

Capítulo

II

El giro afectivo en el campo de la formación docente. Una deuda pendiente

Carina V. Kaplan ³

Ezequiel Szapu ⁴

Resumen:

En el presente capítulo se desarrolla una argumentación sobre la relevancia y la pertinencia de incorporar en la formación docente las contribuciones del giro afectivo. Desde un enfoque socio-psíquico e histórico-cultural, se reivindica el papel del trabajo con las emociones en las escuelas para la construcción de subjetividades, la convivencia democrática y la reparación de las heridas sociales. La escuela puede funcionar como refugio simbólico en la medida en que las y los docentes habiliten formas de tramitación de los procesos de dolor social de la comunidad escolar. La instancia de formación magisterial resulta clave para conceptualizar la dimensión política del sentir al promover en los futuros docentes la capacidad de construir vínculos amorosos y de reconocimiento recíproco. El acompañamiento de trayectorias representa un sostén emocional que habilita una experiencia escolar más justa.

³ Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesora Titular Consulta de la UBA y Profesora Titular Ordinaria de la Universidad Nacional de La Plata. Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. kaplancarina@gmail.com

⁴ Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Ayudante de Primera de la UBA. Investigador Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. soysapu@gmail.com

Palabras clave

Afectividad, Formación docente, La escuela como refugio simbólico.

Introducción

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje están en continuo movimiento. Los currículos de la formación docente se actualizan conforme avanza el conocimiento científico y en virtud de las transformaciones en las prácticas culturales del sistema escolar y de las sociedades que habitamos. En efecto, el currículum es una herramienta pedagógica que se construye en contextos situados. Junto con los contenidos de transmisión académicos disciplinares, es necesario revisar y actualizar periódicamente aquellos vinculados a la función de construcción de ciudadanía y convivencia democrática que cumple la institución escolar. Promover experiencias que eduquen la sensibilidad requiere de docentes que hayan conceptualizado sobre aquellos contenidos vinculados a la constitución de subjetividad, al poder de la mirada y de los vínculos escolares.

En este escrito reflexionamos acerca de la significatividad de incluir desde la formación inicial de los futuros docentes contenidos vinculados a las prácticas de la afectividad en la vida escolar. Invitamos a hacerse una serie de interrogantes: ¿Qué herramientas teóricas resultan pertinentes para abordar la dimensión afectiva de la vida escolar? ¿Cómo construir una teoría de las emociones que colabore en los procesos de convivencia en las escuelas durante el ejercicio profesional? ¿Qué saberes y experiencias sobre la trama afectiva en la es-

cuela es necesario promover desde la formación magisterial? ¿Cómo habilitar a los futuros docentes para que construyan lentes teóricos alternativos a los que impone el mercado emocional?

Nos moviliza la perspectiva del “retorno del afecto” que postula el denominado *giro afectivo* en el campo de la educación. El estudio de la vida afectiva constituye una línea emergente de la investigación educativa. Es preciso considerar que el interés por la emocionalización de la experiencia escolar toma como punto de partida el hecho de que “el afecto es el hilo que sirve de tejido a la cotidianeidad escolar para unir, en perspectiva teórica y analítica, el paso de los días, los encuentros, la ocupación de los espacios, la construcción del saber” (Rodríguez, 2018, p. 56).

Situarse desde una mirada constructivista y relacional, la cual hemos denominado en nuestros trabajos como “enfoque socio-psíquico e histórico-cultural” (Kaplan, 2022), presupone asumir que el orden emotivo escolar es resultado de una construcción sociocultural que se contextúa en procesos de transformación de la sensibilidad en el largo plazo donde se imbrican procesos psicogenéticos y sociogenéticos. Significa recuperar el carácter social del sentir.

Es necesario poner en valor el poder simbólico de las prácticas afectivas evidenciando que la dimensión humana referida a las pasiones y las emociones ha permanecido en un lugar residual en el campo de las ciencias de la educación donde las tradiciones hegemónicas han dado preeminencia a los procesos cognitivo-acadé-

micos por sobre los socio-afectivos. Dichas tradiciones han reforzado oposiciones binarias y reduccionistas tales como razón-emoción, cuerpo-alma, público-privado, objetivo-subjetivo o individuo-sociedad.

