



El aula como espacio sensible

The classroom as a sensitive space

...

A sala de aula como espaço de sensibilidade

Por:

Erika Alejandra Yepez Cuellar¹

Universidad del Valle, Cali, Colombia.

erika.yepez@correounalvalle.edu.co

 [ID : 0000-0003-0262-5744](#)

Recepción: 15/01/2024 • **Aprobación:** 10/05/2024

Resumen: El artículo presenta una reflexión sobre la presencia y reconocimiento de la emoción y el afecto en la educación, ubicando dichas nociones conceptuales como elementos de la formación en el aula, lo cual se constituye en un asunto de reciente emergencia e interés en el ámbito educativo en Latinoamérica y en Colombia. Por ello, el objetivo es analizar cómo se encarna en la vivencia del aula contemporánea la emoción y el afecto, permeando el proyecto formativo de la escuela. El artículo se inscribe en la investigación cualitativa, se ha construido con base en revisión documental como punto de partida del análisis. Como resultado de la reflexión, se proponen líneas de diálogo que relacionan las nociones conceptuales y las características de la escolarización en el aula Colombiana, se vislumbran además puntos de partida de un debate actual que involucre el reconocimiento de la emoción, el afecto y la sensibilidad en el proyecto formativo de la escuela, como elemento reflexivo y sustento humano, para pensar transformaciones en el ámbito educativo colombiano.

Palabras clave: Emoción; Afecto; Educación; Pedagogía; Escuela; Relación maestro-alumno; Clima de aula; Formación docente; Sensibilidad.

Abstract: This article offers a reflection on the presence and recognition of emotion and affect in education, framing these conceptual notions as essential elements of classroom-based learning and formation. These dimensions have recently gained prominence and scholarly interest within the educational landscape of Latin America, particularly in Colombia. The aim is to analyze how emotion and affect are embodied in contemporary classroom experiences, influencing and shaping the school's formative project. The article adopts a qualitative research approach and is grounded in a documentary review as the basis for analysis. As a result of this reflection, several lines of dialogue are proposed that connect conceptual understandings with the characteristics of schooling in Colombian classrooms. Furthermore, the article outlines initial points for an ongoing debate that calls for the recognition of emotion, affect, and sensitivity as reflective and humanizing foundations for reimagining educational transformation in the Colombian context.

Keywords: Emotion; Affectivity; Education; Pedagogy; School; Teacher-student relationship; Classroom climate; Teacher training; Sensitivity.

Resumo: Este artigo apresenta uma reflexão sobre a presença e o reconhecimento da emoção e do afeto na educação, situando essas noções conceituais como elementos fundamentais da formação no contexto da sala de aula. Trata-se de uma temática que tem ganhado destaque e interesse recente no campo educacional da América Latina, especialmente na Colômbia. O objetivo é analisar como a emoção e o afeto se manifestam nas vivências da sala de aula contemporânea, permeando o projeto formativo da escola. O artigo insere-se no campo da pesquisa qualitativa e foi elaborado com base em uma revisão documental como ponto de partida para a análise. Como resultado da reflexão, propõem-se linhas de diálogo que relacionam as noções conceituais às características da escolarização nas salas de aula colombianas. Além disso, delineiam-se pontos iniciais para um debate atual que envolve o reconhecimento da emoção, do afeto e da sensibilidade como fundamentos reflexivos e humanos para repensar as transformações no cenário educacional colombiano.

Palavras-chave: Emoção; Afetividade; Educação; Pedagogia; Escola; Relação professor-aluno; Clima da sala de aula; Formação docente; Sensibilidade.



Esta obra está bajo la [licencia internacional Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International \(CC BY-NC-SA 4.0\)](#).

¿Cómo citar este artículo? / How to quote this article?

