

**Análisis desde la perspectiva comunicación/educación del “Programa Jornada escolar complementaria- Escuela de Inteligencia emocional Pilos del Corazón”.  
Bogotá. Colombia.**

César Augusto Parra Mayorga

Universidad Nacional de La Plata  
Facultad de Periodismo y Comunicación Social  
Maestría en Comunicación/Educación  
Dra. María Belén Fernández  
Mayo 2020

## **Tabla de Contenido**

<b>Tabla de Contenido</b>	<b>2</b>
<b>Lista de Figuras</b>	<b>4</b>
<b>Lista de Tablas</b>	<b>5</b>
<b>AGRADECIMIENTOS</b>	<b>6</b>
<b>Introducción</b>	<b>7</b>
<b>Capítulo I</b>	<b>15</b>
<b>Aproximación a las categorías conceptuales centrales para el abordaje del campo material</b>	<b>15</b>
1.1 El lugar de las emociones dentro de las discusiones científicas	15
1.2 Comunicación/Educación : Tensiones en el marco de la transformaciones sociales y culturales	21
1.3 Enfoques pedagógicos y resultados basados en experiencias con IE en el contexto bogotano.	29
<b>Capítulo II</b>	<b>31</b>
<b>La Inteligencia emocional y el pensamiento crítico.</b>	<b>31</b>
2.1 El problema del “pensamiento crítico” y el conocimiento acumulativo en el sistema educativo actual	34
2.2 Los avances de la IE en el contexto pedagógico	40
<b>Capítulo III</b>	<b>43</b>
<b>La experiencia de Pilos de Corazón, voces de sus protagonistas</b>	<b>43</b>
3.1. El programa de Jornada Escolar Complementaria “Pilos de Corazón”: proceso fundacional y marcos normativos	45
3.2. La Caracterización de los Sujetos de la Experiencia.	56
3. 3 Pilos de Corazón: Comunicación y Poder	60
3.3.1 Lo comunicativo en la experiencia de PdeC.	61
3.3.2 La distinción del reconocimiento.	64
3.3.3 La transformación desde la experiencia PdeC.	68
3.4. Los diversos sentidos dentro de PdeC	70

<b>Capítulo IV</b>	<b>75</b>
<b>Regulación emocional, colonialidad del saber y el Neoliberalismo en los discursos pedagógicos basado IE</b>	<b>75</b>
4.1 Los límites de la pedagogía basada en la IE	76
<b>Conclusiones y Desafíos.</b>	<b>83</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>87</b>
<b>Anexos digitales en Disco Compacto.</b>	<b>95</b>

## Lista de Figuras

1. Unidad de Formación.....	55
2. Componentes de la IE .....	55
3. Recorrido Histórico.....	70

### **Lista de Tablas**

1. Frecuencia Criterios de Vulnerabilidad.....	56
2. Estrato Vivienda Población.....	57
3. Relación Cobertura-Deserción.....	58
4. Motivos de Deserción.....	58
5. I. Satisfacción Niños/as.....	59
6. II. Satisfacción Niños/as.....	59
7. Indicadores de Medición del Desempeño en el Programa PdeC.....	79

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco infinitamente a mi familia Esperanza Mayorga, Gustavo Parra y Catalina Parra, a mi maestra María Belén Fernández, a Esteban Hoyos, Daniel Benavides, a la confianza absoluta de Nicolás Mañez, a la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, a la Argentina por recibirme con los brazos abiertos y a Jorge Huergo por dejar un legado intelectual que me nutrió hasta la raíz.

## Introducción

El propósito los argumentos reunidos en la presente tesis es *brindar un espacio crítico que permita relacionar el impacto de la IE como un discurso sobre el control de las emociones con los procesos pedagógicos extracurriculares empleados en el sector educativo colombiano*. Dicha preocupación radica en que el problema para abordar el control y desarrollo de las emociones empezó a ganar terreno en general desde su *boom comercial* a mediados de la década de los noventa del siglo pasado a partir de la difusión que hizo el gurú de la IE, el psicólogo multimillonario Daniel Goleman (1995), quien impulsó esta discusión desde el ámbito de las finanzas y el mundo empresarial bajo conceptos como el *coaching*, *liderazgo*, y sobre todo, el *emprendimiento*: término bastante difuso debido a los diferentes ámbitos y acepciones en los que se ha desarrollado actualmente, y que a grandes rasgos podría definirse como la capacidad de crear y distribuir productos mercantiles bajo las dinámicas económicas globales, posicionando a las relaciones empáticas, la innovación y la creatividad como principales valores sociales productivos.

