

# ORIENTACIONES PARA EL CUIDADO SOCIOAFECTIVO

DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA  
EN TIEMPOS DE PANDEMIA Y POSPANDEMIA

Año 2022



## PRIMER DOCUMENTO

Carina V. Kaplan y Ezequiel Szapu

---

## COORDINACIÓN

María Inés Gabbai



## **Estimadas y Estimados Equipos de Inspectoras e Inspectores, Equipos de Conducción de las Instituciones Educativas, Equipos Docentes**

---

*La situación que vivimos como sociedad a partir de la emergencia de la pandemia, nos modificó en cada uno de los espacios y tiempos en los cuales desarrollamos nuestra vida cotidiana al tener que cambiar prácticas habituales para asumir la responsabilidad de cuidarnos y cuidar a otras/os.*

*Desde el Estado nacional y provincial, junto a la comunidad toda continuamos trabajando intensamente para brindar cuidado y enseñanza para el conjunto de las y los estudiantes.*

*En nuestra vida social, laboral, escolar, familiar, hubieron preocupaciones, angustias, pérdidas, que impactaron en la dimensión socioafectiva del trabajo escolar- la afectividad es fundante de las relaciones intersubjetivas esenciales en el vínculo pedagógico.*

*Tal como venimos sosteniendo desde las decisiones y líneas de trabajo, así como también los documentos, normativas, entre otros, la prioridad educativa fue y es sostener el vínculo, ese vínculo pedagógico de las y los estudiantes con la escuela, con sus maestras y maestros, profesoras y profesores. La mayor preocupación estuvo y está centrada en no perder el lazo con cada una y cada uno de las y los estudiantes fortaleciendo siempre su relación de pertenencia al espacio escolar. Hacer escuela en todo momento y en cada lugar.*

*Sostener las trayectorias educativas es una de las tareas centrales de nuestra actividad cotidiana. En este sentido, desplegar distintas propuestas pedagógicas con la centralidad en la enseñanza para mejores aprendizajes y sostener acciones de revinculación que posibiliten reponer ese lazo de encuentro con la escuela, requieren de la política educativa y sus lineamientos en general y de la tarea institucional del trabajo escolar en particular.*

*Nos preocupa el dolor de muchas/os de las y los estudiantes, por las pérdidas sufridas o la vulnerabilidad social y su impacto en sus trayectorias educativas. Por ello se hace necesario trabajar en la re vinculación pedagógica pero también socio-afectiva de las y los estudiantes y prepararnos para este tiempo. En este sentido les acercamos el **Documento de Orientaciones para el Cuidado Socioafectivo de la Comunidad Educativa en tiempos de pandemia y pospandemia** elaborado por Carina V. Kaplan y Ezequiel Szapu con la colaboración de María Inés Gabbai y el equipo de la Subsecretaría de Educación de la Dirección General de Cultura y Educación.*



*El propósito del mismo, es brindar una serie de conceptualizaciones y orientaciones generales para aportar/acompañar/sostener el trabajo pedagógico sobre la dimensión socioafectiva que constituye a la experiencia escolar en este presente donde, a partir de una importante campaña de vacunación, cambian las condiciones para desarrollar nuestra vida cotidiana.*

*Es necesario convocar y convocarnos a articular todas las tareas entre las y los diferentes profesionales de la escuela para generar propuestas de acción contextualizadas.*

*Trabajamos por una escuela que sea el lugar donde se enseñe desde el cuidado, desde el afecto, la emancipación y la esperanza...*

*Queremos niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultas y adultos que estén bien, que aprendan y mucho.*

*Los equipos de inspectoras e inspectores, de conducción de las instituciones educativas, las y los docentes y auxiliares se han desafiado, han inventado, creado y recreado prácticas de sostén valiosas dando lugar a la construcción de pensamiento pedagógico.*

*De eso se trata, de seguir profundizando los análisis y construyendo colectivamente la escuela bonaerense que queremos.*

**Subsecretaría de Educación**

2022

# Introducción

El presente documento tiene como propósito brindar una serie de conceptualizaciones y orientaciones generales que acompañen el trabajo pedagógico sobre la dimensión socio-afectiva que constituye a la experiencia escolar en tiempos de pandemia y pospandemia. La afectividad es fundante de las relaciones de intersubjetividad y la pedagogía del afecto es un elemento estructurante de las macro políticas y las micropolíticas de cuidado.