Nuestro enfoque reivindica el hecho de que somos seres sentipensantes que actuamos sobre el mundo; lo cual legitima una racionalidad de lo emocional para la comprensión de los procesos de constitución del lazo social en la escuela. Sostenemos que el afecto es vertebrador de los procesos imbricados de aprendizaje y enseñanza. Invitamos a hacernos la pregunta acerca de bajo qué lentes teóricos se requiere formar a los futuros docentes para que puedan estar en condiciones de abordar un trabajo con las emociones que forme en la sensibilidad hacia una convivencia democrática.

¿Con qué lentes teóricos leer lo emocional en la formación docente?

Al paradigma que engloba un conjunto de enfoques y estudios que desde la teoría social hacen foco sobre las emociones, las sensibilidades, los afectos, las pasiones y los sentimientos se los denomina como el *giro afectivo* (López Sánchez, 2024). Según afirma Arlie Hochschild (1975), los afectos y las emociones estaban contenidos en los clásicos y en los autores contemporáneos, aunque lo que faltaba era una integración de los conocimientos en forma sistemática y explícita. El giro afectivo llegó precisamente para aportar argumentaciones que colaboren en la tarea de construir dicha articulación; a la vez que abrió camino a la legitimación de una perspectiva multidisciplinar original.

Gracias al giro afectivo, se han encontrado nuevas maneras de establecer las emociones y los afectos como objeto de estudio de las investigaciones académicas en el campo de las humanidades y las ciencias sociales, lo que ha suscitado continuos intentos por repensar la interrelación entre lo psíquico y lo social, y de explorar sus implicancias en varios aspectos de la vida social y política. (Zembylas, 2019, p.16).

Las teorías del afecto han logrado posicionarse en un lugar central dentro de las prácticas científicas durante las últimas décadas. En el campo de la formación docente, si bien existe una vasta tradición de estudios sobre la subjetividad de los actores escolares, específicamente la dimensión política y pública del afecto en la vida escolar resulta ser una línea de investigación emergente.

El giro afectivo se enmarca en el giro subjetivo que es su antecedente al ir en rescate del actor, de su punto de vista y al promover enfoques metodológicos biográficos.

Las propuestas teóricas en ciencias sociales, que reclamaron el rescate de las *personas sin historia*, de los *ciudadanos de a pie*, del *conocimiento situado* y de la relevancia de la *experiencia* en la generación del conocimiento abrieron paso a nuevos paradigmas en las ciencias sociales y de las humanidades que colocaron en el centro de las explicaciones sociológicas y antropológicas la contingencia, lo creativo, lo complejo, los sis-

temas no lineales, la experiencia y el *punto de vista del actor* como fuente de aprendizaje con una amplia potencia para construir conocimiento. (López , 2024, p.272).

El giro afectivo formula una crítica al paradigma racionalista tradicional a través de investigaciones sociales inspiradas por los movimientos feministas de la segunda ola, otras que recuperan las voces de las identidades étnicas invisibilizadas o las sustentadas en movimientos ecologistas. Estos estudios cuestionan las miradas eurocéntricas y androcéntricas colocando bajo la lupa la forma de construcción del conocimiento imperante en las ciencias sociales y abriendo el juego a prácticas alternativas de hacer investigación (López, 2024).

Desde el giro afectivo de matriz crítica, existe una serie de desarrollos teóricos y autores que conviene puntualizar. Una de las perspectivas más influyentes es la de Eva Illouz, quien ha promovido una sociología de los sentimientos a partir de su cuestionamiento a la mercantilización de la vida afectiva. Sostiene que la emocionalidad contemporánea está modelada por dispositivos culturales y por una racionalidad afectiva que es funcional al capitalismo tardío (Illouz, 2007; Cabanas e Illouz, 2019).

Por su parte, Sara Ahmed (2018, 2019) correlaciona las emociones con la justicia. Reconoce la imbricación entre lo psíquico y lo social resaltando la dimensión política y pública del afecto. Plantea que “en lugar de considerar las emociones como disposiciones psicológicas,

debemos estudiar, de manera concreta y particular, cómo trabajan para mediar la relación entre lo psíquico y lo social” (Ahmed, 2018, p. 119). Subraya el carácter social de las emociones, comprendiéndolas como realidades materiales que no habitan en los objetos ni los sujetos, sino que se adhieren a los objetos, se mueven entre los cuerpos y adquieren su significado en el encuentro con otros.

