

LAS AVENTURAS DEL AFECTO: CAMBIOS Y PERMANENCIAS EN LOS MODELOS DE RELACIÓN ENTRE PROFESORES Y ESTUDIANTES EN LOS LICEOS CHILENOS (C.1910-C.1950)

AS AVENTURAS DE AFETO: MUDANÇAS E CONTINUIDADES NOS MODELOS DE RELACIONAMENTO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS EM LICEOS¹ CHILENOS (C. 1910 - C. 1950)

THE ADVENTURES OF AFFECTION: CHANGES AND CONTINUITIES IN MODELS OF RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS IN CHILEAN HIGH SCHOOLS (C.1910-C.1950)

Pablo Toro-Blanco

Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile. E-mail: ptoro@uahurtado.cl

Resumen: Incorporando algunos antecedentes del siglo XIX, este texto se concentra en desentrañar aspectos específicos de los cambios promovidos por reformas educacionales implantadas en Chile durante el siglo XX en lo que se refiere al conocimiento y gestión del entorno emocional-afectivo de los jóvenes en los liceos. Para ello, desde el punto de vista teórico, se recurre a los aportes conceptuales de Peter Stearns (1985) con su noción de ‘emocionología’ y a William Reddy (2001) y su idea de ‘regímenes emocionales’. La investigación se basa en fuentes escritas provenientes tanto de autoridades ministeriales como de los propios liceos, así como también libros y artículos de expertos y ensayistas educacionales de la época.

Palabras clave: afecto, educación chilena, historia de las emociones.

Resumo: Incorporando alguns antecedentes do século XIX, este texto se concentra em desvendar aspectos específicos das mudanças promovidas por reformas educacionais implementadas no Chile durante o século XX no que se refere ao conhecimento e gerenciamento do entorno emocional-afetivo dos jovens nos *liceos* (Centros ou Institutos Estaduais de Ensino Médio). Para isso, desde o ponto de vista teórico, são utilizadas as contribuições conceituais de Peter Stearns (1985), com sua noção de emocionologia e William Reddy (2001) e a sua ideia de ‘regimes emocionais’. A pesquisa é baseada em fontes escritas das autoridades ministeriais e dos próprios *liceos*, bem como dos livros e artigos de especialistas e ensaístas educacionais da época.

Palavras-chave: afeto, educação chilena, historia das emoções.

Abstract: After a brief analysis of nineteenth-century antecedents, this text focuses on revealing certain aspects of the changes promoted by educational reforms implemented in Chile during the twentieth century regarding the knowledge and management of affective emotional environment of young people in high schools. From a theoretical point of view, the conceptual contributions of Peter Stearns (1985), with his notion of ‘emotionology’, and William Reddy (2001) and his idea of ‘emotional’ *regimes* are references for this article. The research is based on written sources from official authorities and the high schools themselves, as well as books and articles written by experts and educational essayists of the time.

Keywords: affection, Chilean education, history of emotions.

¹ Em língua portuguesa refere-se a Centros ou Institutos Estaduais de Ensino Médio.

INTRODUCCIÓN

En los primeros años del siglo XX la educación chilena se encontraba ingresando, cada vez con más propiedad y formalidad, a la órbita de circulación global de ideas pedagógicas, cuyo foco de irradiación eran Europa y los Estados Unidos. Ya no era el tiempo de reflexiones elaboradas desde el talante humanista, ilustrado e integrador de algún sabio criollo o extranjero como lo fueron, por ejemplo, Manuel de Salas y Juan Egaña (epítomes de las ideas pedagógicas de inicios de la república) o Andrés Bello y Domingo Faustino Sarmiento (figuras claves de la organización del sistema educacional en Chile a mediados del siglo XIX). La pedagogía local devino en un tipo de conocimiento en camino de especialización creciente, que reclamaba una estatura epistemológica específica y se apoyaba en las verdades que, en la percepción de la época, le brindaba la ciencia psicológica. Conforme a este giro, sustentado en la profesionalización del trayecto formativo de los profesores gracias al establecimiento del Instituto Pedagógico en 1889, los fundamentos de la enseñanza se verían puestos en cuestión periódicamente, desde ahí en adelante, en virtud de un conocimiento experto.

En el contexto recién señalado es que se instala el origen de lo que nos interesa plantear en estas páginas. Sin defender una perspectiva binaria respecto a la circulación de ideas y conocimiento pedagógico y, por ende, descartando la imagen polar de una suerte de 'tabula rasa' pedagógica previa a los albores del siglo XX, sí nos parece que es observable una aceleración evidente de cambios en el proceso de profesionalización y especialización del conocimiento pedagógico en Chile, que se produce en diálogo abierto tanto con procesos de transferencia de saberes con carácter misional (por ejemplo, la reforma pedagógica alemana de fines de la década de 1880, promovida por el gobierno de Balmaceda) y también como fruto del peregrinaje de docentes nacionales a centros formativos en el extranjero (en que destacarían, en las primeras décadas del siglo, ciertas universidades norteamericanas). Oleadas de diferentes influencias pedagógicas compartirán, desde entonces, un elemento en común: la preocupación por el conocimiento científico de la psicología de niños y jóvenes.

El interés por el enfoque psicológico de la infancia y juventud fue acompañado de una preocupación por el ámbito de la enseñanza de la estética como espacio para la formación y expresión de la sensibilidad de los estudiantes. De tal modo, en la última parte del siglo XIX e inicios del XX emergió un primer conjunto de propuestas que, como indica uno de las escasas investigaciones sobre este campo en la educación chilena, buscaban [...] suavizar la pedagogía de principios tales como 'la letra con sangre entra', vale decir, humanizar la educación, procurando desarrollar el sentimiento por lo bello, el cual debía formar parte, como un derecho, de la formación cultural del niño y del adolescente (Errázuriz, 2006, p.27, destacado del autor).

