

LA DIMENSIÓN EMOCIONAL EN CONTEXTOS ESCOLARES. LAS TRAMAS VINCULARES DOCENTE-ALUMNO Y ENTRE PARES ALUMNOS DE NIVEL INICIAL Y PRIMARIO

TORNIER, Gabriela

Universidad Católica de Córdoba

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo comprender las características de la dimensión emocional presente en las tramas vinculares docente-alumnos y entre pares alumnos en el nivel inicial y primario en un centro educativo de la ciudad de Villa Mercedes, provincia de San Luis (Argentina). El abordaje epistemológico y metodológico se realizó desde el paradigma interpretativo, a la luz de la teoría hermenéutica y los aportes generales de la fenomenología. El encuadre teórico parte de las pedagogías constructivistas en la búsqueda del lugar de la dimensión emocional de los sujetos, lo que supera el paradigma de la inteligencia emocional y coloca el énfasis en el lugar de las emociones en la configuración subjetiva.

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas, antropológicas, observaciones no participantes y análisis de documentos curriculares. Las categorías analíticas construidas en el análisis de las palabras textualizadas fueron la implicación subjetiva del docente en la trama emocional en la vida áulica, las tramas vinculares entre pares alumnos y la dimensión emocional en el currículo y en las prácticas curriculares. Estas fueron las señales que indicaron el camino en la búsqueda de la comprensión y sentidos presentes en dichas tramas.

Palabras clave: dimensión emocional, tramas vinculares, nivel inicial y primario.

Introducción

Nuestra investigación parte del interés por el mundo de las emociones presentes en la vida cotidiana del aula y la dinámica escolar y está focalizada en las tramas vinculares docente-alumno y alumno-alumno. Nuestro posicionamiento epistemológico interpretativo y hermenéutico nos fue señalando el camino hacia la comprensión de las dinámicas emocionales presentes en esas tramas vinculares. Ese mundo se fue abriendo a nuestros sentidos permitiendo llegar al corazón de nuestra problemática, es decir, ir descubriendo los diferentes modos en que las emociones se hacen presentes en la vida de la escuela y del aula.

Para llegar a esta construcción, hemos realizado un recorrido por la pedagogía constructivista y la psicología educacional y recuperamos la teoría vyotskiana como pilar de nuestro encuadre teórico, junto a las pedagogías críticas y al paradigma de la complejidad. Desde esos horizontes, damos lugar a la dimensión emocional y a la posibilidad de asumir tanto al estudiante como

al docente en toda su humanidad en el marco de una educación integral tal como lo establece nuestra ley de educación nacional.

Nuestra problemática

Más allá de su pasado, la pedagogía, a lo largo del siglo XX, ha ido ganando el terreno de lo subjetivo y, por más que se intente negar o evacuarla de las pasiones, como dice Dussell (2006), está atravesada por los afectos, sentimientos y emociones. En dicho contexto sociocultural global, el constructivismo como escuela de pensamiento y teoría del aprendizaje resulta como alternativa para los modelos educativos en la era posmoderna que marca el siglo XXI. Esta teoría se gesta a principios del siglo XX en sus dos vertientes paralelas: el constructivismo genético representado por Jean Piaget y el constructivismo social cuyo máximo exponente es Lev Vygotsky. El primero conceptualiza al ser humano como constructivo de sus representaciones en el curso de su desarrollo evolutivo, mientras que el segundo enfatiza el rol del sujeto como constructor permanente de su entorno, actividades e interacciones sociales. Así, el constructivismo ha redefinido la perspectiva del sujeto cognoscente, el objeto de conocimiento y la relación entre ambos.

Por tanto, junto al constructivismo, aparecen con naturalidad aquellas cuestiones ausentes en el positivismo y en la pedagogía tradicional -como la dimensión subjetiva, afectiva y emocional- para sustentar la base epistemológica de las reformas curriculares y los postulados de las pedagogías críticas. Desde este lugar, Kincheloe (2008) destaca entre las características fundamentales de la nueva síntesis de la pedagogía crítica en evolución la del cultivo de una conciencia crítica que es consciente de la construcción social de la subjetividad. En esta tarea de formar la conciencia social y la valoración del individuo, encontramos en los estudios de Freire (2014) connotaciones específicas que destacan la tarea del docente como una actividad placentera y, a la vez, exigente, en la que lo emocional y lo afectivo se encuentran presentes.

En ese sentido, la Ley de Educación Nacional 26206 de la República Argentina hace referencia a la educación integral y a las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de la vida. Es decir que la propuesta de educar integralmente se encuentra plasmada en nuestra política educativa, pero habitualmente se lleva a cabo de forma fragmentada, tal como lo observan Darder Vidal y Bach Cobacho (2006). Ellos destacan que nos “proponemos educar integralmente al alumnado, pero normalmente lo hacemos de forma fragmentada, priorizando determinadas dimensiones e hipertrofiando otras. A veces por pura inercia, y otras aduciendo motivos y justificaciones que dejan traslucir una absoluta desinformación cuando no un tremendo desencanto” (p. 57).

