tema de la afectividad y los sentimientos, el aprender a cómo se sienten los otros, cómo reaccionan ante las actitudes y comportamientos de nosotros, la autoestima, el valorarse como persona, saber establecer lazos de amistad, han quedado

excluidos de los salones de clase. (Ortega Ruíz, R, 1991). Los profesores, como decía Charcot, actúan como mariscales de campo, sea el momento de enunciar su verdad o cuando se aprestan a calificar el aprendizaje. Desde las tempranas experiencias de la escuela se "adiestra" al niño en un saber de prevención, que pretende una neutralidad sin emociones, para que adquiera sobre el objeto de conocimiento un dominio absoluto, igual al que pretender obtener los generales que se toman los países enemigos.

Un ejemplo de esto es como se aprenden las ciencias naturales, como se estudia la vida vegetal o animal y los principios que la mueven, bien con herbarios de plantas marchitas y seleccionadas o a través de la vivisección de animales y reacciones en tubos de ensayo bajo una campana de seguridad.

Toda interacción con la vida que nos rodea pasa por su destrucción, como si lo único que pudiéramos apropiarnos de los otros fuera su cadáver. La ciencia con su "esquematismo rígido" alejado de la dinámica vital, ha hecho creer que sólo se puede conocer si se descompone al otro una vez detenido el movimiento; metodología que se aplica a diario, tanto en la investigación científica como social, extendiéndola además, a la vida afectiva y a la relación con los demás.

Es errada la creencia que para conocer no es necesario tener una relación afectiva. Es posible conocer a las plantas y animales manteniendo una relación afectiva con ellos. Más que el aislamiento de una cierta percepción subjetiva y emocional que enturbia el acceso a la verdad, lo que queda al descubierto en este modelo epistemológico es la presencia de la afectividad plana y reservada de un guerrero, preparado para someter a su dominio homogenizador la multiplicidad de la vida sin importar su reducción a un enunciado abstracto o a un esquema. (Vargas Otálora., 1996)

<sup>1</sup> Ensayo presentado en el Seminario de Pedagogía y Didáctica, 1996

<sup>2</sup> Estudiante del Departamento de Química de la U.P.N.

El conocimiento, como lo afirmó Jurgen Habermas, "es un cuerpo de prácticas y enunciados por una diversidad de intereses, que van desde el afán de dominio instrumental hasta el fomento de la emancipación y la libertad".

Se desconoce que la vida académica y la misma noción de *paideia* se asientan en occidente, desde la lejana Grecia, en una relación erótica moralizante que impregna por completo los intereses del conocimiento (Miller, 1990). Platón ya lo había señalado "la educación corre paralela a una cierta disciplina erótica que obliga a sublimar la relación de seducción que se establece entre el maestro y el alumno, para llevar a este último a la identificación apasionada con cierto modelo gnoseológico" (Reyes, F, 1994)

Así se carezca de un vocabulario amplio para designar los variados matices que asume el componente afectivo en el campo educativo, es imposible desconocer el papel de la emoción como moduladora y estabilizadora de los procesos de aprendizaje, ni dejar de pensar en la aventura pedagógica como una búsqueda afectiva de figuras de conocimiento, compromiso pasional que busca afanoso hundir su huella en la rejilla intelectual. Lo que queda, al final de un período de formación académica, no es sólo un conjunto de conocimientos sino también un conjunto de hábitos, escrúpulos morales y rutinas de conductas que terminan ejerciendo un gran poder de reglamentación cognitiva sobre el educando.

Un nuevo obstáculo se levanta ante la posibilidad de iniciar una reflexión sobre la ternura. Cierta saber del sentido común parece insinuar que este tema escapa a la técnica discursiva por tratarse de una vivencia que se resiste a cualquier cadena argumental o ejercicio explicativo. Se podría traer a colación el carácter espacial, casi táctil de la ternura para afirmar que es en vano cualquier intento por alejarla de la inmediatez

del cuerpo e integrarla a la vacuidad de las palabras. La afectividad parece darse siempre en presente, como acontecimiento que se vive, entrega o se recibe, resistente a cualquier promesa o temporalización que busque colocarla en una instancia más allá del cuerpo y del tacto que se comparten en la vida diaria.

