

Políticas para acompañar a las y los estudiantes y sus trayectorias educativas en pandemia. Hacia una pedagogía del cuidado socioafectivo
Policies to accompany students and their educational trajectories in a pandemic. Towards a pedagogy of socio-affective care

 Claudia C. Bracchi¹

 Carina V. Kaplan²

 Noemi Aizencang³

Resumen: La escolarización en pandemia instala el interrogante acerca de cómo acompañar trayectorias educativas atravesadas por el dolor social. El presente ensayo explicita una serie de supuestos teóricos hacia la construcción de una perspectiva sociocultural e histórica de las emociones. Entendiendo que las políticas de cuidado promueven acciones y estrategias tendientes a que la escuela pueda funcionar como soporte afectivo para la tramitación del sufrimiento singular y colectivo.

Palabras clave: dolor social - soporte afectivo - políticas de cuidado - trayectorias educativas

Abstract: Schooling in pandemic sets the question of how to accompany educational trajectories traversed by social pain. The present essay explains a series of theoretical assumptions towards the construction of a socio-cultural and historical perspective of emotions. Understanding that care policies promote actions and strategies to enable the school to function as an affective support for the processing of singular and collective suffering.

Keywords: social pain - emotional support, care policies - educational trajectories.

Recepción: 13 de agosto de 2021

Aceptación: 4 de octubre 2021

Forma de citar: Bracchi, C., Kaplan, C. & Aizencang, N. (2021). Políticas para acompañar a las y los estudiantes y sus trayectorias educativas en pandemia. Hacia una pedagogía del cuidado socioafectivo. *Voces de la educación, número especial*, 193- 205.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

¹ Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires, email: ccbracchi@gmail.com

² Universidad de Buenos Aires, email: kaplancarina@gmail.com

³ Universidad de Buenos Aires, email: nomiaizen@gmail.com

Políticas para acompañar a las y los estudiantes y sus trayectorias educativas en pandemia. Hacia una pedagogía del cuidado socioafectivo

Introducción

El proceso de escolarización que se origina a partir de la pandemia por el virus Sars–Cov2 instala el interrogante acerca de cómo acompañar trayectorias educativas durante una experiencia de sufrimiento socio-afectivo de la comunidad educativa. Tratándose de una situación inédita, la cuestión que se impone es referida a la construcción de soportes afectivos para ayudar a tramitar, desde lo singular y lo colectivo, las vivencias del trauma social.

Partiendo de la hipótesis que la escuela puede colaborar en reparar las heridas sociales, es preciso afirmarse en la idea de que el dolor social está atravesado por mecanismos objetivos y subjetivos de desigualdad. Para Therborn, la desigualdad no se reduce a una cuestión económica, sino que es también un ordenamiento sociocultural que minimiza las posibilidades de concreción de derechos de ciudadanía hacia la constitución de un sentido de identidad y de valía social necesarios para participar en este mundo (Therborn, 2015)

La escuela tiene un papel central en tanto territorio simbólico de construcción de soportes afectivos, en la medida en que posibilite redes vinculares para la elaboración del trauma. La sensibilidad por la desigualdad puede formarse mediante el vínculo pedagógico; aquel que reivindique la alteridad y el reconocimiento mutuo, sin distinción.

Resulta preciso entonces, situar la afectividad como un componente cultural que posibilita fabricar lazo social en las instituciones escolares. Ensanchar las oportunidades de restitución subjetiva implica asumir que “el orden escolar colabora en la producción de ciertas tramas y prácticas de afectividad” (Kaplan y Arevalos, 2021, p.15).

Desde nuestra perspectiva, las emociones se organizan en el escenario de la convivencia escolar como tejido intersubjetivo. Elias (1988) afirma que las expresiones emocionales son elementos que ponen de relieve cómo los seres humanos estamos constituidos para la vida en compañía de otros. Entendemos a la emotividad en tanto categoría relacional; lo que equivale a afirmar que los vínculos y las emociones son situadas y contextualizadas en la escena escolar. Reivindicamos entonces el análisis y la intervención sobre los procesos que afectan el mundo de la vida cotidiana escolar, mundo construido colectivamente por las interacciones y la comunicación de los sujetos que lo habitan.

