

# Las emociones y los vínculos en la enseñanza y en la formación

## Entrevista a Diana Mazza

POR MARÍA FLORENCIA DI MATTEO<sup>(1)</sup>

**En la actualidad hay un retorno de referencias a la educación emocional desde leyes provinciales, diseños curriculares y cursos de formación docente. Se habla de regular, controlar, gestionar y dominar las emociones de los alumnos/ estudiantes, las que se clasifican en positivas y negativas. Dentro de esta corriente, algunos sostienen que este manejo de las emociones debe preceder a la enseñanza de contenidos curriculares para lograr un mayor rendimiento académico. Y se propone este abordaje como respuesta a problemas de desmotivación, apatía, violencia, dificultades atencionales, conflictos y dificultades de índole cognitivo y emocional a través de técnicas de relajación, respiración, escucha empática entre otras. ¿Qué ideas subyacen en este enfoque?, ¿Cómo se piensa a los alumnos/estudiantes, a los docentes y a su trabajo, a la escuela y a la sociedad? ¿Habría riesgos en este modo de pensar? ¿Cuáles?**

Creo, en principio, que las preocupaciones actuales que mencionás ponen en evidencia varias cuestiones. Por un lado, pareciera que la escuela hubiera advertido que la vida emocional es parte de la clase y del mundo de la enseñanza y del aprendizaje. Esto no es malo en sí mismo sino, muy por el contrario, representaría un avance en el sentido de cierta toma de conciencia de que existe un nivel de realidad sobre el que es preciso trabajar. Durante mucho tiempo el discurso de la escuela excluyó el problema de la emoción –y

Diana Mazza es Doctora en Educación de la Universidad de Buenos Aires y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesora Titular regular de la cátedra de Didáctica II de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en temas vinculados a la formación y a la docencia universitaria desde una perspectiva clínica y grupal. Docente de posgrado en diversas universidades nacionales. Fue Vicedirectora del Programa UBA XXI, de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires. Consultora de diversas instituciones educativas y organizaciones empresariales en el ámbito de la formación para el trabajo. Autora de diversas publicaciones en revistas especializadas en educación y de libros, entre ellos *La tarea en la universidad*, editado por Eudeba en el año 2013.

(1) Universidad de Buenos Aires (UBA). Doctora en Educación, Magíster en Didáctica y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Docente regular del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján y docente del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Profesora de institutos de formación docente. mfdimatteo@gmail.com

aún hoy es posible reconocer temores y resistencia en los docentes y formadores de docentes a trabajar sobre esta dimensión- por considerar que lo que tiene que ver con la subjetividad y la vida interior de los estudiantes no era parte de su competencia ni de su formación. Temores en buena medida fundados en la ausencia, en la formación de docentes, de este tipo de mirada y, consecuentemente, en la falta de herramientas. Pero la segunda cuestión que creo importante señalar es que, aun cuando no todas las ideas que mencionás parecen ir en la misma línea – la idea de control, gestión, dominio, no parecen equivalentes a la de escucha, por ejemplo– sin embargo, parecería existir, en términos generales, cierta hipótesis acerca de que es posible intervenir y gestionar las emociones, introduciendo orden donde hay desorden. Y temo que el problema es algo más complejo.

Quienes se ubican más claramente en una mirada clínica –en la que me incluyo– seguramente sostendrán que la emoción no es algo que pueda ser gestionado y, me atrevería a decir, tampoco enseñado a través de estrategias y técnicas. Es por eso que en la clínica se sostiene más la idea de «elaboración» que la de «gestión». La elaboración da cuenta de un proceso interno, en el que se articulan factores muy diversos de la historia de cada sujeto, por eso es un tema difícil que no debiera ser tomado livianamente.

Otro aspecto importante de lo que traés tendría que ver con otro supuesto que sostiene que *sería preciso trabajar sobre la emoción como condición previa para que la enseñanza se realice y*

*los contenidos curriculares puedan abordarse.* Este modo de pensar estaría suponiendo que podemos separar tipos de fenómenos que, sin embargo, en la realidad están entrelazados. Me cuesta imaginar que podamos pensar en intervenir sobre el pensamiento-enseñando por ejemplo- sin intervenir simultáneamente sobre la emoción. No se trata de educar la emoción para que se haga posible el pensamiento. Pensamiento y emoción son parte del mismo proceso subjetivo de conexión con el mundo.

