

La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades¹

Emotional Education: Paradoxes, Risks and Opportunities

Rodrigo Cornejo-Chávez²; Sebastián Vargas-Pérez³; Rodrigo Araya-Moreno⁴; Diego Parra-Moreno⁵

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo contribuir a pensar las relaciones entre emociones, educación y docencia, así como plantear un cuestionamiento al enfoque hegemónico, psicologicista e individualista sobre la educación emocional. En primer lugar, se describen las principales características del oficio docente como un trabajo emocional. En segundo lugar, se analizan algunas fuentes en las que se basa el modelo psicologicista de la educación emocional, planteadas por organismos internacionales y las propuestas más influyentes que se han ido instalando en Chile. En tercer lugar, se presenta una serie de críticas que se han realizado a este enfoque, tales como el peligro de la individualización y psicologización de problemas sociales complejos, culpabilización y responsabilización de cada docente por problemas “emocionales” en su trabajo, negación y represión de “emociones negativas”, tendencia a privilegiar emociones orientadas al mayor rendimiento individual y logro de objetivos medibles, peligros del aumento del agobio y sobrecarga laboral docente, y la mercantilización de lo emocional en la educación. Por último, se da cuenta de las oportunidades y potencialidades que puede tener la educación emocional, desde el enfoque de las pedagogías críticas y la experiencia del movimiento pedagógico en Chile.

Palabras claves: educación emocional; trabajo docente; trabajo emocional; emociones docentes; competencias socioemocionales.

¹ Este trabajo fue realizado gracias al apoyo de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile, a través de su proyecto FONDECYT N°1180801: “Dimensiones emocionales del trabajo docente: regulaciones, saberes y experiencias”.

² Académico del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile, Santiago, Chile; psicólogo, doctor en Psicología; rodrigo.cornejo@uchile.cl.

³ Antropólogo social; magíster en Psicología Educacional de la Universidad de Chile, Santiago, Chile; seba.vargasp@gmail.com.

⁴ Psicólogo, magíster (c) en Psicología Educacional de la Universidad de Chile, Santiago, Chile; roarayamoren@gmail.com.

⁵ Psicólogo, doctor en Psicología de la Universidad de Chile, Santiago, Chile; diegoparram@gmail.com.

ABSTRACT

This article aims to contribute to think about the relationships between emotions, education and teaching, as well as to pose a questioning of the hegemonic, psychologist and individualistic approach on emotional education. First, the main characteristics of the teaching profession are described as emotional work. Secondly, some sources are analyzed on which the psychologist model of emotional education proposed by international organizations and most influential proposals that have been installed in our country are based. Third, a series of criticisms of this approach are presented, such as: the danger of individualization and psychologization of complex social problems; blaming and making each teacher responsible for “emotional” problems at work; the denial and repression of “negative emotions”; the tendency to privilege emotions oriented towards greater individual performance and the achievement of measurable objectives; the dangers of increasing teacher stress and work overload; and the commodification of the emotional in education. Finally, it remarks the opportunities and potential that emotional education can have from the perspective of critical pedagogies and the experience of the pedagogical movement in Chile.

Keywords: *Emotional education; teaching work; emotional work; teacher emotions; socio-emotional skills.*

1. El trabajo docente, un trabajo emocional

Si bien la importancia de las emociones en los procesos educativos y el trabajo docente está documentada conceptualmente hace muchas décadas (Vigotsky, 1998), y es parte central de la experiencia docente, los estudios empíricos y el debate público sobre esta temática son recientes (Uitto et al., 2015). Tal vez aquí radica una primera paradoja: los fenómenos emocionales son nucleares en la educación y la docencia, pero recién en las últimas décadas se han ensayado definiciones sistemáticas al respecto.

Todo/a educador/a sabe que su trabajo cotidiano está atravesado por múltiples procesos emocionales, aunque hasta ahora no sea común hablarlo. No necesita que un “experto” se lo explique. Hablar sobre los procesos emocionales del trabajo docente puede ser un gran avance, si partimos de las experiencias concretas de los/as docentes y así ayudamos a reconocer un trabajo que ha sido sistemáticamente invisibilizado (Martínez, 2001).

Aquí emerge una segunda paradoja: todas (o casi todas) las personas, independientemente del oficio al que se dediquen, creen conocer lo que hacen los/as educadores/as, por el hecho

de haber pasado por una sala de clases y haber interactuado con muchos/as docentes. Pero el trabajo docente es un oficio muy particular, sobre el cual prima un profundo desconocimiento (Cornejo, 2018). Este desconocimiento radica en que las concepciones hegemónicas sobre la docencia, así como la mayoría de las políticas, dispositivos de regulación, evaluación y administración del trabajo docente, están basados en el modelo del trabajo industrial (Rockwell, 2018), lo que hace que se entienda la docencia como un trabajo mecánico, para el cual se requiere un saber técnico que permita “aplicar” los diseños realizados por expertos/as. Pero la docencia no es, ni de lejos, un trabajo así.

El trabajo docente ha sido descrito como un trabajo inmaterial, debido a que “el ejercicio de producción concentra, en un mismo acto, las etapas de circulación y consumo” (De la Garza, 2001, p. 24). Esto es muy diferente al modelo del trabajo industrial, donde estos ciclos están completamente separados. Es prácticamente imposible precisar qué tipo y cantidad de acciones (proceso) son necesarias para cumplir con el objetivo del trabajo (“producto”). En rigor, tanto el proceso como el producto del trabajo tienden a invisibilizarse y, en cierta medida, a devaluarse (De la Garza, 2001).