Resulta necesario identificar las vivencias afectivas y el impacto subjetivo de la experiencia de escolarización inédita que afrontó el sistema educativo en el período 2020-2021. Teniendo en cuenta que **el orden escolar es un orden afectivo**, las emociones y los sentimientos son elementos centrales para comprender e intervenir sobre la trama que se teje en la vida cotidiana escolar, tanto en la presencialidad física como en el espacio de la virtualización.

El sufrimiento es constitutivo de la experiencia epocal y las escuelas asumen el desafío de acompañarlo. Una pedagogía del cuidado permite ayudar a **elaborar las heridas socio-psíquicas y sostener los lazos** en el proceso de escolarización en los hogares y en las prácticas de revinculación a la presencialidad física.

Se parte de la idea de que la escuela es un territorio simbólico de posibilidad que rescata la esperanza individual y colectiva. Como afirma el escritor argentino Julio Cortázar: “La esperanza le pertenece a la vida, es la vida misma defendiéndose”. Por su parte, el pedagogo brasileño Paulo Freire sostiene que cuando hacemos referencia a la escuela no se trata solo de edificios, aulas, salas y pizarras, sino que se trata fundamentalmente de gente. La escuela es una institución social que construye ciudadanía. Por ello, y más particularmente en el contexto de distanciamiento físico, es relevante pensar a la escuela como constructora de subjetividad.

La presencia de la escuela es del orden de lo material y objetivo pero también es simbólica y subjetiva. **Lograr cercanía emocional siempre repre-**



**senta una apuesta en la producción de los vínculos pedagógicos generacionales.** En el distanciamiento corporal los abrazos simbólicos funcionaron como apapacho. *Apapachar es un término de origen náhuatl que denota el gesto de acariciar con el alma.*

Resulta entonces significativo **situar a la afectividad como un componente cultural que posibilita construir lazo social en nuestras instituciones educativas.** La dimensión afectiva no es una naturaleza descriptible sin contexto ni independiente de los vínculos y significados atribuidos por los actores escolares. Desde una perspectiva sociohistórica, es posible sostener que la estructura afectiva no es una formación dada, sino que es el resultado de un proceso de transformación cultural de largo plazo. Las emociones portan indudablemente un componente biológico, pero no pueden escindirse de lo simbólico (Kaplan y Szapu, 2020). Las diversas maneras de sentir se vinculan con las transformaciones en la sensibilidad de época. La cultura configura los modos de sentir de una sociedad. Lo que uno siente es un problema social y colectivo en tanto las emociones no residen ni en el sujeto ni en los objetos, sino que se construyen en las relaciones interpersonales de la intersubjetividad (Kaplan, 2020).

Se torna imprescindible revalorizar la necesidad del cuidado<sup>1</sup> de sí y de los demás (siendo que el cuidado requiere reciprocidad) a los fines de promover vínculos de hospitalidad<sup>2</sup>. La educación desde la perspectiva de la alteridad es un acto ético que posibilita alojar con nuestras diferencias. Ampliar la mirada sobre la experiencia afectiva vivida significa reconocer lo común y lo singular de las existencias humanas.

---

<sup>1</sup> Bracchi, Claudia BRACCHI, C (2017) Democracia, participación y convivencia. Estado, Jóvenes y Políticas de cuidado. En Revista VOCES en el Fénix. Disponible en: <http://www.vocese-nelfenix.com/content/democracia-participacion-yconvivencia-estado-jovenes-y-politicas-de-cuidado>.

Cuidado. "(...) la noción de cuidado "desde un enfoque de derechos, implica que todo ciudadano tiene derecho tanto a cuidar como a ser cuidado".

Desde esta perspectiva, se propone entender el cuidado como el ejercicio del derecho de cuidar, ser cuidado y autocuidarse, el cual ha de ser garantizado por el Estado potenciando la autonomía y el bienestar de las familias y de los sujetos. En este sentido, el cuidado se presenta a la vez como un bien público, como un derecho y una obligación y, por lo tanto, una dimensión de la ciudadanía."

<sup>2</sup> Una de las acciones de cuidado implementadas desde la escuela, que tiende a la promoción de vínculos saludables, ha sido sostener la Educación Sexual Integral (ESI) en las escrituras de las actividades de continuidad pedagógica como una herramienta imprescindible para esta época.