Ese es el núcleo de nuestra problemática, ya que, junto a Maldonado (2017), observamos que los afectos del alumno no son habitualmente considerados en su real dimensión; a lo sumo, se mencionan como causas exógenas u obstaculizadoras del aprender, pocas veces como causas facilitadoras. Además, las dificultades en el aprendizaje rara vez son atribuidas a los trastornos afectivos que afrontan los docentes en la enseñanza y muy pocas veces la relación docente-alumno es concebida como determinante en un procedimiento escolar exitoso.

Esto nos exige, más allá del currículum prescripto, detenernos y asumir que, en educación, todo se conjuga en la relación educativa. Relación concebida, según lo expresa Daitter (2016), como la trama vincular que se da en el marco de una institución escolar en su doble dimensión, según los sujetos que actúan: el niño que va interpelando al otro, al docente, y este, quien va dejando sus huellas en el niño. Por otra parte, nos enfocamos en los vínculos alumno-alumno, ellos son otro nodo de la misma trama donde las vivencias emocionales marcan y configuran las subjetividades como sujetos de aprendizaje entre pares.

Por tanto, consideramos las tendencias pedagógicas posmodernas con énfasis en la subjetividad siguiendo a Silver (2007), quien expresa que el análisis del contexto sociopolítico y las relaciones de poder que se manifiestan entre los sujetos a veces se dejan entrever, otras veces permanecen ocultos, pero, en todos los casos se lo hace desde la preocupación acerca de lo que le ocurre al sujeto, su identidad, sus interpretaciones, su formación. Estas pedagogías llamadas subjetivistas han permitido llamar la atención sobre las interacciones entre sujetos y la formación de las subjetividades, objeto central de la pedagogía y la psicología (Silber, 2007). Además, tener en cuenta al sujeto en su integralidad –para que la dimensión emocional, los sentimientos y la afectividad vayan de la mano con el desarrollo cognitivo desde la configuración subjetiva- necesita de educadores inscriptos en miradas complejas de la realidad.

Así, desde el paradigma de la complejidad, Morin (2001) se refiere a la noción de humanidad como la oportunidad de comprender una gran aventura cuyo futuro permanece desconocido. También, sostiene que el individuo es un sujeto cuya inteligencia no puede dissociarse de la afectividad, de ese carácter que Jean-Didier denominó patético y “no basta con sobrevivir el mayor tiempo posible, también debemos vivir la vida poéticamente en toda su intensidad y en todo lo que puede ofrecer a nuestro *pathos*, a nuestras emociones, alegrías, felicidades inseparables de la aptitud para el sufrimiento” (Morin 2000, p. 155-156).

Desde allí, consideramos como campo de posibilidad el trabajo pedagógico del docente enmarcado en los principios de una educación integral. Así, ambos, alumno y docente, de acuerdo a Campo V. y Restrepo J. (2000), involucran sus dimensiones humanas en su total integralidad en una

educación dirigida hacia la formación como construcción del ser de la persona y, en consecuencia, con el proyecto de humanidad en el que estamos inmersos.

De este modo, se delimita el objeto de estudio con relación a la dimensión emocional en las tramas vinculares docente-alumnos y entre pares alumnos, desde donde surge -entre otras interpelaciones- nuestra pregunta eje del estudio. Es decir, ¿de qué modo la dimensión emocional interviene en la trama vincular docente-alumnos y alumnos-alumnos en el nivel inicial y primario en un centro educativo de la ciudad de Villa Mercedes? Desde aquí, buscamos comprender las características de la dimensión emocional presente en las tramas vinculares docente-alumnos y entre pares alumnos en el nivel inicial y primario en un centro educativo de la ciudad de Villa Mercedes; identificar experiencias de intervención docente en torno a la dinámica emocional de sus prácticas áulicas e institucionales; elucidar componentes emocionales en las tramas vinculares docente-alumno y entre pares alumnos y delimitar contenidos del PEI (Proyecto Educativo Institucional), PCI (Proyecto Curricular Institucional) y planificaciones didácticas que contemplen el desarrollo de la educación emocional y de las competencias emocionales de los alumnos.