Asimismo, el trabajo docente ha sido descrito como un trabajo emocional y afectivo. No solo por las consecuencias emocionales del trabajo docente, sino porque el proceso mismo de trabajo se articula en y desde intercambios emocionales (Cornejo, 2018). Es decir, la posibilidad de que ocurran intercambios de significados entre docentes y estudiantes, base del aprendizaje significativo, requiere de un proceso afectivo de cierta intensidad.

Sobre este trabajo docente inmaterial y afectivo opera una tercera paradoja esencial: la contradicción que emerge de la distancia entre el trabajo prescrito por las regulaciones oficiales y el trabajo realmente ejecutado en el cotidiano (Dejours 1998; Comber y Nixon, 2009). Esta distancia, si bien existe en todos los oficios, es mucho más marcada en aquellos que son inmateriales y afectivos, como la docencia. Lo que Dejours (1998) llamó la “organización prescrita del trabajo”, es decir, el conjunto de tareas prescritas a través de directrices, objetivos y órdenes, son imposibles de cumplir cabalmente en las actividades laborales diarias. Los/as trabajadores/as realizan transgresiones permanentes a la

organización laboral prescrita, aunque suene paradójico, para poder hacer bien su trabajo. En todos los procesos de trabajo existen imprevistos, incidentes, desperfectos u otros problemas, que no pueden ser anticipados en la organización prescrita (Dejours, 2015). Los/as docentes deben desarrollar un saber concreto y situado (Tardif, 2004) para lidiar cotidianamente con esta brecha entre el trabajo prescrito y el real, lo que ha sido escasamente estudiado.

Para complejizar el asunto aún más, recientes estudios señalan que las políticas docentes basadas en la estandarización y rendición de cuentas (como las que se aplican en Chile desde hace 40 años), generan un “sentido de alienación y frustración” en los/as docentes (Tsang, 2019). Una de las consecuencias de esto es un cambio en la naturaleza de las interacciones en el aula, lo que aumenta la disonancia entre lo prescrito en las regulaciones y lo que los/as docentes sienten que deben hacer. Además, se advierte que las políticas de rendición de cuentas provocan una disminución de autonomía profesional docente, un aumento de tareas no educativas (burocráticas) y el crecimiento de emociones de culpa, ansiedad, agotamiento emocional y pérdida de sentido (Tsang, 2019).

Es en este contexto donde se instala el debate sobre la educación emocional. No resulta extraño que luego de décadas de aplicación sistemática de políticas de mercado, competencia, estandarización y “eficacia” escolar, la posibilidad de la educación emocional aparezca para muchos/as actores/as educativos/as como una posible alternativa a aquellos discursos hegemónicos. Sin embargo, acá emerge una cuarta paradoja: el discurso de la educación emocional ha sido hegemónizado por visiones afines a la mirada competitiva, individualista y descontextualizada de la educación.

2. El Banco Mundial, la OCDE y las políticas de educación emocional

En los últimos 20 años se evidencia una mayor preocupación sobre lo que se ha denominado “habilidades blandas” (*soft skills*) como un factor clave para el desarrollo económico y social, por parte de distintos organismos internacionales como el Banco Mundial (Guerra et al., 2014), el Banco Interamericano de Desarrollo (Bassi et al., 2012) y la Organización para la

Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016). Por medio de estudios y documentos, dichos organismos han entregado distintas orientaciones que sugieren la importancia de la capacitación en habilidades socioemocionales (como habilidades blandas) (Casma, 2015). Estas son definidas según estándares económicos de productividad, demandas de mercados productivos y perfiles ideales para el exitoso desempeño laboral de cada empleado/a (Guerra et al., 2014).

Un ejemplo paradigmático es un estudio realizado por el Banco Interamericano de Desarrollo en Argentina, Brasil y Chile, que indagó en las habilidades cognitivas, sociales y emocionales necesarias para el trabajo, a partir de entrevistas a grandes empresarios/as de distintos rubros. Este estudio definió tres tipos de habilidades socioemocionales: a) actitudinales; b) responsabilidad y compromiso; c) relacionales. Las habilidades actitudinales fueron definidas como “la capacidad de colaborar y cooperar con los demás, controlando las emociones y evitando reacciones negativas” (Bassi et al., 2012, p. 134).

Otra propuesta importante son las orientaciones del Banco Mundial, a través de su modelo *practice*, cuyo objetivo es “identificar las habilidades específicas que deben adquirirse para el éxito en el mercado laboral” (Guerra et al., 2014, p. 3), integrando enfoques económicos y psicológicos. El modelo del Banco Mundial propone que los programas socioemocionales apunten al desarrollo de rasgos de la personalidad de las personas, basándose principalmente en los cinco grandes rasgos de la personalidad de Goldberg (1990), distinguiendo entre las características de personalidad más estables y difíciles de modificar de aquellas que son mucho más moldeables o que se pueden adquirir mediante capacitaciones (Guerra et al., 2014).

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016), en su estudio *Habilidades para el progreso social: el poder de las habilidades sociales y emocionales*, destaca que las habilidades socioemocionales tienen un papel específico para abordar situaciones imprevistas, controlar las emociones y cumplir con las expectativas laborales. Las define como:

características individuales que impulsan por lo menos una dimensión del bienestar individual y el progreso socioeconómico (productividad), que se pueden medir significativamente (posibilidad de ser medido) y que son maleables a través de los cambios ambientales y de las inversiones (maleabilidad). (p. 33)

La fundamentación de esta propuesta incorpora elementos de la teoría de la personalidad de Goldberg (1990), la psicología positiva (Seligman, 2007), la inteligencia emocional (Goleman, 1996) y programas de aprendizaje socioemocional implementados en Estados Unidos. Es importante destacar que estas distintas orientaciones se han alineado con programas de aprendizaje socioemocional que fueron desarrollados, a contar de los años 90, en Estados Unidos e Inglaterra, entregándoles un fuerte respaldo institucional y económico.