En el contexto de la emergencia sanitaria, donde se fabricaron nuevas costumbres y se transformó el tiempo objetivo (calendario académico, jornada escolar, jornada laboral) y la experiencia subjetiva del tiempo, **la rutina escolar, siguió siendo la que brindó un cierto sentimiento de seguridad conforme a las tres formas de escolarización establecidas: presencialidad completa; semipresencial o combinada; y continuidad pedagógica no presencial.**

Si bien durante 2020 un gran porcentaje de la matrícula escolar de la Provincia de Buenos Aires logró sostener la continuidad pedagógica y el vínculo socioafectivo vehiculizado por la tecnología, se ha perdido el contacto total o parcial con ciertos estudiantes y sus familias, situación que se manifestó de manera diversa en los distintos espacios territoriales<sup>3</sup>.

La vuelta a la presencialidad completa o a la modalidad semipresencial representó una oportunidad de re-vinculación o re-socialización que apuntó a la reconstrucción de una experiencia humana que nos ha modificado sustancialmente. Es decir, se **abre la posibilidad de la restitución simbólica del lazo entre pares y con las y los adultos/as.**

Ante la irrupción de la situación traumática de la emergencia sanitaria y de la escolarización de carácter excepcional, los recursos emocionales de cada uno de los actores de la comunidad educativa son diferentes. Por ello, la escuela ocupa un lugar central para posibilitar la elaboración o simbolización de las experiencias de dolor individual y social.

---

<sup>3</sup> Ver el documento Programa "Acompañamiento a las trayectorias y revinculación" (ATR). Disponible : [http://www.abc.gov.ar/sites/default/files/dgcye\\_programa\\_atr.pdf](http://www.abc.gov.ar/sites/default/files/dgcye_programa_atr.pdf)



# La dimensión socioafectiva vincular desde una pedagogía del cuidado

---

Pensar y hacer en clave de cuidado socioafectivo posibilita construir marco para que todas y todos permanezcan bajo una sensación de amparo y pertenencia en la escena escolar. Se trata de rearmar modos de albergar, de re-constituir lazo, en virtud de atender al impacto socioafectivo que las condiciones de distanciamiento físico o el desarrollo de ciertas estrategias que se constituyen desde el rol adulto -que debió reconfigurarse- para la vuelta a las clases presenciales pudieron tener sobre las subjetividades y los vínculos pedagógicos generacionales.

Richard Sennett (1982) sostiene que mediante las emociones las personas expresamos el significado moral y humano de las instituciones que habitamos. Si hay una enseñanza que nos deja la experiencia escolar en el contexto del bienio 2020-2021 es que no se puede escindir lo académico de lo vincular. Una lección aprendida en esta experiencia de educar en pandemia fue acerca de la **necesidad de superar falsas antinomias tradicionales entre vida académica y vida afectiva.**

Es decir, resulta significativo establecer puentes entre el currículum y las prácticas de afectividad para viabilizar vínculos pedagógicos bajo un horizonte humanizador. El interrogante que debe guiarnos es acerca de cómo estructurar trama socioafectiva para crear lazo pedagógico. Es decir, **cómo continuar ensayando estrategias que promuevan la pertenencia institucional para que nadie de la comunidad educativa se sienta en soledad.**

**El abordaje de las emociones en la trama escolar significa habilitar espacios para elaborar las vivencias socio-subjetivas de docentes, estudiantes y familias. Ayudando a identificar y reconocer los propios sentimientos y los de los semejantes y contemplando el hecho de que el otro está atravesando una experiencia análoga a la del sí mismo.**





Las emociones, sostiene Sara Ahmed (2018), son prácticas culturales que se organizan socialmente a través de circuitos afectivos. **Lo que sentimos no es tan solo un estado psicológico sino un problema social, público y colectivo.** Las emociones no residen ni en los individuos ni en los objetos, sino que se construyen en las interacciones entre los cuerpos, en las relaciones entre las personas. La trama de toda emoción es siempre relacional y situada (Catelli, 2018).

Asumiendo entonces una perspectiva sociohistórica y cultural, se hace necesario afirmarse en el hecho de que **la estructura afectiva no es una formación dada sino que es el resultado de un proceso de transformación cultural de largo plazo.** A este respecto, las emociones, que son móviles y dinámicas, forman parte del universo de lo simbólico-cultural e histórico (Kaplan, 2016).