Podemos sostener que en la experiencia de pandemia se han desorganizado los rituales escolares que es necesario reponer. Recordemos que Goffman (1989) afirma que, más que un suceso extraordinario, el ritual es parte constitutiva de la vida diaria del ser humano, por lo que se puede decir que la urdimbre de la vida cotidiana está conformada por ritualizaciones que ordenan nuestros actos y gestos corporales. En este sentido, los rituales aparecen como

cultura encarnada, interiorizada, hecha cuerpo, cuya expresión es la manifestación de las emociones ante los otros con quienes interactuamos. Significa que la escuela opera como organizadora de la subjetividad en tanto que permite construir amarras simbólicas.

En este ensayo procuramos profundizar en la comprensión de la experiencia emocional y socioafectiva particular de este tiempo de pérdidas y dolor inspirándonos en los modos en que se acompaña la escuela desde las esferas de la macro-política del sistema educativo y de los micro-procesos de la experiencia escolar. Más particularmente, nos inspiramos para nuestras reflexiones en las estrategias de acompañamiento que se han generado desde la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, las que asignan un lugar de importancia a la dimensión socioafectiva para el fortalecimiento de las trayectorias educativas de niños, niñas, jóvenes, adultos y adultos mayores.

Pensar la afectividad

¿Cómo abordar la afectividad en tiempos de pandemia? ¿Qué significa recuperar la dimensión afectiva para acompañar las trayectorias educativas y prácticas pedagógicas? ¿Cómo construir lazos afectivos que funcionen como organizadores de la experiencia escolar en las condiciones particulares de trauma social que nos toca vivir? ¿Cómo resignificar las vivencias socio-psíquicas con miras al porvenir?

Toda intervención sobre los sujetos, sus acciones, formas de interactuar, de convivir, aprender y desarrollarse supone considerar su vida sentimental. Las emociones tienen historia y precisan ser caracterizadas bajo ciertos signos de época que le imprimen sus sentidos. Desde una perspectiva socioeducativa, partimos de la premisa de que las formas de comportamiento y las disposiciones para sentir poseen un carácter social y cultural, son aprendidas y portan un sentido práctico; aún cuando puedan percibirse o vivenciarse en tanto que naturales e individuales (Kaplan, 2018).

Al ser constitutivamente social y cultural, la emoción es a la vez interpretación, expresión, significación, y se transforma en virtud de lo situacional. Se diferencia en su intensidad, e incluso en sus manifestaciones, de acuerdo a la singularidad de cada persona que interactúa con otros. Ello es debido a que el sujeto está conectado con el mundo por una red continua de emociones y es afectado por los acontecimientos de su entorno. La afectación subjetiva permite comprender qué sentimientos se movilizan en la trama escolar.

Las vivencias emocionales precisan ser observadas en su devenir, en su dinámica procesual. No existen los lazos afectivos en forma aislada. Se trata de un afecto situado. Las emociones (en plural) no son entidades que puedan aislarse de los procesos de intersubjetividad ni de las condiciones de época ni de las transformaciones estatales o de las costumbres. Incluso, un sentimiento individual (“me siento”) necesita ser abordado en la construcción simbólica más

general propia de la producción del lazo social (“nosotros sentimos”) (Kaplan y Arevalos, 2021).

Precisamente en torno al hecho de sentir, Agnes Heller (1980) refiere a una implicación del sujeto con algo, ya sea un objeto, una situación u otro sujeto. Una implicación que no acompaña la acción o el pensamiento, sino que es inherentemente constitutiva de ellos, y al igual que todo aquello que hace al hombre, proviene de las relaciones interpersonales. Así lo explica en su célebre obra *Teoría de los Sentimientos*:

El ser humano empieza a apropiarse las tareas del mundo partiendo de su propio organismo en el momento del nacimiento. Es el mundo el que proporciona las tareas que han de ser apropiadas. Todo lo que me apropio (<<integro>> dentro del yo) se convierte en Ego, y en el futuro será cada vez más la proyección del Ego la que abra camino a la ulterior apropiación del mundo. Así se desarrolla la relación de sujeto a objeto que caracteriza al ser humano y solo al ser humano. Como dice Marx, a diferencia del animal, el hombre se relaciona con el mundo. Esa relación incluye el proceso de apropiación, así como la objetivación y la expresión de sí mismo. Mejor dicho, apropiación, objetivación y expresión del yo son diversos aspectos del mismo proceso. Apropiación, objetivación y expresión de yo son por igual actuar, pensar y sentir. (p 32)