Yepez Cuellar, E. A. (2024). El aula como espacio sensible. *Praxis, Educación y Pedagogía*, (13), e40415131. https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i13.15131

Información de proveniencia del artículo

Este artículo se constituye en un avance de la tesis doctoral denominada “La apropiación de la educación emocional en instituciones educativas en Colombia (2003-2024). Conceptualizaciones y experiencias”, investigación en curso, enmarcada en el Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) bajo la línea “Historia de la educación, la pedagogía y la educación comparada”.

Financiación

La autora declara que no recibió financiamiento para la escritura o publicación de este artículo.

Conflictos de interés

La autora declara que no tiene ningún conflicto de interés en la escritura o publicación de este artículo.

Implicaciones éticas

La autora no tiene ningún tipo de implicación ética que se deba declarar en la escritura y publicación de este artículo.

Introducción

Las emociones y los afectos han estado soterrados en la vida escolar, como lo plantea Santos (2006) “Los sentimientos siempre han estado ahí, han estado en los cimientos de la escuela, en el subsuelo” (p. 13) bajo el dominio de la cognición y de los parámetros sociales, los cuales

los relegaban a la esfera íntima. Ha sido desde finales del siglo XX y principios del XXI que han adquirido otro sentido como elementos de la formación, dado su reconocimiento en el ámbito educativo como un campo de estudios en emergencia, denominado desde los estudios historiográficos como “historia de las emociones” (Zaragoza, 2013; Abramowski, 2019).

De allí que han surgido dinámicas que permiten su reconocimiento y abordaje en la escuela. En Latinoamérica y Colombia dichos cambios han permeado la normatividad educativa, las prácticas de aula, el quehacer del maestro, el lenguaje y la cotidianidad de la vida social, pues se constituye una sociedad donde la emoción y el afecto cobran relevancia.

De igual manera, se ha observado un incremento en la producción académica en torno a la educación emocional, la conformación de grupos de investigación, líneas de investigación y eventos académicos de índole nacional e internacional en torno a dicho objeto de estudio, siendo entonces la educación emocional posicionada como un asunto clave en la educación en el siglo XXI.

Interesa a este artículo plantear unas reflexiones iniciales que permitan ubicar las emociones y los afectos en el aula desde diversas premisas y desde los sentidos que se han apropiado en la escuela, cuestionando: ¿Cómo se ha asumido por los maestros en formación y en ejercicio, el boom de educar las emociones en la escuela? ¿Qué prácticas es posible identificar? ¿Qué nociones conceptuales han apropiado? ¿Se reconocen las emociones en los maestros? Por último, se plantea cómo este discurso se podría constituir en un nuevo capítulo de la historia educativa.

La educación emocional: ¿muchas prácticas, poca indagación?

El boom de educar las emociones en la escuela en Colombia ha resonado de manera especial desde principios del siglo XXI; como es costumbre, en el sistema educativo colombiano ha llegado a través de discursos y prácticas extranjeras distanciadas de la pedagogía, de las características y los saberes propios del campo educativo colombiano.

Son varias las superficies de emergencia en las cuales se empieza a filtrar el discurso emocional al ámbito educativo y la práctica de aula de los maestros, entre ellas, la literatura de autoayuda, la cual empieza a divulgarse como práctica de formación en la educación media y en las licenciaturas en educación desde los 90 y como práctica de autoformación de los maestros en ejercicio (Marín-Díaz, 2019). En la primera década del siglo XXI se hacen visibles algunas técnicas de respiración y relajación en el aula, y prácticas como el *hō'oponopono*³ y más recientemente el *mindfulness*⁴. Lo cual evidencia unas prácticas orientadas hacia el manejo de las emociones en varios niveles: identificación, nominación, autocontrol, autorregulación y autoproducción, las cuales sintetizan y caracterizan el discurso de las competencias emocionales.

