

Haciendo Foco

Apuntes para el debate

Nº6 - OCT. 2023

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y SUS ARTICULACIONES CON LA PRODUCCIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN



El *dossier* “Haciendo foco. Apuntes para el debate” es una publicación periódica del Observatorio del Derecho a la Educación. En cada edición colocaremos el foco en una temática diferente, que servirá como clave de lectura del derecho a la educación en Uruguay, e invitaremos a actores del campo educativo a compartir sus diversas miradas y contribuir al debate público mediante la producción de breves columnas de opinión.

“Haciendo foco” es posible gracias a los aportes de las personas y colectivos que en él escriben, permitiéndonos poner a disposición de las y los lectoras/es múltiples perspectivas, un abanico de miradas — inevitablemente incompleto— que espera aportar al intercambio, al diálogo sobre temas clave en materia del derecho a la educación.

Las opiniones vertidas en las columnas son responsabilidad exclusiva de sus autoras/es y no reflejan, necesariamente, el posicionamiento del Observatorio del Derecho a la Educación.

HACIENDO FOCO. APUNTES PARA EL DEBATE

Edición: Nro.6 - Octubre 2023

Coordina esta edición: Lic. Fabricio Andriolo (Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas - GEPPrEd)

Equipo Coordinador ODEd: Paola Dogliotti, Camila Falkin, Cristian López

Diseño y comunicación del Oded: Natalia Vilanova

Diseño y maquetación: Natalia Vilanova

Arte de tapa: Valeria Bonet

Avenida Uruguay 1695
11.200 Montevideo – Uruguay
Tel: (+598) 2408 1230
oded@fhce.edu.uy

www.fhce.edu.uy/oded



Índice

Presentación	2
(Lic. Fabricio Andriolo)	
¿Cómo posicionarnos frente a la Educación Emocional?	
Elementos para pensar la acción	5
(Mariana Nobile)	
Educación emocional y justicia social	15
(Helena Modzelewski)	
Freire, Goleman y yo: mezcolanzas y distinciones fallidas en la resbaladiza intersección entre educación y emociones	25
(Ana Abramowski)	
Fortaleza, optimismo y autorregulación: apuntes sobre la recepción de la psicología positiva en programas educativos en Uruguay	35
(Camila Lucas, Pablo Piquinela, Jorge Chávez)	



Presentación

En los últimos años la Educación Emocional (EE) ha logrado alcanzar notoriedad en el campo educativo nacional e internacional. Tanto es así que en distintos países de la región, como Chile, Perú, Argentina y Uruguay, se han impulsado proyectos de ley que pretenden que sea obligatoria para los distintos subsistemas educativos públicos y privados. Pero, ¿quiénes impulsan la educación emocional y qué tipo de educación emocional promueven?, ¿cuáles son sus sustentos teóricos?, ¿por qué la EE logra tantos adeptos en actores de dentro y fuera del campo educativo?, ¿quiénes deben recibir educación emocional?, ¿existe algún vínculo entre educación emocional, derechos, justicia e igualdad? Estas son solo algunas de las interrogantes que nos impulsaron a proponer un dossier sobre el tema.

Para lograr despejar algunas de estas preguntas y brindar herramientas para el debate, desde el Observatorio del Derecho a la Educación solicitamos a referentes en la temática que escribieran una columna. Las y los participantes de esta edición son: la Dra. Mariana Nobile de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, sus líneas de investigación abordan la experiencia escolar en la escuela secundaria con relación a los procesos de inclusión y desigualdad. Desde una perspectiva sociológica y cualitativa, aborda los vínculos entre docentes y estudiantes, y la dimensión emocional de la experiencia escolar en el marco de políticas educativas que introducen variaciones al formato escolar; la Dra. Helena Modzelewski de la Facultad de Humanidades y

Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, responsable de la línea de investigación que se ocupa de la literatura como herramienta de educación emocional para la promoción de una ética democrática; la Dra. Ana Abramowski de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, investiga los afectos docentes y las pedagogías de la imagen; y la Lic. Camila Lucas, el Mag. Pablo Piquinela y el Dr. Jorge Chávez por la línea Saberes psicológicos, gubernamentalidad neoliberal y subjetividades capitalísticas de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Esta línea de investigación se propone analizar, dentro del crisol de las prácticas psi contemporáneas y a partir del estudio de los saberes y las prácticas, las nuevas culturas terapéuticas en sus relaciones con los modos de subjetividad propuestos por el neoliberalismo.

A lo largo de este dossier se exploran diferentes enfoques sobre la EE que buscan generar un espacio de reflexión sobre el lugar de las emociones en el ámbito educativo, a la vez que problematizan las perspectivas que la colocan como herramienta eficaz para que los sujetos —principalmente aquellos que viven en contextos de pobreza— desarrollen habilidades como la autorregulación, la empatía y la adaptación.

Coordinador Lic. Fabricio Andriolo

(Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas - GEPPred)



¿Cómo posicionarnos frente a la Educación Emocional?

Elementos para pensar la acción

Mariana Nobile¹

En estas páginas me propongo acercar ciertos disparadores para la reflexión acerca de las iniciativas basadas en la “educación emocional” (EE a partir de ahora), derivados de una mirada académica y sociológica sobre el tema con el fin de inspirar posibles posicionamientos.

Desde hace tiempo que la EE está en este mundo. En los últimos 25 años fue ganando espacios, fue ganando adeptos e impregnando discursos que ya circulan por los ámbitos educativos y más allá. No es mi interés principal, en esta oportunidad, explayarme en una caracterización exhaustiva. Creo que ya hay varios aportes que se han realizado en los últimos años que brindan herramientas de crítica a la EE que pueden sintetizarse en los siguientes puntos: modelan un sujeto al calor de la racionalidad neoliberal fomentando la idea de ser un “empresario de sí” (Sorondo, 2021); que se consolida no sólo como una tecnología de poder sino también como una “eficaz herramienta de autocontrol” (Bornhauser y Garay Rivera, 2023); que da respuestas políticas individualistas a problemas colectivos que modelan malestares en estrecha continuidad con un ethos terapéutico (Abramowski, 2018a); que desancla a las emociones de los entramados relacionales y de los escenarios institucionales (Nobile, 2017); y, por si fuera poco, presenta déficits científicos en términos teóricos, metodológicos y es poca y débil la evidencia acumulada acerca de la “efectividad” de sus intervenciones en términos educativos (Cabanas Díaz y González-Lamas, 2023).

¹Dra. en Ciencias Sociales y Investigadora Adjunta del CONICET con sede en el Programa Educación Conocimiento y Sociedad, Área de Educación, FLACSO Argentina. Lic. en Sociología y Profesora de Sociología de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Correo electrónico: mnobile@flacso.org.ar



Si las emociones constituyen prácticas y experiencias socioculturales enraizadas en entramados relacionales, no podemos dejar de preguntarnos por el escenario que contribuye a la emergencia y modelación de esas prácticas en la contemporaneidad de la institución escolar.

Aquí me gustaría ahondar en una metalectura, a fin de no correr el riesgo de, como se suele decir, “tirar el niño con el agua sucia”. ¿Por qué emerge la EE en los últimos años? ¿Qué elementos han vuelto fértil al terreno social para que se difundan? ¿Qué nos dice la adhesión que muchas veces genera entre un público docente ávido de respuestas a problemáticas que emergen en su labor cotidiana? Si las emociones constituyen prácticas y experiencias socioculturales enraizadas en entramados relacionales, no podemos dejar de preguntarnos por el escenario que contribuye a la emergencia y modelación de esas prácticas en la contemporaneidad de la institución escolar.

Aquí podemos tomarlas como un síntoma de época que, claro, tiene actores y organismos detrás que buscan su instalación en distintas latitudes -tampoco ser ingenuos-. Pero podemos arriesgarnos a decir que se vuelven una opción viable, porque están dando respuestas a procesos societales profundos que resultan irreversibles. Entenderlas como síntoma de lo que está pasando en términos socioculturales puede ayudarnos a no caer en un conservadurismo que rechaza todo tipo de cambio. Comprender a qué demandas responden las iniciativas de la EE nos sirve para reflexionar acerca de los caminos posibles que se le abren a la escuela hoy para formar a sus estudiantes.

Me gustaría partir del remanido argumento de la EE: la escuela “tradicional” no se ocupó de las emociones, el programa racionalista las ocluyó y hoy en día la escuela no da respuesta a nuestra condición de seres emocionales; ¿cómo vamos a dejar una parte de nuestro ser fuera de la institución, que incluso sería la más “auténtica”?

Solo al pasar vamos a decir que no es así, la escuela ha modelado sensibilidades, sentimientos y ha regulado su expresividad. La historia de la educación lo muestra (Toro Blanco, 2014; Abramowski, 2018b). Hay reglas del sentir y de expresión (para recuperar los conceptos de Arlie R. Hochschild, 2008) que han modelado a generaciones de estudiantes, así como ha estado vigente una “narrativa sentimental docente” que instaba

a una entrega vocacional que tenía por fin político la expansión del sistema educativo y la formación del ciudadano (Abramowski, 2018b). El tema es que la modelación de la sensibilidad estuvo acorde con las exigencias de la modernidad de la época. El entramado institucional moderno -donde la escuela constituye uno de sus pilares- sí, claro que entronaba a la razón y ponía en el lado de lo irracional lo emocional, pero no por ello lo dejaba de lado. Lo que hace falta es interrogarnos acerca de los modos de participar en el espacio público escolar.

La emergencia de la modernidad instaló la división entre lo público y lo privado. El espacio público se caracterizaba por ser el ámbito de la impersonalidad, las convenciones sociales, los rituales colectivos que fortalecían la vida social; prevalece aquí el “personaje social”, la performance en el marco de un rol socialmente definido en donde tiene lugar una forma de expresividad que lejos está de ser el núcleo de la personalidad individual. Es la “civilidad” lo que primaba en este ámbito, lo cual permitía forjar vínculos sociales a partir de una sociabilidad pura entre extraños -impregnados por supuesto de su emocionalidad. Sennett (2011) refiere así a que el individuo no se expresaba a sí mismo en los rituales, sino que participaba de la acción expresiva. La personalidad, quedaba al resguardo en el ámbito privado, aquel donde la intimidad, las relaciones afectivas y familiares podrían expresarse con mayor libertad.

La personalidad fue cobrando protagonismo, configurando lo que Sennett llama una “sociedad íntima”, la cual progresivamente va privando de “civilidad” al espacio público. En este tipo de sociedad se va instalando la creencia de que para que tenga lugar un vínculo social, los individuos deben abrirse psicológicamente, deben entablar relaciones de proximidad con los otros permitiendo el conocimiento de ese yo “auténtico” que cada uno posee (Sennett, 2011). Esto conduce a que todos los fenómenos sociales, no importa cuán impersonal sea su estructura, se conviertan en cuestiones de personalidad a fin de tener un significado.