El proceso de apropiación resulta clave para aprehender nuestras reflexiones sobre las relaciones entre trayectorias educativas y afectividad. Dicho proceso supone la interiorización de instrumentos culturales, modos de actuar y pensamientos sociales primordiales como el lenguaje, las costumbres y el uso de herramientas específicas, que median en las interacciones entre los sujetos y en su relación con el mundo. Así, el sujeto va construyendo significados que median y posibilitan su participación y expresión, generando sus propias respuestas. Se trata de una relación indisoluble entre el sujeto y las situaciones de las que participa, en las que su desarrollo, su sentir, su implicación se ven culturalmente orientadas. En este marco, el sujeto es concebido como creador de su propio mundo. No se limita a seleccionar tareas, a tomar los objetos y herramientas que se le facilitan; por el contrario, pone su sello a lo que hace, percibe y piensa. En palabras de Heller:

La conciencia es siempre conciencia social general. Sabemos que no existe lenguaje privado, conceptos privados, ni objetivaciones privadas; pero qué expreso y qué me inhibo de expresar, qué es objeto de mi reflexión y en qué no reflexiono de entre las tareas que me son asignadas por el mundo... eso es la proyección del Ego, lo que Husserl llama <<intencionalidad>>. La implicación no es sino la función reguladora del organismo social (el sujeto, el Ego) en su relación con el mundo. Eso es lo que <<guía>> la preservación de la coherencia y continuidad del mundo subjetivo, la extensión del organismo social. (p. 34)

Es preciso resaltar que la presencia y el llamado del otro ocupan un lugar central en el proceso de implicación y el desarrollo de los sentimientos. Esos llamados capaces de dejar huellas, suscitan que el sujeto se inicie en un hacer, en la apropiación de ciertas herramientas sociales. Así se entran una serie de condiciones que lo vuelven posible: que el contexto facilite dichas herramientas (objetos y formas de uso), que el sujeto cuente con la disposición necesaria para acceder a ellas (dotación biológica que Heller denomina “carácter mudo de la especie”) y que sienta la necesidad o voluntad de acercarse a dichos objetos y herramientas, es decir, que se vea implicado en su relación con ellas.

Bajo estas consideraciones, la emoción no puede ser separada del conocimiento y de la situación que la significa. Heller aporta una clasificación que permite enfatizar el carácter situado de las emociones, al distinguirlas de los sentimientos impulsivos, los afectos y los sentimientos orientativos.

Los afectos nacen con nosotros (al igual que los impulsos), y guardan una base fisiológica u orgánica. Contamos con la capacidad de sentir desde los primeros días de vida. En cambio, las emociones son aprendidas, varían en su intensidad y profundidad, y no se encuentran presentes necesariamente en todas las sociedades ni épocas. Ellas se consolidan en función de un sistema de normas que cada cultura procura para regular los sentimientos impulsivos y los afectos (principalmente de rabia, dolor y miedo). Así se explica el hecho de que las emociones no guarden un objeto específico ni una expresión universal. Se reconocen e interpretan en el marco de la situación en la que se expresan, esto es, su contenido no puede diferenciarse de aquello que lo suscita y de su interpretación. El conocimiento forma parte de la misma emoción y la cualidad del sentimiento experimenta un cambio cuando la persona constata lo que siente (Heller, 1980).

Considerando que las emociones nunca resultan del todo claras y transparentes (Le Breton, 2012), lo que explica la complejidad de su comprensión y abordaje, acordamos sobre la innegable necesidad de que el sujeto pueda identificar e interpretar sus propios sentimientos en contextos de intimidad y de socialización. Un recurso para ello es la verbalización, que permite ligar aquello que afecta con un objeto cultural simbólico.

El lenguaje de las emociones opera como una herramienta de comunicación de la experiencia emocional en pandemia y más allá de ella. Se trata de la posibilidad de nombrar y expresar una afectación para poder darle un tratamiento posible. Ello permite, además, el aprendizaje de una lectura de los afectos de los otros y la identificación de la expresión del otro con los propios sentimientos. Educar la sensibilidad implica lograr comprender que sentimos el mismo afecto frente a algo similar. “Es la denominación la que permite que el afecto se forme”. (Heller, Op. Cit, 1980, p. 154).

