

# Indagar lo afectivo: sintonizando su impacto en la educación<sup>1</sup>

*Gauging the affective: becoming attuned to its impact in education*

MEGAN WATKINS\*

University of Western Sydney

TRADUCCIÓN: MARIANA NOBILE\*\*

---

## Resumen:

El afecto es un fenómeno muy escurridizo. Es difícil precisar, no sólo en términos de definición –si se trata de una emoción, un sentimiento, un poco de ambos o de ninguno–, sino también como un objeto de investigación. ¿Cómo es posible capturar, describir y analizar algo que está fuera de la representación? Basándose en una interpretación spinozeana del afecto y en la noción de Stern del “momento presente”, este trabajo examina cómo los investigadores pueden sintonizar las dimensiones afectivas de la educación. En particular, considera cómo ciertos momentos pueden ser capturados a través de una lente etnográfica –por medio de observaciones o entrevistas–, y pueden hacerse tangibles para revelar de manera amplia aspectos de la práctica educativa y, a veces, de las relaciones sociales en general.

**Palabras clave:** Afecto – Pedagogía – Spinoza – Emoción – Enseñanza – Aprendizaje – Espacialidad – Temporalidad

---

## Abstract:

*Affect is very much an elusive phenomenon. It is difficult to pin down, not only in definitional terms as to whether it is an emotion, a feeling, a bit of both or neither, but as an object of research. How is it that something outside representation can be captured, described and analyzed? Drawing on a Spinozan interpretation of affect and Stern's notion of the 'present moment', this chapter examines how researchers can become attuned to the affective dimensions of education. In particular, it considers how certain moments can be captured through an ethnographic lens as observational or interview data and made tangible to reveal much about educational practice and, at times, social relations more broadly.*

**Keywords:** Affect – Pedagogy – Spinoza – Emotion – Teaching – Learning – Spatiality – Temporality

El objetivo de este artículo es considerar las formas en que el afecto guía y es guiado por la práctica y los valiosos conocimientos que se obtienen cuando uno está en sintonía con su impacto. Aquí, en tanto objeto de investigación, examino cómo lo afectivo puede ser concebido como dato, cómo, dentro de la investigación sociocultural, puede ser reconocido, registrado y analizado para arrojar luz sobre la práctica humana. Por supuesto, esto es relevante para la práctica en general, pero mi preocupación particular aquí es la educación. En primer lugar, revisito algunos trabajos anteriores para pensar más específicamente sobre esta noción de lo afectivo como dato en ejemplos de lo que yo llamo “afecto pedagógico” (Watkins, 2006), noción que surgió en el proceso de investigar la relación entre enseñanza y aprendizaje, para luego examinar un ejemplo más reciente donde el afecto surgió inesperadamente como un objeto de investigación. En cada uno de estos casos se da prominencia a las dimensiones temporales y espaciales del afecto; debido a que, en momentos particulares en el tiempo y en el espacio, el afecto se intensifica, es registrado como significativo y, por tanto, exigen atención. A partir de la interpretación de Spinoza acerca del afecto y de la noción de Stern de “el momento presente”, estos momentos –capturados a través de una lente etnográfica por medio de observaciones o entrevistas– se hacen tangibles; fragmentos de experiencia que revelan mucho sobre la práctica educativa y, a veces, sobre las relaciones sociales en general.

## Lo afectivo como categoría, confusión en los términos

Si bien puede ser *de rigueur* sustantivar adjetivos dentro de la teoría sociocultural –“lo social”, “lo global”– hacerlo sirve a un propósito útil. El término se convierte en una categoría descriptiva generalizada que capta una serie de fenómenos que ni el sustantivo ni la forma adjetival parecen ser capaces de mostrar. Esta es la razón por la cual uso la categoría de “lo afectivo” aquí, ya que la intención es considerar una amplia gama de experiencias afectivas. Mientras que el afecto puede registrarse a nivel individual, se puede manifestar en varias escalas, incluso a nivel global.

Dada la velocidad y el alcance de las comunicaciones globales y las redes sociales, los actos de terrorismo, los levantamientos políticos, los eventos deportivos internacionales e incluso los matrimonios de celebridades parecen provocar oleadas de sentimientos que envuelven al globo, lo que lleva a Kenway y Fahy (2011) a acuñar el término “emoscape” –el cual se suma a las categorías de flujos globales de Appadurai–, para describir este tipo de fenómenos. Tal término debe mucho a la noción de Raymond Williams “estructuras de sentimiento” que, de manera similar, pretende capturar tal incidencia generalizada y sincrónica de resonancia afectiva, aunque en el caso de Williams es más sostenida, constitutiva de un tiempo y lugar en particular; una cultura tal como es sentida (Williams, 1977). Estas respuestas afectivas, por supuesto, pueden ser mucho más localizadas. Dada la dinámica de un determinado tiempo y lugar y las relaciones entre los presentes, los espacios se impregnan de afecto, el cual a su vez influye en el comportamiento y en el flujo de las relaciones dentro de ese espacio. El afecto, por lo tanto, no es un fenómeno meramente individual; tiene una valencia social y tiene múltiples escalas. El afecto circula, impactando sobre y en los cuerpos, dejando huellas y, si se repite y se mantiene, puede acumularse convirtiéndose en constitutivo de la subjetividad individual (Watkins 2010). Tal perspectiva está alineada con la de Spinoza, en la que el afecto se entiende como fuerza (*affectus*) y capacidad (*affectio*), lo que pone de relieve su cualidad transitiva –un paso entre– que puede tener un efecto residual (véase la dis-