Encuadre teórico

En el campo educativo, los aportes de la teoría constructivista contribuyen a facilitar la construcción interpsicológica e intrapsicológica del conocimiento tomando en cuenta el contexto como escenario del pensamiento, además de las condiciones y características inherentes al estado de desarrollo del educando. De este modo y según Viteri Barzante (2012):

El proceso pedagógico, visto desde el constructivismo busca analizar cómo el alumno va a direccionar sus estructuras cognitivas hacia la construcción del conocimiento, pero vemos cómo dentro de ese proceso intervienen los aspectos de tipo afectivo y relacional y en general todo aquello que suele incluirse en las capacidades de equilibrio personal, estamos convencidos de que estas no se construyen en el vacío ni al margen de otras capacidades. (p. 78)

En el mismo sentido, Vygotsky en González Rey (2000) otorga a la emoción un lugar equivalente al de los procesos cognitivos en la constitución de las unidades constitutivas de la psique y le otorga a la emoción un status similar al de la cognición en los diferentes procesos y formas de organización de la psique. Así, Vygotsky llega a plantearse la independencia de las emociones, en su origen, de los procesos cognitivos e integra las emociones dentro de una visión compleja de la psique que representa un importante antecedente para la construcción teórica del tema de la subjetividad. Además, considera que las emociones son el resultado de la apreciación que hace el propio organismo

de su relación con el medio. Para él, las emociones surgían en momentos en que el equilibrio entre el organismo y el medio se rompía de una u otra forma.

Así, la educación promueve sujetos conscientes de las condiciones sociales y de autoproducción en las que viven, preocupándose del modo en que los individuos experimentan la realidad social y, también, por el modo en que experimentan la realidad en que actúan. Por tanto, una consciencia crítica valora la complejidad de las prácticas sociales y sus relaciones con otras prácticas y estructuras. De hecho, las cuestiones sobre la construcción social de la identidad se ven a través del cristal del afecto y de la emoción. Con el poder añadido de este conocimiento, los sujetos con una consciencia crítica son capaces de utilizar sus perspectivas para superar la alienación y construir relaciones sociales e individuales (Kincheloe, 2008).

Así, dentro del campo de la antropología, Zirión Pérez y Calderón Rivera (2018) y muchos otros plantean que las emociones, los sentimientos y las pasiones constituyen una condición de posibilidad para la cultura, así como para la construcción del sentido de la vida. Aquí, Geertz (2003) destaca al hombre como un animal más emocional que racional, ya que la realización de una vida emocional articulada, ordenada, efectiva no es una cuestión de ingenioso control. Esto es dar forma determinada, explícita y específica al flujo general y difuso de las sensaciones del organismo, imponiendo a los continuos desplazamientos de la sensibilidad un orden reconocible y significativo para poder no solo sentir, sino saber lo que se siente y obrar en consecuencia.

En el campo de la sociología, si bien la dimensión emocional es tenida en cuenta por la vertiente clásica, en la actualidad se le reclama, según Bericat Alstuey (2000), la falta de desarrollo y profundidad en el tema. No obstante, gran parte de los maestros de la sociología -A. Comte, V. Pareto, E. Durkheim o M. Weber-, ubicados intelectualmente en el paso de la sociedad tradicional a la sociedad moderna, hubieron de tratar los fenómenos afectivos. Dice Bericat Alstuey (2000) que "las emociones no están totalmente ausentes en sus trabajos. Sin embargo, como correspondía a la nueva época, estas emociones ocupaban un lugar marginal y, lo que es más sintomático, residual en el conjunto de su obra" (p. 147).

Sin embargo, Weber es quien tiene en cuenta lo subjetivo y lo afectivo para la comprensión de la acción humana. Para él, los límites entre una acción con sentido y un modo de conducta simplemente reactivo, no unido a un sentido subjetivamente mentado, son enteramente elásticos. Así, la evidencia de la comprensión puede ser de carácter racional o de carácter endopático desde lo afectivo, receptivo-artístico. De este modo, hay evidencia endopática de la acción cuando se revive plenamente la conexión de sentimientos que se vivió en ella (Weber, 1979). Luego, Kemper (1978), en Bericat Alstuey (2000), sostiene que la mayor parte de las emociones humanas se nutren y tienen sentido en el marco de las relaciones sociales.

Ya dentro del campo de la psicología, encontramos a la psicología educacional y al psicoanálisis como las disciplinas que se ocupan de las emociones en el terreno de la educación. Así, Paoloni (2013) expresa que “la investigación sobre emociones en contextos de aprendizaje se constituye en una necesidad actual dentro del campo de estudio de la psicología educacional” (p. 86). Aquí, la investigación emerge con fuerza y promete contribuciones capaces de impactar en el diseño de ambientes instruccionales orientados a promover el surgimiento de emociones beneficiosas para los estudiantes.

En este sentido, el psicoanálisis aporta ideas cruciales a fin de entender las vicisitudes del vínculo entre docente y alumno. Una de ellas tiene que ver con dos deseos que inexorablemente se manifiestan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el deseo de aprender y el deseo de enseñar, que propician dos tipos de problemas, los problemas para aprender y los problemas para enseñar. Así, hay indagaciones que evidencian cómo las relaciones humanas están decisivamente matizadas por factores inconscientes mediatizados por la transferencia y a menudo son ignorados por los profesionales de la enseñanza (Maldonado, 2017).