Si existe algún riesgo en este modo de pensar creo que es caer en la ilusión de que se puede controlar lo incontrolable.

**Focalizando en los alumnos/estudiantes y considerando la importancia que tienen las emociones y los vínculos en el aprendizaje, a través de, por ejemplo, el lugar de la curiosidad, el deseo de aprender, la frustración en el aprendizaje, el trabajo con otros. ¿Desde qué otros enfoques y conceptos podemos pensar esta dimensión emocional para comprender al sujeto que aprende?**

El psicoanálisis ha brindado conceptos y categorías de inestimable valor para poder hacer visibles procesos y condiciones de la formación y la enseñanza, que de otro modo quedarían invisibilizados.

En el terreno de la enseñanza estamos acostumbrados a entender el fenómeno de la curiosidad en los estudiantes como un proceso meramente cognitivo. Decimos de nuestros estudiantes que son curiosos cuando advertimos en ellos receptividad a nuestras ideas y a las experiencias que les proponemos, cuando indagan, preguntan, dan a conocer su pensamiento. Sin embargo, el inte-

rés por conocer que lleva al niño, al adolescente o al adulto en formación a ampliar su mirada, a construir un sistema de ideas cada vez más sofisticado y flexible, se ancla en condiciones de naturaleza afectiva. Entrelazado a todo vínculo cognitivo es posible pensar en un vínculo de naturaleza emocional. Dicho vínculo y la forma que este adopta, hace que sea o no posible para el sujeto tolerar la frustración inherente al conocer. Esta idea, proveniente de la línea inglesa del psicoanálisis, es conocida como «tolerancia a la frustración». Hay dos cuestiones en relación con esto que me parecen especialmente interesantes. La primera es que para adquirir conocimiento haría falta desearlo. Es decir, tender a él mediante un proceso de búsqueda. Y la segunda cuestión es que sin tolerancia a la frustración, la búsqueda parece no poder sostenerse.

Creo que, desde una línea más cognitiva, la idea de *motivación* se aproxima al sentido dado al primero de los aspectos. Estaríamos reconociendo la necesidad de un *tender hacia* para que el aprendizaje se produzca. Sin embargo, la idea de motivación no nos basta al momento de comprender por qué en muchas circunstancias esta tendencia a conocer no se concreta, ya sea por predominar la inhibición o el rechazo a conocer, o bien por darse mecanismos evitativos del dolor, como la memorización irreflexiva.

Empezar a percibir que cuando nuestros estudiantes logran, o no, la tarea que les damos movilizan la imagen que tienen de sí mismos -ganan o pierden seguridad y confianza en sus propias posibilidades- nos permite tomar conciencia del efecto

de nuestras palabras y acciones en cada circunstancia. Tenemos responsabilidad no solo en las formas de mediación cognitiva que proponemos sino además, en las condiciones adecuadas para la elaboración de la emoción.

**Los docentes también manifiestan sus emociones en la enseñanza y a través de los vínculos con pares y con sus alumnos/estudiantes. Se habla de sufrimiento y malestar docente, de soledad en la tarea de enseñar, de miedos y ansiedades, de impotencia ante ciertas situaciones, de omnipotencia ante otras, de implicación, de deseos, del placer y disfrute en la tarea de enseñar y de afecto en los vínculos. ¿Cómo concebís estos aspectos y qué nos permite pensar esta dimensión psíquico-emocional del docente en las instituciones educativas?**

Recuerdo el título de un libro de hace ya unos cuantos años, de una psicoanalista israelí, Ada Abraham, *El enseñante es también una persona*. Creo que aquel título sintetizaba el sentido al que hacés referencia cuando traés el problema del malestar docente, así como el deseo de enseñar. Como cualquier otra profesión, lo que hacemos de alguna manera nos constituye como sujetos. Como sujetos sociales –en términos de adquisición de un *habitus* y del acceso a un campo social– pero al mismo tiempo como sujetos psíquicos. Hay algo del sí mismo que algunos han llamado «sí mismo profesional» que daría cuenta de ese aspecto de nuestra interioridad que se pone en juego en lo que hacemos profesionalmente. Si reconocemos como válida esta hipótesis, formularse la pregunta acerca de por qué somos docentes, de alguna manera es preguntarse por quiénes somos.