Este panorama está caracterizado por la acción intuitiva del maestro basada en prácticas de autoformación, las cuales se han intencionado desde el discurso del sistema educativo colombiano mostrando una urgencia de que en la escuela se enseñe a controlar la emoción, pues una sociedad tan compleja reclama de la educación más que los saberes disciplinares; la escuela está urgida de métodos que medien en la convivencia escolar del aula y prevengan conductas de riesgo en los estudiantes, entonces la educación emocional se plantea como la alternativa a dicha urgencia. Pero se ha implantado dicho discurso sin que exista una fundamentación conceptual y que ligue lo pedagógico a las prácticas de la competencia emocional, es decir, la educación emocional se implanta desde la acción en el aula, sin una concreción conceptual y sin una reflexión pedagógica del colectivo de maestros en Colombia.

Se requiere entonces una comprensión de la emoción, pues no se pueden hacer apuestas educativas que involucren dicha dimensión desde la intuición, el desconocimiento o el sentido de acoger lo novedoso, que es lo que se ha venido haciendo. Comprender el sentido de lo que se denomina educación emocional, educación de las emociones o competencias emocionales y sus implicaciones. Al respecto, Dussel (en Abramowski, 2010) plantea que “Hay sin embargo poca teorización pedagógica sobre estos asuntos, aunque sí mucha práctica, y múltiples enunciados y justificaciones que fueron configurándose de manera muy heterogénea” (p. 11).

La emoción en el aula colombiana: algunas premisas

Con la firma del acuerdo para la terminación del conflicto y el inicio de una era de paz estable y duradera en Colombia, “La Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición” propuso en su estrategia de pedagogía (2019):

Que la verdad sobre el Conflicto Armado Interno (CAI) sea tema de estudio en las instituciones educativas como base incuestionable de la No Repetición. Dentro de sus lineamientos están: El trabajo colaborativo, Superar el activismo, Privilegiar la comprensión para el pensamiento crítico y la acción, *Priorizar procesos que combinen las prácticas éticas, estéticas y afectivas*, promover la polifonía, Impactar la cotidianidad, *Reconocer la emocionalidad y espiritualidad*⁵. (como se citó en el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2021, p. 38)

Como se enuncia, en esta nueva era del posconflicto en Colombia, se hace relevante que la escuela priorice las prácticas éticas, estéticas, afectivas y que reconozca la emocionalidad y espiritualidad como un compromiso desde el espacio escolar en la construcción de una cultura de paz.

Sin embargo, más allá de la firma del acuerdo de paz, es innegable que en Colombia la niñez y la juventud cada día se enfrentan a condiciones adversas en sus entornos inmediatos⁶. Es así como la violencia intrafamiliar, vulneración de derechos y abusos constantes contra todas las dimensiones humanas requieren que la escuela, más allá de garantizar cobertura educativa, saberes disciplinares y alimentación escolar, emprenda acciones que permitan el florecimiento de la dimensión emocional de los niños y jóvenes, lo que les permita vivir una vida digna y desarrollar un mayor sentido de vida; siendo éste un compromiso ético de la escuela por la transformación humana, como lo plantea Areiza (2020):

La ética se implica, pues, en el cuidado de la vida, en el cuidado de sí y de los otros. Esta perspectiva situada en la escuela supone un cuidado y una respuesta ante la adversidad y unido a ello, un cultivo en las distintas esferas de lo humano. (p. 14)

Aclara además que:

En ese cuidado se funda la amorosidad, esa gestualidad del afecto que emerge porque la formación no acontece solo en un espacio de transmisión de conocimientos sino en un espacio sensible. Gestualidad que se distancia de la lástima y de la permisividad; es la disposición ante la presencia humana que no es indiferente, que se hace presencia en el silencio, en la voz, en la rabia, en el vacío. (p. 15)

También, se hace necesario analizar la diversidad de población escolar atendida en las aulas, lo que implica estrategias diferenciales desde el proceso formativo. Un ejemplo de ello es la población desplazada y la población migrante venezolana, a la cual se le ha brindado el acceso al sistema educativo, mas no se ha ofertado en las condiciones pertinentes, empezando por la a veces apatía de los maestros con respecto a las condiciones en las cuales deben admitir permanentemente a esta población, a las escasas o nulas adaptaciones curriculares y estrategias evaluativas diferenciales, en especial, a las inexistentes estrategias para brindar un apoyo o acompañamiento emocional a estos niños y jóvenes, los cuales son también víctimas de rechazo en los diferentes entornos donde se ubican, enfrentándose a procesos de adaptación y aculturación, ante un escenario escolar muchas veces excluyente y que no es sensible a su historia de vida.