En la medida en que la afectividad está condicionada por los contextos sociales no es posible abordarla si no atendemos la perspectiva relacional de los seres humanos. Las emociones cobran su sentido más profundo en las relaciones de intersubjetividad, en la convivencia que nos hace humanos. Las estructuras emocionales y las estructuras sociales son las dos caras de una misma moneda. Ello significa que pueden ser comprendidas si y solo si se interrelaciona mutuamente la dimensión estructural material de lo social con la producción de la subjetividad.

Resulta oportuno explicitar que no existen emociones negativas frente a otras consideradas positivas ya que todas y cada una de ellas son legítimas. Ello es especialmente relevante en la medida en que en el marketing de las emociones y la promoción de las habilidades socio emocionales se apela a positividad y voluntariedad del individuo sintiente: “Hay que ser positivo a pesar de la adversidad”, “triunfa quien tiene una actitud positiva frente a la vida”, “hay que ser feliz a toda costa” (Kaplan, 2020: 152). En un contexto de sufrimiento y desigualdad, la tristeza, el sentimiento de soledad, el miedo, el sentimiento de pérdida, necesitan ser tramitados a partir de las vivencias subjetivas de los actores de la vida escolar. Es preciso sustentar la existencia de una red emocional que imbrica una multiplicidad y diversidad de sentimientos que pueden ser incluso contradictorios.

Poner en palabras estas emotividades es un modo de simbolizar y reparar.



Situándose en una dimensión relacional que implica reconocer las emociones individuales de manera colectiva y colaborar en la tramitación de las mismas en forma grupal, ello representa una mirada integral de lo afectivo que se torna condición necesaria para poder avanzar en la construcción las trayectorias educativas biografizantes.

**La palabra de la escuela es decisiva en virtud de ayudar a comprender y afrontar la producción de condiciones para que los lazos de afectividad pedagógica compensen la lejanía propia del distanciamiento físico.** La escuela debe propiciar espacios para que cada miembro de la comunidad educativa sienta confianza de compartir y socializar sentimientos individuales y colectivos frente a la complejidad inherente en los nuevos armados pedagógicos y al acompañamiento de las trayectorias educativas.

Todo ello simboliza la conformación de una nueva trama institucional que propone protección a la comunidad educativa en su conjunto frente a la incertidumbre, lo inédito y lo excepcional.



## La importancia de lograr cercanía afectiva en condiciones de distanciamiento físico

¿Cómo alcanzar un abordaje pedagógico de la dimensión socioafectiva en tiempos de pandemia?

La pregunta respecto al trabajo pedagógico sobre la construcción de las emotividades en la escuela es relevante en sí misma, pero es en el contexto de distanciamiento físico que cobró una jerarquía aún mayor. Se compone de interrogantes que ponen de manifiesto el desafío de lograr proximidad simbólica en un contexto en el que la distancia física se tornó vital para el cuidado de la salud. Teniendo en cuenta los diversos escenarios escolares que pudieron desarrollarse bajo las formas de escolarización establecidas, caben los siguientes interrogantes:

¿Cómo establecer un diálogo permanente con las y los estudiantes para que puedan expresar sus sentimientos?

¿De qué manera ayudar a reconocer y tramitar las emociones vinculadas al dolor social?

¿Cómo ayudar a reparar las heridas sociales producto del contexto de emergencia sanitaria atravesado por pérdidas?

Trabajar para reparar significa el reconocimiento de daños –individuales o colectivos– que causan heridas intersubjetivas. Los modos diversos con que se tramitan las emotividades se vinculan con la singularidad de los sujetos y con las tramas afectivas que se tejen y entretajan en la vida escolar. Todos portamos marcas subjetivas en nuestra memoria biográfica. Algunas marcas lesionan nuestra integridad y dejan huellas profundas. El acto de reparar desde la escuela puede ayudar a atenuar las cicatrices sociales (Kaplan, 2018).



**La interrupción de la escolaridad tal y como la concebíamos antes de la pandemia nos obligó y nos obligará a mediano plazo a buscar canales de comunicación afectiva que trasciendan los límites del edificio escolar y las formas conocidas del vínculo pedagógico cara a cara.** El papel de las y los trabajadores de la educación fue, y sigue siendo, fundamental en la oportunidad de sostener los lazos para viabilizar que nadie se sienta en soledad.

Se trata de mantener una mirada atenta y de cuidado hacia las niñas, niños y jóvenes, una mirada que incluya, que reconozca.

