

Afectividad, género y cuidado. Aportaciones al área de la educación

Affectivity, gender and care. Contributions to the area of Education

Afetividade, gênero e cuidado. Contribuições para a área de Educação

Miguel Antonio Ahumada Cristi¹

RESUMEN

En distintos períodos históricos, la razón y la afectividad — como lugar de las emociones — se entendieron como cuestiones distintas e independientes. Por cierto, las emociones fueron comprendidas como entorpecedoras del despliegue intelectual. Incluso, se pensó que la actividad emocional predomina en las mujeres y la racional en los hombres. Y esto trajo graves consecuencias en la forma de educar. Sin embargo, a partir del siglo XX, especialmente, la preocupación científica por la estructura afectiva del ser, junto a la incipiente ética del cuidado, comenzó a fundamentar una teoría que complementa e interconecta la razón y la afectividad. El objetivo de este artículo es justificar el desarrollo de una educación en donde las estructuras cognitivas y afectivas se conciben como conceptos indisociables e igual de importantes para la formación humana.

Palabras clave: Afectividad. Género. Cuidado. Educación.

ABSTRACT

In different historical periods, reason and affectivity — as the locus of emotions — were understood as different and independent things. Emotions were understood as hindering intellectual development. It was even thought that emotional activity predominates in women and rational activity in men. And this brought serious consequences for education. However, from the 20th century, especially, scientific concern for the affective structure of being, together with the incipient ethics of care, began to support a theory that complements and interconnects reason and affectivity. The objective of this article is to justify an education where cognitive and affective structures are conceived as inseparable concepts and equally important for human formation.

Keywords: Affectivity. Gender. Care. Education.

RESUMO

Em diferentes períodos históricos, razão e afetividade — como lugar das emoções — foram entendidas como questões distintas e independentes. Aliás, as emoções eram compreendidas como entorpecedoras do desenvolvimento intelectual. Pensava-se, até mesmo, que a atividade emocional predominava nas mulheres e a atividade racional nos homens. E isso trouxe sérias consequências

¹Universidad Federal da Integração Latino-Americana, Foz de Iguaçu, PR, Brasil. Correo electrónico: miguel.cristi@unila.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2101-6277>

na forma de educar. No entanto, a partir do século XX, especialmente, a preocupação científica com a estrutura afetiva do ser, aliada à incipiente ética do cuidado, começou a fundamentar uma teoria que complementa e interliga a razão e a afetividade. O objetivo deste artigo é justificar o desenvolvimento de uma educação em que as estruturas cognitivas e afetivas sejam concebidas como conceitos indissociáveis e igualmente importantes para a formação humana.

Palavras-chave: Afetividade. Gênero. Atenção. Educação.

PRESENTACIÓN

¿Qué se nos viene a la cabeza cuando hablamos de afectividad? Muy probablemente pensamos en nuestras emociones y sentimientos ¿Y la razón, la consideramos? Pues no es muy común asociarla a la afectividad. ¿Y qué hacemos cuando pensamos los conceptos razón y afectividad con relación a la idea de género? Parece que no es muy difícil tentarse a hacer distinciones, binarismos o dicotomías entre lo masculino y lo femenino.

En el sentido más básico u ordinario hablar de la afectividad es hablar de lo relativo a los sentimientos y emociones. Pero si deseamos pronunciarnos de manera científica y precisa sobre aquello, inevitablemente debemos entrar en el polémico e histórico terreno de las teorías del *ser-afectivo* en la relación *mente-ser-y-mundo* desde la perspectiva del fenómeno de la *afección*: el *ser-capaz-de-afectar-se* o el *ser-emotivo-sintiente*. Cuestión, obviamente, tan presente en hombres como en mujeres. Y si se han hecho distinciones o jerarquías, estas son culturales o producto de los estereotipos y maniqueísmos históricos.

En la actualidad, los estudios y teorías sobre el tema nos entregan un esqueleto que favorece, con bastante precisión, armarnos de algunas ideas básicas sobre cómo las emociones y sentimientos operan en la conciencia individual, en la estructura social y en la acción. Por cierto, las investigaciones sobre la emoción han producido un rico acervo teórico sobre el asunto. Aunque tales ideas entran en conflicto cuando deben enfrentarse al siguiente problema histórico: desde la antigüedad se viene defendiendo la idea que somos animales racionales, máxima distinción respecto de los demás seres animados; pero dicha racionalidad ¿está o no ligada a factores sentimentales y emotivos?; o bien, ¿razón y emoción operan en la mente como cuestiones aisladas o están en íntima conexión? Este problema se torna más complejo cuando la búsqueda de una respuesta se hace sobre la base de la diferenciación entre géneros o entre la diversidad de identidades no-binarias relativas al género humano.

Durante siglos hubo una fuerte tendencia por sostener que la razón y la emoción operan en la mente de manera disociada. Y no solo eso, que la razón es “superior” y que es predominante en el género masculino, mientras que la emoción es “inferior” y es más frecuente en lo femenino (Abramowski, 2010; Rachels y Rachels, 2013). El caso es que en distintas épocas de la historia predominó la tendencia de separar razón y emoción, y con ello se estableció una dualidad entre los fenómenos racionales y emocionales, siendo estos últimos considerados como perturbadores para el despliegue de la racionalidad (Franzi, 2019).

Es precisamente en esta polémica tesis donde la teoría educativa sobre la afectividad arremetió y consiguió un destacado avance: la imposibilidad de concebir una idea dualista como horizonte último de la comprensión del ser con relación a sí mismo y al mundo. En efecto, la educación de la afectividad desafió lúcidamente la dualidad entre el *ser racional* y el *ser emotivo*, que tanto marcó las etapas anteriores a nuestra época, para comprender que afectividad y cognición, especialmente en términos de desarrollo de la personalidad moral, no son cosas que actúan en la mente como cuestiones aisladas, sino incorporadas. Además, consiguió formidablemente romper la presunción histórica que la racionalidad

es un “asunto de hombres” y la afectividad es un “asunto de mujeres”. En consecuencia, esta posición ayudó a comprender que debemos incorporar a las prácticas educativas espacios y ambientes en que tanto los niños como las niñas, sin el más mínimo espacio de desigualdad, se conozcan y desarrollen como seres emotivos y capaces de pensar, o como pensantes en tanto emocionales, puesto que la afectividad y la cognición contribuyen articuladamente en la construcción de la moralidad; esto es, las distintas formas de pensar y actuar en el mundo, en la plenitud del concepto (Arantes, 2003).

Dicho de modo más concluyente, la tesis de base de la educación de la afectividad es que las emociones y los sentimientos, siempre interconectados con la razón, van dando molde a nuestras formas de pensar y de actuar, i. e., nuestros *mores*. Este modelo educativo entiende al ser humano como un *fluentum continuum* entre lo que tiene que ver con la razón y lo que comprende la afectividad, sin diferencias de género.

En fin, en este artículo haremos una lectura reflexiva de algunas teorías importantes asociadas a las emociones y sentimientos. Estudiaremos esto en el marco del concepto género y en los cánones de la interdisciplinariedad, para luego construir una idea más o menos coherente con el área de educación y con lo que particularmente pensamos. Por cierto, para intentar aminorar nuestras incertezas, confiamos que los siguientes interrogantes pautarán adecuadamente el inicio de nuestro diálogo: ¿qué es la afectividad?, ¿qué se ha dicho sobre las emociones y sentimientos? Y una vez tratados estos dos cuestionamientos, ejercitaremos la tercera y última pregunta: ¿cómo la afectividad debe ser valorada en el ámbito educativo?

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA AFECTIVIDAD

La idea del rol de la afectividad en la psiquis humana se viene discutiendo por lo menos desde el s. V a.C. Entonces, puesto que son muchas y muy variadas las reflexiones y tesis sobre este concepto, y que además vienen de distintas áreas (Filosofía, Teología, Psicología, Neurología, etc.), creemos pertinente considerar aquellas ideas más precisas, conectadas o complementarias que nos permitirán elaborar una concepción de afectividad que no establezca lecturas binarias y que sea coherente con el área educación.