La maestría comunicación/educación en el cual se inscribe esta investigación, me ha permitido realizar una relectura de una experiencia pedagógica de Colombia en la cual me desempeñe como facilitador previo a mi estudio de posgrado de la Universidad Nacional de La Plata.

Por tanto esta investigación hizo un rastreo, comprensión y análisis de los sentidos que emergieron en una escuela de inteligencia emocional, concepto psicológico que entra en juego con la comunicación y la educación de los agentes contemporáneos.

A pesar de que hace tan solo veinte años la *Inteligencia Emocional* (IE) fue un concepto propuesto por Salovey y Mayer (1990) en la psicología con el fin de indagar los aspectos que incidían en la capacidad adaptativa de los seres humanos ante situaciones de cambio independientemente de su desarrollo cognitivo o “coeficiente intelectual”; el impacto de esta discusión elaborada desde la psicología es realmente visible a partir de los diferentes ámbitos profesionales en los que ha logrado filtrarse en la actualidad como en el caso de la administración de empresas y el mundo financiero (*emprendimiento*); la intervención social y comunitaria a colectivos (*coaching* o *liderazgo*); y en actividades

pedagógicas y de formación extracurricular propiciadas por las perspectiva de política educativa neoliberal , que es el tema de investigación en concreto del presente trabajo.

Para entender el impacto de los problemas de estudio relacionados con el desarrollo de la “inteligencia” en términos de erudición, sugeridos en el párrafo anterior y que en cierta medida fueron los causantes de omitir o evitar durante gran parte del siglo pasado a las emociones como una discusión científica central; podría decirse que estos no solo fueron tratados con prioridad por los enfoques psicológicos y pedagógicos de casi todo el siglo XX – apoyados principalmente en el conductismo y la psicología evolutiva –, sino que también fueron la base de las herramientas y técnicas de aprendizaje usadas en el sistema educativo estatal que conocemos en muchas geografías de occidente actualmente.

No obstante, problemáticas de investigación como el estudio de la felicidad en el ámbito profesional o familiar, el desarrollo de las emociones en entornos de crisis y la capacidad de interacción social en diferentes contextos sociales no solo han puesto en tela de juicio el concepto de “inteligencia” que comúnmente asociamos a los sistemas de aprendizaje educativo y los procesos evolutivos en el ser humano; sino que también han desplazado las antiguas preocupaciones sobre el perfeccionamiento de las capacidades analíticas y de erudición en la educación por una necesidad cada vez mayor de fomentar estrategias pedagógicas en donde los comunicación de los sentimientos y las emociones se tornan el centro de los discursos formativos. Estos se realizan apoyándose en valores contruidos desde entornos mediáticos, diversas teorías académicas y etiquetas de consumo, que comúnmente suelen justificar gran parte de los productos o servicios que se venden desde esta lógica en distintos tipos de mercados.

De esta forma, la intención de este texto es propiamente la de exaltar el papel de las emociones en los procesos de comunicación y aprendizaje como un aspecto “transformador” en las dinámicas sociales individuales y colectivas, más no exactamente el de abordar las limitaciones de la “inteligencia” en términos racionales, tema que será expuesto más adelante al momento de abordar los debates teóricos al interior de la IE como problemática científica.

Y si bien, el *emprendimiento/emprededurismo* ha limitado en gran parte la comprensión que se tiene sobre la IE como discusión científica, este concepto ha llevado la discusión hacia nuevos nichos otorgando mayor relevancia a las emociones como una estrategia de marketing más que como un espacio de reflexión sobre las formas de



comunicación y los procesos adaptativos/creativos del ser humano en distintos contextos sociales. A grandes rasgos, podríamos asumir que su éxito como herramienta comercial es debido a la unión que se realiza de dos grandes bloques de conceptos derivados de las ciencias sociales; en donde la necesidad de aumentar la producción, ingenio y destrezas comerciales es en sí un afán por fomentar la *productividad* como un aspecto propio de la economía de mercado; y por otro lado, el lugar prioritario de las emociones, referido a conceptos de la psicología como la *resiliencia* o la IE, podrían entenderse también como el propósito de “humanizar” un mundo empresarial que hasta hace pocos años fue asociado con una estructuras rígidas jerárquicas, dinámicas de comunicación lineal entre jefes y subalternos, además de ambientes laborales cerrados y distribuidos en pequeños cubículos.