Desde el enfoque de la sociología figuracional, Norbert Elias, en su escrito *Sobre los seres humanos y sus emociones: un ensayo sociológico procesual* (1998), sostiene la imbricación entre lo social y lo biológico al identificar la capacidad de aprendizaje de los humanos como un factor distintivo en comparación con otras especies. A lo largo de su obra analiza las transformaciones socio-históricas y biográficas de la sensibilidad. Desde su perspectiva, las estructuras subjetivas del sentir se articulan con las transformaciones sensibles de las sociedades en el largo plazo.

Los seres humanos no solo pueden aprender mucho más que otras especies, sino que deben aprender más que las otras. Al igual que otras formas vivientes, los seres humanos tienen un repertorio de formas no-aprendidas de comportamiento. Sin embargo, éstas han llegado a ser atenuadas y debilitadas en tal grado que los seres humanos no pueden orientarse por ellos mismos en su mundo ni comunicarse entre sí, sin adquirir gran cantidad de conocimiento a través del aprendizaje. (Eliás, 1998, p. 303).

El aprendizaje marca el innegable papel de los vínculos con otros individuos para el desarrollo humano. Así como el lenguaje, también los afectos combinan disposiciones biológicas y sociales, no-aprendidas y aprendidas.

Los desarrollos de Illouz, Ahmed y Elias, entre otros autores del giro afectivo, permiten sostener la superación de la vieja antinomia entre lo íntimo y lo público en el abordaje de lo emocional, asumiendo la imbricación de ambas esferas. Se reivindica el carácter colectivo y social del sentir. La emotividad se interpreta como un puente entre las estructuras psíquicas y las estructuras sociales:

Todo individuo lleva en sí mismo la impronta de una sociedad determinada. El ser humano está siempre y completamente inmerso en relaciones con otros y, por cierto, en relaciones poseedoras de una estructura determinada y específica de su grupo humano (Kaplan, 2008, p. 152).

Los cánones emocionales dejan su marca en las experiencias subjetivas. La trama emotiva de los seres humanos remite a prácticas culturales situadas, por lo que resulta necesario examinar lo emocional como relación social. Cobra importancia preguntarse desde la formación docente acerca de cómo incidir en las culturas afectivas de las escuelas y las aulas, cómo construir experiencias emocionales que fortalezcan a niñas, niños y jóvenes. Las trayectorias escolares se pueden pensar como trayectorias afectivas. La configuración de la red sentimental impacta en las trayectorias educativas dando paso a distintos recorridos y anticipaciones de otros futuros posibles.

Leer en clave afectiva las trayectorias repone el carácter inherentemente político de los procesos educativos y su contextualización en las sociedades en las que vivimos. A su vez, refiere a la necesidad de que la escuela se constituya en soporte emocional; es decir, que pueda funcionar como amarra simbólica. El sentido de la escuela gira en torno al ejercicio cotidiano del derecho al cuidado y la protección para que ninguna niña, ningún niño o joven vivencie en su interior el desamparo. (Kaplan, 2022, p. 142).

La trama emotiva se va afianzando en el devenir de distintas trayectorias educativas que se caracterizan por una estimación inconsciente que hacen los individuos sobre sus posibilidades o imposibilidades de aprender en función de la auto-asignación de límites. Mediante una suerte de *cálculo simbólico* (Kaplan, 2008) que realizan las y los estudiantes, sus expectativas subjetivas se ajustan a las oportunidades objetivas produciendo un efecto de destino. En la medida en que las esperanzas no se concretan, se van reconociendo como irrealizables. Ello conlleva a la estructuración de una red sentimental signada por experiencias de sufrimiento a partir de un proceso de violencia simbólica.