Esta crisis de la impersonalidad que trastoca la división entre lo público y lo privado se agudiza con el modo en que hoy se concreta el proceso de individuación, esto es, la forma en que se “fabrican” individuos.



Esta crisis de la impersonalidad que trastoca la división entre lo público y lo privado se agudiza con el modo en que hoy se concreta el proceso de individuación, esto es, la forma en que se “fabrican” individuos. Para Martuccelli (2010), ese proceso hoy asume rasgos singularistas lo que pone en vigencia una demanda “desde abajo” a que seamos tratados en correspondencia con nuestra unicidad. Así florecen las exigencias de los sujetos en torno al derecho a la satisfacción de los deseos y necesidades individuales y la búsqueda de autenticidad personal (Merklen, 2013). Es este desacople el que está en el centro del malestar en torno a la indiferencia de la institución escolar a las necesidades y al sentir individuales.

Y lo que podemos ver es que este malestar que podemos considerar legítimo encuentra respuestas en las iniciativas de EE. Recogen el guante de la demanda “desde abajo” en términos de ser tratados como individuos únicos y nos proponen ciertos “enlatados” que interpelan y consolidan una potente exigencia de individuación “desde arriba”. Así nos conminan a la responsabilización individual y la “activación” de la voluntad individual (Merklen, 2013). Las operaciones discursivas y comunicativas de este tipo de iniciativas resultan potentes, justamente, porque ponen en marcha una cadena de sentidos que apuntan al fortalecimiento de la autoestima, a enfatizar la idea de que uno es capaz de tener el control de su vida, de desarrollar sus habilidades y competencias para alcanzar el desarrollo pleno y la felicidad. En otros términos, no necesita ser tutelado.

Las operaciones discursivas y comunicativas de este tipo de iniciativas resultan potentes, justamente, porque ponen en marcha una cadena de sentidos que apuntan al fortalecimiento de la autoestima, a enfatizar la idea de que uno es capaz de tener el control de su vida, de desarrollar sus habilidades y competencias para alcanzar el desarrollo pleno y la felicidad. En otros términos, no necesita ser tutelado.

También la EE recoge otro guante: el de las falencias atribuidas a la institución escolar. Afectada por los procesos de desinstitucionalización contemporáneos (Dubet y Martuccelli, 2000), la escuela tiene menor capacidad instituyente, al tiempo que no transforma una matriz que resulta discriminadora para una parte de su población (Bourdieu y Passeron, 1998). Abramowski y Sorondo (2023) muestran cómo la EE retoma la categoría “escuela tradicional” que se modela al calor de décadas de discursos críticos sobre la escuela y lo conduce a la acción por medio de propuestas directas de intervención; es decir, toman lo que “se sabe” del sistema educativo y lo orientan al cambio con un sentido específico.

¿Por qué decimos que esos cambios son irreversibles? Porque todos nosotros hemos cambiado *de facto* y estamos afectados por la aceleración social, la digitalización de la vida social, la mayor individualización, etc. Baricco, en *The Game* (2019), remarca que hoy las generaciones mayores ya no ven como tan “bárbaros” a los jóvenes en el uso de la tecnología -como había teorizado previamente-, porque actualmente todos estamos inmersos en la misma ecología comunicacional que ellos. Algo similar nos sucede al pensar nuestro espacio institucional de interacción, ¿podemos transitar una escuela que de alguna manera no se haga eco de las individualidades para constituirse en un espacio de integración de las nuevas generaciones? ¿Es posible sostener las fronteras que la escuela moderna sostuvo entre el adentro como espacio público y el afuera como esfera íntima individual?

Lo reseñado hasta aquí deja al descubierto décadas de profundas mutaciones culturales que nos obligan a un ejercicio de imaginación que formule respuestas novedosas frente a ellas y que, sobre todo, puedan disputarle esta propensión a instalar caminos de cambio a las iniciativas de EE. Parte de la concreción del derecho a la educación hoy en día pasa por atender estas demandas. ¿Cómo pueden hacerse eco de ellas sin caer en respuestas conservadoras que miran a la escuela con nostalgia? ¿Cómo hacerlo a través de posiciones sólidas frente a la avanzada de recetas individualizadoras que buscan la adaptación y el impulso emprendedor desanclado de la realidad socioeducativa en las que estamos inmersos?

Hay dos elementos que me gustaría rescatar que involucran lo emocional en el espacio escolar. Uno de ellos refiere a que la escuela se ha consolidado en nuestras sociedades como la esfera de integración social de la población infantil y adolescente. Esto obliga a que la provisión del bienestar esté entre sus responsabilidades. Preocuparse por el bienestar no es solo para apuntalar y acompañar a cada sujeto, no se tramita de modo individualista o psicologista en una institución que tiene un carácter político y una responsabilidad en la formación de lo común. El horizonte está en el fortalecimiento del lazo social, a través de interacciones que promuevan la cooperación, la solidaridad, el respeto, el aprendizaje a convivir con otros diferentes a nosotros.



[...] el foco no estaría en curricularizar propuestas que fomentan capacidades de autocontención para evitar conflictos -que dicho sea de paso son inherentes a la vida en sociedad-, sino en dar un impulso a las tramas vinculares escolares para que sean en sí un ejercicio cotidiano de construcción democrática.

De esta manera, el foco no estaría en curricularizar propuestas que fomentan capacidades de autocontención para evitar conflictos -que dicho sea de paso son inherentes a la vida en sociedad-, sino en dar un impulso a las tramas vinculares escolares para que sean en sí un ejercicio cotidiano de construcción democrática. Tramas que habiliten la acumulación de “energía emocional” (Collins, 1990), es decir, esos sedimentos subjetivos que van quedando producto de interacciones sociales pasadas que nos brindan confianza en nosotros mismos y que son dependientes de la “calidad” de esas relaciones. Las emociones no se entrenan, afloran de las características de los entramados y las relaciones de interdependencia mutua.

El otro aspecto es el relativo a los procesos de transmisión cultural y desarrollo de habilidades y capacidades. Sabemos que nuestras instituciones escolares tienen dificultades para concretar su misión de brindar aprendizajes significativos, que la relación con el saber que promueven en los estudiantes es débil, conformando una identidad de aprendiz deteriorada (Jacovkis *et al.*, 2020). ¿Cómo mejoramos este aspecto? Durante los últimos 40 años, los estudios sociales sobre emociones han pugnado por superar la división razón – emoción, mostrando que lejos de ser dos polos antagónicos, se encuentran profundamente imbricados. También sabemos que las emociones contribuyen a modelar las disposiciones hacia el aprendizaje (Watkins, 2019), donde la construcción pedagógica y didáctica del docente juega un rol esencial en la generación de climas educativos que se cargan de una intensidad afectiva que involucra al estudiante. Allí, resulta clave la renovación de las prácticas de enseñanza en términos didácticos que promuevan formas colectivas de involucramiento estudiantil, donde el sentido del aprendizaje consolide una relación con el saber que supere la falsa antinomia entre esfuerzo y disfrute en el proceso de aprender.

Por último, resta por mencionar que la EE desestima aspectos que todo proyecto educativo debe contemplar. Uno de ellos es la preocupación por la desigualdad educativa. Nuestras sociedades latinoamericanas son profundamente desiguales. Las instituciones escolares tienen que ejercer su labor en el marco de contextos sociales fragmentados, atravesados por profundas desigualdades en el que habitan poblaciones que sus derechos y condiciones de vida se encuentran vulnerados. Esto es sobre lo que no hace foco la EE y es en donde reside la dimensión política de todo proyecto educativo que proponga a la escuela como un espacio de formación e inclusión.

El propósito del recorrido realizado fue contemplar aquellas transformaciones que interpelan a las instituciones escolares actuales y que les exigen un tratamiento sobre las emociones. Oponer solo un discurso denunciatorio acerca de la EE nos deja en un umbral de comprensión limitado y, sobre todo, nos hace perder la oportunidad de marcar una agenda que nos posicione en una línea que se haga eco de las necesidades y demandas que el mundo contemporáneo le imponen a nuestras escuelas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowski, A. (2018a). "Respiración artificial. El avance de la educación emocional en la Argentina", *Bordes. Revista de Política, Derecho y Sociedad* nro. 10, 9-17.
- Abramowski, A. (2018b). "La afectividad docente: narrativa sentimental, trabajo emocional y atmósferas afectivas en la labor de los maestros en Argentina (1920-1940)", *Revista Brasileira de História da Educação*, 18(48).
- Abramowski, A. y Sorondo, J. (2023) La crítica a la escuela tradicional desde la perspectiva de la educación emocional, *Perfiles Educativos* vol. XLV, núm. 181, 161-178.
- Baricco, A. (2019) *The game*, Anagrama, Buenos Aires.
- Bornhauser, N., y Garay Rivera, J. M. (2023). "La educación emocional: prácticas y discursos de subjetivación", *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 101-122.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial LAIA.
- Cabanas Díaz, E. y González-Lamas, J. (2021). "Felicidad y educación: déficits científicos y sesgos ideológicos de la «educación positiva»", *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 65-85.
- Collins, R. (1990). Stratification, emotional energy, and the transient emotions. En Th. Kemper (Ed.), *Research Agenda in the Sociology of Emotions*. State University of New York Press.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000) *¿En qué sociedad vivimos?* Losada, Buenos Aires.
- Hochschild, A. R. (2008). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa al trabajo*, Katz Ediciones, Buenos Aires.
- Javokis, J. Tarabini, A. Curran, M. (2020). "Reconstruir la identidad de aprendiz en la FP. El efecto de las experiencias escolares y las culturas de enseñanza en la construcción identitaria", *RASE* vol. 13, nro. 4.
- Martuccelli, D. (2010). "La individuación como macrosociología de la sociedad singularista", *Persona y sociedad*, Vol. XXIV, N° 3.
- Merklen, D. (2013). "Las dinámicas contemporáneas de la individuación". En R. Castel, Kessler, D. Merklen y N. Murard (2013) *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* Paidós, Buenos Aires.
- Nobile, M. (2017). "Sobre la 'educación emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía", *Digithum*, núm. 20, 22-33.
- Sorondo, J. (2021). *Racionalidad neoliberal, educación emocional y los sentidos acerca de lo educativo. (Re)configuraciones de sentido sobre la escuela, los docentes y los estudiantes en escuelas secundarias de CABA y GBA*, Tesis de Maestría, Buenos Aires, Universidad Nacional de San Martín.
- Toro Blanco, P. (2014), "El niño chileno: aspectos de la confección de regímenes emocionales a través de un texto escolar (1933-1967)", en *Historia y Memoria de la Educación* 2 (2015), 239-260.
- Watkins, M. (2019). Indagar lo afectivo: sintonizando su impacto en la educación. *Propuesta Educativa*, 51, 30-41.