A modo de ejemplo, está la propuesta de CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), fundada por Daniel Goleman (Schonert-Reichl et al., 2017). Este modelo ha tenido un alto impacto en los planes educativos y las leyes en diversos estados de Estados Unidos: en más de 30 estados hasta el 2019 y en diversos países ha sido considerado como un ejemplo a seguir (CASEL, 2020). CASEL recibe financiamiento de fundaciones de grandes empresarios como Bill Gates (Microsoft), Mark Zuckerberg (Facebook) y empresas norteamericanas como LG Electronics Company, además de múltiples proyectos y fondos estatales.

El modelo CASEL define cinco dimensiones a considerar desde la educación emocional: 1) autoconciencia, entendida como las habilidades para comprender las propias emociones y pensamientos y cómo influyen en el comportamiento, en distintos contextos; 2) autocontrol, como las habilidades para manejar las propias emociones y comportamientos efectivos para las metas; 3) conciencia social; 4) habilidades para relacionarse, como la capacidad de comunicarse, escuchar activamente, trabajar en colaboración; y 5) toma de decisiones responsables (Schonert-Reichl et al., 2017).

En el mundo hispanohablante, CASEL ha otorgado asidero a diversos programas, siendo el modelo de educación emocional de Rafael Bisquerra Alzina (2003) uno de los más difundidos. Bajo el amparo de la psicología positiva y la inteligencia emocional (Bisquerra

y Hernández, 2017), se ha propuesto que el objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales en docentes y estudiantes, que corresponden a: a) conciencia emocional, como la capacidad de conocer las emociones propias y las de otras personas; b) la regulación de las emociones, como tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, habilidades para enfrentar situaciones peligrosas, el desarrollo de empatía y la autorregulación; y c) la motivación, como la capacidad de generar entusiasmo propio y transmitirlo al resto (Bisquerra y Pérez, 2007).

En el caso de Argentina, el psicólogo Lucas Malaisi, desde la Fundación Educación Emocional, ha sido uno de los principales promotores en desarrollar una ley de educación emocional. En distintas provincias y en el Congreso Nacional se han realizado discusiones sobre el tema, lo que ha derivado en la implementación de programas en las provincias de San Juan y Corrientes (Sorondo, 2020). Dicha fundación señala como diagnóstico que en las escuelas no se ha considerado la dimensión emocional y afectiva en los procesos educativos. A modo de solución y promesa, entrega una serie de capacitaciones realizadas por agentes externos a las instituciones educativas, con el objetivo de capacitar en competencias y habilidades socioemocionales (Fundación Educación Emocional, 2020).

3. Lo emocional en el sistema educativo chileno. Algunos antecedentes recientes

El intento de incorporar la temática de lo emocional en el sistema educativo chileno ha tenido distintas fuentes y propuestas en los últimos veinte años. Tal vez el primer antecedente sistemático haya sido la conceptualización del “clima emocional de aula” como factor de efectividad escolar, en el marco del trabajo realizado en 2002 por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2002), de OREALC/ Unesco, en ese entonces con sede en Santiago.

En el año 2002 se estableció la primera política de convivencia escolar (Ministerio de Educación [Mineduc], 2002) y en el año 2003 se publicaron los cuatro dominios que

contempla el Marco para la Buena Enseñanza (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2003), donde es posible encontrar elementos relacionados a la generación de un ambiente emocional en el aula.

En septiembre del 2008, la Asociación Nacional de Psicólogos Educativos, perteneciente al Colegio de Psicólogos de Chile, presentó ante la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados siete puntos acerca de la urgencia de capacitar a docentes y futuros/as docentes en la temática del desarrollo emocional y personal de las y los estudiantes, como una manera de enfrentar los actuales desafíos de la escuela chilena, tras las movilizaciones estudiantiles del año 2006. Dicha iniciativa, sin mayor argumentación teórica y evidencias, se reducía a incidir en la Formación Inicial Docente.

Con la Ley General de Educación (Ley N° 20370, 2009) se abre la posibilidad concreta de introducir ciertas nociones asociadas a la educación emocional en la evaluación estandarizada. En el artículo 38 se estableció la creación de un sistema de evaluación del desempeño de establecimientos y sostenedores educacionales, a través de la Agencia de Calidad de la Educación, donde se incluyeron “otros indicadores de calidad” a medir en los establecimientos, a partir de la noción de una “evaluación integral” (Ley N° 20370, 2009). Es así como el Consejo Nacional de Educación, mediante el Acuerdo N° 017/2013, aprobó indicadores vinculados al desarrollo personal y social de las/os estudiantes, tales como autoestima académica y motivación escolar, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana, hábitos de vida saludable, asistencia escolar, equidad de género, retención escolar y titulación técnico-profesional. Sin embargo, el reconocimiento de lo emocional se encuentra reducido a estos procesos de aprendizajes transversales operacionalizados (medibles y estandarizados) y, al mismo tiempo, se le otorga una importancia menor que a los objetivos de aprendizaje y contenidos mínimos obligatorios.

Otro ejemplo reciente es lo realizado por la Fundación Liderazgo Chile, la que en 2018 presentó a la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados un proyecto de ley de educación emocional. Dicha propuesta, en términos generales, se centraba en que las y los

docentes adquirieran herramientas y competencias en su proceso pedagógico, para incorporarlas de forma transversal en la malla curricular (Fundación Liderazgo Chile, 2020).

