



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Trabajo Final de Grado

Monografía

Emociones y Educación Primaria en Uruguay

Autora: Cristina López, C.I: 5.519.145-6

Tutora: Prof.adj. Rossana Blanco

Revisora: Prof. adj. Daniela Díaz

Facultad de Psicología, Universidad de la República

Montevideo, Octubre 2021

Índice

● Justificación	3
● Contextualización del trabajo	5
○ Algunas características de la población uruguaya y el impacto de la crisis social y sanitaria por covid19	5
○ COVID19: Consecuencias a nivel educativo	8
● Marco Teórico y conceptual	9
○ La subjetividad por Fernando González Rey: una perspectiva histórico-cultural.	9
○ El “sentido subjetivo” y su relación con el conocimiento	11
○ El abordaje de lo “diferente”	12
● Antecedentes de Investigación	17
○ El interés por lo emocional	17
○ Educación emocional	20
● Las emociones en la letra escrita de la educación en Uruguay.	24
Análisis documental	
○ Ley 18437 Ley General de Educación	25
○ Una mirada al Programa para Educación Inicial y Primaria	28
○ INEE: Una mirada al Informe Aristas 2020 y su concepción de la dimensión emocional	31
○ Algunas interrogantes acerca de la dimensión emocional y las acciones de política educativa en la educación primaria	34
● Conclusiones	36
● Referencias Bibliográficas	38

Justificación

El presente Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología de la Udelar, realizado en formato monográfico, pretende abordar el tratamiento de la dimensión emocional de la subjetividad en la Educación Primaria en Uruguay. Con este propósito se analizará la Ley N° 18437 (Ley General de Educación, 2008) y el Programa Oficial para la Educación Inicial y Primaria (ANEP, 2013). Por otro lado se presentará una mirada al informe Aristas 2020 elaborado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), específicamente haciendo énfasis en sus aportes acerca de la investigación y evaluación de las habilidades socioemocionales y su importancia en los procesos educativos de aprendizaje.

Este análisis se realiza desde el marco de la concepción histórico-cultural de la subjetividad siguiendo los planteos de Fernando Gonzalez Rey. Desde esta perspectiva la subjetividad es entendida como una configuración donde los procesos sociales e individuales no pueden ser pensados de manera aislada, ya que es en la dimensión socio-histórica donde tienen lugar las diferentes experiencias, a partir de las cuales surge lo que el autor denomina como la unidad que es base ontológica de la subjetividad. Esta unidad, tal como expresa Gonzalez Rey (2016), se compone por el vínculo inseparable entre una dimensión cognitiva, en la cual tienen lugar los procesos simbólicos y una dimensión emocional, donde ocurren los procesos emocionales. A su vez, se utilizará la categoría de sentido subjetivo propuesta por el mismo autor, y la relación que él establece entre dicha categoría y la noción de conocimiento. A partir de esta relación, Gonzalez Rey (2008) propone pensar al conocimiento como una producción subjetiva que integra tanto aspectos intelectuales como simbólico-emocionales propios de las experiencias de cada sujeto.

El tomar la concepción de subjetividad antes mencionada para pensar lo educativo, así como la categoría de sentido subjetivo asociada a la noción de conocimiento, tiene dos consecuencias importantes. Por un lado, permite pensar en conocimientos plurales que habiliten la expresión de las diferencias de cada sujeto y, por otro lado, otorga a lo emocional un estatus similar a lo propiamente cognitivo, lo cual reafirma la importancia de que existan abordajes educativos que apunten al desarrollo de la dimensión emocional de la subjetividad.

Además, se presenta un recorrido por trabajos de diversos autores que aportan a la comprensión de la dimensión emocional y su relación con el conocimiento. En este sentido,

se mencionan los aportes de Salovey y Mayer (1990) y Grewal y Salovey (2006), así como de Goleman (1996) respecto al constructo de Inteligencia Emocional. Por otro lado, en relación a producciones nacionales que aportan al tema, se incluyen los trabajos de Arias Maldonado (2017) y Miguez y Sánchez (2005 y 2017). A su vez, se propone a la educación emocional como una posible alternativa que favorezca el desarrollo de la dimensión emocional de la subjetividad en la educación primaria. Respecto a lo anterior, se mencionan los aportes de Escolano (2018), López (2005), Modzelesk (2017), Presa (2019) y Bizquerra (2003).

Se realizará previamente una breve contextualización y caracterización de las condiciones sociales de nuestro país, considerando que las mismas inciden tanto en el tema que interesa abordar, como en la oportunidad de este trabajo. Se señalarán allí algunas características de la población Uruguaya en lo que refiere a su salud en las dimensiones psíquicas y emocionales, con el fin de pensarlas y asociarlas a las características de la educación pública del Uruguay. Esta asociación se realiza entendiendo que desde una perspectiva integral de los derechos humanos, el ejercicio del derecho a la salud no está dissociado del derecho a la educación. Además se planteará el impacto que tuvo la pandemia por covid-19 en el bienestar de las personas, especialmente a nivel educativo, siendo fundamental el desarrollo de dispositivos orientados al abordaje emocional.

A su vez este trabajo se funda en la indagación de las implicaciones en los términos que es propuesta por Fernandez (2017), y por lo tanto responde a intereses provenientes de la biografía educativa de la autora, donde la educación en lo que refiere a sus diversas formas y objetivos ocupó un lugar central. La indagación de las implicaciones en estos términos, procura servir como herramienta para vislumbrar aquellas implicaciones no deliberadas que nos atraviesan, visualizando así los universos de sentidos provenientes de los imaginarios sociales desde los que somos hablados y pensados en determinadas situaciones. De esta forma, las propias experiencias en los diferentes espacios de educación formal transitados generaron diversas interrogantes en múltiples oportunidades. Estas interrogantes se orientaban principalmente a cuestionar qué aspectos de todos los que componen a Cristina como sujeto con un cuerpo, pensamientos, sentires y experiencias de vida singulares, se proponían ayudar a desarrollar estos espacios. En la mayoría de los casos, los mismos ofrecían abordajes que se limitaban al desarrollo de lo cognitivo, omitiendo cualquier consideración de factores vinculados a la dimensión emocional de la subjetividad, generando la sensación de ser pensada de manera fragmentada. Esta omisión, no sólo comprometió en diversas ocasiones la calidad de los

aprendizajes adquiridos, sino que tuvo una repercusión de influencia duradera en el bienestar subjetivo de la autora, llevando a cuestionar si las herramientas recibidas en estos espacios apuntaban al desarrollo integral de sujetos que pudieran ser felices, o se limitaban a la formación de personas instruidas a nivel cognitivo. Sin embargo, el malestar experimentado no se veía reflejado en las calificaciones obtenidas, las cuales solían reflejar un desempeño académico excelente, y por lo tanto, resultaba desapercibido por parte del mundo adulto.

A partir de las experiencias antes mencionadas, este trabajo se interroga acerca de la dimensión emocional en la educación primaria y sostiene la ausencia de estos abordajes en la misma, observándose el predominio de abordajes destinados al desarrollo cognitivo. Se sostiene que la ausencia de espacios orientados al desarrollo de la dimensión emocional de la subjetividad en la educación formal genera consecuencias en distintos niveles, comprometiendo en gran medida la calidad del aprendizaje, incluso aquél que se refiere a aspectos propiamente cognitivos. Desde esta postura, no se cree posible pensar en una educación integral sin incluir el abordaje de la dimensión emocional con el mismo rigor que se abordan los aspectos cognitivos. Se afirma la necesidad de que existan espacios dedicados al abordaje de lo emocional; espacios que habiliten la expresión de lo que se siente y le otorguen a los diversos sentires el estatus que merecen, valorando los mismos como insumos que, si son utilizados de manera adecuada, favorecerán el aprendizaje y ayudarán a que el desarrollo sea realmente integral.

Contextualización del trabajo

Algunas características de la población uruguaya y el impacto de la crisis social y sanitaria por covid19

Para profundizar en las características de la educación formal en Uruguay y el lugar que la dimensión emocional de la subjetividad ocupa en la misma, resulta oportuno realizar previamente una breve contextualización y caracterización de las condiciones sociales de nuestro país, ya que las mismas inciden tanto en el tema que interesa abordar, como en la oportunidad de este trabajo.

Uruguay es un país con una larga trayectoria de universalidad en la educación pública, con una cobertura cercana al 99,05% (ANEP, 2019) en la educación primaria. Es

decir que, actualmente la gran mayoría de la población uruguaya transita o transitó por espacios de educación formal que, aún presentando diferencias en características particulares, responden a un mismo programa educativo que funciona como base de las prácticas de enseñanza. De hecho, la Ley N°18437 (Ley General de Educación) establece en su artículo primero el reconocimiento de la educación como un derecho humano fundamental, expresando al respecto:

Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa.

Por otro lado, la Ley N°18437 en su Artículo 40 señala a la *educación para la salud* como una línea transversal que el Sistema Nacional de Educación de nuestro país deberá contemplar. En este sentido, observamos una relación entre el derecho al ejercicio de la educación y el derecho al ejercicio de la salud, en el entendido de que una educación de calidad apuntará al desarrollo humano integral, redundando en el bienestar y salud de los sujetos

Si nos detenemos, sin embargo, en las características que refieren a la salud en sus dimensiones psíquicas y emocionales, observamos una situación alarmante. Por un lado, Uruguay presenta un consumo abusivo de psicofármacos; Speranza et al. (2015) en su investigación respecto al consumo de benzodiazepinas en Uruguay expresan que se observa un consumo elevado, tratándose incluso de un problema que podría considerarse de salud pública. Al respecto plantean:

Predomina el consumo de alprazolam, diazepam y flunitrazepam, y se objetiva una tendencia al aumento en el consumo de clonazepam. Este dato constituye el primero disponible acerca del consumo de benzodiazepinas en nuestro país. (Speranza et al., 2015, p.117)

Por otro lado, en noticias de la página oficial de la Facultad de Psicología de la Udelar, encontramos que en 2016, en una entrevista que Subrayado realiza a la Mag. Pilar Bacci, docente e investigadora en temas relativos al consumo de benzodiazepinas en Uruguay, ella expresa que nuestro país es líder en su consumo en América Latina y se encuentra entre los diez países que más lo consumen a nivel mundial. Estos datos se corroboran en la VII Encuesta Nacional sobre Consumo de Drogas en Población General

realizada en el 2019 por la Junta Nacional de Drogas, donde se observa que los tranquilizantes son la tercera droga más consumida en Uruguay, después del alcohol y el tabaco.