Parra-Mayorga, C. (2014) PdeC. Modulo Cooperación [Fotografía]. Archivo Personal.

El interés por estudiar el desarrollo e impacto al interior del sistema educativo público colombiano en la actualidad definió el campo material seleccionado para dicho estudio, fue abordado a partir de la observación participativa, de los discursos de legitimación y el análisis de las entrevistas realizadas a los maestros que hacen parte de un programa de formación extracurricular llamado “Pilos de Corazón”, realizado por un equipo de trabajo interdisciplinar conformado por artistas y profesionales de las Ciencias Sociales y de la Educación que tiene como fin atender la Jornada Escolar Complementaria en Bogotá con actividades lúdicas y de formación didáctica enfocadas desde la IE.

La Jornada Escolar Complementaria constituye una modalidad de la jornada extendida que contempla el sistema educativa colombiano. Solo a modo de contextualizar mencionaremos dos aspectos que la caracteriza.

El primero de ellos es que a pesar de que este no es un espacio de formación curricular dentro de su funcionamiento como un complemento a las actividades académicas relacionadas con la erudición y el aprendizaje evolutivo están reguladas por el Estado colombiano a partir de los lineamientos expresados por el Ministerio de Educación. Mediante el establecimiento del convenio 0213/2014 con la empresa Fundación Carvajal, este ministerio dio inicio a las bases para emprender la Jornada Escolar Complementaria en sectores vulnerables del país – como gran parte de los departamentos de Cauca, Valle del Cauca y Bolívar – con la realización de actividades lúdicas y enfoques didácticos orientados al desarrollo de la IE. De esta manera, la idea de una “Educación de calidad como camino a la prosperidad” dentro del discurso estatal, invita a que estas actividades deban proyectarse y enfocarse para:

[...] fortalecer las estrategias educativas para el uso adecuado del tiempo libre y el mejoramiento de la calidad de la educación a través de la implementación de la Jornada Escolar Complementaria, proyectando que a partir de 2014 todas las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas las desarrollarán de manera articulada con la jornada extendida. (Min. Educación, 2014, p.5)

Por otra parte, respecto al segundo aspecto, cabe resaltar que si bien los procesos pedagógicos desarrollados en la Jornada Escolar Complementaria son regulados por el Estado a partir de una serie de paquetes legales en los que se incluye el Plan de Desarrollo 1999 - 2002 “Cambio para construir la paz”, los decretos 348/2000 y 1729/2008, y las leyes 508/1999, 633/2000 y 789/ 2002<sup>1</sup>; su funcionamiento es mixto, pues opera con recursos públicos pero su implementación se da actualmente mediante una relación productiva entre el sector público y privado. Luego, el Estado otorga un sustento financiero para las Jornadas Complementarias, pero estas no son desempeñadas por el sistema educativo público sino por programas y proyectos pedagógicos contratados como terceros y desarrollados a través de entidades privadas como CONFENALCO, CAJASAN, COLSUBSIDIO – CAFAM o COMPENSAR, que son elegidas a nivel regional por el Ministerio de Educación y el de Cultura para sopesar las necesidades en las áreas de formación lúdica y recreación con los servicios que prestan estas entidades privadas como Cajas de Compensación Laboral.

---

<sup>1</sup> Ver Anexo 1.

El programa Pilos de Corazón es cual constituye el caso de estudio de la presente tesis se ha desarrollado por la CAJA de COMPENSACIÓN FAMILIAR (CAFAM)<sup>2</sup>, está sujeto al decreto 1729 de 2008 por el cual reglamenta parcialmente el artículo 16 de la Ley 789 de mayo de 2008 que obliga a las cajas de compensación familiar que operan en Colombia a destinar una parte de sus recursos a programas que promuevan el desarrollo físico, cognitivo, social y emocional de los niños, niñas y jóvenes de 0 a 17 años pertenecientes a los estratos<sup>3</sup> 1 y 2 que habitan en los sectores más vulnerables<sup>4</sup> del país.