Como último antecedente, y en contexto de pandemia, se encuentra la propuesta elaborada por el Ministerio de Educación (2020), titulada *Claves para el bienestar. Bitácora del autocuidado docente*. Este documento, basado en el concepto de inteligencia emocional y en la psicología positiva, provee distintas orientaciones para la regulación emocional y el desarrollo de competencias emocionales por parte de los/as docentes. Por medio de una serie de técnicas de autoconocimiento e introspección, y consejos de autoayuda, se promete asegurar una correcta regulación de las emociones, con el fin de sobrellevar el trabajo docente en contexto de pandemia.

4. Los peligros del enfoque individual de la educación emocional

Ante la creciente expansión de las políticas y programas de educación emocional, han emergido una serie de investigaciones que buscan evaluar su impacto en los procesos educativos y el trabajo docente (Gillies, 2011; Sorondo, 2020; Wigelsworth et al., 2012). Entre los diversos estudios, hay una línea de indagaciones críticas que ha problematizado la naturaleza de lo emocional del enfoque individual y cómo este podría afectar a los/as docentes (Blackmore, 2011). A continuación, presentamos una primera sistematización de la gran cantidad de críticas que se han realizado a los enfoques individualistas y psicologicistas de la educación emocional.

4.1. Individualización y psicologización de problemas sociales complejos

Se concibe lo emocional como un conjunto de competencias (o habilidades) emocionales individuales, que se deben desarrollar y capacitar en cada individuo. En esa línea, lo emocional es susceptible de ser regulado por una serie de habilidades cognitivas, idea que proviene de las conceptualizaciones en torno a la inteligencia emocional (Goleman, 1996). Ya que las emociones estarían ubicadas en la interioridad de las personas, se desatiende una

serie de elementos claves, tales como condiciones de trabajo, características de las comunidades educativas y sus historias, jerarquías y clases sociales, contexto sociopolítico, relaciones de poder, culturas y roles de género (Boler, 1999; Nobile, 2018; Zembylas, 2016). Como consecuencia, se desconectan las emociones de las causas y situaciones concretas que las generan.

Al no estimar los aspectos mencionados, la educación emocional se transforma en un discurso individualizante, ya que remite “únicamente a un mundo interior y exclusivo del que cada cual debe extraer sus potencialidades más profundas” (Solé y Moyano, 2017, p. 113). En ese sentido, se configura un sujeto preocupado por su interioridad y la correcta regulación de sus emociones, lo que supuestamente mejoraría sus probabilidades de éxito (Menéndez, 2018). De esa forma, se tienden a considerar solo aspectos internos y psicológicos, antes que las condiciones concretas en las que se desarrolla la emocionalidad de los/as docentes. Para Nobile (2017):

el trabajo sobre las emociones refuerza la individualización y los procesos de responsabilización individual, invisibilizando el carácter relacional de los estados emocionales que experimentamos, tanto respecto a los otros con los que interactuamos como con las instituciones y las condiciones de vida y escolares en que estas se desarrollan. (p. 30)

Ignorar las dimensiones socioeconómicas, institucionales y culturales de las experiencias emocionales y pensar que solo depende de un trabajo del “yo” o interior, legitima una perspectiva individual y reduccionista sobre la experiencia emocional (Nobile, 2017). Como peligro, se plantean soluciones emocionales a problemas de índole material, emocionalizando problemas sociales que surgen de las condiciones de trabajo (Abramowski, 2018).

La crítica al carácter individualizante ha sido uno de los principales argumentos esbozados por el Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (2019a), tras la implementación de programas de educación emocional en distintas escuelas públicas, dado que fomenta un hiperindividualismo emocional y crea sujetos preocupados solo por su interioridad.

4.2. Culpabilización y responsabilización de cada docente por problemas emocionales en su trabajo

Una de las principales suposiciones es que todos los problemas emocionales son por falta de capacitación individual o por características de personalidad que deben ser “mejoradas”. (Menéndez, 2018; Nobile, 2017). Se tiende a reforzar la responsabilización individual, sin considerar los múltiples aspectos que intervienen en el proceso de trabajo docente. Así, se legitima que los fracasos son de exclusiva responsabilidad de los/as profesores/as, ya que son incapaces de regular sus emociones correctamente (Cabanas e Illouz, 2019).

La culpabilización está directamente relacionada con la individualización de la dimensión emocional, evidenciado una visión limitada de las emociones. En ese sentido, se reduce el trabajo a competencias como el autoconocimiento y la autorregulación, sin considerar los diversos factores estructurales que influyen en el proceso de trabajo. Ignorar esos elementos es riesgoso, ya que limita el fracaso o éxito a un asunto puramente emocional, culpabilizando al individuo por no regular correctamente sus emociones (Nobile, 2017).

Legitimar la culpa crea el espacio necesario para la promoción de un sinnúmero de programas, cursos y asesorías para mejorar las habilidades emocionales, creando un diagnóstico que dice relación con las deficiencias emocionales para el trabajo y la necesidad de capacitación (Menéndez, 2018; Illouz, 2019).

4.3. Negación y represión de emociones “negativas”

Según este enfoque, deberíamos estar siempre promoviendo y experimentando emociones de alegría, calma, satisfacción y negar las emociones de ansiedad, miedo, rabia o tristeza que viven estudiantes y docentes. Esta indicación es muy poco sana para el equilibrio psicológico, ya que exige a las personas forzar el sentimiento de emociones que no son sentidas realmente (Hochschild, 1983). ¿Es posible exigir a un/a docente agobiado/a por las labores administrativas que se sienta feliz a todo evento?

