



La dimensión socio-afectiva en la escuela

**Orientaciones
generales en
el marco del
bienestar
educativo**



* Imagen realizada con inteligencia artificial.

La dimensión socio-afectiva en la escuela

Orientaciones generales en el marco del bienestar educativo

Índice

	<i>Página</i>
Presentación	4
Marcos conceptuales para pensar la dimensión socio-afectiva en la escuela	6
<ul style="list-style-type: none"> • La dimensión afectiva como principio orientador del bienestar educativo 	6
<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes perspectivas para abordar las emociones en la escuela 	7
<ul style="list-style-type: none"> • La afectividad y los vínculos en los entornos digitales 	9
El abordaje de los afectos en la escuela. Aportes para pensar la práctica docente	11
<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza y aprendizajes relativos a lo socio afectivo 	12
<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades sociales que posibilitan el desarrollo de las capacidades fundamentales 	13
<ul style="list-style-type: none"> • Una propuesta curricular a partir de situaciones que emergen en el escenario escolar 	15
<ul style="list-style-type: none"> • Intervenciones docentes que producen efectos -y afectos- 	17
<ul style="list-style-type: none"> • La circulación de los afectos en la organización de la vida escolar cotidiana 	19
<ul style="list-style-type: none"> • Desafíos en la construcción de confianza en el vínculo con las familias y la comunidad educativa 	20
Reflexiones finales que invitan a seguir pensando	22
Bibliografía	23

Presentación

Para la construcción de una escuela inclusiva y de calidad que prepare a las niñas, niños y jóvenes para la vida en democracia y para su desarrollo personal, debemos contribuir con la creación de entornos educativos saludables que, desde una perspectiva de bienestar, promuevan el respeto, el reconocimiento y la colaboración, contemplando los aspectos subjetivos y personales de cada integrante de la comunidad, así como los aspectos organizacionales e institucionales, contextuales y estructurales del sistema educativo y de la sociedad en su conjunto. Partimos del convencimiento de que estas condiciones inciden de modo significativo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje como así también en las relaciones que se entablan en la comunidad educativa.

Existe una tradición fuertemente arraigada en el campo educativo que divide lo cognitivo académico de lo vincular y afectivo en los procesos de formación, transmisión y socialización que se desarrollan en las instituciones educativas, lo que conlleva el riesgo de disociar la experiencia escolar y desestimar el gran valor subjetivante y estructurante que tiene la escuela en la vida de una persona. Históricamente se ha tendido a jerarquizar ciertos contenidos curriculares vinculados a aspectos conceptuales y metodológicos por sobre los actitudinales, como si dar lugar a la sensibilidad no fuese un aprendizaje valorado en la escuela y no fuese necesario. Por el contrario, consideramos, en acuerdo con Kaplan, que la escuela es de los pocos lugares donde se aprende a mirar con reconocimiento y respeto al otro y a valorarlo. La escuela tiene un poder afectivo para construir una ciudadanía sensible (Kaplan y Brailovsky, 2024).

Desde esta perspectiva, se piensa a *la escuela como un espacio de cuidado desde una pedagogía humanizadora* tal como plantea esta misma autora (Kaplan, 2022), **una escuela propiciadora de vínculos pedagógicos basados en la confianza y con la presencia de adultos referentes, corresponsables en la protección de los derechos de las y los estudiantes y la promoción de trayectorias educativas continuas y completas.**

La propuesta es construir la escuela como un espacio de cuidado desde una pedagogía humanizadora.

Este material se constituye en un aporte para pensar en esos vínculos pedagógicos y en la importancia de la dimensión socio-afectiva en la escuela. Se inscribe bajo una perspectiva de derechos humanos, que busca favorecer escuelas y ciudadanías más democráticas, respetuosas y participativas a partir del reconocimiento de la dimensión afectiva y emocional constitutiva del bienestar educativo, otorgándole un lugar central a los aprendizajes socio-afectivos.



En este documento encontrarán, en primer lugar, un desarrollo conceptual acerca de la **perspectiva de abordaje de la dimensión socio-afectiva en la escuela**. Aquí se profundiza la dimensión afectiva como principio de bienestar educativo, se sintetizan y diferencian los paradigmas que proponen el trabajo con las emociones en el ámbito educativo y se comparten algunas reflexiones en relación con la afectividad y los vínculos en los entornos virtuales, ya que éstos se han convertido en espacios de alta incidencia en los procesos de socialización, aprendizaje, comunicación y esparcimiento de niñeces y juventudes. En una segunda parte, se ofrecen **herramientas para pensar el abordaje de la afectividad en la escuela**, tanto desde una dimensión curricular, que hace foco en el desarrollo de capacidades y habilidades para el logro de aprendizajes socio-afectivos, como pistas para pensar en la circulación de los afectos en diferentes espacios escolares.

El Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba viene trabajando desde años anteriores la dimensión afectivo-emocional en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, por lo que la propuesta que aquí presentamos dialoga con diferentes materiales como la “Colección aprendizaje emocional y social” (2018), el [“Plan de desarrollo educativo provincial 2024- 2027 con proyección 2033”](#) y el documento [“BienCBA: políticas educativas con enfoque de bienestar”](#). Este nuevo material acompaña, complementa y amplía los documentos anteriores, en tanto actualiza y resignifica el enfoque y los aportes para abordar la dimensión afectiva en el ámbito escolar, atendiendo a las características de una nueva coyuntura.

Este material invita a docentes, equipos directivos y toda la comunidad educativa a reflexionar sobre la centralidad de los aprendizajes socio-afectivos y a ponerlos en el centro de nuestras prácticas pedagógicas. Se espera que puedan recorrerlo y encuentren aquí estrategias y herramientas para abordar los aprendizajes socio-afectivos, con la convicción de que la escuela es el lugar para reconocer el valor profundamente humano que tienen, ligado a los derechos individuales y sociales conquistados por la sociedad en su conjunto. Convocamos de esta manera a docentes y equipos directivos de instituciones de todos los niveles y modalidades del sistema educativo provincial a crear espacios y tiempos para la discusión y reflexión que permitan incorporar estos aportes a las prácticas docentes y a la realidad escolar, de modo de construir, sostener y consolidar estrategias de trabajo comunes.

Marcos conceptuales para pensar la dimensión socio-afectiva en la escuela

La dimensión socio-afectiva es inherente al acto pedagógico. Como sostiene Ana Abramowski, “No es sin afectos y emociones que sucede la educación” (2023, p. 32). En consonancia con esto, podemos decir que la pedagogía del cuidado aporta un marco conceptual para pensar las prácticas educativas ya que sostiene que educar es cuidar y cuidar es educar. **La dimensión afectiva y emocional no puede pensarse separada de la enseñanza y el aprendizaje**, ya que “somos seres sentipensantes que hacemos el mundo, que hacemos escuela” (Kaplan y Brailovsky, 2024).

La afectividad nace de la experiencia con un/otro/a, y de allí despliega su potencial, tanto en la vida como en la escuela. Es en ese vínculo de apertura, reciprocidad, diálogo, escucha e intercambio donde el aprendizaje se hace posible. En tal sentido, la afectividad se presenta no solo como el contexto, sino como una condición fundamental para el aprendizaje.



