

<https://doi.org/10.47633/9m6xpj42>

Puentes de sabiduría y emoción en la mediación pedagógica del aprendizaje escolar

Bridges of Wisdom and Emotion in the Pedagogical Mediation of School Learning

Pontes de Sabedoria e Emoção na Mediação Pedagógica da Aprendizagem Escolar

Antonio Francisco García-Zamora

Universidad Técnica Nacional, Sede San Carlos. San Carlos, Costa Rica



<https://orcid.org/0000-0003-3644-6525>

<https://ror.org/01s9pbd40>

agarciaz@utn.ac.cr

Tattiana De los Ángeles Zumbado-Sandí

Universidad de La Salle. San José, Costa Rica



<https://orcid.org/0009-0001-0247-9161>

<https://ror.org/04djera41>

tattiana.zumbado.sandi@ulasalle.ac.cr

Recibido 17-12-2025 | Revisado 04-03-2026 | Aprobado 25-5-2026



Nuestros artículos son publicados bajo los términos de la licencia internacional Creative Commons Atribucion-NoComercial-CompartirIgual 4.0.

Resumen

El presente ensayo examinó la relación entre afectividad, mediación pedagógica y aprendizaje en el contexto de la Educación General Básica costarricense, con especial atención al cuarto año escolar. Desde una perspectiva reflexiva y hermenéutica, se analizaron las nociones de vínculo afectivo, resonancia pedagógica y construcción compartida del conocimiento a la luz del paradigma de la complejidad, en diálogo con aportes de la biopedagogía y otras perspectivas relacionales del aprendizaje. La metodología se sustentó en la revisión de fuentes teóricas y en la reflexión sobre experiencias pedagógicas vividas en la Comunidad Aprendiente Atenea, lo que permitió reconocer que las emociones, el cuidado, la presencia de la persona docente y la calidad del vínculo incidieron en la disposición de la persona aprendiente para comprender, crear sentido y participar en procesos cognitivos duraderos. Asimismo, se advirtió que el aprendizaje no pudo entenderse como una operación exclusivamente intelectual, sino como una experiencia encarnada, situada y relacional, atravesada por la corporalidad, la sensibilidad y la convivencia. El ensayo concluyó que una educación orientada por la complejidad requirió mediaciones pedagógicas capaces de reconocer a la persona aprendiente en su integralidad y de sostener, desde la ternura, la escucha y el acompañamiento, procesos formativos con mayor sentido humano y escolar.

Palabras clave: afectividad educativa; biopedagogía; complejidad; Costa Rica; vínculos afectivos

Abstract

This essay examined the relationship between affectivity, pedagogical mediation, and learning in the context of Costa Rican Basic General Education, with particular attention to fourth grade. From a reflective and hermeneutic perspective, the notions of affective bond, pedagogical resonance, and shared construction of knowledge were analyzed in light of the paradigm of complexity, in dialogue with contributions

from biopedagogy and other relational perspectives on learning. The methodology was based on a review of theoretical sources and on reflection upon pedagogical experiences lived within the Atenea Learning Community, which made it possible to recognize that emotions, care, the presence of the teaching person, and the quality of the bond influenced the learner's disposition to understand, create meaning, and participate in lasting cognitive processes. It was also observed that learning could not be understood as an exclusively intellectual operation, but rather as an embodied, situated, and relational experience, traversed by corporeality, sensitivity, and coexistence. The essay concluded that an education oriented by complexity required pedagogical mediations capable of recognizing the learner in their wholeness and of sustaining, through tenderness, listening, and accompaniment, formative processes with greater human and school meaning.

Keywords: affective bonds; biopedagogy; complexity; Costa Rica; educational affectivity

Resumo

Este ensaio examinou a relação entre afetividade, mediação pedagógica e aprendizagem no contexto da Educação Geral Básica costarriquenha, com especial atenção ao quarto ano escolar. A partir de uma perspectiva reflexiva e hermenêutica, foram analisadas as noções de vínculo afetivo, ressonância pedagógica e construção compartilhada do conhecimento à luz do paradigma da complexidade, em diálogo com aportes da biopedagogia e de outras perspectivas relacionais da aprendizagem. A metodologia baseou-se na revisão de fontes teóricas e na reflexão sobre experiências pedagógicas vividas na Comunidade Aprendente Atenea, o que permitiu reconhecer que as emoções, o cuidado, a presença da pessoa docente e a qualidade do vínculo influenciaram a disposição da pessoa aprendente para compreender, criar sentido e participar de processos cognitivos duradouros. Também se observou que a aprendizagem não pôde ser compreendida como uma operação exclusivamente intelectual, mas como uma experiência encarnada, situada e relacional, atravessada pela corporalidade, pela sensibilidade e pela convivência. O ensaio concluiu que uma educação orientada

pela complexidade exigiu mediações pedagógicas capazes de reconhecer a pessoa aprendente em sua integralidade e de sustentar, a partir da ternura, da escuta e do acompanhamento, processos formativos com maior sentido humano e escolar.

Palavras-chave: afetividade educativa; biopedagogia; complexidade; Costa Rica; vínculos afetivos

Introducción

Pensar la educación desde la afectividad y la mediación pedagógica nos conduce, casi sin rodeos, al corazón de la experiencia cotidiana del aula: a esos gestos discretos que apenas se anuncian, a los silencios que sostienen, a las miradas que acogen y a los encuentros que, aun cuando no siempre dejan huella visible en los registros escolares, van modelando de manera decisiva la forma en que los aprendientes se acercan al conocimiento, se reconocen a sí mismos y se abren (o se cierran) ante la posibilidad de aprender. En nuestra experiencia como docentes y aprendientes-investigadores, comprendemos que la educación no puede reducirse a una secuencia metodológica ni a un orden de pasos destinados a transmitir contenidos; se trata, más bien, de un acontecimiento vivo, tejido por memorias, emociones, corporalidades, palabras, símbolos y modos de estar con el otro, donde cada presencia modifica la escena compartida.

Desde ese lugar, reconocer la dimensión afectiva como eje del proceso educativo supone aceptar que aprender no constituye una operación exclusivamente cognitiva, separable del cuerpo, de la historia o del mundo relacional en el que cada sujeto se configura. Aprender compromete la totalidad del ser; en este sentido, cabe recordar que las investigaciones recientes en educación emocional muestran que los procesos de comprensión se vuelven más profundos cuando quienes aprenden se saben vistos, escuchados y acompañados en su singularidad (Tao et al., 2022; Vargas-Madriz et al., 2024). Esta afirmación, leída a la luz de nuestras propias prácticas, adquiere una densidad particular: nos hace volver sobre esos momentos aparentemente pequeños (una palabra dicha con oportunidad, un

silencio respetuoso, una mirada que no juzga y legitima) que, sin estridencia, pueden convertirse en puentes hacia una forma más humana de habitar la escuela.

Cuando esto se vuelve visible, el acto pedagógico empieza a resignificarse. Ya no aparece como una simple operación de transmisión, sino como un diálogo profundo donde se entrelazan mundos interiores, trayectorias de vida y modos singulares de comprender la realidad. En esta dirección, diversas investigaciones contemporáneas insisten en que una educación humanizante nace allí donde el vínculo es asumido como una relación ética y recíproca, en la que cada persona se reconoce corresponsable del proceso común (Noddings, 2020). Debemos hacer énfasis en que esta forma de comprender la relación pedagógica no responde a una idealización ingenua del aula, sino a la constatación de que toda práctica educativa produce efectos que exceden lo instruccional. Un docente no solo organiza experiencias de aprendizaje: también hace lugar, nombra, legitima o silencia. Y en ese movimiento, que es simultáneamente pedagógico y ético, se configuran las condiciones bajo las cuales el aprendiente podrá pronunciar su palabra, arriesgar su creatividad y construir una relación significativa con el saber.