En estos tiempos se tornó imprescindible realizar un acompañamiento de las trayectorias educativas, poniendo en valor todos aquellos ámbitos formativos por los cuales se fueron construyendo las biografías estudiantiles (Bracchi y Gabbai, 2013). Registrar e identificar el conjunto de condicionantes tanto materiales como simbólicos que inciden en el recorrido de los sujetos por las distintas formas adoptadas por las instituciones escolares durante la pandemia debe transformarse en una herramienta para idear estrategias de intervención ante los desafíos que puedan presentarse en el 2022.

**Asumir el valor simbólico que ocuparon las instituciones educativas en tiempos de emergencia sanitaria implicó comprender el proceso de tramitación del sufrimiento social. Niños, niñas y jóvenes se escolarizaron con marcas subjetivas propias de la exclusión material y simbólica, hecho que se vio agudizado en esta experiencia de excepcionalidad. La democratización de la escolarización que se venía evidenciando en las últimas décadas coexiste con múltiples brechas socioeconómicas, culturales y educativas.**

De acuerdo a los datos que arroja una encuesta realizada por UNICEF en la que se indagó respecto a las tareas realizadas por niñas, niños y adolescentes durante la pandemia se puede inferir “la posibilidad de que las y los estudiantes se enfrenten con dificultades en términos de sus aprendizajes, disminuyan la cantidad y calidad de alimentos que consumen, vean afectada su salud mental y socioemocional, restrinjan su acceso a los servicios de salud o sean víctimas de violencia, en el presente y a mediano plazo” . Teniendo en cuenta que el aprendizaje supone una dimensión relacional y situada que articula lo individual y lo cultural (Glejzer y Maldonado, 2017)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Ver el documento de UNICEF, “El impacto de la pandemia COVID-19 en las familias con niñas, niños y adolescentes”. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/media/9696/file/Encuesta%20de%20Percepci%C3%B3n%20y%20Actitud-des%20de%20la%20Poblaci%C3%B3n%20-%20Tercera%20ola.pdf>



Se han agudizado las brechas de la desigualdad entre distintos grupos de la población estudiantil, sobre todo entre los pertenecientes a hogares de estratos económicos más altos y aquellos que viven en situación de pobreza e indigencia. La experiencia de educar en tiempos de pandemia visibilizó las profundas desigualdades materiales y simbólicas que tiñen las vidas de las infancias y juventudes y la necesidad de trabajar para disminuirlas en sus condicionamientos objetivos y atenuar sus efectos subjetivos.

**La desigualdad es un ordenamiento económico, pero también es socio-cultural dado que afecta la propia condición humana al cercenar las expectativas y la posibilidad de desarrollarse. La desigualdad reduce las oportunidades vitales. Asume muchas formas y provoca múltiples efectos simbólicos: humillación, racismo, sujeción, discriminación, falta de confianza en uno mismo, sentimiento de inseguridad.** De allí que Goran Therborn (2015), cuando retrata la vida de los desiguales, refiere a la desigualdad de recursos, pero también a la desigualdad vital y a la desigualdad existencial.

En el marco de la desigualdad estructural de oportunidades culturales la institución escolar, es el espacio público donde se depositan expectativas de igualación. La escuela es portadora del mandato de la igualación. A este respecto, se torna necesario trabajar en y desde lo escolar para reducir las marcas de origen y otras formas de distinción que allí tienen lugar. Educar la mirada hacia la concreción de condiciones igualitarias en el cotidiano educativo es una tarea necesaria. Nos cabe como educadores la pregunta de ¿cómo ayudar a acompañar el sufrimiento social en un contexto en el que las desigualdades se agudizaron y las infancias y juventudes requieren ser cuidadas?

**La desigualdad no es una fatalidad. Conociendo y actuando sobre los mecanismos que la producen, podemos establecer su reducción. Para lo**



**cual es preciso reparar en las desigualdades económicas estructurales que se han profundizado con esta pandemia y documentar e imaginar qué papel tiene la escuela en la formación de una ciudadanía solidaria y fraterna. La igualación es una suerte de brújula que necesita orientar nuestro quehacer y nuestro compromiso ético-político como educadores y educadoras y, más aún en este contexto, asumiendo una pedagogía del cuidado.**

**Desigualdad y subjetividad son procesos imbricados.** Se torna necesario focalizar la atención en los procesos socio-psíquicos y socio-emocionales que se despliegan en contextos de exclusión y alta selectividad social: sentimientos de exclusión, sentimientos de humillación, sentimientos de inferioridad, falta de reconocimiento, miedo. Estas emociones dejan marcas simbólicas que son interiorizadas como un dolor social calando hondo en la autoestima de las y los estudiantes.