En lo sucesivo, la preocupación por lo estético como componente educativo oscilaría entre una comprensión más bien ligada a la enseñanza del arte como disciplina del currículum escolar y, por otro lado, una visión de lo estético como aprendizaje moral o fenómeno de expresión de la singularidad psicológica de niños y jóvenes. Esta segunda concepción queda refrendada en perspectivas como la del profesor Gerardo Seguel, que elaboraba una contraposición radical entre una pedagogía de la racionalidad (propia del siglo XIX) y una del siglo XX que debía atender a la individualidad y a la evolución psicológica de los estudiantes. Partiendo de esa base, el programa de formación en la sensibilidad por medio de la imagen debía considerar que “[...] sabemos que al alma del niño nada tenemos que agregar, sino poner en su camino la oportunidad para que la experiencia haga enriquecer su contenido psíquico” (Seguel, 1929, p. 53).

En suma, transcurridas ya varias décadas desde los albores del giro paidológico, en el sentido común de un profesor que se retiraba de sus funciones docentes en 1970, tras casi medio siglo de enseñar a niños y jóvenes, la cisura entre pasado y presente respecto a la importancia de las expresiones afectivas en la enseñanza era evidente. Dirigiéndose a sus estudiantes del Instituto Nacional, Clemente Canales Toro les señalaba que

[...] se creía, en un tiempo ya pasado, que el Educador no tenía derecho a reservar afecto para sus alumnos. La actitud académica tenía que ser sin sonrisa, sin simpatía, sin expresión humana; como son los edificios o los monumentos. Hasta que vino el siglo de los niños, este que vamos poco a poco despidiendo año a año (Canales Toro, 1970, p. 4).

La construcción de ese ‘siglo de los niños’ al que hacía referencia el profesor Canales Toro, en cuanto a la relevancia del afecto como problema educacional, se fue cimentando a través de diversos medios. De tal modo, por ejemplo, en los primeros encuentros plenarios de los educadores nacionales de fines del siglo XIX e inicios del siglo XX se hicieron visibles las nuevas orientaciones respecto a cómo fundar las relaciones pedagógicas entre adultos, niños y jóvenes sobre bases radicalmente distintas a lo que se reputó genéricamente como enseñanza tradicionalista. Emergieron frecuentes referencias positivas a la necesidad de establecer cercanía afectiva con los estudiantes y de incidir en su sensibilidad mediante los más distintos medios. Testimonio de ello era lo que proponía el profesor Eduardo Rossig a sus estudiantes de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago. Le instaba a que

¡No sea el maestro siempre el ‘Júpiter tronante’ con ceño adusto y severo; aprenda el arte de ser, a su debido tiempo, un niño entre los niños, que se alegra con ellos, que se entristece cuando ellos se entristecen, que juega con ellos y que les habla no como su superior, sino como un compañero de más edad y más experimentado! (Rossig, 1896, p. 24, destacado del autor).

Se alejaba así la pedagogía nacional de los enfoques más renuentes a valorar positivamente situaciones emocionales de mayor intensidad, como era el caso de un docente de cuño positivista, característico de la segunda mitad del siglo XIX, que sostenía que “[...] debemos, pues, saber medirnos lo suficiente en las emociones que es menester provocar en los alumnos a fin de que atiendan y de fijarles en la memoria una lección [...] Nuestras reconvenciones, burlas y chistes deben ser ligeros, calculando no suscitar la hilaridad de la clase” (Lois, 1891, p. 475). Frente a la distancia recomendada por Lois, los nuevos pedagogos de la época del Centenario de la República proponían estimular la sensibilidad de los estudiantes y promover climas emocionales acogedores.

El nuevo trato entre profesores y estudiantes debería verse reflejado en una rearticulación de relaciones entre los actores escolares. Propósitos heredados de la pedagogía decimonónica (como, por ejemplo, los que aludían a atributos intrínsecos a los estudiantes en el binario cualidades/defectos) dialogaban con vocablos menos frecuentes para describir, en la jerga pedagógica, la labor del profesor. Uno de estos era la idea de amistad. Una síntesis de este enfoque emergente se encuentra en las propuestas presentadas por la Asociación de Educación Nacional al Congreso Panamericano en Santiago, a fines de 1908 y primeros días de 1909. Citando su declaración de principios, formulada ya en 1901, el profesor Guillermo González sostenía que “[...] los educandos deben ser tratados de modo que consideren al profesor como consejero y amigo y no tengan para con él reservas ni recelos, lo que le permitirá al educador conocerlos a fondo, corregir sus defectos, estimular sus buenas cualidades y enseñarles a gobernarse por sí mismos” (Vargas, 1911, p. 41-42).