Desde nuestro sentipensar, la afectividad no aparece como un añadido emotivo ni como una capa secundaria colocada sobre un andamiaje previamente cognitivo. Su estatuto es otro. Se trata de una dimensión constitutiva del acto educativo, porque es en la relación afectiva donde el conocimiento encuentra condiciones de posibilidad para ser vivido, interpretado y encarnado. Dicho de otra manera, el aula no es únicamente un espacio donde circulan contenidos; es también un territorio simbólico donde se ensayan formas de convivencia, se elaboran heridas, se afianzan seguridades o se profundizan distancias. Por eso mismo, preguntarnos por la mediación pedagógica exige preguntarnos, también, por la cualidad del vínculo que la sostiene.

Partimos, en esta reflexión, de una convicción que ha ido madurando a lo largo de nuestras prácticas y de nuestras búsquedas compartidas: la calidad del aprendizaje guarda una relación profunda con la calidad de los vínculos que se construyen en el espacio educativo. Maturana Romesín y Varela García (1998) recuerdan que conocer es siempre un acto encarnado, situado en una trama relacional en la que la emoción abre o cierra posibilidades de comprensión. Esta afirmación,

que conserva una fuerza notable para pensar la educación contemporánea, nos invita a mirar la mediación pedagógica como un territorio de encuentro y no solo como una función didáctica. El docente ofrece presencia, cuidado y legitimidad a la subjetividad del aprendiente; pero, al mismo tiempo, lo llama a revisar su propia posición: cómo observa, qué palabras pronuncia, qué silencios habilita, qué resonancias deja en quienes confían en él para aprender.

Nuestra reflexión reafirma esta línea de pensamiento, al subrayar que los vínculos pedagógicos no median solamente el acceso a los contenidos, sino también las condiciones emocionales y simbólicas que permiten que el aprendizaje enraíce. McNeill y Bushaala, (2023) señalan que la presencia auténtica del educador, la escucha activa y la validación de la experiencia del otro favorecen la creación de climas de confianza y apertura. Lo que aquí se pone en juego no es menor. Cuando el aprendiente percibe que su experiencia no es reducida ni desautorizada, la relación con el saber cambia de densidad: se vuelve menos defensiva, más disponible, más encarnada. Esta situación invita a considerar que las mediciones estrictamente cuantitativas tienden a perder matices relevantes del sistema universitario y escolar cuando pretenden explicar, de manera aislada, procesos que en realidad se sostienen en tramas vivas de reconocimiento, sensibilidad y memoria compartida.

A la par de ello surge otra exigencia, menos visible pero igualmente decisiva: asumirnos como personas en permanente transformación. Cada encuentro pedagógico nos devuelve algo de nosotros mismos. A veces confirma intuiciones; otras veces confronta nuestras limitaciones, nuestras impaciencias, nuestras zonas de comodidad y nuestras heridas. Gómez-Ramos (2021) sostiene que la persona docente que se dispone al diálogo consigo misma y con sus aprendientes amplía su capacidad para transformar las dinámicas del aula en escenarios de dignificación y sentido. Esta observación merece ser atendida con cuidado, porque sugiere que la mediación pedagógica no se agota en lo que hacemos hacia afuera, sino que compromete también la disposición interior desde la que acompañamos. Hay una pedagogía de la autoconciencia que subyace a todo vínculo genuino. Y esa pedagogía, aun cuando no siempre sea tematizada, atraviesa de manera profunda la calidad de la experiencia educativa.

Nuestra reflexión se inscribe en el paradigma de la complejidad, que Morin (2003) propone como una vía para comprender los fenómenos humanos desde su interrelación, su movilidad y su inseparabilidad respecto de los entramados en los que emergen. Bajo esta mirada, la educación deja de concebirse como una suma de dimensiones aisladas y comienza a leerse como un tejido donde pensamiento, emoción, ética, lenguaje, historia y corporeidad se afectan mutuamente. Para nosotros, esta perspectiva ha sido decisiva, no solo en el plano conceptual, sino también en el plano vivencial, porque nos ha permitido interpretar las experiencias pedagógicas vividas con los aprendientes de cuarto año de la Educación General Básica costarricense sin fragmentar aquello que, en la práctica, siempre aparece entrelazado. Vale precisar que esta etapa de la niñez posee una densidad formativa singular, pues en ella se consolidan estructuras cognitivas, disposiciones afectivas y formas de vínculo social que acompañarán el desarrollo posterior.

Situarnos en este horizonte supone reconocer que cada aula funciona como un ecosistema vivo, atravesado por relaciones, tensiones, silencios, afectos, palabras, expectativas, miedos y búsquedas compartidas. No hay allí un único factor que explique lo que ocurre. Desde una perspectiva sistémica, los procesos educativos requieren comprenderse en su multidimensionalidad, reconociendo que las dimensiones afectiva, relacional y cognitiva se encuentran interconectadas (Gladwin & Ellis, 2024). Asimismo, esta comprensión integral incorpora una dimensión ética, vinculada con el cuidado, la responsabilidad y las relaciones humanas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2024). En esta clave, el aprendizaje no emerge de un estímulo único ni de una causa lineal, sino de una constelación de factores que se entretejen de manera dinámica. El espacio del aula, entonces, no puede ser pensado como un escenario neutro. Es un lugar de producción de sentido, donde la relación entre seres humanos y saberes está siempre mediada por climas, historias y formas de convivencia.

De ahí que la complejidad no nos conduzca a la dispersión, sino a una comprensión más responsable del fenómeno educativo. Barragán Giraldo (2023) recuerda que leer la educación desde este marco implica admitir el carácter único de cada experiencia formativa y la singularidad con la que cada grupo humano construye sentido. Esta afirmación, que podría parecer evidente, cobra otra densidad cuando

se traslada a las prácticas concretas. Cada grupo trae su propio ritmo, sus heridas, sus entusiasmos, sus modos de acercarse al lenguaje y al otro. Cada experiencia de aula contiene una espesura que no se deja capturar del todo por categorías rígidas. Por eso, leer las vivencias de las personas aprendientes costarricenses exige una forma de escucha que no quiera resolver de inmediato lo que observa, sino permanecer el tiempo suficiente junto a aquello que pide comprensión.

La relevancia de este estudio se sitúa, justamente, en el reconocimiento de que los procesos de aprendizaje no pueden ser comprendidos al margen de la afectividad. Immordino-Yang y Damasio (2007) muestran, desde la neurociencia, que aquello que se aprende con emoción se integra con mayor profundidad en la memoria. Boff (2002), por su parte, recuerda que el conocimiento pierde densidad humana cuando se desliga del cuidado, de la ternura y de la dignidad del ser. Ambas perspectivas, aunque proceden de tradiciones distintas, convergen en un punto que para nosotros resulta decisivo: el aprendizaje no se limita a la acumulación de información, sino que se configura en el modo en que el sujeto se siente implicado, reconocido y afectado por lo que aprende. En nuestras vivencias docentes, esta constatación aparece una y otra vez: la resonancia afectiva suele marcar la diferencia entre una repetición vacía y una comprensión que encuentra lugar en la experiencia.