El yo está constantemente expuesto al juicio y evaluación por parte de los otros, proceso que lo coloca en un lugar frágil para construir valía social (Illouz, 2014). La mirada del otro, y principalmente la de las y los docentes, está fuertemente investida; es una instancia constituyente de subjetividades en la medida en que otorga o quita valía social. Desde una dimensión relacional, la mirada remite a la producción de imágenes y auto-imágenes. Las y los estudiantes se auto-valoran según el espejo que les devuelve la escuela.

El sujeto para establecerse como tal precisa de la mirada del otro, no puede constituirse si no es a través del reconocimiento de los demás. En otras palabras, "El sujeto se constituye en la relación interpersonal entre dos sujetos y también en la relación intercultural, social" (Wieviorka, 2006: 241). Este es un aspecto fundamental a la hora de intentar una comprensión de las experiencias vividas por las y los estudiantes. **La mirada de cuidado es el signo más amoroso de la relación pedagógica.**

La condición de estudiante no puede ser interpretada con independencia de los vínculos significativos que otorgan o niegan sentido a las existencias individuales y colectivas (Bracchi y Gabbai, 2009). Asumirse las y los maestros, profesores y directivos como agentes fundamentales en el proceso de construcción de las trayectorias educativas permite pensarse como parte de la lucha por el reconocimiento mutuo que se establece en el vínculo pedagógico.



Axel Honneth (1997) describe la lucha por el reconocimiento en el sentido de cómo la autoimagen depende de la oportunidad de tener un constante respaldo o aceptación de los otros. **Se abre así un horizonte simbólico de posibilidad. La confianza es un sentimiento vertebrador de las relaciones en la escuela: si confío en mi estudiante, confiará en sí mismo.**

Un abordaje de las emotividades desde el reconocimiento, la confianza, el respeto (junto con el autorrespeto) y el amor se torna una condición fundamental para la constitución subjetiva de las niñas, niños y jóvenes.

Pensar y hacer en clave de contención afectiva remite a construir marco, armar contorno, para que todas y todos permanezcan amparados y participando de la nueva escena escolar. Se trata de rearmar modos de albergar, de sostener experiencias significativas en virtud de atender a las huellas emocionales, vinculares y socioafectivas provocadas por la emergencia sanitaria. La escuela representa un refugio simbólico frente al sufrimiento de estudiantes y familias.

Ante la situación de emergencia que irrumpió en la cotidianeidad de los hogares, los sentimientos de vulnerabilidad atraviesan las vivencias de todas y todos, siendo los recursos emocionales para procesar estas experiencias sociales muy heterogéneas. **Se han evidenciado manifestaciones emotivas vinculadas al miedo ante la posibilidad de contagio propio o de un familiar, a sentirse sola o solo frente al distanciamiento social, entre tantas otras experiencias. Ayudar desde la escuela a poner palabra es poder simbolizar y dar paso a la elaboración de situaciones traumáticas y de pérdidas.**

Uno de los sentimientos que se manifestó en mayor medida con la pandemia es la incertidumbre ante la modificación de aquello que era habitual, conocido y esperado. La ruptura de la rutina, perder la certeza de saber



cómo se estructura el día a día, no contar con la posibilidad de ver y estar con otros son factores que generan un sentimiento de vulnerabilidad.

Surgen entonces interrogantes respecto de:

¿Cómo ayudar a las y los estudiantes y sus familias a establecer rutinas alrededor de la escuela a fin de poder elaborar el sentimiento de incertidumbre?

¿Cómo ayudar a estructurar un horizonte de posibilidad?

En muchos hogares, el indicador que da comienzo al día es el despertador que suena para ir a la escuela. Aunque el tiempo se presente distinto con motivo de lo que significó la pandemia y no se hable de jornada escolar sino de una experiencia escolar, **la escuela continuó cumpliendo el papel de organizador temporal de las familias y se erigió, además, como una de las pocas instituciones públicas que continuaron de pie y ordenaron el espacio doméstico** (Kaplan, 2017). La rutina escolar brindó un sentimiento de seguridad. Para sostenerlo fue imprescindible fabricar nuevas costumbres a la vez que amoldarse a un contexto de constante cambio.