Estas nociones se fueron promoviendo entre el profesorado tanto en formación como en ejercicio mediante diversos textos de metodología y didáctica en las distintas áreas de la labor pedagógica. En el caso de la educación física, por ejemplo, Guillermo Martínez (que se desempeñaba entonces como Visitador de Educación Física de las escuelas públicas y contaba, además, con la certificación de un saber transnacional, que era lo que significaba haber estudiado en el Instituto Central y Real de Gimnasia de Estocolmo) afirmaba que “[...] el maestro debe ser el más acabado ejemplo que el niño puede imitar, el amigo más tierno que pueda consultar, el más alegre compañero de juegos i diversiones i al mismo tiempo un camarada justo i severo que está siempre dispuesto a censurarle su mal proceder dándole buenos consejos” (Martínez, 1916, p. 56-57). El profesor como camarada, guía y amigo fue una noción que, desde la literatura pedagógica, se buscó promover y que emerge, con la menor frecuencia que suelen tener los registros respecto a las prácticas pedagógicas propiamente tales, en algunos testimonios de estudiantes de esos y años y las décadas siguientes. De esta forma, por ejemplo, quedó fijo en los recuerdos del futuro líder gremial de los profesores y protagonista de los episodios de reforma social en la educación chilena Lautaro Videla sobre su infancia y adolescencia, transcurrida en la década de 1930. Rememorando sus años en el Liceo de Aplicación, Videla señalaba que “[...] los

profesores ahí tenían una práctica muchos más humana, más interesada en los alumnos, conversaban con nosotros, se preocupaban de nosotros, contaban chistes, nos echaban tallas. Era una relación más cercana” (Videla, 2010, p. 6). Este proceso de reconfiguración de relaciones habría de continuar en las décadas siguientes, adquiriendo un cariz más complejo conforme las reflexiones sobre los dominios afectivos de los jóvenes estudiantes se transformaron en un espacio de interés que alcanzó los umbrales necesarios para convertirse, mediante la orientación escolar, en parte del currículo escolar a partir de la posguerra.

Los cambios señalados en las relaciones entre profesores y estudiantes en cuanto a sus dimensiones afectivas deben ser inscritos, de acuerdo a nuestro punto de vista, en una narrativa que sea capaz de acometer una doble operación. En primer lugar, situar las modificaciones en un horizonte de comprensión que no sea teleológico, o sea, que no las considere como parte de un proceso evolutivo lógico y necesario (la ‘evolución de la educación’) sino que contingente a sus circunstancias históricas específicas. Y, en segunda instancia, es necesario inscribir esos cambios en una contextualización del significado de los términos en juego, siendo el afecto (y sus cercanos semánticos) el principal de ellos. Teniendo en cuenta estas consideraciones, en las siguientes páginas se abordan, de manera sucinta, algunos episodios y/o discusiones en los que es posible apreciar rearticulaciones, principalmente discursivas, de los fundamentos emocionales o afectivos de la relación pedagógica entre profesor y estudiante. Se presenta, previamente, una mirada panorámica a algunos conceptos de uso frecuente en la tendencia historiográfica conocida como historia de las emociones, con el propósito de emplearla como marco interpretativo de los casos en estudio.

ALGUNAS BREVES PERSPECTIVAS HISTÓRICAS SOBRE AFECTOS Y EMOCIONES

Sin el propósito de introducir una discusión propiamente experta sobre el campo de afectos y emociones consideradas históricamente, sí nos parece necesario presentar algunas referencias que permitan situar el marco de análisis al interior del que se domicilia nuestra mirada a las rearticulaciones específicas que se dieron, para el caso de la educación chilena de casi medio siglo, en el ámbito de las expresiones de afecto entre profesores y estudiantes, así como también los cambios en las expectativas de gestionar espacios para un mejor conocimiento emocional de los alumnos. En ese entendido, de manera esquemática, es pertinente introducir dos problemas medulares: la noción de afecto a tratar en las fuentes y el modo como emociones y afectos han devenido en problemas historiográficos.

Con respecto al primero, es necesario establecer que existe una amplísima discusión en torno al uso de los términos afecto y emoción, en que se les pone en relaciones de oposición, sinonimia o complementariedad. Mayor complejidad se agrega cuando se percibe que afecto porta además un significado específico al interior

de las manifestaciones (afectivas, emocionales o sentimentales, de acuerdo al enfoque que se elija) que se dan entre personas, implicando la idea de ser “[...] cada una de las pasiones del ánimo, como la ira, el amor, el odio, etc., y especialmente el amor o el cariño” (Real Academia Española [RAE], 1998, p. 51). El uso popular y cotidiano de afecto en este último sentido filial y amistoso es el que nos resulta de mayor interés, en el contexto de estas páginas, por ser un objetivo declarado en las rearticulaciones de relaciones entre profesores y estudiantes y por implicar un sentido movilizador que impulsa a transacciones interpersonales alentadas por un discurso institucional, por una parte, pero también por una ‘atmósfera afectiva’ (Abramowski, 2015), que es especialmente significativa para entender el hecho escolar. Esta conceptualización, en concierto con otras nociones axiales de la historia de afectos-emociones, tiene el valor de abrir puertas para discutir, desde una nueva perspectiva, la naturaleza contingente de la escolarización. De tal modo, el propósito deseado afectiva y emocionalmente en la existencia histórica de la escuela en un momento y sitio determinado arroja luces sobre temas tan significativos como el ejercicio del poder que está implícito en el día a día escolar, a la vez que permite acompañar, desde un nuevo foco de interés, los cambios de la educación. Ejemplo de ello puede encontrarse en las transformaciones globales de la escuela en el paso del siglo XIX al XX cuando se aprecia un intento, en distintas latitudes del planeta, de impulsar atmósferas afectivas orientadas a hacer circular entre los actores escolares el afecto en tanto cariño y amistad. De tal modo, realidades tan distantes y distintas como las de Chile y Suecia compartirían, aunque no de modo totalmente coincidente desde el punto de vista temporal, procesos mediante los que se aspiraba a que la escuela fuera un lugar en que las emociones de profesores y estudiantes estuvieran sincronizadas y, como dice el investigador que ha analizado el caso sueco, figuradamente “[...] sus corazones latieran a un mismo ritmo” (Landhall, 2015, p. 106).