De esta manera, podríamos decir que más allá del discurso pedagógico y la necesidad de complementar la formación curricular con actividades lúdicas y de esparcimiento, la alusión a la “prosperidad” en los lineamientos del Ministerio y la financiación de estas actividades por parte del Estado en manos de privados, no solo deja al descubierto la incidencia del discurso de *emprendimiento* en el desarrollo de las actividades extracurriculares, sino el afán pedagógico que existen en la actualidad por formar estudiantes con cuerpos regulados tanto a nivel cognitivo como emocional.

Esta investigación se basa en un enfoque crítico a este discurso por los efectos sociales que ha tenido en el ámbito educativo público, al ser en gran parte un receptor del discurso económico neoliberal de finales del siglo XX, que es el que se ha encargado de debilitar en gran medida la calidad de los servicios públicos educativos en Colombia y el mundo.

Por tanto, los interrogantes iniciales surgidas de esta problematización estuvieron vinculados al modo en que las políticas educativas neoliberales entienden la compensación o las jornadas complementarias. Me pregunto ¿cómo las propuestas referidas al arte y la expresión pueden ser dispositivos de una nueva colonialidad?, ¿que contienen

---

<sup>2</sup> La caja de compensación familiar (CAFAM) es una organización privada sin ánimo de lucro que está en el marco de la protección y seguridad social donde administra recursos y prestaciones de servicios sociales. Para ahondar consultar: <http://www.dinero.com/edicion-impresia/especial-comercial/articulo/cajas-compensacion-familiar/36431>

<sup>3</sup>En este caso la estratificación está dada por la clasificación de los inmuebles de acuerdo a las características que posean y el entorno en que se encuentran para así poder generar un cobro frente a los servicios públicos. Por tanto existe el estrato 1 hasta el 6 en donde los estratos más altos subsidian a los más bajos. [https://www.dane.gov.co/files/geoestadistica/Preguntas\\_frecuentes\\_estratificacion.pdf](https://www.dane.gov.co/files/geoestadistica/Preguntas_frecuentes_estratificacion.pdf)

<sup>4</sup>Ley General de Educación identificó como las **poblaciones vulnerables**, personas que, por su naturaleza o por determinadas circunstancias, se encuentran en mayor medida expuestos a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden. <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-90668.html>

como potencial emancipatorio en los procesos de apropiación de los sujetos de la experiencia educativa?, ¿cómo re significan el pronunciarse y expresarse? ¿Se pueden reconocer en la propuesta elementos de comunicación educativa?

Es así que el problema a investigar es ¿Cómo se implementa la política pública de educación a través de la perspectiva de comunicación/educación tomando el caso concreto de la Jornada Escolar Complementaria Pilos de Corazón (PdeC): Escuela de Inteligencia Emocional durante el 2013 a 2015 en Bogotá, Colombia?

De tal modo el objetivo propuesto fue analizar desde la perspectiva de comunicación/educación el programa educativo de atención integral y jornada escolar complementaria Pilos de Corazón: Escuela de Inteligencia Emocional en Bogotá, Colombia entre 2013 - 2015.

Ante esto se planteó que las categorías a trabajarán entorno a las relaciones comunicativas, educativas y de poder que se establece en este programa a partir de saberes ofrecidos como complementarios y en paralelo con la educación tradicional bancaria. Y cómo este marco referencial dan cuenta de nuevas formas de colonialidad y/o el sentido de las posibilidades emancipadoras del arte y el juego dentro de la educación siempre bajo la perspectiva de comunicación/educación.