cusión de Deleuze sobre la noción de afecto de Spinoza, 1988: 49). A nivel individual, este residuo puede concebirse de varias maneras. Desde una perspectiva sociológica, Bourdieu (1990) teorizó la noción de *habitus* para explicar cómo las prácticas sedimentan en el cuerpo como tendencias disposicionales que guían la práctica. Aunque nunca en su obra aparece en primer plano, esto puede entenderse como un proceso afectivo. Como él mismo explica, “*el niño incorpora lo social en forma de afectos*” (Bourdieu, 2000: 167), un proceso que continúa a lo largo de toda la vida. La práctica, como tal, es afectiva.

En su interpretación del afecto, Wetherell (2012) utiliza el término “práctica afectiva”, pero

no está claro qué es lo que pretende con ello. Aunque ella escribe que “*nos involucramos en prácticas afectivas todo el tiempo*” (Wetherell, 2012: 78), tal categoría sugiere que sólo una parte de la práctica es afectiva en lugar de toda. Parte de la confusión con este término surge de la explicación de Wetherell de que “*la práctica afectiva se centra en lo emocional tal como aparece en la vida social*” (2012: 4). En este deslizamiento entre afecto y emoción, el primero asume un significado muy diferente a lo que se pretende aquí donde el afecto y la emoción, aunque relacionados, siguen siendo distintos: el primero como un fenómeno predominantemente corporal que puede o no recibir atención consciente como emoción. En cierto sentido, este punto de vista parece promover una forma de dualismo mente/cuerpo, pero en realidad es lo contrario. En línea con el paralelismo psicofísico de Spinoza, la mente y



el cuerpo son formas de una única sustancia, por lo que la emoción puede entenderse como la expresión consciente del afecto corporal, o más precisamente, de la *affectio*. Esta distinción, que no es evidente en la explicación de Wetherell de la “práctica afectiva”, es importante porque, como se argumenta aquí, la emoción es algo de lo que estamos al tanto, pero no es necesariamente el caso del afecto. Además, como *affectus*, posee una cualidad transitiva crucial para comprender la dimensión afectiva de la práctica, lo que la emoción, alojada en el cuerpo, no hace. A pesar de esta diferencia en el uso de la terminología, está claro que lo que cae bajo el paraguas de “lo afectivo” es crucial para entender la naturaleza de la práctica humana y la subjetividad, añadiendo una profundidad ontológica que a menudo falta en muchas perspectivas socio-estructurales.

La psicología también tiene mucho que ofrecer en este sentido, con Tomkins (2008) proporcionando otra perspectiva sobre lo que he caracterizado como residuo afectivo. Utili-

za el término “guión”, que parece funcionar de manera similar al *habitus* en el sentido de que se aprenden respuestas afectivas a partir de un compromiso repetido en el mundo; una memoria encarnada de la experiencia sentida que proporciona una especie de plantilla para saber cómo responder a las experiencias futuras. Tomkins (2008) caracteriza estas respuestas en términos de nueve afectos innatos, cada uno de los cuales opera como una especie de continuo que va niveles bajos a altos de reacción, como interés-excitación y humillación-vergüenza. La idea de que los afectos son innatos y pueden ser categorizados como tipos universales no encaja cómodamente dentro de un marco sociológico. Wetherell (2012), por ejemplo, desafía el trabajo de Tomkins en este sentido, pero su crítica resulta inapropiada. A pesar de considerar los afectos como innatos, Tomkins los veía como algo socialmente condicionado; potenciales biológicos que son modelados a través del compromiso social, su universalidad es simplemente vista como amplias categorías que se conjugan con variaciones socioculturales. Wetherell, sin embargo, no está convencida con el enfoque de Tomkins en relación con los afectos categóricos y argumenta que tal visión pierde el flujo variable de la experiencia afectiva. Este es un punto válido. El afecto no aparece simplemente como picos significativos, sino que funciona como un zumbido constante, lo que Stern denomina “afectos de la vitalidad” (*vitality affects*), que se intercalan con momentos más significativos que, de una forma u otra, provocan la categorización a medida que parecen ajustarse al tipo. Son estos picos los que generalmente se convierten en el centro de la investigación –momentos de importancia que requieren interpretación– aunque no son simplemente respuestas individuales las que merecen atención, sino el contexto en el que se producen, las diversas relaciones dentro de un tiempo y espacio particular que juntas provocan una respuesta afectiva. Es por esta razón que la amplia categoría de “lo afectivo” es útil ya que puede operar a varias escalas e intensidades y es inclusiva tanto de lo humano como de lo no humano, ya que, en línea con la noción spinoziana de afecto, se centra en las relaciones y su impacto.