Como se ha dicho, se suele encontrar en distintas relaciones a los términos afecto y emoción. En términos generales, afecto suele entenderse en términos más relacionales y emoción aparece como una efusión o respuesta individual, usualmente expresada en forma corporal, que supone un corto plazo y se asocia a una evaluación hasta cierto punto instintiva frente a estímulos externos. Con todo, el nivel de distinción entre uno y otro término está en directa relación con posicionamientos interpretativos de distinta especie, atravesados por tensiones generales como, por ejemplo, la afirmación sobre el carácter natural o cultural de ambos y, por ende, su posibilidad de ser objeto de estudio histórico. El ámbito de los afectos, la afectividad, podría parecer (siguiendo al antropólogo David Le Breton) “[...] a primera vista un refugio de la individualidad, un jardín secreto donde se cristaliza una interioridad de la que nacería una espontaneidad sin defecto” (Le Breton, 2009, p. 105). No obstante, la mayoría de los analistas interesados en afectos y/o emociones relevan el hecho de que ellas son una manifestación cultural, social, interpersonal (eventualmente inter-material también, en cuanto se aplica al modo como lo existente, ya sea la naturaleza

o los objetos, afecta a las personas) y que se despliega en aprendizaje con los otros. El afecto-emoción es, en este sentido, lingüístico y corporal, sensorial y no exento de racionalidad, lo que implica que supera los dualismos tradicionales de matriz cartesiana. Invocando el planteamiento de Jonathan Flatley, citado por Ana Abramowski (2015) “[...] los afectos son relacionales y transformativos y tienden a sacar a los individuos de ellos mismos”. Por ende, no tendría sustento la imagen de ese reducto prístino y espontáneo, que Le Breton también descarta. Y, en virtud de esa naturaleza de interfaz con la cultura circundante, tampoco habría asidero (mirado desde el punto de vista histórico) en sostener que afecto y emoción se ejecutan necesariamente desde una situación de presión, de exceso o, como lo denomina Robert Solomon (2007), que responden a un ‘modelo hidráulico’ en el que se encuentran en proceso de ebullición esperando reventar y salir a la superficie. Las metáforas emocionales relacionadas con la temperatura o la profundidad (como si las emociones fueran fluidos) han constituido un modelo tanto para analizar el funcionamiento de estas como para sostener teorías acerca de su enfriamiento o encapsulamiento mediante un proceso de civilización de las maneras, al decir de Norbert Elias, en que se las habría encausado y/o suprimido en el proceso de tránsito a la modernidad. La historiografía reciente sobre emociones se ha mostrado crítica respecto a esta mirada (Rosenwein, 2002).

En estricto sentido, buena parte del interés inicial que la historiografía le prestó a los fenómenos afectivos y emocionales surgió a propósito de este supuesto hidráulico. Se suele evocar como origen cercano de la mirada histórica a las emociones a Johan Huizinga, quien concedió atención a los afectos del mundo pre-moderno y los concibió como diferentes en cuanto a su regulación y censura. Un mundo histórico de amplio espectro expresivo emocionalmente habría precedido a los tiempos de predominio de la racionalidad científica. A partir de esa contraposición entre emoción y razón es que se articuló la mirada inicial de la historiografía moderna a las emociones y afectos. Esta perspectiva binaria ha sido objeto de crítica de parte de investigadores y analistas más recientes.

Han sido tres los autores de las propuestas quizás más empleadas en la investigación histórica sobre emociones, debido a la amplia cobertura conceptual que las sostiene y les permite aplicabilidad a diversos escenarios y fenómenos. Para el tratamiento de nuestro asunto, las ideas de ‘emocionología’, ‘comunidades emocionales’ y ‘régimenes emocionales’ permiten, en mayor o menor medida, entregar mayores luces sobre los cambios en el afecto en el ámbito escolar en el período en estudio. La ‘emocionología’ (concepto desarrollado por el historiador norteamericano Peter Stearns) alude a las dimensiones principalmente normativas imperantes en un entorno, en el que las diferencias de poder entre los actores interactuantes generan formas de conceptualizar, transmitir y expresar determinadas emociones y/o proscribir otras. Es evidente que en ambientes fuertemente regulados, como el escolar, el concepto en cuestión alcanza altos rendimientos explicativos,

aunque también omite dimensiones sumamente relevantes como, por ejemplo, las prácticas emocionales y la recepción de los dictados de las 'emocionologías' impuestas desde las autoridades. Con todo, el marco interpretativo general en el que Stearns introduce su noción descansa, en cierto modo, en un supuesto que se acerca a la noción hidráulica sobre las emociones desplegadas históricamente, o sea, a una oposición tácita entre un tiempo de pasiones y afectos expresados abiertamente y su revés racionalizador, vale decir, el mundo desde el siglo XVIII en adelante.

Como una respuesta frente a esa perspectiva binaria y que ponía énfasis principalmente en las transformaciones diacrónicas de afectos y emociones, surgió el concepto de comunidad emocional, que fue propuesto por la historiadora medievalista norteamericana Bárbara Rosenwein. Su propósito es comprender formas emocionales sincrónicas, lo que se podría lograr atendiendo a las dimensiones grupales de las emociones como elementos cohesionadores y diferenciadores a la vez, en el contexto de una sociedad con pluralidad de tales comunidades. Así, por comunidad emocional se entendería un cuerpo colectivo (y a los individuos dentro de él) que define como valioso o perjudicial un determinado tipo de valores y emociones, del mismo modo que valora, combate o ignora la expresión de estas (Rosenwein, 2010). Si bien esta conceptualización aporta el elemento sincrónico, además de superar la dualidad de sociedad tradicional versus sociedad moderna en términos emocionales, se ha encontrado limitada para abordar cuerpos sociales más extensos y para dar cuenta de que las personas, en tanto se desenvuelven en distintos ámbitos, también se adscriben a situaciones emocionales diversas.