No puede perderse de vista que esta discusión posee una resonancia particular en la escuela contemporánea, donde persisten modelos pedagógicos orientados por la fragmentación, la prisa y la productividad medida en términos de rendimiento. Frente a ello, reconocer la afectividad como dimensión constitutiva del acto educativo no equivale a sentimentalizar la escuela. Implica, más bien, recuperar una comprensión más amplia de lo que significa aprender. Tao et al. (2022) señalan que el desarrollo socioemocional no constituye un complemento periférico del currículo, sino una dimensión estructural para la formación de aprendizajes auténticos y ciudadanía crítica. Esta afirmación nos parece especialmente fecunda, porque desplaza la afectividad del margen al centro del debate pedagógico. No se trata, entonces, de preguntarnos si la emoción debe entrar o no al aula; se trata de admitir que nunca ha estado fuera, aunque muchas veces haya sido ignorada por los lenguajes dominantes de la escuela.

Cuando esta dimensión se reconoce, la escuela empieza a revelarse como un espacio donde no solo circulan saberes, sino donde también se moldean formas de habitar el mundo, de mirar al otro y de relacionarse con uno mismo. En otras palabras, educar implica participar en la configuración de subjetividades. Mallén-Lacambra y Mamas (2025) sostienen que educar desde la sensibilidad abre espacios para que los sujetos se reconozcan tanto en su vulnerabilidad como en su fortaleza, favoreciendo vínculos de cooperación, empatía y cuidado mutuo. Lo que aquí se afirma tiene un alcance ético que vale la pena subrayar: asumir la afectividad como parte constitutiva del acto educativo implica reconocer que enseñar siempre involucra una toma de posición sobre la vida compartida, sobre la dignidad del otro y sobre la manera en que queremos construir comunidad.

Desde nuestro sentipensar, esta cuestión toca uno de los núcleos más delicados de la práctica pedagógica. Hay procesos educativos donde el contenido se cumple, pero el vínculo se resiente; hay otros donde, aun en medio de dificultades, se produce una forma de presencia que sostiene. Esto importa, porque la niñez necesita espacios donde la palabra no sea una amenaza, donde el error no cierre posibilidades y donde la experiencia de aprender no esté disociada del reconocimiento. En este punto, cabe recordar que el Buen Vivir educativo no puede pensarse únicamente como una formulación conceptual; exige encarnarse en prácticas concretas de cuidado, escucha y legitimación.

El objetivo del presente ensayo es examinar cómo la afectividad y la mediación pedagógica inciden en los procesos de aprendizaje, especialmente en la infancia, y qué aportes ofrece el paradigma de la complejidad para comprender este fenómeno desde una perspectiva más humana e integradora. Para ello, hemos optado por una metodología de carácter reflexivo y hermenéutico, sostenida en la lectura de autores que dialogan entre sí: desde Maturana, Freire y Varela hasta Sheldrake, Boff, Gutiérrez y Morin, además de nuestra propia experiencia como docentes-investigadores en contextos de educación primaria. No buscamos cerrar la discusión con una fórmula. Nos interesa, más bien, proponer una lectura que permita comprender con mayor amplitud la densidad afectiva y relacional del acto educativo. Precisamos que esta decisión metodológica responde al tipo de pregunta que orienta el ensayo: una pregunta que no se satisface con la

descripción externa de los fenómenos, porque requiere entrar en la textura de las experiencias y en los sentidos que allí se producen.

Desde esta confluencia entre lo teórico y lo vivido, comprendemos que pensar la mediación pedagógica demanda un ejercicio de autoconciencia que no puede quedarse en la superficie del discurso. Zambrano Leal y Arboleda (2023) señalan que la persona docente que reflexiona sobre sí misma y sobre la forma en que se relaciona con los demás abre caminos para una educación más sensible y humanizada. En nuestro caso, la revisión teórica no ha sido una operación desvinculada de la práctica, sino una manera de volver sobre lo vivido para leerlo con mayor hondura. Es en esa reciprocidad entre experiencia y pensamiento donde se ha ido configurando la mirada que sostenemos aquí.

Escribimos desde un nosotros porque nuestras voces se entrelazan en este proceso. Vivimos la escuela como un territorio en el que la emoción atraviesa cada gesto pedagógico y donde la mediación, cuando se ejerce con presencia y cuidado, puede convertirse en un espacio de reconocimiento mutuo. En medio de las tensiones del presente (la aceleración tecnológica, las mutaciones socioculturales, las presiones institucionales y las heridas que también alcanzan a la niñez) sentimos la urgencia de defender una educación donde la sensibilidad conserve un lugar legítimo junto a la razón, y donde el acto pedagógico recupere su espesor ético, comunitario y creador. No se trata de una nostalgia por una escuela idealizada. Se trata de afirmar, con plena conciencia de las dificultades del presente, que educar sigue siendo una tarea profundamente humana.

En esta escritura compartida reconocemos, igualmente, que nuestra identidad docente se va configurando en la relación con quienes acompañamos y con quienes caminamos. Siguiendo a Zambrano Leal y Arboleda (2023), entendemos la docencia como un sendero de autodescubrimiento donde cada experiencia con la niñez nos confronta con nuestras maneras de sentir, cuidar y habitar la responsabilidad educativa. Hay algo de despojo en este proceso. Algo que nos obliga a dejar atrás imágenes rígidas del docente para poder habitar una presencia más humilde, más atenta, más disponible a la alteridad. Y en ese movimiento, la sensibilidad deja de ser una cualidad periférica para mostrarse como el corazón mismo del encuentro pedagógico; allí donde la palabra se vuelve puente, el silencio

se transforma en escucha y el vínculo adquiere el espesor de un gesto ético que sostiene la vida compartida.

Nos interesa sentipensar la educación cuidando el lenguaje con el que nombramos los vínculos, porque sabemos que en esas palabras se juega, en parte, la posibilidad de acompañar a los aprendientes en la construcción de un saber que tenga sentido para sus vidas. Cabe recordar que el lenguaje no nombra desde afuera: configura. Y cuando el lenguaje pedagógico olvida la dimensión afectiva del aprender, también empobrece la comprensión de aquello que ocurre en el aula.

Desde esta intención compartida, comprendemos que la manera en que nombramos el mundo participa en la manera en que lo hacemos habitable. En sintonía con Zambrano Leal y Arboleda (2023), creemos que un acto pedagógico humanizado comienza por reconocer la potencia del lenguaje y de la afectividad que lo sostiene. Por ello, nos proponemos avanzar hacia una mediación que honre la dignidad de cada sujeto, promoviendo prácticas que nutran la sensibilidad, la conciencia y la apertura a la alteridad, para que el aprendizaje pueda vivirse como una experiencia con espesor humano y no solo como cumplimiento curricular.

En este recorrido reflexivo asumimos que el fundamento último de toda mediación pedagógica auténtica reside en la capacidad de encontrarnos como seres que sienten, interpretan y se transforman mutuamente. Retomando a Maturana Romesín (2002), entendemos que educar es siempre un acto de coexistencia, un espacio donde las emociones configuran el modo en que vemos, escuchamos y acompañamos al otro. Desde esta mirada, el ejercicio docente no se limita a orientar aprendizajes; compromete, también, el cultivo de una convivencia amorosa en la que cada sujeto pueda desplegar su forma singular de ser y aprender. De esta forma, la presente reflexión se orienta hacia una afirmación que atraviesa todo el ensayo: una mediación pedagógica humanista, que se sustenta en la complejidad, la afectividad y la autoconciencia, constituye también un acto ético que nos llama a cuidar la vida compartida y a hacer del proceso educativo un espacio donde el respeto, la dignidad y el reconocimiento mutuo dejen de ser aspiraciones abstractas para volverse experiencia.