Por otra parte, en lo que refiere al número de suicidios por año, según los datos presentados por el Ministerio de Salud Pública para el Día Nacional de la Prevención del Suicidio en 2020 y 2021, se registraron 723 suicidios en el año 2019 y 718 en el año 2020 en nuestro país, representando estos números unas tasas de mortalidad del 20,55 y 20,30 por 100.000 habitantes. Estas cifras mantienen la tendencia creciente de los últimos años, donde el porcentaje sólo fue similar en el año 2016 con una tasa de mortalidad por suicidios del 20,54 por 100.000 habitantes y superior en el año 2002, con una tasa del 20,62 por 100.000 habitantes. Los altos índices de consumo de psicofármacos y el elevado número de suicidios que se registran cada año, tendente al aumento, nos interroga respecto a la prevalencia de distintos malestares y sufrimientos psíquicos en la población uruguaya.

Estas condiciones se vieron intensificadas a partir del último año, cuando el mundo entero se vio sacudido por una pandemia mundial provocada por el COVID 19. La pandemia afectó a nuestro país a nivel social, tanto en lo que refiere a la salud, como a la economía y educación. Estas afectaciones repercuten directamente sobre la vida de las personas, quienes vemos afectada nuestra cotidianeidad en casi todos los ámbitos que la componen. En estas condiciones que rompen con toda normalidad preestablecida, la capacidad de adaptación y las habilidades para el manejo de las emociones de cada uno ha sido un factor sustantivo para poder sobrellevar las adversidades. Tal es la importancia de la dimensión emocional en estas condiciones, que el Ministerio de Salud Pública habilitó el 14 de abril de 2020, la denominada Línea de apoyo emocional por COVID-19, una línea gratuita que funciona las 24hs y es atendida por profesionales, en su mayoría voluntarios, dirigida a todos los usuarios del SNIS. Dicha línea, llevaba atendida el 17 de julio de 2020, con sólo tres meses de funcionamiento, más de 9000 llamadas, según los datos otorgados por el informe antes mencionado para el Día Nacional de la Prevención del Suicidio en 2020.

Desde una perspectiva integral de los derechos humanos, el ejercicio del derecho a la salud no está dissociado del derecho a la educación. Como bien sostiene Bizquerra (2003) en su fundamentación para la Educación Emocional, la misma pretende dar respuesta a determinadas problemáticas sociales tales como el consumo de drogas, el estrés, la depresión, la agresividad manifestada como distintos tipos de violencia, entre

otros, problemáticas que no logran ser atendidas por las propuestas educativas tradicionales y para las que la Educación Emocional se presenta como una posible forma de prevención primaria de carácter inespecífico.

COVID 19: Consecuencias a nivel educativo

En el ámbito educativo concretamente, también se ha observado como consecuencia de la pandemia, una demanda creciente de espacios orientados al abordaje emocional, considerándose esta dimensión un área fundamental y siendo clave el desarrollo de dispositivos que habiliten la expresión del sufrimiento psíquico en sus diversas manifestaciones, para afrontar de manera saludable la difícil situación actual.

Un ejemplo de lo anterior es lo expresado por el Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología de la Udelar ante el retorno a la presencialidad en julio de 2021, de múltiples espacios públicos, entre ellos los de las Instituciones Educativas. Este Instituto elaboró una serie de recomendaciones destinadas a la comunidad educativa y a la población en general, las cuales se orientan en términos generales a promover procesos saludables de, en palabras textuales, *recuperación del lazo social, el diálogo y la convivencia ciudadana para toda la comunidad educativa*. La primera de estas recomendaciones se refiere explícitamente a la habilitación de espacios orientados a la expresión de las diversas emociones que la situación de pandemia y el retorno a la presencialidad genera en todos los sujetos involucrados. En este primer punto, expresan textualmente que *poner en palabra las emociones, favorece los procesos psíquicos de elaboración y contribuye con la formulación de propuestas pertinentes*.

Por otro lado, el informe Aristas del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), instituto encargado de la evaluación de la calidad educativa nacional en nuestro país, en su versión 2020 destaca la importancia del manejo de las emociones en el contexto de pandemia y la importancia del desarrollo de las habilidades socio-emocionales. Al respecto expresa:

La pandemia de COVID-19, particularmente el escenario de distanciamiento social que implica el alejamiento del grupo de pares y la posibilidad de pérdida de seres queridos, entre otras situaciones, ha dejado en evidencia la relevancia que adquiere el desarrollo de estas habilidades a la hora de manejar las emociones (miedo, ansiedad, incertidumbre, etc.). Estudios realizados sobre el retorno a los centros

educativos identifican los aspectos emocionales dentro de los más relevantes a trabajar en la coyuntura actual (Marchesi, Camacho, Álvarez, Pérez y Pérez, 2020; UNICEF, 2020). (p.147)

Tal como lo expresa la cita anterior, la situación de pandemia ha demostrado que las emociones desempeñan un rol fundamental en lo que refiere al bienestar de los sujetos, por lo que el abordaje de la dimensión emocional en el contexto educativo se vuelve imprescindible. A su vez, la demanda de este tipo de espacios y dispositivos que la pandemia por covid 19 desencadenó en múltiples ámbitos, nos interroga respecto a si son suficientes las acciones con las que contamos en nuestro país para abordar el sufrimiento psíquico.

La sostenida trayectoria de universalidad de la educación uruguaya y las problemáticas asociadas al padecimiento subjetivo expresadas anteriormente, nos lleva a cuestionar en qué medida los dispositivos curricularizados en la educación formal de nuestro país cuentan con abordajes integrales que integren el desarrollo de la dimensión emocional de la subjetividad, apuntando al tratamiento del sufrimiento psíquico por medios que escapen al modelo médico hegemónico, donde la respuesta farmacológica termina siendo dominante.

Marco teórico y conceptual

La subjetividad por Fernando González Rey: una perspectiva histórico-cultural

En el presente escrito se señala la importancia del desarrollo de la dimensión emocional de la subjetividad en los ámbitos educativos para lograr un desarrollo humano integral. En este sentido, compartimos la concepción de subjetividad propuesta por Fernando González Rey, psicólogo de origen cubano, quien contribuyó al estudio de la subjetividad desde una perspectiva histórico - cultural y se interesó por el campo de la psicología y la educación, posicionándose desde una mirada interdisciplinaria y original (Martínez, 2019).

Los trabajos de González Rey estuvieron fuertemente influidos por el pensamiento vigotskiano, pensamiento que es tomado por el autor como base de muchas de sus teorías, desarrollando algunas de las ideas que lo conforman en mayor profundidad. Entre las ideas

vigotskianas que fueron retomadas por González Rey encontramos:

(...)la integración de lo cognitivo y lo afectivo en formas complejas de organización de la personalidad humana, la superación de la dicotomía entre lo externo y lo interno y entre lo social y lo individual, así como el planteamiento de formas de organización complejas y procesuales de la psique, como fueron el concepto de personalidad y de funciones psíquicas superiores. También las categorías de significación y sentido de Vigotski resultan promisorias para el desarrollo del tema de la subjetividad. (González Rey, 2000, p.134)

Uno de los aspectos que más interesan para este trabajo del pensamiento vigotskiano, es el estatus otorgado a la emoción, equiparandola a los procesos cognitivos en la conformación de las unidades constitutivas de la psique (González Rey, 2000). En relación a lo anterior González Rey (2000) establece: █

Al otorgarle a la emoción un status similar al de la cognición en la constitución de los diferentes procesos y formas de organización de la psique, Vigotski se está planteando la independencia de las emociones, en su origen, de los procesos cognitivos, e integrando las emociones dentro de una visión compleja de la psique que representa un importante antecedente para la construcción teórica del tema de la subjetividad. (p. 137)

Enfocándonos concretamente en la concepción de subjetividad propuesta por González Rey, encontramos que la misma surge de los trabajos de Vygotsky, planteando al respecto “Es precisamente esa unidad simbólico-emocional, producida en el curso de la experiencia, la base ontológica de lo que definimos como subjetividad, la cual encontró un terreno fértil para su desarrollo en la Psicología en la parte final del trabajo de Vygotsky” (Gonzalez Rey, 2008, p.228).

González Rey (2016), en relación al concepto de subjetividad, plantea que los procesos simbólicos son inseparables de los procesos emocionales, constituyendo la unidad que es base ontológica de la subjetividad. Esta unidad , surge en el curso de la experiencia social e histórica de los individuos, por lo tanto, no puede ser pensada de manera aislada, sin considerar la vida social del sujeto, lo que la diferencia en términos cualitativos de los procesos (simbólicos y emocionales) antes mencionados, que le dan forma inicialmente. En el mismo artículo, González Rey propone pensar esta definición de

subjetividad en el contexto de la educación escolar, señalando las posibilidades que ofrece la misma al aportar una mirada que integra la dimensión emocional de los/as niños/as con sus procesos simbólicos. En relación a esta integración plantea que la misma “permite entender las operaciones intelectuales del aprendiz en su estrecha relación con la imaginación, la fantasía y la motivación, procesos que caracterizan la configuración subjetiva de las operaciones intelectuales” (González Rey, 2016, p.272).

El sentido subjetivo y su relación con el conocimiento

Uno de los conceptos vigotskianos analizados por González Rey es el concepto de sentido. Este concepto fue definido de diferentes maneras por Vigotsky, pero conservando siempre su interés por establecer “una unidad de la psique, integrada de forma inseparable por procesos emocionales y cognitivos de procedencias diferentes” (González Rey, 2008, p.232).

González Rey (2008) profundiza en los estudios de Vigotsky sobre el sentido, proponiendo a partir de estos la categoría que denominó como sentido subjetivo, la cual se diferencia en ciertos aspectos de la noción de sentido propuesta por Vigotsky. Plantea que el sentido subjetivo se define por la unidad inseparable de las emociones y los procesos simbólicos, y que esta categoría expresa “ las producciones simbólicas y emocionales, configuradas en las dimensiones histórica y social de las actividades humanas”, respecto a las cuales establece que “no expresan apenas el momento actual de un sistema de relaciones, sino la historia, tanto de las personas implicadas en un espacio social, como de ese espacio social en su articulación con otros” (p.234). A su vez, plantea la inexistencia de “invariantes universales que estén en la base de la producción de sentidos subjetivos”, expresando al respecto que “ellos se forman de manera diferenciada en la vida social, a través de la historia y los contextos actuales de esa vida social” (p. 234).