El último punto recién señalado ha sido abordado, por su parte, en la reflexión sostenida por el antropólogo norteamericano William Reddy, quien ha introducido la idea de 'regímenes emocionales', que remite a un conjunto de emociones normalizadas, prácticas y rituales que ayudan a sostener, en última instancia, un orden político determinado (Reddy, 2001). En la concepción de Reddy los sujetos que se encuentran afectados por estos regímenes elaboran prácticas de navegación emocional, o sea, desarrollan acciones que les permiten minimizar el sufrimiento emocional, que es una forma aguda de conflicto de propósitos activada por pensamientos y emociones y, por ende, buscan refugios emocionales. Ello introduce la idea de una plasticidad, tanto diacrónica como sincrónica, que en cierta manera no se encuentra totalmente satisfecha en los planteamientos de los autores recién indicados.

Teniendo a la vista este breve marco historiográfico, junto con las acotadas precisiones conceptuales realizadas, en lo que sigue se busca percibir cómo el tema del afecto (en su doble sentido) fue experimentando mutaciones conforme se ampliaban las exigencias de cercanía emocional de profesores a estudiantes.

LOS CAMBIOS RESPECTO AL AFECTO

Aludiendo a la experiencia general del mundo occidental, con atención especial al caso de los Estados Unidos, el historiador norteamericano Peter Stearns (2012) ha identificado una serie de cambios estructurales que, de acuerdo a su argumentación, habrían permitido la emergencia de un nuevo marco emocional en referencia a la infancia, lo que repercute directamente, por cierto, en la atmósfera afectiva que se promueve en la escuela. Esos marcos, definidos por Stearns bajo el rótulo de ‘emocionologías’, implican un conjunto de estándares emocionales colectivos en los que agentes sociales e instituciones promueven o prohíben ciertos tipos de emociones o, al contrario, otras les son indiferentes (Stearns, 1985). Así, es posible apreciar que desde la segunda parte del siglo XIX se produce una permanente disminución de la mortalidad infantil, en correlato con mejoras acumulativas en la salud de la infancia. Esta situación acompaña a cambios en el sistema productivo, en cuanto se produce un paso creciente desde matrices básicas (extractivas e incluso propias de un primer horizonte fabril) hacia una expansión de economías de servicios. Esto tiene como consecuencia que se releven prácticas emocionales específicas funcionales a estas nuevas economías como, por ejemplo, la afabilidad, el buen trato o el autocontrol en puestos de trabajo con alto contacto con público. Esas transformaciones estructurales generaron condiciones para que la ‘emocionología escolar’, entendida en su sentido normativo y expresada mediante el pensamiento pedagógico y las políticas que impulsaban un nuevo trato a los estudiantes acorde al conocimiento científico brindado por la psicología, propendiera a brindar atención a relaciones más flexibles y a dar espacio a expresiones de afecto entre los actores del día a día en los establecimientos escolares.

Sin que pueda argumentarse a pie juntillas que el caso chileno sea sincrónico a los cambios identificados por Stearns, propios de una mirada global a Occidente, sí es posible apreciar en algunos autores pedagógicos nacionales la preocupación por el afecto como dominio (afectividad) a escrutar con base psicológica y como emoción o sentimiento basado en la cercanía interpersonal. Recurriendo a conocimientos de vanguardia adquiridos en su paso por el Instituto Jean Jacques Rousseau de Ginebra (muestra de la transnacionalización creciente de las ideas educacionales), el pedagogo nacional José María Muñoz Hermosilla definía, hacia inicios de la década de 1931, que

[...] para conocer el carácter infantil donde quiera que no existan laboratorios de psicología experimental, nada mejor que cultivar el trato familiar de los niños, en sus juegos, en los paseos, en la intimidad de sus amistades. Solo descendiendo a la expresión libre de los sentimientos que los animan, se podrá comprender su vida espiritual, en el reflejo de sus impresiones (Muñoz Hermosilla, 1931, p. 25).

El interés de Muñoz Hermosilla, conducido a través de un texto normativo como fue su *Léxico pedagógico*, era consistente con los axiomas que se implementaban en las políticas educacionales, sobre todo en un escenario reformista como el que caracterizó a la educación chilena hacia finales de la década de 1920. De tal modo, por ejemplo, la definición de la tarea fundamental de los profesores jefes por el Reglamento General de Educación Secundaria, promulgado en 1928, hacía transparente que la dimensión pastoral sobre los estudiantes, reformulada radicalmente, implicaría para los adultos “[...] mantener una relación permanente y de confianza familiar con sus alumnos; servirles de consejeros en sus dudas y vacilaciones, y ayudarlos a conseguir el mejor aprovechamiento de su permanencia en el colegio” (Reglamento General de Educación Secundaria, 1928) Estas expresiones prescritas de sentido filial estaban cimentadas, cabe señalarlo, por prácticas y tradiciones distintas, desde el punto de vista del profesorado, de acuerdo al sistema al que se hiciera referencia. En el caso de la instrucción primaria, la definición del perfil reconocido de los profesores normalistas, su *habitus*, albergaba desde décadas pasadas una actitud misional, de base laica, republicana y civilizadora, que movía a los normalistas a desplegar conductas afectivas en el sentido filial. Este hecho se reforzaba debido a la feminización que experimentó, ya desde finales del siglo XIX, la enseñanza primaria. Un conjunto de disposiciones emocionales maternas se hacía presente en el *ethos* normalista. Testimonio de ello es la explicación que Marta Morey, a sus 92 años, daba cuando explicaba su rol de normalista como una continuidad de su vocación social y afectiva. Siendo todavía pequeña y teniendo una situación social que se lo permitía, se iba al río Mapocho, a los vertederos de la pobreza urbana santiaguina. Le avisaba a su madre: “[...] voy a buscar a mis niños. Y traía montón de niños pobres, pobres, yo les hacía clases, los lavaba” (Cuevas, 2002, p. 56). Su labor profesional posterior como profesora normalista la entendía como una extensión de este espíritu.