Los procesos metodológicos que guiaron la investigación, se sustentan en la perspectiva hermenéutica, comprensiva y reflexiva, por la cual se procura ahondar los sentidos desde diversas textualidades producidas por lo documentos institucionales y los actores claves identificados en el caso de estudio. La información fue tratada en torno a tres niveles de análisis. El primero consistió en la indagación documental de las leyes, guías metodológicas y discursos académicos en torno a la IE y su desarrollo en los sistemas educativos estatales, aspecto que no solo permitió comprender gran parte de las problemáticas que giran en torno a las emociones como problema de estudio en la psicología; sino las diferentes interpretaciones y usos que se han hecho de este término en diferentes áreas profesionales, del conocimiento y la institución de referencia.

El segundo nivel de análisis consiste la interpretación de los discursos que orientan las actividades del equipo profesional de “Pilos de Corazón” y para el cual se realizaron entrevistas a coordinadores del programa, entrevista colectiva a un grupo de muchachos participantes de este y análisis a cuatro reflexiones elaboradas por profesionales encargados

de agenciar las actividades de tipo lúdico del programa, contratadas por la Caja de Compensación privada CAFAM. En este proceso se analizaron los elementos discursivos que situaban a la IE en el programa pedagógico, desde el marco de comunicación/educación.

El tercer y último nivel de análisis se detuvo en la relación entre ambos modelos educativos y las relaciones entre los discursos pedagógicos basados en la IE y las dinámicas históricas, políticas, socio-culturales y económicas actuales; esto para tratar de entender no sólo las limitaciones de este tipo de proyectos, sino las motivaciones y necesidades sociales que han llevado a un consumo cada vez más creciente en torno a este tipo de productos relacionados con el *coaching* y *liderazgo*. Respecto a las investigaciones académicas abordadas que relacionan la información contenida en el segundo y tercer nivel de análisis, estas se agruparon en tres grandes bloques: el primero, conformado por las realizadas en torno a la IE como tema de investigación en el ámbito psicológico, pedagógico y empresarial; la segunda, organizada en torno a los resultados obtenidos en experiencias pedagógicas basadas en IE; y la tercera, que agrupa las investigaciones sobre el contexto económico, filosófico y político de finales del siglo XX en torno a los problemas de la *educación, comunicación y la construcción de subjetividades*.

Cabe aclarar que en este trabajo no abordaremos de forma desagregada de la neurociencia como disciplina hegemónica en materia de educación de las emociones, más bien nos interesa poner foco en los enfoques, perspectivas, pedagógicas que devienen de ella y de otros aportes complementarios. Es decir, desde el corpus teórico se seleccionan aquellos enfoques teóricos presentes como fundamento en el campo material de estudio, es decir el programa PdeC.

La estructura del documento de la presente investigación está organizada en cinco capítulos el primero es una aproximación a las categorías conceptuales centrales para el abordaje del campo material, el segundo está centrado en las particularidades de la IE y el origen de su aceptación en el mundo actual, que pretende realizar un diálogo entre el contexto mediático, académico y pedagógico sobre esta temática en concreto; el tercero construido con el fin de recoger y analizar las experiencias recogidas en torno al programa “Pilos de Corazón”, lo que supone un acercamiento directo con el desarrollo de este proyecto dentro de la Jornada Complementaria en el contexto bogotano; y el cuarto, con hincapié en el impacto del neoliberalismo, la *regulación de las emociones y la colonialidad*

*del saber* en los programas pedagógicos estatales, lo que orienta el debate en torno a la IE como una propuesta científica inmersa en múltiples limitaciones trazadas por aspectos sociales, culturales y políticos del contexto actual. Por último, está el quinto capítulo donde se encuentran consignadas las conclusiones de la investigación.

## Capítulo I

### Aproximación a las categorías conceptuales centrales para el abordaje del campo material

#### 1.1 El lugar de las emociones dentro de las discusiones científicas

Como punto de partida es necesario reconocer dos aspectos del abordaje científico en torno a las emociones; por un lado, los conceptos básicos y el conjunto de términos referidos a la IE como problema de investigación; y por otro lado, las investigaciones sobre las emociones como problema de investigación en los ámbitos psicológicos, pedagógicos y financieros. De esta manera, la premisa que orienta gran parte de la comprensión que se tiene sobre la IE como un concepto producido a finales del siglo XX fue tomado de la investigación de Pablo Fernández Berrocal y Natalio Extrema (2009) en su artículo analítico sobre el impacto de la IE y la *psicología positiva* en los ámbitos educativos modernos. Por otro parte, la información contenida en esta investigación, al igual que en las realizadas por Mara Maricela Trujillo Flores y Luis Arturo Rivas Tovar (2005) o Fernández-Berroca y Ruiz Aranda (2008), coinciden en afirmar que fueron Salovey y Mayer (1990) quienes realmente dieron origen al concepto de IE - *Inteligencia Emocional* basándose en los avances que había tenido Gardner (1983) en torno a sus *estructuras de la mente*, tema de estudio que les permitió establecer parámetros e indicadores concretos para definir un modelo de IE basado en los siguientes aspectos:

- 1) La habilidad para percibir valorar y expresar emociones con exactitud 2) Habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, 3) habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y 4) habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. A su vez existen cuatro áreas fundamentales en la que la falta de IE provoca o facilita la aparición en problemas de conducta entre los estudiantes: 1) IE y las relaciones interpersonales, 2) IE y bienestar psicológico, 3) IE y rendimiento académico y 4) IE y la aparición de conductas disruptivas. (Salovey y Mayer, 1997 citado en Fernández-Berroca y Ruiz Aranda, 2008, p. 429)

A partir de esta cita y las reflexiones que se verán más adelante en gran parte de las discusiones científicas sobre la IE hay que destacar como la intervención en las problemáticas emocionales individuales y colectivas, el *discurso* toma un lugar privilegiado ya que es partir de este que se comunican las emociones humanas, tal cual lo afirman los experimentos realizados por los investigadores españoles Fernández-Berroca y Ruiz Aranda (2005) al igual que los realizados por Singer y Salovey (1996); en donde también se elaboran las bases de la *resiliencia* como un concepto capaz de comprender la capacidad de emerger tras haber pasado por experiencias negativas, dando cuenta de cómo las personas pueden resolver estados emocionales negativos y situaciones de crisis a partir de cambios cualitativos que tienen un efecto *positivo* en ámbitos académicos, laborales y cotidianos.

De esta manera, la presente perspectiva de análisis sigue rigiéndose por el predominio del *discurso* como una forma de mediación y acceso a la información de parte del psicólogo o profesional de la educación al momento de abordar *al individuo o grupo en cuestión*; tratando las emociones a partir de la *interacción comunicativa* entre todos los actores implicados en la investigación, pero sobre problemas muy específicos como la incapacidad para expresar sentimientos en diferentes espacios sociales o la reacción social a ciertas emociones concretas (miedo, felicidad, esperanza, etc.). Planteado de este modo abstractos son inferencias de contexto experiencia de vida relaciones de poder, etc.

Seguido de esto, y de acuerdo a los resultados de la clasificación que realizan Trujillo Flores y Rivas Tovar (2005, p. 8) sobre los diferentes modelos de medición y evaluación de la IE, los problemas en el ámbito pedagógico abordados desde este horizonte conceptual y las lógicas de la psicología sistémica suponen aplicar diferentes tipos de test y pruebas que pueden agruparse en tres grupos – los (1) estudios sobre ajuste psicológico, (2) los que analizan el rendimiento escolar y (3) los que se emplean para el tratamiento de conductas disruptivas. Lo que en conjunto da cuenta de que en gran parte la IE no solo es una herramienta conceptual diseñada, en un principio, para comprender el sistema de valores y emociones que rigen a los individuos en sociedad; sino también un mecanismo para intervenir de manera directa y desde los nuevos enfoques pedagógicos las tradicionales preocupaciones de la pedagogía conductista como: (1) los factores que inciden en la sociabilidad, y (2) el desarrollo de la inteligencia a la par de las capacidades cognitivas. No obstante, a pesar de las continuidades con el modelo conductista hay que recordar que el



gran factor de cambio dentro de la discusión científica sobre la IE radica en haber integrado justamente la dimensión “emocional” que se hallaba aislada en las artes y humanidades, y que era prácticamente inexistente dentro de las valoraciones científicas psicológicas hasta la década de los años noventa del siglo XX.