**Establecer nuevas rutinas**, seguir avanzando con los contenidos curriculares y sostener la preocupación de las y los docentes por el aprendizaje de sus estudiantes, se tornaron aspectos fundamentales para proponer una determinada organización del tiempo y despejar los temores de no saber qué pasará mañana.

**Trabajar sobre la anticipación**, ayudando a que las y los estudiantes, así como sus familias, sepan con cuántas actividades o tareas contarán en los próximos días, o cuántos encuentros virtuales, o visitas a la escuela tendrán el mes siguiente, fue un modo de restituir o reconstruir una cierta cotidianidad que permitió visualizar un horizonte. Resultó crucial compartir información clara respecto a cómo iban a ser los encuentros, cuando llegó el





momento de volver al aula de manera presencial, cuándo se conocieron los protocolos, los cuidados a adoptar y las acciones a seguir por cada uno de los actores involucrados transmitiendo seguridad y confianza<sup>5</sup>.

A esta modificación de las rutinas y los tiempos objetivos, se le sumó otra consecuencia de este período de excepcionalidad que fue la profundización del temor a la desaparición física de personas cercanas o, inclusive, de la propia. Es probable que hayan surgido y sigan apareciendo en los encuentros testimonios de estudiantes y familias vinculados a la pérdida de un ser querido durante la pandemia.

Es por ello que toman lugar los interrogantes sobre:

¿Cómo abordar con las y los estudiantes el miedo a la pérdida?

¿De qué manera la institución escolar puede ayudar a elaborar el sufrimiento estudiantil frente a esa pérdida?

¿Cómo recuperar el elemento vital del encuentro y la convivencia escolar?

El abordaje institucional respecto a estas cuestiones adopta características muy dispares en función de las edades. **Se trata de darle lugar en los distintos niveles y modalidades de la escolaridad enfocando la tarea en traducir el miedo en esperanza para colaborar en la tramitación de estas situaciones que conllevan emotividades atravesadas por el dolor.**

El miedo es una emoción asociada a la percepción de un peligro inmediato o con la anticipación de una amenaza que excede la posibilidad de control de los individuos (Elias, 1989). La forma en que se manifiesta depende de

---

<sup>5</sup> Para ampliar esta información ver el documento "Plan jurisdiccional de la Provincia de Buenos Aires para un regreso seguro a las clases presenciales". Disponible en: [file:///C:/Users/Isocs/Downloads/Documento%201\\_9-10%20\(1\)%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Isocs/Downloads/Documento%201_9-10%20(1)%20(1).pdf)



las experiencias de vida en que nos encontramos en un contexto histórico determinado. Este tiempo excepcional que hemos transitado fue un momento proclive para sentir temor.

Para afrontar estos miedos, fue importante acompañar a las niñas, niños y jóvenes en la tarea de poner en palabras lo que sienten. Traducir a un lenguaje que puedan comprender, teniendo en cuenta las características de edad de las y los estudiantes, toda la información que circula por medios de comunicación o conversaciones entre adultos.

Dar signos de esperanza explicitando que a pesar de que no sepamos exactamente cuándo, entre todos y como sociedad podremos superar este momento, son acciones que pueden ayudar a las y los estudiantes a tramitar sus temores. **La pedagogía del afecto es una micropolítica institucional de cuidado.**

Agudizar la sensibilidad ayuda a percibir padecimientos a los fines de articular acciones anticipatorias. **La escucha es un elemento central como canal para abrir espacios alternativos donde poder expresar sentimientos y generar propuestas para darles el tratamiento adecuado.** El diálogo abre a la posibilidad de simbolizar una realidad que irrumpe y da lugar a un abanico de sentimientos de diversa índole que constituyen las fuentes del malestar social.

La apuesta es seguir sosteniendo la pregunta frente a las necesidades y vivencias afectivas de las y los estudiantes y sus familias, recuperando la información recabada de cada una de ellas y ellos para actuar en consecuencia. **En un contexto de incertidumbre la escuela asume la responsabilidad de seguir construyendo amarras subjetivas, que acompañen el sufrimiento social y den abrigo a las y los estudiantes y sus familias.**



# ORIENTACIONES PARA EL TRABAJO CON LAS EMOCIONES DESDE UNA PEDAGOGÍA DEL CUIDADO

## **Ayudar a elaborar la emotividad cargada de sufrimiento social**

Planificar teniendo en cuenta la dimensión socioafectiva resultará un paso clave bajo las distintas formas de escolarización previstas. Se torna necesario pensar propuestas que ubiquen en el centro a las y los estudiantes. Recuperar tanto sus miedos y angustias como sus alegrías y expectativas tiene la intención de ayudar a tramitar dichos sentimientos que conforman una red emocional.