Hemos creado tres oraciones que nos servirán para iniciar nuestro ejercicio: 1. *La madera, afectada por el calor del fuego, se volvió cenizas*; 2. *En igual cantidad, los átomos de cloro y de sodio se afectan mutuamente y forman la sal*; 3. *De tanto comer cosas dulces, Roberto se vio afectado por una prediabetes*. A partir de estos tres enunciados podemos llegar a una primera conclusión: *afectar-se* (o la *afección* del ente) se refiere a las distintas manifestaciones o alteraciones, temporales o permanentes, que pueden sufrir los seres o las cosas por causa de algo. No obstante, tal definición no es totalmente acertada, puesto que el problema no debe reducirse solo a manifestaciones físicas. Entonces, para ampliar algo más nuestro entendimiento, creamos otros tres enunciados:

1. *Los niños se alegran con las cosas simples*; 2. *Cristina, al ver a su madre tras cinco años, se afectó al punto de llorar*; 3. *Mauricio se vio afectado luego de ver imágenes de las víctimas del terremoto, y se emocionó tanto que se dispuso a ayudar de manera voluntaria*. Estas tres oraciones favorecen entender que la afectividad posee distintas categorías: es un impulso o ánimo positivo (tanto como podría ser negativo), como el amar o dar valor a alguien o algo (a la madre, en el caso del segundo ejemplo), o bien, con el *desear y/o motivar-se* hacia algo (actuar como voluntario, como en el tercer ejemplo). Y si conjugamos estas ideas podemos llegar a una primera tesis básica: que donde hay afectividad hay sentimientos o emociones, y por lo tanto *afectar-se* viene a ser uno de los motores de la estructura humana que incita el pensamiento, la motivación y la acción. En esta misma línea, cabe destacar que Martín Heidegger (2005) no de casualidad utilizaba el concepto *Befindlichkeit* (al., situación afectiva) para referirse a la estructura emotiva de *Dasein*, como una de las condiciones del *Ser-ahí* motivado que lo lleva a actuar a partir de las posibilidades surgidas en la facticidad.

Si enlazamos estas categorías podemos incluso pensar que *afectar-se* es, como lo pensaba Aristóteles (1999), *manifestar-se* emocionalmente por causa de un “algo” en forma *kínesis* (gr., acción o movimiento). Y si “*toda conciencia es conciencia de algo o hacia algo*” — archiconocida tesis de Husserl — pues también toda emoción es emoción de algo o hacia algo. Yendo algo más lejos, Jean Paul Sartre (2015 p. 15-18) está en lo correcto al pensar que toda emoción tiene un significado activo y nunca estático. Y al ser activo puede describirse en su fenómeno, pues lo estático nos llevaría a una simple constatación factual. Esta idea de Sartre permite entender la afección emocional como una forma humana de existencia.

En esta línea cabe también pensar que este “sentir” y/o “manifestarse” por causa de algo puede ser expresado a partir de una respuesta emotiva evidente, como la rabia; o sentimental, como la tristeza o el júbilo. Ejemplos para justificar estas conjeturas pueden ser: “*María, luego del insulto, manifestó su ira contra el ofensor*”; “*Manuel lloraba de tristeza, pues se sintió afectado por la derrota de su equipo en la final*”; “*La primavera llegó y las flores recién nacidas me afectan y regocijan el alma*”.

Importa también tener en cuenta que el sentir puede no llevar a la acción evidente, pues perfectamente puede ser una cuestión oculta o interna, i. e., no necesita siempre de un intermediario físico, de estímulos evidentes, contingentes, o de una reacción visible al ojo humano. El haber creído esto último como siempre posible fue uno de los errores del conductismo radical de John Watson (1997) y de sus seguidores. Siguiendo la línea de los ejemplos, hemos creado otro para reforzar esta última idea: *Roberto recibe amablemente a su amigo Pedro. Le ofrece una deliciosa cena y lo llena de atenciones. Para cortejarlo aún más, le da un fino chocolate de regalo en la hora justa en que Pedro se está yendo. Gracia a ello, Pedro se marcha con la satisfacción de que Roberto fue muy amable y atento. Esto lo animó a invitar a Roberto a cenar. Sin embargo, cuando Pedro se fue, Roberto se dice a sí mismo: — menos mal que ya se fue, me cansa este hombre. Y para peor ahora tendré que ir a su casa.*

Sabemos que el ejemplo puede interpretarse de muchas maneras y desde distintas líneas teóricas. Lo que deseamos sacar de él es que nos permite mostrar que la conducta no siempre revela el sentir, ni las emociones siempre son manifestadas en el sentido de concordancia con el comportamiento: lo que se piensa o se siente no siempre tiene una relación simétrica. El conductismo radical quiso colocar la mente como algo puramente observable, y aunque quizás muchas veces es posible comprender las emociones desde afuera (en la conducta) esto no es una práctica infalible; ergo, la psicología conductual no es una ciencia perfecta para ello (Martínez-Freire, 2002); por ende, mucho menos para explicar el mundo factual y cotidiano de las emociones (Sartre, 2015).

Si hay total consenso en algo, que la verdad es de Perogrullo, es que el ser humano en su relación obligada con el mundo — no puede *no-ser* — se ve afectado: se emociona y experimenta sentimientos por los entes o fenómenos que hay o acontecen en él; ergo, el *afectar-se* es una de las verdades ontológicas más evidentes.

Debido a las ideas que hemos venido tejiendo comenzaremos a entender la afectividad como el concepto que engloba lo relativo a las emociones y sentimientos experimentados por los seres humanos como una cosa consigo mismo (hacia adentro) y con el mundo (hacia afuera). Entiéndase esto no como una dualidad, mucho menos como una supremacía de una cosa sobre la otra, sino como una forma relativa de “vivir”. Veamos:

Descartes dudaba de todo lo que el cuerpo pueda sentir, pero jamás dudó que el ser puede negarse a sí mismo como un sujeto sintiente. Es decir, no niega el “yo sintiente”, lo que pone en duda es el cuerpo sentido, no la mente capaz de afectarse por medio de la percepción y del sentir (Descartes, 2005). En esto último, creemos, estamos todos y todas más o menos de acuerdo. Su error fue exagerar un internalismo de la conciencia. Por esta razón es que entenderemos el sentir y el emocionarse desde aristas distantes a Descartes. Nuestro razonamiento será más cercano al conocido médico neurólogo António Damásio (2005), serio especialista de todo lo

que venimos hablando. Pero también estaremos, en parte, distantes de este último, porque no reduciremos o llevaremos las emociones y sentimientos casi exclusivamente al ámbito del cerebro, como Damásio suele hacerlo.¹

Este autor nos dice que las emociones y los sentimientos tienen una relación en la forma de *continuum funcional* en la conciencia y en el mundo. “Sentir”, en su carácter de sentimiento, es una forma introspectiva de percibir-se interiormente y reconocer conscientemente una emoción (Damásio, 2005). Es conciencia emotiva en la forma de sentimientos que posibilitan nuestra sobrevivencia y bienestar, individual y social. La alegría puede manifestarse emocionalmente, v. gr., el acto de abrazar a un ser amado, i. e., se muestra como movimiento (*kinesis*). Pero si así lo hace es porque algo se “siente”, y cuando el motivo lleva a la “acción” tampoco deja de sentirse; o sea, no deja de ser un sentimiento en forma de emoción o una emoción cuyo fondo es sentimental. Se trata de una cuestión indisociable manifestada *hacia o en* el mundo. Es por ello que las emociones y sentimientos son, en la conciencia de mundo, un *continuum*. Desde otra perspectiva, las emociones también pueden ser inconscientes ya que muchas veces se manifiestan como mecanismo biológico, regulador o protector, v. gr., cuando nos asustamos o cuando nos llega un peligro de imprevisto (Damásio, 2000; 2005). Pues todas estas cuestiones son una forma de *affectus*, i. e., están en el terreno de la afectividad y nos permiten entender mejor nuestra relación *con y en* el mundo, con los hechos, las cosas y seres que hay en éste.

Ahora que tenemos a nuestro favor algunos entendimientos básicos sobre la afectividad y las emociones, podemos dar el próximo paso: describir la naturaleza de las últimas. En cuanto al origen, la manifestación y el desarrollo de las emociones, diversos autores nos permiten llegar a por lo menos seis conclusiones presentadas en la Tabla 1 (Oatley y Jenkins, 1992; Bechara, 2003; Leme, 2003; Damásio, 2005; Carpena, 2010; Abramowski, 2013).

Tabla 1 – Seis conclusiones sobre las emociones.