Las emociones y/en los docentes

Es importante ahora ubicarse en el rol del maestro, comprender cómo le ha llegado esa ola de educar la emoción. Más allá de una presión o discurso que empieza a ser dominante desde el sistema educativo, el educar las emociones se ha convertido en un discurso que reclaman tanto las familias como los mismos estudiantes, sumado a la realidad en que viven los niños en un país como Colombia, donde la violencia es el pan de cada día. Lo cual ha conducido a que los maestros reconozcan y sientan la necesidad de brindar más que un “cariño necesario” (Abramowski, 2009), que emprendan acciones que conduzcan a incluir la emoción como parte de su propuesta formativa en el aula.

Esto ha conducido a reevaluar las concepciones y roles del maestro, pues se podría pensar que el reconocimiento de la afectividad debilitaría los lazos de poder, que permitir esa sensibilidad generaría poca credibilidad, poca profesionalidad de su tarea, que se perdería el “tiempo efectivo de la clase”⁷ (MEN, 2015) en escuchar a los estudiantes y sus relatos de vida, o que al profundizar en dichas historias los maestros se podrían involucrar en problemas legales, pues al conocer ciertas situaciones tienen el deber de denunciar; además del nuevo rol que se enuncia para el maestro dentro de los programas de educación emocional, pues se le asume como “tutor, acompañante, orientador, facilitador”⁸ enfatizando en un oficio metodológico (Zuluaga, 2020), dejando un lugar secundario al significado histórico y social del maestro.

Otro asunto que reclama la educación emocional y que surgió debido a la pandemia del COVID-19, es que no se ha pensado en las emociones de los maestros, como lo plantea Santos (2006): “No se ha tenido en cuenta la vida emocional de los docentes... qué sentimientos genera en ellos la tarea” (p. 18), el maestro también lleva sus emociones al aula y se carga de los problemas de sus estudiantes, pero no hay un espacio para que se reconozca su mundo emocional en la escuela, por ello, cada día aumentan los problemas de salud mental en el magisterio (Castro y Castro, 2022).

Epílogo

Un debate pedagógico emergente

Posiblemente nos encontremos ante un nuevo capítulo de la historia educativa, donde las emociones y los afectos reclaman un lugar y una intervención específica en el aula (Dussel, como se citó en Abramowski, 2010). Discurso que amerita un debate desde la pedagogía y el magisterio en Colombia, donde se reflexione desde diversas instancias:

- Sobre los significados de la educación emocional apropiados en la escuela, los cuales provienen de la psicología y las neurociencias, siendo necesario enriquecer dicha perspectiva con aportes de otras disciplinas, tales como la sociología, la cual “lleva desde 1980 presentando sus avances en el estudio de las emociones a la comunidad académica” (Pacheco, 2022, p. 77), consolidándose teórica e institucionalmente; posibilitando así un

análisis de la emoción como construcción social y colectiva, entendiendo además la complejidad y cambio constante de dichas nociones conceptuales (Pacheco, 2022).

- Analizando las experiencias realizadas desde el aula, más aún, el maestro como sujeto activo y crítico del saber pedagógico debe cuestionar el por qué y el cómo de la educación emocional en su práctica pedagógica y en las propuestas formativas de la escuela, trascendiendo la presión del sistema educativo y revaluando la noción de competencia emocional.
- Analizar las posibles implicaciones de la educación emocional en los programas de formación de maestros y la oferta educativa de las instituciones educativas y de educación superior en el país.