La distinción entre emociones “positivas” y “negativas” se fundamenta en el supuesto del carácter natural, interno y universal de las emociones. Esa visión, propia de la psicología positiva, tiende a reducir la complejidad de la experiencia emocional solo a un estado psicológico. La tendencia individualizante desconoce a la emoción como significado cultural, por lo que serían extrapolables entre las personas independientes de su contexto (Illouz, 2009). Por el contrario, si se concibe a las emociones desde una perspectiva social, son irreductibles a un solo término y se presentan de forma ambivalente. Por lo tanto, es imposible clasificarlas bajo las etiquetas de “positivas” y “negativas”, ya que depende de los contextos sociohistóricos y las relaciones sociales en que emergen. Las emociones nunca se presentan como algo puro, sino que combinadas y de forma contradictoria (Cabanas e Illouz, 2019).

Mediante un estudio etnográfico en una escuela de Estado Unidos, Gillies (2011) detalló cómo se cuestiona el sentimiento de rabia que sienten estudiantes afroamericanos/as ante la excesiva atención prestada a la desaparición de una niña de clase privilegiada, frente a la escasa preocupación de la violencia sufrida por jóvenes afroamericanos/as vulnerables. En esa línea, Abramowski (2017) plantea que:

Todos los afectos molestos serían “negativos” y, por definición, considerados un déficit o un estado a revertir con técnicas de autogobierno. Tampoco hay lugar para pensar de dónde vienen los afectos, qué los provoca, qué vínculos tienen con los otros y con el mundo. (p. 268)

Curiosamente son tildadas de negativas emociones como la rabia, el enojo y la ira. Su negación se relaciona con la construcción de sujetos pasivos que aceptan sus condiciones de vida, desalojando la opción de manifestarse por las injusticias que viven cotidianamente (Nobile, 2018). La negación de las emociones negativas es una de las principales ideas de la psicología positiva, lo que ha sido criticado debido a que niega parte de la realidad social (Ehrenreich, 2012). De esa forma, se niegan los reclamos políticos, ya que solo hay opciones de cambiar la interioridad emocional, antes que la conformación de proyectos políticos colectivos (Cabanas e Illouz, 2019; Nobile, 2017).

4.4. Se privilegian las emociones orientadas al mayor rendimiento individual y al logro de objetivos medibles

Solé y Moyano (2017) postulan que el neoliberalismo concibe las emociones como recursos para aumentar la productividad y mejorar el rendimiento laboral, transformándose en una característica a desarrollar como parte del capital humano. Los autores plantean que se constituye un *neomanagement*, bajo un *ethos* emocional terapéutico, que recalca un desarrollo hacia la interioridad de las personas. Esta perspectiva tiende a prescribir la demostración de determinado estado emocional, a la vez que insta a desarrollar competencias emocionales para su evaluación por medio de estándares (Menéndez, 2018). De esa forma, se constituye un discurso individualizante sobre los procesos educativos, que puede ser sometido a lógicas de rendición de cuentas (Sorondo, 2020). En esa línea, es posible plantear que el enfoque individual de las emociones tiene un punto de encuentro con las políticas de nueva gestión pública (Oyarzún y Cornejo, 2020).

Lo problemático de entender que las emociones pueden ser controladas solo mediante una habilidad internalizada es que se desconoce su carácter contextual, relacional e histórico (Nobile, 2018). Esa perspectiva replica la idea de que las emociones no son relacionales y que deben ser reguladas individualmente, no considerando las relaciones de poder y las reglas culturales que configuran la expresión de las emociones (Zembylas, 2016). Así se constituyen jerarquías emocionales, donde se clasifica a los/as trabajadores/as más aptos/as según su capacidad de regular correctamente las emociones (Illouz, 2009). En esa línea, se constituye un discurso psicologizante sobre las personalidades óptimas y las desadaptadas para el trabajo (Cabanas e Illouz, 2019).

En línea con las críticas descritas, la Red Estrado (Red de Estudios del Trabajo Docente, 2020) de Argentina, ha puesto en cuestión las jerarquías emocionales y la patologización que construye el discurso individualizante de la educación emocional⁶.

⁶ Para conocer más de estas críticas, se puede revisar: <http://mediateca.ctera.org.ar/files/original/0a4fab6814b6a84cfe257ef97acbaeac.pdf>

4.5. Aumento del agobio y la sobrecarga laboral

La individualización, culpabilización y responsabilización que pueden vivir los/as docentes en su trabajo cotidiano termina generando un aumento del agobio y la sobrecarga laboral. Debido al carácter prescriptivo de lo emocional, en este enfoque se tiende a llevar a los/as trabajadores/as a esforzarse más allá de los límites de su salud, ya que hay una exigencia por demostrar emociones “positivas”. Prescribir la expresión emocional en el trabajo docente es aumentar las exigencias hacia los/as profesores/as, fomentando la asignación de nuevas tareas y mecanismos de rendición de cuentas.

La promoción constante de las ideas de la inteligencia emocional y las competencias socioemocionales puede terminar aislando a el/la trabajador/a, ya que la tendencia a responsabilizar individualmente y fomentar un trabajo interno no es propicia para el trabajo colaborativo y la construcción de vínculos en el trabajo (Mckenzie et al., 2019). Por el contrario, los estudios desde un enfoque sociocultural han destacado que los vínculos se desarrollan mejor cuando “la emoción se trata como un fenómeno relacional y como parte de la responsabilidad colectiva de la escuela” (Mckenzie et al., 2019, p. 682).