Este efecto de destino tiene consecuencias subjetivas en las trayectorias creando la imagen de futuro como algo “normal”, “posible” o “imposible” (Bourdieu, 2003). La introyección de creencias expresadas mediante frases tales como “no nací para el estudio” o “no me

da la cabeza” son producto de discursos sociales y escolares que se hacen propios. A modo de ejemplo, podemos pensar en el acceso y la permanencia a los niveles superiores de enseñanza como algo a lo que no todas y todos los estudiantes aspiran o, incluso, en la elección de ciertas escuelas por sobre otras en función de las esperanzas de ingreso que puedan tener las familias. Se van estructurando ciertas trayectorias educativas vinculadas a las expectativas subjetivas y a los modos legítimos de sentir. Un abordaje desde la formación docente que contemple los mecanismos de violencia (simbólica o no) representa un paso necesario para comprender los modos en que ésta actúa y así poder colaborar en la promoción de trayectorias más justas.

La violencia como expresión del dolor social y sus efectos en las trayectorias de niñas, niños y jóvenes.

No es posible pensar la estructuración de la vida emocional sin considerar las dinámicas de violencia que toman lugar en la trama escolar, por lo que resulta fundamental un abordaje de ambas dimensiones en la formación de los futuros docentes. Las violencias tienen consecuencias en el desarrollo de las trayectorias educativas siendo preciso un trabajo que recupere la red sentimental que se conforma a partir de situaciones atravesadas por el dolor social.

Pensar a los afectos habilita un tipo de práctica docente centrado en fomentar el diálogo, recuperar las vivencias emocionales y tramitar las experiencias de dolor social. Surgen una serie de interrogantes a formular-

se desde la instancia de formación magisterial: ¿Cómo se expresa el sufrimiento en la escuela? ¿Desde qué perspectiva pensamos al dolor social para poder ayudar en su simbolización desde la experiencia escolar? ¿De qué maneras un abordaje de lo emocional en la formación docente puede colaborar en la tramitación de las heridas sociales?

Así como los discursos en torno a las posibilidades subjetivas de las y los estudiantes se van introyectando al punto de hacerse propias, otras formas de violencia también tienen efectos en la constitución subjetiva de niñas, niños y jóvenes. Las agresiones, ya sean estas físicas, verbales o simbólicas, influyen en la estructuración de ciertas experiencias emocionales en la escuela ligadas a sentimientos como el de vergüenza, miedo, humillación o culpa. El modo en que los esquemas clasificatorios de percepción contribuyen a la dominación simbólica se da a través de mecanismos de autocategorización. La asignación de etiquetas o la inferiorización sistemática que normaliza prácticas de violencia en función de ciertos habitus o hexis corporales, se encuentra en la base de emotividades signadas por un sufrimiento social y dan lugar a la constitución de autoimágenes deterioradas. El padecimiento que atraviesa la vida de ciertos sujetos o grupos va sentando las bases de una red emotiva signada por el dolor. Los efectos de la estigmatización configuran experiencias de sufrimiento que tienen consecuencias sobre la percepción de la propia valía social.

La escuela representa un escenario propicio para acompañar trayectorias y entramar narrativas colectivas de tramitación del dolor social. Se torna valioso recuperar los afectos en la experiencia escolar y en la formación docente pensando en distintos modos para interrumpir el sufrimiento.

La convicción de que las niñas y los niños “nos necesitan” otorga sentido a la enseñanza y crea un sentimiento de esperanza frente a las dificultades de educar en estos tiempos complejos. A su vez, la idea de que la docencia es un oficio similar al del médico que cura vidas, es muy potente para interpretar la función social de la escuela hoy que es la de colaborar en reparar las heridas sociales. (Kaplan y Glejzer, 2025, pp. 35-36).

La violencia como expresión del dolor social invita a desarrollar un trabajo desde la formación docente por sensibilizar a las y los futuros maestros acerca de las experiencias de vida frágil de sus estudiantes y familias. Ello representa una vía de acceso en la búsqueda de ayudar en la reparación de las heridas sociales. La importancia de abordar el sufrimiento en la escuela es la base para pensar posibles intervenciones en el accionar docente. Para ello vale la pena preguntarse: ¿Qué significa el dolor? ¿Cuál es la red sentimental que se estructura en torno al dolor social en la trama escolar? ¿Qué formas de intervención podrían colaborar en su interrupción? ¿Cómo impactan las experiencias de dolor social en la constitución subjetiva de las y los estudiantes?