Tal vez pueda aclarar esta idea si tomo el mismo problema que traés. Uno puede abordar el problema del «malestar docente» desde una mirada más estructural, en términos de las condiciones objetivas del trabajo docente. Parados en este vértice, el malestar se enlaza a las pobres condiciones materiales, al problema salarial, a las políticas de Estado, a la frecuente falta de respuesta institucional, etc. Sin embargo, una mirada clínica nos permitiría avanzar sobre la forma en que dichas condiciones son vividas y experimentadas por los docentes. En una mirada de este tipo, la idea de «condición objetiva» pierde peso en relación con la importancia que adquiere la idea de «sentido». El sentido que cada docente le atribuye a la situación en la que se encuentra y al lugar que ocupa en ella.

En esta construcción, intervienen factores de naturaleza múltiple y heterogénea: el origen social del docente, su formación, su historia familiar, la imagen que tiene de sí mismo, los lazos que ha podido establecer grupal e institucionalmente, sus expectativas y deseos de transformación de la realidad, la posibilidad de elaboración de su propio narcisismo... Por mencionar solo algunos. Interrogarse por los orígenes del malestar o del sufrimiento en cada caso es, de alguna manera, tolerar la maraña de preguntas. Y utilizo la palabra *maraña* porque creo que ninguno de los elementos que mencioné está aislado de los otros. Esto complica bastante las cosas. Comprender lo que le pasa a cada uno con el propio quehacer es como un trabajo de buceo para el que hace falta paciencia y valentía.

En el terreno de la formación llamamos a esto *reflexión*. Se habla corrientemente de formar docentes reflexivos. Según el marco teórico en el que nos situemos la reflexión puede tomar sentidos diferentes. Si nos situamos en un enfoque clínico, la reflexión puede llegar a niveles de profundidad importantes donde *sí mismo* y *sí mismo profesional*, se tocan. Si eso sucede, es posible conocer algo del propio malestar, del propio sufrimiento o del propio deseo. Y cuando eso pasa, creo que nos volvemos más sabios y menos alienados.

**Pensando en las relaciones entre estudiantes y docentes, desde lo académico y desde lo vincular: ¿cuándo esas relaciones posibilitan aprender y cuándo inhiben deseos y procesos subjetivos o grupales? ¿Qué cuestiones podrían estar implicadas en lo que se llaman «problemas de conducta de un grupo» con ciertos docentes o en una mala relación del docente con uno o un grupo de alumnos/estudiantes?**

Tu pregunta en este caso avanza más claramente en el terreno de lo intersubjetivo, esto es, de las relaciones. Tanto el psicoanálisis como la psicología social han teorizado sobre lo que nos sucede en el vínculo que establecemos con los otros.

La relación que construimos con nuestros estudiantes no es una relación más. Es una relación asimétrica, con una distribución desigual de poder social, y atravesada por una función de saber. Esto le otorga un carácter especial.

Suele decirse, debido a la primera de estas dos características, que el docente es objeto de depositación de imágenes y afectos que pertenecen a la vida inconsciente de los estudiantes y que se vinculan primariamente a la imagen de sus

padres. A esto el psicoanálisis lo llamó «relaciones transferenciales». Esta depositación puede implicar tanto emociones positivas, de admiración, de afecto, como negativas de rechazo y de resistencia frente a lo que el docente plantea.

No es decisión del docente que esto suceda, sin embargo, estos procesos de naturaleza inconsciente, inervan las relaciones y tienen efectos tangibles en las posibilidades de aprender de cada estudiante.

Concomitantemente con esto, lo que el grupo proyecta sobre el maestro o profesor tiene efectos en él. Efectos particulares de acuerdo con su propia historia de formación, su ideología, su propia imagen de sí, su confianza. Visto desde este polo de la relación, hablamos de «contratransferencia». Dicho en términos sencillos, nos suceden cosas diferentes con distintos estudiantes y distintos grupos dado que cada situación promueve la depositación de imágenes y afectos únicos e irrepetibles. Ahora bien, el hecho de que *estemos ahí para enseñar* comporta una responsabilidad y es la de que la función de saber sea una función real y no ficticia. Y para que esto suceda, algunas condiciones deberían darse. ¿A qué llamamos condiciones? Contamos con una noción que sintetiza de algún modo un complejo conjunto de factores, que es la de «continente psíquico». Un continente es un espacio psíquico –por espacio debe entenderse solo una metáfora– capaz de alojar o dar cabida a contenidos. Se dice que una madre contiene a su bebé si es capaz de interpretar lo que el bebé necesita y otorgándole un sentido, satisface su necesidad de hambre, de

sueño, de abrigo. De modo similar, un docente, un analista, un médico, ofrecen un continente si son capaces de generar un espacio en el que sean toleradas y alojadas las emociones que el estudiante –o paciente– depositan en él, para poder ser elaboradas.