A partir de la conceptualización sobre sentido subjetivo, González Rey (2008) plantea que es posible una definición de la subjetividad donde los procesos individuales y sociales sean considerados de manera conjunta, siendo inseparables en el nivel subjetivo, y establece que “Esta definición de subjetividad representa la especificidad de los procesos psíquicos humanos en las condiciones de la cultura” (p.234).

Resulta interesante para este trabajo, la asociación que González Rey (2008) realiza entre el concepto de sentido subjetivo y concepto de conocimiento, ya que

complejiza este último, aportándole una mirada de mayor integralidad. El autor propone pensar al conocimiento como una producción subjetiva que integra aspectos intelectuales con aspectos simbólico-emocionales propios de las experiencias de cada sujeto. Al respecto plantea:

(..)desde mi punto de vista, el conocimiento es una producción subjetiva, que no sólo aparece como una construcción intelectual que se apoya en cierto sistema de informaciones, sino que también expresa formas simbólico-emocionales que tienen que ver con la configuración subjetiva de quienes viven una determinada experiencia. (González Rey, 2008, pp.234-235)

Esta concepción del conocimiento como una producción subjetiva en que las emociones entran en juego directamente, reafirma la tesis sostenida en este trabajo respecto al lugar fundamental que ocupa la dimensión emocional en los espacios educativos. Por otro lado, esta concepción del conocimiento habilita a pensar en conocimientos singulares que van a estar asociados a las particularidades de cada sujeto, en lugar de pensar al conocimiento como un universal que es adquirido asépticamente. De esta manera, podemos entender a las diferentes formas de producción de conocimiento de cada sujeto como expresión de la relación singular de su experiencia en el mundo.

El abordaje de lo “diferente”

González Rey (2016) plantea que algunos aspectos tales como el desarrollo de las neurociencias y la psicología cognitiva, la hegemonía del modelo médico (tendiente a clasificar como patológico todo aquello que difiere con la norma), y la influencia cada vez mayor de la industria farmacológica, entre otros, han tenido como consecuencia que lo social institucionalizado haya perdido su capacidad de vincularse con lo diferente.

En este sentido, el autor señala como una tendencia histórica las dificultades que la psicología ha presentado para desarrollar teorías que expliquen la relación de los procesos psicológicos humanos con las condiciones socio - culturales de las prácticas históricamente situadas. Ante esta dificultad, plantea que el modelo médico de enfermedad ha ganado cada vez más terreno para explicar los trastornos mentales; por otro lado, el desconocimiento del origen psicológico de algunas dificultades humanas, ha llevado a intentar explicarlas mediante otro tipo de procesos. A raíz de esto último, se observan históricamente tendencias explicativas como la comportamental y la empírico descriptiva

que se centran en la descripción de comportamientos y carecen de la capacidad explicativa sobre las conductas que describen. Lo anterior "(...) lleva a colocar la génesis de las dificultades de cualquier tipo en el funcionamiento neurológico o en gnoseológicas psiquiátricas descriptivas" (González Rey, 2016, p. 261).

Esta histórica tendencia a patologizar las dificultades humanas, nos interroga respecto a las posibilidades que tienen las instituciones de entender y vincularse con la experiencia de las personas, posicionándose desde una perspectiva integral que contemple los múltiples factores que la atraviesan y la complejidad que le es propia, escapando a posturas o enfoques reduccionistas.

Por otro lado, en relación con lo anterior y refiriéndose particularmente a la institución escuela González Rey (2016) plantea:

(...) la escuela tradicionalmente se ha orientado a evaluar el aprendizaje de los alumnos a través de la reproducción de informaciones y no por la calidad que caracteriza el uso de lo aprendido por ellos. El aprendizaje en esa perspectiva descriptivo - instrumental, se separa cada vez más de la consideración del alumno como sujeto que aprende y, consecuentemente, se interesa menos por su desarrollo. (González Rey, 2016, pp.261-262)

Que la institución escolar se maneje desde esta perspectiva, no sólo implica el empobrecimiento de sus abordajes en relación a la subjetividad de los/as niños/as - lo cual no contribuye a su desarrollo integral - sino que además, genera el etiquetamiento de las infancias diferentes como infancias problema, depositando toda la responsabilidad del "fracaso escolar" en él/ella y posicionándoles en una situación de mayor vulnerabilidad. Ante esta situación, la respuesta institucional más frecuente suele ser la farmacológica. En relación a lo anterior, González Rey (2016) plantea:

La medicalización creciente en el tratamiento de las dificultades escolares, es una expresión de la desconsideración de la subjetividad del alumno y de la falta de comunicación con él por parte de los educadores, procesos que llevan a la desconsideración de la forma en que vive y de sus condiciones de vida. (p. 272)

Esta desconsideración de la subjetividad del alumno planteada por el autor, producto de esta perspectiva descriptivo-instrumental que deposita la responsabilidad de las dificultades en el/la niño/a etiquetado/a y patologizado/a el/la cual se adapta o es

excluido/a, impide además la posibilidad de que sea cuestionada la propia práctica docente, dificultando así la exploración de formas alternativas de enseñanza.

Relacionado a esto, resulta interesante el relato que González Rey (2016) realiza sobre un estudio de caso realizado por la investigadora Bezerra (2014) en Brasilia con un niño de 8 años llamado Michael, caracterizado de la siguiente manera:

(...) vive con su hermana de 17 años y su madre en un local muy modesto de una cuadra comercial en Brasilia. Estuvo en una creche durante 4 horas diarias desde los dos años, debido a la necesidad que la madre tenía de trabajar. Su padre abandonó la familia cuando el niño ingresó en primer grado a los seis años, o sea, que al cambio que supone el ingreso en la escuela, se une la ausencia del padre del hogar, y las consecuentes tensiones emocionales generadas por este proceso. Al comienzo del trabajo con el niño, la madre no estaba trabajando por problemas de salud y vivían del auxilio social del gobierno que garantiza lo mínimo para vivir. (González Rey, 2016, p.266)

En el espacio escolar Michael era un niño tímido, introvertido y presentaba dificultades para reconocer letras así como para discriminar figuras geométricas, colores y realizar cálculos aritméticos. Debido a estas dificultades el discurso predominante por parte del personal escolar atribuía la causa de sus dificultades a deficiencias intelectuales sin ser considerados aspectos emocionales relacionados con las características de su entorno inmediato, entorno que el personal escolar desconocía.

Michael tiene dificultades en su vida familiar y prácticamente no tiene vida social, pues vive en una cuadra de edificios comerciales, donde sólo hay pequeños cuartos de vivienda en el sótano o en la parte superior de algunos de los establecimientos, por lo que en cada cuadra hay pocos niños. Él vive en un sótano muy pequeño y con poca ventilación. Por razones de seguridad la madre no lo deja jugar en la calle, por lo que el niño pasa gran parte del tiempo solo en el apartamento. Tiene muy pocos momentos de paseos y entretenimientos, y acostumbra a pasar los fines de semana en casa. Como resultado de esta situación expresaba un bajo nivel de socialización, con una fuerte tendencia al retraimiento y a jugar solo. (González Rey, 2016, p. 267)

El desconocimiento de estos aspectos relativos a la vida de Michael, no sólo impedían que el personal escolar considerara los aspectos emocionales que pudieran estar

incidiendo en sus dificultades de aprendizaje, sino que lo colocaba en un lugar de imposibilidad reforzando las mismas.

Una profesora, en uno de los días en que la investigadora trabajaba con Michael, se acercó a ella y le comentó en frente del niño: “no adelanta ese esfuerzo que usted hace con el niño, él no logra avanzar. Yo fui profesora de él, lo intenté y no dió ningún resultado”. (González Rey, 2016, p. 268)

Este tipo de expresión, no sólo demuestra la dificultad por parte de la profesora de buscar alternativas de enseñanza ante las dificultades del niño, sino que además, al ser manifestada delante del mismo expresa una clara falta de empatía y consideración por Michael como sujeto que escucha, entiende y siente. Además, tal como expresa el autor, probablemente responde a una subjetividad social institucionalizada en la escuela, donde ese tipo de conversaciones y discursos son cotidianos. Por otro lado, esta posición de imposibilidad, termina siendo adoptada por el niño, quien asume el lugar que le es otorgado por quienes lo rodean dificultando aún más su desempeño escolar.

La investigadora, durante su trabajo con Michael se dedicó a conocer su historia familiar y escolar, así como sus hábitos diarios, lo que le ofreció una perspectiva más completa que la habilitó a pensar en el niño como un sujeto, considerando todos los aspectos que hacen a su vida cotidiana. Por otro lado, logró generar un acercamiento con Michael en el aula y comenzar a trabajar como apoyo en su aprendizaje, centrándose principalmente en la lectura y escritura. A su vez, generó con él un vínculo de confianza, lo cual la habilitó a poner en práctica estrategias de enseñanza de carácter lúdico-imaginativo que tuvieron muy buenos resultados. Respecto a este cambio de estrategia, González Rey (2016) expresa:

Ese giro lúdico hacia un tipo de tareas, que no tuvieran la carga subjetiva que las tareas escolares tenían para él, permitía explorar el repertorio cognitivo- intelectual del niño en un nuevo contexto subjetivo - relacional, pues ya en ese momento no compartíamos, como equipo, la idea de que el niño era incapaz de aprender. (p.269)

Por otro lado, González Rey (2016) plantea “Los procesos asociados al desarrollo del niño siempre deben estar asociados a sistemas de relaciones dialógico – afectivas dentro de las cuales el alumno consigue desarrollar su identidad dentro del espacio escolar” (p. 271).

Además, refiriéndose a una estrategia concreta adoptada por la investigadora para el desarrollo de una tarea con Michael, González Rey (2016) expresa que ésta última, tanto por su carácter lúdico, como por desarrollarse en un marco relacional de afecto, confianza, seguridad y aceptación, habilita en el niño el desarrollo de nuevos sentidos subjetivos, lo que le permite interesarse en su realización y enfrentarla con seguridad, logrando así realizarla de manera exitosa. Respecto a esto último, resulta interesante pensar en la posición adoptada por la investigadora en este trabajo de campo, para analizar desde qué lugar investigamos lo humano y cómo producimos conocimiento en este ámbito donde la propia subjetividad del investigador es interpelada.

En relación con lo anterior, interesa señalar lo expresado por González Rey y Mitjáns Martínez (2016), donde los autores hablan sobre las implicaciones metodológicas de investigar la subjetividad. Allí se refieren a un tipo de investigación cualitativa en la psicología, basada en la propuesta de Epistemología Cualitativa de Gonzalez Rey (1997), a partir de la cual es posible superar las lógicas positivistas que objetivizan a las personas participantes de las investigaciones, y se habilita una investigación de tipo dialógica con un otro que, en lugar de ser pensado como objeto a investigar, es considerado sujeto. De esta forma, el sujeto investigador se posiciona como sujeto creador y el acto de investigar se presenta como acto de producción.