El desarrollo que sigue no pretende disponer un itinerario rígido ni cerrar el debate en una secuencia lineal de afirmaciones; más bien, intenta acompañar un tejido de ideas, autores y vivencias que nos permita leer el aprendizaje como un acontecimiento relacional donde emoción, cognición y ética se afectan mutuamente. Cabe recordar que, cuando el aula se comprende desde esta densidad, la tarea de la persona docente deja de ser únicamente didáctica y empieza a revelarse también como una presencia que cuida, interpreta y sostiene.

Desarrollo del tema

Hablar de afectividad y mediación pedagógica en el aprendizaje, después de lo planteado en la introducción, exige detenernos en una evidencia que atraviesa silenciosamente la vida escolar: los procesos cognitivos no irrumpen en el vacío ni se despliegan al margen de la historia emocional de quienes aprenden. Cada persona aprendiente llega al aula con un mundo interior que no siempre encuentra palabras para nombrarse, con preguntas que a veces se resguardan en el silencio, con heridas, entusiasmos, deseos y formas de relacionarse con el saber que han sido modeladas por experiencias previas. Desde nuestra vivencia como personas docentes-investigadoras, hemos constatado que el modo en que la persona docente se aproxima a esa subjetividad incide de manera directa en la apertura o en el repliegue frente al conocimiento. Allí se juega algo decisivo. No estamos ante un componente accesorio del aprendizaje, sino ante una de sus condiciones de posibilidad más hondas, precisamente porque en ese umbral relacional se entretajan emoción, pensamiento y sentido.

Zambrano Leal y Arboleda (2023) subrayan, en esta misma dirección, que la docencia constituye también un camino de autoconciencia, en el que la persona educadora reconoce que su presencia emocional participa activamente en el proceso formativo. Esta observación, lejos de ser una idea abstracta, toca una fibra muy concreta de la práctica. Nos invita a comprender que mirar a la persona aprendiente supone mirarnos también a nosotros mismos, nuestras disposiciones interiores, nuestras formas de acercarnos al otro, nuestros gestos mínimos y las resonancias que dejamos en la relación educativa. Cuando esta reflexividad

se cultiva, la mediación adquiere otro espesor, pues deja de ser una secuencia de acciones externas y se convierte en una presencia que sostiene. Desde este sentipensar, la seguridad emocional no aparece como una concesión afectiva ajena al aprendizaje, sino como el suelo desde el cual cada niño y niña puede atreverse a preguntar, a dudar, a ensayar respuestas, a equivocarse sin quedar herido y a habitar el aula con una libertad más honda.

Las investigaciones en neurociencia muestran que emoción y cognición no pueden entenderse como esferas separadas. Immordino-Yang y Damasio (2007) sostienen que aquello que se siente con intensidad se recuerda con mayor fuerza, pues las emociones organizan la memoria y orientan la atención hacia aquello que cobra sentido para la persona. Cabe recordar que esta afirmación trae consigo una consecuencia pedagógica de gran alcance: si el aprendizaje se articula con aquello que afecta y conmueve, entonces la mediación pedagógica no puede limitarse a presentar información de manera ordenada, sino que debe propiciar condiciones para que el saber sea vivido como experiencia significativa. En la interacción con la persona docente se modulan, muchas veces sin que lo notemos del todo, las experiencias afectivas que habilitan o inhiben el aprender. Un gesto de acogida, una palabra pronunciada con respeto o una mirada que transmite confianza pueden convertirse en el umbral que permite que la comprensión se inicie.

En este marco, la propuesta de Noddings (2020) sobre el cuidado ético aporta una clave particularmente fecunda, pues nos recuerda que los procesos de aprendizaje se fortalecen cuando la persona docente logra generar una atmósfera emocional coherente con el bienestar de la persona aprendiente. No se trata únicamente de disponer estrategias afectivas como recurso metodológico, sino de sostener una disposición genuina hacia el otro, una actitud que se deja ver en la consistencia entre lo que se dice, lo que se siente y lo que se hace. Se hace preciso mencionar que esta coherencia no surge de manera automática; exige trabajo interior, vigilancia ética y una voluntad de presencia que no siempre es sencilla de sostener en medio de las presiones de la vida escolar. Sin embargo, hemos observado que cuando esta disposición se cultiva, la niñez no solo aprende con mayor disponibilidad, sino que se siente dignificada, acompañada y reconocida como parte de una comunidad que la sostiene.

Maturana Romesín (1996) recuerda que “el amor es la emoción que funda lo social y permite la convivencia” (p. 35). Pensar esta afirmación en el ámbito educativo nos coloca ante una comprensión menos rígida de la relación pedagógica. La escuela deja de parecer un escenario neutro y se revela como un espacio donde las emociones participan de manera activa en la trayectoria de quien aprende. Desde nuestra experiencia en el sistema de la Educación General Básica costarricense, hemos visto cómo un clima afectivo adecuado permite que las personas aprendientes formulen preguntas con menos temor, se atrevan a equivocarse, elaboren hipótesis y se involucren con una disposición distinta en las actividades propuestas. Allí donde hay confianza, el pensamiento se mueve con mayor soltura.

Este amor del que habla Maturana no alude, desde luego, a una emoción privada o intimista desligada de la práctica educativa. Se trata de un fundamento relacional que sostiene la convivencia y que, al trasladarse al espacio del aula, adquiere una resonancia pedagógica evidente. Coincidimos con Vargas-Madriz et al., (2024) en que un clima escolar amoroso favorece que la niñez construya una percepción más afirmativa de sí misma, abriendo condiciones para el despliegue de la autonomía y la creatividad. En nuestras vivencias, esto se vuelve perceptible cuando el aula deja de ser un espacio de vigilancia y empieza a sentirse como un lugar donde la presencia de cada persona cuenta. Entonces cambia la atmósfera. Cambia también la manera en que el conocimiento circula y se vuelve habitable. La mediación pedagógica encuentra allí su fundamento más hondo, pues el aprendizaje comienza a sostenerse en una relación donde la persona aprendiente no necesita defenderse para poder comprender.

El paradigma de la complejidad nos ofrece una vía especialmente fecunda para comprender este entramado. Morin (2003) señala que el conocimiento humano solo puede entenderse si se reconoce la unidad y la pluralidad del sujeto, siempre inmerso en tramas donde lo biológico, lo emocional, lo social y lo cultural se entrelazan. Esta mirada nos ayuda a salir de la fragmentación con la que con frecuencia se observa el aprendizaje escolar. No puede perderse de vista que, cuando la escuela reduce el acto de aprender a un procedimiento exclusivamente cognitivo, deja fuera una parte decisiva de la experiencia humana. Pensar la escuela desde la complejidad nos lleva a reconocerla como un ecosistema vivo

donde cada acontecimiento pedagógico está atravesado por múltiples factores y donde la afectividad cumple una función organizadora. No acompaña desde afuera. Ordena, dispone, abre sentido y sostiene procesos de autoecoorganización.