1	Inicialmente no se aprenden, puesto que se inician como cuestiones primarias o naturales, v. gr., el bebé siente, se emociona y nadie le enseña a hacerlo.
2	Son regulaciones vitales, conscientes, automáticas o adaptativas, ya que protegen la integridad, la salud física y mental del organismo.
3	Son la consecuencia de una historia de vida. Esto, en cláusulas evolutivas, culturales, que pueden entenderse como un resultado socio-histórico (naturalismo y cultura). Trátase de un proceso o construcción en donde interceden factores genéticos y culturales.
4	Son producto de cuestiones internas, como la reflexión del ser consigo mismo, recuerdos, esperanzas, imaginaciones, deseos, etc.
5	Funcionan como reguladores y/o facilitadores de la acción, pues en determinados e indeterminados casos favorecen tomar adecuadas decisiones en el actuar; se articulan con la razón e influyen en deliberar.
6	Son el resultado de una combinación de varias o de todas las ideas anteriores; vale decir, son la unión más o menos armoniosa entre naturalismo, desarrollo y adaptación, socialización, reflexión íntima y motor de la acción socio-moral.

Fuente: elaboración propia (2023).

1 Damásio buscó un fundamento único, y tal lo encuentra en Spinoza, ¿por qué Spinoza? porque Damásio es neurólogo, es decir, predominan en él los estudios a partir de las reacciones químicas del cerebro. Spinoza utilizó el concepto *affectus* para referirse a las afecciones del alma (como los sentimientos) percibidas por el cuerpo, en cambio las emociones (que evita llamarlas de *pasiones*), que pueden generar el estado o la acción emotiva, a su juicio están en el ámbito de la mente. Esta idea se torna importante en los estudios de Damásio.

La última conclusión, aunque sea la más compleja, a nuestro juicio es la más precisa para comprender el asunto desde una perspectiva educativa, por tres razones: a. comprende al sujeto como un ser naturalmente capaz de afectar-se y de manifestar sus emociones y sentimientos; b. nos lleva a entender que dependemos tanto de nosotros mismos como de la socialización para desarrollar o cultivar un adecuado sistema de manifestación afectiva; c. posibilita concebir la afectividad como uno de los motores de la acción. Yendo más lejos, enlazadas estas razones nos dan una nueva concepción de ser humano: un *bios* sintiente-pensante que impide seguir sosteniendo aquella dualidad que mantiene al sistema educativo mucho más preocupado por el fortalecimiento de la cognición (la adquisición memorística y racional de los contenidos histórico-culturales de los planes y programas educativos) y de la técnica (los saberes ejecutivos o capacidades necesarias para demostrar el entendimiento y luego producirlo) que de la afectividad, o sea, la forma emotiva y sentimental en que se recibe el producto histórico-cultural de modo que las habilidades emocionales del sujeto, a partir de la puesta en práctica de la conciencia emotiva, puedan formar parte del proceso educativo (Arantes, 2003; Araújo, 2003; Asassus, 2009; Gonsalves, 2015).

Pues ahora que tenemos una nueva base para nuestro discurso, creemos oportuno dar el segundo paso, que es revisar los estudios más consolidados, tanto como cuestionados, sobre el asunto que aquí presentamos. Hemos optado, por razones de espacio, y por nuestro aprecio por la interdisciplinariedad, por la Psicología.

AFECTIVIDAD Y GÉNERO EN EL MARCO DE LA ÉTICA DEL CUIDADO

No hay duda alguna de que los estudios de Jean Piaget (1994) y de Lawrence Kohlberg (1992) constituyen un notable inicio y sustento para una psicología del desarrollo de la moralidad. Y no solo para eso, también para una ética plausible de llevar al terreno de distintas áreas. No obstante, por haber tenido presunciones y objetivos a veces muy rígidos, los trabajos de ambos autores produjeron reducciones cuestionables; entre estas, que sus conclusiones fueron hechas sobre la base de modelos masculinos y de un análisis del razonamiento moral pautado en principios de justicia. Es decir, descuidaron los modelos femeninos, el desarrollo de la afectividad y otras virtudes además de la justicia.

Sin embargo, es imperioso destacar que Piaget sí hizo el intento por estudiar ambos modelos. Su problema fue que concluyó que las mujeres expresaban juicios morales “anómalos” y por lo tanto muy difíciles de entender bajo razonamientos lógicos, lo que consideró suficiente para excluirlas de sus estudios (Moreno y Sastre, 2000). Por cierto, aun sabiendo que Piaget fue un genio y que sus aportaciones científicas son incalculables, una de las conclusiones más controversiales que hizo de las mujeres es que poseen un espíritu jurídico menos desarrollado que el de los hombres. Por su parte, Kohlberg y sus colaboradores también pretendieron comprender mejor el desarrollo del juicio moral en las mujeres (aunque tardíamente), pero su desenlace fue tan poco esperanzador como el de Piaget: frente a un dilema ético éstas solían situarse en estadios del desarrollo moral más bajos que los que consiguen los hombres. El psicólogo entiende que este problema se genera por la casi nula participación de las mujeres en las acciones sociales; es decir, colectivas, del actuar. De acuerdo con Moreno y Sastre

La mayoría de las mujeres adultas no había alcanzado los últimos estadios del desarrollo moral descrito por Kohlberg y permanecían estancadas en los estadios 3 y 4 denominados “expectativas interpersonales mutuas” y “sistema social y conciencia”, respectivamente. Kohlberg atribuía este fenómeno a la escasa posibilidad que tenían las mujeres de ejercer diferentes funciones sociales. (2000, p. 39)

Esteve (2005) señala que para Kohlberg el estar predominantemente destinadas a labores domésticas y al cuidado de los hijos e hijas impedía a las mujeres tener una variedad de interacciones comunitarias, a diferencia de los hombres, que sí gozaban de tal práctica (el mundo laboral y social). Esto lo motivó a señalar que es necesario hacer un cambio a partir de las bases de la pedagogía, de modo que las mujeres tengan más participación social, laboral, etc., especulando que aquello favorecería que en la edad adulta puedan alcanzar estadios del desarrollo moral más elevados.

La idea de que las mujeres y hombres piensan de forma distinta ha sido utilizada tradicionalmente para justificar la discriminación contra las mujeres. Aristóteles dijo que las mujeres no eran racionales como los hombres y, así, debían ser naturalmente gobernadas por los hombres. Immanuel Kant concordó, adicionando que las mujeres no tienen personalidad civil y no deben tener voz en la vida pública. Jean-Jacques Rousseau intentó dar una fisonomía mejor a esas ideas enfatizando que las mujeres y los hombres meramente poseen virtudes distintas. Pero, naturalmente, era el caso de que las virtudes de los hombres calificaban para el liderazgo, al paso que las virtudes de las mujeres las calificaban para el hogar y la familia. Basado en ese fundamento, no sorprende que el movimiento de los años 1960 y 1970 negó que las mujeres y los hombres diferían psicológicamente. La concepción de los hombres como racionales y de las mujeres como emocionales fue repudiada como un mero estereotipo. Fue dicho que la naturaleza no hizo algo distinto mental o moralmente entre los sexos. Cuando parece haber diferencias, es solo porque las mujeres fueron condicionadas por un sistema opresivo a comportarse de manera femenina. (Rachels y Rachels, 2013, p. 156)

Sobre la veracidad de las últimas ideas presentadas, aun sabiendo que existen estudios de gran calidad científica, nos quedaremos con un breve documental peruano financiado por la UNICEF y que es extremadamente concluyente: “La escuela del silencio”, de César Chávez (2014). El documental ilustra, de manera accidental, un ejemplo de cómo las ideas de Kohlberg sobre la asignación de tareas e interacciones de hombres y mujeres en las familias, en la sociedad y en la escuela, son vividas en algunas comunidades rurales e indígenas específicas del Perú. En muchas oportunidades, las niñas son relegadas a labores domésticas, teniendo poca participación en el diálogo y en la toma de decisiones; asimismo, en la escuela, si es que pueden o las dejan ir, son privadas de los espacios de recreación — que es donde pueden desarrollarse corporalmente y adquirir mayor autonomía y autoestima — y poco participan de las actividades que requieren esfuerzos intelectuales. En el fondo, son silenciadas. En este ambiente es difícil que las niñas tengan las mismas oportunidades de desarrollo que los niños.²

Ahora bien, yendo directamente al asunto de este apartado, ¿qué sucedió con este problema en los estudios de Piaget y de Kohlberg? La psicóloga feminista Carol Gilligan, precisamente una discípula de Kohlberg en la Universidad de Harvard, intentaría ver la otra cara de la moneda. Veamos:

Para comenzar a entender el conflicto entre maestro y discípula hay un caso que puede ayudarnos, cual es el archiconocido “dilema de Heinz” que Kohlberg utilizaba en sus estudios: la mujer de Heinz padece un cáncer avanzado y está cerca de morir. Un medicamento que podría salvarla está en manos de un farmacéutico que cobra muchísimo dinero por él. Heinz no consigue todo el dinero que el farmacéutico exige. Le ofrece alternativas de pago, pero el dueño del fármaco se niega rotundamente. Desesperado, Heinz considera la posibilidad de robar el remedio. ¿Debe robarlo?