Este posicionamiento está enmarcado en la legislación educativa vigente; planteada en la Ley de Educación Nacional N° 26206 (Congreso Nacional de la República Argentina, 2006) como parte fundamental de los aprendizajes que la escuela necesita ayudar a construir desde diversas estrategias pedagógicas e institucionales; como así también en la Ley de Educación Provincial N° 9870 (Legislatura de la Provincia de Córdoba, 2010), a partir de la cual el Ministerio de Educación centra gran parte de sus políticas¹.

La dimensión afectiva como principio orientador del bienestar educativo



Las políticas públicas de bienestar educativo del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba promueven una visión amplia y profunda de las relaciones y prácticas educativas. Este enfoque busca abordar las diversas dimensiones del desarrollo humano, que incluye los aspectos físicos, cognitivos, emocionales, espirituales y sociales, con el objetivo de dignificar a las personas en su proceso de aprender y de enseñar. Así, se reconoce la importancia de la dimensión afectiva como un pilar fundamental para el **bienestar educativo**, considerando que el bienestar emocional de estudiantes y docentes es clave para el desarrollo integral y el logro de una educación de calidad (Ministerio de Educación, 2024).

¹ Plan de desarrollo educativo provincial 2024-2027 (Con proyección 2033). <https://www.cba.gov.ar/wp-content/uploads/2024/07/LITERATURA-Plan-de-Desarrollo-Educativo.pdf>

El campo educativo tiene la potencia de ser promotor del desarrollo integral de las personas, porque todo acto pedagógico se inscribe en un encuentro entre personas. Allí, la escuela construye herramientas y ofrece oportunidades con base en el buen trato, la convivencia democrática, la salud integral, el trabajo colaborativo, acciones de cuidado de sí y de las/os otras/os, de reconocimiento y respeto de todas las personas que conforman la comunidad educativa. **En estas interacciones la afectividad emerge como vínculo de reciprocidad, diálogo y escucha atenta, y el aprendizaje se vuelve posible por las condiciones de apertura que la afectividad habilita.**

La afectividad se constituye como uno de los principios orientadores de las prácticas educativas. El principio afectivo, junto con otros tales como la autonomía, la participación protagónica, la convivencia y el buen trato, el proyecto de vida, la salud integral, entre otros; se articulan como guías desde las cuales diseñar, ejecutar y evaluar iniciativas; promover políticas públicas educativas; examinar procesos y fomentar las bases de las decisiones en cada uno de los contextos. Los principios que orientan el bienestar educativo en general, y el principio de la afectividad en particular, se manifiestan en dispositivos e iniciativas que los reflejan y materializan en la vida cotidiana de la escuela.

Diferentes perspectivas para abordar las emociones en la escuela

Desde hace algunos años, el campo educativo ha sido protagonista de algunas disputas y dilemas en torno a cómo abordar la dimensión afectivo-emocional. Se pueden identificar dos grandes modelos teóricos conceptuales que proponen, desde diferentes enfoques, cómo deben ser trabajadas las emociones en las aulas. Por un lado, un enfoque conocido como educación emocional (EE) o educación de las emociones que en sus propuestas más extendidas presenta características particulares donde se promueve la autorregulación, el autocontrol y la gestión de las emociones como ejes centrales. Por otro lado, se encuentra el modelo que considera a las emociones en el marco de la afectividad como enfoque integral del desarrollo.

Es importante que se puedan diferenciar estos dos paradigmas que conviven (no sin algunas contradicciones) en la actualidad, en diferentes propuestas educativas, y se pueda asumir un posicionamiento crítico al respecto. Primero, es primordial reconocer que cada uno de ellos está sustentado en una concepción antropológica determinada, es decir, una concepción de '*persona humana*' específica, extrae sus postulados fundamentales de teorías psicológicas, sociológicas, filosóficas, surge en determinados contextos históricos que producen esos saberes y no otros.

La educación emocional, que basa sus postulados fundamentales en las teorías de la inteligencia emocional, la psicología positiva y las neurociencias, entre otras, entiende a las emociones como respuestas de orden fisiológico/neurológico, que surgen del interior del individuo, las cuales el sujeto debe poder reconocer para autorre-

gularse a través de diferentes técnicas específicas y así lograr una interacción eficaz y una adaptación social. (Abramowski, 2017; 2021) De este modo, la educación haría foco en el control individual con fines adaptativos y productivos y no en el abordaje de las dinámicas sociales y contextuales que influyen en la construcción emocional de los individuos. Al centrarse exclusivamente en la autorregulación emocional a nivel personal, se corre el riesgo de desatender la importancia de las relaciones interpersonales, el entorno sociocultural y los factores estructurales que afectan el bienestar emocional de los/as estudiantes.

De esta manera, se corre el riesgo de reforzar una visión individualista de las emociones, alejándose de un enfoque integral que considere las experiencias compartidas y las interacciones comunitarias como elementos claves en la construcción de la salud emocional. La educación emocional, al enfocarse en la adaptación a un modelo social preexistente, puede limitar el desarrollo de una conciencia crítica y colectiva sobre las causas profundas de las tensiones emocionales, como la desigualdad, la discriminación o la violencia, que no se resuelven únicamente a través de técnicas de autorregulación.

El modo que la educación emocional entiende el abordaje de las emociones entra en una tensión epistémica con las perspectivas que sostienen al plexo normativo vigente en el país y en la provincia. Tanto la Ley de Educación Nacional como la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes están sostenidas en marcos conceptuales diferentes de la perspectiva epistémica que nutre a la educación emocional. Estas leyes sostienen un enfoque de derechos cuya concepción de sujeto y de educación reconoce la imbricación de múltiples dimensiones biológicas, psicológicas, sociales, afectivas y éticas.

En este marco normativo, el Ministerio de Educación de la provincia adhiere a un enfoque integral de las emociones para comprenderlas desde una dimensión socio-afectiva, lo que implica una mirada situada (histórica, política, social), que promueva que los/as estudiantes puedan expresar sus emociones, desarrollen capacidades de empatía, respeto, solidaridad, entre otros, y puedan establecer vínculos saludables y no violentos. Este abordaje no reduce la dimensión emocional a un aspecto individual sino que la aborda de manera integral, reconociendo el contexto social y cultural en que las emociones se producen, ayudando a expresarlas, compartirlas e indagando en modos colectivos de resolver las dificultades (Maltz, 2022). En este sentido, **no se busca anular o invisibilizar las tensiones o los conflictos, que están presentes en todos los vínculos, sino generar las condiciones para que todos/as puedan expresar sus puntos de vista respetando las diferencias, y abordándolas colectivamente para que no se resuelvan desde la violencia.**

Las emociones no pueden ser reducidas al espacio de lo íntimo ya que tienen un carácter social, público y colectivo y poseen una dimensión relacional. Es decir, se aprende junto a otros.