En el caso de Michael observamos cómo el involucramiento de la investigadora, su interés por conocer a Michael y a su entorno, así como la relación dialógica que logró establecer con él, fueron clave para poder generar estrategias educativas que se adaptaran a las necesidades del niño. De esta manera, parece posible afirmar que para investigar, para producir conocimiento respecto a lo humano, el involucramiento del investigador como sujeto no sólo es inevitable sino que resulta necesario.

Este estudio es un claro ejemplo de que la dimensión cognitiva y la emocional están inevitablemente interrelacionadas, siendo necesario el abordaje de ambas para el efectivo desarrollo de un sujeto. Como plantea González Rey (2016) el caso antes expuesto demuestra que las dificultades escolares necesitan de un espacio de afecto y comunicación para ser superadas, así como es imprescindible para que el aprendizaje pueda darse de manera exitosa, que el niño logre desarrollar recursos subjetivos que le habiliten a concentrarse y desear aprender.

Surgen a partir de lo desarrollado anteriormente diversas reflexiones e

interrogantes. Por un lado, se abre un espacio de reflexión en relación a cómo nos posicionamos como productores de conocimientos relativos a lo humano, a la subjetividad, donde como se planteó anteriormente, ocupamos un lugar de creadores y no meros observadores, entendiendo además que nuestra propia subjetividad es interpelada y puesta en juego.

Por otro lado, nos interrogamos respecto al papel que la institución escuela desempeña en la configuración subjetiva de los sujetos, así como las consecuencias que la ausencia de abordajes destinados al desarrollo emocional genera en sus vidas, considerando que se trata de un espacio donde los/as niños/as transcurren gran parte de su vida, siendo escenario de múltiples experiencias fundamentales que hacen a su constitución subjetiva.

Antecedentes de Investigación

El interés por lo emocional

Lo relativo a lo emocional es actualmente de interés, encontrándose investigaciones que analizan el lugar de las emociones desde múltiples disciplinas. En este sentido, rastreando el origen de este interés por investigar aquello que refiere a la afectividad, Escolano (2018) plantea que es en las últimas décadas del siglo XX cuando tiene lugar lo que se ha denominado “Affective Turn”, un giro interpretativo que parte del cuestionamiento de la primacía del logos en la historia de la sociedad y de la formación de los sujetos, y de la inclusión del mundo emocional en la cultura” (p.10). Al respecto expresa:

(...) la racionalidad moderna planteó una radical escisión entre lo intelectual y lo emocional, como ha señalado Antonio Damasio al denunciar el error epistémico y pragmático del dualismo cuerpo/alma que Descartes planteó en su tratado sobre las *passions de l' âme*. De la crítica a esta escisión arrancó precisamente la búsqueda moderna de la interpretación unitarista que suscitó la teoría moral del filósofo Baruch Spinoza, para quien las emociones y el conocimiento no eran conductas incomunicadas entre sí, sino aspectos interdependientes de un mismo fenómeno. La historia educativa que postula Noah W. Sobe en el trabajo antes citado se asocia al spinozismo, y a esta actitud se vincula en general todo el movimiento asociado al *affective turn*”. (p. 27)

De esta forma, observamos que el interés por incluir una mirada que contemple los aspectos emocionales fue ganando terreno en las últimas décadas. Uno de los constructos teóricos que popularizó el tema de las emociones fue el de Inteligencia Emocional, fuertemente desarrollado en la década de 1990 por diferentes autores, y que tiene como antecedente la propuesta de inteligencias múltiples de Howard Gardner. Respecto a esta última D. Grewal y P. Salovey (2006) expresan que en el año 1983 Howard Gardner propuso siete formas diferentes de inteligencia, siendo uno de ellos la inteligencia intrapersonal, la cual según plantean, se asemeja mucho al concepto de inteligencia emocional actual. Salovey y Mayer (1990) proponen la siguiente definición:

Definimos la inteligencia emocional como el subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios y de los demás, discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones de uno mismo. (s/p)

En relación a las emociones plantean que las mismas surgen en general como respuesta a un evento que es significado de manera positiva o negativa por el individuo, y que puede darse tanto internamente como externamente. En su modelo de inteligencia emocional postulan cuatro dominios de aptitudes relacionadas:

- (a) la capacidad para percibir las emociones de forma precisa
- (b) la capacidad para encauzar las emociones de suerte que faciliten el pensamiento y el razonamiento
- (c) la capacidad para comprender las emociones, especialmente el lenguaje de las emociones
- (d) la capacidad para controlar las propias emociones y las de los demás. (D. Grewal y P. Salovey, 2006)

Por otro lado, en 1995 Daniel Goleman publicó su libro titulado Emotional Intelligence (Inteligencia Emocional en su edición en Castellanos del 1996), el cual se convirtió en un best seller demostrando el interés popular de la época por indagar en el universo de las emociones. Allí Goleman se refiere a las emociones en un sentido similar al propuesto por Salovey y Mayer (1990), expresando que “Todas las emociones son, en esencia, impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución” (Goleman, 1996, p. 14). Además el autor plantea que etimológicamente la palabra emoción tiene su raíz en el verbo latino *movere*, con el prefijo

“e-”, significando en conjunto algo similar a “*movimiento hacia*”, por lo que plantea que toda emoción implica, de alguna forma, una tendencia a la acción.

En relación a la Inteligencia Emocional, Goleman (1996) señala que se caracteriza por:

(...) la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último - pero no por ello menos importante-, la capacidad de empatizar y confiar en los demás. (Goleman, 1995, p. 36)

Desde entonces, el interés por lo emocional se ha expandido encontrándose a nivel mundial múltiples investigaciones que abordan su estudio desde diferentes ámbitos como el político, filosófico, médico, social, educativo etc. En nuestro país concretamente, encontramos una serie de investigaciones que abordan lo emocional desde estos distintos enfoques. Algunos ejemplos son el trabajo de Manuel Arias Maldonado (2017) titulado “Emociones adversativas : sobre los efectos políticos del afecto”, donde se aborda la dimensión afectiva de las ideologías políticas, señalando su contenido emocional. Aquí el autor hace también referencia al giro afectivo que se señaló anteriormente. Arias (2017) agrega que gracias a la influencia de las neurociencias, entre otras, múltiples disciplinas han comenzado a cuestionar la imagen de sujeto ideal que se desprende de la ilustración filosófica, caracterizado por el uso deliberado de la razón y la información, observando, como dice el autor, que el sujeto real poblador de nuestras democracias, se caracteriza en realidad por tener un control limitado sobre lo que percibe y decide.

También en Uruguay, Miguez y Sanchez estudian el uso de psicofármacos en el tratamiento de las infancias desde las instituciones de salud. En Míguez, M y Sánchez, L. (2005 y 2017) abordan este tema expresando que se trata de una problemática social que ha afectado profundamente las infancias uruguayas de las últimas décadas. Como bien dicen, a partir del interés de diversas instituciones por adaptar a los/as niños/as a las exigencias propias de la actualidad, el consumo de psicofármacos se presenta como alternativa para aplacar aquellas conductas que se alejan de lo social e institucionalmente esperado.

Plantean que el etiquetamiento de los cuerpos acaba por anular las singularidades de cada niño/a, desdibujando sus identidades y reduciéndolas a la patología con que se les

ha etiquetado. Estos aspectos generan fuertes consecuencias en el plano emocional, generando en palabras textuales el resquebrajamiento de las emociones, producto de la fricción entre el ser y el ideal socialmente esperado y presentado como deber. Bajo estos términos, plantean que resulta fundamental dar lugar a la voz de los/as niños/as habilitando la expresión de sus diversos sentires.

A partir de los trabajos antes mencionados, podemos afirmar que actualmente, el análisis de la dimensión emocional resulta fundamental en aquellos espacios donde lo humano se hace presente. En este sentido, nos cuestionamos cuán reflejado se ve el “giro afectivo” antes mencionado, en el marco jurídico y el programa para la educación primaria de nuestro país. Es decir, ¿expresan interés por la dimensión emocional los documentos que sientan las bases de la educación primaria en Uruguay?

Educación Emocional

Habiéndose planteado la diversidad de ámbitos donde el análisis de lo emocional es actualmente desarrollado, interesa para los objetivos de este trabajo, detenernos en los antecedentes de investigaciones donde lo emocional es considerado específicamente en el ámbito educativo.

En primer lugar, interesa señalar lo planteado por López (2005) respecto al significado de educar, quien al respecto expresa “Educar significa contemplar el desarrollo integral de las personas, desarrollar las capacidades tanto cognitivas, físicas, lingüísticas, morales, como afectivas y emocionales” (p. 155). Por otro lado, plantea que las emociones están presentes durante toda la vida de los sujetos, en todos los espacios y en todo momento, teniendo las mismas un lugar determinante tanto en la construcción de nuestra identidad como al momento de interactuar y vincularse con otros. “Así pues, las emociones también deben ser educadas y la escuela forma parte de ello” (p. 155).

Respecto al lugar de la institución escuela en la dimensión emocional de la subjetividad, Escolano (2018) afirma que el ingreso a la escuela afecta al mundo emocional del niño y tras dicha afirmación plantea que tanto por lo que implica la salida del espacio familiar y, en palabras del autor, a lo largo de todo el proceso de la segunda socialización, el niño es sometido al juego ejercido por los diversos climas y dispositivos de control afectivo propios del biopoder pedagógico. Posteriormente y relacionado con lo anterior señala “Todos los elementos que conforman el régimen escolar comportan, cada uno por

separado y como conjunto, una semántica que ejerce sobre toda la infancia una educación sentimental bien definida y de influencia duradera” (p.19).

A partir de las anteriores afirmaciones, el autor expresa el importante papel que la dimensión emocional desempeña durante el proceso de escolarización y establece que las experiencias emocionales que transcurren en este período contribuyen a conformar la subjetividad humana. Esto puede visualizarse, explica, a través del discurso narrativo de los sujetos, donde determinados estímulos activan en la memoria representaciones de tipo cognitivo (el recuerdo de una canción aprendida en la infancia, cuadernos con registros gráficos, pares de edad o compañeros de aula) asociados a determinadas emociones. “Ello es así, porque la cultura de la escuela es un conjunto holístico de cogniciones y emociones en interacción” (p. 19).