Educación emocional y justicia social

Helena Modzelewski¹

Mientras daba los últimos retoques a este artículo, me interrumpió un suceso inesperado. Mi vecino de 20 años atravesaba un brote psicótico, sus padres estaban ausentes y sentía miedo de quedarse solo. Así, acabé en una sala de emergencias. El lugar era un hervidero de gente visiblemente angustiada. Aunque sus problemas no parecían de gravedad extrema, es evidente que nadie disfruta estar en un hospital. El solo hecho de llegar a la sala de emergencias indica un nivel previo de ansiedad; una gripe puede no ser significativa, pero si alguien llega allí porque no puede respirar, su gripe se ha convertido en algo que lo hace vulnerable.

La sala de emergencias de un hospital es probablemente uno de los lugares donde se encuentran más personas juntas sintiéndose frágiles. La vulnerabilidad nos convierte en algo que normalmente no somos, o no somos tanto: nos vuelve agresivos o titubeantes, repetitivos o vociferantes. En esa sala, los pacientes están, paradójicamente, llenos de impaciencia, una de las mayores muestras de vulnerabilidad; solo es necesario saber observar. Pero los funcionarios que atienden no parecen percibirlo. El recepcionista anota en el teclado, los ojos fijos en la pantalla, datos que obtiene tras preguntas rutinarias: ¿Tiene fiebre? ¿Dónde siente dolor? ¿Hace cuánto? Luego: "Aguarde a que lo llamen", sin prestar atención a que no quedan asientos, y que esta persona está sufriendo.

¹ Helena Modzelewski Drobniowski es Doctora en Filosofía por la Universidad de Valencia, España. Es Magíster en Ciencias Humanas, opción Literatura Latinoamericana por la Universidad de la República, y Licenciada en Filosofía también por la Universidad de la República. Realizó una estancia de Posdoctorado en el Programa de Pós-Graduação em Literatura, Cultura e Contemporaneidade de la Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Es Profesora Adjunta del Departamento de Historia y Filosofía de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR, en régimen de Dedicación Total. Correo electrónico: helen_mod@hotmail.com



Dependerá de la persona, y la gravedad del malestar, pedir el sitio a alguien, a juzgar por su apariencia o expresión del rostro. Algunos más ancianos reclaman el asiento a alguien joven, sin percatarse de que, si está ahí, tampoco debe sentirse muy bien; quienes golpean insistentemente las puertas del triage reciben a quien abre como a un enemigo, lo que es retribuido por una voz autoritaria repitiendo que cada quien será llamado a su tiempo. No hay ahí villanos ni héroes. El personal de salud está agobiado; los pacientes y sus acompañantes se sienten mal o están preocupados, cansados de esperar. Todos tienen algo en común: quisieran estar en cualquier sitio, menos ahí.

Si pudieran entenderlo, si pudieran mirar detrás de los rostros hostiles, verían personas a quienes les une la misma situación: la aversión por encontrarse en esas precisas coordenadas de tiempo y espacio. ¿Qué los lleva a coincidir en tal escenario? Historias: la enfermera lleva dieciocho horas sin dormir; el señor pensaba dedicar la tarde a unos trámites urgentes, pero un desmayo de su acompañante lo tiene ahí hace horas; el re-

Si pudieran intercambiar sus historias, o al menos imaginarlas, tal vez se tratarían más compasivamente.

cepcionista está calculando que su sueldo no llega a fin de mes; una chica, desterrada a un rincón, atraviesa un ataque de pánico, y cada mirada es una amenaza. Todos quieren huir, pero están obligados a quedarse. Si pudieran intercambiar sus historias, o al menos imaginarlas, tal vez se tratarían más compasivamente.

¿Qué tiene que ver esto con la educación emocional? Otra vez, es una historia, la mía propia. En el año 2003 yo era alumna en un curso de literatura inglesa, y una de las tareas fue la lectura de la novela *Things Fall Apart* ("Todo se desmorona") del nigeriano Chinua Achebe. La literatura que yo había consumido hasta entonces había girado en torno a autores americanos o europeos, costumbres con las que me identificaba mayormente. La novela de Achebe, por el contrario, está ambientada en una aldea primitiva de Nigeria, antes de la llegada del hombre blanco. El relato de la vida de Okonkwo, el personaje principal, tan diferente a mi experiencia, me generó inicialmente un distanciamiento que imposibilitaba la empatía. Pero después de unas páginas mi visión

cambió. De pronto, la historia comenzaba a poblarse de pequeños detalles que me tocaban como ser humano. Entre otros ejemplos, la mujer de Okonkwo que por temor a los dioses debe entregar a su única hija a la sacerdotisa de la aldea para un rito religioso, me atrapó y provocó en mí una dolorosa y fascinante compasión. Para cuando terminé la novela, sentí que había viajado en el tiempo, había convivido con Okonkwo y sus vecinos, y había identificado tantas cosas que en realidad compartíamos a pesar del extrañamiento. Me avergoncé de mi inicial desapego; había sucedido en mí un cambio importante: la novela me hizo comprender emocionalmente la trascendencia de lo humano más allá de la cultura y las circunstancias.

En ese momento, supe que tenía que compartir este descubrimiento. Así, surgió mi investigación sobre educación emocional. Sin embargo, a nadie interesaba este tema hace veinte años en Uruguay. Había transcurrido poco menos de una década desde la publicación de *Justicia Poética* de Martha Nussbaum, y de *La inteligencia emocional* de Daniel Goleman, ambos puntales contemporáneos, desde diferentes disciplinas, de donde más tarde se inferiría la aplicación a las aulas. Los descubrí haciendo acopio de antecedentes, pero no vislumbré en mi entorno compañeros de ruta.

La filósofa Martha Nussbaum se preocupaba en ese momento por el desarrollo de la imaginación para el cultivo de la compasión en su ámbito de enseñanza, que era la Facultad de Derecho de la Universidad de Chicago. Ella reflexionaba que los futuros abogados que se formaban en aquella universidad privada no tenían suficiente información, ni derecho alguno, para defender o acusar con justicia a quienes durante sus carreras profesionales encontrarían como clientes, una gran parte de los cuales serían infractores de la ley probablemente provenientes de las esferas más pobres de la sociedad norteamericana. No obstante, ella había descubierto que el contacto en el aula con novelas habitadas por personajes que se asemejaban a aquellas personas de cuyas vidas sus estudiantes nada sabían, los volvía gradualmente más cautos en sus opiniones y juicios.

Daniel Goleman, por su parte, había tomado en sus manos la tarea de volver accesible a un público más general una idea que le había fascinado: la "inteligencia emocional", sobre la que ya habían publicado los psicólogos sociales Peter Salovey y John Mayer en 1990. En su libro homónimo, Goleman también relata su ocurrencia de la expresión "alfabetización emocional", que había escuchado al azar en un encuentro académico, y que le había parecido adecuada para algo que consideraba más que necesario: educar en las emociones. Pensé que no se diferenciaba mucho de Nussbaum: también presentaba ejemplos de centros educativos en Estados Unidos donde se había recurrido a narraciones para habilitar a los componentes de la inteligencia emocional.

Para mí, en ese entonces, y hasta bastante después, no había diferencias rotundas entre los aportes de Martha Nussbaum y su entorno filosófico, y los de una vertiente más



psicologicista iniciada en el siglo XIX con William James, que permeó los estudios de la psicología y la neurociencia, incluyendo a Daniel Goleman. Sus divergencias estaban más en la forma de concebir las emociones, ya sea como cognitivas, es decir, provocadas por creencias, o como fisiológicas, con su origen en el cuerpo. De hecho, aunque apoyaba en aquel entonces un visión más cognitivista debido a mi formación filosófica, me parecía que se trataba de algo similar, ya que lo que comienza en el cuerpo puede, en definitiva, reducirse a una información cognitiva, aunque sólo suceda en un tiempo imperceptiblemente breve. William James decía que primero corremos al ver un oso, y solo después nos damos cuenta de que tenemos miedo: en el origen de la emoción está para James el cuerpo, y no la mente. Pero, ¿no es cierto que el oso, incluso antes de conceptualizarlo, es percibido como un peligro? En esa percepción del peligro, por fisiológico que sea, hay una suerte de conocimiento. Es así como defendí que la base de toda educación emocional residía en la autorreflexión: una persona tenía que primero ser consciente de que estaba experimentando determinada emoción para luego decidir autónomamente si tomar las medidas fisiológicas (respirar, forzarse a sonreír, meditar) y/o cognitivas (detenerse a pensar en las creencias que le subyacen) para modificarla, o confirmarla².

La motivación para realizar ese ejercicio de introspección autorreflexiva que lleva a alguien a confirmar o a modificar sus emociones, se encuentra en la literatura. Las narraciones literarias, abordadas con esta intención, generan una apertura de la imaginación para comprender las historias de quienes comparten nuestra sociedad, y propician la disposición a suspender el juicio automático que normalmente haríamos. Eso fue lo que poco a poco, en la siguiente década, fui desarrollando como el programa de “Lectura ecuánime”, donde las narraciones, literarias o no, son el centro de una metodología de educación ciudadana fundamentada en emociones³.

Este programa de educación emocional fue inspirado, como ya señalé, por Martha Nussbaum. Ella empleaba la literatura con sus alumnos de Derecho, y la utilizaba como una base importante en cada uno de sus libros. No lo hacía con fines adoctrinantes, sino como una invitación a reflexionar sobre las emociones que enfrentamos en diferentes situaciones de nuestras vidas. La literatura es un espacio controlado donde podemos observar y discutir sobre emociones de forma libre y auténtica, sin sentirnos aludidos personalmente, y esto lo afirmaba también Paul Ricoeur, en su metáfora de la literatura como “laboratorio de experiencias”.

También propició esta formulación Daniel Goleman, quien exploraba en La inteligencia emocional diversos centros educativos en Estados Unidos, donde las emociones se

² Modzelewski, H. (2017) Emociones, educación y democracia. Una proyección de la teoría de las emociones de Martha Nussbaum, México, Instituto de Investigaciones Filosóficas UNAM.