## Investigar lo afectivo, momentos significativos

En la investigación de lo afectivo a menudo son momentos particulares los que captan la atención del investigador. Para Stern (2004: 6), estos momentos son característicos de la vida misma. Este autor toma prestada de los griegos la distinción entre *cronos*, o tiempo lineal, y *kairos*, momentos particulares en el tiempo. Esto último es importante en el sentido de que, “*es la aparición de un nuevo estado de cosas y ocurre en un momento de conciencia. Tiene sus propias fronteras y escapa o trasciende el paso del tiempo lineal*” (Stern, 2004: 7). El interés de Stern en el *kairos* le permite desarrollar lo que él llama “el momento presente”, como una herramienta dentro de la psicoterapia para ayudar a los pacientes a mapear los contornos afectivos de los momentos de cualquier día. Estos son períodos de corta duración –no más de tres o cuatro segundos– en los que los momentos de conciencia pueden proporcionar una visión reveladora. Pero, por supuesto, como explica Stern, estos momentos presentes nunca permanecen en el presente, de ahí la atracción del *kairos*, que proporciona una “densidad temporal” del que el presente, como *cronos*, está despojado (2004: 25).

Tal perspectiva del tiempo es útil para un etnógrafo que intenta registrar e interpretar lo afectivo a través de la observación o en los comentarios de un entrevistado. En este último caso, el “momento presente” puede remitir a un momento de alejamiento temporal

si se trata del recuerdo de una experiencia pasada del entrevistado que sirve como dato afectivo, aunque la reiteración de la narración en sí o el intercambio entre el entrevistado y el entrevistador también pueden estar impregnados de afecto. De hecho, lo discursivo es en sí mismo importante aquí, ya sea porque forme parte del momento presente o simplemente por estar involucrado en su reconstrucción. Este es un punto que Stern plantea al ponderar la diferencia entre un momento vivido y su posterior relato (2004: 8). *Kairos*, sin embargo, permite este “paréntesis” de tiempo y un examen más detallado de los factores que podrían contribuir a un momento de intensidad afectiva.

A la vez que son momentos en el tiempo, tales instancias también ocurren dentro de espacios particulares. Los espacios mismos exudan afectos. Pueden tener un ambiente que es palpable o poseer afectos de baja intensidad de los cuales quizás no seamos conscientes. Los grados de luz y oscuridad, la temperatura, el olor, el color y la ubicación de los objetos se combinan e impactan en los cuerpos con efectos variables, al igual que la copresencia de los cuerpos en el espacio, su número, posición y proximidad. Sin embargo, en lugar de ser simplemente una constelación de relaciones físicas, éstas deben ser entendidas como social y culturalmente constituidas (Massey, 2005), donde lo afectivo proporciona los medios a través de los cuales se transmiten las diferencias de poder. Hasta cierto punto, Foucault (1977) capta este proceso en su noción de disciplina, pero es lo afectivo -como *affectus*- lo que permite que la disciplina deje su huella sobre y en los cuerpos. Cada uno de estos factores requiere consideración en la investigación de lo afectivo, al igual que aquellas relaciones entre individuos que pueden o no estar acompañadas por el lenguaje; con las palabras mismas y los patrones de discurso que tienen sus propios contornos afectivos. Son estas relaciones las que Goffman (1983) caracteriza como un “orden de la interacción”, favoreciendo un microanálisis de la interacción cuerpo a cuerpo y cara a cara como técnica para explicar lo social. En estas minucias de las relaciones, Goffman explora cómo lo social puede quedar al descubierto, con la influencia de las estructuras sociales, no tanto para determinar estas relaciones sino más bien para actuar como una especie de “acoplamiento laxo”, restringiendo las opciones dentro de un intercambio. Estos patrones de interacción están entrelazados con los afectos, cambios momentáneos de vitalidad que incitan a los individuos a responder de varias maneras, ellos mismos productos de sus propios repertorios afectivos adquiridos socialmente.

### Momentos de afecto pedagógico

El argumento anterior es relevante en la investigación de lo afectivo en cualquier contexto, pero el enfoque aquí se centra en la educación y, en particular, en la escolarización. Las escuelas desbordan de afectos, su arquitectura y diseño producen espacialidades que reflejan las tradiciones y el *ethos* educativo de una escuela (Kraftl y Adey, 2008). Si bien forman parte de este contexto escolar más amplio, las aulas tienen su propio ambiente y espacialidad como resultado de su interioridad específica y de las interrelaciones de quienes están presentes, especialmente entre el profesor y los alumnos, y los propios alumnos (Watkins, 2007). Este ha sido un enfoque de mi investigación al indagar la noción de afecto pedagógico; las maneras en que las diferentes prácticas pedagógicas poseen diferentes afectos que a su vez afectan el aprendizaje. Mi trabajo en esta área, sin embargo, no comenzó con el afecto. Me interesaba saber cómo los estudiantes muestran diferentes disciplinas para aprender. Hay quienes se dedican fácilmente a su trabajo y participan activamente en el aprendizaje y otros que tienen grandes dificultades para

concentrarse y trabajar de forma independiente. Hay varias razones para estas diferencias, muchas de las cuales se relacionan con factores ajenos a la escuela –clase, género, etnia, edad, etc.– y todas ellas tienen sus propios afectos/efectos pedagógicos.