En coherencia con esta visión, Justice et al. (2023) sostienen que el aula debe ser entendida como un espacio ecosistémico donde cada interacción produce efectos que trascienden lo visible e inmediato. Esta idea resulta particularmente iluminadora para nuestra reflexión, porque desplaza la atención desde el contenido aislado hacia la totalidad relacional que configura el acto educativo. Cuando la escuela es mirada desde este prisma, la mediación pedagógica deja de pensarse como simple transmisión de saberes y pasa a concebirse como una práctica donde cada vínculo participa en la construcción del sentido. En esa trama, la afectividad adquiere un estatuto organizador, pues ayuda a comprender que lo que ocurre entre las personas no es accesorio respecto del aprendizaje, sino uno de sus núcleos más sensibles.

Este diálogo con la complejidad se amplía al integrar las propuestas biopedagógicas. A partir de Varela García (1996), comprender que “el aprendizaje es un fenómeno encarnado, situado en la experiencia y mediado por la historia del sujeto” (p. 87) nos ayuda a reconocer que cada persona aprendiente aprende desde su corporalidad, desde su biografía interna y desde los modos en que su mundo emocional ha sido habitado. Aquí conviene detenernos un momento. A menudo, los discursos pedagógicos hablan del aprendizaje como si este pudiera desprenderse de la vida concreta de quien aprende. La biopedagogía cuestiona esa separación. Nos recuerda que aprender es un acto vivo. Vargas-Madriz et al. (2024) insisten en ello al afirmar que el aprendizaje florece cuando se cultivan relaciones significativas. Bajo esta luz, la persona aprendiente no aparece como receptora de contenidos, sino como ser encarnado, histórico y relacional cuya experiencia constituye parte del proceso mismo de conocer.

Cuando asumimos la experiencia vivida como fuente legítima de conocimiento, la biopedagogía ensancha nuestras posibilidades de acompañamiento. Zambrano Leal y Arboleda (2023) enfatizan que la persona docente que reconoce la dimensión encarnada del aprendizaje puede generar prácticas más conscientes, éticas y conectadas con la humanidad de la persona aprendiente. Es pertinente mencionar

que este reconocimiento no se reduce a una declaración de principios, pues exige revisar la manera en que escuchamos, cómo observamos los cuerpos en el aula, de qué forma acogemos la vulnerabilidad y qué lugar damos a la historia singular que cada niño trae consigo. Cada persona aprendiente llega al aula con una memoria corporal que merece ser acogida, escuchada y legitimada. Y es precisamente allí donde germinan muchas de las disposiciones afectivas que sostienen el aprender.

Dentro de esta trama, la teoría de los campos mórficos propuesta por Sheldrake (1981/2012) ofrece un aporte sugerente para pensar aquello que ocurre en los procesos colectivos de aprendizaje. Los patrones de relación y las experiencias compartidas generan “resonancias” que trascienden el instante y configuran maneras de aprender, de vincularse y de comprender el mundo. Para nosotros, esta perspectiva adquiere fuerza cuando observamos que algunos grupos, al sentirse sostenidos por una atmósfera de confianza y acompañamiento, desarrollan una suerte de disposición común que facilita la apertura al saber. No se trata de abandonar el rigor analítico. Más bien, se trata de nombrar un fenómeno que, en ocasiones, el lenguaje pedagógico ordinario no alcanza a describir del todo. Algo en el ambiente cambia. Las personas aprendientes se escuchan de otra manera, la palabra circula con menor rigidez y el aprendizaje parece encontrar un cauce más fluido.

Esta idea de resonancia colectiva dialoga con los planteamientos de Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño (2020), quienes señalan que las comunidades de aprendizaje se fortalecen cuando existe una sintonía emocional que permite compartir significados y construir horizontes comunes. En nuestra práctica docente, observamos momentos en los que el aula adquiere una cualidad casi ritual: la comunidad aprendiente entra en un estado de atención conjunta, las miradas se alinean sin imposición y surge una disposición común para pensar, interpretar y preguntar. Estas escenas, que a veces pueden parecer pequeñas, nos dejan ver que el aprendizaje no ocurre únicamente en la interioridad individual, sino en la red de vínculos que hace posible la experiencia compartida. Esta constatación invita a leer el aula menos como contenedor de individuos y más como tejido vivo donde la comprensión también se gesta en común.

En la actualidad, la política curricular costarricense (Ministerio de Educación Pública [MEP], 2017) ha reconocido la importancia de estas dimensiones al promover una educación orientada no solo al desarrollo de destrezas cognitivas, sino también al cultivo de competencias socioemocionales, creatividad, respeto por la diversidad y conciencia ecológica. En el nivel de cuarto año, periodo en el que se consolidan habilidades de razonamiento concreto, comprensión lectora y resolución de problemas, el vínculo afectivo adquiere una resonancia particular. La niñez, entre los nueve y los diez años, atraviesa una etapa de expansión donde lo emocional y lo social se entrelazan con nuevas capacidades cognitivas. Esta situación nos invita a considerar que las mediciones estrictamente cuantitativas tienden a perder matices relevantes del sistema escolar cuando intentan describir el aprendizaje sin atender el espesor relacional y afectivo que caracteriza esta etapa. La mediación pedagógica, en este nivel, necesita acompañar esa configuración con una sensibilidad que no fracture lo que en la experiencia aparece unido.

En consonancia con este enfoque, la investigación reciente en educación socioemocional (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2021) demuestra que el desarrollo integral solo se vuelve posible cuando la escuela reconoce la relación entre mente, emoción y entorno. En cuarto año de la Educación General Básica, esta articulación resulta particularmente decisiva, pues los niños se encuentran en una etapa de estructuración identitaria donde necesitan figuras adultas coherentes y un acompañamiento que les permita comprender sus emociones y expresarlas de manera saludable. La persona docente ocupa, entonces, un lugar que rebasa con mucho la transmisión de contenidos. Su presencia puede favorecer la confianza, sostener la curiosidad y acompañar el deseo de aprender sin clausurarlo con exigencias desmedidas o con relaciones marcadas por la distancia afectiva.

Hemos visto cómo las personas aprendientes responden con mayor motivación cuando se sienten reconocidas, cuando perciben que sus emociones no son descartadas y que su participación importa en la dinámica colectiva. Ryan y Deci (2000), al desarrollar la teoría de la autodeterminación, explican que la autonomía, la competencia y el sentido de pertenencia fortalecen la motivación intrínseca. Lo interesante es que estas condiciones no se producen solas: se cultivan. En el espacio del aula, nacen de prácticas pedagógicas que respetan la voz de la persona

aprendiente, que le permiten elegir, explorar, equivocarse, transformar y descubrir que su palabra puede incidir en el proceso común. Allí la motivación deja de verse como un atributo interno aislado y comienza a leerse como resultado de una relación pedagógica que legitima la participación.

Maturana Romesín (1997) sostiene que todo aprendizaje emerge en el espacio relacional que se construye con otros, y que la emoción determina el tipo de mundo que es posible conocer. Esta afirmación, que merece ser leída con calma, nos recuerda que la tarea de la persona docente no consiste únicamente en proponer actividades o administrar secuencias didácticas, sino en crear espacios donde las personas aprendientes puedan habitar emociones que favorezcan la curiosidad y la apertura, en lugar del temor o la inhibición. Najmanovich (2012) complementa esta mirada al señalar que el conocimiento se produce en un entramado relacional y fluctuante, donde cada gesto humano incide en la forma en que se tejen sentidos y comprensiones. De ahí que reconocer la afectividad como base del aprendizaje nos lleve a sostener vínculos pedagógicos que fortalezcan la autonomía y la confianza, permitiendo que cada persona aprendiente se reconozca como sujeto valioso dentro del proceso educativo.