Una de las dificultades que encierra la integración de la afectividad a las perspectivas cognitivas académicas es que ella señala un límite del lenguaje, momento que se configura cuando las palabras, impotentes, ni pueden convencer ni argumentar, se lanzan de lleno al campo de lo patético. Cuando se pregunta sobre los significantes, que en la vida social se construyen en íntima relación con la experiencia gestual y corporal, se observa que el tacto actúa como nodo central en la constitución del entramado comunicativo, pues muy cerca de él, se ubican las huellas o rastros, que según Jacques Derrida, constituyen el mapa primigenio de la lengua.

En el orden de lo patético, el significado encuentra su límite bordeando el territorio del significante, de los gestos que articulan el decir profundo del lenguaje. No se puede desconocer que las palabras pueden ser afectivas, pues con el discurso también se puede agrandar y complacer o agredir y violentar, independientemente de su estructura lógica o de las cadenas argumentales que se utilicen. La ciencia, acostumbra a cifrar sus informes en cierto modelo frío y burocrático, sin que ello quiera decir que la verdad no puede asumir la forma sugerente de una expresión cálida y acariciadora. La frialdad del discurso científico no es otra cosa que una expresión de las lógicas rígidas que se han insertado en la producción del conocimiento, sin que se pueda convertir esta deformación histórica en un único parámetro de validez.

Como quisieron alguna vez los retóricos y los



sofistas, "el discurso debe ir cargado de emoción y astucia persuasiva, pues allí también se decide la veracidad o la falacia de los enunciados" (Gadner, J. 1994). Independientemente de la forma que asuman los discursos científicos muestran su fertilidad cognitiva cuando logran explicar los supuestos sobre los que se asientan, sin asumir la forma de una enunciación dogmática.

Es pues, la capacidad de generar crítica y reflexión, y no el empobrecimiento discursivo y literario, la característica que permite distinguir el pensamiento científico de la repetición dogmática y la charlatanería.

Cabe decir que se es más que el cascarón de identidad masculina y femenina que ha impuesto la cultura y se perciben los remezones que sacuden la estructura académica lanzando con fuerza hacia la lógica de lo sensible, el discurso puede llenarse de afectividad, siendo posible conocer al otro, sus sentimientos, sin que la solidez argumental sufra por hacerse acompañar de la vitalidad emotiva. (Florez. 1994).

#### BIBLIOGRAFIA

FLOREZ, R. Hacia una pedagogía del conocimiento. Santafé de Bogotá D.C. McGraw-Hill 1994.

GAARDER, J. El mundo de Soffa. Madrid. Ediciones Siruela. 1994.

ORTEGA R. R. Relaciones afectivas, comprensión social y juego dramático en la educación escolar. Investigación en la escuela. No 15. 1991

VARGAS O.A. Pensamiento paradigmático. Memorias del Seminario "Pedagogía de lo imaginario". Inpahu 1996.



## EL PROBLEMA DE LA EVALUACION<sup>1</sup>

Juan Porras Bermúdez<sup>2</sup>

Se pretende sostener que los estudios que se realizan para formar a los docentes, ahondan en todo menos en la estructuración de un bagaje suficiente, desde el punto de vista teórico-práctico, que permita la evaluación académica. En relación con la problemática de la concepción evaluativa, los maestros de primaria y secundaria opinan que la evaluación que se hace del alumno no es integral, se enfatiza en lo cognoscitivo, entendiéndolo como lo memorístico y lo relacionado con la repetición de contenidos.

Existe la tendencia a cuantificar el saber, la evaluación se exige como comprobación de objetivos y no es claro lo que significa evaluación y promoción. (Universidad Pedagógica Nacional 1987).

Se tiene la tendencia a pedir al estudiante destrezas operativas que le permitan fijar, por repetición de tareas, los contenidos ya especificados en los llamados planes de estudio. Sin embargo, alguien que se catalogue de pedagogo comprende que este sesgo redundante en la problemática de la enseñanza prístina pero no en la incentivación estudiantil hacia la formación de su filosofía y maneras de interpretar su realidad. Como puede deducirse, toda asignatura no es más que una serie estructurada, en el plan divulgativo, de las informaciones obsoletas que los proyectos demostrativos particulares producen, y muestra no el presente, sino el pasado de una actividad cognoscitiva que avanza y empuja sus propias fronteras.

<sup>1</sup> Ensayo presentado en el Seminario de Pedagogía y Didáctica. 1996.

<sup>2</sup> Estudiante del Departamento de Química de la U.P.N.