El sentido de un nuevo perfil pastoral, no basado en la distancia sino que en la cercanía, debía incluir también a otros actores. En el *Boletín del Instituto Nacional*, órgano de profesores y estudiantes del principal plantel de educación secundaria del país, se apelaba a la colaboración entre el hogar y la escuela para establecer puentes que permitieran generar relaciones fraternales entre los profesores y sus estudiantes. Se sostenía que “[...] los padres pueden contribuir a preparar las almas de los niños con el fin de que brinden a sus maestros una mejor oportunidad de ganar su amistad, que es honda aspiración de quienes dedican sus vidas a modelar las generaciones de mañana” (Escuela y hogar, 1942, p. 14). Esta solicitud de asociar a la familia a la educación tenía una larga data, que es posible rastrear en testimonios desde el siglo XIX en el caso chileno. Sin embargo, en este contexto el meollo de la invitación a los padres rebasaba lo normativo-disciplinar o lo meramente académico (recurrente en episodios propios de ciclos anteriores, en los que se les pedía generalmente a la familia cumplir funciones punitivas) y se enfocaba en integrarlos a la construcción de una atmósfera afectiva inclusiva.

Las apelaciones a estas atmósferas afectivas o emocionales atravesadas por el afecto, en su sentido de cariño y vínculo interpersonal nutricio entre los actores de la escolaridad (teniendo siempre en vista estratégica el bienestar del estudiante y, sobre todo, su felicidad como producto final) marchaban a la par con las necesidades de conceptualizar al afecto desde su dimensión más amplia. Ello era concurrente con procesos de diversa escala que estaban convergiendo hacia la década de 1940 en la educación chilena. Por una parte, era de importancia capital la consolidación del estatus disciplinar de la psicología como base de apoyo para reflexiones legitimadas académica y científicamente sobre el dominio de afectos y emociones. Es en ese campo que 1941 marca un hito ya que se establece en la Universidad de Chile el Instituto de Psicología. Posteriormente, en 1946 se inicia la formación profesional de psicólogos en Chile (Urzúa, Vera-Villaruel, Zúñiga & Salas, 2015), en coincidencia con un conjunto de iniciativas de organización y sistematización de la orientación escolar. Entre estas cabe destacar la creación, en septiembre de 1945, del Departamento de Orientación y Educación Vocacional, como nuevo elemento en el organigrama del Ministerio de Educación. Y, por último, en un plano de políticas educacionales más amplio (que involucra las dimensiones transnacionales que adquirieron crucial importancia conforme avanzó el siglo XX), a partir de 1946 se impulsó un Plan de Reforma Gradual de la Enseñanza Secundaria, al interior del cual se manifestaban nuevas preocupaciones respecto a las dimensiones psicológicas y emocionales de los estudiantes, las que cristalizaron en la creación de la figura de los orientadores escolares, lo que comenzaron a integrarse a las funciones cotidianas de los liceos, partiendo por los de experimentación o renovados y expandiéndose al conjunto del sistema secundario a partir de 1953.

En tal escenario, una de las primeras publicaciones que abordaba las emociones y afectos como fenómenos psicológicos en las coordenadas de la disciplina emergida ya como campo de saber sostenía que

[...] la emoción proyecta, en cambio, en la superficie de la conciencia la modalidad individual de reacción de la persona ante el mundo; es más duradera y más intensa que el simple estado de ánimo, pero no deja por esto de ser fugaz y esporádica [...] Las emociones más conocidas son las de la pena, alegría, cólera, ternura, miedo, etc. (Albarracín, 1946, p. 202).

Mirando en perspectiva clínica al afecto y entendiéndolo como un dominio (afectividad), aparecía rotulado como un espacio relacional abierto a “[...] relaciones de afinidad, dependencia, atracción, posesión, desafinidad, repulsión, etc. de la persona con respecto a agentes determinados del mundo exterior. Dichas relaciones son permanentes y hasta cierto punto, invariables, aunque no eternas” (Albarracín, 1946, p. 202). En tal sentido, parecía configurarse más bien una plétora de afectos, como impactos emocionales sobre la persona, que no estaban incardinados necesariamente

con la idea de felicidad o bienestar ni tampoco concurrían a formar la atmósfera emocional acogedora que la pedagogía sí había estado definiendo como su objetivo, en el contexto (como ya se ha visto) de ‘un siglo de los niños’ en que el bienestar de estos marcaba su norte. De tal modo, en clave psicológica, el manual para formación de docentes al que hacemos alusión, aparecido en 1946, identificaba “[...] afectos característicos [que] son el cariño, el amor, el odio, los celos, el rencor, la envidia, etc. La pasión no es nada más que un afecto exagerado” (Albarracín, 1946, p. 202).