El vínculo entre la persona docente y la persona aprendiente no se agota en un intercambio de contenidos. Se trata de una construcción simbólica donde operan elementos afectivos que inciden en la manera en que el conocimiento se estructura y se vuelve significativo. Hernández Herrera (2024) lo expresa al señalar que la mediación implica una intencionalidad educativa que dota de sentido al vínculo entre contenido, docente y discente. En este punto, Martín-Barbero (2003) añade que mediar es propiciar encuentros de sentido, formulación que dialoga con nuestras vivencias cuando acompañamos procesos de aprendizaje en los que la niñez no solo incorpora información, sino que la conecta con su historia, con sus aspiraciones y con su propia experiencia del mundo. Cabe recordar que el conocimiento se asienta con mayor hondura cuando puede ser reconocido como parte de la vida de quien aprende y no como una exigencia ajena a ella.

Esta comprensión del vínculo como trama viva conversa también con Varela García (1996), quien afirma que la cognición es un proceso enactivo, es decir, una acción situada que se encarna en el encuentro con el otro y con el entorno. Desde

este horizonte, el sentido pedagógico no puede pensarse como un objeto que se entrega de manera terminada, sino como algo que se va co-construyendo. Morin (2001) agrega que toda relación educativa implica un cruce entre biografía, historia y cultura, donde la persona docente ayuda a conectar cada experiencia con la totalidad de la vida. Esta mirada nos resulta especialmente sugerente porque devuelve a la mediación pedagógica su espesor humano: acompañar no significa solo explicar mejor, sino hacer posible que los contenidos encuentren resonancia en las historias concretas de quienes aprenden.

Assmann (2011) insiste en que la educación del siglo XXI debe dejar atrás modelos mecanicistas y abrirse a perspectivas relacionales donde el afecto y la motivación actúen como motores del conocimiento. Gutiérrez Pérez y Prado Rojas (2017), por su parte, señalan que los procesos de aprendizaje dependen también de la percepción emocional del entorno. Según estos autores, cuando la niñez se siente acogida y valorada, se fortalece su disposición para aprender y se amplía su capacidad para sostener la atención y enfrentar desafíos. No puede perderse de vista que aquí no se está planteando una oposición simplista entre emoción y conocimiento, sino una comprensión más amplia del acto de aprender, donde el entorno relacional participa activamente en la disponibilidad del sujeto para pensar, preguntar y ensayar respuestas.

Maturana Romesín y Varela García (1998) recuerdan que la emoción no solo acompaña al acto cognitivo, sino que constituye una de sus condiciones de posibilidad. En el espacio del aula, esta idea cobra especial relevancia cuando observamos cómo el entusiasmo, la sorpresa o la calma propician escenarios que facilitan la apropiación del conocimiento. Najmanovich (2018) subraya que pensar implica un movimiento vital alimentado por la sensibilidad y por el entorno, y que los procesos de aprendizaje requieren ambientes donde la subjetividad pueda expresarse sin temor. En este punto, nuestra defensa de una pedagogía afectiva se vuelve más nítida: no porque idealicemos las emociones, sino porque entendemos que cada experiencia educativa es un encuentro entre mundos sensibles y que la comprensión necesita de su cuidado para poder desplegarse con mayor plenitud.

Los aportes desde la neuroeducación complementan esta perspectiva. Vargas-Madriz et al. (2024) señala que el cerebro aprende en condiciones relacionales y

afectivas que favorecen la apertura al conocimiento. Este planteamiento coincide con nuestras observaciones cotidianas: un ambiente cordial y respetuoso favorece el desempeño académico, mientras que los entornos rígidos o emocionalmente fríos suelen retraer la participación y volver más defensiva la relación con el saber. Gutiérrez Pérez (2017) también recuerda que las experiencias educativas marcadas por ternura y seguridad emocional propician conexiones neuronales más estables y duraderas. Vale precisar que estas afirmaciones no deben traducirse en recetas simplificadas, pero sí invitan a reconocer que el clima afectivo del aula incide de manera concreta en la disposición cognitiva de la persona aprendiente.

Desde una mirada compleja, Morin (2016) plantea que las dinámicas neurobiológicas y emocionales no pueden desprenderse de la experiencia subjetiva del sujeto que aprende. El cerebro no aprende en aislamiento. Aprende en vínculo. En este sentido, Varela García (1996) propone comprender la cognición como un proceso en continua autopoiesis, capaz de reorganizarse cuando las interacciones pedagógicas generan sentido y seguridad. Esta observación nos parece especialmente fértil para pensar la tarea de la persona docente, pues sugiere que acompañar el aprendizaje implica también crear escenarios donde los patrones emocionales favorezcan estados de apertura, en lugar de reacciones defensivas que obstaculicen la memoria y la creatividad.

En este panorama, la mediación pedagógica demanda que la persona docente asuma un rol que rebasa la mera transmisión de conocimientos. Ser mediadora o mediador supone cultivar un espacio donde la persona aprendiente pueda reconstruir su mundo desde la confianza y el acompañamiento. Freire (1998) subraya que enseñar no es transferir conocimientos, sino crear posibilidades para que el discente construya su propio saber. Esta idea continúa interpelándonos con fuerza. Nos recuerda que no somos depositarios de una verdad que baja verticalmente hacia la niñez, sino caminantes que acompañan procesos donde cada ser humano necesita encontrar su propia voz, su modo singular de aproximarse al conocimiento y su manera de inscribirse en la experiencia de aprender.

Esta orientación ética y relacional se vuelve aún más clara cuando recordamos, con Maturana Romesín (2002), que todo acto educativo es un acto de convivencia. El aprendizaje ocurre en la interacción, en ese espacio donde cuerpos, palabras

y emociones van configurando horizontes compartidos de sentido. Najmanovich (2012) añade que la educación necesita abrir ecosistemas de aprendizaje, donde la pluralidad de miradas enriquezca la comprensión del mundo. Desde esta perspectiva, la mediación pedagógica que proponemos no se limita a facilitar contenidos, sino que acompaña procesos de transformación donde cada niño y niña puede descubrirse como protagonista de su propio camino cognitivo y afectivo. Esta formulación quizá parezca exigente, pero nace de una evidencia simple: nadie aprende de la misma manera después de haber sido mirado con dignidad.

Morin (2016) agrega que no existe conocimiento sin una afectividad que lo motive. Cuando hablamos, entonces, de una mediación pedagógica sostenida en la ternura, no nos referimos a un sentimiento ingenuo ni a una idealización del trato amable. Estamos aludiendo a una postura ética que reconoce la dignidad del otro y su necesidad de ser acogido. En la escuela, esto se traduce en un trato respetuoso, en la escucha paciente, en la comprensión de los ritmos de cada persona aprendiente y en la capacidad de no violentar con prisa aquello que necesita tiempo para madurar. Esta forma de acompañamiento adquiere, además, un carácter de resistencia frente a lógicas deshumanizantes que atraviesan numerosos espacios sociales y educativos.

Esta dimensión ética encuentra resonancia en Varela García (1996), quien plantea que comprender implica siempre un acto de co-emergencia entre el observador y lo observado. En el ámbito escolar, esta afirmación nos ayuda a reconocer que cada gesto de ternura o de respeto configura no solo el clima emocional del aula, sino también la manera en que las personas aprendientes se representan a sí mismas como sujetos capaces. Morin (2001) señala que toda acción educativa tiene repercusiones que exceden lo inmediato, pues toca la identidad y orienta la construcción del sentido vital. A la luz de ello, cultivar la ternura en la mediación pedagógica se convierte en una forma de sostener la humanidad del acto educativo frente a discursos que pretenden reducir la escuela a eficiencia o productividad.