Otro motivo que justifica el aumento de la sobrecarga laboral es la promoción de una serie de talleres, cursos y capacitaciones para los/as docentes. En el caso argentino, Sorondo (2020) da cuenta de distintas capacitaciones externas y descontextualizadas, a las cuales fueron sometidos/as los/as docentes por parte de agentes externos a las escuelas.

4.6. Se impone una mercantilización de lo emocional

Se genera un mercado de “capacitaciones emocionales” estandarizadas y “efectivas” para mejorar la “productividad”. Cabanas e Illouz (2019) señalan que el discurso en torno a la educación emocional crea el problema que promete solucionar: patologiza a quienes no pueden regular correctamente sus emociones, como sujetos dañados o con problemas emocionales. Frente a ese diagnóstico, emergen los llamados expertos de la subjetividad,

tales como asesores/as, guías espirituales, terapeutas (Ecclestone y Radwin, 2017), cursos, talleres, manuales y libros de autoayuda (Menéndez, 2018).

Se constituye un mercado en torno a “lo emocional”, a través de distintos dispositivos que tienen la promesa de ayudar a una mejor regulación de las emociones, el autoconocimiento personal y el bienestar (Illouz, 2019). Los dispositivos que se venden en este mercado no distan demasiado de técnicas y consejos que entregan los libros de autoayuda y la psicología positiva. Estos dispositivos prometen una mejora de las habilidades o competencias emocionales, independientemente del contexto y las relaciones sociales en las que se configuran las emociones.

Entre los argumentos esbozados por el Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (2019b), se ha señalado que la implementación de diversas capacitaciones a docentes son parte de la oleada privatizadora neoliberal de la educación, donde se reducen los problemas sociales al campo de las emociones.

5. Reflexiones finales

Como hemos visto hasta ahora, la mirada hegemónica de la educación emocional denunciada conlleva una serie de peligros que puede impactar negativamente en los procesos educativos y la labor docente, fomentando una mirada individualista, estandarizada, culpabilizadora y mercantilizada de la educación. Ahora bien, estos peligros no niegan la importancia de reconocer la dimensión afectiva y vincular del trabajo docente que, como decíamos al inicio, es parte del trabajo real que hacen diariamente las y los docentes. En este sentido, reconocemos la importancia de considerar algunos elementos al momento de abordar las dimensiones emocionales de la docencia.

La educación es mucho más que un entrenamiento de “habilidades socioemocionales”. Las políticas y propuestas hegemónicas de la educación emocional deben ser miradas críticamente, desde un análisis profundo que interroge los sentidos y propósitos que subyacen y sostienen a estos enfoques. Desde la tradición de las pedagogías críticas

latinoamericanas, hemos aprendido que los sentidos de la educación van más allá de un mero adiestramiento instrumental de ciertas habilidades y/o destrezas individuales (Freire, 1997). La educación bancaria nos acostumbró a que los/as estudiantes deben “llenarse” de contenidos y, cuanto más dócilmente se dejan ser llenar por estos, mejor educandos/as serán. A su vez, mientras más rápido y más contenidos logre depositar el/la educador/a, mejor será evaluado su desempeño (Freire, 2002). En este caso, en vez de “llenar” de contenidos, se trata de “entrenar” habilidades que nos prescriben ciertas maneras individualizantes de sentir, expresar y actuar nuestras emociones.

La educación crítica y popular nos permite comprender la educación desde otra vereda. La educación es una *praxis* emancipadora, que busca la humanización y liberación de los pueblos (Freire, 2002 1969). Una educación concientizadora que permita tomar nuestro lugar en el mundo y reconocernos como sujetos “para sí”. Para ello, el proceso educativo debe tener una mirada dialógica y relacional que reconozca a educadoras/es y educandas/os como sujetos integrales, capaces de reflexionar, accionar y recrear el mundo circundante, transformándolo y no solo adaptándose a este. En esa línea, es importante destacar el concepto *engajamiento* descrito por Freire (Ferreira et al., 2013), que dice relación con el compromiso político, la participación y el posicionamiento de manera colaborativa.

Como un ejemplo de lo anterior, podríamos señalar lo que aconteció a principios de los años 80, en plena dictadura militar, cuando docentes agrupados/as en la Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH) y en la Coordinadora Metropolitana de Profesores realizaron encuentros de reflexión crítica de su quehacer en escuelas y aulas, a través de grupos de trabajo, discusión, grupos pedagógicos y talleres. Esas instancias, según testimonios directos (Alerta Educativa, 2018), generaron lazos afectivos, confianzas y reconocimientos de la tarea docente que se conservan hasta el día de hoy y que posibilitaron una resignificación de la labor político-pedagógica del magisterio. Ese acumulado de experiencias de organización docente y las instancias de perfeccionamiento propias que realizaron permitió, ya entrados los años 90, la conformación del conocido Movimiento Pedagógico en Chile, el que promovió los círculos de lectura y realizó el primer Congreso

Pedagógico Curricular (2005), momento donde se discutieron interesantes propuestas transformadoras y creativas para el sistema educativo en Chile por parte del magisterio.

Por ello, la educación emocional debe considerar la acción creadora y transformadora de educadoras/es y educandas/os, promoviendo que puedan transformarse en el mundo, por medio del reconocimiento de sus afectos, las relaciones que las/os constituyen y los vínculos afectivos que se recrean en el intercambio pedagógico. Los afectos pueden estar al servicio de nombrar, sentir y transformar el mundo desde una *praxis* liberadora, comprendiendo que somos seres sociales, inacabados y sentipensantes. Aunque estemos condicionados/as históricamente, podemos transformar, con otras y otros, esta realidad social, evitando reducir lo afectivo a un cierto número de habilidades individuales deseables, medibles, estandarizadas, que implican “parcelar” y “objetivizar” a las/os educandas/os.