Por último, este momento de posconflicto en la historia de Colombia nos permite vislumbrar un proceso educativo donde el afecto y la emoción adquieran relevancia como ejes articuladores de la vida en el aula, un espacio donde prime el trato sensible, el cual permita el reconocimiento del otro como par, como humano, con un proceso de vida, intereses y necesidades, un lugar donde adquieran relevancia las narraciones de vida y el valor de las historias personales, como forma de reivindicación de la importancia de cada persona para el destino social; el aula como un lugar donde se comprenda que somos víctimas de cincuenta años de guerra, la escuela debe ser un refugio donde los niños, jóvenes y maestros puedan ayudar a reparar los daños y el dolor social causado por la violencia, pues como lo plantea Kaplan (2022): “La escuela necesita educar para ser sensible frente al sufrimiento del otro. Lo emocional refiere a la trama infinitesimal y capilar en que se articulan los vínculos pedagógicos” (p. 66).

Más allá del desarrollo de unas competencias emocionales con un fin definido, la escuela debe ubicar la sensibilidad como fruto del reconocimiento de la emoción y el afecto en el aula, siendo parte del compromiso por la transformación humana, pues “El compromiso afectivo con los otros muestra el valor humano del proceso de socialización escolar” (Kaplan, 2022, p. 66).

Referencias bibliográficas

Abramowski, A. (2009). *Los “afectos magisteriales”: una aproximación a la configuración de la afectividad docente contemporánea* [Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales].

Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós.

- Abramowski, A. (2019). Por ese palpitar. La historia de la educación ante los desafíos del giro emocional o afectivo. En N. Arata y P. Pineau (Coords.). *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza* (pp. 231–251), Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Aldeas Infantiles SOS. (31 de julio de 2023). *El maltrato infantil en cifras: una realidad de dimensiones alarmantes*. <https://www.aldeasinfantiles.org.co/noticias/noticias-2023/maltrato-infantil>
- Areiza, E. (2020). Subjetividades políticas de maestros y maestras en contextos afectados por la violencia. Actos pedagógicos para el cuidado de la vida. *Praxis, Educación y Pedagogía*, (5), 94–115. https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i5.9483
- Castro, S., y Castro, L. (2022). Promoción de la salud mental en una escuela municipal chilena: los hallazgos del proyecto AME (Aprendizajes Mentales Emocionales). *Estudios Pedagógicos*, 48(1), 251–272. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100251>
- Germer, C. (2011). *El poder del mindfulness*. Paidós.
- Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós.
- Marín-Díaz, D. (2019). Autoayuda, educación y prácticas de sí. Genealogía de una antropotécnica. En C. Noguera y D. Rubio (Eds.), *Genealogías de la pedagogía* (1^a ed.) (pp. 87–122). Rescates. Universidad Pedagógica Nacional. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt9jzjt>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Guía general de acompañamiento. Programa Todos a Aprender 2.0. https://pta.mineducacion.gov.co/documentos/GUIA_GENERAL_DE_ACOMPANAMIENTO_PTA.pdf
- Moñivas, A., García-Diex, G., y García-de-Silva, R. (2012). Mindfulness (Atención Plena): concepto y teoría. *Portularia*, XII(Extra), 83–89.
- Pacheco, J. (2022). *Emociones para un nuevo mundo: con una reflexión sobre la educación a futuros docentes de primera infancia en la Universidad*. Universidad Libre.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2021). *Documento de balance sobre los Programas de Educación socioemocional, ciudadana y para la paz desde 2000 hasta 2019. Revisión normativa, conceptual y de experiencias, iniciativas o programas relevantes*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Rosales, D. (2013). Una revisión de la psicología tradicional desde el proceso de Ho’Oponopono. Unidad de Neuropsicología – HUC. Seminarios. <https://www.neuropsicologiahuc.com.ve/seminarios/Articulo%20Hoponopono.pdf>
- Santos G., M. A. (2006). *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Bonum.