Considerando lo antes expuesto, parece posible afirmar que la escuela es un espacio donde el desarrollo emocional inevitablemente tiene lugar, sea o no de una manera saludable. Entonces, ¿cuál es el impacto de que la Institución Escuela desconozca la influencia que ejerce sobre el desarrollo de la dimensión emocional de los sujetos y proponga prácticas de enseñanza que se centran en el desarrollo cognitivo? Es decir, si las experiencias que transcurren durante el periodo de escolarización de un sujeto contribuyen a la conformación de su subjetividad, nos cuestionamos las posibles consecuencias de que exista una escasa y casi nula presencia de la dimensión emocional de la subjetividad tanto en el marco jurídico como en el programa de educación primaria. Bajo estos términos ¿es posible pensar en un desarrollo emocional saludable?, ¿qué tipo de aprendizaje emocional tendrá lugar en un contexto donde las propias emociones son colocadas en el terreno de lo no dicho?

A partir de lo expresado anteriormente, parece apropiado considerar la inclusión de abordajes orientados al desarrollo de la dimensión emocional de la subjetividad en la educación primaria, presentándose la Educación Emocional como una posible alternativa. En relación a la misma, Modzelewsk (2017) plantea que la educación emocional tiende a pensarse tradicionalmente como la instrucción de una lista de emociones necesarias para la convivencia en sociedad, considerándose esta perspectiva prescriptora de formas de ser y sentir.

Como alternativa, la autora propone pensar la Educación Emocional centrada en la capacidad de autorreflexión, entrenando la autoconciencia, lo que permitiría al sujeto decidir por sí mismo las emociones que desarrollará.

Una concepción de Educación Emocional similar es propuesta por Presa (2019) cuyo trabajo se titula precisamente “La educación emocional: ¿una moda que incomoda? Entre la tendencia y la crítica”, donde la autora sostiene:

Educación emocionalmente no es un adoctrinamiento emocional o un espacio de control donde se reprimen las “emociones negativas” y se estimulan las “emociones positivas”, sino un espacio pensado y planificado desde las prácticas educativas con una intencionalidad pedagógica que apunta a la reflexión, la autorreflexión y la autoconciencia en torno a lo que se siente y o lo que se quiere sentir, donde el sujeto es el único encargado de decidir qué emociones desea expresar de forma crítica y/o reflexiva. (s/p)

Desde el presente trabajo compartimos esta manera de pensar la Educación Emocional, entendiéndola desde un enfoque del ciclo vital (López, 2005) y considerando que promueve el desarrollo de sujetos conscientes y reflexivos, capaces de auto indagarse y decidir por sí mismos sobre sus emociones.

Por otro lado, interesa hacer mención en este trabajo a la Educación Emocional tal como es propuesta por Bizquerra (2003). Se hará principal énfasis en la justificación y el fin de la educación emocional señalados por el autor, ya que se trata de aspectos relacionados directamente con la tesis que se ha intentado sostener a lo largo de este texto.

Siguiendo con lo anterior, Bizquerra (2003) plantea “La educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales.” (p.8). Respecto a esto, plantea que la educación formal tradicional no logra dar respuesta a determinadas necesidades sociales, las cuales intentan ser abordadas por la educación emocional. En este sentido expresa:

Se puede afirmar que muchos de los problemas que afectan a la sociedad actual (consumo de drogas, violencia, prejuicios étnicos, etc.) tienen un fondo emocional. Se requieren cambios en la respuesta emocional que damos a los acontecimientos para prevenir ciertos comportamientos de riesgo. Una respuesta a esta problemática puede ser la educación emocional. (p.12)

El autor explica que dada la diversidad de problemáticas observadas, resultan necesarias medidas preventivas inespecíficas que puedan incidir en múltiples situaciones y

aportar a la construcción de bienestar. A partir de esto plantea:

La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica. Entendemos como tal a la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones, tales como la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión, violencia, etc. La prevención primaria inespecífica pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (estrés, depresión, impulsividad, agresividad, etc.) o prevenir su ocurrencia. Para ello se propone el desarrollo de competencias básicas para la vida. (p.27)

En relación a las competencias emocionales, Bizquerra (2003) expresa que configuran un amplio constructo compuesto por diferentes procesos, teniendo como resultado diferentes consecuencias. “Se puede entender la competencia emocional como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p.22). El autor distingue las competencias emocionales en dos bloques principales; uno de ellos contiene las capacidades que denomina de autoreflexión, asociadas a la inteligencia intrapersonal, las cuales se orientan a “identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada” (p.22), y el otro contiene las capacidades orientadas a vincularse con otros, es decir las habilidades sociales asociadas a la inteligencia interpersonal, cuyo objetivo radica en “reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo” (p.22). En la misma línea, López (2005) plantea los contenidos necesarios de la Educación Emocional, muy similares en términos generales a las competencias planteadas por Bizquerra (2003) dentro de los bloques antes mencionados. Los contenidos señalados por López (2005) son *Conciencia emocional, Regulación emocional, Autoestima, Habilidades socio-emocionales y Habilidades de vida.*

En palabras de Bizquerra (2003), es el desarrollo de las competencias emocionales lo que da lugar a la educación emocional. En relación a esta última, expresa que se trata de un proceso continuo y permanente, lo que significa su presencia durante todo el currículo formativo de un sujeto, teniendo particularidades concretas en su aplicación dependiendo de las características propias del ciclo al que se oriente. “Es decir, la educación emocional tiene un enfoque del ciclo vital. La educación emocional se propone optimizar el desarrollo humano. Es decir, el desarrollo personal y social; o dicho de otra manera: el desarrollo de la personalidad integral del individuo” (p. 27).

La perspectiva de educación y desarrollo integrales desde la que es presentada la educación emocional en Bizquerra (2003) se alinea a las premisas sostenidas en el presente trabajo en relación a la importancia del desarrollo de la dimensión emocional de la subjetividad. Pensar la educación en términos de integralidad y eficacia implica entender a los sujetos de la educación con todas las dimensiones que lo componen y apuntar al desarrollo de todas ellas. Omitir la dimensión emocional de la subjetividad en los abordajes educativos implica que una parte esencial de los sujetos sea ignorada, lo que abre un abanico de posibles consecuencias que podrían impactar directamente en el desarrollo y bienestar de los mismos. La inclusión de una educación emocional en la educación primaria se presenta aquí como un posible aporte orientado a lograr un desarrollo más integral de los sujetos.

Las emociones en la letra escrita de la educación en Uruguay. Análisis documental

Con el fin de situar la discusión acerca del lugar de la dimensión emocional de la subjetividad en la educación se procederá a abordar tres documentos que refieren directamente a la Educación en Uruguay: Ley N° 18.437 LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, el Programa Para la Educación Inicial y Primaria y el Informe Aristas 2020 (INEEd, 2021), atendiendo principalmente a los aspectos referidos a la Educación Primaria. De esta forma, se abordará el marco jurídico en el que el tema se encuadra; el programa que define y da forma a las prácticas educativas de este nivel en nuestro país y un documento producido por el INEEEd, que aporta a la evaluación e investigación del tema en cuestión. El análisis se realizará enfocando en los contenidos de los documentos, y se orientará a indagar:

a) referencias a la dimensión emocional de la subjetividad, así como los términos en que se expresan.

b) las concepciones de sujeto de la educación que se desprenden de los discursos escritos, con el objetivo de indagar la presencia o no de concepciones integrales.

La elección metodológica de *investigación documental* responde al interés por situar la tesis sostenida dentro de un marco contextual, en el entendido de que una problemática social no puede ser pensada de manera aislada. En este sentido, compartimos lo expresado por Valles (1999) quien plantea “El uso de información disponible (cualquiera sea su carácter documental: numérico o no numérico, elaborado o en bruto) constituye un

paso obligado de la investigación social en general” (p. 109).

Por otra parte, la consulta y análisis de contenidos de las fuentes documentales antes mencionadas resulta pertinente para los objetivos de este trabajo, ya que a partir de dicha indagación, es posible establecer cómo es pensada y propuesta de manera escrita la educación primaria en nuestro país, permitiendo observar el lugar otorgado a la dimensión emocional de la subjetividad en dichos términos.

En relación a la definición de los documentos utilizados, resulta afín una de las acepciones propuestas en el Diccionario del uso del español de Moliner (como se citó en Valles, 1999) que expresa “Escrito que sirve para justificar o acreditar algo” (p. 119), ya que los documentos consultados sirven para reafirmar la tesis aquí planteada. En este sentido, tal como plantea el autor“ (...) no puede negarse el uso que hace también el investigador social de los *documentos* (escritos o no), con propósitos de justificación y acreditación de sus análisis e interpretaciones” (p. 119). En cuanto a la clasificación de los documentos, a partir de la clasificación de MacDonald y Tipton (como se citó en Valles, 1999), ubicamos tanto el documento de la Ley General de Educación, cómo el Programa Para la Educación Inicial y Primaria dentro de la categoría de Documentos Escritos, tratándose de documentos oficiales de las administraciones públicas. Por su parte, el Informe Aristas 2020 se trata de un documento escrito producido por una institución (INEEd) que fue creada por la Ley 18437.

Ley N° 18.437 LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

Para comenzar, dicha Ley considera a la educación como un derecho humano, estableciendo en el Artículo 2º. (De la educación como bien público).- *Reconócese el goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna*- Ley 18437 de 2008. Ley General de Educación. 12 de diciembre de 2008.

En este segundo artículo se observa entre otros, una referencia a la dimensión emocional de la subjetividad del sujeto, por lo que en términos generales se desprende una mirada integral de los sujetos de la educación. Esto se ve reforzado en el Artículo 13 que postula entre los fines de la política educativa nacional, lo siguiente:

(...) B) Procurar que las personas adquieran aprendizajes que les permitan un desarrollo integral relacionado con aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Para ello, la educación deberá contemplar los diferentes contextos, necesidades e intereses, para que todas las personas puedan apropiarse y desarrollar los contenidos de la cultura local, nacional, regional y mundial.

C) Formar personas reflexivas, autónomas, solidarias, no discriminatorias y protagonistas de la construcción de su comunidad local, de la cultura, de la identidad nacional y de una sociedad con desarrollo sustentable y equitativo. (...)

F) Fomentar diferentes formas de expresión, promoviendo la diversidad cultural y el desarrollo de las potencialidades de cada persona.

Estos fines expresan una noción de sujeto que trasciende por completo a lo exclusivamente cognitivo y social, por lo que observamos que esta ley en sus postulados generales comprende al sujeto de la educación en las múltiples dimensiones que hacen a lo humano, en el cual lo vincular, el aprender a ser, etc, son aspectos fundamentales.