Esta conceptualización psicológica sobre los afectos sería, desde la década de 1940, una guía para el trabajo de un colectivo específico que se incorporó paulatinamente, desde mediados de la década, al ámbito escolar: los orientadores escolares. En un temprano diagnóstico de identidad gremial, uno de los primeros encargados de arbitrar medios para acceder a la psicología juvenil y a sus manifestaciones emocionales sostenía que ellos formaban “[...] una nueva fuerza que, humana y científicamente, empieza a lograr una renovada interpretación de los valores actuales y potenciales del joven, encauzando su acción dentro de moldes más de acuerdo con su propia realidad integral” (Muñoz, 1948, p. 23). El porvenir les plantearía a estos optimistas orientadores ingentes desafíos para interpretar y encauzar la acción juvenil, dada la creciente masificación que fue experimentado la escolarización y a la emergencia de una novísima constelación de la identidad juvenil, en clave global, desde la década de 1950 y 1960 en adelante.

CONSIDERACIONES FINALES

A través del texto se ha podido apreciar, de manera sintética, algunos aspectos del derrotero de la idea de afecto en la educación chilena durante la primera mitad del siglo XX. Ha quedado establecido, a partir de la propuesta realizada en estas páginas, que dos concepciones sobre el afecto interactuaron en diversas coyunturas. La primera fue manifestación de una inducción que, desde la pedagogía y las políticas educacionales, se hizo a los profesores para que contribuyeran, mediante el afecto entendido como cariño y cercanía con los estudiantes (prolongando, en cierta manera, el tradicional *habitus* magisterial de ‘misionero laico’), a generar atmósferas afectivas o emocionales favorables, en el horizonte de colaborar con el objetivo de la felicidad infantil y juvenil. Por otra parte, la segunda comprensión del término se elaboró desde el conocimiento, con base psicológica, que la pedagogía buscaba emplear para dar cuenta de las características íntimas de la personalidad de los estudiantes. Entendiendo al afecto como un dominio de interacción (o sea, ‘ser afectado por’), esta segunda acepción estuvo a la base de la creciente profesionalización (y eventual tecnificación) de los intercambios de tono emocional entre profesores y estudiantes, apareciendo como figura principal para conducir dicho proceso el orientador escolar.

Hacia mediados del siglo XX se experimentaron importantes procesos de cambio en la educación chilena, los que se articularon tanto en una escala

experimental (Plan Gradual de Renovación de la Enseñanza Secundaria a partir de 1946) como en el conjunto del sistema de educación para niños y jóvenes entre, aproximadamente, 12 y 18 años de edad. Prueba de esto último fueron tanto el Plan para la creación del Liceo Único en 1953 como la reorganización de la enseñanza secundaria y su transformación en Educación Media, con cuatro años de duración en vez de seis, en el marco de la reforma educacional llevada a cabo por el gobierno de la Democracia Cristiana a partir de 1965. En los prolegómenos de esa reforma integral de la educación chilena, acometida en el contexto de la Alianza para el Progreso en América Latina, las preocupaciones por la integridad del proceso educativo (atendiendo a sus dimensiones intelectuales, emocionales, económicas) reforzaron la legitimidad de aquellos enfoques centrados en la orientación estudiantil como

[...] un proceso de carácter científico, dirigido a los alumnos de todas las etapas educacionales, mediante el cual se trata de ayudar al sujeto a comprender la naturaleza de sus problemas tanto personales como sociales y a contribuir a su solución, así como a lograr equilibrios emocional y social, una óptima integración de su personalidad como miembro de una sociedad de hombres libres” (Valle, 1964, p. 59).

Un campo de saber específicamente centrado en atender a los problemas del ‘equilibrio emocional’ de los estudiantes se encontraba, pues, ya consolidado. Ese propósito de lograr equilibrar afectivamente a los estudiantes (en el sentido psicológico en que el término se venía discutiendo desde la década de 1940 y que se ha presentado en estas páginas) estaría en una relación de concurrencia semántica con el uso del término afecto como inducción filial probablemente durante varios lustros más, hasta que comenzara a producirse un tránsito hacia una actitud empática pero no necesariamente de afecto de profesores hacia estudiantes, consistente con cambios culturales de orden mayor (complejidad de las culturas juveniles; transformaciones en las relaciones afectivas familiares; detrimento del *habitus* de ‘misionero laico’ de los docentes en beneficio de perfiles más técnicos y profesionales en la función del profesor como guía y, posteriormente, de mero coordinador del aprendizaje centrado en el propio estudiante, etc.). En una relación siempre tensa y dinámica, el afecto como relación filial y actitud devota de profesores hacia sus estudiantes ha tenido avances y regresiones desde inicios de siglo. No obstante (y esto ameritaría ser motivo de investigaciones ulteriores), la atención a los afectos como dominio, a ese supuesto ‘jardín secreto donde se cristaliza una interioridad’ que esgrimía Le Breton, ha experimentado avances consistentes, tanto en los esfuerzos por comprender las emociones amables que concurren a crear atmósferas afectivas favorables como también a hacerse cargo forzosamente de las consecuencias no deseadas de la escolarización masiva de la población y las pérdidas de sentido filial, social,

colaborativo e integrador que, en prolongados ciclos recientes, ha experimentado la educación chilena.

REFERENCIAS

Abramowski, A. (2015). La vocación como categoría afectiva fundante de la docencia como profesión. In: C. Macón & M. Solana (Eds.), *Pretérito indefinido: afectos y emociones en las aproximaciones al pasado* (Edición electrónica). Buenos Aires, AR.