Aparece aquí la idea de *elaboración* que mencioné al comienzo. Es una idea más compleja que la de *gestión* o *control*. Implica poder ponerle nombre a lo que se siente. Hacerlo pensable. Pero esto no depende del uso de determinada técnica. Requiere del encuentro con un otro, dispuesto a entrar en contacto no solo con su pensamiento consciente sino también con su vida afectiva.

Ser un continente para el otro no equivale a ser afectuoso, no es un modo de actuar impuesto. Pero sí implica una actitud de aceptación. Sin una actitud de aceptación del otro es muy difícil poder brindar un continente psíquico. Y esta aceptación o no, se enlaza a aspectos frecuentemente bastante profundos en cada uno de nosotros.

Aun cuando es imposible hacer afirmaciones generales, ya que cada situación es única, es posible pensar en los problemas de conducta como síntoma de vínculos de rechazo social, generando una suerte de círculo vicioso donde tanto docentes como estudiantes se sienten rechazados en una relación mutuamente despojante.

Todos necesitamos ser reconocidos por otro en las relaciones que establecemos. El reconocimiento de un otro es lo que nos constituye como sujetos humanos. En ocasiones, en la enseñanza, en la formación, el gran trabajo es esta lucha por el reconocimiento. Cuando esto se da, parecen

multiplicarse las posibilidades de enseñar y de aprender. Y empiezan a ser posibles los puntos de contacto y los encuentros entre estos dos procesos tan diferentes.

Pero lo angustiante –y todos los que por uno u otro motivo enseñamos, lo sabemos- es que nunca hay garantías. Cada nuevo grupo, cada nuevo estudiante, es un signo de interrogación. Es un desafío que asumimos con curiosidad, pero también con cierto temor. Creo que aprendemos a convivir con esto.

**Si consideramos las relaciones y vínculos entre docentes y entre ellos y directivos en instituciones singulares que propician movimientos que van de la problematización a la naturalización de ciertas situaciones de conflicto, ¿qué tipos de vínculos pueden darse en las instituciones educativas?, ¿qué generan en las emociones de docentes y estudiantes?**

Creo que esta pregunta plantea un nuevo salto en la complejización del problema de la vida de las emociones. Así como es posible pensar en el docente como continente psíquico de los estudiantes, es posible pensar en las instituciones como continentes psíquicos de sus miembros. Las instituciones cumplen esta función de depósito de ansiedad y, según sea el grado de salud institucional, en el seno de las instituciones y a través de ellas, somos capaces de pensar, producir y establecer vínculos con el mundo.

Sin embargo, dado que las instituciones se hallan conformadas por sujetos humanos, pueden caer en lo que los institucionalistas llaman *procesos regresivos*, en los que los objetivos aparecen desvirtuados y la energía es empleada mayormente en defenderse unos de otros, más que en crecer y

desarrollarse. Cuando esto sucede, las instituciones dejan de oficiar como continentes psíquicos y las personas experimentan distintas formas de sufrimiento. Son ya bien conocidos los trabajos que hablan del sufrimiento institucional así como del sufrimiento de las personas en situación de trabajo. Creo que en la actualidad estamos asistiendo a un cambio importante en el modo de concebir las instituciones y por lo tanto en la forma de vivir en ellas. Lo que Zygmunt Bauman llamó la «modernidad líquida» pareciera estar intervando las relaciones y modelando las expectativas que los sujetos tienen de las instituciones que habitan. Para quienes nos hemos formado en los finales del siglo XX esto es inquietante. Es como si las instituciones estuvieran progresivamente perdiendo su capacidad de continencia. Los actuales cuestionamientos a las figuras de autoridad e incluso al valor del conocimiento podrían ser interpretados como aspectos de esta crisis a la que diversos autores –como Dubet con *El declive de las instituciones*– han hecho referencia.