¿Cómo puede ayudar la escuela en la tramitación del dolor social? ¿Cómo pensar la formación docente para que pueda colaborar en este proceso?

La formación docente tiene la función de preparar a quienes tienen el legado de cuidar a las futuras generaciones. Ello no puede llevarse a cabo sin considerar la dimensión afectiva de los seres humanos. Reflexionar en torno a la trama emotiva que se teje en la escuela implica recuperar aquellas experiencias vinculadas al sufrimiento que vivencian niñas, niños y jóvenes estudiantes.

¿A que nos referimos con el dolor en la escuela? Ante un escenario de crecientes desigualdades, se va tejiendo una red sentimental signada por el dolor social que posee efectos de daño socio-psíquico. El dolor porta siempre una cualidad relacional. Cuando no se presentan oportunidades para tramitarlo y ponerlo en palabras, la percepción del sufrimiento se va incrementando y llega a percibirse como insostenible.

La imposibilidad de autoafirmarse en una mirada de respeto, reconocimiento y confianza, genera sentimientos de autodesprecio que son percibidos como constantes y difíciles de evitar. La desesperada búsqueda de reconocimiento, en ocasiones, “deviene en violencias corporales y simbólicas, como mecanismos de contestación o resistencia” (Kaplan, 2022, p. 36). Frente a la sensación de invisibilidad, las y los estudiantes tienden a buscar modos de restitución subjetiva, los cuales pueden derivar en distintas formas de violencia ya sea hacia un otro o contra su propio cuerpo (Szapu y Kaplan, 2021; Szapu, Glejzer y Kaplan, 2024).

La construcción de la identidad es un proceso complejo y dinámico que se moldea de manera significativa en el entramado de las relaciones intersubjetivas. Las niñas, niños y jóvenes necesitan del reconocimiento de los otros para la autofirmación del yo en el proceso de constitución subjetiva (Honneth, 1997). “El sujeto se constituye en la relación interpersonal entre dos sujetos y también en la relación intercultural, social” (Wiewior-ka, 2006, p. 241). Esta necesidad se manifiesta en sus interacciones cotidianas tanto con sus pares como con los adultos que los rodean, posicionando a la mirada del otro como un elemento central en este proceso en la medida en que tiene el poder de otorgar o quitar estima social (Le Breton, 2010). La mirada remite a la producción de imágenes y auto-imágenes, dando cuenta de su carácter relacional.

Los juicios y apreciaciones de los demás impactan profundamente en la subjetividad de las y los estudiantes, estructurando su auto-valía social. La inferiorización produce efectos negativos sobre la constitución de identidades, conduciendo a un sentimiento de baja autoestima para quienes la padecen. Las y los jóvenes parecen internalizar categorías estigmatizantes que se manifiestan a través de sentimientos de vergüenza, inferioridad, falta de respeto y humillación.

El sentimiento de vergüenza tiene un impacto profundo en la constitución subjetiva y la identidad de niñas, niños y jóvenes. Surge primariamente de las interacciones sociales y es una emoción exclusivamente

social, que se manifiesta en el entramado de vínculos intersubjetivos (Kaplan y Sulca, 2019). Representa un miedo a la degradación social o a los gestos de superioridad de los otros, el cual se asocia fuertemente con sentimientos de inferioridad y exclusión. “La vergüenza se convierte en una posibilidad central, que se origina cuando el individuo percibe uno de sus atributos como una posesión impura” (Goffman, 1989, p.14). Es producto de la imagen negativa obtenida a través de los ojos de los demás y puede manifestarse físicamente a través de gestos como esconder la cara, sonrojarse o agachar la cabeza.

Luego de un extenso trabajo de investigación con jóvenes de escuelas secundarias, estamos en condiciones de afirmar que los etiquetamientos que recaen sobre las y los estudiantes pueden anclarse en características como el color de piel, el modo de hablar, el origen étnico, u otros factores. El miedo a ser juzgado a partir de la observación de alguna cualidad percibida como indeseable o fuera de los cánones de la “normalidad” es lo que produce un cambio de actitud y una introyección de la norma. Este temor, junto a otros sentimientos, influye en la edificación de la autoestima social y escolar, así como también en los modos de mostrarse y actuar frente a los demás.