³ Modzelewski, H. (2020) Lectores ecuánimes. Una educación en ciudadanía a través de narraciones y emociones, Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Udelar.

consideran de un fuerte componente cognitivo. Esta concepción de las emociones genera que el objetivo no sea abordarlas en sí mismas, sino a los conceptos que las impulsan. Esto se logra a través de conversaciones en clase sobre las suposiciones que conducen a interpretaciones erróneas sobre los demás que generan mensajes verbales y corporales difíciles de entender desde las distintas experiencias de cada persona. Estas discrepancias originan conflictos. En algunas de estas experiencias, además de las conversaciones guiadas por los profesores sobre las historias personales de los estudiantes, se utiliza la literatura, principalmente en lugares donde la vulnerabilidad de los estudiantes los pondría en situaciones demasiado incómodas para expresarse sin ponerse a la defensiva. En estos casos, la literatura posibilita debatir sobre las características y actitudes de los personajes, lo que permite trabajar no tanto sobre las emociones personales, para mantener la privacidad, sino más bien conocer y reconocer las emociones de otros, en este caso, los personajes literarios. La dramatización de estos casos literarios lleva, en algunos centros, a que los estudiantes puedan experimentar las emociones expresadas en los textos a través de su propio cuerpo, lo que provoca posteriores discusiones sobre los personajes que encarnaron.

[...] la literatura posibilita debatir sobre las características y actitudes de los personajes, lo que permite trabajar no tanto sobre las emociones personales, para mantener la privacidad, sino más bien conocer y reconocer las emociones de otros, en este caso, los personajes literarios.

Este tipo de educación emocional se centra en situaciones que fomentan la capacidad de imaginar y comprender las experiencias de otros [...]



Entendida así la educación emocional, se trata de formar a una persona que, a partir de una rica imaginación y una predisposición a la autorreflexión, desde su autonomía, decidirá en última instancia qué emociones considera legítimas alimentar.

Este tipo de educación emocional se centra en situaciones que fomentan la capacidad de imaginar y comprender las experiencias de otros, de quienes sabemos poco, excepto suposiciones. Su objetivo no es establecer normas sobre las emociones o decir cuáles son correctas o incorrectas, sino más bien adecuadas o inadecuadas según las circunstancias. No busca fomentar una emoción específica, sino cultivar la atención para percibir y comprender las propias emociones y las creencias que las respaldan. No intenta eliminar, por ejemplo, el enojo, sino regularlo adecuadamente en cada situación. Así lo sostiene también Aristóteles en su *Ética a Nicómaco*: la virtud no radica en eliminar el enojo o la indignación, sino encolerizarse con los fundamentos adecuados, con las personas que ciertamente lo han provocado, en la forma apropiada, en el momento y durante el tiempo adecuados. Esta elección sólo puede hacerla la persona misma, después de cultivar la imaginación y la reflexión, desde su autonomía. Autonomía, siguiendo a filósofos como Gerald Dworkin, Harry Frankfurt, Charles Taylor y Christine Korsgaard, puede entenderse como la habilidad de reflexionar críticamente sobre nuestros deseos, y ajustarlos a nuestros valores más profundos. Entendida así la educación emocional, se trata de formar a una persona que, a partir de una rica imaginación y una predisposición a la autorreflexión, desde su autonomía, decidirá en última instancia qué emociones considera legítimas alimentar.

Cuando se empezó a hablar de educación emocional en Uruguay, vislumbré la oportunidad de trabajar en el diseño de los planes de formación docente. Sin embargo, eso no se dio, y poco a poco entendí que se trataba de una discrepancia en la interpretación de lo que educación emocional significaba. En 2017, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) publicó el primer informe sobre habilidades socioemocionales en la educación. Me sorprendió que no mencionara como ingredientes los relatos, los prejuicios ni la ciudadanía. Para aquel documento, las habilidades socioemocionales estaban relacionadas principalmente con el éxito académico, como la motivación, la perseverancia, la autorregulación del aprendizaje y los buenos vínculos en los centros educativos. Así justificaba la educación emocional a nivel pedagógico. En una evaluación más reciente de 2020, el INEEEd destacó una gran desigualdad en estas habilidades, ya que los niños de contextos más vulnerables mostraban un menor desempeño en ellas.

En concordancia con esos hallazgos, en el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) se instala la educación de habilidades socioemocionales como un explícito nuevo saber a enseñar y aprender, ubicado en la primera y segunda Líneas Estratégicas, en las políticas educativas relacionadas con la mejora de la trayectoria de los estudiantes, en particular con foco en los “centros con niveles elevados de vulnerabilidad educativa y social”.

Esto tiene dos principales inconvenientes: concentrándose únicamente en el desempeño académico, se desperdicia el potencial que la educación emocional tiene para la educación ciudadana; se sobreentiende además que son los más vulnerables quienes la necesitan particularmente. ¿Se supone, acaso, que la injusticia social es producto de una



pobreza de inteligencia emocional? ¿Se propone entonces como el parche que sanará los problemas estructurales? Eso es, para mí, desconocer las historias de la fragilidad. Muy por el contrario, la educación emocional es la gran oportunidad para problematizar en el aula la justicia social, y quienes deben recibirla son, en primera instancia, los sectores más privilegiados, que deberían aprender las historias de quienes ellos juzgan como “poco esforzados” por haber nacido en situaciones de desventaja.

Creo que existe una grave confusión entre los objetivos a los que puede aspirar la educación emocional, y la llamada educación en habilidades socioemocionales. Esta última se centra en el desarrollo de habilidades específicas, importantes para el éxito académico y personal, pero no son el único objetivo de la educación emocional, y tampoco puede proponerse como solución a la injusticia.

¿Se supone, acaso, que la injusticia social es producto de una pobreza de inteligencia emocional? [...] la educación emocional es la gran oportunidad para problematizar en el aula la justicia social, y quienes deben recibirla son, en primera instancia, los sectores más privilegiados, que deberían aprender las historias de quienes ellos juzgan como “poco esforzados” por haber nacido en situaciones de desventaja.

Volvamos a aquella inicial sala de emergencias: reducir la educación emocional a habilidades socioemocionales sería como enseñar a quienes están allí a soportar el dolor sin golpear la puerta, y a tolerar el estrés con una sonrisa forzada. Por el contrario, si les enseñáramos a entender qué hay detrás de cada gesto hostil, podrían, en todo caso, cooperar unos con otros.

Mi propuesta de educación emocional “Lectura ecuánime” pretende cultivar una disposición de la mirada ciudadana que mire más allá del síntoma, propio y ajeno. Vislumbrar que cada emoción tiene una historia, y comprenderla, contribuiría a un mundo donde nos relacionemos de forma más justa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Modzelewski, H. (2017) *Emociones, educación y democracia. Una proyección de la teoría de las emociones de Martha Nussbaum*, México, Instituto de Investigaciones Filosóficas UNAM.

Modzelewski, H. (2020) *Lectores ecuánimes. Una educación en ciudadanía a través de narraciones y emociones*, Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Udelar.

FUENTES CONSULTADAS

ANEP (2020a). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024. Tomo 1*. Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/setiembre/200910/TOMO%201%20MOTIVOS%20Presupuesto%202020-2024%20v12%20WEB.pdf>

INEEd (2018). *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria*, INEE, Montevideo.

INEEd (2021). Primer informe de resultados de Aristas 2020. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2020/Aristas-2020-Primer-informe-de-resultados-de-tercero-y-sexto-de-educacion-primaria.pdf>



Freire, Goleman y yo: mezcolanzas y distinciones fallidas en la resbaladiza intersección entre educación y emociones

Ana Abramowski¹

El 13 de julio de 2020 ingresaba a Mesa de Entradas del Honorable Senado de la Nación Argentina el proyecto de ley S-1487/2020 que proponía la creación de un Programa Nacional de Educación Emocional y Social². A primera vista, un proyecto más de los tantos que diputados y senadores nacionales vienen presentando de manera sostenida —y hasta ahora, por suerte, sin éxito— desde 2012. Quienes estudiamos críticamente el avance de lo que en Argentina se conoce como Educación Emocional (EE) no esperamos encontrar demasiadas novedades en estos documentos que, año tras año, insisten con la promoción de un espacio curricular (o de una perspectiva transversal) que contemple el desarrollo de capacidades emocionales, autoconocimiento, motivación y empatía. Pero, en esta oportunidad, en el apartado de los fundamentos, después de Paulo Freire y Daniel Goleman, estaba yo. Sí, luego de unas menciones a la *Pedagogía del oprimido* y de una serie de referencias a la inteligencia emocional había un textual de Ana Abramovsky (sic), docente e investigadora del área educación de la FLACSO Argentina.

¹ Doctora en Educación (Universidad de Buenos Aires), magíster en Ciencias Sociales con Mención en Educación (FLACSO), profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario). Investigadora del área Educación de FLACSO, sede Argentina, donde coordina el Núcleo de Estudios Sociales sobre la Intimidad, los Afectos y las Emociones. Profesora de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés, y de la Maestría en Educación, Imagen y Lenguajes Contemporáneos de la Universidad Nacional de Rosario; aabramowski@flacso.org.ar

² Para acceder al texto del proyecto de ley puede consultarse el siguiente enlace: <https://www.senado.gob.ar/parlamentario/comisiones/verExp/1487.20/S/PL>



Aparecer entre las referencias teóricas que buscan dar crédito a la posición que desde hace años me empeño por discutir me produjo enojo y desconcierto, pero, sobre todo, me hizo pensar. Este texto no busca denunciar deficiencias en la comprensión lectora de las personas que trabajaron en el texto de esa ley. Tampoco tiene la finalidad de trazar con un fibrón indeleble unas fronteras teóricas, pedagógicas y políticas entre quienes están a favor y quienes estamos en contra de la EE. Una operación así de sencilla no es posible, pero tampoco deseable y conducente. Estamos transitando una época obnubilada por una “intensificación sin precedentes de la vida emocional” (Illouz, 2019a, p.13), que revuelve los argumentos, minimiza los disensos y disuelve las disputas en charcos de verdades emocionales (Berlant, 2011). A continuación, intentaré describir algunos rasgos de este terreno resbaladizo, de mezcolanzas y distinciones fallidas. Tal vez sea una vía para lograr que, en la intersección entre emociones y educación, los desacuerdos³ tomen espesor y puedan ser escuchados.

El actual devenir de la Educación Emocional en Argentina

La Educación Emocional (también conocida como “desarrollo de habilidades socio-emocionales” o “aprendizaje socio-emocional”) es una perspectiva de alcance global, promovida desde organismos internacionales tales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que considera a las emociones como habilidades o competencias a ser desarrolladas y gestionadas en el ámbito escolar. La EE comenzó a delinear a finales del siglo XX y adquirió notable visibilidad a partir de la segunda década del siglo XXI.

En cada país, la propuesta de la EE se expresa de manera singular, en función de las leyes educativas vigentes, el juego de fuerzas político-partidarias, los actores sociales con mayor o menor injerencia en la educación (iglesia, empresas, ONGs, sindicatos, campo académico, etc.) y de las particularidades de cada sistema educativo. No obstante, de manera amplia, se puede señalar que sus bases teóricas se asientan en el cognitivismo, la psicología positiva, la noción de inteligencia emocional y las neurociencias.