Kaplan y Brailovsky, 2024

Teniendo en cuenta estas consideraciones el enfoque de la educación emocional en el ámbito educativo resulta reduccionista. El trabajo con las emociones en la escuela no conlleva un abordaje terapéutico propio del ámbito de la salud, lo que no invalida la construcción de redes interinstitucionales (con organismos de salud, de protección de derechos, entre otros) cuando la situación lo amerite. En las instituciones educativas la dimensión socio-afectiva se despliega de manera situada, reconociendo las particularidades de cada comunidad, sus condiciones socioeconómicas estructurales, procurando generar espacios de confianza para alojar los afectos con el objeto de generar tramas vinculares destinadas a garantizar el bienestar en el marco del ejercicio de los derechos.

Las emociones deben ser comprendidas y acompañadas en su pluralidad, especialmente desde lo vincular.

En suma, **en el contexto escolar, el abordaje de la dimensión afectiva requiere una mirada integral que reconozca a las emociones no como objetos de gestión y regulación, sino como experiencias humanas complejas que merecen ser comprendidas y acompañadas en su pluralidad y especialmente desde lo vincular.**

La afectividad y los vínculos en los entornos digitales

La relación que establecemos con los entornos digitales tiene un impacto significativo en la construcción de la subjetividad. Las redes sociales no solo facilitan la comunicación y el intercambio de ideas, sino que también influyen en cómo las personas construyen y experimentan emociones en un entorno digital. Las redes sociales han transformado la forma en que interactuamos, en que nos comunicamos, y sus implicaciones en la afectividad y la educación son profundas y multifacéticas. La intersección entre tecnología, afectividad y escuela es un tema relevante y complejo que refleja cómo las herramientas digitales están reformulando el entorno educativo y las relaciones interpersonales entre estudiantes, docentes y familias. En este sentido, como comunidad educativa, nuestra responsabilidad no sólo es asegurar que los/las estudiantes adquieran herramientas digitales, sino también fomentar relaciones emocionales saludables y velar por su bienestar en un entorno cada vez más digitalizado. **Lo que ocurre en el espacio digital tiene un impacto real, y con él, las respuestas afectivas que surgen cuando se vive**



una experiencia en este contexto. Por ejemplo, la tristeza real de recibir burlas en un posteo o el miedo y la angustia de que una foto íntima se viralice. Los teléfonos celulares habilitan códigos que conllevan secuencias afectivas, como, por ejemplo “clavadas de vistos” que generan ansiedades e inseguridades; emoticones, emojis y stickers que dinamizan y afectivizan, pero también banalizan y despersonalizan la comunicación (Marentes, Palumbo y Boy, 2016). Por ello, es esencial promover un uso consciente, equilibrado y responsable de la tecnología, alentando una comunicación saludable y un aprendizaje integral.

¿Por qué nos angustia ser excluidas/os de un grupo en una red social?

¿Por qué nos entristece la falta de «likes» en las redes?

Este impacto afectivo se debe en parte a la necesidad de pertenencia y validación que caracteriza a los seres humanos. La tecnología, al facilitar conexiones instantáneas, amplifica la ansiedad vinculada a estas necesidades, ya que las interacciones digitales, al ser rápidas y a menudo superficiales, tienen un impacto significativo en la forma en que se construye la identidad y se experimenta la autoestima en el ámbito social. De allí la necesidad de que la escuela pueda alojar estas emociones que emergen a partir de las interacciones digitales, tan reales como las presenciales, y también promover el cuidado en los entornos virtuales.



Para ampliar el enfoque conceptual presentado a lo largo del documento, sugerimos la visualización del curso “Dimensión afectiva y emocional en las escuelas” con las disertaciones de Carina Kaplan y Daniel Brailovsky, en el marco de las Jornadas Pedagógicas 2024.



<https://www.youtube.com/watch?v=q7ZLVjVlltc>

El abordaje de los afectos en la escuela. Aportes para pensar la práctica docente

Los afectos en la escuela circulan de muchas maneras y con diferentes intensidades. Por ello, su abordaje requiere desde acciones planificadas por los y las docentes para desarrollar habilidades que permitan una interacción saludable, hasta intervenciones más espontáneas, que surgen a partir de situaciones emergentes e inherentes a la convivencia escolar. En ocasiones, frente a situaciones de conflicto dentro del ámbito escolar, los y las docentes refieren que las temáticas relativas a lo afectivo “se están trabajando”, que se les ha explicado a los estudiantes “mil veces”, o que se ha informado a las familias sobre ciertos aspectos vinculados a esta temática. Sin embargo, estas respuestas nos invitan a cuestionarnos, **¿Qué significa hablar de afectividad en la escuela hoy?, ¿Qué significa trabajar las emociones y la afectividad en el contexto educativo?**

El abordaje de la afectividad no se limita únicamente a identificar las emociones, lo que está bien o mal hacer, sino que se despliega y circula de manera mucho más amplia, a través de palabras, gestos, silencios, inflexiones, límites, movimientos sutiles, y también a través de la organización misma de la vida institucional. Todo ello constituye una forma de comunicación emocional que puede tener un impacto profundo en los vínculos que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa.

Hablar sobre las emociones con estudiantes, familias o docentes no es suficiente. La afectividad y las emociones deben integrarse constantemente en la escuela, sea en sus discursos, acciones y en las decisiones que atraviesan la vida escolar. De esta manera, la escuela se convierte en un espacio donde se vivencian los valores que se intentan transmitir, creando un ambiente en el que las emociones y la afectividad sean reconocidas, alojadas y valoradas en su complejidad, potenciando de esta manera un entorno de bienestar educativo.

Interesa entonces proponer en los siguientes apartados, diferentes modos de abordar la dimensión socio-afectiva, a modo de orientaciones que nos ayuden a pensar y construir propuestas e intervenciones. Los primeros desarrollan herramientas conceptuales y metodológicas que orientan la construcción de propuestas de enseñanza centradas en el desarrollo de habilidades socioemocionales. Los apartados siguientes introducen, a partir de relatos de escenas de la vida escolar, algunas estrategias docentes que se ponen en juego cuando las emociones circulan. Dichas escenas probablemente evocarán experiencias cercanas a las prácticas docentes. Las/os invitamos a leerlas con la mirada puesta en las situaciones que atraviesan en sus propias aulas, considerando cómo estas dinámicas pueden reflejarse en el contexto educativo y en los vínculos que se tejen día a día.

Enseñanza y aprendizajes relativos a lo socio afectivo

En este punto invitamos a preguntarnos...

¿Qué experiencias hacen posible lograr aprendizajes relativos a lo emocional y lo afectivo, desde la perspectiva de bienestar educativo?

Como expresamos anteriormente, “es necesario que la escuela enseñe sistemáticamente a reflexionar sobre actitudes como la escucha, la empatía, la solidaridad, la inclusión, el respeto, el amor”. (Ministerio de Educación, 2024b, pág.6). En el terreno de la educación sistemática, la colección “Aprendizaje emocional y social. Aportes para pensar desde la escuela”, nos ofrece un listado de aprendizajes de cuya enseñanza han de ocuparse las y los docentes². Se relacionan estrechamente con contenidos escolares y con el desarrollo de las capacidades fundamentales, de forma tal que son inescindibles de unos y otros.