La controversia se generó con las respuestas que dieron sobre este dilema un niño y una niña de 11 años. El niño optó por el robo del fármaco justificando que tiene más valor la vida humana que el dinero; la niña, en cambio, extendió el objeto del caso al buscar una forma de llegar a un acuerdo

2 Documental disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=wBG3jUvTMCs>. Aceso el: 07 jul. 2020.

que no rompiera las relaciones entre la familia (Heinz y esposa) y entre Heinz y el farmacéutico. De acuerdo con la lógica rigurosa de sus estadios, Kohlberg concluyó que mientras el niño realizó un razonamiento y justificativa de la decisión, entre el valor de la vida y de la materia (el fármaco) y a pesar de un eventual castigo por el robo (la cárcel); la niña, por su parte, dio total preferencia al cuidado de las relaciones. De acuerdo con Kohlberg, ésta no captó el contexto del caso y su demanda (lo supuestamente justo). Y a pesar de que su entrevistador la haya querido contextualizar en el problema, la niña insistía en mantener su posición (Rachels y Rachels, 2013). Esta negación fue tomada por Kohlberg como un estancamiento en su desarrollo moral, por estar distante de valores universales como el derecho a la vida.

Desde otra mirada, Gilligan comenzó a entender el caso de la niña no como un problema, sino como otra manera de expresarse frente a un dilema moral: ella defendió el cuidado de las relaciones al considerar la idea de responsabilidad para el otro. A su juicio, el sistema de Kohlberg es incapaz de percibir, considerar, y valorar de manera correcta esta idea. Por lo tanto, Gilligan creyó necesario estudiar a las mujeres a partir de otro paradigma del desarrollo de la moralidad (Gilligan, 2013).

Yendo al punto, fue a partir de estas controversias que Gilligan determinó los interrogantes claves para su estudio: ¿el modelo de justicia es el único que puede determinar el desarrollo moral de la persona?, ¿los dilemas de Kohlberg no serán un procedimiento reductivo para determinar la estructura ética del ser?, ¿apenas podemos pensar en un desarrollo racional del juicio ético, no habrá algo más que razonamiento? Finalmente, la pregunta decisiva de Gilligan: ¿El estudio de Kohlberg no estará situado solo en el terreno de los hombres y la racionalidad apenas en el sentido de la justicia; acaso las mujeres no tendrán una “voz diferente” que mostrar?

El norte de estas preguntas hizo muy original su estudio, pero difícil de elaborar y sostener puesto que debía no solo reestructurar el marco teórico y procesual de Kohlberg, sino ir en contra de la tradición racionalista. O sea, Gilligan debía abogar en contra de la parte más exitosa de la filosofía griega clásica, de los estoicos, de la teología del Medio Evo, del Iluminismo y de una parte bastamente fundamentada de las “críticas” de Kant. En esto, Gilligan comparte el principio piagetiano y kohlbergiano de la moral como desarrollo, i. e., como una construcción pautada en etapas. Aunque a pesar de valorar la ética de la justicia, terminó discrepando seriamente del paradigma reduccionista de su maestro, por ende, de Piaget. En consecuencia, Gilligan se fue contra una parte de la visión formalista y universal de la moral deontológica que Kohlberg tomó de Kant, teniendo como base la virtud de la justicia. Para tal empresa, modificó las bases teóricas a partir de nuevos y diferentes autores, como Nancy Chodorow, e hizo un giro empírico al crear situaciones morales más prácticas para sus entrevistas de modo que permitieran que las mujeres expresaran sus opiniones a partir de “una voz diferente”.

Sin duda Gilligan realizó un trabajo interesante, pero que infelizmente, como ya veremos, tuvo algunos descuidos que le jugaron en contra: sus conclusiones terminaron estableciendo un polémico binarismo entre hombres y mujeres. Y de esta diferenciación se desprenderán otros problemas, como la crítica feminista al hecho de haber estudiado a personas heterosexuales, a mujeres preferencialmente blancas y profesionales, dejando en el tintero, por ejemplo, a lesbianas, mujeres negras y proletarias (Benhabib, 1992; Nicholson, 2000).

Así, no es de extrañar que la pestañada ginocéntrica de la década de 1970 luego se convirtiera en las protestas de mujeres negras, lesbianas y obreras, que no vieron reflejadas sus vivencias en las historias contadas. Así, Chodorow pronto fue criticada por haber construido un análisis principalmente heterosexual, mientras que Gilligan y feministas radicales como Mary Daly fueron acusadas de hablar principalmente desde una perspectiva blanca, occidental y de clase. (Nicholson, 2000, p. 28)

Vale decir, Gilligan no consideró en sus investigaciones lo que actualmente se expresa como interseccionalidad³ y la teoría ético-política que envuelve.⁴ A pesar de este problema, que no es menor, sus estudios sí permiten pautar varias comprensiones sustanciales.

Para responder a sus interrogantes, Gilligan realizó sus estudios dando preferencia a las mujeres, con entrevistas más abiertas que las que solía hacer Kohlberg y analizando las respuestas desde otro enfoque.⁵ Su resultado o conclusión final fue que existe una ética distinta a la ética de la justicia, que es predominante en los hombres, a la que llamó “ética del cuidado”, que es sobresaliente en las mujeres. Mientras que los hombres centran su moral en principios de justicia e igualdad, las mujeres lo hacen a través de principios del cuidado y responsabilidad hacia los otros. Siendo así, los hombres abordan más fácilmente problemas morales cuyo fondo impele a una ética de la justicia, mientras que las mujeres presentan algunas confusiones en este aspecto. Pero algo característico de éstas, frecuentemente no marcada en los hombres, es su increíble fuerza moral para los relacionamientos y las responsabilidades (Gilligan, 1982). Visto de otro modo, Gilligan establece un principio de diferenciación del situarse y actuar en el mundo (justicia y cuidado), diferencia que en el fondo es complementaria. Por otra parte, desveló varios límites del paradigma kohlberiano, como la aproximación a una realidad más concreta de cada individuo, i. e., cuestionó la tesis de una moral universal. Observemos:

La psicóloga inicia su obra *In a different voice* señalando que autores como Piaget, Kohlberg y Freud, “adoptando implícitamente la vida masculina como norma, intentaron vestir a la mujer con un traje masculino” (Gilligan, 1982, p. 16). Gilligan sostuvo que Freud pensaba que las mujeres no tienen tan marcada una capacidad lúcida de razonamiento sobre lo justo o injusto al nivel de los hombres, por el hecho que se dejan influenciar por sentimientos de afectividad u hostilidad. Sobre esto, Gilligan valora cómo Nancy Chodorow da a la visión freudiana un enfoque más positivo; o bien, más esclarecedor. A su juicio, Chodorow considera que al ser las mujeres las que reproducen y usualmente protegen a sus hijos e hijas mientras los y las educan (amamantando, cubriendo sus insuficiencias e instruyéndoles en cosas básicas), se genera que, en ellas, en contraste con los hombres, se desarrolle más capacidad de empatía, de captación de los sentimientos del otro y de sus necesidades. Esto les permite desarrollar más el cuidado de los y las demás, así como hacer mostraciones afectivas de apego y resguardo, en lugar de una mera reflexión y actuación direccionada por patrones puramente racionales (Gilligan, 1982).