Es interesante considerar el hecho que, por lo general, solemos interpretar o juzgar la expresión emocional de los otros en función de nuestro concepto emocional. Concepto que se forma en virtud de nuestra experiencia previa, en relación con aquello que hemos

experimentado y sentido. Lo que equivale a sostener que no es posible enseñar un sentimiento, en tanto aquello que debemos sentir.

El aprendizaje de los sentimientos guarda ciertos límites o reparos en la posibilidad misma de sentir ese afecto. “Si alguno nunca ha experimentado cierto afecto, entonces la denominación del sentimiento no basta para producirlo.” (Heller, Op. Cit, 1980, p. 155). Así Heller amplía su conceptualización:

El aprendizaje de un sentimiento es al mismo tiempo un proceso de <<encajar>> el concepto emocional y el sentimiento. He tomado de la geometría el concepto de <<encajar>> porque el sentimiento y el concepto emocional nunca pueden coincidir (pues toda emoción es idiosincrática, incluso individualmente), solo pueden <<encajar>>. (p. 157)

Si bien no se puede enseñar un sentimiento en tanto aquello que se debe sentir, sí se puede asumir el compromiso ético político de educar para la sensibilidad. La geometría de las emociones, recuperando la metáfora de Heller, supone asumir una mirada que no escinde los procesos del pensar y del sentir y que los contextúa en las transformaciones sensibles de la cultura escolar.

Ahora bien, posicionándonos en la idea de que toda emocionalidad es situada, hemos observado que el miedo en tiempos de pandemia cobra sentidos particulares. Miedo a enfermarnos, a enfermar a otros, a las pérdidas de los seres queridos, a la pérdida de lo laboral, de lo habitual que provocaba cierto sentimiento de seguridad. Tal como indica Kessler (2009), el miedo es una emoción recurrente en nuestro paso por el mundo. Los temores a la propia muerte o a la de los seres queridos, a la pobreza, a la enfermedad o al dolor, por nombrar algunos centrales, recorren la historia de la humanidad y de las sociedades. El interrogante que surge es acerca de cómo abordar los miedos desde la escuela y brindar la protección, para que el cuidado sea sentido por la comunidad educativa en su conjunto.

Ahmed (2015) aporta interesantes lecturas en torno al miedo, al considerar que al igual que las demás emociones, se mueve a través de los cuerpos y de los objetos. Lo emotivo no puede ser entendido como atributo de los sujetos ni característica propia de los objetos. El miedo al otro, por ejemplo, resulta de una relación entre los cuerpos, que funciona separándolos a partir del estremecimiento que se siente en el cuerpo, en la superficie que emerge en el encuentro con los otros. Sentimos temor de un objeto o de otro que se nos acerca. Al igual que el dolor, se siente como una forma desagradable de intensidad. Se trata de una sensación que nos sobrepasa, implica una anticipación de un posible daño, pudiendo producir la huida o la paralización. En función de esta anticipación, se construyen defensas estableciendo aquellos objetos de los cuales el sujeto precisa huir. A través de este sentimiento, queda afectada la frontera entre el yo y el otro; las relaciones con los objetos

temidos se forman a partir de historias que “se pegan”, haciendo que algunos parezcan más temibles que otros.

El miedo a contagiarse y ser contagiados, a ser rechazados o aislados puede operar, en un sentido inconsciente, en los vínculos sociales con los conocidos y con los extraños. La apertura del cuerpo al mundo puede ser vivida como una sensación de peligro que necesita ser tramitada. La escuela puede abrir espacios para la necesaria restitución de los vínculos afectivos entre generaciones.

Los espacios de tramitación afectiva en la escuela

El tránsito por la pandemia implica la necesidad de ponderar formas de acompañamiento y de cuidado en el marco de las prácticas escolares. Cuidar de sí y cuidar de los demás se ha puesto de relieve como imperativo de época. Aprender a sentir proximidad simbólica en un contexto de distanciamiento físico lleva a involucrarse en la humanidad de los otros. La afectividad cobra así un primer plano. En este marco, se han generado políticas específicas de cuidado, como el programa Acompañamiento a las Trayectorias de Revinculación (ATR)⁴, que entró en vigencia a finales del 2020 bajo el propósito de garantizar la continuidad pedagógica y el vínculo socioafectivo de las y los estudiantes que han perdido el contacto total o parcial con los establecimientos de los distintos niveles y modalidades de enseñanza.