Las *capacidades* “remiten a aquellas potencialidades, que inherentes a los sujetos, permiten enfrentar la realidad en condiciones más favorables. Hablamos aquí de desarrollo de capacidades –y no de enseñar capacidades– al entender que estas ya están en potencia en los estudiantes en algún grado y que cabe a la escuela y sus docentes promover ese desarrollo para que alcancen mayor amplitud”.

Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, 2024b.

Dado que el desarrollo de capacidades está estrechamente vinculado a procesos cognitivos, afectivos y sociales, es importante identificar las habilidades involucradas en estos procesos que pueden fomentarse en el ámbito escolar, tales como habilidades cognitivas y habilidades sociales como las intra e interpersonales. Interesa aquí poner el acento en el desarrollo de las habilidades intrapersonales e interpersonales ya que favorecen aprendizajes socio-afectivos.

Las **habilidades intrapersonales** permiten a la/el estudiante reconocer y expresar sus emociones, de modo de conocerse a sí misma/o y alojar sus sentimientos, lo que contribuye con el desarrollo de la autoconfianza.

² Invitamos a revisar los materiales de la colección:

TOMO 1: Aportes para pensar desde la escuela. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Colecciones/AprendizajeEySocial/Tomo01-2018.pdf>

TOMO 2: Oportunidades curriculares para el aprendizaje social y emocional en nivel inicial. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Colecciones/AprendizajeEySocial/Tomo02-2018.pdf>

TOMO 3: Oportunidades curriculares para el aprendizaje social y emocional en educación primaria <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Colecciones/AprendizajeEySocial/Tomo03-2018.pdf>

TOMO 4: Oportunidades curriculares para el aprendizaje social y emocional en educación secundaria. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Colecciones/AprendizajeEySocial/Tomo04-2018.pdf>

Algunas de las habilidades **intrapersonales** son:

- la **autopercepción**, que permite al estudiante reconocer su imagen, sus sentimientos, potencialidades, limitaciones y fortalezas,
- la **identificación de las propias emociones**, que posibilita reconocer las emociones propias y las de los demás,
- la **tolerancia a la frustración**, para aceptar los desaciertos y las limitaciones en el logro de un objetivo y replantearlo si es necesario.

Las **habilidades interpersonales**, son aquellas que posibilitan a la/el estudiante relacionarse mejor con las personas, interactuar con los demás de una manera favorable, atendiendo también las necesidades de los otros y otras.

Algunas de las habilidades interpersonales son:

- la **empatía**, que permite percibir y entender el estado emocional de la otra persona, considerando que su respuesta emocional puede ser diferente de la propia. Es importante diferenciar que, desde la mirada afectiva, la empatía no se fomenta solamente con el objetivo de interactuar de manera más eficaz y productiva, sino que se vincula a la conexión emocional necesaria para reconocer y respetar al otro/a en su diferencia, lo cual favorece vínculos auténticos y afectivos;
- la **escucha activa**, habilidad que permite no solo oír las palabras de la otra persona, sino también comprender tanto el contenido verbal como las emociones y el contexto detrás de su mensaje, captar la mayor parte posible del mensaje asumiendo una postura empática, atenta y libre de prejuicios;
- la **resolución de conflictos interpersonales**, tomando en cuenta las necesidades, los intereses y el estado emocional de una/o misma/o y de las otras personas.

Se trata, entonces, de pensar las habilidades en una direccionalidad otorgada por la intencionalidad de las propuestas de enseñanza. No se trata de adquirir contenidos ni de alcanzarlas en un sentido unidireccional ni unívoco, sino de desarrollarlas progresivamente y a través de diversas puertas de entrada como parte de la acción intencional de la enseñanza en escenarios escolares cada vez más complejos.

Habilidades que posibilitan el desarrollo de las capacidades fundamentales

A modo de invitación a una conversación colectiva a partir de esta lectura, compartimos ejemplos de cómo el trabajo pedagógico-didáctico de maestros/as y profesores/as puede promover el desarrollo de algunas de las capacidades fundamentales.



Para el desarrollo de la capacidad “**Trabajo colaborativo y cooperativo**”, resulta necesario que los y las estudiantes puedan aprender distintas habilidades intrapersonales e interpersonales que les permitan construir acuerdos o consensos y valorar la tarea compartida. No basta con indicar a los y las estudiantes que “trabajen en grupo” para que realmente se concrete una producción en colaboración, porque un rasgo distintivo de esta forma de organizar la clase es la interdependencia entre quienes conforman el grupo, es decir, la necesidad que tienen unos de otros para resolver las actividades que se les presentan.



Para desarrollar la capacidad “**Abordaje y resolución de situaciones problemáticas**”, es necesario que los/as docentes presenten a sus estudiantes una variedad suficientemente amplia de situaciones de aprendizaje en las que puedan desplegar una serie de habilidades intrapersonales e interpersonales, tales como reconocer las emociones y sentimientos que le genera una situación y los factores sociales que las condicionan, aceptar desacuerdos, desarrollar la empatía y la escucha activa, entre otras, que permitan a los/as estudiantes comprender las situaciones conflictivas de la vida cotidiana y explorar alternativas de solución personales y colectivas.



La capacidad “**Oralidad, lectura y escritura**” se potencia promoviendo habilidades intrapersonales como la autopercepción –que les posibilite reconocer tanto sus fortalezas como sus debilidades–, la autonomía –que les permita tomar la palabra para expresar lo que sienten, necesitan y piensan; y habilidades interpersonales como la escucha activa y la empatía, para armonizar la interacción con los otros y otras en función de las circunstancias.



Para el desarrollo de la capacidad “**Pensamiento crítico**”, los/as docentes podrán proponer situaciones en las que los/as estudiantes expresen sus opiniones, las fundamenten y las consensúen con sus compañeros/as, desnaturalizando lo establecido y argumentando sus posturas personales. Para ello, los/as estudiantes deberán desplegar habilidades intrapersonales como la autonomía –que les permitirá la libertad de actuar por su propia voluntad y de comprometerse en actividades que les interesen–, para enfrentar y resolver desafíos. Asimismo, las habilidades interpersonales como la empatía, para considerar el punto de vista del otro/a y las necesidades e intereses, tanto propios como de los demás.

El desarrollo de estas capacidades es un camino a ser recorrido entre todos y todas. Los aprendizajes socio afectivos deben ser abordados y desarrollados por docentes de todos los campos y espacios curriculares con propuestas de enseñanzas sistemáticas, continuas y gradualmente más complejas. Sin embargo, tienen un carácter amplio, son contextuales y atañen a toda la trayectoria educativa, por lo que su construcción y afianzamiento está vinculado con las posibilidades que se habilitan

en la totalidad de la experiencia escolar, tanto en el aula como fuera de ella. Esto implica, entre otras cosas, que las habilidades socioemocionales (cognitivas, inter e intrapersonales) se manifiestan, son requeridas y pueden enseñarse tanto en ocasiones de enseñanza y aprendizaje de campos y espacios curriculares específicos como en las más diversas ocasiones de inclusión y participación institucional, tal como ejemplificamos en apartados posteriores.