Para no extendernos demasiado en las tesis de Gilligan, aseguramos que casi toda su obra ya citada gira más o menos en torno de esto: analiza ideas generales y casos particulares, suma a su teoría problemas de formación cultural, historia de la masculinidad y feminidad, el sexo biológico, virtudes y normas culturales como los paradigmas históricos de roles sociales entre mujeres y hombres, y cómo estas cosas surten efecto en la forma en que las mujeres formulan sus juicios de moralidad. Esto, de todos modos, no le impidió llegar a una conclusión final construida a lo largo del texto: que si se consideran ambas éticas como complementarias, permiten tener una visión más global del desarrollo moral y de la moral en sí. Termina apuntando:

Comprender cómo las tensiones entre responsabilidad y derechos mantienen la dialéctica del desarrollo humano es ver la integridad de dos modos dispares de

3 Es considerado como estudio interseccional aquel que integra las relaciones entre las categorías clase, género, raza, religión, edad, situación de discapacidad, entre otras.

4 Bastará recordar que una crítica más o menos parecida fue realizada por bell hooks a Paulo Freire, y es que este último utilizaba un lenguaje sexista en sus textos y no consideró con bastante notoriedad el indicador “raza” en su propuesta político-pedagógica. Sin embargo, esta crítica, reconoce la propia hooks — quien vio en el pernambucano un mentor —, para nada disminuye la calidad de la obra de Freire y sus contribuciones a una educación liberadora para todo el mundo.

5 Las entrevistas de Kohlberg fueron por sobre todo hipotéticas.

experiencia que están finalmente interconectados. Mientras la ética de la justicia proviene de una premisa de igualdad – que todos deben ser tratados de la misma forma – una ética del cuidado descansa en la premisa de la no violencia, de que nadie debe ser perjudicado. (Gilligan, 1982, p. 186)

Bastará recordar que tal es el caso de la niña de 11 años que para el dilema de Heinz buscaba por todos lados una solución responsable, i. e., cuidaba las relaciones por medio de la responsabilidad para con el otro, al mismo tiempo que complementaba implícitamente una noción de justicia: una que cuide a todos y no solo a aquellos que están en peores condiciones. La niña llevaba lo singular, no lo general, a cada sujeto. Esto último es de suma importancia para las conclusiones de Gilligan.

En fin, los resultados de su estudio permitieron que estableciera tres estadios en la progresión del desarrollo moral de las mujeres, que resumimos en la Tabla 2.

Tabla 2 – Estadios de la ética del cuidado en Carol Gilligan.

Estadio	Descripción
1. Individualización	Consiste en centrarse en lo más práctico y cómodo para el “yo”. Hay una etapa de transición, que es la propia crítica al egocentrismo.
2. Bondad como auto-sacrificio	Es el intento de superación del deseo individual por la voluntad de considerar a los otros y otras en un sentido de responsabilidad.
3. Moral de la no violencia	Trátase de un equilibrio entre el “yo” y “los demás”, de no sufrir ni hacer sufrir a nadie, i. e., de cuidar que a nadie se perjudique.

Fuente: elaboración propia (2023).

Es en el último estadio donde Gilligan entiende que se concentra excelsamente la ética del cuidado: la responsabilidad moral con los y las demás sobre la base de un sistema responsable de igualdad. Y es justamente aquí donde podemos formular el interrogante que quizás el lector ya se viene preguntando: ¿qué tiene que ver el trabajo de Gilligan con la afectividad? Pues se asocia al tema afectivo en al menos dos fuertes acepciones: Gilligan cuestionó una moral racionalista y formal, destacando la virtud del cuidado para el otro y en donde descansa la idea de responsabilidad. Pues en este fenómeno, en donde están en juego vínculos personales e interpersonales, surgen cualidades afectivas, como el apego y la necesidad amorosa de cuidar de los demás; o bien, más abiertamente y bajo una proyección social, como el pensar (antes de actuar) en el dolor del otro, el no herirse ni herir a nadie, sea quien sea. Se trata en cierto modo de una nueva formulación de la afectividad desde la psicología moral: el sentimiento para con el otro, esto es, pensar no solo a partir del otro en el sentido racional (lo que es justo), sino en lo que puede sentir el otro en el sentido afectivo, lo que no daña su ser capaz de afectarse emocional y sentimentalmente, i. e., su dignidad (empatía y alteridad). Estas ideas en el área de la educación cobrarían especial significado, pero esto lo trataremos más adelante.

LÍMITES Y POSIBILIDADES DE LA ÉTICA DEL CUIDADO

En nuestra opinión, las ideas anteriores hacen muy original el trabajo de Gilligan ya que complementa teóricamente lo racional con lo afectivo, lo singular con lo general, en lo que respecta al desarrollo de una ética para la humanidad. Su problema, como ya dijimos, fue no haber tomado demasiado en serio el binarismo hombre/mujer y los conflictos que de éste se desprenden y que, a pesar de nuestra tendencia de defender el trabajo de Gilligan, sabemos que no son menores. Además, indicadores como género, raza, clase, religión, edad, etc., sí deben ser considerados en

este tipo de estudio y con mucha seriedad. Un análisis como el de Gilligan, que no considera la interseccionalidad y que genera posibles posiciones binarias termina siendo incompleto. En efecto, Seyla Benhabib, destacada filósofa feminista, concluye sobre el trabajo de Gilligan:

La categoría de «género» no guio ni analítica ni metodológicamente los primeros trabajos de Gilligan. Parece que la determinación empírica de diferencias de género precedió en su investigación al uso del género como una categoría explícita de investigación (...) Ha sido la ausencia del género como categoría de investigación en el trabajo de Gilligan lo que ha creado algunas de las más serias desconfianzas ante sus resultados. (Benhabib, 1992, p. 52)

Otras recusaciones, más que en la forma y en los sujetos de estudio, Benhabib las centra en la médula del asunto: que Gilligan no estableció rasgos concretos de comparación entre lo que es el *otro-generalizado* y el *otro-concreto*, faltándole argumentos para recusar sólidamente la tesis universalista de la moral que trató de vestir a la mujer con ropa masculina.

Entendemos que para Benhabib el error de Gilligan consiste en que no prestó la vigilancia necesaria a lo que realmente involucran las relaciones interpersonales que posibilitan el desarrollo moral desde un punto de vista histórico y actual, y se focalizó demasiado en no caer en “juegos peligrosos” de género. Para sostener tal crítica, Benhabib fue muy atenta y cuidadosa: no fraccionó al Ser en dos porciones — lo individual y lo social desde una perspectiva histórica — esto es, el “yo” y “lo otro”.

Reinterpretando y transformando las aportaciones de Gilligan (tanto como las de Kohlberg), Benhabib habla de un *otro generalizado* (concepción de corte universalista) y de un *otro concreto*. El otro generalizado viene a ser un sujeto que es despojado o que dona su identidad propia y deseos propios para ponerse al servicio de lo general, como un fenómeno de actuación racional en el mundo a partir de un doble entendimiento: al ser despojado de su “yo concreto” también desconsidera el “yo concreto” del otro, generalizando una interrelación pautada en principios de igualdad en el sentido público y de manera recíproca (idea que Benhabib toma y transforma de la *libertad* de Arendt y de la *democracia deliberativa* de Habermas). El *otro concreto*, nos dice, se importa con lo “de él”, su propio “ser uno mismo”, y que valora al otro de la perspectiva de “su él”, su propio “ser otro”, entendiendo que este “otro” tiene, tanto como él, una historia de vida que además de poseer una forma de existir racional tiene una historia de afectividad con relación al mundo (Benhabib, 1992). En consecuencia, el *otro concreto* nos lleva a entender la vieja idea que hay, y deben ser respetados, intereses y ansias distintas de felicidad, cual forma de considerar la identidad e historia singular de cada Ser (Benhabib, 1992). Como lo concluye Arantes,

Benhabib apunta que todos y cada uno de nosotros – hombres y mujeres – somos otros-generalizados y otros-concretos. Propone, además, la integración de las dos concepciones, posicionándose a favor de una teoría moral más amplia, que reconozca la dignidad del otro-generalizado mediante el reconocimiento de la identidad moral del otro-concreto. (2003, p. 113)

A pesar de estos importantes cuestionamientos — que la verdad es que nosotros valoramos como una crítica que produce un complemento hermenéutico al trabajo de Gilligan — existe una distinguida defensora de la otrora discípula de Kohlberg, tal es Nel Noddings. Sobre la base de los estudios de Gilligan, Noddings (2003) entiende el cuidado como una condición superior y preferencial de las mujeres. Aunque esto no significa que no pueda ser desarrollada por los hombres, puesto que todos de alguna forma “como seres humanos queremos cuidar y ser cuidados” (Noddings, 2003, p. 19).