Entre las acciones que se delimitan como parte de esta macropolítica, se elabora el Documento “Orientaciones para el cuidado socioafectivo de la comunidad educativa en tiempos de pandemia y pospandemia”⁵. Un material pedagógico que guarda el propósito de acompañar a los docentes en la compleja tarea de cuidar a sus estudiantes y generar soportes afectivos que potencien sus trayectorias escolares. Así se introduce el citado documento:

⁴ RESOC-2020-1925-GDEBA-DGICYE. Programa "Acompañamiento a las Trayectorias y la Revinculación (ATR)" y RESOC-2021-2905-GDEBA-DGICYE. Programa para la Intensificación de la enseñanza "+ATR". Estos programas son parte de la política educativa que se está llevando a cabo y tienen como objetivo la intensificación de la enseñanza y la revinculación, es decir restablecer el vínculo pedagógico sostenido entre las y los estudiantes que discontinuaron su contacto con los establecimientos educativos o que su comunicación fue intermitente y de muy baja intensidad. Además se propone intensificar la enseñanza es decir más, más tiempo de trabajo escolar (a contra turno y los días sábados), reponer saberes, profundizar otros, etc. Para ello se ha incorporado docentes de fortalecimiento de las trayectorias educativas de las y los estudiantes que formarán parte del plantel docente de la escuela y junto a equipos de conducción, equipos de orientación escolar y docentes de la institución elaboran una propuesta pedagógica situada y contextualizada en la cual se explicita según cada trayectoria educativa, el dispositivo de visitas domiciliarias si fuera necesario, las tareas de acompañamiento y de fortalecimiento de la enseñanza.

⁵ Documento: “Orientaciones para el cuidado socioafectivo de la comunidad educativa en tiempos de pandemia y pospandemia”. Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 2021

la prioridad educativa es sostener el vínculo, porque la mayor preocupación en todo momento fue y es la de perder el lazo con las y los estudiantes y su relación de pertenencia a la escuela como institución (...) La revinculación es tarea de la comunidad educativa en el mediano y largo plazo porque nos preocupa el sostenimiento de las trayectorias educativas de todas y todos los estudiantes, pero nos alarma aún más el impacto del dolor por las pérdidas sufridas o la vulnerabilidad social que trajo consigo esta situación extrema.

A lo largo del material se brindan conceptualizaciones y orientaciones para el trabajo pedagógico, entendiendo que la afectividad resulta fundante de las relaciones intersubjetivas y la pedagogía del afecto como un elemento estructurante de las políticas de cuidado. Se derivan de ellas modos de pensar y acompañar amorosamente a los y las estudiantes ante las experiencias de pérdida y dolor con las que conviven. Se resaltan, en tanto que contrapeso simbólico frente al sufrimiento social visible, las miradas de reconocimiento mutuo y los proyectos colectivos esperanzadores a construir desde las tramas institucionales.

La escuela se presenta en dicho documento como un lugar privilegiado para el trabajo en torno a la propia implicación; esto es, como un territorio desde donde abrir espacios para la reflexión sobre los efectos sufridos por los niños, las niñas y los jóvenes. Hacer lugar a espacios que permitan restituir la confianza afectiva. Así se expresa en el texto:

Se parte de la idea de que la escuela es un territorio simbólico de posibilidad que rescata la esperanza individual y colectiva. Desigualdad y subjetividad son procesos imbricados. Lo cual 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.

Así planteado, se procura acompañar a las y los educadores en su responsabilidad de atender a los sentimientos de miedo, humillación e inferioridad que las y los estudiantes manifiestan, bajo el propósito de producir otras miradas que puedan contrargumentarlos, desde el reconocimiento de las diferencias y la valoración de la alteridad. “La mirada de cuidado es el signo más amoroso de la relación pedagógica”.

Las orientaciones que se plantean a los docentes proponen, en tanto sentidos pedagógicos vertebradores, a la confianza y el cuidado. “La confianza es un sentimiento vertebrador de las relaciones en la escuela: si confío en mi estudiante, confiará en sí mismo”. La mirada y la escucha del docente ocupan un lugar central para la fabricación de experiencias y prácticas subjetivantes.