Una propuesta curricular a partir de situaciones que emergen en el escenario escolar

Para seguir pensando la construcción de aprendizajes socio-afectivos, proponemos asomarnos a algunos extractos de la narrativa “Feos, sucios y malos” de la docente Eunice Rebolledo (2008)

“(...) Era un cuarto grado y recuerdo que la Seño que me pasaba a los chicos me dijo: –Responden bien, son buenitos. ¡Ah! Y... tenés unos bolivianitos, ¿viste? Sí, pobrecitos, tenés que decirles que se bañen, ¡vienen con una muuugre! Era raro que en esa escuela se inscribieran chicos de esa nacionalidad. Ya el primer día de clase, noté como, por momentos, los dos hermanitos que se sentaban juntos encarnaban esa actitud que yo conocía tan bien: la de pedir permiso o estar “de prestado”. Y en otros momentos, se atrinchaban para defenderse de esas palabrotas que se sienten como “chasquido de látigo” y se dicen los chicos cuando quieren herirse: –¡Bolita sucio! ¡Bolita cu....! Pero se defendían, estos dos juntos no dejaban pasar nada. Recuerdo que en un recreo intervine y les pregunté a los otros chicos si les gustaba que por vivir en el asentamiento les dijeran “negros villeros”. Uno de ellos, con una mezcla de desparpajo, asombro e impotencia me contestó: –Y sí, nos dicen –detrás de lo que leí un ¿todavía no te diste cuenta lo feo que es? –¿Y a ustedes les gusta?–. Se miraron entre ellos con nerviosismo casi queriéndose reír y ante mi insistencia respondieron que no. Entonces, aunque la situación era incómoda para todos, seguí con la provocación preguntándoles por qué no les gustaba. Se encogieron de hombros, quedaron en silencio, lo que me dio lugar para decir: –A Sami y a María tampoco les gusta que les digan bolitas... Me inundó un sentimiento de insatisfacción y casi enojo conmigo misma. Sentí que me había pasado de la raya. Era un abuso de poder, porque lo de “negro villero” había sonado muy fuerte, quizás como el mismo latigazo que, instantes antes, habían propinado los chicos a sus compañeros bolivianos. Creo que la intención era hacerlos pensar algo así como “lo mismo que te duele a vos o a ustedes, les duele a ellos (o me dolió a mí)” pero me pareció que simplemente había tocado una herida. Me pregunté y me sigo preguntando qué queda después de estas intervenciones que solemos hacer los docentes, qué sentido y qué poder tienen las palabras que salen de nuestra boca, o cuan violentas o desubicadas pueden ser cuando se trata de enfrentarnos con conflictos que devienen de prejuicios que trascienden las palabras, que se traducen en prácticas sociales que nos separan, en espacios

que se cierran, en oportunidades que no se brindan ¿Cómo hacer para que, al menos en la escuela, empecemos a vernos de otra manera? ¿Qué podría ayudarnos? Pensé unos días y sin tener mucha claridad y algo de intuición se me ocurrió plantear un camino a partir del conocimiento, porque si algo había experimentado en mi propia historia era que el prejuicio solía asentarse en el desconocimiento. (...) Por eso, la apuesta fue a lo que debe ser la principal función de la escuela: trabajar con el conocimiento. Recuerdo que tenía que dar los aborígenes del centro del país, contenido de cuarto grado, y decidí partir de la conquista española, lo que implicaba salirme un poco de “lo que debía desarrollar”. De este modo, podría introducirme en la cultura incaica. Quería acercarme, como quien no quiere la cosa, a las raíces culturales de Samuel y María. Creo que en un principio me movilizaba la necesidad de que su identidad tuviera un lugar, que pudieran compartir algo de ella y que no tuvieran que esconderla. Y los chicos podrían a su vez conocer y quizás valorar de otra manera a sus compañeros. Contaba a mi favor que el tema de



la conquista suele ser un tema atrapante para los chicos, y con un mapa y algunas enciclopedias con evidencias arqueológicas, pregunta va y pregunta viene, nos fuimos metiendo en las llamadas culturas precolombinas. (...) Intencionalmente me metí más en la cultura incaica y al observar las ruinas arqueológicas leímos y conversamos sobre su desarrollo cultural. Así llegamos al tema de la lengua y al hacer referencia a la que había predominado en la cultura incaica, el quechua, Samuel, que estaba muy compenetrado en el tema, reaccionó y dijo para sorpresa de todos sus compañeros: –Yo hablo quechua–.

Me acuerdo que fue como un acto involuntario que le salió, y que intentó esconder enseguida cuando todos sus compañeros se dieron vuelta a mirarlo, mientras yo decía: –¿En serio, Sami? –también un tanto sorprendida por la espontaneidad de la reacción. Intentó esconder su cabeza entre sus brazos apoyados sobre el pupitre, mientras su hermana que era más grande, para no quedar atrás, dijo, con cierta resignación, que también ella hablaba pero no tan bien como su hermano. Y a mí me dio pie. –Así que hablan la lengua de la cultura incaica. ¿Qué tal, eh? Los chicos se alborotaron y comenzaron a pedirles que dijeran algo. Al principio, no se animaban, pero al final, aflojaron ante tanta insistencia y así, todos intentamos repetir un saludo en quechua que nos resultaba bastante difícil por la pronunciación de los sonidos. A partir de este momento comenzamos a conversar sobre cómo habían aprendido el idioma, dónde y cuándo lo hablaban. Y nos fuimos introduciendo en la actual Bolivia, hasta hablar de por qué ese gran territorio que pertenecía a la cultura incaica se dividió y se conformaron distintos países; por qué Bolivia se llamaba Bolivia, quién había sido Bolívar, su relación con San Martín y sus sueños para América. Conversamos sobre costumbres, comidas, música. A

propósito, María trajo un cassette hermosísimo de música andina que escuchamos en clase. Y así fue que por más de una semana dedicamos un tiempo a asomarnos a la cultura de Bolivia, a la de Sami y María quienes se veían recontentos en ese rol temporario de “protagonistas”, mostrando lo que de alguna manera constituía su identidad. Me pregunto a la distancia qué habrá quedado en los chicos de esta experiencia. No tengo certezas pero creo que ayudó a un mejor acercamiento. Por lo menos, no recuerdo haber intervenido más por asuntos como el que movilizaron esta estrategia de intervención desde la enseñanza.”

La intervención pedagógica propuesta, a partir de un episodio que irrumpe en el aula, muestra cómo el currículum puede convertirse en una oportunidad para abordar situaciones que impactan directamente en la afectividad de los/as estudiantes. En este caso, la docente transforma un conflicto de discriminación en una experiencia educativa, incorporando el conocimiento sobre la cultura de los niños involucrados, lo que les permite salir de su posición de marginalidad y convertirse en sujetos activos en el proceso de enseñanza. La docente no solo introduce contenidos curriculares, sino que también valida y da espacio a las emociones de los/as estudiantes, facilitando un proceso de reconocimiento y respeto.