Así, para Vygotsky, el proceso de aparición de nuevas necesidades y emociones es inseparable del comportamiento del organismo como sistema. Esta complejidad sistémica del organismo humano está caracterizada por el afecto construido a través de las categorías de necesidades y emociones, como a partir de los sentimientos. De esta manera, es un aspecto constituyente esencial del sistema psíquico, dentro del cual esos procesos, tanto los afectivos como los cognitivos, no funcionan de modo aislado, sino como momentos de un sistema complejo. Allí, el reconocimiento de la relación entre necesidades y emociones remite a un sistema de naturaleza social constituido en el sistema de la vida psíquica del sujeto, la personalidad (González Rey, 2000).

En dicho proceso, la intervención del profesor, su interacción con los alumnos y la retroalimentación que les brinda adquieren un papel fundamental. Desde allí y dentro del ámbito de la escuela y del aula, consideramos la relación educativa a partir de la construcción del vínculo pedagógico entendido, según Daitter (2016), como:

... esos detalles que cobran significado en una trama que se sostiene a partir del lenguaje, del gesto, del juego, de la mirada, del dibujo, de la palabra (...). Esta relación transcurre entre docente y alumno y configura diversos modos de relación como efecto simbólico que atraviesa todos los tiempos. Por tanto, el vínculo pedagógico, no es algo que se establece de una vez y para siempre, sino que se trata de un instante fugaz, tal vez solo una mirada, pero que jamás borrará su marca. (p. 19-20)

En consecuencia, el modo de actuar en esa relación por parte del docente tiene que ver con el modo de tratar. Así, Van Manen (1998) expresa, “la acción que más trata de mantener la relación

pedagógica en sí misma es la acción que implica una reflexión solícita” (p. 133). Esa capacidad para la acción consciente es lo que Van Manen llama tacto pedagógico. El tacto es el lenguaje práctico del cuerpo y de la acción en los momentos pedagógicos, es una implicación inmediata en las situaciones en las que se debe responder instantáneamente, como una persona completa, frente a situaciones inesperadas e impredecibles, es una consciencia sensible de nuestro *self* subjetivo mientras actuamos (Van Manen, 1998).

Este modo de concebir la trama vincular conlleva a considerar el lugar de los afectos. Aquí, Abramowsky (2010) recupera los detalles en la intimidad emocional del docente como figura amorosa, en quien la apelación al afecto se transforma en insumo para construir/tramitar vínculos y normas que antes venían ya estructuradas desde el exterior; pero que hoy no están garantizadas ni naturalizadas desde el origen del contrato pedagógico. Por lo cual, el afecto puede mediar y ser un puente para alcanzar su aprendizaje desde una legitimidad social.

En el mismo sentido, Maldonado (2004) destaca la relación entre docente y alumno como ineludiblemente intersubjetiva a partir de un dispositivo de análisis diferente a los que operan en lo escolar, como por ejemplo, las prescripciones relacionadas con asuntos éticos y de valores; con asuntos epistémicos, que traslucen estilos o procedimientos para acceder al conocimiento; con asuntos conceptuales, que definen lo que es deseable saber o no sobre los contenidos culturales y con asuntos actitudinales, acerca de la disposición que asume quien aprende frente al saber.

Así, la relación educativa tiene que ver con una práctica intersubjetiva que acarrea consecuencias para el sujeto. De allí, se promueve el cuidado de lo que se hace y de lo que se dice. De este modo, Maldonado (2017) hace referencia al docente como sujeto psíquico que no debería excluirse como sujeto en el curso de los procesos educativos que gestiona. El autor advierte que, si reconoce y modera su implicación, su labor profesional puede resultar muy fértil. Esto significa que, como enseñante, siente y piensa, por lo tanto es un sujeto deseante y un sujeto epistémico y no meramente un *homo faber* didáctico. En este lugar, el docente considera lo que siente cuando enseña y tiene mejores posibilidades de generar un vínculo apropiado con sus alumnos y de obtener ventajas para el logro de sus objetivos.

Para alcanzar esos horizontes, la formación debe ser integral, esto es decir que, las dimensiones humanas están en constante interrelación y permanente despliegue en todos los ámbitos de la existencia (Campo V. y Restrepo J, 2000). A esta modalidad educativa la entendemos como el camino que facilita y hace posible el desarrollo de la dimensión emocional y afectiva del alumno en una escuela donde prima el recorte y la fragmentación a favor del desarrollo cognitivo.

Metodología cualitativa. Paradigma interpretativo

La característica de nuestro objeto de estudio exigió un abordaje desde el paradigma interpretativo apoyado en la teoría hermenéutica y en los aportes generales de la fenomenología. Desde este lugar, intentamos comprender el sentido de la acción de los sujetos en el contexto del mundo de la vida del aula desde la perspectiva de los participantes, donde lenguaje y palabra nos proporcionaron los indicios y señales para la interpretación.