Entonces, es fundamental reconocer el saber y “sentir” de los/as educadores/as y educandos/as, tomando distancia crítica de la mirada de “expertos” que nos proponen habilidades para el “buen sentir”, definidas por los organismos internacionales y el gran empresariado. No podemos relegar ni marginar los saberes y sentires construidos por las propias comunidades pedagógicas, docentes y estudiantes. Tal como dice Freire, “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción y construcción” (2002, p. 22); en este sentido, la educación emocional no debe ser una prescripción de los sentires y/o habilidades necesarias para el desenvolvimiento social. Más bien se trata de legitimar y reconocer los saberes, sentires y acciones de los/as educandos/as, ligándose a sus experiencias vitales, desentrañando cómo esas experiencias emocionales son condicionadas social, cultural y políticamente, y cómo estas pueden ser también una herramienta de transformación.

En este sentido, las emociones tienen una potencialidad tremenda para reconocer el carácter vivencial, histórico y relacional en las experiencias educativas: ¿cómo me siento en estos momentos?, ¿cómo es nuestra sensibilidad frente a las injusticias sociales?, ¿de qué manera nuestras vivencias emocionales están condicionadas por el contexto histórico y/o político en el que vivimos? Son preguntas que pueden ser generadoras y problematizadoras

de nuestra realidad social. Lo importante es comprender que los afectos aluden principalmente a nuestro ser social y, por lo tanto, a los vínculos afectivos y de apoyo que, como comunidad educativa, somos capaces de construir y recrear, reconociendo también las condiciones políticas, económicas y sociales que nos dificultan esta construcción.

Referencias

- Abramowski, A. (2017). Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de ley de Educación Emocional. En A. Abramowski y S. Canevaro (Comps.). *Pensar los afectos: aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades* (pp. 251-272). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Abramowski, A. (2018). Respiración artificial. El avance de la educación emocional en la Argentina. *Revista Bordes*, (10), 9-17.
<https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/bordes/article/view/240>
- Alerta Educativa. (21 de mayo de 2018). *AlertaEducativa #234 El Movimiento Pedagógico de Chile* [Archivo de Video]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=opyU8gELFBQ&ab_channel=AlertaEducativa
- Casma, J. (15 de junio de 2015). *Las emociones valen tanto como los conocimientos*. Banco Mundial. <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2015/06/22/las-emociones-valen-tanto-como-los-conocimientos>
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S. y Vargas, J. (2012). *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Desconectados-Habilidades-educaci%C3%B3n-y-empleo-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>

- Blackmore, J. (2011). Lost in Translation? Emotional Intelligence, Affective Economies, Leadership and Organizational Change. *Journal of Educational Administration and History*, 43(3), 207-225. <https://doi.org/10.1080/00220620.2011.586455>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), 61-82. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>
- Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>
- Boler, M. (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*. Routledge.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *What is SEL?* <https://casel.org/what-is-sel/>
- Cabanas, E. e Illouz, E. (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós.
- Comber, B. y Nixon, H. (2009). Teachers' Work and Pedagogy in an Era of Accountability. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 333-345. <https://doi.org/10.1080/01596300903037069>
- Cornejo, R. (2018). Repensar el trabajo docente en el Chile actual: una necesidad para la psicología educacional. En F. Leal (Ed.), *Temas en Psicología Educacional: contribuciones para la formación de especialidad* (pp. 263-296). Noveduc.
- Dejours, C. (1998). *El factor humano*. Editorial Lumen.

- Dejours, C. (2015). La sublimación entre el sufrimiento y el placer en el trabajo. En H. Foladori y P. Guerrero (Eds.), *Malestar en el trabajo: desarrollo e intervención* (pp. 29-44). LOM Ediciones.
- De la Garza, E. (2001). Problemas clásicos y actuales de la crisis del trabajo. En E. de la Garza y J. Neffa (Eds.), *El Futuro del Trabajo - El Trabajo del Futuro* (pp. 11-32). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101102085140/garza.pdf>
- Ecclestone, K., y Rawdin, C. (2016). Reinforcing the 'Diminished' Subject? The Implications of the 'Vulnerability Zeitgeist' for Well-Being in Educational Settings. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 377-393. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1120707>
- Ehrenreich, B. (2012). *Sonríe o muere. La trampa del pensamiento positivo*. Turner.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Ferreira, J., Eustáquio, J. y Gadotti, M. (Eds.). (2013). *P. Freire (1921/1997). Pedagogia do Oprimido: (o manuscrito)*. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- Fundación Educación Emocional. (2020). *Quiénes somos*. <https://fundacioneducacionemocional.org/fundacion/>
- Fundación Liderazgo Chile (2020). *Nosotros*. <https://www.flich.org/nosotros/>
- Gillies, V. (2011). Social and Emotional Pedagogies: Critiquing the New Orthodoxy of Emotion in Classroom Behaviour Management. *British Journal of Sociology of Education*, 32(2), 185-202. <https://doi.org/10.1080/01425692.2011.547305>

Goldberg, L. R. (1990). An Alternative "Description of Personality": The Big-Five Factor Structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216-1229. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.6.1216>

Goleman, D. (1996). Emotional Intelligence. Why it Can Matter More Than IQ. *Learning*, 24(6), 49-50. <https://eric.ed.gov/?id=EJ530121>

Guerra, N., Modecki, K. & Cunningham, W. (2014). *Developing Social-Emotional Skills for the Labor Market: The PRACTICE Model*. World Bank Group. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/20643>

Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling*. University of California Press.