Luego de señalado esto, resulta curioso cómo al hacerse referencia a los fines de la educación en sus distintos niveles, particularmente lo que refiere a la educación primaria, el énfasis es puesto en los aprendizajes básicos asociados a la dimensión cognitiva y social del sujeto. En este sentido el Artículo 25. (De la educación primaria) plantea que *La educación primaria tendrá el propósito de brindar los conocimientos básicos y desarrollar principalmente la comunicación y el razonamiento que permitan la convivencia responsable en la comunidad.*

Entonces, ¿dónde aparece contemplado lo que refiere al desarrollo subjetivo de los sujetos en la educación de nuestro país? Más específicamente, ¿dónde se encuentran referencias a la dimensión emocional de la subjetividad? Vemos que en lo referente a Educación Formal, la dimensión emocional se contempla exclusivamente en la Educación Inicial, tal como lo establece el Artículo 24. (De la educación inicial).- *La educación inicial tendrá como cometido estimular el desarrollo afectivo, social, motriz e intelectual de los niños y niñas de tres, cuatro y cinco años. Se promoverá una educación integral que fomente la inclusión social del educando, así como el conocimiento de sí mismo, de su entorno familiar, de la comunidad y del mundo natural.*

Este artículo es el único que, en lo referente a Educación Formal, contempla el desarrollo afectivo y el conocimiento de sí mismos de los sujetos de la educación. Se entiende que la inclusión de estos aspectos en la Educación Inicial es fundamental

considerando el momento evolutivo en el que se encuentran los sujetos en las edades que abarca, pero que el interés por el desarrollo de estas dimensiones se reduzca exclusivamente a esta etapa ¿resulta suficiente si se apunta al desarrollo integral de los sujetos?

De esta forma, a partir de los datos analizados en esta Ley, es posible decir que al egresar de la Educación Inicial e ingresar a la Educación Primaria, los sujetos dejan de estar escritos desde lo integral y se omite la referencia a la dimensión emocional. Observamos que, desde la dimensión jurídica que hace a la Educación en Uruguay, la noción de sujeto de la educación que se maneja para la Educación Primaria, contempla casi exclusivamente el desarrollo de dominios cognitivos y sociales, excluyendo la dimensión emocional de la subjetividad.

Desde la perspectiva de este trabajo surge la interrogación acerca de posibles efectos de la omisión de esta dimensión en el desarrollo integral de las infancias, en el entendido de que la institución escolar es un actor fundamental en el desarrollo humano infantil.

Sin embargo, se encuentra más de una referencia que expresa la responsabilidad de la Educación en contribuir con el Cuidado de la Salud de los sujetos. Lo expresa en el Artículo 3°. (De la orientación de la educación).- *La educación estará orientada a la búsqueda de una vida armónica e integrada a través del trabajo, la cultura, el entretenimiento, el cuidado de la salud, el respeto al medio ambiente, y el ejercicio responsable de la ciudadanía, como factores esenciales del desarrollo sostenible, la tolerancia, la plena vigencia de los derechos humanos, la paz y la comprensión entre los pueblos y las naciones.*

También en el Artículo 40 donde se establecen las líneas transversales para el Sistema Nacional de Educación, se postula como una de ellas la educación para la salud, especificando al respecto lo siguiente: *“La educación para la salud tendrá como propósito la creación de hábitos saludables, estilos de vida que promuevan la salud y prevengan las enfermedades. Procurará promover, en particular, la salud mental, bucal, ocular, nutricional, la prevención del consumo problemático de drogas y una cultura de prevención para la reducción de los riesgos propios de toda actividad humana.”*

Respecto a esto, se cuestiona cuán posible es pensar en una educación para la salud que contemple todos los aspectos antes mencionados, omitiendo la consideración de

la dimensión emocional de la subjetividad en la mayoría de sus niveles y no haciendo referencia a términos como bienestar y autocuidado. ¿Podemos hablar de sujetos sanos sin hablar de bienestar? ¿Podemos hablar de hábitos saludables sin hablar de autocuidado y autoconocimiento? ¿Podemos hablar de salud mental sin hablar de cómo se sienten los sujetos? Se observa por lo tanto que a lo largo de este documento jurídico se sostiene una tensión entre una mirada de tipo instrumental y otra que piensa a los sujetos de la educación de manera integral.

Una mirada al programa de Educación Primaria

Continuando con éste análisis y centrándonos ahora en la Educación Primaria se analizó el documento oficial del Programa para Educación Inicial y Primaria (ANEP, 2013) , con el objetivo de indagar si el mismo incluye el abordaje de la dimensión emocional en sus postulados y, en caso afirmativo, los términos en que lo hace. Para comenzar esta indagación, se han observado cuáles son los objetivos principales que establece el documento analizado, el cual expresa que los fines de la Educación inicial y Primaria son:

Educar a los alumnos para ser ciudadanos activos en la construcción de la democracia social; Enseñar a valorar y participar de las artes, las ciencias y el saber de la cultura de la humanidad; Desarrollar la criticidad en relación al conocimiento y la información; Formar al alumno como sujeto ético, corresponsable de sus decisiones. (p. 37)

En este primer acercamiento, se observa ya una ausencia, al menos de manera explícita, de cualquier referencia a la dimensión emocional de la subjetividad de los/as alumnos/as, a su desarrollo emocional, en los fines generales de la Educación Inicial y Primaria.

Profundizando en los diferentes apartados, encontramos que en Especificidades de Nivel Inicial sí aparece explicitada la dimensión emocional como una dimensión de principal interés, ya que se establece que *“En el Área de Educación Inicial este Programa contempla a los niños de tres, cuatro y cinco años de edad. Esto implica crear situaciones educativas que permitan vivenciar emocionalmente el espacio, los objetos y su relación con el ‘otro’”* y se destaca, entre otros, la importancia de *“Un ambiente de aula donde se prioricen los vínculos afectivos y la solidaridad entre pares.”* (ANEP, 2013, p. 14)

Por otro lado, observando los contenidos específicos de cada nivel, en el apartado de *Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras*, en la sección de Nivel Cinco se incluye como un ítem de trabajo *“Los discursos referidos a estados de ánimo, emociones y sentimientos.”* (ANEP, 2013, p. 154)

Enfocándonos ahora en el área de Educación Primaria, observamos que las referencias al abordaje del desarrollo emocional ya no aparecen de manera directa, sino que se mencionan principalmente como consecuencia de otro tipo de aprendizaje. Es decir, no se observan referencias directas de espacios destinados exclusivamente al abordaje de la dimensión emocional de niños y niñas, postulando esta dimensión como área de abordaje fundamental para el desarrollo integral de los/as mismos/as, de igual manera que los espacios destinados al aprendizaje de contenidos cognitivos y sociales. Las referencias que se observan de aspectos emocionales, aparecen dentro de la Fundamentación por áreas y disciplinas, tal como se observa a continuación:

En el área de conocimiento de lenguas, se hace referencia a la importancia de la literatura señalando que

Lo afectivo se expresa y materializa en el texto literario, porque en este se encuentra todo el componente emocional, aquello a lo que no se puede acceder a través de otros textos. (...) Se constituye en una fuente de placer, en una actividad de ocio lúdica y enriquecedora, formadora de la sensibilidad y de la subjetividad, a partir del momento en que se descubre que las palabras de otro pueden nombrar también su mundo interior. De esta manera también contribuye a la adquisición de criterios de valor y de selección personal. (ANEP, 2013, p. 48)

Dentro del área de conocimiento artístico, en el apartado de Expresión corporal se expresa que *“Es el lenguaje artístico por medio del cual el ser humano expresa sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos a partir de los movimientos creativos y singulares con su propio cuerpo.”* (ANEP, 2013, p. 75). Por otro lado, en la misma área dentro del apartado música, plantea que:

La música es una manifestación artística que requiere de la participación del ser humano en su totalidad, es decir, en lo dinámico, sensorial, afectivo, mental y espiritual. Con frecuencia se la considera como un medio de distracción, de evasión, de goce superficial, cuando en realidad constituye una disciplina que favorece el desarrollo intelectual, físico y social, a la vez que permite la expresión de

lo más profundo del ser humano”. (ANEP, 2013, p. 73)

Por su parte, en el área de Conocimiento Social, específicamente dentro del apartado de Construcción de Ciudadanía, al referirse a la sexualidad, se la señala como dimensión constitutiva del ser humano “...que compromete sus aspectos emocionales, comportamentales, cognitivos y comunicativos tanto para su desarrollo en el plano individual como en el social.” (ANEP, 2013, p.101)

Finalmente, dentro del Área del Conocimiento Corporal, en el apartado de Corporeidad - Motricidad, se expresa:

La corporeidad es una construcción que se nutre del accionar, sentir, pensar, saber, comunicar y querer, relacionados dialécticamente modificando la vida cotidiana, permitiendo además la identidad y subjetividad de los demás.

No sería correcto confundir corporeidad con cuerpo, puesto que esto es limitar el ser humano a un objeto. El sujeto se manifiesta con su cuerpo, pero estas manifestaciones (sentimientos, emociones, pensamientos, acciones) son parte de ese cuerpo y por ende corporeidad. Se entiende que el término cuerpo contiene implícito una dicotomización (cuerpo–mente) del sujeto, que es definitivamente trascendente superar.

El educar al niño para que sea capaz de desarrollarse plenamente, requiere pensar en él con sus emociones, sus miedos, sus dudas, desde una concepción integral que se construye día a día. (ANEP, 2013, p.237)

Posteriormente, en la misma área se vuelve a hacer una referencia similar al hablar de la expresión corporal, planteando que la misma “Permite trabajar aspectos importantes como la autoestima, lo socio-emocional, la empatía, y la resolución positiva de conflictos debido a su fuerte componente grupal” (p.241) y haciendo referencia a la gimnasia, donde se expresa que “Trabaja sobre los componentes motores, coordinativos y condicionales de la motricidad en forma intencional y sistemática relacionándolos con los diferentes aspectos afectivos y emocionales del ser, lo que lleva al abordaje de una actitud postural en forma global.” (p.242)

Las anteriores citas constituyen la totalidad de referencias a aspectos emocionales que se encuentran en Programa para Educación Inicial y Primaria (Edición 2013) de la ANEP, programa que está compuesto por un total de 418 páginas. Del análisis de dichas referencias, es posible sacar las siguientes conclusiones:

En primer lugar, se observa que el área de Nivel Inicial, en su concepción general del abordaje necesario con esta franja etárea, sí manifiesta la consideración de la dimensión emocional como una dimensión fundamental, pensando a los sujetos aprendientes desde una perspectiva integral que incluye el trabajo con sus emociones.