Albarracín, O. (1946) *Introducción a la psicología pedagógica*. Santiago, CL: Nascimento.

Canales Toro, C. (1970). Discurso de despedida. *Boletín del Instituto Nacional*, XXXIV-XXXV (4), 86-88.

Cuevas, J. Á. (2002). *Materiales para una memoria del profesorado*. Santiago, CL: Ediciones del Colegio de Profesores de Chile.

Errázuriz, L. H. (2006). *Sensibilidad estética: un desafío pendiente en la educación chilena*. Santiago, CL: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.

“Escuela y hogar: esfuerzo coordinado”. (1942). *Boletín del Instituto Nacional*, VII (14).

Landahl, J. (2015). Emotions, power and the advent of mass schooling. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 51 (1-2), 104-116.

Le Breton, D. (2009). *Las pasiones ordinarias: antropología de las emociones*. Buenos Aires, AR: Nueva Visión.

Lois, J. S. (1891). La comprensión bajo el aspecto pedagógico. *Revista de Instrucción Secundaria*, II.

Martínez, G. (1916). *Metodología especial de la educación física*. Santiago, CL: Imprenta Universitaria.

Muñoz Hermosilla, J. M. (1931). *Léxico pedagógico*. Santiago, CL: Imprenta Laguna.

Real Academia Española. (2008). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=0wJiuAw|0wK6Ql1>

Reddy, W. (2001). *The navigation of feelings: a framework for the history of emotions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Rocabado Muñoz, M. (1948). El servicio de orientación en los liceos chilenos (Comentario sobre las actividades de Orientación Educacional y Vocacional realizadas por los Consejeros durante 1947). In **Chile. Ministerio de Educación Pública. La orientación Vocacional en la Enseñanza Secundaria** (p. 12-24). Santiago, CL.

Rosenwein, B. (2002). Worrying about emotions in history. *The American Historical Review*, 107 (3).

Rosenwein, B. (2010). Problems and methods in the history of emotions. *Passions in Context*, 1 (1).

Rossig, E. (1896). *Manual de práctica escolar*. Santiago, CL: Imprenta y Litografía Roma.

Seguel, G. (1929). *Fisonomía del mundo infantil: el dibujo en la educación*. Santiago, CL: Ediciones Ande.

Solomon, R. C. (2007). *Ética emocional: una teoría de los sentimientos*. Barcelona, ES: Paidós.

Stearns, P., & Stearns, C. (1985). Emotionology: clarifying the history of emotions and emotional standards. *The American Historical Review*, 90 (4), 813-836.

Stearns, P. (2012). Childhood emotions in modern Western history. In: Fass, P. (Ed.). *The routledge history of childhood in the western world*. Abingdon, UK: Routledge.

Urzúa, A., Vera-Villaruel, P., Zúñiga, C., & Salas, G. (2015). Psicología en Chile: análisis de su historia, presente y futuro. *Universitas Psychologica*, 14 (3), 1141-1158.

Valle, E. (1964). El seminario de orientación. *Renovación*, XIV (15), 58-66.

Vargas, M. (Dir.). (1911). *Ciencias pedagógicas y filosofía* (Vol. XII de los trabajos del Cuarto Congreso Científico (1º Panamericano) celebrado en Santiago de

Chile del 25 de diciembre de 1908 al 8 de enero de 1909). Santiago, CL: Imprenta y Litografía Barcelona.

Videla Stefoni, L. (2010). *Relato de vida* (Producción, edición y montaje: Leonora Reyes, María Isabel Toledo y Loreto Egaña). Santiago, CL: PIIIE.

PABLO TORO-BLANCO es Doctor en Historia (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2007). Magister en Historia (Universidad de Chile, 2002). Director del Departamento de Historia de la Universidad Alberto Hurtado. Premio de Mención Honrosa en Concurso Bicentenario de Tesis Doctoral 2017. Sus líneas de investigación son historia de la educación y de los movimientos estudiantiles en Chile e historia de las emociones. Autor, junto a Diego García Monge y José Isla Madariaga del libro *Los muchachos de antes. Historias de la FECH 1973-1988*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado, Santiago, 2006. Entre sus artículos recientes: “¿Sine ira et studio? Reflexiones y desafíos a la historiografía chilena desde la historia de las Emociones”. *Revista de Humanidades*, n°36, 2017, pp.229-248; “Towards a new Chile through the heart: aspects on the construction of a nationalist emotionology in school textbooks during Pinochet years (c.1974-c.1984)”. *History of Education & Children’s Literature*, X, 1 (2015), pp. 583-600; “Tiempos tristes: notas sobre movimiento estudiantil, comunidad y emociones en la Universidad de Chile ante la dictadura de Pinochet (1974-1986)”. *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(2), 2015, pp.107-124.

E-mail: ptoro@uahurtado.cl
orcid.org/0000-0001-8754-5692

Nota: P. Toro-Blanco foi responsável pela concepção, delineamento, análise e interpretação dos dados; redação do manuscrito, revisão crítica do conteúdo e aprovação da versão final a ser publicada.

Recebido em: 17.11.2017

Aprovado em: 13.03.2018

Como citar este artigo: Toro-Blanco, P. (2018). Las aventuras del afecto: cambios y permanencias en los modelos de relación entre profesores y estudiantes en los liceos chilenos (c. 1910 - c. 1950). *Revista Brasileira de História da Educação*, 18. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e022>.

Este artigo é publicado na modalidade Acesso Aberto sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 (CC-BY 4).