Mi interés particular se centró en la manera en que los modos de enseñar de un maestro contribuyen a generar estas diferentes disposiciones respecto del aprendizaje, especialmente en los alumnos de los primeros años de la escuela primaria. Inicialmente, me llamó la atención los cuerpos de los alumnos, lo que los alumnos con aptitudes diferentes y la clase en su conjunto hacían, junto con aquello que hacía el profesor. Observé una serie de clases tomando nota de modo detallado acerca de la organización del espacio pedagógico, lo que incluía: el diseño del aula, su ambiente y el uso del espacio; el régimen del aula teniendo en cuenta los niveles de ruido, el movimiento, la disposición de los bancos, la postura de los alumnos y la presencia del profesor; la aplicación del plan de estudios, incluyendo el modo pedagógico en el que se impartían las clases –ya fueran éstas dirigidas por el profesor o que implicaran un aprendizaje grupal o independiente, o una combinación de estas formas, además del contenido y la duración de las clases (Watkins, 2012). Estas notas se complementaron con grabaciones de audio de cada clase, lo que me permitió comprobar los intercambios y transcribir las notas. Este enfoque produjo una gran cantidad de datos, pero en este proceso cercano de análisis observacional el cual prestó atención a los cuerpos y a la dinámica espacial de cada aula, fueron las interrelaciones entre el profesor y los alumnos las que resultaron especialmente conmovedoras con ciertos momentos que me alertaron de las dimensiones afectivas de estas relaciones y de cómo ellas mismas constituían datos.

El primero de estos momentos ocurrió en un aula con 30 alumnos de entre 10 y 11 años. La mayoría de los estudiantes de la clase procedían de un entorno lingüístico distinto al inglés (LBOTE<sup>2</sup>), que predominantemente hablaban mandarín y varios idiomas indios, con un número mucho menor de alumnos provenientes de entornos angloparlantes. Todos fueron considerados alumnos de alto rendimiento en una clase para estudiantes destacados de una escuela primaria estatal situada en un suburbio de clase media de Sydney, Australia. A pesar de que los estudiantes lograron ingresar a esta clase, Merilee, su maestra, sintió que la escritura de sus estudiantes no tenía un alto nivel ya que para ingresar a ella los estudiantes habían sorteado con éxito una serie de exámenes de opción múltiple que no evaluaban la escritura. Merilee, por lo tanto, tenía muchas ganas de abordar este problema a través de un enfoque altamente andamiado que conllevaba una considerable dirección del profesor. La mayoría de las lecciones incluyeron una gran cantidad de explicaciones de Merilee, seguidas de preguntas y discusiones en clase mientras los estudiantes aplicaban esta técnica a su propia escritura. Hubo una gran sintonía entre Merilee y los estudiantes y la clase funcionó como una unidad de apoyo bien direccionada. Me di cuenta de esto durante una lección en particular, cuando Merilee había encargado a los estudiantes la tarea de escribir la descripción de un pirata. No se trataba de una actividad aislada, sino que formaba parte de un módulo de estudio en el que los alumnos tuvieron que leer *La isla del tesoro* y otras novelas de piratas y estuvieron trabajando para escribir su propia narrativa sobre el tema. La descripción era parte de este trabajo, que había sido precedido por varias lecciones sobre diferentes técnicas literarias. Antes de que los estudiantes comenzaran sus descripciones, Merilee volvió sobre estas técnicas pidiéndoles ejemplos. Luego, les asignó tiempo para escribir su propia descripción estimulados por los ejemplos que repasaron juntos. Cuando terminaron, les pidió a varios estudiantes que leyeran sus descripciones en voz alta. El primero en ha-

cerlo fue un niño llamado Adrián que produjo un pasaje maravillosamente descriptivo y, después de leerlo en voz alta, fue aplaudido espontáneamente por sus compañeros. En respuesta, Adrián sonreía radiante. Fue un momento emocionante, no sólo para Adrián, sino para todos los presentes que juntos disfrutaron de su éxito.