A partir de la teoría de las resonancias mórficas, Sheldrake (1981) plantea que ciertos patrones de comportamiento tienden a repetirse y a fortalecer sistemas

colectivos. Esta visión nos permite imaginar cómo las prácticas afectivas y los gestos pedagógicos que cultivamos hoy pueden sembrar hábitos de aprendizaje, modos de relación y horizontes de sentido que permanecen más allá de nuestra intervención inmediata. La escuela, comprendida de esta forma, se muestra como un campo donde se gestan resonancias que inciden en la formación ética, cognitiva y emocional de las nuevas generaciones. Cabe recordar que esta perspectiva no sustituye otras explicaciones pedagógicas o psicológicas; más bien, nos ayuda a nombrar la persistencia de ciertos climas y formas de convivencia que dejan huellas duraderas.

Sheldrake (1981) también sugiere que los sistemas sociales se transforman cuando se consolidan nuevas formas de relación, y que los patrones afectivos pueden generar “morfogénesis” en los modos de aprender y convivir. Esta idea conversa con Maturana Romesín (1997), quien afirma que los seres humanos vivimos en redes de conversaciones que modelan lo que consideramos posible. Si la escuela cultiva relaciones basadas en el reconocimiento mutuo, la escucha y la cooperación, las resonancias que allí se producen pueden incidir en el desarrollo cognitivo y ético de las personas aprendientes. Cada gesto pedagógico deja huellas que trascienden el tiempo del aula y continúan acompañando la formación de quien aprende. Hay algo en esta idea que nos interpela hondamente. Nos recuerda la responsabilidad silenciosa que acompaña toda presencia pedagógica.

La educación que proponemos se sostiene en la articulación de dimensiones que, durante mucho tiempo, fueron estudiadas por separado. La ternura, el placer por aprender, la curiosidad, la motivación y el vínculo entre persona docente y persona aprendiente forman un entramado que acerca la experiencia escolar a la vida. Boff (2002) afirma que la educación debe ser un acto de humanización, un compromiso con el otro. Esta afirmación orienta nuestro camino porque sitúa la tarea educativa en un horizonte ético y comunitario. Educar, desde esta mirada, no equivale a aplicar procedimientos. Supone comprometerse con la dignidad del otro y con la posibilidad de una convivencia más habitable.

Esta mirada integradora se enriquece aún más cuando atendemos la propuesta de Morin (2016) sobre la necesidad de reunir aquello que la modernidad tendió a separar: emoción, razón, cuerpo y comunidad. Varela García (1996) reafirma esta

comprensión al recordar que la cognición se construye desde la experiencia vivida, donde cada persona aprendiente articula su historia emocional con los nuevos aprendizajes. Para Najmanovich (2012), educar es acompañar a los sujetos en la exploración de su propio tejido vital, reconociendo que cada acto de conocimiento es también un acto de creación. Desde esta confluencia teórica, la educación aparece como una práctica profundamente humana que exige sensibilidad, apertura y responsabilidad hacia quienes caminan con nosotros. No basta con enseñar. Hay que aprender a acompañar.

Ahora bien, no puede perderse de vista que una lectura afectiva de la mediación pedagógica también exige cautela crítica. Reconocer la centralidad de la emoción en el aprendizaje no debería conducirnos a idealizar el vínculo educativo ni a depositar sobre la persona docente una responsabilidad absoluta frente a procesos que también están atravesados por condiciones institucionales, desigualdades sociales, tensiones familiares, culturas escolares rígidas y exigencias curriculares que, en ocasiones, limitan la posibilidad de sostener una presencia pedagógica verdaderamente atenta. Vale precisar que la afectividad, por sí sola, no resuelve los problemas estructurales de la educación ni sustituye la necesidad de formación disciplinar, claridad didáctica y acompañamiento institucional. Más bien, lo que proponemos es una comprensión más amplia: una pedagogía sensible requiere condiciones materiales, éticas y comunitarias que hagan posible su encarnación cotidiana. Esta consideración nos parece necesaria para evitar una visión excesivamente armónica del aula y para recordar que la mediación pedagógica se construye siempre en medio de tensiones, fragilidades y márgenes de posibilidad concretos.

Desde esta perspectiva, la mediación pedagógica no se limita al espacio físico del aula, sino que se expande a la comunidad, al entorno y a los vínculos que sostienen la vida cotidiana. Lo que hacemos como personas docentes, así como nuestra manera de hablar, escuchar y acompañar, va modelando formas de estar en el mundo. Por eso, una educación orientada por la complejidad exige prácticas que reconozcan la interdependencia entre emoción y cognición, entre sujeto y comunidad, entre singularidad y colectividad. La escuela se convierte en un espacio

donde no solo se cultivan habilidades, sino también modos de sentir y de convivir que acompañarán a las personas aprendientes a lo largo de su historia.

Las voces teóricas que están convocadas, en diálogo con nuestras vivencias, permiten reconocer que el aula no puede seguir pensándose como un espacio destinado únicamente a la transmisión de contenidos, porque en ella se ponen en juego formas de convivencia, climas emocionales, disposiciones corporales y modos de reconocer al otro que inciden directamente en la construcción del saber. Cabe recordar que esta comprensión no nos conduce a idealizar la experiencia escolar, sino a leerla con mayor hondura, atendiendo tanto a su potencia formativa como a sus tensiones, límites y fragilidades.

Conclusiones

Al cerrar este recorrido, y a la luz de las reflexiones desarrolladas, reafirmamos que la afectividad y la mediación pedagógica no pudieron comprenderse como dimensiones periféricas del aprendizaje, porque en cada una de las perspectivas revisadas apareció con nitidez que el conocer se sostuvo en una trama relacional donde cuerpo, emoción, memoria, lenguaje y convivencia participaron de manera inseparable. La revisión teórica y la reflexión compartida nos permitieron reconocer que aprender no ocurrió únicamente en el plano de la adquisición de contenidos, sino en el espesor de una experiencia humana donde cada gesto de acogida, cada palabra de legitimación y cada atmósfera de confianza incidieron en la disposición de la persona aprendiente para abrirse al saber. Desde esta mirada, el aula dejó de leerse como un espacio neutro y pasó a mostrarse como un territorio vivo donde la presencia de la persona docente acompañó, moduló y orientó la construcción de sentido.

A la luz del paradigma de la complejidad, advertimos que los procesos educativos no pudieron ser explicados desde lógicas fragmentadas ni desde comprensiones que separaran emoción y cognición, sujeto y comunidad, experiencia y conocimiento. Más bien, la lectura realizada nos llevó a reconocer que el vínculo pedagógico constituyó una condición decisiva para que el aprendizaje encontrara

arraigo en la vida de quienes participan en él. Cuando la persona docente sostuvo una presencia ética, atenta y hospitalaria, la experiencia escolar ganó espesor humano; allí, la curiosidad encontró cauce, la palabra pudo circular sin temor y la posibilidad de equivocarse dejó de vivirse como amenaza. En ese horizonte, la mediación pedagógica fue leída como una práctica de cuidado y de responsabilidad compartida, no reducida al ordenamiento de contenidos, sino vinculada con la tarea de acompañar procesos de humanización en la escuela.