Realizamos la interpretación hermenéutica siguiendo las líneas generales del pensamiento de Paul Ricoeur y Georg Gadamer, asumiendo la realidad como trama de significaciones de acuerdo con Richard Geertz y con el detenimiento en el aspecto subjetivo de los actores según Alfred Schust (Grondin, 1999, 2008, 2019). Estos autores sostienen nuestro posicionamiento epistemológico desde el cual asumimos el mundo tal como lo experimentamos, expresado en un lenguaje a través de una identidad histórica, y en el que el mundo de un texto no se cierra nunca sobre sí mismo, sino que abre un camino que la conciencia puede habitar. De este modo, abordamos el mundo de las tramas vinculares docente-alumnos y entre alumnos y nos sumergimos en él buscando la comprensión de la dimensión emocional presente en dichas tramas.

Técnicas e instrumentos aplicados en el proceso de investigación

Las técnicas de investigación utilizadas fueron entrevistas semiestructuradas, entrevistas antropológicas, la observación no participante y dos grupos focales realizados con alumnos. Durante las entrevistas semiestructuradas, logramos un encuentro intersubjetivo profundo superando en algunos momentos las expectativas iniciales. La ocasión demostró ampliamente la necesidad de enunciar la propia voz, la que no se exterioriza de otro modo. En cuanto a las entrevistas antropológicas, se aprovecharon las conversaciones y manifestaciones espontáneas que fueron surgiendo en la práctica cotidiana, en los pasillos, el patio, la sala de maestros.

En ese contexto, la muestra fue intencional. Se aplicaron catorce entrevistas: seis a docentes del nivel inicial, seis a docentes del nivel primario y dos directivos (uno de cada nivel educativo). También se revisó el currículum de la provincia, el proyecto educativo, el proyecto curricular institucional y las planificaciones pedagógico-didácticas de cada docente entrevistada. En dicho recorrido, nos detuvimos en aquellos componentes estructurales (objetivos, procedimientos, actitudes, contenidos conceptuales) que denotaban la presencia del compromiso y prescripciones relacionadas a una educación integral que tuviera en cuenta la educación emocional de los alumnos en ambos niveles.

Categorías analíticas

La primera categoría de análisis que emergió de los datos fue la implicación subjetiva del docente en la trama emocional en la vida áulica definida, desde Lourau (1970), como el conjunto de relaciones, conscientes o no, que existen entre el actor y el sistema institucional, el vínculo social, el hecho de vivir juntos, entenderse y enfrentarse. Es decir, el entramado de relaciones, conscientes o no, que se establecen entre el docente y la complejidad de su práctica cotidiana, en la que percibe, piensa, siente, actúa según sus creencias, sus ideologías y su formación. Como segunda categoría de análisis surgen las tramas vinculares entre pares alumnos. En este lugar se visibilizan los vínculos, entendidos -en términos de Pichon-Rivière (1980)- como “una relación particular con un objeto; de esta relación particular resulta una conducta que tiende a repetirse automáticamente, tanto en la relación interna como en la relación externa con el objeto” (p.22). Esto nos permitió mirar esas conductas que se ponen de manifiesto en las interacciones sociales de los alumnos visibles en la relación externa, en los términos de Pichon-Rivière, y, dentro de los límites del estudio, llegar a comprenderlas en la relación interna desde la palabra, desde las emociones, gestos, aceptación, apoyo, cercanía, confianza e identificación que se da entre iguales.

La otra categoría de análisis trabajada fue la dimensión emocional en el currículum y en las prácticas curriculares. Aquí, entendemos el currículum como un todo significativo, un instrumento privilegiado de construcción de identidades y subjetividades (Moreyra, 1997, citado por Monteiro y Mendes Rodrigues, 2011) donde se desarrollan representaciones que son codificadas a partir de intereses, disputas y alianzas, las cuales son decodificadas por los actores de la institución educativa. Así, el currículum se asume como un campo de luchas y conflictos generados en torno de símbolos y significados, como una práctica política que se presenta como proyecto cultural y de organización del trabajo de la escuela (Rubilar, 2003).

Conclusiones

Entre los horizontes comprensivos delimitados que nos ayudaron a responder a nuestra pregunta y a comprender los diferentes modos en que la dimensión emocional se hace presente en las tramas vinculares docente-alumno y entre pares alumnos, encontramos que las voces irrumpieron en el lugar de una habilitación escasamente sentida en la vida cotidiana del aula y de la institución, sacando y explorando temas de lo que no es común hablar. Así, pudimos entender, en el lugar de la implicación subjetiva del docente en la trama emocional en la vida áulica, su demanda por un lugar desde el afecto, la valoración, hasta llegar a evocar épocas pasadas donde la dinámica institucional se asemejaba a la de una gran familia. No obstante, esos sentires de insatisfacción no los absorbían completamente porque podían asumirse a sí mismas como sujetos psíquicos, dado que eran conscientes de los que les ocurría cuando un alumno les reclamaba sonrisas o un gesto afectuoso.