En esta escena, la docente logra transformar una narrativa del dolor social (como lo es la discriminación y la xenofobia) en formas de resistencias. Es decir, en prácticas que puedan empoderar, fortalecer y nunca minimizar a las niñas y juventudes, ya que la escuela es un territorio de reconocimiento (Kaplan y Brailovsky, 2024). La tarea docente en el aula implica una lucha por la igualdad y por reconocer al otro/a tal y como es. En sociedades desafectivizadas la escuela es el lugar donde se pueden promover afectos colectivos, y el currículum es una oportunidad propicia para hacerlo.

De acuerdo con Kaplan y Brailovsky (2024), el enfoque afectivo no se limita a abordar los sentimientos de los estudiantes de manera aislada, sino que se integra a la práctica pedagógica, contribuyendo a la creación de un ambiente seguro y empático. De este modo, el currículum se convierte en una herramienta para gestionar situaciones emergentes, promoviendo la inclusión, el respeto y la valorización del otro.

Intervenciones docentes que producen efectos -y afectos-

“Aún hoy me acuerdo de la seño de 2do, todos los días al iniciar la jornada escolar escribíamos la fecha en el cuaderno acompañada de alguna frase, la seño elegía frases de Freire... o, por ejemplo, «La unión hace la fuerza...» y esas cosas. Recuerdo que en esa época (como ahora) yo usaba flequillo, el asunto es que ese flequillo había alcanzado una extensión espantosa que me tapaba la visión, así anduve un tiempo, como esos perros de pelo largo mirando la mitad de las cosas. Me acuerdo de haber insistido a mi madre casi durante dos semanas seguidas que me cortara el flequillo, pero en ese momento mi mamá estaba muy ocupada y no tenía tiempo. Un día me levanté



harta- y antes de salir para la escuela- agarré la tijera más grande que había en casa y me lo corté. Imitando al peluquero agarré el flequillo, lo mojé, lo estiré y usando mis dedos como regla pasé la tijera. El tema es que me confundí y en lugar de pasar la tijera por abajo de los dedos, pasé la tijera por arriba, el flequillo quedó tan corto, que

prácticamente había desaparecido, parecía una especie de pájaro mal peinado. Como era de esperarse, ese día llegué a la escuela llorando, me había cortado el flequillo yo sola y había hecho un desastre... al entrar al aula me encontré con la mirada burlona de mis compañerxs, algunas risas y chistes se escuchaban de fondo, mientras trataba de caminar hacia mi banco como si nada. En ese momento, la seño de 2do me abrazó, me miró profundo con esos ojos siempre delineados y como en una especie de hipnosis sin decirme una palabra, me fue calmando. Recuerdo que ese día como todos saqué el cuaderno y al escribir la fecha miré en el pizarrón la frase que la seño había elegido para iniciar la jornada era: «Lo esencial es invisible a los ojos...»

Este bello relato, recuperado por Gustavo Galli y Verónica Silva (2020) nos muestra una intervención sutil, pero poderosa. La docente no pide explicaciones, no “reta” a quienes se burlan, no da una explicación sobre sentimientos y emociones, sino que abraza, contiene y escribe una frase que no solo sostiene a la niña sino que interpela también a todo el grupo. En palabras de Galli, “Como que la angustia de uno se hace ahí de a dos; y luego, de alguna manera, se pone en común con todo el grupo a partir de esa frase” (Galli y Silva, 2020).

Alojar los afectos implica ser un sostén afectivo, un espacio donde las emociones puedan ser contenidas sin necesidad de forzar su expresión. Para ello, no existen soluciones mágicas ni una receta única. En este caso, la docente aloja la dimensión afectiva sin exponer ni revictimizar al estudiante, sin la necesidad de explicar lo ocurrido, pero ofreciendo un mensaje de apoyo tanto a quien se siente afectado por la situación como al grupo en su conjunto, que es donde nacen y se inscriben las emociones que aquí surgieron.

En situaciones donde la angustia se vuelve más evidente, como en el caso de un estudiante retraído o con signos de malestar, puede ser necesario abrir espacios de diálogo y acercarse desde una preocupación genuina por la angustia que merece ser puesta en palabras. Lo importante también es dar lugar a los emergentes afectivos de manera colectiva, permitiendo que las emociones se integren al proceso educativo. La sensibilidad docente, construida a partir de la escucha atenta y la atención a la dimensión afectiva, permite discernir cuándo es necesario intervenir de manera más directa o cuándo es mejor dar lugar a las sutilezas, favoreciendo el bienestar y el aprendizaje del grupo de estudiantes.

Incluso se pueden pensar en otras situaciones cuando los conflictos se manifiestan entre estudiantes, ¿cómo abordar la afectividad cuando algunas/os estudiantes dañan a otras/os? ¿Se habilitan espacios de escucha oportunos a la hora de pensar la resolución o abordaje de conflictos? ¿Se prevén acciones pedagógicas de reparación?

Muchas situaciones ameritan poner a circular la palabra, abrir espacios de diálogo genuinos para analizar un episodio emergente. Estos no deben limitarse a “rendir cuenta” ante una autoridad, sino más bien a la construcción colectiva de formas de convivencia. Es en estos momentos cuando algunas estrategias de comunicación se vuelven fundamentales, ofreciendo un espacio para que los/as estudiantes puedan expresar sus emociones y puntos de vista, y generar una comprensión compartida del conflicto. En este sentido, en el abordaje y resolución de situaciones problemáticas no solo se trata de imponer una solución externa, sino de promover una reparación relacional y emocional, que permita fortalecer los vínculos y fomentar una convivencia más respetuosa y empática.

Dar lugar a la afectividad implica profundizar en una propuesta de reparación que tenga a la escucha en el centro. Esto quiere decir no asumir desde el lugar docente o de autoridad que sabemos de antemano lo que repara sino poder escuchar a quien ha sido dañada/o, y contemplar de manera **situada** una reparación posible.

La circulación de los afectos en la organización de la vida escolar cotidiana

En el año 2012, tuvimos la oportunidad de conocer una escuela en la periferia de Córdoba, en el marco de un diagnóstico participativo con niños y niñas. En esa escuela, los sábados funcionaba un CAI (Centro de Actividades Infantiles), y el docente encargado de coordinarlo nos compartió una experiencia que había tenido con los chicos y chicas que asistían a este espacio.

Por un lado, algo especial sucedía allí: algunos niños y niñas que no iban a la escuela durante la semana, asistían puntualmente los sábados. Participaban activamente de todas las actividades propuestas y se quedaban hasta el final de la jornada, colaborando con los docentes.

Sin embargo, el profesor de Educación Física nos contó que en varias ocasiones se había llamado la atención a algunos de esos chicos y chicas porque dejaban el baño en malas condiciones, mojado y con agua por todos lados. Nadie entendía qué estaba ocurriendo y por qué el baño quedaba así, y los niños a veces se demoraban más de lo esperado. Lo que inicialmente fueron llamados de atención se convirtieron en preguntas y una mirada más atenta. A través de esa observación, descubrimos que muchos de esos niños y niñas vivían en un asentamiento cercano, donde no tenían acceso a baños. En algunas de sus casas, solo contaban con un pico en el patio y un balde como única forma de higiene. Por eso, cuando llegaban a la escuela, aprovechaban el espacio para lavarse la cara, las manos, el cuello, los brazos, y demás.