## **Favorecer espacios para la manifestación de emociones que surjan de la experiencia del distanciamiento físico y puedan aparecer con el regreso a la presencialidad plena y cuidada**

Ya sea a través del diálogo, de composiciones escritas o de otras expresiones artísticas y corporales, resulta fundamental ayudar a las niñas, niños y jóvenes a poner en palabras las experiencias emocionales que los atraviesan en este tiempo.

## **Documentar la experiencia emocional singular de los miembros de la comunidad educativa para elaborarla/socializarla colectivamente**

Socializar las experiencias afectivas de las y los estudiantes es un modo de identificar los diversos sentimientos que puedan ir surgiendo y planificar intervenciones pedagógicas desde las distintas áreas de trabajo escolar.

## **Articular las tareas entre los diferentes profesionales de la escuela y, cuando sea necesario, también con profesionales de otras instituciones priorizando el trabajo en red**



La comunicación sistemática entre los actores institucionales puede ser de utilidad a la hora de pensar estrategias de intervención desde la mirada pedagógica de cuidado y el sosten de la red externa permite un trabajo corresponsable, es posible que la red luego de la pandemia haya que reconstruirla.

### **Identificar situaciones y experiencias socioafectivas de las y los estudiantes que requieran una intervención particular por parte de los profesionales de la escuela**

El regreso de las y los estudiantes al edificio escolar posibilita la observación directa sobre ellas y ellos, así como la recuperación de un espacio de intimidad y seguridad. Es importante aprovechar estas instancias para identificar aquellas situaciones conflictivas o de violencias que pudieran surgir durante la pandemia tanto a nivel individual como familiar para poder actuar sobre ellas.

### **Sostener desde la tarea y los gestos cotidianos una actitud afectuosa y contenedora, respetando las normas de cuidado a adoptar en la presencialidad plena y cuidada**

Para minimizar las distancias e incomodidades que puedan generar el uso del barbijo o la ausencia de contacto físico es necesario pensar en nuevas formas de manifestación de afecto entre los actores de la comunidad educativa.

### **Ambientar los espacios de modo que reflejen calidez e inviten a ser habitados**

Es importante que las niñas, niños y jóvenes, en su retorno al edificio escolar, se encuentren con espacios contenedores en los que puedan sentirse tranquilos.



## Referencias bibliográficas

Ahmed, S. (2018). *La política cultural de las emociones*. México D. F., México: UNAM.

Bracchi, C., & Gabbai, I. (2009). Estudiantes secundarios: un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con dimensiones de las violencias. En C. V. Kaplan (dir.) *Violencia escolar bajo sospecha* (pp. 55-80). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.

Bracchi, C., & Gabbai, I. (2013). Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. En C. V. Kaplan (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (pp. 23-44). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.

Catelli, J. (2018). *Emoción y cognición: "alfarerías" en educación. Reflexiones psicoanalíticas sobre la construcción posible de conocimientos y subjetividad en educación*. En C.V. Kaplan (Ed.) *Emociones, Sentimientos y Afectos. Las marcas Subjetivas de la Educación* (pp. 221-240). Buenos Aires, Argentina, Miño y Dávila Editores, pp. 256.

Elias, N. (1989). *La soledad de los moribundos*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Glezer, C. y Maldonado, A. (2017). *Dispositivos de aprendizaje*. En C. Glezer (Comp.) *Las bases biológicas del aprendizaje* (pp. 177-206). Buenos Aires, Argentina, Facultad de Filosofía Letras, pp. 388.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Por una gramática moral de los conflictos sociales. Barcelona, España: Grijalbo.

Illouz, E. (2014). *Por qué duele el amor*. Una explicación sociológica. Buenos Aires: Katz Editores.

Kaplan, C. V. (2016). El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios. En C. V. Kaplan (Dir.) *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas* (pp. 211-223). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.

Kaplan, C. V. (2017). *La vida en las escuelas*. Esperanza y desencantos de la convivencia escolar. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Sennett, R. (1982). *La autoridad*. Madrid: Alianza Editorial.

Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Wieviorka, M. (2006). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. En *Espacio Abierto*, 15 (1-2), 39-24