También comprendimos que una pedagogía atenta a la afectividad no implicó idealizar el aula ni desconocer las tensiones que atraviesan la práctica educativa. Al contrario, nos permitió reconocer con mayor honestidad que toda mediación se construyó en medio de límites institucionales, exigencias curriculares, fragilidades personales y condiciones históricas que incidieron en la manera de enseñar y aprender. Esta constatación no debilitó nuestra tesis; la volvió más consciente. Nos llevó a sostener que una educación sensible requirió, junto con la disposición interior de la persona docente, condiciones comunitarias y escolares que hicieran posible una convivencia más respetuosa, una escucha más honda y una experiencia formativa menos escindida de la vida.

En este sentido, el desarrollo del ensayo dejó ver que la relación entre afectividad, mediación pedagógica y aprendizaje no remitió a un complemento del acto educativo, sino a una dimensión constitutiva de su sentido más hondo. Allí donde el aula pudo vivirse como espacio de reconocimiento mutuo, de resonancia compartida y de presencia ética, el aprender adquirió una densidad distinta: dejó de ser cumplimiento y comenzó a volverse experiencia. Nosotros llegamos, así, a una convicción que atraviesa estas páginas: educar supuso acompañar a la persona aprendiente en la construcción de saberes, aunque también en la afirmación de su dignidad, de su palabra y de su posibilidad de habitar el mundo con otros.

Desde esa comprensión, consideramos que la práctica de la persona docente no debió pensarse como acto instrumental, sino como ejercicio ético, relacional y creador que incidió en la manera en que la niñez se vinculó consigo misma, con el conocimiento y con la vida compartida. El recorrido realizado nos permitió afirmar que una mediación pedagógica humanizada, anclada en la sensibilidad y en una lectura no fragmentada de la experiencia educativa, abrió caminos para una

escuela más habitable, donde el Buen Vivir dejó de ser una aspiración abstracta y comenzó a insinuarse en los modos concretos de cuidar, escuchar, acompañar y legitimar la presencia del otro. Fue allí, en esa forma de comprender la educación como tejido vivo de encuentros, donde se reveló una de las intuiciones más hondas de este ensayo: que toda práctica pedagógica verdaderamente humana dejó huella no solo en lo que se aprendió, sino en la manera en que se aprendió a vivir con los demás.

De este modo, los puentes de sabiduría y emoción a los que alude este ensayo no quedaron como una metáfora decorativa, sino como la expresión de una convicción pedagógica: educar supuso, y sigue suponiendo, tejer vínculos capaces de sostener la vida, dignificar la experiencia de aprender y abrir sentido en medio de la complejidad. En ese gesto profundamente humano, la educación se revela como un acto de encuentro que trasciende la transmisión de contenidos para convertirse en experiencia compartida, donde cada vínculo tejido amplía las posibilidades de ser, de sentir y de comprender. Así, lo pedagógico se enraíza en la ternura como ética viva, recordándonos que enseñar y aprender son, en última instancia, formas de cuidar la vida que acontece entre nosotros.

Referencias

- Alzate-Ortiz, F. A., Castañeda-Patiño, J. C., Alzate-Ortiz, F. A., & Castañeda-Patiño, J. C. (2020). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 411–424. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.21>
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación: Hacia una sociedad aprendiente*. Narcea.
- Barragán Giraldo, D. F. (2023). Sistematización de experiencias educativas: Entre teoría y metodología. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 3(1), 155–180. <https://doi.org/10.51660/ripie.v3i1.122>

- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial: Ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Trotta.
- Bohn, A. (2015). *Neuroeducación: Emociones, cerebro y aprendizaje*. Graó.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Gladwin, D., & Ellis, N. (2024). Systems beings: Educating for a complex world. *Educational Philosophy and Theory*, 56(7), 683–695.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2320185>
- Gómez-Ramos, D. (2021). La acogida de la diferencia en la escuela: Condiciones para sumar encuentros pedagógicos. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1–25. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.9>
- Gutiérrez Pérez, F., & Prado Rojas, C. (2015). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria* (3.ª ed.). De La Salle Ediciones.
- Hernández Herrera, N. (2024). Estrategias didácticas utilizadas para la mediación pedagógica en entornos virtuales de aprendizaje: Percepción del estudiantado de la Práctica Profesional Preescolar de la UNED, Costa Rica. *Innovaciones Educativas*, 26(41), 78–89. <https://doi.org/10.22458/ie.v26i41.5034>
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education [Sentimos, por lo tanto aprendemos: La relevancia de la neurociencia afectiva y social para la educación]. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10.
<https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Justice, L. M., Jiang, H., Sun, J., Lin, T.-J., Purtell, K., Ansari, A., & Helsabeck, N. (2023). Classrooms are Complex Host Environments: An Integrative Theoretical Measurement Model of the Pre-K to Grade 3 Classroom Ecology. *Early Education and Development*, 34(4), 979–1009.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2079321>

- Mallén-Lacambra, C., & Mamas, C. (2025). Ethics of Care: A Theoretical Underpinning for Relational Inclusivity. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 99–124. <https://doi.org/10.14201/teri.32183>
- Martín-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Grupo Editorial Norma.
- Maturana Romesín, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Dolmen.
- Maturana Romesín, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen.
- Maturana Romesín, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Dolmen.
- Maturana Romesín, H., & Varela García, F. (1998). *El árbol del conocimiento: bases biológicas del entendimiento humano*. Lumen.
- McNeill, L., & Bushaala, S. (2023). Meaningful connection in virtual classrooms: Graduate students' perspectives on effective instructor presence in blended courses. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1271245>
- Ministerio de Educación Pública. (2017). *Programas de Estudio de Orientación. Primero, Segundo y Tercer Ciclos de la Educación General Básica y Educación Diversificada*. República de Costa Rica.
<https://www.mep.go.cr/sites/default/files/media/orientacion-nuevo.pdf>
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (2da Ed.). UNESCO.
- Morin, E. (2003). *El método 5: La humanidad de la humanidad*. Cátedra.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir: Manifiesto para cambiar la educación*. Paidós.
- Najmanovich, D. (2012). *De la Obediencia a la Confianza en Educación: El encuentro de los afectos y el pensamiento (conferencia)*. Seminario de la Educación Emocional en la Cultura Digital.

- Najmanovich, D. (2018). Dinámica Vincular: Territorios creados en el juego. *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe*, 70(1), 191–202. https://shs.cairn.info/article/RPPG_070_0191?tab=texte-integral
- Noddings, N. (2020). *Caring: A relational approach to ethics and moral education [El cuidado: Un enfoque relacional de la ética y la educación moral]* (3.ª ed.). University of California Press.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024, 30 de diciembre). *Lo que hay que saber sobre el aprendizaje socioemocional*. <https://www.unesco.org/es/articles/lo-que-hay-que-saber-sobre-el-aprendizaje-socioemocional>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being [La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar]. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sheldrake, R. (2012). *Una nueva ciencia de la vida: La hipótesis de la causación formativa* (M.-X. Martí Coronado & D. Marge - Xavier, Trads.). Editorial Kairós SA. (Original work published 1981)
- Tao, Y., Meng, Y., Gao, Z., & Yang, X. (2022). Perceived teacher support, student engagement, and academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology*, 42(4), 401–420. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2033168>
- Varela García, F. (1996). *Conocer: Las ciencias cognitivas, tendencias y perspectivas*. Gedisa.
- Vargas-Madriz, L. F., Konishi, C., & Wong, T. K. (2024). A meta-analysis of the association between teacher support and school engagement. *Social Development*, 33(4), e12745. <https://doi.org/10.1111/sode.12745>