Más allá de las traducciones realizadas en los contextos locales, el fenómeno de la EE se analiza, desde un enfoque crítico, como una expresión del ethos neoliberal, de la pretensión de ajustar la educación al mercado laboral —a partir del impulso de las llamadas “habilidades blandas”— y de la voluntad de regular la conflictividad social. Pero, desde ya, quienes cotidianamente asumen los postulados de la EE en las aulas están muy lejos de considerarse cómplices o partícipes activos de la promoción del neoliberalismo. La opción por la EE es mucho menos pretenciosa. Lo que las maestras y los maestros es-

³ El desacuerdo, para Rancièrre, no tiene que ver con el desconocimiento o el malentendido. “El desacuerdo no es el conflicto entre quien dice blanco y quien dice negro. Es el que existe entre quien dice blanco y quien dice blanco, pero no entiende lo mismo” (1996, p. 8).

Más allá de las traducciones realizadas en los contextos locales, el fenómeno de la EE se analiza, desde un enfoque crítico, como una expresión del ethos neoliberal, de la pretensión de ajustar la educación al mercado laboral —a partir del impulso de las llamadas “habilidades blandas”— y de la voluntad de regular la conflictividad social.

peran encontrar en los kits emocionales son estrategias que permitan mitigar los comportamientos estudiantiles disruptivos en unas instituciones que han desacreditado la disciplina asentada en el castigo y, en su lugar, abogan por la convivencia escolar (Abramowski, 2020). En otros términos, la EE estaría ofreciendo una manera de regular las conductas del alumnado inspirada estrictamente en la psicología (cognitiva y positiva), que deja de lado argumentos éticos, ideológicos y políticos (Cabanas, 2019). Aunque, como bien señala Dixon (2012), la moral no desaparece de las aulas, sino que se contrabandea en propuestas pretendidamente científicas y desprovistas de valoraciones.⁴

No es menor advertir que la oferta de EE encaja cómodamente entre una serie de demandas genuinas del plantel docente. En este punto, priman las buenas intenciones y las ganas de dar clases en un ambiente ameno: ¿cuál es el problema de la promoción de la empatía y de la comunicación asertiva? ¿Acaso estamos a favor de los berrinches o de los maltratos entre pares? ¿Acaso está mal decirle a un estudiante exaltado que se calme (es decir, que se autorregule) —como me preguntaba la vicedirectora de una escuela del conurbano bonaerense—?

⁴ Para un desarrollo más amplio de lo argumentado en este apartado puede consultarse Abramowski y Sorondo (2022).



No es menor advertir que la oferta de EE encaja cómodamente entre una serie de demandas genuinas del plantel docente. En este punto, priman las buenas intenciones y las ganas de dar clases en un ambiente ameno: ¿cuál es el problema de la promoción de la empatía y de la comunicación asertiva?

Desde ya, hay sobrados argumentos teóricos, ideológicos y hasta prácticos para estar en contra de los postulados de la empatía y para dudar del enfoque de la psicología positiva y cognitiva, de su noción de sujeto poco atenta a la historia individual, social y cultural, a las relaciones de poder, a las desigualdades, al inconsciente, al goce, al sufrimiento y al placer. Pero lo cierto es que el uso de emojis, las respiraciones profundas y el yoga, es decir, las prácticas recomendadas por quienes promueven la EE en Argentina, están cada vez más difundidas y no escandalizan a nadie. Tomemos un ejemplo. ¿Acaso deberíamos condenar o avalar la práctica de yoga según quién la esté impulsando? ¿El yoga ofrecido por un sindicato docente de una Universidad pública del conurbano bonaerense debería recibir nuestra aprobación mientras que su implementación en una escuela privada partidaria de la EE merecería nuestra sospecha? Estas distinciones son sumamente endebles y no pueden nutrir nuestras posiciones ni orientar nuestras decisiones. Por otra parte, aprovecho para contestarle a la vicedirectora que claro que no está mal decirle a un alumno, en una escuela, que se calme, aunque su enojo sea válido, digno de escucha, y haya que buscar un modo de encauzarlo y convertirlo en una acción reparadora.

La conversación con esta vicedirectora me confrontó con los efectos de mi propia crítica hacia la regulación emocional propuesta por la EE: yo hablaba de la regulación de

tinte neoliberal del conflicto social y ella respondía, desde el aula, con la necesidad de darle cauce a las broncas y arrebatos estudiantiles. Pero, también, me hizo advertir que en muchos espacios académicos contestatarios a la EE se estaba generando un esquema dicotómico: la condena hacia la EE por priorizar el control y la regulación emocional comenzaba a acompañarse de propuestas “alternativas” de educación de emociones que promovían su expresión y su alojamiento.

Este esquema antagónico, que pone del lado del “mal” a la regulación y del “bien” a la expresión emocional, resulta un tanto estrecho para abordar la complejidad del comportamiento humano en comunidad. ¿Acaso vivir en sociedad no nos solicita poner un freno a nuestros impulsos más primarios? Pero, además, la celebración del yo emocional que dice sin reparos lo que siente, que da rienda suelta a la expresión de sus afectos en nombre de su inalienable libertad individual, ¿no es también producto del ethos neoliberal que nos habíamos propuesto criticar?

No obstante, este esquema dual comenzó a fisurarse por el lugar menos pensado. En menos de diez años, quizás por una hábil reapropiación de las críticas recibidas, la EE empezó a abandonar el énfasis casi exclusivo en la autorregulación y la clasificación tajante entre emociones positivas y negativas, para darle centralidad a la necesidad de conocerse a uno mismo, simbolizar las emociones y favorecer su expresión. Es más, en 2021 escuché a Lucas Malaisi, el promotor principal de la EE en la Argentina, minimizar el peso del rincón de la calma y de las estrategias enlatadas, para hablar de la importancia de la emancipación del consumismo y del capitalismo.

En menos de diez años, quizás por una hábil reapropiación de las críticas recibidas, la EE empezó a abandonar el énfasis casi exclusivo en la autorregulación y la clasificación tajante entre emociones positivas y negativas, para darle centralidad a la necesidad de conocerse a uno mismo, simbolizar las emociones y favorecer su expresión.

Es cierto que podríamos desconfiar de la ingenuidad de estos desplazamientos y de la autenticidad de estas declaraciones, y hasta sería más fácil y comfortable asumir esa posición. Pero, más allá de las lecturas entre líneas, es un hecho que las fronteras discursivas entre quienes promueven y quienes cuestionamos la EE se están volviendo cada vez más difusas. La ley S-1487/2020 que nos nombra a Goleman, a Freire y a mí también es un síntoma de estos deslizamientos: allí no sólo no hay referencias a la regulación emocional, sino que se critica a la “educación bancaria” y se toma partido por el amor pedagógico freireano.

¿Con menos regulación, más expresividad, unas pinceladas amorosas de Freire y un llamado a la emancipación se saldarían los disensos y habría, en Argentina, una ley de EE votada por unanimidad? En este punto, es menester aclarar gran parte del arco político argentino ha avalado proyectos de ley de EE. Si bien durante la gestión nacional de la alianza Cambiemos (2015-2019) la EE tuvo un momento de esplendor en la política educativa, la ley S-1487/2020 fue presentada por una senadora puntana del Frente de Todos.

Las propuestas “alternativas” de educación de las emociones

Desde hace algunos años, en Argentina se están perfilando propuestas “alternativas” a la EE³. Llamo propuestas “alternativas” de educación de las emociones a aquellos planteos que, pasando o no por el momento expreso de la crítica a la EE, asumen que es necesario darle centralidad a la variable emocional en las escuelas y buscan construir un repertorio propio de argumentos, conceptos y acciones. En este punto, al igual que la EE, creen que las instituciones educativas les han dado la espalda a las emociones, focalizando en el intelecto y en la razón, y que habría entonces una deuda emocional por saldar. Al igual que la EE, sostienen que las emociones deben recibir una especial atención y un adecuado tratamiento en el ámbito escolar. Hace unos años, una persona que se asumía a favor de la educación de las emociones pero que, aclaraba, no comulgaba con los valores del neoliberalismo, me planteaba que el rechazo absoluto de la EE era como tirar el agua sucia con el bebé adentro. Acudiendo a esa frase, a primera vista buscaba eludir el chantaje de una falsa antinomia, pero lo hacía planteando que había que “salvar” a las emociones de los objetivos maliciosos de la agenda neoliberal. ¿Necesitan las emociones ser salvadas y preservadas? Desde mi punto de vista, las propuestas “alternativas” de educación de las emociones —más allá de su voluntad manifiesta de marcar diferencias de índole político-pedagógica— comparten con la EE la misma matriz, dado que aceptan que las emociones son, en efecto, un repositorio de verdad y autenticidad.

³ Un análisis de propuestas de educación de emociones inscriptas en el arco crítico pedagógico, puede consultarse en Sorondo y Abramowski (2023, en prensa).

Desde mi punto de vista, las propuestas “alternativas” de educación de las emociones —más allá de su voluntad manifiesta de marcar diferencias de índole político-pedagógica— comparten con la EE la misma matriz, dado que aceptan que las emociones son, en efecto, un repositorio de verdad y autenticidad.



Desacuerdos que parecen malentendidos, distinciones malogradas, mezcolanzas, desplazamientos, falsas antinomias. La agenda educativa está tomada por el tópico emocional —en cierto sentido, la EE “ya ganó” al lograr instalarse con tanta fuerza en la agenda— y las voces que intentamos situarnos a favor o en contra (queda cada vez menos claro respecto de qué) se superponen bulliciosamente.

Creo que, en este punto, es oportuno leer a Eva Illouz. Luego de resaltar que atravesamos una época que define la individualidad en términos de autenticidad y liberación emocional (2019a), la socióloga plantea que este terreno se resiste a ser revisado con las herramientas ya conocidas de la teoría crítica (2019b). La “verdad de lo emocional” se presenta como inherente al sujeto que la experimenta y, por lo tanto, resulta complicado evaluarla externamente. Illouz agrega, además, que la crítica normativa que busca establecer qué es lo “bueno” y qué es lo “malo” tiene pocas chances, en el plano de las emociones, de ser eficaz (2019b).

A partir de una crítica posnormativa a la autenticidad emocional, Illouz propone rastrear la “cadena de causas” de los acontecimientos, así como suspender el juicio moral, porque “cuando juzgamos, no explicamos” (2019b, p. 284). De este modo, “una vez que vemos la subjetividad como un elemento en una larga cadena de causas, se pierde la ilusión de su autonomía autogenerada, de su aparente espontaneidad” (pp. 284-285). En este sentido, la crítica posnormativa debería poder mostrar cómo “ciertos modos de ser se experimentan como abrumadores e inevitables” (p. 286).