Cuestionando también a Kohlberg, Noddings (2003) entiende la ética del cuidado como una forma relacional de situar nuestro ser en el mundo, en donde la reciprocidad, que está pautaada por las necesidades, deseos y sentimientos del otro, quiebra la idea racional de actuar de acuerdo con principios que históricamente han versado a la cultura patriarcal. Vale decir, cuidar de uno y de los demás, y que cuiden los demás de nosotros, no se trata de una regla racionalista, sino de una forma humana afectiva de mostrar nuestro ser. Sobre esto, nos dice Verdura:

Para Noddings, el deseo de establecer relaciones de cuidado es un atributo humano universal; lo que no es universal son las manifestaciones de esa necesidad ni la forma de satisfacerla (...) Lo universal en la ética del cuidado es el reconocimiento de que las personas de todo el mundo quieren ser cuidadas, y quieren establecer relaciones positivas con otros. Es este deseo universal de ser cuidado, que se convierte en un imperativo a dar una respuesta moral a las necesidades del otro, en el que se fundamenta la ética del cuidado. (Verdura, 2009, p. 42)

Trátase de una ética en donde “el amor y el cuidado serán suficientes para que sobre estos se fundamente una ética” (Noddings, 2003, p. 46).⁶ Son estas ideas las que Noddings propone para un sistema de pedagogía, cuestión que veremos en el último próximo título de este ensayo.

En fin, para terminar este punto, deseamos manifestar que el trabajo de Gilligan, a pesar de las críticas y agregados positivos, tiene un valor por sí mismo: arremetió contra una idea puramente masculina del desarrollo moral y la universalidad de una moral basada en éticas racionalistas. Y este desafío nos trajo otras comprensiones importantes: la afectividad, en el sentido del cuidado y de la responsabilidad, como elemento moral integrado a la racionalidad, en el sentido de la justicia y de la igualdad. Más importante aún, consiguió que sus ideas fueran llevadas al campo pedagógico e influyó considerablemente en la formación de nuevos conceptos para entender la dimensión ética de la educación. Hay veces en que más que importar el “error”, “descuido”, “lo incompleto”, importa cómo estos nos llevan a mejores comprensiones. Estamos convencidos de que Gilligan es una mujer destacable en lo que se refiere al desafío lúcido de los problemas del racionalismo histórico. Asimismo, sus estudios, con aciertos y descuidos, colaboraron bastante bien en fundamentar la importancia de la educación de la afectividad en los sistemas escolares.

AFECTIVIDAD Y CUIDADO EN LA EDUCACIÓN

En este apartado observaremos cómo las ideas tratadas hasta aquí contribuyen en la educación de la afectividad. Pues, en primer término, creer que la inquietud por la afectividad en el área de la educación es algo actual es, por lo menos, incorrecto, a pesar de que haya autores que deseen convencernos de que esta preocupación nace en el s. XX. Sin ir demasiado atrás en la historia, el Naturalismo Pedagógico (s. XVIII–XIX), la Escuela Nueva y la Educación Popular (s. XX), entre otras propuestas pedagógicas, dan cuenta de aquello: considerar las necesidades afectivas, éticas, cognitivas y físicas que permiten el aprendizaje.

Sobre la afectividad en los sistemas escolares actuales, existe una tesis compartida: que esta dimensión es extremadamente importante para el desarrollo intelectual de los estudiantes y que, por lo tanto, el éxito escolar depende en gran medida de los tipos de afecto que se dan en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Ribeiro, 2010). No obstante, la realidad parece ser no muy esperanzadora en este aspecto:

⁶ Noddings hizo un considerable esfuerzo por disminuir la condición histórica de inferioridad de la mujer respecto del hombre, e invirtió las ideas al colocar la ética del cuidado, por su condición de considerar lo singular de cada caso, como superior a la de la justicia.

En la actualidad, el rol del docente se ha vuelto mucho más amplio y complejo, puesto que ya no es solo el transmisor de información y conocimiento y ahora es reconocido como un socio del alumno en la construcción del conocimiento, una alianza que implica nuevos conocimientos y actitudes que permite que los estudiantes integren los aspectos cognitivos, afectivos y la formación de actitudes en el proceso de aprendizaje de las asignaturas. Sin embargo, todo indica que la gran mayoría de los docentes carecen de formación afectiva (...) Si bien los estudios que abordan las relaciones afectivas entre docentes y alumnos analizan distintos aspectos, llegan a la misma conclusión: las dificultades de aprendizaje de los estudiantes se construyen en el aula, en interacción pedagógica y son el resultado del desajuste entre ellos y los docentes (...) Numerosas investigaciones muestran que la afectividad es más descuidada por los docentes de niveles más avanzados, que están impregnados de emociones relacionadas con el poder y donde los contenidos cognitivos se consideran más importantes. (Ribeiro, 2010, p. 405)

La conclusión de Ribeiro, que también se basa en investigaciones empíricas, nos plantea el desafío: que se formen profesores y profesoras conscientes de la importancia de la afectividad en el aula y preparados(as) para ponerla en práctica en el proceso educativo.

Los resultados de un estudio empírico de Montserrat Moreno *et al.* (1999) demuestran que a pesar de que se reconocen las aportaciones de la afectividad para el éxito escolar, esta dimensión es bastante abandonada en las prácticas pedagógicas de la mayoría de los y las docentes que participaron del estudio. Según Moreno, estos se dedican mucho más al desarrollo de habilidades cognitivas en sus estudiantes.

Pues precisamente es en este problema donde intentaremos colaborar. Si los y las docentes buscan el éxito escolar y creen que lo lograrán apenas desarrollando habilidades intelectuales (que suelen ser medidas en pruebas de rutina y en evaluaciones nacionales estandarizadas) están en un grave error: la afectividad interviene invariablemente en el desarrollo de la cognición, así como en la formación ética del estudiantado (Leme, 2003; Asassus, 2009; Verdura, 2009; Ribeiro, 2010; Gonsalves, 2015). Veamos:

Ya vimos que afectividad y cognición son un *continuum funcional* indisociable y por lo tanto no es posible pensar la educación sin considerar que quienes se están educando tienen una estructura afectiva continuamente interconectada con el razonamiento. En función de esto los sistemas educativos deben trabajar emoción y razón articuladamente (Abramowski, 2010; Carpena, 2010; Franzi y Araújo, 2013).

A juicio de Jean Piaget, a pesar de que se puede distinguir entre funciones cognitivas y funciones afectivas “en el comportamiento concreto del individuo son indisociables. Es imposible encontrar comportamientos que denoten únicamente afectividad, sin elementos cognitivos, y viceversa” (2005, p. 19). Concluye Piaget:

No hay mecanismo cognitivo sin elementos afectivos. En las formas más abstractas de la inteligencia los factores afectivos siempre intervienen. Cuando un alumno resuelve un problema de álgebra, cuando un matemático descubre un teorema, hay al principio un interés, intrínseco o extrínseco, una necesidad; a lo largo del trabajo pueden intervenir estados de placer, de decepción, de fogsidad, sentimientos de fatiga, de esfuerzo y de aburrimiento, etcétera; al final del trabajo, sentimientos de éxito o de fracaso; por último, pueden agregarse sentimientos estéticos (coherencia de la solución encontrada). En los actos cotidianos de la inteligencia práctica, la indisociación es aún más evidente. Particularmente, siempre hay interés intrínseco o extrínseco. (2005, p. 19-20)

Un argumento de naturaleza más o menos parecida se encuentra en Henri Wallon, a quien Piaget consideró en varios de sus escritos sobre el tema. En su obra *Psicología y Educación de la Infancia*, Wallon (1975) muestra cómo la estructura afectiva es importantísima a la hora de generar interés por aprender nuevos conceptos y estimular la confianza para enfrentar determinadas e indeterminadas situaciones. En consecuencia, para Wallon y Piaget la afectividad favorece potenciar las habilidades cognitivas y, a partir de ello, la realización exitosa de tareas escolares que requieren de esfuerzos intelectuales.