¿No es acaso la escuela el lugar donde, además de aprender contenidos académicos, los niños y niñas también deben aprender hábitos básicos de higiene? A raíz de esta reflexión, se decidió incorporar jabón en los baños y otorgarles más tiempo para realizar esta actividad. Se le dió lugar³.

Este relato, muestra cómo **los afectos circulan y se despliegan en la organización de la vida escolar, en un espacio que debe ser visto más allá de su función estrictamente pedagógica**. La intervención inicial del docente, que se limitaba a llamados de atención por el estado de los baños, muestra cómo las respuestas ante las situaciones cotidianas pueden ser parciales y no tomar en cuenta el contexto de vida de los/as estudiantes. Sin embargo, cuando la mirada se afina y se escucha con atención, surgen las razones de esa acción aparentemente indeseable: los niños y niñas, que no tienen acceso a los recursos básicos de higiene en sus hogares, encuentran en la escuela un lugar de reparo, una oportunidad para la higiene corporal, para poner en orden lo que en otros contextos se dificulta.

Esta escena pone en evidencia que **la afectividad también se organiza en los espacios de la escuela, y no solo en los momentos explícitos de interacción emocional, sino en la infraestructura misma, en las decisiones que se toman en torno a los recursos disponibles, los tiempos asignados, y la escucha de las necesidades de los estudiantes**. Al poner jabón en los baños y dar más tiempo para esta actividad, la escuela no solo está promoviendo la higiene y el cuidado, sino también el reconocimiento de una necesidad afectiva, el cuidado de esos cuerpos que, por diversas razones, no tienen garantizados otros espacios para esa atención. Es en este tipo de ajustes y decisiones donde la afectividad se entrelaza con la vida cotidiana de la escuela, permitiendo que las/los estudiantes se sientan respetadas/os en su dignidad, y al mismo tiempo se favorezca una experiencia de pertenencia y cuidado.

Desafíos en la construcción de confianza en el vínculo con las familias y la comunidad educativa

“Tenemos un papá que tiene problemas de alcohol, de adicciones. [...] Entonces es un papá complicado, pero no son todos así. Es un papá así. Y por ahí cuando él está y viene así, pasado de rosca, sí hay que cuidarnos. Porque es capaz de pegarle a una maestra o es capaz de maltratar a un niño. [...] De hecho, yo he recibido más una vez insultos a mansalva. Este padre nos llamaba por teléfono todos los días y nos insultaba. [...] Al otro día era el maestro. Al otro día era el portero. Siempre tenía de qué quejarse y siempre tenía para insultarnos. Entonces llamaba por teléfono e insultaba, llamaba por teléfono

³ Este relato reconstruye la experiencia de una de las capacitadoras del proyecto de Capacitación y Diagnóstico participativo que se realizó en el marco de la propuesta de Fortalecimiento de los Consejos Comunitarios de Niñez y Adolescencia de la Ciudad de Córdoba, llevado a cabo en el año 2012 por la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba y Municipalidad de Córdoba.

<https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/INFORME%20COMPLETO%20CONSEJOS%20COMUNITARIOS.pdf>

e insultaba. Un día llega e insulta a un maestro, le iba a pegar... Lo hago entrar acá y le digo: “Esto es sencillo, o usted se tranquiliza o yo llamo a la policía. O sea, no hay otra”. “Claro, porque ustedes son de la gorra, sos miliguera.” Le digo: “Usted puede pensar lo que quiera, pero usted acá se va a tener que tranquilizar porque esto es una escuela y acá hay un montón de niños que lo están mirando, que están viendo cómo usted reacciona y que están viendo cómo reacciona la escuela”. Entonces como que ahí se quedó tranquilo. Y ahí empecé a hablar con él de que nosotros no éramos sus enemigos, que nosotros estábamos para sus hijos y que merecíamos su respeto, así como nosotros lo respetábamos y veníamos soportando sus insultos hace mucho tiempo. “No, cómo me va a acusar a mí”, decía. “Yo tengo identificador de llamadas –le digo–, entonces sé que es usted. Y, sin embargo, nosotros hemos venido soportando este tiempo de agresiones gratuitas porque sabemos que estamos para atender a su niño y para enseñarle a su niño. ¿Qué es lo que le pasa, papá, con la escuela? ¿Por qué está tan enojado con la escuela?” Entonces, cuando yo le pregunto por qué está tan enojado con la escuela, él me cuenta que en realidad toda la vida estuvo enojado con la escuela, desde que era chico. “La escuela siempre fue lo mismo. Desde que yo soy chico, la escuela está para joder –dice–. Los maestros están para retarlos, porque yo siempre dije que el maestro te tiraba de los pelos, te tiraba de la oreja...” Entonces su enojo estaba muy relacionado con su propia historia personal, y terminamos diciendo: “Bueno, papá, pero las escuelas cambiaron. Ahora no es lo mismo. ¿Su hijo le manifiesta que nosotros golpeamos?”. “No.” “¿Él viene contento a la escuela?” “Sí, a él le gusta venir acá, se lleva muy bien...” Entonces le pude hacer ver que había cosas buenas acá adentro y le pregunté sobre las cosas buenas que él veía en su hijo. [...] Y nos pusimos a trabajar desde otro lugar y cambió su relación, ya no nos insultó más por teléfono.” (Siede, 2017)



En un contexto donde las tensiones emocionales y sociales son palpables, las interacciones entre las familias y la escuela están cargadas de historias personales complejas. Un ejemplo de esto es la relación de una escuela con un padre que, debido a su propia experiencia de maltrato escolar en su juventud, mantenía una actitud hostil hacia el personal docente. La situación se complicaba aún más debido a los problemas de adicciones que el padre admitió estar atravesando, lo que generaba constantes confrontaciones con el equipo escolar.

En este caso, la escuela no solo se enfrentó a un comportamiento agresivo, sino también a la carga emocional de un padre marcado por un pasado de desconfianza hacia las instituciones educativas. La situación llevó a una confrontación verbal, pero fue a partir de un momento de intervención y diálogo que se estableció un punto de inflexión. A través de una conversación con escucha activa en la que se suspendieron los prejuicios y se le ofreció un espacio para hablar de su historia y de sus emociones,

se logró transformar la relación. Es solo cuando se suspende el juicio apresurado y se abre el espacio a la escucha activa que se pueden afianzar los vínculos, generando un ambiente de cooperación en el que las/los estudiantes son los beneficiarios de un trabajo conjunto entre la escuela y la familia.

La escuela, como institución, no es ajena a las tensiones sociales y emocionales que atraviesan a las familias y la comunidad. En un contexto de exclusión y de instituciones frágiles, donde la escuela a menudo se convierte en la única cara visible del Estado, las interacciones afectivas entre la escuela y las familias adquieren una relevancia fundamental.

En este marco, las primeras interacciones con las familias son cruciales, ya que son en esos momentos cuando la escuela comienza a abrirse a la diversidad de contextos familiares y sociales. La forma en que se presenta el proyecto institucional, las palabras de bienvenida y las preguntas que se hacen a las familias juegan un rol esencial en la construcción del vínculo pedagógico. Es importante reconocer que, en estos encuentros se entrama u consolida una relación afectiva que permitirá sostener a las/los estudiantes en su recorrido escolar.