Como observadora experimenté una emoción similar, atrapada en la alegría del momento y consciente de que algo significativo había sucedido. El exceso de afecto era palpable. La habitación estaba alborozada. Aunque de corta duración, este momento tuvo un efecto duradero; es una situación que he revivido varias veces. Para mí fue un momento de conciencia, de que algo efímero hecho tangible podía ser objeto de una investigación que, capturado en el tiempo como *kairos*, permitía un conocimiento particular. Me hizo tomar conciencia de las relaciones pedagógicas entre el profesor y el alumno y los alumnos en su conjunto, y de una especie de tejido conectivo, una interafectividad que fluye y refluye en el interior del aula. Los picos de esta naturaleza podrían entenderse en términos de los afectos categóricos de Tomkins –aquí como interés-excitación–, pero tales afectos operan en tándem con los de menor intensidad. Estos están modulados por la forma de enseñar del profesor, que despertó hábilmente el interés y el deseo de aprender que los estudiantes encarnaban en masa, impulsados por un compromiso corporativo en el aprendizaje. La habilidad, por supuesto, estaba en el andamiaje implementado por Merilee, las innumerables actividades y refuerzos que lo precedieron constituyeron afectos de menor intensidad, aunque no menos conmovedores, ya que, en su acumulación, no sólo proporcionaron la base para el éxito de Adrián, sino el reconocimiento espontáneo de sus esfuerzos basado en la capacidad de sus compañeros de clase para apreciar la habilidad de su respuesta. Este momento particular permitió un compromiso más profundo con lo que había ocurrido. Stern utiliza una frase de William Blake –“*ver un mundo en un grano de arena*”– para captar el significado de esos momentos, la experiencia pasada que los produce y las capas de significado que connotan. Al analizar este incidente, entré en sintonía con el afecto, las formas en que se incrusta en las rutinas de la clase y cómo, a través de su acumulación, los estudiantes pueden adquirir una disciplina para aprender.

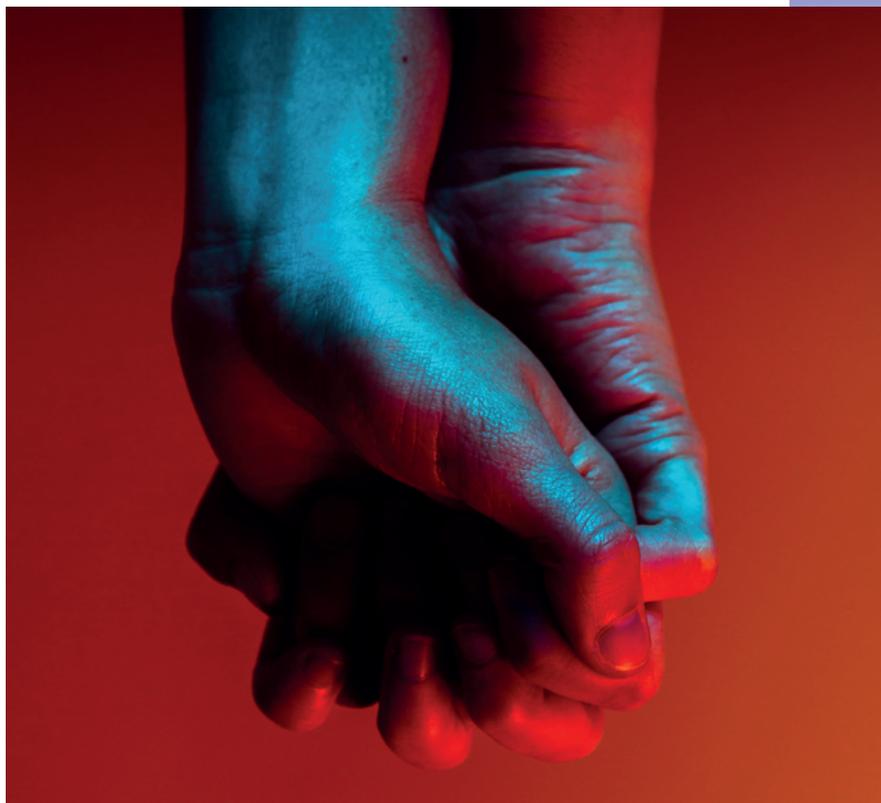
Sin embargo, los afectos transmitidos por los modos de enseñar de un profesor, y que los estudiantes encarnan, pueden no ser tan positivos y habilitantes como era evidente en el aula de Merilee. En muchas de las otras clases que observé en este estudio, los afectos pedagógicos de la práctica de los profesores eran mucho menos empoderantes. Sus rutinas, con sus propios afectos específicos, a menudo reforzaban malos hábitos de aprendizaje. Esta comprensión no se obtuvo a partir de un momento particular, como el de la clase de Merilee, sino a través de una observación minuciosa que comparaba la práctica diaria y el ambiente de varios espacios pedagógicos a los que contribuyeron la decoración del aula, la disposición de los bancos y el régimen general dentro de una sala. Cada aula parecía poseer una “sensación” diferente, algunas organizadas en torno al aprendizaje, otras caóticas y sin dirección o aburridas y rutinarias. Por supuesto, los ritmos afectivos de cada curso varían a lo largo de un día, pero al mapear sus patrones surgieron ciertas tendencias en las que cada uno asumió un registro afectivo particular que los propios estudiantes encarnaban, lo que influyó en sus disposiciones para aprender.