Esta perspectiva se vuelve un poco más confusa, sin embargo, en el área de Educación Primaria, donde no se observa ninguna referencia explícita que en términos generales postule el abordaje de la dimensión emocional de la subjetividad en sí misma, apuntando a su desarrollo de manera saludable como objetivo educativo. Si bien se observan algunas referencias concretas que expresan el interés por el desarrollo de las emociones, las mismas se desprenden como parte de los justificativos de ciertas áreas de enseñanza, pero no como dimensión a ser abordada en sí misma mediante diferentes prácticas. Las Áreas de Conocimiento que, según expresa el documento, conforman la estructura general que organizan el conocimiento a enseñar son: Área del conocimiento de Lenguas, Matemático, Artístico, Social, de la Naturaleza y Corporal.

Es decir, no se propone en el documento un área de conocimiento principal que refiera al reconocimiento y tratamiento de los aspectos intrasubjetivos de los/as niños/as, de sus diversos sentires y emociones; lo que se observa en la estructura general de los conocimientos a enseñar por este programa son áreas de conocimiento que refieren principalmente al desarrollo cognitivo y social, y que cuentan con contenidos que en algunos casos contribuyen también al desarrollo emocional.

INEEd: Aportes del Informe Aristas 2020 a la comprensión de la dimensión emocional

Continuando este análisis de documentos que refieren a la educación formal en Uruguay interesa indagar el último informe generado por el INNEd, el Informe Aristas 2020, con el objetivo de observar allí cómo es abordada la dimensión emocional de la subjetividad.

La Ley 18.437 crea el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), expresándose respecto al mismo en el Artículo 113.- *Créase el Instituto Nacional de Evaluación Educativa como persona jurídica de derecho público no estatal, el cual tendrá*

su domicilio en la capital de la República y se vinculará con el Poder Ejecutivo a través del Ministerio de Educación y Cultura.

En relación a su cometido, expresa el Artículo 115.- *“El Instituto Nacional de Evaluación Educativa tendrá como cometido evaluar la calidad de la educación nacional a través de estudios específicos y el desarrollo de líneas de investigación educativas(...).”*¹ En cuanto al objetivo principal del Informe Aristas, el mismo consiste en brindar información respecto a la educación primaria, que sea útil tanto a la población en general como a la política educativa, a partir de los resultados obtenidos en diversos estudios e investigaciones que se proponen evaluar la calidad educativa. El Informe Aristas 2020, plantea:

El INEEEd se propone avanzar tanto en lo que hace a escenarios comparativos con 2017, así como en nuevos análisis de la realidad vivida en 2020. Se indagará en la relación entre el currículo intencional, implementado y logrado. Se estudiarán con mayor profundidad las habilidades socioemocionales de los alumnos, comparativamente con 2017 y en su relación con los desempeños. Se considerarán los vínculos y el clima escolar. Todo ello será insumo para la especificación de modelos multivariados que permitan aproximarse a un mejor entendimiento de los factores determinantes de los desempeños de los alumnos, y contribuir así al diseño de políticas basadas en evidencia. (pp.17-18)

Como puede leerse en la cita anterior, en Aristas 2020 se plantea una profundización en las habilidades socioemocionales, haciéndolo de forma comparativa con Aristas 2017, siendo este último su precedente más cercano y el primero en el que se incluye un apartado dedicado a este tipo de habilidades. Es dentro de estas habilidades que estos informes incluyen el abordaje de la dimensión emocional de la subjetividad,

¹Asimismo deberá:

- A) *Evaluar la calidad educativa en el Uruguay en sus niveles inicial, primario y medio.*
- B) *Aportar información que contribuya a garantizar el derecho de los educandos a recibir una educación de calidad.*
- C) *Dar a conocer el grado de cumplimiento de los objetivos y metas establecidos por los diferentes organismos, entes y demás instituciones educativas.*
- D) *Favorecer la producción de conocimiento sobre los procesos de evaluación.*
- E) *Aportar información acerca de los aprendizajes de los educandos.*
- F) *Proponer criterios y modalidades en los procesos evaluativos del Sistema Nacional de Educación en los niveles inicial, primario y medio.*
- G) *Asesorar al Ministerio de Educación y Cultura y a la ANEP en cuanto a la participación en instancias internacionales de evaluación.*

siendo las mismas entendidas como

(...)un conjunto de herramientas (cognitivas, emocionales y sociales) que posibilitan la adaptación del individuo al entorno y facilitan el desarrollo personal, el relacionamiento social, el aprendizaje y el bienestar. Son producto de procesos de desarrollos individuales y sociales que se dan a través de todo el ciclo vital. En este sentido, se destaca el carácter maleable de estas habilidades, es decir, son modificables a partir del aprendizaje y aprendidas a partir de la interacción con el entorno [INEEd, 2018b]. (p.147)

Se observa entonces que desde estos informes lo emocional es pensado como un conjunto de herramientas que en su interjuego con otras de carácter cognitivo y social, componen lo que allí se denomina como habilidades socioemocionales. De esta forma, nos preguntamos si la dimensión emocional es contemplada aquí desde una perspectiva instrumental, pensando a las emociones más como herramientas que como una dimensión de la subjetividad a ser abordada para lograr un desarrollo integral.

Por otro lado, resulta interesante señalar cuán recientemente surge el interés por incluir una mirada que contemple aspectos emocionales en el análisis de lo educativo y cómo, de a poco, esta atención parece ganar terreno en estos informes. Como se planteó anteriormente, la pandemia por Covid19 dejó en evidencia la necesidad de incluir abordajes orientados a lo emocional en los contextos educativos, revelando además su incidencia en las posibilidades de aprendizaje, lo cual fue reconocido y expresado por este informe donde el foco principal suele estar orientado a lo cognitivo y social.

Por otra parte, observamos que en este informe se destaca el interés por el logro de ciertas competencias, entre ellas la competencia lectora y la competencia en matemáticas. Resulta interesante aquí que, tal como plantea la siguiente cita, se reconoce para el logro de dichas competencias la movilización de determinadas emociones:

En el marco de Aristas Primaria, sobre la base de la interpretación de los documentos del currículo oficial, se define la competencia lectora escolar, tanto para tercero como para sexto, como la capacidad de construir significados en diversidad de textos escritos, con propósitos definidos, mediante la identificación de datos explícitos, la interpretación de información implícita y el establecimiento de relaciones intratextuales, intertextuales e hipertextuales, para lo cual se movilizan conocimientos, habilidades, estrategias, emociones y actitudes (INEEd, 2017a).

(p.99)

Por su parte, en referencia a la competencia matemática se establece

En el marco de Aristas Primaria se entiende como competencia matemática a la capacidad de resolver planteos matemáticos enmarcados en distintas situaciones, poniendo en juego información, habilidades, emociones y actitudes, involucrando el saber sobre los contenidos y el saber actuar intencionalmente con ellos (qué hacer, cómo, cuándo y por qué). (p.113)

Observamos que en ambos casos, se expresa en este informe la movilización de aspectos emocionales para el desarrollo de competencias que son de carácter cognitivo. Este hecho es de suma importancia ya que, si bien lo anterior parece ser expresado desde una perspectiva instrumental que piensa a las emociones como herramientas, también demuestra la necesidad de que sea abordada la dimensión emocional en la educación primaria por su incidencia directa en las posibilidades de aprendizaje de dominios tanto cognitivos como sociales. En definitiva, reafirma la postura de este trabajo respecto a la relación inseparable entre todas las dimensiones y la necesidad de que los sujetos sean pensados de manera integral para el efectivo desarrollo de todas sus dimensiones.

Algunas reflexiones e interrogantes acerca de la dimensión emocional y las acciones de política educativa en la educación primaria.

Del análisis de los tres documentos detallados anteriormente podemos señalar algunas reflexiones e interrogantes generales en relación al lugar otorgado a la dimensión emocional y su desarrollo en la Educación Formal de nuestro país, especialmente en la Educación Primaria.

En primer lugar, interesa señalar que a nivel discursivo y jurídico, tal como se expresa en los primeros artículos de la Ley General de Educación (aquellos que refieren a los principios y fines generales de la educación en Uruguay) se entiende a la educación como un derecho social desde una perspectiva integral y se comprende al sujeto de la educación como un sujeto de derechos, contemplando las múltiples dimensiones de lo humano que lo componen; por lo tanto, en sus principios rectores, desde la perspectiva de este trabajo se considera que la ley propende a un sujeto integral.

Sin embargo, nos cuestionamos si lo anterior se sostiene cuando la referencia es dirigida a los subsistemas educativos, ya que al observar los fines de la educación en los distintos niveles, los énfasis comienzan a diferenciarse. Consideramos que en los fines referidos a la Educación Inicial se expresa aún una mirada integral al sujeto de la educación, pero cuando nos detenemos en los fines de la Educación Primaria el énfasis es puesto en el logro de los aprendizajes básicos, apuntando principalmente al desarrollo de la dimensión cognitiva y social de la subjetividad.

A raíz de lo anterior, surge la interrogante respecto a la presencia de una tensión entre una mirada integral desprendida de los principios rectores de la Ley General de Educación, y una mirada de tipo instrumental que se manifiesta cuando se hace referencia al subsistema de Educación Primaria, la misma que parece observarse en el informe Aristas, incluso cuando se refiere a los aspectos emocionales.

Además nos preguntamos si las diferencias señaladas entre los fines de la educación inicial y los de la educación primaria que se observan en los documentos, pueden ser también visualizadas en sus prácticas de enseñanza, donde encontramos por ejemplo el predominio de propuestas lúdicas en los espacios de Educación Inicial, las cuales habilitan la expresión y el procesamiento de aspectos emocionales rescantando las singularidades de los/as niños/as, y el de prácticas disciplinantes en aquellos espacios destinados a la Educación Primaria, prácticas que tienden en su mayoría a la homogeneización de los educandos.

Por otro lado, en el Artículo 115 de la Ley 18437 donde se establece el cometido del INEE, se expresa que uno de los objetivos principales del mismo es evaluar la calidad de la educación en Uruguay, lo que lleva a cuestionar cuál es la concepción de “calidad educativa” que sostienen estos documentos.