Sin embargo, es menester alertar que la afectividad parece no ser un absoluto determinante en la estructura intelectual ni en la forma de resolver operaciones concretas — que están presentes en las tareas escolares de las disciplinas del currículo escolar — y sí en el interés y motivación por desarrollarlas. V. gr.: percibir bien, poner atención, dedicarse, etc., son algunas voluntades y actitudes que influyen decisivamente en el “aprender” (Souza, 2003). Dicho de otro modo, el afecto genera la voluntad necesaria para desarrollar actividades que promueven el desarrollo de habilidades intelectuales; pero no interviene decisivamente en las estructuras cognitivas del pensamiento (Piaget, 2005).

En síntesis, a pesar de que hay fuertes conexiones entre afecto y cognición, y que es más que evidente que la afectividad intercede constantemente en los mecanismos del pensamiento, ésta es más bien un facilitador importante para el aprendizaje y la ejecución de operaciones; ergo, el desarrollo de habilidades intelectuales, pero no es un absoluto determinante. Lo que importa aquí, de todos modos, es considerar la afectividad como un elemento que siempre debe estar presente en la cultura escolar, pues, sin un docente que consiga suficiente motivación en el estudiantado, difícilmente habrá igualdad de oportunidades en el aprendizaje. De un niño(a) a otro(a) puede y suele haber diferencias sustanciales: hay quienes requieren de refuerzos afectivos para motivarse a realizar las actividades o tareas de la escuela. Sin esos refuerzos motivacionales muchos no consiguen aprender los contenidos trabajados en clases.

La motivación siempre depende de los tipos de afecto que se dan en el proceso educativo. Así lo plantean, basadas en estudios empíricos, Godoy Zuñiga y Campoverde Rojas:

La enseñanza tiene que ver con las relaciones, en virtud de esto, la motivación para aprender solo puede ser comprendida a partir de su estudio en la clase, entendida como un contexto específico de aprendizaje. De manera que es importante estudiar cómo es que los alumnos pueden ser motivados en diferentes direcciones a partir de la influencia del desempeño docente. Particularmente, la relación que se establece entre alumnos y profesores puede ser el aspecto más relevante a tener en cuenta para conocer la motivación en general y más específicamente el interés por aprender. (2016, p. 220)

Para concretar la motivación escolar, es importante contar con docentes con inteligencia interpersonal, de la cual deriva la comunicación y el entendimiento; y con sensibilidad afectiva, de la cual derivan sentimientos y emociones como la preocupación y el cuidado ante las situaciones escolares que envuelven emociones que dificultan o facilitan el aprendizaje (Godoy Zuñiga y Campoverde Rojas, 2016). De hecho, no es casualidad que Vázquez y Escámez lleguen a la siguiente conclusión:

En los sistemas educativos formales no hay que dar prioridad a la adquisición de los conocimientos en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. La educación para la ética del cuidado defiende que los afectos y las emociones pertenecen al proceso educativo, porque tienen

la capacidad de aumentar la pasión por el aprendizaje, aliviar el sentimiento de aislamiento y mejorar el funcionamiento de la clase. Conocer a través del uso de la razón no debe provocar que se ignore el papel que juegan los sentimientos y las emociones en el mismo proceso de aprendizaje y la interpretación de la realidad; por eso, es necesaria una educación que haga posible el equilibrio entre la razón, el afecto y las emociones. (2010, p. 11)

En conclusión, en la idea de “éxito escolar” — que tanto preocupa a los sistemas escolares — la afectividad debe comprenderse y valorarse como un elemento que bien facilita el aprendizaje de todos y todas, sin ningún tipo de distinción. Es un equívoco actuar únicamente conforme el desarrollo de habilidades cognitivas, pues estas dependen también de la afectividad y del manejo de las emociones.

Por otra parte, yendo a la dimensión ética del proceso formativo, el famoso “éxito escolar” también depende del desarrollo de valores tales como el autoconocimiento, el conocimiento de los demás y la construcción de la de personalidad moral (Puig, 1996). En efecto, los valores morales y la moralidad en sí constituyen el nervio central que atraviesa todo el proceso educativo, puesto que es imposible pensar el concepto educación, en sus múltiples facetas, sin aludir a su profundo fondo ético (Puig, 1996). Y es justamente en este escenario donde la ética del cuidado nos abre un norte de posibilidades para pensar, desde varias perspectivas, el valor de la afectividad en las escuelas:

Primeramente, no permite la desigualdad entre géneros, puesto que promueve las mismas oportunidades para todos y todas. Segundo, posibilita que los y las estudiantes se guíen no solo por deseos individuales y también consideren los deseos colectivos, o sea, que favorecen a la comunidad. La idea de esta ética del cuidado, aplicable en los sistemas escolares, es brindar la posibilidad de que los sujetos construyan una ética de la alteridad, i. e., una que permita el despliegue positivo entre el “yo” y la “otredad”, de no sufrir ni hacer sufrir a nadie (Arantes, 2003; Noddings, 2003; Moreno y Sastre, 2000). Tercero, esto genera en el estudiantado sentimientos positivos necesarios para desarrollar las tareas de la escuela. En efecto, según Paez Rovira y Carbonero Martínez (1993) la afectividad de parte de una profesora o un profesor hacia sus alumnos y alumnas, como demostrar respeto y preocupación, amabilidad y serenidad, desarrolla en el estudiantado estados de ánimo positivos que se ven reflejados en el comportamiento y en la manera de relacionarse:

(1) Facilitan el aprendizaje y la ejecución. (2) Facilitan el auto-control y el diferir recompensas. (3) Aumentan el auto-refuerzo. (4) Aumentan las respuestas altruistas y de generosidad. (5) Influencian positivamente la percepción y el recuerdo, incluyendo la autopercepción. (6) Aumentan la sociabilidad y el contacto social. Y (7) Facilitan la persuasión. Los estados de ánimo negativos, tienen un efecto inverso, exceptuando que en ciertas condiciones aumentan las conductas altruistas (por ejemplo, si la emoción negativa es la culpabilidad) y también aumentan el auto-refuerzo. (Paez Rovira y Carbonero Martínez, 1993, p. 135)

En este punto la ética del cuidado nos indica que el proceso de enseñanza y aprendizaje es también un encuentro ético. En consecuencia, esta ética no niega la importancia del rendimiento intelectual del estudiantado, lo que defiende es que esto no puede ser más importante que el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes como personas éticas. Esto, desde luego, no se puede lograr sin que en la escuela se trabaje con actividades que impliquen la construcción de la moralidad, de la sensibilidad, del respeto, de la responsabilidad y de la preocupación por las demás personas. Trátase, finalmente, una escuela en donde exista la posibilidad de que todos y todas puedan crecer *como seres humanos y entre seres humanos*, en la plenitud del concepto.

Ahora bien, en el ámbito educativo formal, la dimensión afectiva y su relevancia para la formación de los y las estudiantes no se agotan en su mero entendimiento. También consiste en crear los espacios y contextos escolares necesarios, y adecuados, para ponerla en práctica. Sabido es que en los sistemas escolares abundan los conflictos en las relaciones humanas. Y esto no solo abarca las relaciones entre estudiantes o entre estudiantes y docentes, también entre docentes y entre docentes y directivos, además de los padres y las madres.

Entre estudiantes no es difícil observar que frente a algún conflicto la “solución” esté cargada de modelos de violencia o agresividades que se manifiestan en la actitud y en la conducta. Este es un claro ejemplo de abandono del desarrollo de la educación afectiva, emocional, del alumnado. Con frecuencia esto se observa en los espacios escolares:

La falta de preocupación de la propia vida afectiva y el desconocimiento de las formas de interpretación de respuestas adecuadas frente a actitudes, conductas y manifestaciones emotivas de las demás personas deja a los y las estudiantes a merced del ambiente que los rodea y en el cual abundan modelos de respuesta agresiva, descontrolada e ineficaz frente a los conflictos interpersonales que, con frecuencia, se presentan en todas las formas de convivencia social. (Moreno *et al.*, 1999, p. 46)

En fin, el descuido de la afectividad no solo genera problemas en la adquisición de habilidades cognitivas que están presentes en las actividades escolares, sino también en las relaciones humanas. Al parecer, una de las mejores formas (o al menos la más utilizada) de incluir y trabajar la dimensión afectiva en las escuelas es el modelo transversal; vale decir, que la afectividad traspase el proyecto educativo escolar y esté presente en el currículo de las distintas disciplinas (Moreno *et al.*, 1999). Dicho en otras palabras, con este modelo se “asegura” que la afectividad esté presente en todos los espacios de la cultura escolar: en los objetivos del establecimiento, en el currículo, en la forma de trabajar los contenidos de las disciplinas y, por sobre todo, en las relaciones humanas.