Al mismo tiempo, encontramos cuestiones imbricadas en lo humano, real y auténtico, de aquello que se corría del lugar de lo ideal y el deber ser pedagógico, como la imposibilidad misma de establecer un vínculo con un alumno, el miedo a la demanda de los padres, las inseguridades, el miedo a equivocarse, el miedo a la mirada del otro. Aquí, encontramos estados emocionales que tienen que ver con el dolor, la angustia, la impotencia. Aun así y desde ese lugar, sus demandas llegan desde el silencio y las obligaciones impuestas y autoimpuestas. Por tanto, en su dinámica emocional se hacen presentes el temor, el desconcierto, el condicionamiento; estados que no escapan a lo que sucede en el vínculo con el alumno ni son independientes de este; puesto que, en ocasiones, provoca el distanciamiento del alumno la frialdad, el no vínculo.

Desde otro lugar, aquellas palabras que fueron develadas en términos de impotencia, enojos, metáforas como coraza, robot, el no vínculo, voces silenciadas por la formación, falta de comprensión por los modos de ser del alumno encontraron sentidos en la ausencia de espacios de autoconocimiento, de aceptación de sí mismas y la imposibilidad de libre expresión a nivel personal e institucional. Consideramos, por tanto, que la hebra de la trama en la que habría que poner la mirada y tratar en la vida cotidiana del aula y de la escuela es la del cuidado de sí mismo desde el autoconocimiento y la aceptación para facilitar el cuidado del otro como una respuesta ética.

Visibilizamos, así, el fragmento de la vida cotidiana del aula que está fuera de la atención y tratamiento. Solo se esperan resultados, buenas prácticas, buenos maestros, pero el hecho de que son personas que a veces no pueden ser como quieren también forma parte de la escuela. Esa parte relacionada con el darse cuenta sobre sí mismo que, antes de disimularlo, se toma como lenguaje de la experiencia, la que se inscribe en los discursos y en los cuerpos que manifiestan cierta incomodidad y demandan otros modos de pensar, tras formas diversas de reflexionar que restituyan a la educación y a las palabras con las que habitualmente nombramos su opacidad, sus sentidos, sus sombras (Skliar, 2019).

Desde ese lugar, entendimos que la inclusión del docente como sujeto psíquico es necesaria para clarificar su lugar como sujeto ético, consideramos que es a través del reconocimiento de quién es y de qué cosas le atraviesan como persona que puede visibilizar mejor al alumno en su alteridad en el entramado del vínculo pedagógico. Luego, el tacto pedagógico y el afecto pedagógico nos permitieron entender cómo su dinámica emocional se fue deslizando desde el lugar de la mirada sobre sí mismo hacia la mirada del alumno y cómo lo emocional formaba parte de la vida del aula y de la mirada misma del docente. Además, encontramos al amor como la emoción dominante en esas miradas y llegamos a identificarlo como la emoción que les permite hacer presente el afecto pedagógico y las características del tacto pedagógico.

Aquí, nos planteamos acerca de la legitimidad de la presencia del amor en el aula (Abramowski, 2010) junto con autores que, desde diferentes lugares, superan la idea del sentimentalismo vano del que fue teñida la educación en tiempos del positivismo. Así, entendemos que lo central de la convivencia humana es el amor, que nos permite, aceptar al otro como legítimo otro y absolutamente otro. Desde ese lugar, se abre el campo de la posibilidad hacia el otro en cuanto otro, el alumno frente al docente, que puede ser apertura, acogimiento, hospitalidad, diálogo, encuentro, realización.

En los relatos docentes, no faltaron tampoco aquellas experiencias que sacaban a la luz sus imposibilidades, inconvenientes, desencuentros, falta de sintonía, enojos, junto a la dificultad de expresión de la palabra del alumno. Consideramos que estas experiencias intersubjetivas ocurrían desde emociones confrontadas e impedían el encuentro entre docente y alumno. Es allí donde la emoción podría llegar a ser un condicionamiento que legitime, de algún modo, la reducción del otro a la mismidad.

Así, entendemos que el encuentro se define por la emoción que lo constituye y solo las conversaciones pueden fundar una racionalidad que posibilite llegar a acuerdos y al verdadero encuentro (Maturana, 1996; 1997, 2001). Otras formas y otros modos están presentes en esa trama vincular, como la conversación, la escucha, la presencia de la mirada, el diálogo y el singular estado emocional del alumno. Aquí, destacamos que la conversación opera como modo humanizante mediante el cual docente y alumno se encuentran para abrirse a la alteridad como reconocimiento del otro y su mundo. Esto opera cuando el docente interpela al alumno por las razones de lo que le está ocurriendo, entrando en la verdad del otro para reconocerlo en su alteridad. Así, el vínculo aparece configurado permanentemente por lo emocional, la necesidad de ser mirado y escuchado.