Siguiendo las pistas de Illouz, podríamos tratar de reconstruir la cadena de causas que ha llevado, en las escuelas, tanto a promotores como a detractores de la EE, a hacer tamaña apuesta por lo emocional, dotándolo de un valor de verdad indiscutible. Es importante tener en cuenta, en el caso argentino, que esta época encandilada por el sentir marida muy bien con la matriz romántica que recorre al sistema educativo y que vertebra la identidad docente. Interrumpir la abrumadora inevitabilidad de la autenticidad emocional, que nos insta a creer que en las profundidades del yo individual se aloja una verdad transparente, básica y moralmente superior, quizás nos ayude a ver qué hay más allá de la agenda educativa emocionalizada. Tal vez, por esta vía, los desacuerdos cobren el protagonismo que hoy tienen los mandalas y los emojis.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowski, A. (2020). La educación emocional frente a la irrupción de lo inesperado. En Perla Zelmanovich [et al.] *Resistidas y desafiadas: las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. (pp. 145-151). FLACSO.
- 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>
- Berlant, L. (2011). *El corazón de la nación. Ensayos sobre política y sentimentalismo*. FCE.
- Cabanas, E. (2019). Psiudadanos, o la construcción de individuos felices en las sociedades neoliberales. En Eva Illouz (Comp.), *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía* (pp. 233-263). Katz.
- Dixon, T. (2012). Educating the emotions from Gradgrind to Goleman. *Research Papers in Education*, 27 (4), 481-495.
- Illouz, E. (2019a). Introducción: emodities o la invención de los commodities emocionales. En Eva Illouz (Comp.), *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía* (pp. 7-41). Katz.
- Illouz, E. (2019b). Conclusión. Hacia una crítica posnormativa de la autenticidad emocional. En Eva Illouz (Comp.), *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía* (pp. 265-288). Katz.
- S-1487/2020. Proyecto de Ley. Senado de la Nación Argentina, 2020. Recuperado de: <https://www.senado.gob.ar/parlamentario/comisiones/verExp/1487.20/S/PL>
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Nueva Visión.
- Sorondo, J. y Abramowski, A. (2023). La centralidad de las emociones como nuevo discurso dominante. Un mapa del papel de lo emocional/afectivo en las perspectivas de educación crítica. En Héctor Monarca (Coord.), *Regímenes de verdad en educación* (pp. en prensa). Dykinson.



Fortaleza, optimismo y autorregulación: apuntes sobre la recepción de la psicología positiva en programas educativos en Uruguay

Camila Lucas¹, Pablo Piquinela², Jorge Chávez³

Palabras clave: psicología positiva, educación positiva, recepción, educación, Uruguay

1. Psicología, historia y educación

La recepción de la psicología en el país ha estado directamente vinculada al ámbito educativo. Desde la reforma vareliana, el pensamiento pedagógico de Francisco Berra tuvo una fuerte influencia de la psicología y pedagogía de Johann Friedrich Herbart. A fines del siglo XIX en la enseñanza secundaria, y a impulso de Vaz Ferreira, la psicología experimental se destacó en el avance de las ciencias positivas. En las primeras décadas del siglo XX se destaca el interés por la orientación vocacional con Clemente Estable, la formación y aplicación de la psicometría con Morey Otero y el Laboratorio de Psicopedagogía y ya en la década de 1940 la investigación del normotipo del niño uruguayo liderada por Mira y López, así como la creación del Curso de Psicología Aplicada a la Infancia. Son mojones que marcaron el camino a la consolidación del campo disciplinar de la psicología en el país (Chavez, 2022).

¹ Licenciada en Psicología, docente ayudante en IFyMP, Facultad de Psicología, Universidad de la República. Integrante del Grupo de Estudios en Gubernamentalidad, Ciencia, Tecnología y Subjetividad. clucasilveira@gmail.com

² Magíster en Psicología Social, docente asistente, IPS, Facultad de Psicología, Universidad de la República. Becario CONICET-II-GG/UBA. Integrante del Grupo de Estudios en Gubernamentalidad, Ciencia, Tecnología y Subjetividad. ppiquinela@psico.edu.uy

³ Doctor en Psicología, Profesor Titular, IFyMP, Facultad de Psicología, Universidad de la República. Coordinador del Grupo de Estudios en Gubernamentalidad, Ciencia, Tecnología y Subjetividad. jorgechavez@psico.edu.uy



La psicología experimental y la psicopedagogía se presentaban como saberes que servían de apoyo a maestros y directores a través del cumplimiento de funciones que resultaron centrales en la institucionalización y profesionalización de la psicología. La intervención sobre las dificultades de aprendizaje, los problemas de conducta y la orientación para elegir la profesión, fueron algunas de las tareas delegadas en los expertos de la psicología. Para ello, el uso de un instrumental técnico específico y la definición de una expertise singular dispusieron a los expertos de la psicología en una relación bien especial con la población, que a la vez que se volvía objeto de su práctica y saber favoreciendo la elaboración de indicadores y patrones de normalidad, le aportaba elementos para afianzar sus verdades, su figura de autoridad social así como su legitimidad profesional. De este modo, la psicología en sus diferentes versiones se fue asumiendo y presentando como un saber experto legitimado e idóneo para aconsejar, guiar y conducir a las personas en diferentes ámbitos y momentos vitales de su existencia. Teniendo en cuenta estos antecedentes, y las diversas propuestas que pugnan por otorgar sentido a la idea de transformación educativa en un escenario de cuestionamientos a la educación que se presenta como novedoso, nos interrogamos acerca de las condiciones sociales e históricas en las cuales la psicología positiva (en adelante pp) se posiciona como una versión psi relevante para incidir en la educación en Uruguay.

En nuestras indagaciones nos inscribimos en el vasto campo que se interroga por las modalidades de constitución de lo subjetivo. Procuramos analizar los modos de subjetivación desde las prácticas históricas, que se expresan, de forma conjunta pero distinguiéndose, a partir de ejercicios de poder y cuerpos de conocimiento.

En este escrito nos interesa tomar como insumo aquellas propuestas que dan cuenta de la recepción de la pp en el ámbito de la educación. La pp y sus múltiples derivas se han constituido en un entramado particularmente interesante sobre el cual situar la reflexión en torno a los modos de subjetivación actuales, puesto que juegan un papel central ya no únicamente en las prácticas psicológicas en consultorio, sino en la configuración de una grilla de inteligibilidad de esta época (Zangaro, 2023). Nuestro interés por este campo está fundamentado por el análisis crítico de su cuerpo de conocimientos, por su recepción en la región y en el país, así como también por su circulación como saber legitimado para encontrar respuestas en campos como la educación y el laboral.

En adelante, el texto se organizará de la siguiente forma: presentaremos brevemente ciertos postulados de la pp, seguiremos caracterizando su arribo al Uruguay describiendo algunas propuestas dirigidas a la educación de jóvenes incluyendo valoraciones críticas a los preceptos de la subdisciplina, así como a sus estrategias de divulgación, y finalizamos reflexionando en torno al carácter performativo que adquiere esta propuesta en el campo de la formación subjetiva contemporánea a través del gobierno de las emociones.

2. La psicología de la felicidad

En una sistematización previa (Piquinela et al., inédito), mostramos cómo en Uruguay se presenta una amplia oferta de propuestas psicoterapéuticas que desbordan las tradicionales modalidades del quehacer de la clínica psicológica. A partir de la transformación de los clásicos consultorios en agradables entornos y atmósferas placenteras, la incorporación de elementos novedosos (cartas, péndulos, piedras, entre otros) y de los ensambles entre conocimientos y técnicas de diversa procedencia, profesionales de la psicología proponen innovadoras modalidades clínicas, de las cuales un gran número tienen en común su comprensión de lo terapéutico con una finalidad instrumental, que se expresa en aspectos como el logro del bienestar o de la felicidad (Alvaro et al., 2021, 2023; Papalini, 2014).

La pp viene jugando un papel determinante dentro del campo de la psicología en el desarrollo de prácticas, conceptos y técnicas para alcanzar la felicidad y el bienestar. En sus premisas fundacionales Seligman y Csikszentmihalyi (2000) señalaron que la psicología se ha centrado en el estudio y abordaje de la enfermedad, en detrimento de los aspectos positivos, aspectos que retoman y destacan en su propuesta. En palabras de los autores:

El campo de la Psicología Positiva a nivel subjetivo trata sobre experiencias subjetivas valoradas: bienestar, alegría y satisfacción (en el pasado); esperanza y optimismo (para el futuro); y flujo -flow- y felicidad (en el presente). A nivel individual, se trata de rasgos individuales positivos: capacidad de amor y vocación, coraje, habilidad interpersonal, sensibilidad estética, perseverancia, perdón, originalidad, visión de futuro, espiritualidad, gran talento y sabiduría. A nivel de grupo, se trata de las virtudes cívicas y las instituciones que mueven a los individuos hacia una mejor ciudadanía: responsabilidad, cuidado, altruismo, civismo, moderación, tolerancia y ética de trabajo (Traducción propia, 2000, p.5).

La pp se propone trabajar sobre tres aspectos básicos: las experiencias positivas, los rasgos positivos y las instituciones y programas que facilitan el desarrollo y calidad de vida de los individuos (Seligman, 2002). Para esto, proponen cuatro vías de acceso para una vida placentera: 1) el incremento de las emociones positivas el mayor tiempo posible a través de prácticas como el savoring y el mindfulness. Esta vía tiene dos limitantes, por un lado la personalidad y los componentes genéticos que equivalen al 40-50% y por otro, la adaptación hedónica o habitacional, es decir, que las personas se adaptan a las emociones positivas y se requiere incrementar el monto de esas emociones hasta un punto en el que no causan mayor felicidad; 2) el compromiso con la tarea y la



capacidad de experimentar el flow: para esto es necesario que la tarea no sea aburrida ni estresante; 3) una vida con significado, que brinde sentido a nuestras fortalezas y permita que podamos ayudar a los demás en el desarrollo de sus potencialidades; y 4) los vínculos positivos: refiere a las habilidades sociales que tenemos, se hace énfasis en que las personas sociales son más felices (Seligman, 2002; Lupano y Castro, 2010).

3. Construir jóvenes fuertes

Se identifica como educación positiva al conjunto de saberes orientado a comprender y proponer transformaciones a las prácticas educativas. Este campo surge de la aplicación del corpus de conocimiento de la psicología positiva para pensar las prácticas educativas y propone, en resumidas cuentas, tres aspectos: enfatizar las emociones positivas, promover los rasgos positivos de carácter y trabajar en la motivación para promover el aprendizaje. Para esto, en sus propios términos, se dirige a poner a disposición de docentes y estudiantes una serie de técnicas para alcanzar el bienestar dentro del aula, orientadas a la promoción de las emociones positivas, los sentimientos de gratitud y perdón, el optimismo y la esperanza en el futuro. A partir de estos instrumentos, busca potenciar aspectos relacionados con la personalidad como la consciencia, el autocontrol y el desarrollo de las fortalezas personales (Seligman, 2007; Seligman et al., 2009, Caruana, 2010; García, 2014; Adler, 2017).