No cabe duda de que la dimensión afectiva de la educación, o la educación de los sentimientos y emociones en los espacios escolares, es una tarea importante que siempre debe estar presente en el proceso formativo.

CONCLUSIONES GENERALES

Puesto que a lo largo del texto fuimos haciendo algunos cierres, hemos optado por hacer conclusiones generales. La primera conclusión es que la afectividad y el razonamiento actúan de manera asociada. Asimismo, en cuanto a las emociones y habilidades intelectuales, no deben establecerse jerarquías ni lecturas binarias, puesto que su desarrollo es igual de importante para el tan anhelado “éxito escolar” y están presente en todo ser humano.

La educación de la afectividad, en el seno de la ética del cuidado, nos propone crear en las escuelas espacios, dinámicas y situaciones en las cuales, entre estudiantes, en un sistema pleno de igualdad de género, puedan comprender mejor sus sentimientos, sus anhelos de vida, sus problemas y los ajenos. Asimismo, superando el egoísmo, puedan construir una ética de cuidados y responsabilidades para las relaciones humanas.

En lo que respecta al rol docente, no se trata de contar con un “profesorado cariñoso”, sino de docentes ejemplares en la motivación por el acto de aprender, en quienes los y las estudiantes depositen su confianza. Se trata, por cierto, de un tipo de docente que haga sentir al estudiantado que puede desarrollar sus metas debido a sus intereses y posibilidades. Esto, muy probablemente, permitirá generar la voluntad necesaria para conseguir el aprendizaje.

Debido a todo lo anterior, es posible asegurar que toda práctica pedagógica debiese considerar la dimensión afectiva. Esto se puede asegurar incluyendo la afectividad en el proyecto pedagógico de cada colegio, en el currículo y en los contenidos de cada disciplina. Importa generar espacios y ambientes en los cuales la afectividad se haga presente para establecer un equilibrio entre el desarrollo intelectual y ético del alumnado.

REFERENCIAS

- ABRAMOWSKI, Ana. **Maneras de querer**. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. Buenos Aires: Paidós, 2010.
- ARANTES, Valéria. Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. En: ARANTES, Valéria. **Afetividade na escola**. São Paulo: Summus, 2003. p. 109-128.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira. A dimensão afetiva da psique humana e a educação moral. En: ARANTES, Valéria. **Afetividade na escola**. São Paulo: Summus, 2003. p. 153-170.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Madrid: Gredos, 1999.
- ASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: Liber, 2009.
- BECHARA, Antoine. **O papel positivo da emoção**. En: ARANTES, Valéria. **Afetividade na escola**. São Paulo: Summus, 2003. p. 191-214.
- BENHABIB, Seyla. Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral. **Isegoría**, n. 6, p. 37-63, 1992. <https://doi.org/10.3989/isegoria.1992.i6.323>
- CARPENA, Ana. **Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar**. Madrid: Participación Educativa, 2010.
- DAMÁSIO, António. **O mistério da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- DAMÁSIO, António. **En busca de Spinoza**. Barcelona: Crítica, 2005.
- DESCARTES, René. **Meditaciones metafísicas**. Madrid: Alianza Editorial, 2005.
- ESTEVE, Mónica. **Contraste de dos perspectivas más allá de la ética de la justicia**: Seyla Benhabib y Carol Gilligan. Univeritat Jaume I: Jornades de Foment de la Investigació, 2005.
- FRANZI, Juliana; ARAÚJO, Ulisses Ferreira. **Novos aportes na Psicologia Moral: a perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento**. Revista NUPEM, v. 5, n. 8, p. 53-67, 2013. <https://doi.org/10.33871/nupem.v5i8.185>
- FRANZI, Juliana. **Do amor como falta**: uma abordagem pedagógica. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2019.
- GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.
- GONSALVES, Elisa. **Educação e emoções**. Campinas: Alínea, 2015.
- GODOY ZUÑIGA, María Elena; CAMPOVERDE ROJAS, Bertha Janeth. **Análisis comparativo sobre la afectividad como motivadora del proceso enseñanza-aprendizaje – casos**: Argentina, Colombia y Ecuador. Revista SOPHIA, v. 12, n. 2, p. 217-231, 2016. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.12v.2i.227>
- HEIDEGGER, Martin. **Ser y tiempo**. Santiago de Chile: Ediciones ARCIS, 2005.

- KOHLBERG, Lawrence. **Psicología del Desarrollo Moral**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.
- LA ESCUELA DEL SILENCIO. UNICEF Perú, 2014. 1 video (24 min). De César Chávez. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=wBG3jUvTMCs>. Acceso el: 07 jul. 2020.
- LEME, Maria. Cognição e afetividade na perspectiva da psicologia moral. En: ARANTES, Valéria. **Afetividade na escola**. São Paulo: Summus, 2003. p. 89-108.
- MARTÍNEZ-FREIRE, Pascual. **La nueva filosofía de la mente**. Madrid: Gedisa, 2002.
- MORENO, Montserrat; SASTRE, Genoveva; LEAL, Aurora; BUSQUETS, Maria Dolors. **Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal**. São Paulo: Moderna, 1999.
- MORENO, Montserrat; SASTRE, Genoveva. Repensar la ética desde una perspectiva de género. **Intervención Psicosocial**, v. 9, n. 1, p. 35-48, 2000.
- NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9, 2000. <https://doi.org/10.1590/%25x>
- NODDINGS, Nel. **O cuidado: uma abordagem feminina à ética e educação moral**. São Leopoldo: USININOS, 2003.
- OATLEY, Keith; JENKINS, Jennifer. Human emotions: function and dysfunction. **Annual Review of Psychology**, v. 43, n. 1, p. 53-85, 1992. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.43.020192.000415>
- PAEZ ROVIRA, Darío; CARBONERO MARTINEZ, Andrés. Afectividad, cognición y conducta social. **Psicothema**, v. 5, suplemento 1, p. 133-150, 1993.
- PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.
- PIAGET, Jean. **Inteligencia y afectividad**. Buenos Aires: AIQUE, 2005.
- PUIG, Josep. **La construcción de la personalidad moral**. Barcelona: Paidós, 1996.
- RACHELS, James; RACHELS, Stuart. **Os elementos da filosofia moral**. Porto Alegre: McGraw-Hill, 2013.
- RIBEIRO, Marialva. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**, v. 27, n. 3, p. 403-412, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300012>
- SARTRE, Jean-Paul. **Bosquejo de una teoría de las emociones**. Buenos Aires: Weblioteca del Pensamiento, 2015.
- SOUZA, María. O desenvolvimento afetivo segundo Jean Piaget. En: ARANTES, Valéria. **Afetividade na escola**. São Paulo: Summus, 2003. p. 53-70.
- VÁZQUEZ, Victoria; ESCÁMEZ, Juan. La profesión docente y la ética del cuidado. REDEI: **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, n. esp., 2010.
- VERDERA, Victoria. **La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings**. 2009. 286 f. Tesis (Doctorado en Educación) — Universidad de Valencia, Valencia, 2009.
- WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1975.
- WATSON, John. Psicología tal como la ve el conductista. En: SAHAKIAN, William. **Historia de la Psicología**. México DF: Editorial Trillas, 1997. p. 509-515.

Cómo citar este artículo: CRISTI, Miguel Antonio Ahumada. Afectividad, género y cuidado. Aportaciones al área de la educación. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e290053, 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290053>

Conflictos de interés: El autor declara que no hay ningún interés comercial o asociativo que represente conflicto de intereses en relación al manuscrito.

Financiamiento: El estudio no recibió financiación.

SOBRE EL AUTOR

MIGUEL ANTONIO AHUMADA CRISTI es Doctor en Educación y Sociedad por la Universitat de Barcelona (España). Profesor en el Centro Interdisciplinar de Letras y Artes de la Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

Recibido el 11 de mayo de 2022

Revisado el 28 de marzo de 2023

Aprobado el 18 de mayo de 2023