Desde otro lugar, los docentes asumen que construyen sus vínculos con los alumnos desde el rol de mamá, al mismo tiempo que lo advierten como algo cuestionado en la escuela. Este lugar otorgado al amor y entendido solo como el materno, nos permitió pensar el espacio entre la implicación y la sobreimplicación. Desde aquí, recuperamos ese sistema de creencias acerca del rol docente ejercido como la función primaria de madre.

Esto nos anima a reivindicar el amor pedagógico desde la responsabilidad educativa que tiene el docente con sus estudiantes, dado que el amor adquiere diferentes formas, es plural y no unívoco. De allí, que “las prácticas afectivas, como tantas otras prácticas del terreno educativo, también se entrenan. Los docentes, en el transcurso de su formación y en el ejercicio de su tarea, van aprendiendo a sentir como docentes” (Abramowski y Canevaro, 2017, p. 114).

Los alumnos, desde las tramas vinculares entre pares, se vinculaban durante las clases jugando, riendo, tocándose, jugándose bromas, dialogando con los compañeros más cercanos, a

excepción del que tenía acompañante terapéutico. Por tanto, el trato amistoso y la confianza estuvieron presente, pero con algunas excepciones. En el transcurso de los tiempos de recreo, los vínculos de los alumnos se caracterizaron por la afectuosidad, la alegría, la autonomía con relación a los adultos y el respeto por las normas de convivencia. No obstante, al mismo tiempo, se desarrollaban otros modos de relacionarse involucrando la intersubjetividad en lo que respecta al plano emocional y moral de los alumnos. Aquí, los conflictos a partir de las diferencias provocaron experiencias de discriminación por el color de piel, el nivel económico y el rendimiento escolar.

Estas situaciones, en las textualizaciones de los alumnos, nos permitieron entender que ellos construyeron diversas representaciones en relación con las actitudes discriminatorias. Por un lado, tenían plena consciencia de que se trataba de situaciones que los hacen sentir mal consigo mismos, a tal punto de sentir culpa y responsabilidad por esas actitudes. Y, por otro lado, se encontraban los niños seguros de sí mismos empatizando con sus compañeros provocadores de conflictos, a quienes justificaban por su modo de actuar.

Esas actitudes discriminatorias y ciertos prejuicios, junto a las críticas y burlas, se producen y reproducen en el ámbito escolar de modo oculto y, a veces, silencioso, porque no resuenan como un golpe físico, pero van marcando y estigmatizando profundamente la subjetividad de los niños sin ser cuestionadas. Además, visualizamos que los vínculos alumno-alumno estaban influidos de algún modo por la respuesta que el docente otorga con sus palabras y actitudes al ser demandado e interpelado en relación a los conflictos que los alumnos vivencian. De esta manera, las emociones y la afectividad se ponen en cuestión de forma permanente en la convivencia escolar, dado que no se trata de estar juntos sin alteración ni perturbación, es estar juntos en el afecto, para afectar y ser afectado por el otro (Skliar, 2015 y 2019). En el nivel inicial, los alumnos manifiestan los afectos con mayor naturalidad sin necesidad de hacerlo verbalmente.

De este modo, consideramos que las relaciones que se establecen entre pares alumnos, sus modos de jugar, reír, demandar y llorar, se encuentran entramados y conjugados en los modos en que los adultos los habilitan para legitimarlos, naturalizarlos o transformarlos. Comprendimos, por tanto, que la educación emocional que los docentes realizaban estaba relacionada con el modo subjetivo de asumir las emociones, a partir de contener, escuchar, aconsejar, abrazar y consolar a sus alumnos, sin necesidad de trabajar el tema como contenidos de enseñanza, ya que expresaron no sentirse preparados para afrontar esa tarea. Así, desde el interior de las experiencias relatadas, emerge la imposibilidad de tratar el tema emocional fuera del contexto de una experiencia, fuera de la existencia de un niño y fuera de un sujeto en proceso que existe socialmente, con una marca cultural e histórica. Así, brota la existencia de un campo de posibilidades en el desarrollo de la dimensión emocional en la escuela.

Si bien en los documentos curriculares jurisdiccionales e institucionales analizados se hace referencia a la educación integral, la dimensión emocional permanece implícita y totalmente ausente en las planificaciones áulicas. No obstante, en total disonancia, los docentes de ambos niveles de la institución estudiada trabajaron y se comprometieron permanentemente en el acompañamiento socioemocional de sus alumnos. De este modo, entendemos que los docentes, en sus prácticas curriculares reales, contemplan la dimensión emocional de sus alumnos en cuanto los atienden, los escuchan y los comprenden dentro de experiencias específicas.