Las costumbres se condenan por sí mismas y no solamente por la relación del que las practica con los demás. De esta manera se reprimen más radicalmente los impulsos e inclinaciones social-

mente indeseables; éstos aparecen conectados con sentimientos de desagrado, de miedo, de vergüenza y de culpabilidad, que operan incluso cuando el individuo está solo. (Elías, 1987, p. 189).

La vergüenza, especialmente cuando se ancla en experiencias de humillación, estigmatización o menosprecio, no solo produce un efecto sobre los comportamientos de las y los estudiantes frente a los demás, sino que la mirada del otro se hace propia generando que el avergonzamiento continúe aun cuando el sujeto se encuentre solo. “El individuo también puede llegar a odiarse y denigrarse a sí mismo cuando está solo frente a un espejo” (Goffman, 1989, p. 14). Es así que es experimentada como un dolor social (Goudsblum, 2008) que se nutre de fuentes tanto psíquicas como sociales a partir de la percepción de un atributo (real o imaginario) desacreditador que refuerza la idea de decadencia y contribuye al desmoronamiento del Yo configurando una *identidad deteriorada* (Goffman, 1989).

El sentimiento de vergüenza puede generar disposiciones que van desde el silenciamiento y el repliegue sobre sí mismo hasta la autoexclusión como estrategia de afrontamiento. Al mismo tiempo, la búsqueda de reconocimiento implica una necesidad de mostrarse ante los demás para obtener su atención. Se produce así una tensión entre la necesidad de protegerse de la mirada invalidante del otro y el deseo de ser visto, entre volverse invisible para evitar la vergüenza y hacerse visible para obtener reconocimiento.

Cuando las y los jóvenes no se sienten reconocidos, mirados o aceptados, buscan nuevas estrategias para obtener aprobación por parte de los demás. La lucha por el reconocimiento cobra sentido precisamente en situaciones que atentan contra la dignidad de la persona, generando un sentimiento de menosprecio. Este sentimiento puede consistir en una delimitación forzada de la individualización y el auto-reconocimiento del ser humano, generando una experiencia de lesión emotiva capaz de sacudir la identidad en su totalidad. En este sentido, la ausencia de reconocimiento puede generar la sensación de inexistencia social y alimentar la vergüenza de un sujeto sobre sí mismo produciendo efectos en su constitución subjetiva. La ausencia de una mirada de confianza o el rechazo por parte de adultos y pares pueden llevar a quien los padece a una búsqueda de restitución subjetiva que deriva en el aislamiento o en comportamientos violentos hacia un otro o hacia uno mismo. Cuando el malestar producido no encuentra espacio para su tramitación, puede conducir incluso a acciones extremas como el suicidio o las autolesiones (Kaplan y Szapu, 2020). Este tipo de prácticas son expresión de un dolor socio-emocional.

La influencia de las relaciones intergeneracionales, particularmente con los adultos en el ámbito familiar y escolar, es fundamental en este proceso. El tipo de vínculo que las niñas, niños y jóvenes mantienen con los adultos cercanos es una condición para su construcción subjetiva. Siguiendo los aportes de Auyero y Berti (2013),

es posible identificar, en determinadas situaciones, un flujo en relación al trato que las y los estudiantes reciben en sus hogares y el que luego manifiestan en otros espacios como la escuela. Según el concepto de “cadenas de violencia”, las agresiones sufridas en un ámbito pueden trasladarse a otros, facilitando la circulación de la violencia. Son los profesionales de la escuela quienes tienen la oportunidad y la responsabilidad de interrumpir este flujo mediante la escucha y el reconocimiento de sus estudiantes.

Las niñas, niños y jóvenes expresan la necesidad de sentirse escuchados y comprendidos por los mayores. Tanto docentes, directivos, o integrantes de los gabinetes psicopedagógicos son reclamados por las y los estudiantes para que brinden más escucha y comprensión. Cuando ello no sucede, puede ser que se recurra al desahogo en pares generacionales, aunque no siempre esto resulta efectivo. Ante estas situaciones, el sentimiento de soledad invade las trayectorias emotivas profundizando las experiencias de sufrimiento social ante la imposibilidad de establecer lazos significativos.