Mientras que lo afectivo puede ser registrado a través de la observación de varios elementos constitutivos de un espacio a lo largo del tiempo –y en momentos particulares–, también los datos de las entrevistas pueden producir valiosas percepciones. En las discusiones con los profesores sobre su práctica, sus relatos no sólo revelaron cómo afecta la

pedagogía a sus alumnos, sino también las formas en que las respuestas de los alumnos rebotan en ellos, lo que sugiere la existencia de flujos afectivos dentro del aula y una compleja red de relaciones mediada por el afecto. Un ejemplo de ello fue evidente en la descripción que una maestra llamada Nerida dio de una clase con su grupo de alumnos de 8-9 años de edad en otra escuela primaria de clase media. Nerida participó en un estudio que examinó diferentes subjetividades docentes y cómo los maestros conciben su papel dentro del aula. Dado el predominio de la práctica de la enseñanza progresista dentro de los sistemas occidentales de escolarización (Kalantzis y Cope, 1993), que pone en primer plano el aprendizaje de los estudiantes y enmarca la enseñanza como una facilitación, el estudio trató de indagar hasta qué punto los profesores se identificaban con este enfoque y cómo afectaba su práctica. Mientras Nerida estaba deseosa de restar importancia a su papel en el aula, sus relatos sobre su enseñanza parecían sugerir lo contrario, destacando su capacidad para inspirar a sus alumnos e involucrarlos en el aprendizaje y el impacto que esto, a su vez, tenía en su deseo de enseñar.

Hablando de una clase que había tenido lugar el día de la entrevista, Nerida contó cómo todo su curso estaba participando en la escritura de un poema. Los estudiantes contribuyeron con sus propias palabras descriptivas mientras construían el texto en conjunto, pero esto fue orquestado por Nerida, quien lo explicó de esta manera:

*"Bueno, lo hicimos bastante divertido. Como si estuviera pasando de uno a otro, caminando entre ellos y les dijera: 'De acuerdo, ¿cuál es otra palabra descriptiva de esto?', y entonces todos ellos me gritaban alegres mientras yo los escribía en la pizarra..."* (Watkins, 2010: 282).



Luego ella continuó describiendo el impacto que tuvo hacer esto en ella y en la clase:

*"Pienso que tienes el mismo sentimiento que los niños porque están entusiasmados con una actividad en particular, o con una experiencia en particular y piensas '¡Oh! Estás emocionado por ellos porque lo que querías que aprendieran es lo que realmente están aprendiendo... Sí... Y entonces lo hicieron y fue como si pudieras ver las caras de los niños. Ya sé que es como el cliché, pero se notaba que estaban tan metidos en la actividad'"* (Watkins, 2010: 282).

El relato de Nerida documenta una especie de sintonía afectiva dentro de la clase, excitación generada no sólo por la naturaleza divertida de la actividad, sino también por la

capacidad que tiene cada estudiante de participar, la cual resulta de numerosas lecciones previas realizadas sobre el tema. Nerida explicó que había pasado *“todo el año machacando con eso”*. Sus esfuerzos en la enseñanza del lenguaje descriptivo habían sido recompensados con el hecho de que tanto Nerida como sus alumnos sintieran los afectos/efectos: la alegría de Nerida por los logros de sus alumnos y el reconocimiento de los propios alumnos de sus esfuerzos y del placer de su maestra; lo que Nerida describe como *“el mismo sentimiento”*.

La dimensión afectiva de la enseñanza se reveló no sólo en los comentarios de los profesores, sino también en sus respuestas afectivas durante las entrevistas. En algunos casos, los maestros lloraron al contar momentos particulares de su carrera docente (Watkins, 2011). Estas lágrimas parecían ser automáticas, una respuesta corporal que el relato había evocado. Tal ocurrencia no se limitó a este estudio sobre el deseo de enseñar, sino que fue evidente en otros dos estudios, en los que participaron profesionales que discutieron su práctica. Llegué a considerar las lágrimas en sí como datos, pero esto planteó problemas tanto metodológicos como éticos.

Cada una de estas entrevistas fue grabada en audio y al leer la transcripción después de esta primera ocasión, no había ningún indicador claro de que se hubieran derramado lágrimas, lo que indicaba las dificultades metodológicas para capturar los datos afectivos. Habiendo realizado la entrevista, pude determinar con precisión el momento en que esto había ocurrido, pero en el momento me tomó por sorpresa y no estaba segura de que la entrevistada quisiera que sus lágrimas fueran dadas a conocer; de ahí mi dilema ético. Las dificultades metodológicas podrían resolverse mediante la grabación en video de las futuras entrevistas, aunque considero que este abordaje es un poco intrusivo. Alerta a las posibilidades de que lo afectivo surgiera en futuras ocasiones en las que los profesores tuvieran una reacción similar –y armada sólo con una grabadora de audio– busqué marcarlo de alguna manera interrogando a los entrevistados sobre su respuesta, señalando algo así como *“Esto parece conmoverte”* o *“Esto parece significar mucho para ti”*. Tales preguntas en realidad llevaron a relatos más detallados de lo que había provocado las lágrimas. Hubo casos en los que los profesores dieron una explicación sin tener que realizar estas preguntas, creyendo necesario dar cuenta de la profundidad de sus sentimientos. En algunos aspectos, las cuestiones éticas que esto plantea se resuelven mediante el anonimato y la confidencialidad de cada uno de los puntos de vista, pero estas manifestaciones afectivas son un recordatorio de la sensibilidad que se requiere a la hora de realizar una investigación. Respecto a lo metodológico, sobre todo si se confía en las transcripciones escritas, esto también nos muestra la necesidad de tratar de captar lo extradiscursivo, de registrar la gama de afectos, que a veces pueden intensificarse y que en sí mismos pueden aportar importantes conocimientos, como fue el caso con las lágrimas de estos profesores.