La construcción de la confianza, como destaca Siede (2017), no es inmediata y requiere de un espacio de “no confianza”, un período de tanteo recíproco en el que actores de la comunidad escolar y las familias se van conociendo. Esta “no confianza” es crucial, pues permite que tanto las/los docentes como las familias se sitúen en una posición de respeto y apertura para poder aprender unos de otros, sin juzgar de manera apresurada. **La disposición a escuchar activamente, con empatía y miramiento** (Ulloa citado en Maltz, 2022), **permite suspender prejuicios y estigmatizaciones, dando lugar a un vínculo más genuino, centrado en el bienestar de las/los estudiantes.**

Reflexiones finales que invitan a seguir pensando

A lo largo de este documento hemos abordado la importancia de repensar la escuela como un espacio donde lo afectivo y lo cognitivo se interrelacionan, ya que solo a través de vínculos pedagógicos sólidos y cuidados es posible un aprendizaje significativo. Reconocer que la educación en cuanto proceso de transmisión de conocimientos, conlleva de manera inescindible un proceso emocional y vincular, nos invita a repensar las prácticas y los enfoques con los que trabajamos en nuestras aulas. En este sentido, la pedagogía del cuidado emerge como una propuesta fundamental para transformar nuestras prácticas educativas, garantizando la formación académica de las/los estudiantes en el marco de su desarrollo integral como personas que viven en sociedad, que aprenden a convivir, respetar y cuidar a los demás.

La afectividad no es un componente accesorio en el proceso educativo, sino un eje central que incide directamente en el bienestar y el desarrollo de las/los estudiantes. Como se ha señalado, las emociones son sociales y relacionales, por tanto fomentamos que sean comprendidas y trabajadas dentro de un marco de derechos, que promueva una ciudadanía sensible, democrática y participativa. La escuela, al ser un espacio fundamental en la vida de las personas, tiene la responsabilidad de promover relaciones de cuidado, que respeten la subjetividad de cada niño, niña o joven, permitiendo que puedan desarrollarse como individuos plenos, con capacidades críticas y afectivas para afrontar el mundo que viven.



El desafío radica en que las instituciones educativas puedan integrar el abordaje de la dimensión afectiva en sus políticas pedagógicas, de manera que se construyan y consoliden entornos saludables donde el respeto, la colaboración y el reconocimiento sean las bases de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. La afectividad, el cuidado y el respeto a los derechos de los estudiantes no son principios abstractos, sino estrategias concretas que deben formar parte del día a día en las aulas, en los vínculos con las familias y en la comunidad educativa en su conjunto.

Con la implementación de enfoques integrales, participativos, centrados en el bienestar y el cuidado, superadores de perspectivas individualistas y adultocéntricas, la escuela puede brindar una educación integral que valore las dimensiones cognitivas y socioafectivo como constitutivas del proceso de aprendizaje. Solo así podremos avanzar hacia una educación más inclusiva, democrática y humanizada, que garantice el bienestar y el desarrollo integral de todos/as los/as estudiantes, promoviendo una sociedad más justa, equitativa y respetuosa con la diversidad.

Bibliografía

- Abramowski, A. (2021). Clase 3: La dimensión afectiva de la tarea docente. reconsideraciones en tiempos de pandemia. *Cuando pase el temblor: temas de pedagogía en el futuro cercano*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Abramowski, A. (2017). Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de ley de Educación Emocional, en Abramowski y Canevaro *Pensar los afectos: aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Universidad Nacional de General Sarmiento 251-271
- Galli, G., y Silva, V. (2020, noviembre 6). *Educación emocional: ¿escindir la experiencia escolar?* Revista digital Siete3Siete. Territorio de libertad. <https://revista.suteba.org.ar/2020/11/06/educacion-emocional-escindir-la-experiencia-escolar/>

- Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós
- Kaplan, C., y Brailovsky, D. (2024, octubre 15). Primera jornada: La dimensión afectiva y emocional en las escuelas [Conferencia en video]. *Ciclo de Jornadas Pedagógicas 2024 “Diálogos y Encuentros para el Bienestar Educativo”*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=q7ZLVjVlItc>
- Marentes, M., Palumbo, M. y Boy, M. (2016). “Me clavó el visto”: los jóvenes y las esperas en el amor a partir de las nuevas tecnologías. *Astrolabio*, 17, 307-329
- Maltz, L. (2022). Clase N°3: ¿Alojar o regular las emociones en la escuela? ¿Qué propone la educación emocional? *Cuerpos y afectividades en la tarea pedagógica*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2024a). *BienCBA: Políticas educativas con enfoque de bienestar*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SFI/DGBE/doc/biencba.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2024b). *La escuela posible para el presente y el futuro: Las capacidades fundamentales*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SIDPyTE/publicaciones/2024/Ministerio-de-Educación-Educación-Escuela-Posible-para-el-Presente-y-el-Futuro.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2024c). *Plan de desarrollo educativo provincial 2024-2027 (Con proyección 2033)*. <https://www.cba.gov.ar/wp-content/uploads/2024/05/Documento-Plan-de-Desarrollo-Educativo-Provincial-2024-2027.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Argentina. (n.d.). *Eje: Valorar la afectividad (inédito)*. Recuperado enero 2025, de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/eje-valorar-la-afectividad.pdf>
- Rebolledo, E. (2008) “Feos, sucios y malos” en *Fascículo 8 ¿Qué relatos narrativos publica la comunidad CAIE? Documentación narrativa de experiencias pedagógicas*, 76-79. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007979.pdf>
- Siede, I. (2017). *Entre familias y escuelas: Alternativas de una relación compleja*. Paidós. (Cuestiones de educación). <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1305/pm.1305.pdf>

La dimensión socio-afectiva en la escuela

Orientaciones generales en el marco del bienestar educativo

Una publicación de la
Dirección General de Bienestar Educativo

Responsables de la escritura

Agustina Beltrán Peirotti

Samanta Levet

Jorgelina Marozzi

Natalia Martínez

Ana Ojeda

Victoria Pegoraro

Mariana Vallejo

Colaboradoras/es revisión y corrección

Claudio Barbero

María Lucía Kohan

Yanina Russo

Natalia Tosolini

Equipo Pedagógico de la Subdirección de
Desarrollo Curricular y Acompañamiento Institucional

Diseño gráfico

Luis F. Gómez

Marzo 2025

AUTORIDADES



CÓRDOBA
Seguimos haciendo

Gobernador
Martín Llaryora

Vicegobernadora
Myrian Beatriz Prunotto

Ministro de Educación
Horacio Ademar Ferreyra

Secretaría de Educación
Luis Sebastián Franchi

Secretaría de Innovación, Desarrollo
Profesional y Tecnologías en Educación
Gabriela Cristina Peretti

Secretaría de Coordinación Territorial
Nora Esther Bedano

Subsecretaría de
Fortalecimiento Institucional
Claudia Amelia Maine

Subsecretaría de Administración
Lucía Escalera

Ministerio de
EDUCACIÓN