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.

Se apunta a que todos y todas las estudiantes puedan sentirse amparados por la escuela y reivindicar allí su lugar de pertenencia; que nadie se sienta en soledad. En esta línea, el documento recupera algunas de las preguntas que suelen plantear los docentes frente a lo inédito y doloroso que visibilizó la pandemia, entre ellas: ¿Cómo abordar con las y los estudiantes el miedo a la muerte?, ¿De qué manera la institución escolar puede ayudar a elaborar el sufrimiento estudiantil frente a la pérdida?, ¿Cómo recuperar el elemento vital del encuentro y la convivencia escolar?, ¿Cómo ayudar a estructurar un horizonte de posibilidad?

Estas preguntas conducen a pensar con detenimiento las situaciones escolares que se habilitan para el sentir e interpretar lo vivenciado, simbolizando mediante las palabras a los fines de volver a armar confianza y tranquilidad en espacios organizados de aprendizajes colectivos. Se enfatizan las instancias de escucha y de expresión para poder tramitar modos de acompañamiento con toda la comunidad educativa: docentes, estudiantes y sus familias. Brindar recursos artísticos para la expresión puede resultar un espacio valioso de encuentro y circulación de sentimientos singulares y colectivos, que orienten hacia elaboraciones necesarias y tranquilizadoras. Compartir relatos, a través de cuentos y narraciones, puede resultar una herramienta simbólica para habilitar las conversaciones en los grupos escolares. Heller (1980) nos aporta un interesante punto de vista:

La particularidad de las novelas que pueden gustar también a los niños, que estos pueden vivir, no consiste en comunicar sentimientos que los niños han vivido, sino en tratar de conceptos emocionales y situaciones que puedan hacerles comprensibles las emociones, y así les permiten vivirlas. (p.159-160).

No se trata de indicar aquello que debemos sentir, o uniformizar los sentimientos a través de la imitación de modelos o prototipos estereotipados. Más bien, se procura reconocer y alojar el malestar, ofrecer diferentes objetos culturales con los que pueda ligarse para una posible tramitación, “inscribirlo en un proceso de comprensión que, en la escuela debe asociarse a la enseñanza y al aprendizaje (Micó, 2017)

Se trata de hacer espacio en las aulas a aquello que comúnmente se asocia con lo doloroso, lo temible o lo riesgoso, desligado de negatividad con la que suele asociarse, tomando distancia del propósito de eliminarlo a través de las actividades escolares. Contrariamente, estos sentimientos pueden resultar de motores para construir formas simbólicas y dotarlas de nuevos sentidos, en el marco de encuentros de reflexión, escucha y elaboración colectiva.

En esta línea, sumamos los valiosos aportes de Ahmed (2015) en torno de la elección de los textos a utilizar en los espacios escolares. Las emociones no están en los materiales que

utilizamos (sean libros de cuentos, relatos, entre otros) sino en la potencia del trabajo pedagógico. Así se expresa en *La política cultural de las emociones*:

Las emociones son performativas e incluyen actos de habla que dependen de historias pasadas, a la vez que generan efectos. (...) De modo que no discuto la emoción como algo que está ‘en’ los textos, sino como efecto del mismo nombrar las emociones, lo que generalmente funciona mediante las atribuciones de causalidad. Las diferentes palabras que refieren a la emoción hacen cosas diferentes, que incluyen orientaciones específicas hacia los objetos que se identifican como su causa. (...) Sugiero que el trabajo de la emoción involucra que ciertos signos ‘queden pegados’ a ciertos cuerpos: por ejemplo, cuando otros se vuelven ‘odiosos’, se dirigen acciones de odio hacia ellos. (p. 40-41).

Las referencias del documento respecto de la necesidad de poner en palabras las emotividades y compartirlas con otros, resulta ser una herramienta para ayudar a simbolizar y reparar. Promover la tramitación grupal, apunta a “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”. Para ello, se resalta el propósito de “traducir el miedo en esperanza para colaborar en la tramitación de estas situaciones que conllevan emotividades atravesadas por el dolor”.