A partir de una búsqueda de programas, acciones o enunciados dirigidos a la aplicación de la pp en prácticas educativas, encontramos programas que se ejecutan en los ámbitos público y privado. La incidencia de la pp en la educación forma parte del con-

Se identifica como educación positiva al conjunto de saberes orientado a comprender y proponer transformaciones a las prácticas educativas. Este campo surge de la aplicación del corpus de conocimiento de la psicología positiva para pensar las prácticas educativas y propone, en resumidas cuentas, tres aspectos: enfatizar las emociones positivas, promover los rasgos positivos de carácter y trabajar en la motivación para promover el aprendizaje.

junto de acciones de diseño, financiación e implementación de políticas educativas que realiza el sector empresarial. Tal como han señalado Sánchez et al. (2021) este tipo de acciones afectan el carácter público de la educación y dan cuenta de que no puede ser analizado como par antitético con lo privado sino como un arco caracterizado por los cruzamientos. Las prácticas de producción, investigación y aplicación de programas son acciones privilegiadas para dar lugar a la incidencia privada en la educación, proceso que tiene años en el país y que adquiere diversas modalidades, tal como lo trabajan Bordoli et al. (2017) y Martinis (2020). Específicamente en pp, se destaca la iniciativa de la Fundación UPM⁴ que, amparada en las exenciones impositivas previstas por el Sistema de Donaciones Especiales⁵, realiza acciones que buscan incidir en las prácticas educativas con especial énfasis en las zonas de influencia territorial de la empresa.

A continuación, presentaremos brevemente algunas de las propuestas relevadas, su estructura organizativa y sus objetivos de trabajo, intentando identificar qué postulados de la pp promueven y de qué modo los aplican:

a) Jóvenes Fuertes se presenta como una asociación laica y sin fines de lucro fundada en 2014 que promueve la formación integral de niños y jóvenes a través del desarrollo de virtudes, fortalezas de personalidad y habilidades desde el marco de la Psicología Positiva. Tiene como finalidad promover el desarrollo de un carácter fuerte y sano, valores sólidos, así como mayor autonomía y plenitud. Las modalidades subjetivas que movilizan sus enunciados se orientan a que las personas se formen en la resiliencia, la creatividad y la positividad con pensamiento crítico, compromiso y autocontrol.

Esta asociación cuenta con cuatro programas orientados a la educación:

1. Creciendo Fuertes es un programa destinado al trabajo en instituciones, brinda formación a jóvenes a través de talleres donde se trabajan las 24 fortalezas del carácter⁶ en las que se fundamenta la pp. El programa tiene una duración total de 3 años, comprendidos desde 1º a 3º de secundaria.

⁴UPM es una empresa de capitales transnacionales dedicada a la forestación y al procesamiento de madera que opera en Uruguay desde 1990. Su Fundación se instaló en Fray Bentos, locación de su primera planta de procesamiento de celulosa. Desde sus inicios la educación ha sido su asunto de intervención privilegiado.

⁵ Este sistema otorga exoneraciones tributarias a empresas que realicen donaciones a, según define, instituciones de enseñanza, salud, apoyo a la niñez y rehabilitación social. Los proyectos deben ser autorizados por el Ministerio de Economía y Finanzas. Su implementación permite a las empresas destinar recursos que en principio corresponden destinarlos al pago de impuestos a fundaciones, organizaciones o instituciones, por lo que resulta una vía privilegiada de incidencia privada en la financiación y ejecución de programas educativos.

⁶ Las fortalezas de carácter son las vías mediante las cuales llegamos a las virtudes, estas últimas son seis: 1) sabiduría y conocimiento, 2) coraje, 3) humanidad y amor, 4) justicia, 5) templanza y 6) trascendencia. Cada persona posee fortalezas que celebra y pone en práctica de forma cotidiana. Dichas fortalezas se van aprendiendo y representan rasgos positivos de la personalidad (Seligman, 2002). La pasión, la perseverancia, el liderazgo, la espiritualidad, el perdón, la generosidad, son algunos ejemplos.



2. El Programa de Educación del Carácter (PEC) se dirige a jóvenes entre 10 y 18 años buscando brindar herramientas para enfrentar las diferentes situaciones que se presentan a lo largo de la adolescencia. Así, ofrecen talleres para adquirir habilidades de relacionamiento y empatía, prevención del consumo, respeto y amistad, uso y abuso de las redes sociales y la tecnología, agradecer y celebrar, descubrir los propios talentos, entre otros.
3. La Capacitación Uruguay en Psicología Positiva Aplicada está orientada a trabajar en la educación de carácter formando Agentes de Cambio. Su objetivo es conocer y ampliar la comprensión sobre la pp a través de la profundización en sus principales fundamentos teóricos con la finalidad de mejorar el bienestar psicológico y emocional.
4. Formación en Educación del Carácter es una capacitación en el campo de la educación del carácter y el desarrollo de competencias socioemocionales fundamentada en los aportes de la pp. Se dirige a directores, subdirectores y coordinadores de centros educativos.

b) Aulas Felices es un programa educativo dirigido a alumnos de 3 a 18 años de edad. Fundamentado en los postulados de la pp, busca promover el desarrollo de las fortalezas personales y el bienestar. Para esto trabaja dos grandes áreas: la atención plena (mindfulness) y las fortalezas personales. Actualmente el programa se aplica en el colegio Imagínate y la asociación civil Jóvenes Fuertes.

c) Educación Responsable se orienta a trabajar el desarrollo de la Inteligencia Emocional, Social y de la Creatividad en los centros educativos. Es impulsado por la Fundación Botín y se ejecuta en la Asociación Civil Emocionarte y el Plan Ceibal. Según señalan, su objetivo es ayudar a niños y jóvenes a conocerse y confiar en sí mismos, reconocer y expresar emociones e ideas, desarrollar el autocontrol, aprender a tomar decisiones responsables, cuidar su salud, mejorar habilidades sociales y desarrollar la creatividad. También brindan formación para docentes y realizan trabajos con la familia.

d) Psicología Positiva para educadores más positivos es una diplomatura gratuita ofrecida por la Fundación UPM dirigida a educadores, profesores, adscriptos y psicólogos. Se orienta a “brindar aportes científicos” en relación con el bienestar y el desarrollo de carácter para que los educadores obtengan herramientas de promoción en salud mental y educación positiva.

De acuerdo a las investigaciones de la propia subdisciplina, la pp aplicada a la educación reduce los síntomas de depresión, desesperanza y ansiedad, disminuye los problemas de comportamiento, aumenta el optimismo, el bienestar y la creatividad, produce un mejor rendimiento en las actividades educativas, mejora la salud física, fortalece el autoestima y la autoeficacia (Brunwasser et al., 2009; Seligman et al., 2009; López, et al., 2011; Shosani y Steinmetz, 2013; Barahona et al., 2013). Las investigaciones realiza-

das en nuestro país se alinean a las conclusiones obtenidas a nivel internacional, destacándose los beneficios de dichos programas en el aumento del bienestar, autoestima y la relación con otros (García y Soler, 2019a, 2019b, 2020, 2021; García et al., 2017; García et al., 2019a y 2019b; García et al., 2020a, 2020b y 2020c; García et al., 2021a y 2021b). Los estudios que validan los instrumentos de la psicología positiva a partir de sus resultados son realizados por los propios equipos que promueven y ejecutan las prácticas. Dicha modalidad da cuenta que la aplicación de los programas por parte de fundaciones privadas es seguida por una estrategia de revisión e investigación procurando validar sus propias prácticas, orientadas a adquirir estatuto científico a través de su inscripción en lo que se conoce como “políticas basadas en la evidencia”, que tiene su correlato en la “Psicología Basada en la Evidencia”.

En contraposición a los estudios del campo que afirman los beneficios de la pp en la educación, autores como Mongrain y Anselmo-Matthews (2012), Cabanas e Illouz (2019), Cabanas y Huertas (2014), Cabanas y Gonzalez (2021), Pérez (2012), Prieto (2018), Fernandez y Vilariño (2018), Cachón y Sanchez (2022), Zangaro (2023), Binkley (2011) y Medina (2019) se orientan a realizar análisis críticos de la pp y sus formaciones discursivas en términos epistemológicos y metodológicos. Tal como se señala en estos estudios, los programas relevados muestran limitaciones en relación a la mejora del aprendizaje,

Los estudios que validan los instrumentos de la psicología positiva a partir de sus resultados son realizados por los propios equipos que promueven y ejecutan las prácticas. Dicha modalidad da cuenta que la aplicación de los programas por parte de fundaciones privadas es seguida por una estrategia de revisión e investigación procurando validar sus propias prácticas, orientadas a adquirir estatuto científico a través de su inscripción en lo que se conoce como “políticas basadas en la evidencia”, que tiene su correlato en la “Psicología Basada en la Evidencia”.



Tal como se señala en estos estudios, los programas relevados muestran limitaciones en relación a la mejora del aprendizaje, la prevención en salud y el aumento del rendimiento escolar. Sumado a esto, y en términos de su intervención psicológica, al atribuir el éxito a factores personales y emocionales tornan invisibles o de segundo orden a factores contextuales, culturales, políticos y socioeconómicos, por lo que es posible que produzcan un efecto contrario al deseado ya que el “fracaso” de las/os estudiantes puede atribuirse a factores personales, incrementándose los sentimientos de culpa, incompetencia y frustración.

la prevención en salud y el aumento del rendimiento escolar. Sumado a esto, y en términos de su intervención psicológica, al atribuir el éxito a factores personales y emocionales tornan invisibles o de segundo orden a factores contextuales, culturales, políticos y socioeconómicos, por lo que es posible que produzcan un efecto contrario al deseado ya que el “fracaso” de las/os estudiantes puede atribuirse a factores personales, incrementándose los sentimientos de culpa, incompetencia y frustración. Además, los autores cuestionan la metodología utilizada en las investigaciones enfatizando la carencia de marco teórico, la falta de evidencia acumulada, la asociación de la felicidad a la productividad, la excelencia y la moralidad, y el tipo de población que se ha seleccionado en algunos estudios (blanca, económicamente más favorecida y que asisten a instituciones educativas privadas).