## Afectos, kairos y el orden de la interacción

Cada uno de los casos discutidos hasta este punto ocurrieron durante el proceso de realización de proyectos de investigación, aunque el afectivo no fue generalmente el enfoque inicial. En este último caso –otro momento en el tiempo–, me baso en un evento común, una reunión ejecutiva de padres y otros miembros de la comunidad<sup>3</sup> en la escuela secundaria de mi hijo. Estas reuniones tienen lugar una noche al mes durante el año escolar y en esta ocasión 13 miembros estuvieron presentes. Mientras que el presidente,

uno o dos miembros más y yo habíamos participado de este espacio durante varios años, la mayoría de los otros eran nuevos. Esta fue la tercera de estas reuniones del año y, junto con los padres, el director de la escuela también estuvo presente. Al presidente lo conocía desde hacía tiempo y era amigable con muchos de los otros padres, aunque los que eran nuevos sólo lo conocían de las dos reuniones anteriores. También me llevé bien con el director, ya que fui parte del panel que participó en su selección y organizamos juntos jornadas de trabajo voluntario con los padres de la escuela. Es importante considerar estas relaciones en tanto historias individuales y en tanto posición social, en conjunto con una serie de otros factores –clase, género, etnia, religión, edad, educación– que influyen en el orden de la interacción. La reunión se llevó a cabo en la sala de uso común de la escuela y los miembros se sentaron en un círculo uno frente al otro, así todos los presentes podrían verse entre sí.

La escuela de mi hijo es una escuela secundaria estatal integral para varones ubicada en un suburbio de clase media que ha experimentado un cambio demográfico considerable en los últimos 10-15 años. Habiendo tenido una población estudiantil predominantemente anglosajona, el número de estudiantes de LBOTE en la escuela aumentó al 49%, la mayoría de ellos de origen chino, coreano, indio o de Sri Lanka. A pesar del creciente número de estudiantes de LBOTE, muy pocos de sus padres asistieron a estas reuniones y sólo dos padres de LBOTE formaban parte del comité ejecutivo, aunque ninguno de ellos estuvo presente esa noche en particular. A mitad de la reunión, el director planteó la posibilidad de erigir un nuevo letrero en la entrada de la escuela. En respuesta, sugerí que “Bienvenidos” se escribiera en varios idiomas para reflejar la diversidad cultural de la comunidad escolar. En ese momento, una de las nuevas socias, Rachel, comentó que no creía que esto fuera necesario, que había demasiadas “otras” lenguas habladas en la escuela y que el inglés era suficiente. Este comentario fue seguido por lo que pareció ser una larga pausa, aunque sólo duró uno o dos segundos. Sin embargo, fue suficientemente largo como para que cambiara la naturaleza convivencial del encuentro, con la sala asumiendo una resonancia afectiva muy diferente. La primera ruptura de este silencio ensordecedor provino de Laura, un miembro de larga data, quien de manera similar sintió que el letrero debía escribirse sólo en inglés, expresando una preocupación más amplia por el uso de letreros en chino y coreano en el centro comercial local. Esta pausa momentánea tuvo como efecto el autorizar lo que podía ser visto como una respuesta racista, acompañada de una mayor inquietud por parte de otros que aún no habían hablado, moviéndose en sus sillas y mirando con recelo.

La noción de *kairos* es útil aquí ya que, aunque la pausa duró sólo un momento en el tiempo, parecía pasar muy lentamente. Desde mi perspectiva, habiendo planteado el tema, estaba consciente de examinar al grupo, mirando desde Rachel hasta Laura y viceversa, al presidente del consejo y también al director. En esta ralentización del tiempo después del apoyo de Laura a Rachel, supe que el siguiente comentario era importante. En la retórica clásica, el *kairos* se entiende como un punto donde se interviene en el debate y parecía que esto era lo que requería la situación. Reiteré que la escuela debía dar la bienvenida explícita a la comunidad de LBOTE, momento en el que el director expresó su acuerdo, al igual que los demás. A la luz de esto, Rachel y Laura dieron marcha atrás y la reunión pasó a otros asuntos, pero las relaciones dentro del grupo habían cambiado. Fue un momento significativo no sólo por lo que reveló sobre un racismo subyacente dentro de la escuela, sino también por las circunstancias en las que se reproduce el racismo, cómo en un instante se le puede dar credibilidad o no, y el papel del afecto en

relación con esto. Este es un asunto de importancia no sólo en este contexto, sino en términos de relaciones sociales más amplias donde, dentro de las minucias de la práctica, ciertos valores y entendimientos son transmitidos, proceso que se encuentra mediado por lo afectivo.