El reclamo de una mirada en la cual verse reflejados y de una contención por parte de adultos y pares remite tanto a la cantidad como a la calidad de los espacios de escucha. La falta de reconocimiento o el rechazo por parte de los otros, incluso de manera sutil o encubierta, produce heridas emocionales que se manifiestan de diversas maneras.

Frente a este sufrimiento social, la escuela puede funcionar como un soporte y un refugio. Puede convertirse en un lugar para ser mirado, para salir de la invisibilidad social padecida en otros ámbitos de la vida, en el cual se vivencie un sentimiento de confianza. Según Martuccelli (2007), los *soportes* son conjuntos heterogéneos de elementos, reales o imaginarios, que se despliegan a través de un entramado de vínculos en virtud de los cuales los individuos se sostienen. La escuela puede constituirse como un lugar que ayuda a reparar el daño subjetivo causado por experiencias de dolor social. Intentar comprender las experiencias de niñas, niños y jóvenes y mirarlos desde el reconocimiento resulta una tarea para la cual debe formarse a los futuros docentes. La promoción de lazos sociales significativos representa un avance hacia una mayor justicia afectiva (Kaplan, 2021).

Conclusiones: Pensar la formación docente desde la dimensión emocional

Recuperando la importancia del papel de cuidado que cumplen las y los docentes, se vuelve fundamental que su formación incorpore las siguientes premisas:

- La naturaleza relacional de la constitución subjetiva de niñas, niños y jóvenes: Reconocer que la identidad de las y los estudiantes se construye en y a través de los vínculos, y que la mirada y el trato que reciben, especialmente de los adultos en la escuela, son constitutivos de su auto-valía social.
- La centralidad del reconocimiento: Entender que la lucha por el reconocimiento es fundamental en los

procesos de constitución subjetiva y que su ausencia genera un profundo dolor social y puede derivar en comportamientos violentos hacia otro o hacia uno mismo. Las y los docentes necesitan estar preparados para ofrecer esa mirada de confianza y respeto que posibilita la autoafirmación de sus estudiantes.

- El impacto de la estigmatización y la exclusión: Formar a los futuros docentes para identificar y evitar las prácticas estigmatizantes y discriminatorias que se anclan en características físicas o sociales y que generan sentimientos de inferioridad, vergüenza y exclusión en las y los estudiantes. Comprender cómo estos *microrracismos* y juicios negativos se traducen en sufrimiento emocional.

- La manifestación del dolor social: Proveen herramientas para reconocer las señales de sufrimiento socio-psíquico-emocional, que pueden no ser evidentes y manifestarse a través de comportamientos como el repliegue sobre sí mismo, la búsqueda de atención, o incluso las autolesiones. Entender estas prácticas no como simple “llamadas de atención” sino como estrategias desesperadas para tramitar un dolor intolerable o hallar el reconocimiento que no obtienen por otros medios.

- El rol del docente como soporte afectivo: Reconocer que, en muchos casos, la escuela y sus docentes pueden ser el principal (o el único) soporte afectivo para aquellas y aquellos estudiantes que no encuentran comprensión o apoyo en otros ámbitos. La formación

debe enfatizar la importancia de una escucha activa y empática, así como la capacidad de ofrecer espacios de contención y seguridad emocional.

- La reparación del daño: Entender que la escuela tiene el potencial de ayudar a reparar las heridas subjetivas causadas por el dolor social. Esto implica no solo intentar prevenir la violencia y la exclusión dentro del aula, sino también mirar a las y los estudiantes como sujetos con posibilidades y capacidades, brindándoles la oportunidad de mirar hacia adelante y visualizar un futuro, lo cual es esencial para la construcción identitaria.