Secretaría de Educación del Distrito. (2016). *Emociones para la vida. Programa de Educación Socioemocional. Guía para el docente*. Alcaldía Mayor de Bogotá. https://www.educacion-bogota.edu.co/portal_institucional/transparencia/emociones-para-la-vida

Swissinfo.ch. (19 de noviembre de 2023). *Casi 8.300 delitos sexuales contra menores entre enero y agosto de 2023 en Colombia*. <https://www.swissinfo.ch/spa/casi-8-300-delitos-sexuales-contra-menores-entre-enero-y-agosto-de-2023-en-colombia/48991436>

Zaragoza B., J. (2013). Historia de las emociones: una corriente historiográfica en expansión, *Asclepio*, 65(1), e012. <http://dx.doi.org/10.3989/asclepio.2013.12>

Zuluaga, O. (2020). *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Editorial Magisterio.

Notas

¹ Candidata a Doctora en Educación, Universidad del Valle, Cali, Colombia.

² Para la investigación se acoge la noción de “Emoción”, desde el campo de estudios de la “historia de las emociones”, el cual plantea dos vías de análisis del concepto, la biológica y la sociocultural (Zaragoza, 2013; Abramowski, 2019).

³ Para Rosales (2013), el *ho'oponopono* es una técnica psicoterapéutica originaria de los nativos de Hawái, basada en la total responsabilidad, la reconciliación y el perdón de la persona quien la practique. La etiología de la palabra viene del hawaiano Ho'o que significa 'causa' y ponopono quiere decir "perfección". En términos sencillos, *ho'oponopono* significa: "hacer lo correcto", "rectificar un error" o "higiene mental".

⁴ Para Moñivas *et al.* (2012), *mindfulness* se emplea para referirnos tanto a un constructo teórico, como a una práctica -como es la meditación-, y a un proceso psicológico (estar consciente o atento '*mindful*') que consiste en enfocar la atención en un objeto determinado (Germer, 2011). Dicho objeto suele ser, por lo general y en un primer momento, nuestra propia respiración. Una vez enfocada la atención en la respiración, se trata de observar nuestras sensaciones, sentimientos e ideas -en el momento presente, es decir, en el 'aquí y ahora'-, sin juzgarlas, dejándolas pasar.

⁵ La cursiva fue incluida por la autora.

⁶ Según los reportes de la Estadística Delictiva de la Policía Nacional, entre enero y agosto del año 2023 se presentaron en el país 8.295 delitos sexuales contra menores de edad; de los cuales 4.605 fueron contra niños y niñas y 3.690 contra adolescentes. En el mismo período de tiempo, el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, reportó 12.899 exámenes médicos legales por presunto delito sexual en

la primera infancia, infancia y adolescencia. Igualmente, las cifras de niños, niñas y adolescentes que han ingresado al sistema de protección del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar por violencia sexual son inquietantes, reportando 11.135 registros entre el 1 de enero al 31 de agosto de 2023, de los cuales, 9.705 de los casos fueron contra víctimas del sexo femenino y 1.425 de sexo masculino (Swissinfo.ch, 2023).

En cuanto a la violencia intrafamiliar, para el año 2018 se presentaron 77.303 casos, de los cuales, 58.931 se cometieron contra mujeres -211 casos diarios en promedio-, mientras que para el año 2019 se reportaron 22.613 casos de violencia sexual y 10.468 casos de maltrato infantil (Aldeas Infantiles SOS, 2023).

En cuanto a la violencia intrafamiliar, para el año 2018 se presentaron 77.303 casos, de los cuales, 58.931 se cometieron contra mujeres -211 casos diarios en promedio-, mientras que para el año 2019 se reportaron 22.613 casos de violencia sexual y 10.468 casos de maltrato infantil (Aldeas Infantiles SOS, 2023).

⁷ Concepto empleado por el Programa Todos a Aprender en su Guía general de acompañamiento (Ministerio Nacional de Educación, 2015), para designar el tiempo “realmente” destinado a la enseñanza dentro de las clases.

⁸ Tal como se enuncia en las cartillas “Emociones para la vida – Guía del docente” (Secretaría de Educación del Distrito, 2016).

