



# Aprender en bienestar: bases neuroafectivas para una educación sostenible

Learning in well-being: neuro-affective foundations for a sustainable education

María Teresa Ovalle Barros <sup>1</sup>

**Para citar este artículo:** Ovalle Barros, M. T. (2025). Aprender en bienestar: bases neuroafectivas para una educación sostenible. *Infancias Imágenes*, 24(2), e24001. <https://doi.org/10.14483/16579089.24001>

**Recibido:** 07 de agosto de 2025

**Aprobado:** 09 de junio de 2026

## Resumen

Este artículo propone el concepto de educación sostenible en su dimensión humana como herramienta para repensar el vínculo entre bienestar, aprendizaje y justicia educativa en América Latina. Se sostiene que el aprendizaje es un proceso relacional y emocional, y que el bienestar emocional no es un complemento metodológico sino una condición estructural del aprendizaje. Un sistema educativo es sostenible cuando genera sus propias condiciones de permanencia: cuando lo relacional sostiene el vínculo, lo pedagógico sostiene el aprendizaje y lo político sostiene la posibilidad de actuar sobre el mundo. Intervenir emocionalmente en cada individuo no es lo mismo que abordar el sistema que produce el malestar: el bienestar emocional tiene una dimensión individual y una dimensión colectiva, por lo que reducirlo a la primera es perder de vista el bosque. Este artículo plantea una alfabetización neuroeducativa rigurosa, situada y éticamente orientada, en diálogo con los marcos de aprendizaje socioemocional de la UNESCO. La educación neuroafectiva, en este marco, no es una innovación superficial: es una vía concreta para reconfigurar las condiciones de aprendizaje y disputar las bases de la

exclusión educativa. Una educación que no sostiene emocionalmente a quienes la habitan no forma sujetos capaces de comprender su entorno, cuestionarlo y actuar sobre él. Las implicaciones de esa relación para la vida democrática son profundas y complejas; nos devuelven, inevitablemente, a la necesidad de una educación sostenible en su dimensión humana.

**Palabras clave:** educación neuroafectiva, educación sostenible, aprendizaje socioemocional, equidad cognitiva, ciudadanía crítica, formación docente, justicia educativa

## Abstract

This article proposes the concept of sustainable education in its human dimension as a tool for rethinking the relationship between well-being, learning, and educational justice in Latin America. It argues that learning is a relational and emotional process, and that emotional well-being is not a methodological complement but a structural condition for learning. An educational system is sustainable when it generates its own conditions of permanence: the relational sustains the bond, the pedagogical sustains learning, and the political sustains the possibility of acting upon the world. Intervening emotionally

<sup>1</sup> Educadora de Párvulos, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile. Correo electrónico: [tete.ovalle@gmail.com](mailto:tete.ovalle@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7559-6741>

with each individual is not the same as addressing the system that produces distress: emotional well-being has both individual and collective dimensions, thus reducing it to the former means losing sight of the whole. This article advances the need for rigorous, contextualized, and ethically grounded neuroeducational literacy, in dialogue with UNESCO's framework for social and emotional learning. Neuroaffective education, in this framework, is not a superficial innovation: it is a concrete pathway to reshape learning conditions and challenge the foundations of educational exclusion. An education

that does not emotionally sustain those who inhabit it does not form subjects capable of understanding their environment, questioning it, and acting upon it. The implications of that relationship for democratic life are profound and complex; they return us, inevitably, to the need for sustainable education in its human dimension.

**Keywords:** neuroaffective education, sustainable education, social and emotional learning, cognitive equity, critical citizenship, teacher education, educational justice

### Nota previa

Este artículo construye un argumento teórico a partir de evidencia empírica, revisiones sistemáticas y marcos normativos internacionales. Su propósito es proponer el concepto de educación sostenible en su dimensión humana como herramienta para repensar el vínculo entre bienestar, aprendizaje y justicia educativa en América Latina. No pretende ser una revisión exhaustiva ni un estudio empírico: es un texto de reflexión crítica que asume las tensiones del campo sin pretender resolverlas todas.

### Posicionamiento teórico: entre la neurociencia y la pedagogía crítica

Toda propuesta que articule neurociencia y educación enfrenta una primera tensión. Antes de desarrollar el argumento sustantivo, conviene explicitarla: el riesgo de biologizar, es decir, atribuir a la biología lo que es estructuralmente social. La neurociencia afectiva describe mecanismos; la pedagogía debe preguntarse qué condiciones los producen y quiénes tienen acceso a ellos. Este ensayo se instala deliberadamente en esa articulación.

La educación neuroafectiva no es un campo neutral. El auge del discurso del bienestar en la agenda educativa global —impulsado con fuerza por organismos como la UNESCO, la OCDE (OECD) y el Banco Mundial, especialmente en el contexto pospandemia— ha sido objeto de lecturas críticas que señalan su potencial despolitizador o, en otras palabras, que presenta como individuales problemas de carácter social y político. Al centrar

la intervención en la dimensión emocional individual, estos enfoques corren el riesgo de desplazar las preguntas ético-políticas y de naturalizar, en términos psicoemocionales y terapéuticos, problemáticas con determinaciones materiales y estructurales (Abramowski y Sorondo, 2022; Zembylas, 2016). La "emocionalización" de la agenda educativa puede operar, cuando no es críticamente examinada, como una matriz discursiva que regula qué problemas se identifican y cómo se pretende resolverlos, sin cuestionar las condiciones que los producen.

Este ensayo no ignora esa tensión: la asume. Sostener una tensión no implica resolverla artificialmente sino reconocer, en este caso, que el campo de la educación neuroafectiva se juega, precisamente, en ese límite entre la evidencia científica sobre el aprendizaje y la pregunta política sobre quién aprende y en qué condiciones. La neurociencia afectiva no puede sustituir al análisis estructural; sí puede, en cambio, iluminar los mecanismos mediante los cuales esas condiciones se inscriben en el cuerpo, el cerebro y las trayectorias educativas. En este ensayo se propone, más bien, leer estos aportes desde esa articulación: no la emoción como sustituto de la política, sino como terreno donde la política se hace carne.

Desde esta perspectiva, el concepto de educación sostenible que se introduce más adelante no es un eufemismo del bienestar individual: es una categoría que anuda lo neurobiológico, lo pedagógico y lo político-democrático en una propuesta que solo tiene sentido si se piensa en clave colectiva y estructural.

## Neurociencia afectiva y bienestar emocional

La relación entre emoción y aprendizaje ha dejado de ser una intuición pedagógica para consolidarse como uno de los campos más robustos de la investigación científica contemporánea. La evidencia es consistente: los procesos afectivos no acompañan al pensamiento, sino que lo organizan y condicionan (Immordino-Yang, 2016; Damasio, 2018). Revisiones sistemáticas recientes confirman esta interdependencia, demostrando que cognición, motivación y emoción operan como un sistema integrado, no como dimensiones paralelas (Gkintoni *et al.*, 2023; Phan y Ngu., 2021).

El cerebro no aprende en abstracto, sino en interacción constante con un entorno cargado de significado emocional. Las emociones modulan la atención, la memoria y la toma de decisiones; aprender implica siempre una experiencia situada donde lo cognitivo y lo afectivo son inseparables. La neuroplasticidad afectiva, la capacidad del cerebro para cambiar y adaptarse en respuesta a experiencias emocionales, es especialmente sensible en la infancia, donde el entorno socioemocional moldea circuitos neuronales que sustentan el aprendizaje y la autorregulación (Fox *et al.*, 2010; Blair y Raver, 2015). Por el contrario, el estrés crónico activa el eje hipotálamo-hipófisis-adrenal, bloquea funciones cognitivas superiores y aumenta el riesgo de trastornos en la salud mental (Shonkoff y Garner, 2012). Un metaanálisis reciente confirma que la exposición prolongada al estrés tóxico infantil incrementa significativamente el riesgo de disfunciones cognitivas y dificultades escolares sostenidas (McLaughlin *et al.*, 2019). Ambientes escolares con bienestar emocional robusto, en cambio, se correlacionan con mejores resultados académicos en todas las áreas y edades, pues sostienen la autorregulación, la concentración y la motivación intrínseca (Raver *et al.*, 2011; Durlak *et al.*, 2011).

Sin embargo, esta evidencia coexiste con prácticas educativas que continúan privilegiando modelos de instrucción descontextualizados, centrados en la transmisión de contenidos y el cumplimiento de objetivos académicos, mientras relegan a un segundo plano la dimensión relacional de la

enseñanza. Esta dimensión comprende las interacciones de confianza, reconocimiento y acompañamiento que sostienen la participación de los estudiantes y dan sentido a los procesos de aprendizaje. Su debilitamiento no es neutro: reproduce condiciones que limitan la motivación, el involucramiento y el acceso efectivo al aprendizaje. El imperativo de transformar estas prácticas se alinea con lo propuesto por la UNESCO (2022) en su marco *Transformar-nos*, en el que se reconoce el aprendizaje socioemocional como una condición estructural, y no complementaria, de los sistemas educativos en América Latina y el Caribe.

La incorporación del bienestar emocional en la educación no responde únicamente a una preocupación por el clima escolar: responde a una comprensión más profunda del funcionamiento del aprendizaje. Ignorar esta dimensión no solo empobrece la experiencia educativa, también perpetúa desigualdades. Pero incorporarla acríticamente como técnica de gestión del malestar, sin cuestionar sus causas estructurales, no es menos problemático.

Es precisamente en este punto, donde la evidencia científica y la reflexión pedagógica convergen, que se vuelve necesario introducir el concepto central de este ensayo: el de educación sostenible, en su dimensión humana. Este uso requiere una aclaración conceptual precisa. La literatura anglosajona ha empleado el término *sustainable education* principalmente en dos sentidos: el de Sterling (2001), que se asocia con una reorientación paradigmática hacia la sostenibilidad ecológica y sistémica; y el de Hargreaves y Fink (2006), que se aplica a la capacidad de los sistemas escolares para mantener mejoras en el tiempo sin agotar sus recursos humanos. El concepto que aquí se propone comparte con ambos la preocupación por la permanencia y la vitalidad del sistema educativo, pero lo desplaza hacia una dimensión específicamente neuroafectiva y política.

Se entiende por educación sostenible aquella que genera sus propias condiciones de permanencia a través del vínculo, el bienestar emocional y la motivación intrínseca. Es relacionamente sostenible porque los vínculos entre quienes habitan la escuela no son un medio para el rendimiento

sino una condición del aprendizaje mismo; pedagógicamente sostenible porque el aprendizaje se produce en un cuerpo emocional, neuronal y biológicamente preparado para aprender; políticamente sostenible porque forma sujetos capaces de comprender su entorno y actuar sobre él.

Fundamentalmente se hace referencia a un sistema que produce equidad educativa como condición de la equidad democrática: forma sujetos capaces de comprender su entorno, ejercer pensamiento crítico y asumir su responsabilidad en la vida democrática. Es sostenible porque es sustentable: tiene en sí misma los nutrientes humanos, afectivos y relacionales para no agotarse. Una educación insostenible se puede reconocer por sus síntomas: el aprendizaje que no deja huella, el docente que se agota y abandona, el estudiante que deserta y la violencia que emerge en los centros educativos cuando el sistema no sostiene emocionalmente a quienes lo habitan. Esta sostenibilidad no es solo pedagógica: es política. Cuando una educación logra sostener a quienes la habitan, algo más ocurre: también se fortalecen las condiciones para sostener la democracia, porque quien aprende desde el vínculo y la dignidad desarrolla las disposiciones emocionales, cognitivas y éticas que hacen posible la vida democrática. La educación insostenible, en cambio, no solo produce aprendizajes mediocres: produce ciudadanías frágiles.

### El juego como motor de aprendizaje

Una curiosa y común —para muchos incómoda— frase en las aulas es: "vamos a trabajar". ¿Por qué invitamos a trabajar a un niño? ¿por qué normalizamos la idea de que aprender es equivalente a una carga? Esta visión adultocéntrica, heredada de una lógica productivista, ha disociado el aprendizaje del goce, cuando en realidad al disfrutar —por ejemplo un juego— llegamos al espacio neurobiológico más fértil para aprender (Ginsburg, 2007). El juego constituye una de las formas más complejas y potentes de aprendizaje. Lejos de ser una actividad periférica, activa múltiples sistemas neuronales asociados a la motivación, la exploración y la construcción de significado. La dicotomía entre juego y aprendizaje es, en este sentido, conceptual y epistemológicamente falsa

(Zosh *et al.*, 2022): el juego no es lo opuesto al aprendizaje, sino una de sus expresiones más genuinas y neurobiológicamente eficientes.

A través del juego, niñas y niños ensayan hipótesis, negocian reglas, desarrollan habilidades sociales y construyen narrativas. Este proceso no solo favorece la adquisición de contenidos, sino que también fortalece funciones ejecutivas y habilidades socioemocionales fundamentales. Desde la neurociencia afectiva, el juego se asocia con la liberación de dopamina y oxitocina, neurotransmisores que facilitan la disposición al aprendizaje y reducen el estrés (Panksepp y Biven, 2012). En contextos de seguridad emocional, el cerebro se vuelve más plástico, más disponible para integrar nuevas experiencias. La evidencia respalda esta lectura: un metaanálisis reciente que analizó 39 estudios confirmó que el juego guiado produce resultados superiores tanto a la instrucción directa como al juego libre sin mediación docente, con mejoras medibles en empatía, cooperación y regulación emocional (Skene *et al.*, 2022).

No obstante, en muchos sistemas educativos el juego —y el disfrutar de aprender— ha sido desplazado por lógicas de rendimiento y estandarización. Esta exclusión no solo limita formas de aprendizaje más profundas: igualmente reduce las oportunidades de participación significativa, especialmente en contextos de mayor vulnerabilidad. Las presiones curriculares han generado una brecha de equidad en el acceso a pedagogías lúdicas que afecta desproporcionadamente a las comunidades con menos recursos (NAEYC, 2022). Que los niños de contextos vulnerables tengan menos acceso al juego no es un dato pedagógico menor: es un indicador de inequidad estructural.

La gamificación, cuando está bien diseñada, es una extensión legítima de esta lógica. Sin embargo, es necesario distinguir tipos. La "pointsificación", el uso superficial de puntos, medallas o rankings, puede instrumentalizar al estudiante y debilitar su motivación intrínseca, especialmente cuando se reduce a sistemas de recompensa externa (Kohn, 1993). Un metaanálisis reciente sobre gamificación en ciencias naturales encontró que los resultados son heterogéneos y dependen críticamente del diseño pedagógico subyacente

(Soriano-Sánchez *et al.*, 2026). La gamificación significativa, en cambio, privilegia la colaboración, la narrativa compartida y la co-construcción de objetivos, lo que potencia habilidades socioemocionales esenciales para la ciudadanía crítica (Toh y Kirschner, 2023).

Reintegrar el juego no implica romantizar la infancia, sino reconocerlo como un espacio pedagógico central que habilita formas más inclusivas y sostenibles de aprendizaje. Experiencias como las del DREAM Project en República Dominicana, donde el 93% de los estudiantes mejoró al menos un nivel de lectura en un año académico mediante estrategias basadas en juego y vínculo (DREAM Project, 2024), demuestran que este enfoque produce resultados concretos incluso en contextos de alta vulnerabilidad.

### Formación docente: entre la técnica y la traducción crítica

La incorporación de la neurociencia en educación ha abierto nuevas posibilidades, pero también ha generado tensiones en la formación docente. En muchos casos, predomina un enfoque instrumental centrado en la aplicación de estrategias, en desmedro de una comprensión crítica de los procesos implicados. El enfoque crítico-traductor, entendido como la capacidad de interpretar, evaluar y recontextualizar la evidencia científica en función de contextos pedagógicos específicos, es precisamente lo que está ausente: una revisión sistemática sobre neuroeducación en la formación docente en América Latina (2018–2024) confirma que el 70% de las propuestas de postgrado en la región lo reemplaza por un enfoque meramente aplicativo (Solórzano Álava *et al.*, 2024; Carvajal, 2022).

Esta orientación limita la capacidad de los docentes para interpretar, contextualizar y traducir el conocimiento científico en prácticas pedagógicas significativas. La neuroeducación, en estos términos, corre el riesgo de convertirse en un repertorio de técnicas desarticuladas y desvinculadas de los contextos reales de enseñanza. Existe el desafío para las escuelas de pedagogía de formar en sus maestros las habilidades necesarias para articular la práctica pedagógica con la intención emocional, de manera que comprendan que la

relación entre mejoras vinculares y condiciones emocionales es directamente proporcional a los avances académicos/cognitivos. Hoy, en cambio, las consecuencias son visibles: en Iberoamérica, la deserción docente en los primeros cinco años es alarmantemente alta. En Chile, alrededor del 30% de los docentes no permanece en la misma escuela después de cinco años y un 33% abandona la profesión en ese periodo (Orrego-Tapia, 2023). No son cifras menores, son el rostro cuantificable de un sistema que no sostiene emocionalmente a quienes enseñan. La investigación regional no solo vincula esta deserción con condiciones laborales precarias, sino también con la ausencia de herramientas socioemocionales en la formación inicial: docentes sin competencias de autorregulación emocional enfrentan con mayor vulnerabilidad los desafíos del aula (Lozano-Peña *et al.*, 2023).

Aquí emerge otra tensión que conviene examinar críticamente: la formación docente en bienestar emocional puede derivar, cuando no está críticamente orientada, en la "emocionalización del rol docente", es decir, en la exigencia de que el docente gestione sus afectos y los de sus estudiantes como tarea personal, sin cuestionar las condiciones institucionales que producen el malestar (Abramowski y Sorondo, 2022). Formar docentes emocionalmente competentes no puede significar hacerlos individualmente responsables de problemas que tienen determinaciones estructurales. La formación neuroafectiva rigurosa debe integrar simultáneamente el desarrollo de competencias socioemocionales y el análisis crítico de las condiciones en que esas competencias son demandadas.

Una formación docente rigurosa requiere ir más allá de la transferencia de conocimientos. Implica desarrollar capacidades de análisis, reflexión y toma de decisiones situadas, al tiempo que no se reconoce al docente como ejecutor de metodologías sino como agente intelectual capaz de mediar entre saberes, contextos y sujetos. La evidencia respalda esta apuesta: un estudio cuasi-experimental de dos años demostró que la formación docente en neuroeducación genera mejoras medibles en competencias lectoras, matemáticas, socioemocionales y morales del alumnado de secundaria (Caballero-Cobos y Llorent, 2022).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2021), en su primera encuesta internacional sobre habilidades sociales y emocionales, subraya que estas competencias deben ser un objetivo explícito de los sistemas educativos y de la formación docente, no una consecuencia implícita de otras intervenciones.

### Tecnología, gamificación y condiciones de equidad

La expansión de tecnologías digitales en educación ha reconfigurado los escenarios de aprendizaje. Sin embargo, su incorporación no es neutra ni garantiza, por sí sola, mejoras en los procesos educativos. Esta integración en los sistemas educativos de América Latina enfrenta una paradoja estructural: mientras la adopción de herramientas digitales crece sostenidamente, persisten brechas significativas en conectividad, formación docente y planificación institucional que reproducen y profundizan desigualdades preexistentes.

La pregunta relevante no es si utilizar tecnología, sino bajo qué condiciones pedagógicas y de equidad hacerlo. Una revisión sistemática reciente, que analizó 58 estudios publicados entre 2018 y 2025 en América Latina, confirma que herramientas como la gamificación y las plataformas adaptativas tienen impactos positivos en la motivación, pero que su efectividad depende críticamente de la formación docente y del soporte institucional (Montalván-Vélez et al., 2024). Sin una orientación pedagógica clara, estas herramientas pueden reproducir desigualdades existentes o promover dinámicas superficiales de interacción que simulan aprendizaje sin producirlo.

El acceso desigual a dispositivos y conectividad no es un problema técnico: es una expresión de inequidad estructural que condiciona las posibilidades de inclusión social y ejercicio de la ciudadanía (Lugo y Delgado, 2020). Cualquier propuesta de integración tecnológica que ignore esta dimensión amplía las brechas que declara querer cerrar. Por ello, las políticas públicas en tecnología educativa deben contemplar simultáneamente la infraestructura, la formación docente situada y la pertinencia cultural de los recursos desplegados.

Cuando la tecnología se articula con una gamificación colectiva que privilegia la cooperación, el apoyo mutuo y la co-construcción se potencian habilidades socioemocionales esenciales para una ciudadanía crítica (digital y analógica), tal como lo plantea el marco de *Educación para la ciudadanía mundial* de la UNESCO (2016). El desafío no radica en incorporar tecnología como fin en sí mismo, sino en articularla con propuestas pedagógicas que promuevan participación, pensamiento crítico y construcción colectiva de conocimiento. Sin esta articulación, la tecnología no solo fracasa pedagógicamente: también lo hace en su dimensión política.

### Consideraciones críticas: entre evidencia y simplificación

El crecimiento de la neuroeducación ha estado acompañado por la proliferación de interpretaciones simplificadas y, en algunos casos, erróneas. Los neuromitos constituyen un ejemplo de cómo el conocimiento científico puede ser distorsionado en su traslado a otros ámbitos, como el educativo. La investigación reciente en América Latina revela que este fenómeno no es marginal: una revisión sistemática con metodología PRISMA (Molleapaza Poma et al., 2024) concluye que existe una alta prevalencia de neuromitos entre docentes en servicio y en formación, siendo los más extendidos la creencia en la dominancia hemisférica y la idea de que solo se utiliza el 10% del cerebro. En Perú, el 60% de los docentes encuestados mantiene creencias erróneas sobre el aprendizaje (Torres García, 2023); en México, el 45% adhiere al mito del 10% del cerebro (Morandín et al., 2024). Estudios en Colombia documentan que la falta de formación sólida en neurociencia es el factor crítico que predice la adhesión a neuromitos (Ávila Toscano et al., 2022). Bresnahan et al. (2024) demuestran que los docentes que adhieren a neuromitos toman decisiones instruccionales menos efectivas y más rígidas.

Estas simplificaciones no son inocuas: operan como marcos de interpretación que orientan decisiones pedagógicas concretas, teniendo consecuencias directas que influyen en decisiones curriculares, metodológicas y evaluativas. Pero hay

un riesgo adicional, menos visible, más estructural y que exige atención sostenida: que el discurso neuroeducativo sea cooptado por lógicas instrumentales que despoliticen la afectividad educativa. [Abramowski y Sorondo \(2022\)](#), en su análisis de la agenda educativa pospandemia, documentan cómo los organismos internacionales promovieron el "apoyo socioemocional" como respuesta central a las crisis educativas, desplazando hacia el plano individual (del docente, del estudiante, de la familia) problemas que tienen determinaciones materiales y colectivas. [Zembylas \(2016\)](#), por su parte, advierte que la "terapización de la justicia social" puede convertir el trabajo emocional en un régimen afectivo que regula la conducta sin transformar las condiciones que producen el malestar.

El presente ensayo reconoce esa tensión sin resolverla artificialmente. Reconocer el riesgo no implica abandonar el campo: implica habitarlo con mayor rigor crítico. En este contexto, la alfabetización neuroeducativa crítica se vuelve una necesidad urgente. Implica acceder a información actualizada y desarrollar criterios rigurosos para evaluarla: distinguir entre evidencia sólida y afirmaciones infundadas, comprender los límites y alcances de la investigación científica, y reconocer las condiciones políticas e institucionales en las que los conocimientos se producen y circulan. Supone integrar en la formación docente un enfoque crítico-traductor, no solo aplicativo, que capacite a los educadores para leer investigaciones, identificar sesgos y contextualizar los hallazgos en sus realidades pedagógicas ([Carvajal, 2022](#); [Solórzano Álava et al., 2024](#)). Sin esta base, la incorporación de la neurociencia refuerza prácticas superficiales en lugar de contribuir a transformaciones significativas.

La neuroeducación bien fundamentada no individualiza el bienestar: lo entiende como condición colectiva y estructural. La diferencia entre una neuroeducación que transforma y una que solo administra es, en último término, una diferencia de posición epistemológica y política. No está en las técnicas que usa, sino en las preguntas que se hace: para qué aprendemos, en qué condiciones, quiénes enseñan y quiénes aprenden. Solo desde ahí es posible construir una educación sostenible

en su dimensión humana: una que no se agote en gestionar el malestar, sino que transforme las condiciones que lo producen.

## Educación neuroafectiva, democracia y justicia educativa

La educación neuroafectiva no puede entenderse únicamente en términos individuales. Sus implicancias son profundamente sociales y políticas. El *Latinobarómetro*<sup>1</sup> registra que en 2024 solo el 52% de los latinoamericanos apoyaba la democracia ([UNESCO y OEI, 2025](#)). El dato no sorprende si se lee desde el concepto que este artículo propone: un modelo educativo que no sostiene emocionalmente a quienes lo habitan no forma sujetos capaces de comprender su entorno, cuestionarlo y actuar sobre él. Una educación neuroafectivamente limitada produce, casi inevitablemente, una ciudadanía cívicamente limitada. Cuando las condiciones emocionales del aprendizaje son desiguales, también lo son las oportunidades de participación y desarrollo. El bienestar emocional se vincula directamente con la equidad cognitiva y la justicia educativa.

Una educación que integra esta dimensión mejora los procesos de aprendizaje y, al mismo tiempo, amplía las posibilidades de agencia, pertenencia y participación democrática. El Informe GEM 2025 de la OEI y la UNESCO documenta que las escuelas con liderazgo distribuido y cultura participativa producen mayor compromiso cívico en los estudiantes y comunidades. En Chile, el Programa de Escuelas para la Democracia y Convivencia Escolar registró aumentos de hasta un 30% en la participación estudiantil en actividades cívicas, junto a mejoras en el clima escolar y la retención docente ([Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, 2019](#)).

Esto resulta especialmente relevante en contextos marcados por desigualdades estructurales, donde las condiciones de aprendizaje están atravesadas por factores sociales, económicos y culturales que ningún programa neuroeducativo puede resolver por sí solo. Pensar la educación desde una perspectiva neuroafectiva implica, por

<sup>1</sup> <https://www.latinobarometro.org/>

tanto, disputar las bases sobre las cuales se organiza el acceso al conocimiento, no en tanto sustituto del análisis estructural sino como su complemento indispensable. No se trata únicamente de que el bienestar favorezca la participación, sino de que define las condiciones de posibilidad para ejercerla.

## Conclusiones

Una educación centrada en el vínculo, el juego y el bienestar emocional no constituye una innovación marginal, sino una reconfiguración de las condiciones mismas del aprendizaje.

Asumir esta perspectiva implica reconocer que no todos los sujetos acceden al conocimiento en igualdad de condiciones y que dichas condiciones no son únicamente cognitivas, sino también afectivas, sociales y políticas. Desde esta mirada, la educación sostenible no se define por su permanencia en el tiempo, sino por su capacidad de generar desde adentro los nutrientes humanos, afectivos y relacionales que hacen posible aprender sin agotarse. Es sostenible porque el aprendizaje deja huella, porque no agota a quienes la habitan y porque lo relacional, cuando se despliega en el espacio educativo, se vuelve pedagógico y luego político, lo que completa el ciclo.

La tensión entre la dimensión neuroafectiva y la dimensión estructural del aprendizaje no se resuelve aquí, más bien se sostiene como condición de pensamiento. Una neuroeducación que pierde de vista las estructuras corre el riesgo de reducirse a una técnica de adaptación. Pero el problema inverso también es relevante: una pedagogía crítica que ignora la neurociencia deja sin explicar cómo esas estructuras se inscriben en la experiencia de aprender, de modo que también pierde la posibilidad de comprender cómo se encarnan en el cuerpo y el cerebro. El espacio entre ambas es, precisamente, el que este ensayo ha buscado habitar.

La educación neuroafectiva, entendida de manera rigurosa y crítica, ofrece un marco para avanzar en esta dirección. No como una solución técnica, sino como una invitación a repensar profundamente qué significa aprender, enseñar y participar en una sociedad democrática. Esta propuesta tiene límites que conviene reconocer: la evidencia

empírica sobre programas neuroafectivos a escala de sistema en América Latina es aún incipiente; la implementación culturalmente situada en comunidades indígenas y rurales requiere investigación participativa específica; y los mecanismos por los cuales el bienestar emocional docente se traduce en resultados sostenidos de los estudiantes aún necesitan estudios longitudinales más robustos. A estas limitaciones se suma una línea de investigación que este artículo solo menciona: la relación entre educación neuroafectiva y formación ciudadana activa en contextos de erosión democrática.

Educación en bienestar, en este sentido, no es solo una opción pedagógica: es una decisión ética y política. La sostenibilidad educativa no puede pensarse al margen de las condiciones afectivas del aprendizaje, pues es en ellas donde se juega, en última instancia, la posibilidad misma de educar. Avanzar hacia una educación sostenible en su dimensión humana no constituye una innovación pedagógica opcional, sino una reconfiguración necesaria del campo educativo frente a los desafíos democráticos contemporáneos, porque no hay democracia posible sin sujetos que comprendan, cuestionen y actúen sobre el mundo que habitan.

## Referencias

- Abramowski, A. y Sorondo, J. (2022). El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia. Entre lo terapéutico y lo moral. *Revista del IICE*, (51), 63–79. <https://doi.org/10.34096/iice.n51.10739>
- Ávila Toscano, J. H., Vargas Delgado, L., Oquendo González, K., Peñalosa Torres, A. y Escobar Pérez, G. (2022). Predictors of neuromyths and general knowledge about the brain in Colombian teachers. *Psychology, society and education*, 14(2), 20–28. <https://doi.org/10.21071/psy.v14i2.14369>
- Blair, C. y Raver, C. C. (2015). School readiness, blair and self-regulation: A developmental psychological approach. *Annual review of psychology*, 66, 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Bresnahan, C., Peterson, E. G. y Hattan, C. (2024). Why educators endorse a neuromyth: Relationships among educational priorities, beliefs

- about learning styles, and instructional decisions. *Frontiers in psychology*, 15, 1407518. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1407518>
- Caballero-Cobos, M. y Llorent, V. J. (2022). Los efectos de un programa de formación docente en neuroeducación en la mejora de las competencias lectoras, matemática, socioemocionales y morales de estudiantes de secundaria. Un estudio cuasi-experimental de dos años. *Revista de psicodidáctica*, 27(2), 158–167. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.04.001>
- Carvajal, R. R. (2022). El paulatino auge de la neuroeducación en las universidades latinoamericanas: ¿investigar, aplicar o traducir la neurociencia? *Journal of neuroeducation*, 2(1), 44–63. <https://doi.org/10.1344/joned.v2i1.34377>
- Damasio, A. (2018). *El extraño orden de las cosas: La vida, los sentimientos y la creación de las culturas* (primera edición). Ediciones Destino.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Fox, S. E., Levitt, P. y Nelson, C. A. (2010). How the timing and quality of early experiences influence the development of brain architecture. *Child development*, 81(1), 28–40. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01380.x>
- DREAM Project. (2024). *Informe anual 2024*. <https://www.dominicandream.org/financiamiento-transparencia>
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182–191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Gkintoni, E., Antonopoulou, H. y Halkiopoulos, C. (2023). Emotional neuroscience and learning. An overview. *Technium social sciences journal*, 39(1), 421–429. <https://doi.org/10.47577/tssj.v39i1.8076>
- Hargreaves, A., y Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, learning, and the brain: exploring the educational implications of affective neuroscience* (first edition). W. W. Norton & Company.
- Kohn, A. (1993). *Punished by rewards: the trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes* (first edition). Houghton Mifflin.
- Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Contreras-Saavedra, C. y Ramos-Huenteo, V. (2023). Programas de intervención docente en competencias socioemocionales: una revisión sistemática. *Aula de encuentro*, 25(2), 218–245. <https://doi.org/10.17561/ae.v25n2.7391>
- Lugo, M. T. y Delgado, L. (2020). *Hacia una nueva agenda educativa digital en América Latina*. CIPPEC. <https://www.cippec.org/publicacion/hacia-una-nueva-agenda-educativa-digital-en-america-latina/>
- McLaughlin, K. A., Weissman, D. y Bitrán, D. (2019). Childhood adversity and neural development: A systematic review. *Annual review of developmental psychology*, 1, 277–312. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-121318-084950>
- Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar. "La convivencia la hacemos todos"*. <https://sital.iep.unesco.org/bdnp/2939/politica-nacional-convivencia-escolar>
- Molleapaza Poma, B., Mamani Pampamallco, R. M., y Apaza Mamani, R. (2024). *Desmitificando neuromitos en la educación: Revisión sistemática sobre su prevalencia y consecuencias en América Latina*. *Comunicación: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 15(4), 383–396. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.4.1187>
- Morandín, F., Villanueva, L., Romero, A. y Doskicz, H. (2024). Prevalence of Neuromyths in the Mexican Academic Environment. *Acta de investigación psicológica*, 14(1), 101–114. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2024.1.530>
- Montalván-Vélez, C. L., Mogrovejo-Zambrano, J. N., Rodríguez-Andrade, A. E. y Andrade-Vaca, A. L. (2024). Adopción y efectividad de tecnologías emergentes en la educación desde una

- perspectiva administrativa y gerencial. *Journal of economic and social science research*, 4(1), 160-172. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n1/92>
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2022). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (fourth edition).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2016). *Educación para la ciudadanía mundial: preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2022). *Transformar-nos: marco para la transformación educativa basado en el aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383816>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2025). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2025: edición regional sobre liderazgo en la educación, América Latina: liderar para la democracia*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393489>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2021). *Beyond academic learning. First results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- Orrego-Tapia, V. (2023). Rotación y deserción docente en Chile: ¿por qué es importante y cómo prevenirla y/o mitigarla? *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(50), 267–281. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1395>
- Panksepp, J. y Biven, L. (2012). *The archaeology of mind: Neuroevolutionary origins of human emotions*. W. W. Norton & Company.
- Phan, H. P. y Ngu, B. H. (2021). Interrelationships between psychosocial, motivational, and psychological processes for effective learning: a structural equation modeling study. *Frontiers in psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.740965>
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K. y Pressler, E. (2011). CSRP's impact on low-income preschoolers' preacademic skills: Self-regulation as a mediating mechanism. *Child development*, 82(1), 362–378. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01561.x>
- Shonkoff, J. P. y Garner, A. S. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), e232–e246. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>
- Skene, K., O'Farrelly, C. M., Byrne, E. M., Kirby, N., Stevens, E. C. y Ramchandani, P. G. (2022). Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. *Child development*, 93(4), 1162–1180. <https://doi.org/10.1111/cdev.13730>
- Solórzano Álava, W. L., Rodríguez Rodríguez, A., García Rodríguez, R. y Mar Cornelio, O. (2024). La neuroeducación en la formación docente. *Revista científica de innovación educativa y sociedad actual "ALCON"*, 4(1), 24–36. <https://doi.org/10.62305/alcon.v4i1.63>
- Soriano-Sánchez, J. G., Quijano López, R. y Airado Rodríguez, D. (2026). The impact of game-based learning on motivation, self-efficacy, and academic achievement in the natural sciences: a meta-analysis. *Education sciences*, 16(1), 122. <https://doi.org/10.3390/educsci16010122>
- Sterling, S. R. (2001). *Sustainable education: re-visioning learning and change*. Green Books.
- Toh, W. y Kirschner, D. (2023). Developing social-emotional concepts for learning with video games. *Computers & education*, 194. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104708>
- Torres García, L. (2023). *Neuromitos en docentes peruanos [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]*. Repositorio Institucional Universidad Peruana Cayetano Heredia RIUPCH. <https://repositorio.upch.edu.pe/entities/publication/0baa71f9-b134-4c02-a59c-ba1637d12fad>
- Zembylas, M. (2016). The therapisation of social justice as an emotional regime: implications

for critical education. *Journal of professional capital and community*, 1(4), 286–301. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2016-0015>

Zosh, J. M., Gaudreau, C., Golinkoff, R. M. y Hirsh-Pasek, K. (2022). The power of playful learning in the early childhood setting. *Young children*, 77(2). <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/summer2022/power-playful-learning>