En definitiva, integrar la dimensión emocional en la formación docente representa un paso necesario para preparar a las y los educadores en la comprensión y abordaje de los complejos procesos de constitución subjetiva de las y los estudiantes, marcada por la lucha por el reconocimiento y el impacto del dolor social. Ser sensibles al dolor del otro, estar preparados para identificar el sufrimiento, ofrecer escucha y comprensión, y brindar una mirada de reconocimiento y valor, colabora en situar a la escuela como un espacio vital de soporte y reparación simbólica que muchas y muchos estudiantes necesitan para afirmar su identidad y trayectorias educativas. Ignorar la dimensión emocional y las experiencias de dolor social sería pasar por alto factores fundamentales que afectan la convivencia, la capacidad de enseñanza-aprendizaje y la constitución subjetiva de quienes transitan la escuela. Es desde su inclu-

sión en los currículos que se abre una posibilidad para incorporar la dimensión emocional como parte integral de la formación docente pensando en seguir avanzando en el conocimiento y adquiriendo herramientas que permiten cumplir con la tarea de cuidado que le compete a la escuela.

Referencias

Ahmed, S. (2018). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.

Auyero, J. y Berti, M. (2013). *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Katz.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2003). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.

Cabanas, E. y Illouz, E. (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós.

Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.

Elias, N. (1998). *Los seres humanos y sus emociones: un ensayo sociológico procesual*. En: N. Elias. *La civilización de los padres y otros ensayos* (pp.290-329). Editorial Norma.

Goffman, E. (1989). *Estigma. La identidad deteriorada*.

Amorrortu.

Goudsblom, J. (2008). *La vergüenza como dolor social*. En: C. V. Kaplan, (Coord.) *La civilización en cuestión: escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. (pp. 13-28). Miño y Dávila Editores.

Hochschild, A. (1979). *Emotion work, feeling rules, and social structure*. *American Journal of Sociology*, 85 (3), pp. 551-575.

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

Illouz, E. (2007). *Intimididades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Katz.

Kaplan, C. V. (2008). *Comportamiento individual y estructura social: cambios y relaciones*. Una lectura desde Norbert Elias. En C. V. Kaplan (Coord.) *La civilización en cuestión*. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias (pp. 151-168). Miño y Dávila Editores.

Kaplan, C. V. (2021). *La justicia afectiva en la escuela como horizonte*. *Segunda época*, 4,10 15. https://plataformae-educativa.santafe.edu.ar/moodle/pluginfile.php/1162475/mod_resource/content/3/Kaplan_Justicia%20afectiva.pdf#:~:text=La%20justicia%20afectiva%20apela%20a,ser%20justa%20como%20proyecto%20cultural

Kaplan, C.V. (2022). *La afectividad y la escuela*. Homo Sapiens Ediciones.

Kaplan C. V. y Glejzer, C. (2025). *La igualdad afectiva como horizonte político de la enseñanza*. *PÚBLICA. Debates en educación*, 4, 35-41. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/publica/article/view/4529>

Kaplan, C. V., y Sulca, E. M. de los Á. (2019). El sentimiento de vergüenza en la experiencia escolar de jóvenes indí-

genas. *Voces De La educación*, 64-73.
<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/212>

Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. CLACSO, Voces de la Educación, ENSV y Nosótrica Ediciones.
http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1804.pdf
Le Breton, L. (2010). *Rostros*. Letra Viva.

López, O. (2024). *Los giros del giro afectivo: la centralidad de la vida sensible para teorizar lo social. Una lectura en clave latinoamericana*. Historia y Grafía, Universidad Iberoamericana, año 31, núm. 62, 263 -301.

Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. LOM.

Rodríguez, H. (2018). *Afectos y (d)efectos en educación*. En C. V. Kaplan Emociones, sentimientos y afectos. Miño y Dávila Editores.

Szapu, E., Glejzer, C. E. y Kaplan, C. V. (2024). *El drama del dolor en el tejido escolar*. En: C. V. Kaplan (Dir.). *La escuela como refugio* (pp. 49-66). Homo Sapiens Ediciones.

Szapu, E. y Kaplan, C. V. (2021). *La lucha por el reconocimiento y las prácticas de autolesión en la constitución identitaria en la experiencia estudiantil*. *Revista sobre Educación y Sociedad*, 17(1). <https://revistas.umch.edu.pe/EducaUMCH/article/view/148/130>

Wieviorka, M. (2006). *La violencia: destrucción y constitución del sujeto*. *Espacio Abierto*, 15 (1-2), 239-248.
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/2149>

Zembylas, M. (2019). *Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones*