



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



TRABAJO FINAL DE GRADO

La Educación Emocional en la escuela: ¿estrategia pedagógica para anular conflictos y fomentar la autorregulación de los y las estudiantes? o, ¿un nuevo despliegue de producción de subjetividad?

**Producción teórica
Monografía**

**Noelia Amaro Sánchez
CI: 4.289.706-1**

Docente tutor: Mag. Luis Giménez

Docente revisora: Mag. Zulema Suárez

Uruguay, Montevideo

Índice.....	1
2- Resumen.....	2
1- Introducción:.....	3
2- Antecedentes.....	4
3- El punto de inflexión: La popularización del concepto de Inteligencia Emocional....	7
3.1- Las emociones.....	7
3.2- Competencias socioemocionales.....	9
4- Orígenes de la Psicología Positiva.....	10
5- La institucionalización en las aulas: de la teoría a la práctica.....	11
6- Voces que impulsan la EE en el ámbito educativo.....	13
7- Voces que se manifiestan en contra de educar las emociones.....	23
8- Reflexiones finales.....	32
9- Referencias.....	35

Resumen

La siguiente producción académica explora los avances de la educación emocional (EE) en el ámbito escolar, con el objetivo de analizar su surgimiento, consolidación e implicancias en el contexto educativo actual. A partir de una revisión bibliográfica y un análisis crítico, se abordan los fundamentos conceptuales de las emociones y las competencias socioemocionales, así como los procesos mediante los cuales la EE ha sido institucionalizada en las políticas y prácticas educativas.

El trabajo identifica las principales voces que promueven la incorporación de la educación emocional en las escuelas, entre ellas los organismos internacionales que impulsan programas orientados al desarrollo integral del estudiantado mediante el fortalecimiento de habilidades emocionales y sociales. Paralelamente, se examinan las posturas críticas que cuestionan el carácter y los fines de este enfoque, al considerar que su expansión puede responder a un discurso político neoliberal, que tiende a desplazar la atención desde las condiciones estructurales del sistema educativo hacia la responsabilización individual de los sujetos.

En síntesis, el análisis permite comprender la educación emocional como un fenómeno complejo y ambivalente, atravesado por tensiones entre la promoción del bienestar y la reproducción de determinados valores sociopolíticos. La reflexión final invita a reconsiderar el papel de la educación emocional en la configuración de las subjetividades y en la orientación de las prácticas pedagógicas actuales.

Palabras clave: educación emocional, prácticas educativas, institucionalización, organismos internacionales, impulsores, posturas críticas.

1- Introducción:

En las últimas décadas la propuesta de Educación Emocional (EE) o Aprendizaje Socioemocional (ASE) ha conseguido un lugar de prestigio en el ámbito educativo. Ambas denominaciones refieren a una perspectiva teórica que se ha impuesto como dominante, situándose como centro de interés y discusión en el contexto nacional e internacional. Se materializa como un eje significativo del debate pedagógico y ha adquirido mayor relevancia en la agenda educativa. Es promovida fundamentalmente por los Organismos Internacionales y adquirió aún mayor trascendencia en el contexto de la pandemia provocada por el COVID-19 (Abramowski y Sorondo, 2022).

Tan significativo ha resultado su impacto, que en varios países latinoamericanos se ha impulsado su institucionalización. Ejemplo de ello es lo establecido en el Plan de Desarrollo Educativo del periodo 2020-2024 de la Administración Nacional de Educación Pública en Uruguay; allí se establece en la primera y segunda línea estratégica que la educación de habilidades socioemocionales es un contenido explícito a ser enseñado y por ende, obligatorio (ANEP, 2020)

Esta postura teórica, cimentada desde la psicología positiva y la inteligencia emocional, promueve la implementación de políticas educativas para asegurar el desarrollo de las habilidades socioemocionales en todos los niveles del sistema educativo, incluidos los colectivos docentes. Quienes defienden su institucionalización en los programas escolares argumentan que el desarrollo de competencias socioemocionales favorece el aprendizaje, estimula la convivencia escolar y el bienestar psicosocial de los y las estudiantes. Además sostienen que las prácticas pedagógicas focalizadas en la EE deben ser integradas como una alternativa válida para propiciar climas escolares positivos.

No obstante, la implementación de estas prácticas al sistema educativo ha generado debates que incentivan el análisis sobre la conceptualización que la E.E tiene sobre la educación. En palabras de Abramowski (2019) se trata de un terreno sumamente cuestionable, porque la noción de educación se reduce a la adaptación, propone patrones estandarizados y normalizados, le habla a un sujeto psicologizado, focaliza la prioridad de los individuos, prioriza los vínculos utilitarios y es funcional a las relaciones de sometimiento y subordinación. Según la autora, es una educación que no piensa políticamente, se apura por borrar los conflictos e intenta como estrategia emocionalizar los acontecimientos que se suceden en la institución educativa.

En el desarrollo de esta producción se intentará responder a las siguientes interrogantes: ¿qué es la educación emocional?, ¿dónde se origina?, ¿cuáles son sus sustentos teóricos?, ¿quiénes la impulsan?, ¿cuál educación emocional promueven? y ¿cuáles son las voces críticas ante este nuevo paradigma?

2- Antecedentes

La educación emocional como objeto de enseñanza se ha nutrido de diversas corrientes a lo largo de su evolución: corrientes filosóficas como el humanismo, corrientes psicológicas como la psicología positiva y corrientes pedagógicas.

En la década de 1920, se puede precisar uno de los puntos claves en el desarrollo histórico de la EE, pudiéndose considerar como uno de sus antecedentes la noción de inteligencia social propuesta por Edward Thorndike. El autor realiza una de las primeras formulaciones explícitas sobre una inteligencia no cognitiva o no académica que se centra en las relaciones humanas (Thorndike, 1920).

Es en ese contexto, que el psicólogo estadounidense Edward Lee Thorndike quien investigaba en forma exhaustiva sobre las condiciones del aprendizaje y conducta animal, amplió su visión sobre el concepto de inteligencia al proponer que no existía una única forma de capacidad intelectual y en un artículo de la revista Harper's Magazine en 1920 introdujo el concepto de inteligencia social, definiéndose como...“la habilidad para entender y manejar a hombres y mujeres, niños y niñas; y actuar con sabiduría en las relaciones humanas” (p. 228).

Thorndike cuestionó en esa época, la idea dominante que definía a la inteligencia como una sola capacidad general y propuso una visión más amplia que reconocía el papel de las competencias interpersonales en la vida cotidiana y profesional. En producciones posteriores, él sostuvo que esta nueva forma de inteligencia era esencial para la enseñanza, la dirección y cualquier tarea que implica interacción humana.

Según el recorrido histórico que presenta Poseck (2002) la relevancia que tuvo el aporte de la inteligencia social de Thorndike en la década del 20 cimentó el terreno para el desarrollo del enfoque interpersonal de Howard Gardner y su posterior conceptualización de la inteligencia emocional que resurgirá en 1983, se ampliará con Salovey y Mayer en 1990 y se popularizó con Daniel Goleman en 1995. En estos desarrollos se afirma la existencia de inteligencias no estrictamente académicas, vinculadas con habilidades interpersonales y emocionales.

Es decir que supuso un giro temprano hacia el reconocimiento de la existencia de habilidades socioemocionales como componentes legítimos de la inteligencia, constituyendo una de las primeras formulaciones del vínculo entre cognición y emoción en contextos sociales.

La educación emocional (EE) antes de su reconocimiento formal en el ámbito educativo, supo nutrirse de corrientes humanistas, tanto de la psicología como de la pedagogía. Los autores Carl Rogers y Abraham Maslow fueron exponentes fundamentales en este giro humanista.

Poseck (2002) despliega la concepción de Roger en la década de 1960 con su cuestionamiento al proceso educativo. Es en ese contexto que el autor comienza a delimitar la idea de que al ser humano se lo debe concebir en su totalidad, donde el sujeto no se defina únicamente por la razón sino que también debe reconocerse su dimensión afectiva, incluyendo las emociones, motivaciones y potencialidades para su desarrollo personal. Además se señala que Rogers fomenta un cambio en el campo de la pedagogía, manifestando que ésta debe centrarse en la persona y en su autorrealización para que el aprendizaje se considere genuino, cimentado en condiciones facilitadoras tales como: la empatía, la aceptación positiva incondicional y la congruencia.

En lo que respecta al campo de la psicología en los años sesenta se pueden encontrar tendencias que fomentan esta corriente humanista como reacción crítica frente a los modelos predominantes de la época. Por un lado, el paradigma conductista era cuestionado por promover una concepción excesivamente mecanicista de la mente humana; por otro, los aportes de la teoría freudiana eran señalados por centrar la explicación de los procesos mentales focalizando en los aspectos negativos.

La autora continúa exponiendo que el propósito de la psicología humanista pretende...“una visión más global y menos rígida del ser humano destacando los atributos positivos de la vida, como la felicidad, la satisfacción, el éxtasis, la amabilidad y la generosidad” (Poseck, 2002, p.15).

Siguiendo esta línea de investigación, Maslow (1954, citado en Poseck, 2002) lamenta que la psicología se interese en forma excesiva por la enfermedad olvidando los aspectos positivos del ser humano. Esta perspectiva del autor es considerada un antecedente fundamental para que irrumpa la Psicología Positiva. Además, considera al humanismo en un orden jerárquico, denominándose la tercera fuerza a mediados del siglo XX, constituyéndose como reacción al discurso del conductismo y el psicoanálisis. Y manifiesta

que la educación debe focalizar en satisfacer las necesidades emocionales de seguridad, afecto y pertenencia; básicas y necesarias para alcanzar lo que llamó niveles superiores de autorrealización (p.15).

Desde la pedagogía humanista, se cuestionan los modelos tradicionales centrados en la transmisión de contenidos y se propone una educación centrada en comprender al sujeto en todas sus dimensiones, se intenta entonces, una mirada desde la completitud del ser humano.

Esta crítica se sustentó en los aportes de John Dewey que ya en el año 1916 desplegaba su perspectiva teórica sobre una educación progresiva a través del logro de un aprendizaje significativo. Dewey (1916) aporta el antecedente pedagógico del humanismo cuando considera al alumno como agente y luego Rogers lo actualiza desde la psicología humanista.

Esta visión integradora preparó el terreno para el desarrollo de las teorías contemporáneas que comienzan a sistematizar la EE como un campo autónomo.

En 1994 surge CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) con el objetivo de fomentar y establecer la perspectiva de que el aprendizaje social y emocional debería ser parte esencial de todo proyecto educativo, desde el inicio del proceso (educación inicial), hasta completar el tránsito por secundaria. Esta organización se constituye luego de una reunión donde participaban diversos investigadores y docentes quienes detectaron carencias en los programas escolares existentes; donde los contenidos que debían enseñarse sobre prevención de la violencia, consumo problemático de sustancias, así como el abordaje de normas morales se desplegaba en forma aislada, carentes de un marco unificador (CASEL, 1994).

Entre el grupo de fundadores se destaca Daniel Goleman quien sería luego el autor de Emotional Intelligence, Eileen Rockefeller Growald (educadora y filántropa) y Roger P. Weissberg (psicólogo y educador) quienes lideraron y presidieron desde el inicio este proyecto. En su fase inicial CASEL estuvo vinculada a una universidad en Chicago (UIC) para promover sus actividades en investigación y traducción de ciencia en las prácticas educativas.

Es decir que, la aparición de CASEL marca el momento de consolidación del campo de la educación emocional, ya que, hasta ese momento se contaba con prácticas y teorías sustentadas desde la educación humanista, pero aún no existía una institución que sistematizara, investigara y promoviera curricularmente la educación emocional en el aprendizaje. CASEL desarrolló marcos de competencias en cuanto a la autoconciencia,

autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsable (CASEL, 1994).

En ese contexto, comienza la producción de trabajos desde SEL (Social and Emotional Learning) y la institucionalización de propuestas en educación emocional. A esta producción se la considera como una de las obras fundadoras del movimiento de aprendizaje social y emocional (ASE) en su traducción al español de (SEL) su sigla en inglés.

La tercer perspectiva teórica que consolidará las bases para el advenimiento de la EE, es la denominada Educación para la Paz y los Derechos Humanos que se institucionaliza en el campo educativo como respuesta a los conflictos bélicos, las dictaduras y las injusticias estructurales; con el objetivo de formar una ciudadanía crítica, activa y comprometida con la construcción de la Paz Positiva, que no es solo ausencia de guerra sino presencia de justicia y respeto (UNESCO, 1948).

3- El punto de inflexión: La popularización del concepto de Inteligencia Emocional

Durante la década de 1990, las investigaciones realizadas por Salovey y Mayer anuncian el surgimiento del concepto de inteligencia emocional, donde las emociones han sido reinterpretadas, otorgándole un nuevo significado (Poseck, 2002).

3.1- Las emociones

Resulta necesario, entonces, intentar conceptualizar: *¿qué son las emociones?* De acuerdo a la revisión bibliográfica realizada, se observa que la producción académica de Rafael Bisquerra constituye una referencia recurrente dentro del campo. El autor expone en sus investigaciones que:..."una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno" (Bisquerra, 2000, p.61).

En cuanto a la vivencia de una emoción, Bisquerra sostiene que:

El proceso de vivencia emocional tiene varias fases. Hay un evento y seguidamente una valoración primaria sobre la relevancia del evento. Tenemos un mecanismo innato de valoración automática que evalúa los acontecimientos de acuerdo a la siguiente pregunta ¿lo que sucede es positivo o negativo para mi bienestar? (p.61).

Según la respuesta a dicha interrogante se generan determinadas emociones. Luego en una evaluación secundaria se consideran los recursos personales para afrontar dicho acontecimiento: ¿estoy en condiciones de hacer frente a esta situación? La autoestima desempeña un papel importante en la valoración y, por tanto, en la experiencia emocional. La situación se plantea, pues, como amenazante o tranquilizadora en la perspectiva del “yo” más personal (Bisquerra 2001, p. 61).

A partir de lo señalado, puede interpretarse que las emociones cumplen la función fundamental de señalar qué eventos poseen relevancia vital, y para lograr una comprensión significativa de ellas es preciso considerar sus distintas dimensiones.

De acuerdo con Bisquerra (2000) las emociones se constituyen como un fenómeno multidimensional. Primeramente se manifiestan como un estado afectivo subjetivo, ya que impactan individualmente y generan experiencias como la ira o la alegría. En segundo lugar se configuran como una respuesta biológica, al implicar reacciones fisiológicas que preparan al organismo para actuar de forma adaptativa ante el entorno. Además, poseen una dimensión funcional que favorece el equilibrio del organismo. Finalmente representan un fenómeno social, dado que su expresión, incluso en formas no verbales, constituye un medio de comunicación en la interacción con un otro/otra.

Lo expuesto por el autor refuerza la idea de que la emoción se compone de tres elementos interrelacionados. En primer lugar, está el componente neurofisiológico, el cual se evidencia en un conjunto de respuestas involuntarias que el sujeto no puede controlar, tales como: taquicardia o las alteraciones en el tono muscular y la respiración.

En segundo lugar, se encuentra el componente conductual o expresivo, que abarca las acciones observables y externas generadas por la emoción (por ejemplo, el lenguaje corporal, la postura y las expresiones faciales).

Finalmente, el componente cognitivo o vivencia subjetiva constituye la experiencia interna, es decir, la interpretación mental y consciente que el individuo da a su estado emocional.

Es importante considerar que existe una relación constante entre lo que sentimos, pensamos y hacemos. Las emociones afectan nuestras ideas y comportamientos; a su vez, los pensamientos modifican cómo vivimos las emociones y las conductas que elegimos (Bisquerra, 2000).

Siguiendo esta línea de análisis y reflexión sobre la EE es necesario intentar precisar algunos conceptos como el de inteligencia emocional, competencias emocionales y educación emocional.

La inteligencia emocional

El concepto fue introducido por Salovey y Mayer que en 1997 explicitan:

La inteligencia emocional comprende la capacidad de percibir, valorar y expresar emociones con precisión; de acceder o generar sentimientos que favorezcan el pensamiento; de entender las emociones y regularlas de manera que promuevan el crecimiento emocional e intelectual (Salovey y Mayer, 1997, p. 10)

Otro aporte que afianzó el concepto fue el brindado por Goleman (1995) en su texto Emotional Intelligence. Allí plantea un conjunto de habilidades que conforman la inteligencia emocional y que incluyen: la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales.

3.2- Competencias socioemocionales

En cuanto a las competencias socioemocionales, Bisquerra (2000) expresa que estas constituyen el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para controlar los fenómenos emocionales, como lo son la conciencia emocional, la regulación de las emociones, la autonomía emocional, la competencia social y las habilidades para la vida y el bienestar.

En relación con lo expuesto, se necesitan estrategias y acciones pedagógicas orientadas a desarrollar dichas competencias emocionales, de esta manera Bisquerra (2000) define la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial para el desarrollo humano.

Tiempo después el autor realiza una precisión sobre el concepto, cuando advierte que:

La educación emocional supone pasar de la educación afectiva a la educación del afecto. Hasta ahora la dimensión afectiva en educación se ha entendido como educar poniendo afecto en el proceso educativo. En cambio, el nuevo enfoque trata

de educar el afecto, es decir, de impartir conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones. Bisquerra (2001, p.8).

En los últimos 25 años, las investigaciones desde la neurociencia también fortalecieron la idea de que, tal como se plantea, las emociones afectan de forma directa las funciones cognitivas como la atención y la memoria, lo que respalda la noción de que el aprendizaje está intrínsecamente ligado a los aspectos emocionales.

4- Orígenes de la Psicología Positiva

El comienzo oficial de la Psicología Positiva no es tan lejano en el tiempo. Su origen se remonta a finales de la década de 1990 y su conceptualización se le atribuye a Martin Seligman quien promueve una psicología más positiva, cuestionando el excesivo interés que la ciencia le asignó a la enfermedad (Poseck, 2002).

Desde ese momento se plantea un cambio de enfoque, dejar de centrarse en la enfermedad para buscar el desarrollo de las potencialidades.

La psicología se convirtió prácticamente en sinónimo de tratamiento de las enfermedades mentales, mientras que su objetivo histórico de hacer que las personas sin problemas tengan una vida más productiva y plena quedó reducido a un papel secundario. La psicología no es sólo el estudio de la debilidad y el daño, es también el estudio de la fortaleza y la virtud (Seligman, 1998).

Años más tarde, Seligman concluye que la psicología positiva aborda tres aspectos esenciales: las experiencias positivas, los rasgos positivos y los programas que promueven el desarrollo y calidad de vida de los individuos.

Lo expuesto por el autor refuerza la idea de Poseck (2002) quien sostiene que la psicología positiva nace con rigurosidad científica y solidez empírica, como cualquier otra rama de la psicología.

En palabras de la autora:

Una de las principales tareas de los psicólogos que se enmarcan en esta corriente es no confundirla con ningún tipo de perspectiva dogmática que pretenda atraer

seguidores incondicionales, sino que su objetivo es la búsqueda de los aspectos positivos del ser humano (Poseck, 2002, p.13).

La cita precedente permite comprender la conceptualización que realiza la autora sobre la Psicología Positiva y además subraya aquellas interpretaciones que se despliegan sobre su objeto de análisis.

Sostiene con énfasis que no se trata de un método de autoayuda con estrategias mágicas para alcanzar la felicidad, tampoco se trata de un movimiento que pretende ganar adeptos, sino que la describe como una corriente que persigue analizar el amplio espectro de las conductas, emociones y rasgos del ser humano, promoviendo el desarrollo de las cualidades y fortalezas (Poseck, 2002, p. 15)

5- La institucionalización en las aulas: de la teoría a la práctica

En los últimos años, han adquirido relevancia investigaciones nacionales e internacionales sobre la relación entre las emociones y la educación. Por ello, resulta pertinente realizar, en el contexto de este análisis, algunas precisiones que permitan comprender el despliegue académico de diversas organizaciones.

El proceso de incorporación de la educación emocional en los sistemas educativos de todo el mundo ha estado fuertemente influenciado por el trabajo de Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), con sede en Estados Unidos que ha marcado el rumbo de este campo.

Gracias a su marco conceptual y estratégico, CASEL ha ayudado a definir qué se debe enseñar, cómo llevarlo a la práctica y porqué resulta tan importante; lo que ha facilitado que muchos países adopten el aprendizaje socioemocional dentro de sus currículos escolares.

Su influencia radica en haber creado un modelo claro, medible y adaptable, que hoy funciona como una guía común para docentes, responsables de políticas públicas y comunidades educativas de distintos contextos. Este marco conceptual organiza el aprendizaje socioemocional en cinco competencias fundamentales, que buscan fortalecer tanto el desarrollo personal como la convivencia social:

1-Autoconciencia: comprender las propias emociones, pensamientos y valores, y reconocer cómo influyen en el comportamiento.

2-Autogestión: aprender a manejar emociones, pensamientos y acciones de manera constructiva.

3-Conciencia social: desarrollar empatía y la capacidad de ponerse en el lugar de los demás.

4-Habilidades de relación: establecer vínculos saludables, comunicarse con respeto y resolver conflictos de forma positiva.

5-Toma de decisiones responsable: elegir de manera ética y reflexiva en la vida personal y en las interacciones sociales (CASEL, 2022).

En conjunto, estas competencias ofrecen una base práctica y humana para repensar la educación más allá del rendimiento académico, promoviendo escuelas donde las emociones, el bienestar y la convivencia tengan un lugar tan importante como los aprendizajes cognitivos.

En Latinoamérica

En América Latina, las políticas educativas impulsadas por leyes y reformas comienzan a reflejar un cambio de mirada: cada vez más sistemas educativos están incorporando la educación emocional —también conocida como aprendizaje socioemocional— como parte fundamental de sus programas.

Este proceso, que empezó a tomar forma a comienzos del siglo XXI, busca reconocer que educar no se limita a transmitir conocimientos, sino que también implica acompañar el desarrollo integral de las personas.

Un ejemplo concreto de este avance se observa en Uruguay, donde se presentó un anteproyecto de ley que propone modificar la Ley General de Educación N° 18.437 (2008). El objetivo de esta iniciativa es integrar de manera explícita el desarrollo emocional como un proceso constante y permanente, entendido como un complemento esencial del desarrollo cognitivo.

Entre los cambios más destacados, se plantea la reformulación del artículo 2º, para que la educación sea concebida como un medio que promueva el desarrollo físico, psíquico, emocional, ético, intelectual y social de todas las personas.

También se propone incluir la educación emocional en los planes y políticas educativas, tanto en la enseñanza formal como en la no formal, desde los niveles iniciales hasta la educación media (Ley 18.437, 2008).

Esta propuesta representó un paso importante hacia el reconocimiento legal del valor de las emociones en la educación, al ampliar la mirada tradicional centrada únicamente en lo cognitivo. Con ello, se consideró la posibilidad de fortalecer los programas de formación

docente, diseñar políticas curriculares más integrales y promover estrategias institucionales que favorezcan el bienestar y la convivencia dentro de los centros educativos (Búsqueda, 2022).

No obstante, su puesta en práctica presenta algunos desafíos y no se ha concretado como ley en la actual legislatura. Modificar una ley vigente implica coordinar los cambios con las estructuras educativas ya establecidas, adaptar los contenidos curriculares y ofrecer una formación adecuada al profesorado. Además, requiere una planificación de recursos que asegure su sostenibilidad a largo plazo. A pesar de ello, el texto del anteproyecto aclara que su aplicación no supondrá nuevos gastos presupuestales durante su fase inicial.

Son varios los países donde se discute actualmente la pertinencia de esta perspectiva teórica y los proyectos o iniciativas presentadas tienen el desafío de que se traduzcan en ley. En Argentina, a nivel nacional han ingresado proyectos de ley con la intención explícita de incorporar educación emocional en todos los niveles educativos: inicial, primaria y secundaria (Abramowski y Sorondo, 2022).

A partir del análisis de documentos de diversos países de la región que dan cuenta de avances legislativos, se advierte que Chile también presenta desarrollos normativos vinculados con la EE..

En el año 2019 se impulsó la iniciativa de modificar La Ley General de Educación donde se exige a todo establecimiento educacional la incorporación de la educación emocional como una forma de vivir y de aprender a vivir con los demás (Ley N° 20.370, 2009).

6- Voces que impulsan la EE en el ámbito educativo

Como se ha señalado, existe una amplia y variada bibliografía que respalda la importancia de integrar la Educación Emocional en los centros educativos.

Estos documentos presentan en su análisis la contribución de esta perspectiva a la gestión institucional como también al desarrollo de estrategias pedagógicas en el aula, impactando positivamente en el clima escolar y en el crecimiento personal y profesional de estudiantes y docentes.

Desde finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI, diversos organismos internacionales impulsaron la noción de que los aspectos socioemocionales no solo deben ser objeto de análisis en el ámbito educativo, sino que resultan esenciales para favorecer aprendizajes significativos y para el desarrollo personal a lo largo de toda la vida.

En cuanto a la evidencia empírica, las investigaciones realizadas por CASEL han revelado que la Educación Emocional genera un mayor grado de implicación y adaptación de los niños en la escuela, destacando que la adquisición temprana de habilidades socioemocionales durante el desarrollo infantil puede predecir su rendimiento académico futuro.

Sus estudios sostienen que la aplicación de programas específicos favorecen la regulación de las experiencias socioemocionales, lo cual promueve el bienestar intrapersonal e interpersonal de niños, niñas y adolescentes.

La organización plantea el desarrollo e implementación en los programas educativos de cinco competencias para lograr un aprendizaje emocional, (como se detalló anteriormente).

Otra de las organizaciones internacionales que aloja e impulsa esta perspectiva teórica es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), institución cuyas bases fundacionales son la promoción de políticas que fomenten el bienestar y desarrollo económico.

En el año 2015, desde OCDE se difunde un documento que explicita y fomenta el abordaje de habilidades para lograr progreso social. Las clasifica en tres módulos que comprenden primero el grupo de habilidades que determinan el logro de objetivos focalizando en el autocontrol y la perseverancia.

Luego, se apunta al trabajo colectivo, afianzándose en aquellas habilidades que impliquen el cuidado mutuo y el respeto hacia los otros, y finalmente orientan el manejo y regulación de las emociones persiguiendo la confianza en sí mismo, la calma y el optimismo (OCDE, 2015).

Además, en 2018 se fundó la denominada Rieb (Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar) una organización que se presenta sin fines de lucro y cuyo objetivo es promover el desarrollo de competencias socioemocionales tanto a los agentes de salud, a docentes como también a las familias en general.

Otra organización de índole privado es la Fundación Botín que fomenta el programa denominado Educación Responsable cuya meta es propiciar el crecimiento físico, social y creativo de los ciudadanos. Sus programas impulsan el desarrollo de los aspectos afectivos

emocionales, como la autoestima, la empatía, la expresión emocional, el desarrollo cognitivo que valore el autocontrol y la toma de decisiones asertivas. Este programa ha sido implementado en la región en países como Chile, Argentina y también en Uruguay (Fundación Botín, 2018).

A nivel nacional, se puede mencionar algunas propuestas relevadas, que según Lucas et al. (2023) poseen una estructura organizativa y objetivos que promueven los postulados de la psicología positiva.

Un ejemplo es la organización denominada Jóvenes Fuertes, una asociación laica y sin fines de lucro que surge en 2014, desde allí se incentiva a la formación integral de niños y jóvenes a través del desarrollo de virtudes, fortalezas y habilidades sustentadas desde el marco de la psicología positiva (Lucas et al. 2023, p.39).

La organización tiene como objetivo:

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. (p.39)

Otras de las organizaciones que se puede mencionar es Aulas felices, la cual presenta un programa dirigido a estudiantes desde los 3 a 18 años de edad. Fundamentado también con los postulados de la Psicología Positiva, busca promover el desarrollo de fortalezas personales y el bienestar. Para acceder a ello aborda dos grandes áreas: la atención plena (mindfulness) y las fortalezas personales. Actualmente el programa se institucionalizó en el colegio Imagínate y en la asociación civil Jóvenes Fuertes (Lucas et al., 2023).

c) También se puede mencionar las estrategias que utilizó ANEP para continuar acercándose a la enseñanza de habilidades socioemocionales. En acuerdo con el Plan Ceibal, se incentiva a que las escuelas de todo el territorio nacional participen del programa de Fundación Botín, denominado “Educación Responsable” el cual fomenta el desarrollo de las habilidades socioemocionales y creativas.

Seguidamente a su aplicación se realizó una breve evaluación psicopedagógica donde los docentes valoraron positivamente su implementación y afirman que hubo un avance en la

apropiación de las habilidades y competencias socioemocionales, donde aparecen más fortalecidas la empatía, la expresión emocional y la autoestima.

En la misma línea, la ONG Gurises Unidos, a través del programa “Siento luego Aprendo” da a conocer la EE en algunos centros educativos. El programa tiene como objetivo el abordaje del autoconocimiento, explorar e interpretar el accionar de los demás así como la disposición para el aprendizaje de habilidades socioemocionales.

Más cercano en el tiempo, se promueve desde la fundación Ceibal, un aprendizaje profundo para el siglo XXI. Según la Red Global de Aprendizajes (2023) se define como una alianza internacional de colaboración que tiene como objetivo sistematizar, fomentar y evaluar aquellas prácticas educativas que apunten a lograr un aprendizaje profundo, adquiriendo durante el proceso competencias transversales significativas para la vida.

Sobre la adquisición de las habilidades socioemocionales y la autorregulación emocional, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd 2019) sostiene que son necesarias y determinantes para el desarrollo humano. Esta capacidad que comienza con el reconocimiento y la adecuada expresión de las emociones es la base para una gestión efectiva de las respuestas emocionales.

La evidencia sugiere que el dominio de la regulación emocional se correlaciona positivamente con habilidades de interacción social, con conductas proactivas y responsables.

En última instancia, la consolidación de estas competencias no solo favorece el desempeño académico, sino que también está directamente vinculada con el bienestar psicológico, la salud y la prosperidad socioeconómica a lo largo de toda la vida de un individuo (INEEd, 2019).

Contexto nacional, aportes de la Psicología a la educación.

En nuestro país, la psicología se ha desarrollado desde sus inicios principalmente en el campo educativo.

Según Lucas et al., (2023) desde la reforma de José Pedro Varela, hasta nuestros días la psicología ha tenido una fuerte influencia en la pedagogía. Es a fines del siglo XIX que Vaz Ferreira despliega, en la enseñanza secundaria, el avance de las ciencias positivas.

Luego, en las primeras décadas del siglo XX, con Clemente Estable, se focaliza el interés por la orientación vocacional, la aplicación de la psicometría con Morey Otero y el Laboratorio de Psicopedagogía. Le sigue, en la década de 1940 la creación del curso de Psicología Aplicada a la Infancia. Todos ellos momentos claves en la evolución y consolidación de la Psicología en Uruguay (p.36).

A partir de lo señalado, lo expuesto por los autores refuerzan la idea de que: con el pasar del tiempo y la utilización de instrumentos técnicos especializados así como la consolidación de un saber experto, se sitúa a los profesionales de la psicología en una relación particular con la población.

Ésta, al convertirse en objeto de su práctica y de su producción de conocimiento no sólo posibilitó la formación de los indicadores y parámetros de normalidad, sino que también contribuyó a reforzar sus postulados teóricos, su posición desde un lugar de autoridad social y su legitimidad profesional. Así la psicología en sus diversas corrientes se fue afianzando como un saber legítimo y especializado, capaz de asesorar, guiar y acompañar a las personas en los distintos ámbitos y momentos de su desarrollo vital (Lucas et al., 2023).

Considerando los antecedentes y las diversas propuestas que buscan dar sentido a la transformación educativa en un contexto de constantes cuestionamientos, según Lucas et al. (2023) es interesante desplegar interrogantes sobre las circunstancias sociohistóricas que han permitido a la psicología positiva posicionarse como una perspectiva psicológica relevante para influir en el ámbito educativo de Uruguay.

El lugar de la educación emocional en el Marco Curricular Nacional

El Marco Curricular Nacional (MCN), implementado por ANEP (2022), coloca el desarrollo de competencias en el centro del proceso educativo, entendiendo que estas son esenciales para la formación integral y la participación plena en la sociedad:

Se acordó definir como metas del desarrollo educativo un conjunto de competencias generales, para todos los estudiantes cualquiera sea su trayecto educativo [...] ya que se las entiende esenciales para el desarrollo pleno de la persona y para la integración plena y productiva a la sociedad (ANEP, 2022, p.13).

Este enfoque refleja una continuidad respecto a debates previos en torno a la educación por competencias, y busca articular los distintos niveles del sistema educativo bajo criterios comunes de aprendizaje.

Particularmente, en sintonía con esta perspectiva el documento recurre a la producción teórica de Coll (2007) para definir las competencias como combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la disposición para aprender, además de saber cómo acceder a dicho aprendizaje.

Retomar su definición dentro del MCN permite dar sustento teórico a la idea de que aprender no implica solo adquirir contenidos, sino también desarrollar la capacidad de aplicarlos en contextos diversos.

Asimismo, tras un análisis detallado del documento se puede apreciar una referencia explícita de los aportes que provienen de la psicología cognitiva; más precisamente cuando se detalla la identificación de los procesos que intervienen en el desarrollo de esas competencias con el fin de generar mayor validez en la construcción de los descriptores de logro.

Se considera que la competencia comprende diversos procesos cognitivos y procedimientos que, una vez internalizados, permiten al sujeto realizar determinadas tareas. Es concebida como una espiral de complejidad creciente que comprende los mismos procesos, pero su nivel de apropiación varía según la etapa evolutiva en la que se encuentran los sujetos, junto con el grado de complejidad de los conocimientos que se deben internalizar (ANEP, 2022, p.13).

En las progresiones de aprendizaje se establecen diez competencias generales, cada una acompañada por sus respectivos perfiles de logro previstos al egreso de la educación obligatoria. Estas competencias se organizan en dos grandes grupos: Pensamiento y Comunicación, y Relacionamento y Acción.

En cuanto a este último, se destaca el desarrollo de la competencia intrapersonal, orientada al fortalecimiento del autoconocimiento y la autorregulación emocional de los y las estudiantes.

Según el desarrollo presentado en el Marco Curricular desarrollar la competencia intrapersonal permite que los y las estudiantes proyecten su vida en forma consciente, transitando posibles caminos que promuevan su autonomía, capacidad para la aceptación,

la responsabilidad, el autocuidado y compromiso con la salud integral en todos los contextos.

Durante este proceso el estudiante aprende a reconocer sus emociones, pensamientos y acciones, favoreciendo el autoconocimiento y así poder identificar sus fortalezas como sus debilidades. De esta manera se evidencia que, mientras transita este proceso desarrolla competencias cognitivas, motoras, emocionales y sociales, las cuales se encuentran interconectadas y constituyen el fundamento de los procesos psicológicos superiores (ANEP, 2022).

Como se observa, esta perspectiva es coherente con la producción de Gardner (1995) quien en su análisis destaca que reflexión sobre los sentimientos y las emociones permite a los estudiantes ahondar sobre sí mismos para su autoconocimiento, lo que incide en sus expectativas, motivaciones y proyecciones a futuro.

Es pertinente en este punto del análisis incluir la mirada de Kurtzbart (2020) quien sostiene que las escuelas son un escenario propicio para dedicarle tiempo y atención a las emociones:

Es en las escuelas donde confluye la gestión del conocimiento, de los saberes y la construcción de nuestra subjetividad, en el marco del desarrollo de los lazos sociales, afectivos y de pertenencia. Podemos aprender en compañía de otros/as y dar lugar a nuestros descubrimientos personales y a la vez compartidos, al mismo tiempo que reconocemos y expandimos las diferentes formas de desplegar nuestra incipiente autonomía (p.23).

De este argumento se puede inferir que no se trata de emparchar situaciones problemáticas para que desaparezcan lo más rápido posible, ni de calmar o disciplinar las emociones; sino de facilitar su expresión para generar nuevas formas de encuentro, de desplazamientos con los otros. Se trata de tomar distancia del sistema de disciplinamiento o vigilancia, donde la sanción es la estrategia más frecuente.

Se busca resaltar la dimensión humanística de un tiempo social sumamente inestable y poco predecible pero a la vez productor de redes y de nuevas formas de comunicación,... “se trata de poner el acento en la relación, más allá de las jerarquías”, (Kurtzbart, 2020, p.20).

Y así, coincidiendo con la autora, ambos (docentes y estudiantes) se enriquecen en el intercambio.

Considero que la lectura de Kurtzbart invita a repensar el lugar de las emociones en la escuela, alejándolas de la lógica del control o la corrección, y acercándolas a una dimensión de encuentro y construcción colectiva. De las apreciaciones de la autora se puede interpretar que su eje de análisis se sustenta en que las emociones no pueden entenderse como algo “disciplinar”, sino como un lenguaje a través del cual los sujetos se vinculan y se transforman mutuamente.

En este marco cabe agregar la interrogante: *¿las emociones se educan?*

Para profundizar en esta línea es interesante el aporte de Kurtzbart (2020) quien despliega un abanico de argumentos posibles para dar respuesta a dicha interrogante. En su trabajo se evidencia que no intenta ofrecer un manual sobre cómo enseñar las emociones, sino que cuestiona la premisa misma de la E.E tal como se la concibe popularmente o en ciertos programas estandarizados.

Propone que el enfoque no debe partir desde el "educar" (en el sentido de moldear o corregir) las emociones, sino en desplegar la dimensión emocional y relacional de la experiencia educativa. Desde su perspectiva psicoanalítica invita a que se lleve a cabo una problematización de las prácticas educativas en lugar de simplemente aplicar manuales.

En este sentido, la autora considera que la escuela se constituye como un espacio privilegiado para ese intercambio emocional, porque allí se entrelazan saberes, identidades y modos de habitar lo social.

Siguiendo su línea de pensamiento se hace hincapié en el desafío que implica habilitar tiempos y espacios institucionales donde esas emociones sean escuchadas y resignificadas, sin caer en la instrumentalización del sentir, por ejemplo, cuando se busca gestionar las emociones únicamente para mejorar el rendimiento académico.

Aquí la autora despliega en su argumento, un concepto en el que aún no se ha puntualizado, y es el tema de los prejuicios. Es indudable que cuando analizamos las sugerencias propuestas desde la documentación oficial del MCN sobre el abordaje de habilidades socioemocionales en el aula, se puede interpretar que se espera del rol docente la implementación de estrategias para regular la expresión de emociones de los y las estudiantes.

Kurtzbart (2020), anticipándose a esta apreciación que muchos lectores vislumbran, sostiene que hay una dimensión relacional en la trama vincular entre docentes y estudiantes y que esta es dinámica y cambiante. Se refiere a la movilidad y el dinamismo de las fuerzas que actúan en la interacción entre los individuos (estudiantes y docentes), y es por ello que las emociones son percibidas como parte de un paisaje dinámico y complejo que surge en la experiencia compartida, no como habilidades estáticas que se pueden medir y entrenar de forma aislada (p.23).

Además plantea la posibilidad de que el abordaje desde los colectivos docentes, desde los equipos de psicólogos y también de las y los psicopedagogos intente mantener las tensiones vivas y a problematizar las prácticas cotidianas. Esto implica abandonar la idea de soluciones universales y, en su lugar, adoptar un trabajo artesanal que parta de las necesidades específicas de cada situación, grupo o comunidad.

Para ella es crucial construir dispositivos de escucha dentro de la escuela. Estos dispositivos deben crear oportunidades para integrar diferentes puntos de vista y habilitar preguntas, permitiendo que los "efectos inesperados", propios de toda experiencia humana, puedan manifestarse e integrarse sin ser censurados o patologizados.

Esencialmente la autora presenta una reflexión crítica que busca que los profesionales reconsideren el concepto de educación emocional, habilitando así la dimensión emocional y el fortalecimiento del vínculo en el proceso de aprendizaje pero sin fortalecer y perpetuar los mandatos estáticos de una teoría preestablecida.

En consecuencia, todo el despliegue de la EE no sólo se cristaliza en el desarrollo de políticas educativas sino que además se promueve la institucionalización de las competencias socioemocionales en programas de formación permanente para colectivos docentes.

¿Y qué rol ocupan los/las docentes? Según la perspectiva de Bisquerra (2005):

La formación del profesorado es fundamental para cualquier cambio o impulso de mejora educativa.... Una auténtica educación debe impulsar el desarrollo personal y social de todo el alumnado. La finalidad última de la educación es la promoción del bienestar personal y social... Esto requiere como punto de partida la sensibilización y formación del profesorado, y es fundamental que la formación sea impulsada por la Administración pública (p.104).

Se espera, que los y las docentes adquieran estas competencias que abarcan la identificación y expresión adecuada de las propias emociones, su autorregulación y gestión, y la mediación emocional del vínculo con otras/os.

En palabras de Abramowski y Sorondo (2022):

Ante un escenario que se describe “en crisis”, el Aprendizaje Socioemocional (ASE) se presenta como una respuesta frente a problemáticas educativas y sociales diversas, incluyendo la desmotivación del estudiantado, el bullying, la deserción o el abandono escolar. Asimismo, se la piensa como una herramienta para la intervención en clave preventiva sobre la población adolescente, para incidir en indicadores categorizados como de “riesgo” y “vulnerabilidad”, como los embarazos, la depresión y el suicidio (p.117).

En tal sentido, vale mencionar una investigación realizada hace ya más de una década por Durlak et al (2011), cuyos resultados sostienen que la Educación Emocional es esencial en el proceso de participación y adaptación de los niños, niñas y adolescentes al entorno escolar, logrando además mejor rendimiento en el manejo de sus competencias socioemocionales y así potenciar la convivencia y anticipar un mejor rendimiento académico.

Los autores presentan los resultados de un metaanálisis de 213 programas universales de aprendizaje social y emocional (SEL, por sus siglas en inglés) implementados en escuelas, que involucraron a 270,034 estudiantes desde el nivel preescolar hasta la educación secundaria. Sobre esto señalan:

El personal docente escolar implementó exitosamente los programas SEL. El uso de cuatro prácticas recomendadas para el desarrollo de habilidades, así como la presencia de problemas en la implementación, moderaron los resultados de los programas. (Durlak et al., 2011, p.405)

En comparación con los grupos de control, los participantes en los programas SEL demostraron mejoras significativas en sus habilidades sociales y emocionales, actitudes, comportamiento y desempeño académico, que reflejaron una ganancia de 11 puntos percentiles en el rendimiento.

Los hallazgos se suman a la creciente evidencia empírica sobre el impacto positivo de los programas SEL. Los responsables de las políticas, los educadores y el público en general pueden contribuir al desarrollo saludable de los niños apoyando

la incorporación de programas SEL basados en evidencia en la práctica educativa estándar. (Durlak et al., 2011, p.405)

Como ya se mencionó, hay quienes alojan esta perspectiva entusiastas por intentar transformar el aula en un espacio donde lo que prevalece es la enseñanza de habilidades de regulación emocional, pero también se alzan voces que cuestionan su legitimidad.

7- Voces que se manifiestan en contra de educar las emociones en las escuelas

Ante la presencia de este lenguaje emocionalizado en todas las propuestas educativas contemporáneas, ¿existen voces que cuestionan?

Las implicancias de este discurso que ubica las emociones en el centro del proceso educativo puede abordarse desde varias dimensiones. Tras la exploración y el análisis de diversas perspectivas críticas sobre la educación emocional en el ámbito escolar, se identificaron en la documentación consultada tres ejes principales de debate.

En primer lugar, se encuentran quienes centran su cuestionamiento en la denominada psicologización de la educación, al considerar que este enfoque tiende a trasladar al plano individual problemáticas que son, en realidad, de orden social e institucional (Corea y Lewkowicz, 2004).

En segundo lugar, surge una mirada crítica frente a la estandarización de las emociones, que advierte el riesgo de reducir la complejidad del sentir humano a categorías o competencias medibles (Nobile, 2023).

Finalmente, se reconoce la postura de aquellos autores que sostienen que la EE puede favorecer el borramiento del conflicto dentro del entramado vincular institucional, promoviendo prácticas que buscan la armonía así como la autorregulación emocional sin atender las tensiones cotidianas de la vida escolar (Abramowski y Sorondo, 2022).

Esta primacía por lo afectivo, según el análisis de Sorondo y Abramowski (2022) se sustenta en una matriz cultural y discursiva que comienza a operar como un régimen de verdad, implementando los parámetros que determinarán luego cómo pensamos y actuamos en relación a la educación. Es decir, se evidencia la naturalización de un discurso hegemónico sobre las emociones que configura determinados significados, imaginarios y prácticas de interacción en el ámbito escolar.

A partir de lo señalado por las autoras, quienes se pronuncian desde una visión crítica a la implementación de la EE en las instituciones educativas, se despliega la noción de que esta perspectiva teórica posee una estrecha relación con la concepción política de la derecha neoliberal, cristalizándose como discurso que intenta ser hegemónico.

Y para profundizar sobre dicho concepto podemos retrotraernos a la conceptualización que realiza Gramsci en las primeras décadas del siglo XX, cuando desarrolla el concepto de hegemonía.

¿Qué quiere decir esto? La hegemonía como proceso de adhesión colectiva a fundamentos e ideas que dan sentido al mundo que nos rodea, en todas las cuestiones que implican relaciones de poder manifiestas en una sociedad en un momento histórico determinado. Y es a través de las operaciones discursivas y comunicativas de la EE que se instala la hegemonía que mencionaba Gramsci.

Son discursos que se imponen a través del lenguaje, porque no hay hegemonía sin lenguaje y tampoco si no hay ideología.

Las operaciones discursivas y comunicativas de este tipo de iniciativas resultan potentes, justamente, porque ponen en marcha una cadena de sentidos que apuntan al florecimiento 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 (Nobile, 2023, p.8).

Se trata de un sistema simbólico en el que la dimensión emocional asume un estatus de verdad, dotado de relevancia ontológica y normativa. Sorondo y Abramowski (2022) sostienen que la actual fase material del capitalismo recurre a la constitución de un ethos neoliberal y lo legitima, profundizando la atomización, fragmentación y despolitización de lo social al confinar a los sujetos al solipsismo de sus propias experiencias emocionales.

Siguiendo la línea de análisis de las autoras, se puede advertir en su producción que desde hace más de una década avanza un discurso hacia una terapeutización, denominado giro afectivo. Este enfoque nos conduce a pensar en la cantidad de expresiones que internalizamos y reproducimos en la cotidianidad, sin reparar en que son propias del vocabulario psicológico, terapéutico y patológico.

Ello conlleva a una matriz cultural y discursiva que condiciona la manera en que pensamos y concebimos el campo educativo, define los problemas y la forma en que deberíamos abordarlo. De este modo se configura una comprensión de lo educativo desde una perspectiva psicoemocional y terapéutica, obturando las interrogantes ético-políticas que subyacen al acto educativo (Abramowski, 2023).

Profundizando en este planteo, Abramowski en el año 2023 señala que las bases teóricas de esta perspectiva se asientan en el cognitivismo, la psicología positiva, la noción de inteligencia emocional y las neurociencias; y, más allá de que la E.E se expresa en cada país de forma singular, es crucial destacar una mirada crítica en cuanto al enfoque que se nos impone como hegemónico. ¿Qué subyace a este enfoque?

El fenómeno de la E.E se analiza, desde el 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 (p.27).

La autora continúa reflexionando y decide refutar el primer argumento que plantea la perspectiva teórica de la EE, donde se afirma que la escuela “tradicional” nunca se ocupó de las emociones, que el programa racionalista las clausuró y en la actualidad la escuela no brinda respuestas a nuestra condición de seres emocionales.

Abramowski (2023) responde a este planteo expresando que la historia y evolución de la educación demuestran lo contrario, ya que las reglas del sentir y de cómo expresarlo han modelado la sensibilidad de generaciones de estudiantes; acorde con las exigencias de la modernidad de la época.

Otra de las autoras consultadas y cuya producción acompaña esta línea de pensamiento es Nobile (2023), cuando expresa que ...“el entramado institucional moderno- donde la escuela constituye uno de sus pilares-, claro que entronaba a la razón y ponía en el lado irracional lo emocional, pero no por ello lo dejaba de lado” (p.7).

Ahora bien, ¿cuál es el concepto de emoción que según la visión crítica sostiene la EE? Desde el enfoque crítico se plantea la idea de que la emoción puede ser objetivable, aparece como algo transparente, aislable, y se las clasifica como positivas o negativas.

Abramowski (2019) plantea que:

Esta perspectiva teórica intenta barrer con las ambigüedades, con las opacidades del sentir por ese carácter inescrutable y muchas veces inefable del mundo afectivo. Agrega además que la EE no reconoce la potencia de las emociones difíciles, confusas, precarias e inesperadas; no le brinda un espacio a la expresión del enojo, a la indignación o a la vergüenza. Según ella, la EE no quiere saber nada de las emociones que movilizan, que juntan, que cuestionan, irrumpen y que se salen de lo esperable y lo establecido.

Resulta particularmente significativo el modo en que la autora nos invita a repensar la educación emocional, señalando que la crítica más profunda se produce en el momento en que logremos reconocer la estrecha relación entre las emociones y la ideología que las atraviesa.

Se reconoce desde ahí un punto de partida donde se cristalizan posturas políticas, jerarquías, relaciones de poder, con el disenso, con la historia y con las condiciones materiales de existencia (Abramowski, 2019).

Esta postura refuerza la idea de que para comprender una emoción no hay que aislarla, sino precisamente relacionarla con otras dimensiones de la vida. Emocionalizar un problema es dejar de lado el problema en cuestión, y focalizar en la gestión de las emociones, como si la emoción fuera un elemento aislable.

¿Y quiénes promueven este enfoque insistentemente?

En palabras de Abramowski (2023), se trata de una perspectiva que tiene un alcance global y que está promovida, sustentada y defendida por organismos internacionales como lo son: 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).

Desde ellas se plantea la necesidad de que se aborde desde todos los ámbitos educativos, (pero fundamentalmente a nivel escolar), a las emociones como habilidades o competencias.

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), mediante el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, cita a Delors.

Dolors (1996) propone cuatro pilares fundamentales de la educación para la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Los dos últimos pilares se vinculan directamente con el desarrollo de las competencias socioemocionales.

En cuanto a la definición de aprender a vivir juntos Delors sostiene que se debe concebir a la educación como un todo.

Aprender a vivir juntos, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia - realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos - respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal.

Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar (Delors, 1996, p. 96).

En relación al concepto de competencia:

Refiere a la capacidad de aplicar los resultados del aprendizaje en un determinado contexto (educación, trabajo, desarrollo personal o profesional). Una competencia no está limitada a elementos cognitivos (uso de la teoría, conceptos o conocimiento implícito), además, abarca aspectos funcionales (habilidades técnicas), atributos interpersonales (habilidades sociales u organizativas) y valores éticos. Una competencia es por lo tanto un concepto más amplio que puede, de hecho, componerse de habilidades (así como de actitudes, conocimientos, entre otros (p.7).

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en 1999 propuso que la educación debe fomentar un conjunto de diez habilidades para la vida orientadas al desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. Estas habilidades comprenden aspectos como la toma de decisiones responsables, la resolución de problemas, el pensamiento crítico y creativo, las habilidades interpersonales, el manejo de las emociones y la comunicación efectiva, entre otras. (OMS, UNICEF, 1999).

En cuanto a quienes llevan estas prácticas a las aulas, los y las docentes, ¿qué tienen para decir? Los y las docentes que se muestran deslumbrados ante esta perspectiva y comienzan el abordaje de sus contenidos, ¿se los puede considerar partícipes de la reproducción del discurso de neoliberal?

No se puede afirmar que cada docente que apela a los “kits emocionales” como una estrategia más para mitigar conductas disruptivas de algunos estudiantes esté analizando las tramas ocultas a este enfoque. Tal vez, podremos coincidir en que se están cuestionando la disciplina asentada en el castigo e intentan una mejor convivencia escolar (Abramowski, 2023).

Al analizar las diversas dimensiones de este discurso, se aprecian líneas de argumentación donde se focaliza en la labor docente. Para Sorondo (2023):

El colectivo docente suele ser culpabilizado por la denominada “crisis educativa”, en la que aún predominan modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje. Estos enfoques se presentan como obstáculos para la implementación de las reformas impulsadas desde los sectores neoliberales. Resulta interesante ahondar en cómo este contexto marcado por esta retórica de sospecha y antagonización de las/os docentes se pone de manifiesto en los discursos vinculados a la EE (p.52).

La narrativa que desarrolla la autora ofrece una línea de análisis particularmente sólida, al revelar el recurso discursivo empleado por quienes promueven la EE: la construcción de figuras antagónicas, donde por un lado se ubica al denominado “docente tradicional”, y por otro se configura un nuevo “deber ser” docente.

El primero, caracterizado por la rigidez y la reticencia al cambio, la desactualización y el autoritarismo, “demasiado centradas/os en sí mismos, no reconocen la heterogeneidad en el aula, su labor se centra en la trasmisión de contenidos olvidando los intereses de sus estudiantes, quienes son los verdaderas/os protagonistas del acto educativo” (Sorondo, 2023, p.52).

Además se considera que los/as docentes no centran su atención al abordaje de las emociones lo que provoca en forma directa el malestar estudiantil y por ende las dificultades en la convivencia.

En cuanto a este punto es necesario precisar que ha sido un eje de discusión en las instituciones educativas desde hace décadas, escenario propicio para la producción de variada literatura desde las ciencias sociales que han analizado y promocionado prácticas pedagógicas que favorezcan la convivencia.

Como plantea Coronado (2008) en las instituciones educativas se convive; algunos lo hacen en forma voluntaria, algunos en forma provisoria, otros en forma más permanente. A esta convivencia se le agrega un elemento generacional muy potente, y el cúmulo de relaciones de poder propias de cada institución escolar. La convivencia en la escuela es un tema que involucra a todas y a todos los implicados en la comunidad educativa (estudiantes, docentes y familias)

La vida social entraña una serie de acomodamientos y tensiones, por lo cual es impensable sin la presencia de conflictos. Ninguna escuela puede sustraerse de este principio ni pretender carecer de problemas de convivencia, indisciplina o conflictos; sin ellos, sería algo “inerte”.

Una escuela pacífica no es, justamente, una escuela en la cual todo es orden y disciplina, sino una que bulle de vida social atravesada por la necesidad de comprenderse y convivir (p.2).

La imposibilidad de evitar el conflicto en las relaciones humanas es necesariamente un principio fundante, desde allí se puede construir sentido a diversas propuestas para intentar mejorar la convivencia escolar, y alejarnos de esa primera imagen que nos invade sobre la cultura escolar; en palabras de Viscardi (2024)...“una primera descripción de nuestra cultura escolar la muestra orientada a modalidades disciplinarias de control social”

Sin embargo, la promoción de la convivencia supone que la escuela pueda orientar las tensiones vividas con un/a otro/a, con el objetivo de impedir la reproducción de vulnerabilidades, violencias y discriminaciones que imperan en la sociedad.

Aquí tenemos una primera objeción al planteo que instaura la EE. Entendemos que orientar o guiar la resolución de confrontamientos es una práctica pedagógica que asumió la escuela desde sus inicios, cuyo objetivo no es “barrer los conflictos” sino prevenir la perpetuación de situaciones de vulnerabilidad y violencia que impregnan a la sociedad.

Entonces, un clima áulico basado en la calidez y el respeto a la otredad, influye directamente en el bienestar de los y las estudiantes, en su motivación y en su disposición al aprendizaje.

De acuerdo con Barreiro (2009) un entorno donde predomina el respeto y la empatía, facilita que los alumnos se expresen, participen y se sientan parte de una comunidad educativa. Y habilitar la posibilidad de sentirse parte puede generarse a través de la multiplicidad de

mensajes que se producen en la convivencia dada en cada aula. Hay un componente cognitivo y otro relacional en dichos mensajes.

De modo que, como sostiene Nobile (2023), no se debe focalizar en curricularizar propuestas que fomenten las capacidades de autocontención para evitar conflictos, sino la construcción y consolidación de un vínculo cercano y cálido entre docentes y estudiantes, donde se promuevan interacciones basadas en la cooperación y solidaridad, el respeto y el aprendizaje a convivir con otros/as. Este encuentro relacional se desarrolla en cada institución educativa.

Para profundizar en este encuentro relacional, resulta pertinente acercarnos a la obra del pedagogo brasileño Paulo Freire cuando plantea:

"... el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando quien, al ser educado, también educa. (...) ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos..." (Freire 1970, p.83).

El autor profundiza en su obra Pedagogía del oprimido, una pedagogía basada en el afecto, el diálogo y el respeto entre educadores y educandos. Desde una educación relacional, horizontal y humanizante, donde se valore el compromiso social transformador en el acto pedagógico.

En este sentido, y tomando a Freire como uno de los protagonistas de la pedagogía crítica, nos interpela la siguiente línea de pensamiento; ¿cuáles son los puntos de controversia o debate hacia la teoría crítica en relación a su análisis sobre la educación emocional?

Sobre este punto es preciso indagar: ¿qué cuestiona la perspectiva educativa crítica sobre este discurso dominante que le da centralidad a lo emocional? ¿Qué de ese discurso es problematizado y qué supuestos se mantienen o hasta se refuerzan? y profundizando aún más, ¿existen potencialidades si se materializa una apropiación crítica de este nuevo enfoque? (Abramowski y Sorondo, 2022).

Focalizar desde un "arco crítico de la pedagogía", como argumentan las autoras, nos debe remitir a exponentes de la pedagogía crítica y su diálogo con la propuesta que nos propone la denominada "pedagogía de la incomodidad o malestar" (p.109).

Primeramente, desde la corriente pedagógica crítica, pedagogos como Freire, Giroux y

McLaren, anunciaban en sus producciones que la presencia de lo emocional adquiere una doble dimensión: por un lado, constituye un objeto de análisis, al implicar la reflexión sobre afectos como el apego, el nacionalismo, el miedo o el fatalismo; y, por otro, se configura como una experiencia subjetiva que se manifiesta en el tránsito por estados de incomodidad y malestar. La idea de evitar las zonas de confort que este enfoque propicia no surge de un mero impulso afectivo, sino que se origina en la práctica crítica y en la reflexión analítica. De este modo, aunque el componente emocional no se subordina ni se minimiza —reconociéndose su papel central en la constitución de la subjetividad—, la pedagogía del malestar plantea abordarlo desde una perspectiva crítica y reflexiva, que permita problematizar sus implicancias sociales y políticas (Abramowski y Sorondo, 2022).

En consecuencia, de este análisis se puede inferir que la incomodidad se configura simultáneamente como efecto del cuestionamiento crítico y como herramienta para interpelar las estructuras normativas promoviendo así su transformación colectiva.

Desde esta perspectiva, cabe preguntarse si el malestar y la incomodidad pueden comprenderse como componentes inherentes al proceso de concientización. En definitiva, los postulados de esta pedagogía sostienen una articulación complementaria entre lo emocional y lo racional, reconociendo en su interacción una vía privilegiada para el pensamiento crítico y la formación ética del sujeto.

Es decir, en palabras de Sorondo y Abramowski (2024) se considera a las emociones como constructos sociales, culturales y significativos, situados en el plano de la conciencia, a los afectos como experiencias corporales, sensoriales, intensas, inespecíficas, pre consciente y pre-cognitivas (p. 111).

Bajo este nuevo enfoque, las autoras sostienen que la conciencia (tanto individual como social) debe entenderse desde una perspectiva interseccional, relacional y culturalmente situada de la identidad.

La autogestión y las habilidades relacionales pasan a ser vistas como pilares del empoderamiento y la agencia para la transformación comunitaria y política. Además, la sensibilización social y la responsabilidad en la toma de decisiones se reformulan desde el sentido de pertenencia y el compromiso, considerándolas competencias cruciales para el cambio social (p.112).

Al evaluar los alcances y limitaciones de esta reelaboración crítica del Aprendizaje Socioemocional (ASE), los/as investigadores/as coinciden en la urgencia de articular sus nociones centrales con una mirada atenta a las injusticias sociales, culturales, raciales y de

género, priorizando siempre lo colectivo sobre lo individual.

Sin embargo, estas perspectivas no cuestionan los principios fundamentales del ASE; sino que, los reinterpretan a través de los ejes de problematización del campo crítico (raza, género, clase, cultura), lo que sugiere una compatibilidad sustantiva entre la agenda del ASE y la teoría crítica (Sorondo, 2023).

8- Reflexiones finales

Luego de transitar un proceso exhaustivo de búsqueda, revisión y sistematización de bibliografía especializada para la producción de este análisis, puede afirmarse que las emociones y su abordaje han ganado terreno en los discursos y prácticas educativas desde comienzos del siglo XXI.

La producción empírica sobre esta perspectiva ha crecido de manera exponencial en los últimos años. Cada vez más instituciones educativas organizan encuentros con referentes de la psicología positiva, cuyas ponencias tienden a presentar la educación emocional como el único paradigma exitoso, atribuyéndole incluso la capacidad de transformar las dinámicas estructurales del acto pedagógico.

Esto se evidencia, según Abramowski y Sorondo (2022) en el incremento de iniciativas donde se decide ocultar aquellos discursos que intentan distanciarse del enfoque dominante, describiéndolos como erróneas interpretaciones, falsos desplazamientos y antinomias.

Es necesario precisar que la agenda educativa está atravesada por el tópico emocional y en cierto sentido, como sostienen Abramowski y Sorondo (2022) la EE “ya ganó” al lograr instalarse con tanta solidez. Mientras tanto, las voces que intentan situarse a favor o en contra (queda cada vez menos claro respecto de qué) se superponen bulliciosamente (p.32).

Coincidiendo con la línea de pensamiento de las autoras mencionadas anteriormente, la perspectiva teórica de la EE no se propone analizar la potencia de aquellas emociones consideradas difíciles, a veces confusas, precarias e inesperadas. En cambio, desde este enfoque se intenta invisibilizar el enojo, la indignación o la vergüenza. Se desconoce la existencia de emociones que movilizan, que juntan, que cuestionan, que irrumpen y que salen de lo esperado, de lo esperable y de lo establecido.

Tomar distancia de la educación emocional no implica oponerse al valor de las emociones, los afectos o la sensibilidad.

Como señala Abramowski (2019), esas falsas dicotomías no solo opacan la posibilidad de que distintas perspectivas se enriquezcan mutuamente, sino que además generan confrontaciones y establecen jerarquías.

En acuerdo con lo que sostiene Sorondo (2023), otra de las investigadoras analizadas en esta producción, antes de aceptar acríticamente la relevancia de las emociones en la educación, es crucial cuestionar qué visión de lo social y educativo está impulsando esta tendencia actual, identificando qué realidades, problemas y voces están siendo excluidas.

Por ejemplo, ante problemas diversos como la deserción escolar o los conflictos de convivencia en las aulas, la agenda dominante tiende a interpretarlos desde una visión reduccionista, recurriendo a términos emocionales como: la desmotivación, la falta de empatía o malestar psicológico. Frente a esto, es esencial que los futuros docentes sean formados para analizar estas temáticas vinculándolas a sus condicionamientos materiales y socioeconómicos concretos (Sorondo, 2023).

Esto no busca negar el valor de la dimensión afectiva, sino, por el contrario, enfatizar cómo las estructuras socioeconómicas son las verdaderas productoras de esas emociones y, por lo tanto, el foco de la intervención crítica (Sorondo, 2023).

En el desarrollo de este análisis se ha mostrado que el rol docente desde la EE se ve reducido a un "gerente" de contenidos o de emociones, perdiendo su capacidad de ser un mediador cultural, un intelectual que problematiza la realidad y un generador de pensamiento crítico. A este reduccionismo, Corea y Lewkowicz (2004) lo denominaron agotamiento de la subjetividad pedagógica de los y las docentes.

Para finalizar con este despliegue de tensiones, es importante considerar lo que Abramowski (2023) advierte al decir que el énfasis actual en lo emocional se corresponde de manera coherente con la impronta romántica que atraviesa el sistema educativo y da forma a la identidad de los colectivos docentes.

No obstante, ¿es posible habilitar otras miradas?

Como concluye Nobile (2023) es urgente analizar críticamente los fundamentos que sostienen y promueven la implementación de la EE en el currículo escolar, el cual se presenta como incuestionable. Es absolutamente necesario revalorizar al conflicto, pensarlo como inherente a la vida en sociedad, para desde allí, reanudar esfuerzos en impulsar

tramas vinculares escolares que se configuren desde una construcción democrática.

En este sentido, entiendo que la educación emocional no está exenta de tensiones. Quienes la difunden y promueven destacan que su aporte al desarrollo integral de los/las estudiantes es innegable, pero quienes las critican nos invitan a interpelar sus fundamentos, revisar el modo en que se implementa y preguntarnos a qué necesidades sociales, institucionales y económicas responde.

Considero que ningún paradigma pedagógico debe asumirse de manera acrítica, como un mandato incuestionable, ni tampoco entenderse al margen del contexto político, social y cultural en el que se construye.

Educar es siempre un acto político, en tanto implica tomar decisiones sobre qué enseñar, qué valores priorizar y qué formas de convivencia promover. Necesitamos entender que cada discurso que llega a la escuela tiene condiciones de producción, intereses y finalidades que necesitan ser analizados con atención por los colectivos docentes.

Se trata entonces de leer entre líneas, como una responsabilidad ética de quienes trabajamos en educación. Esto conlleva: investigar, problematizar y comprender qué se pone en juego cuando se impulsan determinadas políticas y enfoques pedagógicos.

De lo contrario, la institución educativa podría convertirse en un espacio de reproducción de discursos hegemónicos.

Si consideramos que una escuela emancipadora es posible, tal como lo plantea Freire (1971), esa escuela necesita docentes capaces de cuestionar, contextualizar y resignificar las propuestas que reciben favoreciendo una convivencia democrática y guiando la construcción de subjetividades críticas.

Referencias bibliográficas

Abramowski, A. (2019, mayo 22) *Entre cerebros y emoticones: Políticas y prácticas educativas en debate* [Conferencia]. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Ubicación: <https://youtu.be/1RmXxLZZ67o?si=al3qQQ9oZXrthNcE>.

Abramowski, A. L., & Sorondo, J. (2022). El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia: Entre lo terapéutico y lo moral.

Abramowski, A. (2023) Freire, Goleman y yo: mezcolanzas y distinciones fallidas en la resbaladiza intersección entre educación y emociones. Haciendo foco, apuntes para el debate.

Abramowski, A. (2024). Los afectos y las emociones en el campo educativo. Más allá de las “pedagogías de”. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 34(1), 31-47.

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2022). Marco Curricular Nacional. ANEP.

Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2001). ¿Qué es la educación emocional? Temáticos de la escuela española, I (1), 7-9. Barcelona: Cisspraxis.

Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado.

Búsqueda (2022) Avanza en el Parlamento iniciativa para incorporar educación emocional en la currícula formal de escuelas y liceo de Uruguay. Recuperado de:

<https://www.búsqueda.com.uy/Secciones/Avanza-en-el-Parlamento-iniciativa-para-incorporar-la-educacion-emocional-en-la-curricula-formal-de-escuelas-y-liceos-de-Uruguay-uc52787>

CASEL, 1994 (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). SEL Competences.

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*, 161, 34-39.

Corea, C. & Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós.

Coronado, M. (2008). Competencias sociales y convivencia. *Desafíos y estrategias* (pp. 55-78). Noveduc.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.

Delors, J., Al Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., & Nanzhao, Z. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins: informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI*. Centre Unesco de Catalunya.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*,

82(1), 405–432. Recuperado de:
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564>

Fundación Botín (2018). Memoria 2018. Fundación Botín.

Freire, P., Gajardo, M., & Fiori, J. L. (1971). *Pedagogía del oprimido*.

Gardner, H. (1995). Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica. Paidós.

Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional: Por qué puede importar más que el cociente intelectual. Editorial Kairós.

INEEd. (2019). El trabajo del INEEd en 2019. Boletín del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, marzo. Recuperado de www.ineed.edu.uy

Kurtzbart, A. (2020). ¿Las emociones se educan? Lugar editorial.

Learning (SEL): Toward SEL in Service of Educational Equity and Excellence. Educational Psychologist, 54(3), 162-184. Recuperado de:
<https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>

Ley de Uruguay: Ley n.º 18.437, (2009, enero 16) Ley General de Educación. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Ley de Chile:(2009, 16 de septiembre). Ley N°. 20.370: Ley General de Educación. Gobierno de Chile. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043&id>

Lucas C., Piquinela P., Chávez J. (2023) Fortaleza, optimismo y autorregulación: apuntes sobre la recepción de la psicología positiva en programas educativos en Uruguay. Haciendo foco, apuntes para el debate.

Nobile, M. (2023). Desigualdades en la secundaria argentina: reconocimiento y disfrute por aprender. *Praxis educativa*, 27(3), 76-93.

OCDE (2015), *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OCDE, París.

Redorta, J., Crous, M., Comellas, J., & Segura, R. (2006). *Aprender a gestionar los conflictos*. Editorial Paidós.

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1997). What is emotional intelligence? en J. D. Mayer, P. Salovey, & D. R. Sluyter (Eds.), **Emotional development and emotional intelligence: Educational implications** (pp. 10-31).

Seligman, M. E. (1998). *Building human strength: Psychology's forgotten mission*.

Sorondo, J. (2023). Emocionalización de la educación y radicalización de la derecha neoliberal: la imposición de un nuevo deber ser docente.

Sorondo, J., & Abramowski, A. (2024). La centralidad de las emociones como nuevo discurso dominante. Un mapa del papel de lo emocional/afectivo en las perspectivas de educación crítica. *Regímenes de verdad en educación*, 104-125.

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's magazine*, 140, 227-235.

UNESCO. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos.

Vera Poseck, B. (2002). Una nueva forma de entender la psicología. Calamar ediciones.

Viscardi, N (2024). Violencia en red: fragilidad y vínculos en la era de la exposición. En Malestares en la educación. De violencias y con-vivencias. Biblioteca Uruguay de Psicoanálisis, Asociación Psicoanalítica del Uruguay.