Así como los docentes necesitan ser reconocidos por sus estudiantes también necesitan ser reconocidos por las instituciones de las que forman parte. Si esto no sucede, adquieren conductas defensivas o –para tomar una noción de Donald Winnicott – desarrollan cada vez más frecuentemente su falso *self*; una suerte de máscara que les permitiría sobrevivir en el medio pero que los empobrece en su interior y en sus posibilidades de ser ellos mismos.

Como mencionás, la naturalización de conflictos y problemas evidentes para un observador externo

podrían ser interpretadas en este sentido. El sufrimiento institucional suele llevar a una suerte de insensibilización, tal vez necesaria para la supervivencia en el medio. Esto parece particularmente evidente en contextos de vulnerabilidad social en los que la magnitud de los problemas a los que se hallan sometidos, por ejemplo, los alumnos en su medio social, lleva a una parálisis o a dinámicas de oídos sordos entre actores institucionales.

Llevados los problemas vinculares a nivel de la institución, suele ser necesario algún movimiento colectivo para hacer posible un proceso de transformación. Esto reviste mucha complejidad. Suele ser necesaria la incorporación de analistas externos para andamiar este proceso.

**Para finalizar, quisiera focalizar en esta dimensión de las emociones y los vínculos en la enseñanza, en la formación docente, desde tu experiencia, en el plano de la investigación<sup>(2)</sup>. En tu función como codirectora de un proyecto que abordó la residencia docente desde dispositivos de formación y sentidos atribuidos a ella por los estudiantes y, actualmente, codirigiendo otro proyecto, relacionado con el anterior, pero desde un dispositivo de formación de profesores de práctica, ¿Qué aportes nos brindan estos proyectos para pensar la dimensión emocional y vincular en la formación docente?**

Creo que el proyecto que venimos desarrollando junto con Marta Souto y un equipo importante de investigadores ha permitido formular algunas hipótesis sobre las particularidades de la formación de docentes, especialmente la formación en las prácticas, y sobre el trabajo de los formadores de prácticas.

Por un lado, permite identificar al espacio de formación práctica y al dispositivo de residencia como lugar neurálgico, muchas veces conflictivo, por articular procesos de diversa índole: la formación de base y la didáctica de las disciplinas; el diseño de la enseñanza; el trabajo en aula en una institución distinta del instituto de formación. Cada uno de estos procesos involucra la participación de distintos actores, la articulación de distintas temporalidades, la utilización de distintos espacios. En esa diversidad opera el formador en las prácticas. Se trata de un trayecto exigente, muchas veces cargado de tensión, para formadores y futuros maestros. Buena parte de la tensión parece originarse en el encuentro entre dos instituciones –instituto de formación e institución receptora– que han sido conminadas a trabajar en forma articulada cuando no están dadas las condiciones para dicha articulación.

El proyecto que nos encontramos desarrollando en este momento intentó avanzar sobre algunos de los problemas detectados ofreciendo un dispositivo de formación, en modalidad de grupo de reflexión, para docentes de práctica, con el propósito de poder hacer pensables los problemas, y generar condiciones de posibilidad para la búsqueda.

(2) Nos referimos a proyectos de investigación financiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires. El primero se denominó «La residencia docente: sentidos de la formación a partir de estudios clínicos de los residentes en los dispositivos de formación» y el proyecto en curso se llama «La formación docente en las prácticas: un dispositivo de formación de profesores de práctica. Diseño, implementación y análisis». Ambos proyectos tienen la dirección de la Doctora Marta Souto y la codirección de Diana Mazza.

queda de soluciones. Estamos en este momento procesando los datos sobre el funcionamiento del dispositivo con el propósito de analizar su potencialidad como herramienta de reflexión.

El dispositivo estuvo basado en un enfoque clínico en sentido amplio, esto es, incluyendo una lectura de los procesos emocionales del grupo, entre otras lecturas posibles –institucional, social, pedagógica-.

Se trató de una experiencia de formación orientada a trabajar problemas diversos, pero incluyendo una dimensión que no es corrientemente incluida en la formación continua de los docentes: la dimensión de la propia vivencia en el desempeño del rol. Esto supuso el contacto y el análisis de emociones como el sufrimiento, la soledad, el reconocimiento y la satisfacción sobre lo hecho. Tal vez algunos de los resultados a los que lleguemos puedan contribuir a la discusión sobre la formación de nuestros docentes.

**Muchas gracias por el tiempo,  
la dedicación y los aportes.**