Illouz, E. (Comp.). (2019). *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía*. Katz Editores.

Illouz, E. (2009). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y cultura de la autoayuda*. Katz Editores.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2002). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Unesco. https://www.researchgate.net/publication/315662094_PRIMER_ESTUDIO_INTERNACIONAL_COMPARATIVO_SOBRE LENGUAJE_MATEMATICA_Y_FACTORES_ASOCIADOS_PARA_ALUMNOS_DEL_TERCER_Y_CUARTO_GRA DO_DE_LA_EDUCACION_BASICA

Ley N° 20529. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. *Diario Oficial de la República de Chile*. 27 de agosto de 2011. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635>

Ley Nº 20370. Establece la Ley General de Educación. *Diario Oficial de la República de Chile*. 12 de septiembre de 2019.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

Martínez, D. (6-8 de septiembre de 2001). *Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente* [Ponencia]. XXIII Congreso Internacional de Latin American Studies Association, Washington DC, Estados Unidos. http://archivo.cta.org.ar/IMG/pdf/30_anos_Deolidia_Martinez.pdf

McKenzie, J., Olson, R. E., Patulny, R., Bellocchi, A., y Mills, K. A. (2019). Emotion Management and Solidarity in the Workplace: A Call for a New Research Agenda. *The Sociological Review*, 67(3), 672-688.
<https://doi.org/10.1177/0038026118822982>

Menéndez, D. (2018). Aproximación crítica a la inteligencia emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 7-23.
www.jstor.org/stable/26451539.

Ministerio de Educación (2002). *Política de Convivencia Escolar: hacia una educación de calidad para todos*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2100>

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2020). *Claves para el bienestar. Bitácora para el autocuidado docente*. <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/bitacora-docente/>

Nobile, M. (2017). Sobre la 'Educación Emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum*, (20), 22-33.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=550/55053517003>

Nobile, M. (2018). Emociones en los procesos educativos: contraponiendo perspectivas. En K. Felitti y A. Rizzoti (Eds.), *Enseñar y aprender en contextos interculturales*.

- Saberes, herramientas y experiencias de educación internacional* (pp. 17-46). Miño y Dávila.
- OCDE. (2016). *Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales*. Unesco-UIS. <https://www.oecd.org/publications/habilidades-para-el-progreso-social-9789264253292-es.htm>
- Oyarzún, C. y Cornejo, R. (2020). Trabajo docente y nueva gestión pública en Chile: una revisión de la evidencia. *Educação Sociedade*, (41). <https://doi.org/10.1590/es.219509>
- Red de Estudios del Trabajo Docente. (2020). Pronunciamiento contra los proyectos de ley de educación emocional en el territorio de la República de Argentina. En: *Confederación de Trabajadores de la Educación de la República de Argentina (CTERA), Boletín de la secretaría de Educación* (pp. 4-5). <http://mediateca.ctera.org.ar/files/original/0a4fab6814b6a84cfe257ef97acbaeac.pdf>
- Rockwell, E. (2018). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. *Cuadernos de Educación*, (16), 7-29.
- Seligman, M. E. (2007). Coaching and Positive Psychology. *Australian Psychologist*, 42(4), 266-267. <https://doi.org/10.1080/00050060701648233>
- Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., y Hanson-Peterson, J. (2017). *To Reach the Students, Teach the Teachers: A National Scan of Teacher Preparation and Social & Emotional Learning. A Report Prepared for CASEL*. University of British Columbia. <https://eric.ed.gov/?id=ED582029>
- Solé, J., y Moyano, S. (2017). La colonización Psi del discurso educativo. *Foro de Educación*, 15(23), 101-120. <https://doi.org/10.14516/fde.551>
- Sorondo, J. (2020). El discurso neoliberal en educación y sus otros lenguajes. El caso de la educación emocional en Argentina. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(2), 9-32. <https://doi.org/10.15366/rep2020.5.2.001>

- Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires. (12 de marzo de 2019a). *Disciplinar las emociones, educar para el mercado*. <https://www.suteba.org.ar/disciplinar-las-emociones-educar-para-el-mercado-18649.html>
- Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (21 de marzo de 2019b). *CTERA se opone a los proyectos de ley de “Educación Emocional”*. <https://www.suteba.org.ar/ctera-se-opone-a-los-proyectos-de-ley-de-educacin-emocional-18683.html>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tsang, K. K. (2019). The Interactional-Institutional Construction of Teachers' Emotions in Hong Kong: The Inhabited Institutionalism Perspective. *Frontiers in Psychology*, (20), artículo 2619. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02619>
- Uitto, M, Jokikokko, K. & Estola, E. (2015). Virtual Special Issue on Teachers and Emotions in Teaching and Teacher Education (TATE) in 1985–2014. *Teaching and Teacher Education*, (50), 124-135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008>
- Vygotski, L. (1998). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Wigelsworth, M., Humphrey, N. & Lendrum, A. (2012). A National Evaluation of the Impact of the Secondary Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) Programme. *Educational Psychology*, 32(2), 213-238. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.640308>
- Zembylas, M. (2016). Making Sense of the Complex Entanglement Between Emotion and Pedagogy: Contributions of the Affective Turn. *Cultural Studies of Science Education*, 11(3), 539-550. <https://doi.org/10.1007/s11422-014-9623-y>