Una ventana abierta

La experiencia excepcional que transitamos ha puesto de relieve la necesidad de reivindicar a la afectividad desde las esferas de la macro y la micropolítica escolar. La escuela tiene un papel central en la habilitación de experiencias emocionales que propicien la reparación simbólica, la restitución de los vínculos afectivos y los sentimientos de auto-valía social y escolar. Experiencias de amparo y cuidado que permiten elaborar el sufrimiento y el sentimiento de miedo intensificados por la pandemia. Se han sentado las bases para un largo camino por recorrer para reconstruir el tejido escolar que brinde un sentimiento de abrigo entre tanto dolor social.

Referencias bibliográficas:

Ahmed, S (2015) *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género. Título original: *The Cultural Politics of Emotion*, publicado en inglés por Edinburgh University Press, 2014. (Primera edición en 2004)

Ahmed, S (2019) *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires, Caja Negra Editora. Título original *The Promise of happiness* (2010) Duke University Press.

Elias, N. (1988). Los seres humanos y sus emociones: un ensayo sociológico procesual. En N. Elias (Ed.) *La civilización de los padres y otros ensayos* (pp. 290-329). Santa Fé de Bogotá: Editorial Norma.

Goffman, E. (1989). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Ediciones Amorrortu.

Heller, A. (1980) *Teoría de los sentimientos*. Barcelona, España: Ediciones Coyoacán. Reedición en 1994. Título original: A Theory of Feelings. Traducción: Francisco Cusó.

Kaplan, C.V (2018). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación. *Sudamérica*, 9, 117-128.

Kaplan, C.V. y Glejzer, C. E. (2021). La condición estudiantil en tiempos de pandemia. Sobre la afectividad y la afectación subjetiva. En C.V. Kaplan (dir.), *Los sentimientos en la escena educativa* (pp. 179-206). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Kaplan, C.V. y Arevalos, D.H. (2021). Las emociones a flor de piel. Educar para la sensibilidad hacia los demás. En C.V. Kaplan, (dir.), *Los sentimientos en la escena educativa* (pp. 9-29). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Kessler, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10, 69-79.

Micó, G. (2017). Las intervenciones socioeducativas en el marco de la vida cotidiana de la escuela. Documento de circulación interna de la Escuela Media de la Universidad Nacional de Quilmes.

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

Documentos:

RESOLUCIÓN 1872-2020- Anexo I- Currículum Prioritario 2020-2021- Niveles y Modalidades. Subsecretaría de Educación de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, octubre 2020.

Evaluar en Pandemia- Anexo II. Subsecretaría de Educación de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, octubre 2020.

Enseñanza y Evaluación- Cierre bienio 2021. Subsecretaría de Educación de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, octubre 2021.

RESOLUCIÓN-2020-1925-GDEBA-DGCYE. Programa "Acompañamiento a las Trayectorias y la Revinculación (ATR)" de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, octubre 2020.

RESOLUCIÓN -2021-2905-GDEBA-DGCYE. Programa Para La Intensificación De La Enseñanza. "ATR" de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, agosto 2021

.

Acerca de las autoras

Claudia C. Bracchi, profesora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE) de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP) y Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Profesora Titular Ordinaria de la Cátedra Fundamentos de la Educación de la Facultad de Bellas Artes (FBA/UNLP). Es docente de distintos seminarios de grado y posgrado de la UNLP, de la UNIPE y del UNLZ. Investigadora de la UNLP/UBA. Actualmente es la Subsecretaria de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Carina V. Kaplan, Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires y Magíster en Ciencias Sociales y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), con posdoctorado en la Universidad Estadual de Rio de Janeiro (UERJ), Brasil. Dirige el Programa de Investigación sobre “*Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos*” con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Es Profesora Titular ordinaria de la cátedra de Sociología de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y Profesora Titular Regular de la cátedra de Sociología de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Noemi Aizencang, Magister en Didáctica por la Universidad de Buenos Aires, y Doctoranda en Educación por la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Su formación de grado es de Licenciada en Psicopedagogía, por la Universidad CAECE. Es Jefa de Trabajos Prácticos en la Facultad de Psicología, UBA, Cátedra I de Psicología Educativa. Es investigadora formada en el Proyecto “Acompañamiento a las trayectorias educativas de los y las estudiantes en el escenario del ASPO. Diseño de estrategias para la continuidad pedagógica y el retorno a la presencialidad”. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Es especialista pedagógica en la Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.