En consecuencia, nuestra producción de sentido, en relación a la dinámica emocional en las tramas vinculares docente-alumnos y entre alumnos, encuentra su punto de partida en el derecho a la educación como derecho humano fundamental plasmado en una educación integral e inclusiva. Los demás sentidos se vislumbran en el corazón de la dinámica de dichas tramas vinculares configuradas en prácticas docentes sociales complejas y críticas desde donde es posible facilitar la construcción interpsicológica e intrapsicológica del conocimiento tomando en cuenta el contexto como escenario del pensamiento además de las condiciones y características inherentes al estado de desarrollo del educando. Así, en el proceso pedagógico intervienen los aspectos de tipo afectivo y relacional (Viteri Barzante, 2012). De hecho, las cuestiones sobre la construcción social de la identidad se ven a través del cristal del afecto y la emoción. Con el poder añadido de este conocimiento, los individuos con una consciencia crítica son capaces de utilizar sus perspectivas para superar la alienación y construir relaciones sociales e individuales (Kincheloe, 2008).

En este estudio, visualizamos la necesidad expresada en la institución educativa de atender, comprender y contener la problemática emocional de los actores institucionales como factor prioritario que constituye el vínculo educativo a partir del cual se posibilita u obstaculiza alcanzar las metas pedagógicas desde una pedagogía de la emocionalidad.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2010). *Los "afectos magisteriales": una aproximación a la configuración de la afectividad docente contemporánea*. Propuesta Educativa, N° 33, pp. 113-115.
- Abramowski, A. & Canevaro, S. (2017). *Pensar los afectos: aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Bericat Alstuey, E. (2000). *La sociología de la emoción y la emoción en la sociología*. Universidad de Málaga.
- Campo V., R. & Restrepo J., M. (2000). *Formación integral. Modalidad de educación posibilitadora de lo humano*. Pontificia Universidad Javeriana.

- Daitter, L. (2016). *Creo, luego enseño. Claves para comprender la relación educativa*. Corrientes. Librería de Corrientes.
- Darder Vidal, P. & Bach Cobacho, E. (2006). *Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativa desde las emociones*. Ediciones Universidad de Salamanca Teor. Educ. 18, pp. 55-84.
- Dussell, I. (2006). Del amor y la pedagogía. Notas sobre las dificultades de un vínculo. En Frigerio, G y Dikers, G. (Comps.) *Figuras y Efectos del Amor*. Buenos Aires. Del Estante Editorial.
- Freire, P. (2014). *Carta a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno Editores.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación en las culturas*. Gedisa.
- González Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas*, 4 (2) 225-243. Recuperado en 17 de febrero de 2022 de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982008000200002&lng=pt&tlng=es.
- Grondin, J. (1999). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Herder.
- Grondin, J. (2008). *Qué es la hermenéutica*. Herder.
- Grondin, J. (2019). *Paul Ricoeur*. Herder.
- MacLaren, P y Kincheloe, J. (Eds.) (2008). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Graó.
- Lourau, R. (1970). *El análisis institucional*. Argentina. Amorrortu Editores.
- Maldonado, H. (2004). *Convivencia escolar. Ensayos y experiencias*. Córdoba. Lugar Editorial.
- Maldonado, H. (2017). *La Psicoeducación. Neo Ideas para Abordar Problemáticas Psicoeducativas*. Córdoba. Editorial Brujas.
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Ediciones Dolmen Ensayo Décima Edición 2001 ISBN: 956-201-087-1
- Monteiro, A. y Mendes Rodrigues, J. (2011). Prácticas sociales y organización curricular: cuestiones y desafíos. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol.23, N° 59, pp. 37-46.
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (2000). *El desafío del siglo XXI. Unir los conocimientos*. Plural.
- Paoloni, V. (2013). *Cuestiones en Psicología Educacional. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. Editorial Sociedad Latina de Comunicación Social. Tenerife.
- Pichon-Rivière, E. (1980). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- Rubilar, F. I. C. (2003). *El discurso y la acción de la gestión escolar y de las prácticas curriculares: Una mirada investigativa en tiempos de reforma*. *Praxis Educativa*, 7(7).

- Silber, J. (2007). *Recorridos recientes y trazos actuales de las tendencias pedagógicas en la Argentina*. VI Encuentro Nacional de Cátedras de Pedagogía. Pedagogías desde América Latina: Tensiones y Debates Contemporáneos. Universidad Nacional de La Plata.
- Skliar, C. (2015). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Miño y Dávila Editores.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.). (2016). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires. Noveduc.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona. Paidós Educador.
- Viteri Barzante, F. (2012). *Implicación del área afectiva-emocional en la estructuración del conocimiento y su incidencia en el proceso pedagógico* [Tesis de Licenciatura en Psicología y Pedagogía. Universidad Salesiana de Quito].
- Weber, M. (1979). *Economía y sociedad. Esbozo de una sociología comprensiva*. Madrid. Fondo de Cultura Económica.
- Zirión Pérez, A. y Calderón Ribera, E. (comps.) (2018). *Cultura y afectividad. Aproximaciones antropológicas y filosóficas al estudio de las emociones*.