Se ha observado ya que tanto en el Programa para la Educación Inicial y Primaria, como en la Ley 18437 no aparece una referencia a abordajes orientados al desarrollo emocional en los espacios formativos que prosiguen la Educación Inicial. De esta manera, como ya se señaló, al ingresar en la Educación Primaria los sujetos son escritos casi exclusivamente en su dimensión cognitiva y social, por lo que aquello que refiere al desarrollo de su dimensión emocional es omitido. Bajo estos términos ¿es posible pensar en una educación de calidad?

En este sentido, así como Moreira (2021) plantea la importancia de los contextos

experienciales específicos para el aprendizaje recalcando la necesidad de reconocerlos y atenderlos a fin de promover una educación efectiva, en este trabajo se pretende plantear que una educación efectiva no puede omitir la dimensión emocional del desarrollo subjetivo, por lo que resulta imprescindible reconocer, atender y dar lugar a la expresión de las experiencias afectivas que los/as niños/as traen asociadas a sus experiencias de vida, ya que estas posibilitan o no el aprendizaje y determinarán las vías posibles de acercamiento con el mismo.

Conclusiones

A lo largo del presente trabajo se ha planteado cómo lo emocional constituye una parte fundamental de la subjetividad que necesariamente debe ser considerada en cualquier espacio donde lo humano se hace presente. En este sentido, se ha visto cómo múltiples disciplinas han comenzado a incluir el estudio de las emociones, entendiendo que las mismas están vinculadas de manera inseparable a las demás dimensiones que componen a un sujeto. Como ya se ha planteado, la subjetividad humana se compone de dimensiones interrelacionadas entre sí, por lo que pensarla de manera fragmentada, da como resultado una perspectiva incompleta y en ocasiones engañosa. Por lo tanto, pensar a un ser humano ignorando sus sentires, sus diversas experiencias afectivas resulta insuficiente e implica omitir parte fundamental de su subjetividad.

En cuanto al ámbito educativo en Uruguay, se observa que bajo los términos expuestos en los documentos que rigen la educación primaria, se propone el desarrollo de sujetos capacitados a nivel intelectual, con habilidades comunicativas, reflexivos y con actitud crítica frente a la sociedad que habitan, pero cabe preguntarse acerca del bienestar subjetivo de los mismos, es decir ¿se propone el desarrollo de sujetos felices?. Resulta interesante señalar aquí que no aparece en todo el documento jurídico ninguna referencia al bienestar, a la felicidad e incluso, la única referencia al autoconocimiento que encontramos, aparece en el artículo que se refiere a la Educación Inicial. En cuanto al programa para la educación primaria, considerando que se trata del documento que guía la práctica docente, al destacar el abordaje de áreas que apuntan principalmente al desarrollo cognitivo y social, consideramos que se postula una mirada al sujeto de la educación que omite su dimensión emocional dejándola en segundo plano. Se entiende que esta omisión impide que el abordaje sea integral, ya que desde la perspectiva de este trabajo, no es posible pensar en una educación y un desarrollo integrales si no se aborda la dimensión

emocional de la subjetividad, con el mismo rigor que se abordan las demás dimensiones que la constituyen.

Se sostiene que la educación debería tener por objetivo el brindar las herramientas necesarias para el desarrollo integral de los sujetos, apuntando a que los mismos puedan tener una vida plena. Se entiende que no existen definiciones universales de plenitud y éxito, siendo las mismas, nociones subjetivas. Sin embargo, se observa que la mayoría de los espacios de educación formal en Uruguay se enfocan principalmente en el desarrollo cognitivo y social, sosteniendo de manera más o menos explícita, una perspectiva que asocia el éxito al buen rendimiento académico, valorando principalmente el desarrollo cognitivo. Surge a partir de lo anterior la interrogante respecto a qué sujetos se pretenden formar desde una educación que omite las emociones, es decir, que ignora parte esencial del ser humano.

Por otro lado, se ha señalado que Uruguay presenta una situación alarmante en lo que refiere al bienestar psíquico y emocional de sus habitantes, por lo que se cree que es momento de un cambio en las concepciones que manejamos como sociedad respecto a los ideales sociales, es decir, al “deber ser” como sujetos. Se considera que es en la educación donde el cambio debe comenzar, ofreciendo abordajes que piensen a los sujetos de la educación desde una perspectiva más integral y que habilite a la expresión de sus singularidades, sin etiquetas patologizadas. Como se planteó anteriormente, la Educación Emocional se presenta como una posible alternativa que sirve de medida preventiva inespecífica, brindando herramientas que disminuyen la vulnerabilidad de los sujetos ante determinadas situaciones que puedan afectar su bienestar. Se entiende que de esta forma, la educación podría ser más honesta, pensando a los sujetos en términos reales en lugar de ideales, y brindando herramientas que favorezcan a su bienestar y desarrollo integral.

Desde este trabajo se considera que una educación efectiva en primaria implica a la escuela como un espacio que apunte a la promoción de sujetos instruidos, sí, pero también auto reflexivos, capaces de entender sus emociones y las de los demás, con herramientas para vincularse de manera eficaz consigo mismos y con su entorno. En definitiva, se sostiene que una educación efectiva debe apuntar al desarrollo de sujetos que puedan ser felices.

Referencias Bibliográficas

Administración Nacional de Educación Pública (2013). *Programa de Educación Inicial y Primaria 2008* (Tercera edición). Recuperado de https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf

Administración Nacional de Educación Pública (2019). La situación educativa en Uruguay. Recuperado de <https://observatorio.anep.edu.uy/sites/default/files/arch/La%20Situaci%C3%B3n%20Educativa%20en%20Uruguay%202019.pdf>

Arias-Maldonado, M. (2017). Emociones adversativas : sobre los efectos políticos del afecto. *Crítica Contemporánea. Revista de Teoría Política*, (7), 7-28. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12008/17580>

Escolano A. (2018). *EMOCIONES & EDUCACIÓN: La construcción histórica de la educación emocional*. Recuperado de https://books.google.com.uy/books/about/Emociones_Educaci%C3%B3n.html?id=-oxxDwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&hl=es&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Facultad de Psicología. (2021). *Recomendaciones ante el retorno a la presencialidad a la comunidad educativa y a la población en general*. Recuperado de <https://psico.edu.uy/noticias/recomendaciones-ante-el-retorno-la-presencialidad-la-comunidad-educativa-y-la-poblacion-0>

Facultad de Psicología. (2016). *Abuso de Psicofármacos en Uruguay*. Recuperado de <https://psico.edu.uy/presencias-en-medios/abuso-de-psicofarmacos-en-uruguay>

Fernández, A. M. (2017). *Jóvenes de vidas grises. Psicoanálisis y biopolíticas*. Buenos Aires: Biblos.

Fernando L. González Rey (2000). El lugar de las emociones en la constitución social de lo

psíquico, El aporte de Vigotski. *Educação & Sociedade*. 21(71),132-148, SciELO Brasil. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/es/a/K74Tm7bWnR5gmNQNSffsQxp/?lang=es&format=pdf>

Goleman, Daniel (1996) *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

González-Rey, F. y Mitjás, A. (2016). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 5-16. Recuperado de: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/667>

González Rey, F. L., Mitjás, A. y Bezerra, M. (2016). PSICOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN IMPLICACIONES DE LA SUBJETIVIDAD EN UNA PERSPECTIVA CULTURAL-HISTÓRICA. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 27(2), 260-274. Asociación de Psicología de Puerto Rico San Juan, Puerto Rico. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2332/233247620005.pdf>

González Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas*, 4(2), 25-243. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v4n2/v4n2a02.pdf>

Grewal, D. y Salovey, P. (2006). Inteligencia Emocional. *Mente y Cerebro*, 16, 10-20. Recuperado de <http://amscimag.sigmaxi.org/4Lane/ForeignPDF/2005-07GrewalSpanish.pdf>

INEEd (2021). *Aristas 2020. Primer informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. 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>

Junta Nacional de Drogas (2019). *VII Encuesta Nacional sobre Consumo de Drogas en Población General*. Recuperado de: <https://www.gub.uy/>

López Cassa, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 153-167. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12008/21805>

Martínez A. y Ramírez T. (2019). Una mirada latinoamericana sobre la subjetividad y la

- psicología social: Conversación a tres voces con Fernando González Rey. *Quaderns de psicologia. International journal of psychology*, 21(3), e1589. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1589>
- Míguez, M y Sánchez, L. (2017). Cuerpos y emociones: etiquetas en la infancia. En: Vergara, G. y De Sena, A. (Ed.) *Geometrías sociales* (pp. 191-205). Buenos Aires, Argentina: Estudios Sociológicos Editora. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12008/25153>
- Míguez, M. & Sanchez, L. (2005) Cuerpos etiquetados, emociones resquebrajadas. En: XXX Congreso ALAS, Costa Rica. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12008/25663>
- Ministerio de Salud Pública (2021). *Presentación de datos suicidios 2021*. Recuperado de: <https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica/comunicacion/noticias/17-julio-dia-nacional-para-prevencion-del-suicidio>
- Ministerio de Salud Pública (2020) *Presentación de datos suicidios 2019*. Recuperado de: <https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica/comunicacion/noticias/dia-nacional-prevencion-del-suicidio>
- Modzelewsk, H. (2017) Una propuesta de educación de las emociones a partir de la historia de la filosofía. *Crítica Contemporánea. Revista de Teoría Política*. (7), 29-53. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12008/17581>
- Moreira, K. (2021). La naturaleza cultural del desarrollo cognitivo humano. Problemas conceptuales y desafíos prácticos. *Conferencia Inaugural de las Actividades Académicas 2021*. Facultad de Psicología Universidad de la República. De <https://www.youtube.com/watch?v=Kv9Z-WWAYxo>
- Poder Legislativo del Uruguay (2008). *Ley N° 18.437, LEY GENERAL DE EDUCACIÓN*. Recuperado de: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp203078.htm>

Presa, T. (2019) La educación emocional: ¿una moda que incomoda? Entre la tendencia y la crítica. *Articulando*. Recuperado de <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/740>

Salovey P, Mayer JD. (1990) Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. doi: [10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG](https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG)

Speranza, N, Domínguez, V., Pagano, E., Artagaveytia, P., Olmos, I., Toledo, M. y Tamosiunas, G. (2015). Consumo de benzodiazepinas en la población uruguaya: un posible problema de salud pública. *Revista Médica del Uruguay*, 31 (2), 112-119. Recuperado de: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rmu/v31n2/v31n2a05.pdf>

Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Recuperado de: https://eva.fic.udelar.edu.uy/pluginfile.php/25827/mod_resource/content/1/Valles%20Miguel%20%281999%29%20Tecnicas_Cualitativas_De_Investigacion_Social.pdf