4. Reflexiones finales: el gobierno de las emociones

Ciertamente, la educación uruguaya atraviesa problemáticas sociales, presupuestarias y estructurales que no pueden reducirse a la mirada individualizadora que erige al sujeto -estudiante, docente, referente, director- como único agente de cambio. Entre ellas podemos mencionar la baja tasa de egreso a causa de la desafiliación escolar, la inasistencia, la desigualdad socioeconómica, el bajo nivel educativo en el hogar, la brecha salarial docente, la falta de infraestructura, altas tasas de repetición, la necesidad de inserción temprana al mercado laboral, por mencionar algunas.

Desde sus primeras experiencias de recepción, y durante el proceso de consolidación en el país, la psicología es un cuerpo de conocimientos que estuvo orientado a explicar e intervenir en el campo educativo, específicamente en el aprendizaje y la conducta, asociado al proyecto de nación y la creación de ciudadanos (Chavez, 2022). En la actualidad, las emociones son un campo que encuentra fuertes resonancias en la planificación educativa, las evaluaciones y la gestión del aula, se ha vuelto un recurso a administrar y, como tal, las emociones se han vuelto objeto de gobierno (Foucault, 2007).

En este sentido, no resulta llamativo que la pp haya incrementado su incidencia en las políticas educativas. Se hace necesario, entonces, profundizar en aspectos como qué tipo de actores la impulsan, a través de qué acciones, qué postulados moviliza, qué recepción tiene y qué modelos subjetivos promueve, entre otros posibles.

A través de la instrumentación de programas e intervenciones impulsadas por fundaciones privadas encontramos una formación para docentes orientada al trabajo del carácter y de autogestión de las emociones de los/as alumnos/as que se ejecuta desde la gestión y la financiación empresarial que, lejos de ser acciones neutras, resultan una definición política en relación con la constitución de un sujeto moldeable/diseñable/optimizable a través de las prácticas educativas.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, A. (2017). *Educación positiva: educando para el éxito académico y para la vida plena. Papeles del Psicólogo*, 38(1), 50-57.
- Alvaro, D., Rosell, E. J., Speziale, T., y Muniagurria, M. I. (2021). *Vidas diseñadas. Crítica del coaching ontológico* Ubu Ediciones.
- Alvaro, D., Zangaro, M., Ferreyra, A., Exposto, E., Rosell, E., Pennisi, A., Landa, M., Penchansky, C y Álvarez, L. (2023). *Diseño de la vida, filosofía y neoliberalismo*. Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones Gino Germani - UBA.
- Bordoli, E., Martinis, P., Moschetti, M., Conde, S. y Alfonso, M. (2017). *Privatización educativa en Uruguay: políticas, actores y posiciones*. Investigaciones Internacionales de la Educación.
- Brunwasser, S. M., Gillham, J. E., & Kim, E. S. (2009). A meta-analytic review of the Penn Resiliency Program's effect on depressive symptoms. *Journal of consulting and clinical psychology*, 77(6), 1042.
- Barahona, M., Sánchez, A. y Urchaga, J. (2013). La Psicología Positiva aplicada a la educación: el programa CIP para la mejora de las competencias vitales en la Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 6(4), 244-256.
- Binkley, S. (2011). Happiness, Positive Psychology and the Program of Neoliberal Governmentality. *Revista Subjectivity*, 4(4), 371-394.
- Cabanas, E. y González-Lamas, J. (2021). Felicidad y educación: déficits científicos y sesgos ideológicos de la «educación positiva». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 65-85. <https://doi.org/10.14201/teri.25433>.
- Cabanas, E. y Huertas, J. (2014). *Psicología positiva y psicología popular de la autoayuda: un romance histórico, psicológico y cultural*. *Anales de psicología*, 30(3), 852-864. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.169241>.
- Cabanas, E. e Illouz, E. (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Ed. Planeta.
- Cachón, L. y Sanchez, J. (2023). La educación positiva en España: Revisión de su Evidencia Empírica. *Revista complutense de educación*, 34(1), 81-93.
- Caruana, A. (2010). Psicología Positiva y educación. Esbozo de una educación desde y para la felicidad. En Caruana, A (Coord). *Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva*. (pp 16-59). Editorial GENERALITAT VALENCIANA.
- Chavez, J. (2022). *Historia de la Psicología en Uruguay. Gobiernos, psicologías, subjetivaciones*. Ed. Azafrán
- Fernandez, L. y Vilariño, M. (2018). Historia, investigación y discurso de la Psicología Positiva: Un abordaje crítico. *Terapia Psicológica*, 36(2), 123-133.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la Biopolítica. Curso en el College de France 1978-1979*. Fondo de Cultura Económica.
- García, J. (2014). Psicología Positiva, Bienestar y Calidad de Vida. *En-Claves del Pensamiento*, 16, 13-29.
- García, D. y Soler, M. (2019a). Programa Creciendo Fuertes: Evidencia de su Eficacia y Satisfacción. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 16(36),1-19.
- García, D. y Soler, M. (2019b). Bienestar psicológico y virtud del coraje en adolescentes tardíos. *Informes Psicológicos*, 21(2), 43-59.
- García, D. y Soler, M. (2020). Programa creciendo fuertes, desarrollo positivo adolescente y educación: un entramado saludable. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*. 6(12), 163 - 182.
- García, D. y Soler, M. (2021). Docentes agradecidos y con bienestar: efecto de una intervención psicoeducativa. *Informes Psicológicos*, 21(1), 201-215.
- García, D., Soler, M. y Archard, L. (2017). Promoción del bienestar psicológico en la secundaria: una experiencia piloto. *Revista Búsqueda*, 18, 22-35.
- García, D., Soler, M., Archard, L. y Cobo, R. (2019a). Programa de psicología positiva sobre el bienestar psicológico aplicado a personal educativo. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-24.

- García, D., Soler, M. y Cobo, R. (2019b). Programa creciendo fuertes para la promoción de fortalezas del carácter: una mirada desde sus estudiantes. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 5(9), 81-101.
- García, D., Franklin, J., Hernández, J. y Soler, M. (2020a). Salud mental en la adolescencia montevideana: una mirada desde el bienestar psicológico. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(2), 182-190.
- García, D., Franklin, J., Hernández, J. y Soler, M. (2020b). Validación de la escala de bienestar psicológico para jóvenes de Casullo en adolescentes Montevideanos. *Revista Latinoamericana de Hipertensión*, 15(5), 352-363.
- García, D., Hernandez, J., Espinosa, J., Franklin, E., Cobo, R. y Soler, M. (2020c). Virtudes y fortalezas del carácter en la adolescencia: medición, comparación y relación con el bienestar psicológico. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(4), 326-334.
- García, D., Hernandez, J y Soler, M. (2021a). Escala FDA para la medición de los factores del desarrollo adolescente y su predicción en el bienestar psicológico. *Revista Retos*. 41, 214-227.
- García, D., Hernandez, J., Soler, M., Cobo, R. y Franklin, E. (2021b). Propiedades Psicométricas de la escala de bienestar PERMA para adolescentes: alternativa para su medición. *Retos*, 41(3), 9-18.
- Lopez, O., Piñero, E., Sevilla, A. y Guerra, A. (2011). Psicología Positiva en las Aulas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD. Revista de Psicología*, 1(1), 417-424.
- Lupano, M. y Castro, A. (2010). Psicología positiva: Análisis desde su surgimiento. *Ciencias Psicológicas*. 4(1), 43-56. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212010000100005&lng=es&tIng=es.
- Martinis, P. (2020). Disputas en torno al carácter de la educación pública en Uruguay: de la privatización latente a la privatización impuesta. *Educar en Revista*, 36.
- Mongrain, M., y Anselmo-Matthews, T. (2012). Do positive psychology exercises work? A replication of Seligman et. al. (2005). *Journal of Clinical Psychology*, 68(4), 382-389.
- Medina, O. (2019). El gobierno de la felicidad. Análisis de los discursos de autoayuda de la Psicología Positiva. *Quaderns de Psicologia*. 21(1), 1-16. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1481>
- Papalini, V. (2014). Culturas terapéuticas: de la uniformidad a la diversidad. *Methados. Revista de ciencias sociales*, 2 (2), pp. 212-226.
- Pérez, M. (2012). La psicología positiva: Magia simpática. *Papeles del Psicólogo*. 33(3), 183-201.
- Piquinela, P., Chavez, J., Lucas, C. y González, F. (2023) *Psicología, ensamblajes y modos de subjetivación: análisis de las psicoterapéuticas contemporáneas en Uruguay* (Artículo inédito) Universidad de la República.
- Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: Implicaciones pedagógicas de la educación emocional y la psicología positiva. *Educación XXI*, 21(1), 303-320.
- Sánchez, C., Rodríguez, G. y López, C. (2021). Políticas educativas y lógicas de mercado en el Uruguay actual. Gubernamentalidad neoliberal y producción subjetiva. En Martinis, P. *Disputas en torno al carácter público de la educación en Uruguay*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Seligman, M., Ernst, R.M., Gillham, J., Reivich, K., y Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 293-311.
- Seligman, M., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M. (2002). *La auténtica felicidad*. B de Bolsillo.
- Seligman, M. (2007). Coaching and Positive Psychology. *Australian Psychologist*, 42(4), 266-267.
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., y Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Shoshani, A., y Steinmetz, S. (2013). Positive Psychology at School: A School-Based Intervention to Promote Adolescents' Mental Health and Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1289-1311.



Zangaro, M. (2023). La construcción del Sujeto Neoliberal: Los aportes de la Psicología Positiva. En Alvaro, D. (Comp.) (2023). *Diseño de la vida, filosofía y neoliberalismo*. Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones Gino Germani - UBA.

FUENTES

Jóvenes Fuertes (14 de setiembre). Jóvenes Fuertes <https://www.jovenesfuertes.org/>

Jóvenes Fuertes (14 de setiembre). Capacitación Uruguay en Psicología Positiva Aplicada. <https://www.jovenesfuertes.org/portfolio/cuppa/>

Jóvenes Fuertes (14 de setiembre). Programa para instituciones. <https://www.jovenesfuertes.org/portfolio/creciendo-fuertes/>

Jóvenes Fuertes (14 de setiembre). Programa de educación del carácter. <https://www.jovenesfuertes.org/portfolio/pec/>

Jóvenes Fuertes (14 de setiembre). Formación de directores. <https://www.jovenesfuertes.org/portfolio/formacion-directores/>

Facultad de Psicología, Universidad de la República (14 de setiembre). Aulas Felices: ¿en qué se basa la psicología positiva y cómo se puede aplicar en clase? _

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (14 de setiembre). Educación Responsable <https://www.ineed.edu.uy/socioemocional/experiencias/educacion-responsable.html>

UPM (14 de setiembre). Psicología Positiva para educadores más positivos <https://www.upm.uy/fundacion/proyectos/proyectos-fundacion/psicologia-positiva/>



fhce.edu.uy/oded

observatorio.dereduy@gmail.com