## Conclusión

Lo afectivo, por lo tanto, puede ser un poderoso objeto de investigación. Se puede manifestar de varias maneras, intensidades y escalas. Puede ser –como a menudo ha sido el caso en mi propia investigación– que no sea el foco inicial, sino que surjan ciertos momentos en el tiempo y el espacio que no pueden ser ignorados cuando lo afectivo proporciona una visión única de la práctica humana. Estar en sintonía con el afecto requiere la atención cercana propia del etnógrafo al detalle, la conciencia de las diversas relaciones y la fuerza afectiva que éstas generan. En el contexto escolar, un enfoque en lo afectivo al examinar el ejercicio pedagógico puede demostrar la poderosa influencia de la práctica de un profesor, cómo las rutinas diarias y el ambiente que crean pueden engendrar diferentes disposiciones al aprendizaje en sus alumnos. Estas son percepciones que son valiosas para investigar cualquier contexto, pero que dependen de la capacidad de un investigador para indagar lo afectivo, para concebir el tiempo en términos de *kairos* y para aprovechar la densidad temporal que esto conlleva, para encontrar, como explica Stern, “*el mundo en un grano de arena*”.

## Bibliografía

- Bourdieu, P. (1990), *The Logic of Practice*, Cambridge, Polity Press.
- Bourdieu, P. (2000), *Pascalian Meditations*, Cambridge, Polity Press.
- Kalantzis, M., y Cope, B. (1993), “Histories of pedagogy, cultures of schooling”, en Cope, B. y M. Kalantzis, M. (Eds.), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Literacy*, London, The Falmer Press.
- Deleuze, G. (1988), *Spinoza: Practical Philosophy*, San Francisco, CA, City Lights Books.
- Foucault, M. (1977), *Discipline and Punish*, Harmondsworth, Penguin Books.
- Goffman, E. (1983), “The interaction order. American Sociology Association 1982 Presidential Address”, *American Sociological Review*, 28(1), pp. 1–17.
- Kenway, J., y Fahy, J. (2011), “Public pedagogies and global emoscapes”, *Pedagogies: An International Journal*, 6(2), pp. 167–179.
- Kraftl, P., y Adey, P. (2008), “Architecture/affect/inhabitation: Geographies of being-in buildings”, *Annals of the Association of American Geographers*, 98(1), pp. 213–231.
- Massey, D. (2005), *For Space*, London, Sage.
- Stern, D. N. (2004), *The Present Moment in Psychotherapy and Everyday Life*, New York, W.W. Norton and Company.
- Tomkins, S. (2008), *Affect, Imagery, Consciousness: The Complete Edition*, Vols. 1 y 11, New York, Springer.
- Watkins, M. (2006), “Pedagogic affect/effect: Embodying the desire to learn”, *Pedagogies*, 1(4), pp. 269–282.

- Watkins, M. (2007), "Disparate bodies: The role of the teacher in contemporary pedagogic practice", *British Journal of the Sociology of Education* 28(6), pp. 767–781.
- Watkins, M. (2010), "Desiring recognition/accumulating Affect", en Gregg, M. y G. Seigworth (Eds.) *Affect Reader*, Durham, Duke University Press.
- Watkins, M. (2011), "Teachers' tears and the affective spatiality of the classroom", *Emotion, Space and Society*, 4(3), pp. 137–143.
- Watkins, M. (2012), *Discipline and Learn: Bodies, Pedagogy and Writing*, Rotterdam, Sense Publications.
- Wetherell, M. (2012), *Affect and Emotion: A New Social Science Understanding*, London, Sage.
- Williams, R. (1977), *Marxism and Literature*, Oxford, Oxford University Press.

## Notas

---

- <sup>1</sup> Versión original en inglés: Watkins, Megan (2016), "Gauging the affective: becoming attuned to its impact in education", en Zembylas, M. y Schutz, P. A. *Methodological advances in research on emotion and education*, Springer, Switzerland, pp. 71-81. El mismo fue traducido gracias al permiso de la editorial Springer.
- <sup>2</sup> VLBOTE [*language background other than English*] –es la sigla aceptada en Australia para referirse a quienes provienen de un entorno lingüístico diferente al inglés.
- <sup>3</sup> Se refiere a las *Parents & Citizens Association* (P & C), asociaciones que se conforman en escuelas públicas en las que participan madres, padres y otros ciudadanos miembros de la comunidad. Estas asociaciones tienen un comité ejecutivo integrado por un presidente.

---

Megan Watkins es Profesora Asociada en la Escuela de Educación y miembro del Instituto para la Cultura y la Sociedad, University of Western Sydney, Australia.  
E-mail: m.watkins@westernsydney.edu.au.



Mariana Nobile es doctora en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina; Magíster en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural, Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín; Licenciada en Sociología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede en el Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. Email: mnobile@flacso.org.ar

---