Paralelo a estas discusiones sobre las implicaciones epistemológicas que existen entre la IE y algunos aspectos de la psicología conductual aplicados para la comprensión de las emociones, podríamos decir que la interpretación realizada por Daniel Goleman (1995) en su libro *best-seller* dentro del mundo empresarial es en sí una muestra de las consecuencias por querer aplicar la comprensión de las emociones con el fin de incidir con “estímulos” para aumentar la productividad de las sociedades capitalistas y lograr así “mundos más felices”. Dicha preocupación podría equipararse a las reflexiones que en otro orden de ideas Max Weber (1991) pudo analizar en su estudio sobre el impacto del protestantismo – específicamente del ideal calvinista que asocia la riqueza material y espiritual - al interior del capitalismo; e incluso, con el mítico ensayo del filósofo Marcel Schwob (2006) en donde se reflexiona sobre el terror y la piedad declarando como “reír es dejarse sorprender por una negligencia de las leyes” frente a una gran pregunta filosófica en donde “¿se creía pues en el orden universal y en una magnífica jerarquía de causas finales? Pues cuando se hayan enlazado todas las anomalías a un mecanismo cósmico, los hombres no reirán más” (Schwob, 2006, p. 1), aludiendo a la incapacidad de estar satisfecho por completo en los sistemas utópicos perfeccionistas.

Ya por último, respecto a los estudios sobre los aportes de la IE a los ámbitos empresariales, pedagógicos y de trabajo comunitario; pueden resaltarse en el caso del *marketing* y el *emprendimiento* los aportes de Rodrigo Zarate Torres y Sergio Matviuk (2010), quienes han desarrollado interesantes reflexiones sobre el impacto de éste tema en el área de la administración de empresas. De esta manera, al inicio de su texto es posible dar cuenta de la adaptación de los intereses del mundo empresarial al ámbito a la IE, al justificar la importancia de esta discusión en los siguientes términos:

El argumento de que “la inteligencia emocional es tan importante como el coeficiente intelectual (IQ) o más importante que él en la vida profesional como en la vida de los negocios” (Goleman, 1995; Cooper y Sawaf, 1997), lo que ha ocasionado

que el tema sea de análisis más profundos y en el caso de la presente investigación se ha relacionado con el interés por realizar estudios para definir la inteligencia emocional de los directivos del sector financiero colombiano (Zarate Torres y Matviuk (2010, p. 151).

Y a pesar de que el presente estudio está anclado en las lógicas del *emprendimiento*, en donde el éxito empresarial y financiero se equipara a la felicidad, capacidad de *liderazgo* y los logros personales, su aporte principal radica en aplicar análisis inspirados en conceptos sociológicos y psicosociales con el fin de evaluar los distintos modelos e impactos de la IE en los ámbitos empresariales colombianos, más que en sus valoraciones sociales carentes de críticas profundas sobre el mundo del mercado.

Ya por último, en el caso del abordaje de las emociones en los proyectos de trabajo comunitario y la intervención social del relevamiento de trabajos publicados se podría ubicar las investigaciones con respecto del *bullying* se destaca una importante producción al respecto en distintas universidades españolas que han tenido impacto en los fundamentos de proyectos que encaran la problemática desde la IE. En particular el trabajo de en las escuelas primarias españolas, por parte de Cordelia Estévez Casellas, Aida Carrillo y María Dolores Gómez Medina docentes de la Universidad Miguel Hernández (2018), no solo revelan una disminución de los casos tratados por medio de la aplicación de estrategias basadas en IE, sino una comprensión más compleja de esta problemática. A su vez podría incluirse en este grupo los aportes de la investigación de la pedagoga vasca June Garagalza Artaraz (2015), quién a diferencia de las investigadoras anteriormente mencionadas, ha realizado un estudio sobre el mismo tema y en el mismo contexto pero desde una enfoque más hermenéutico e interpretativo, aislado de la medición psicométrica empleada para adaptar los coeficientes a las mediciones de la rabia, la solidaridad o la empatía como suele suceder en muchas de las investigaciones orientadas por la IE como perspectiva de análisis.

Por otro lado, en la búsqueda de investigaciones de perfil crítico a la IE se recupera el trabajo del investigador de la Universidad de Buenos Aires (UBA) Miguel Andrés Brenner (2019), se encuentra un análisis crítico frente a la inteligencia emocional el cual no se puede reducirse a ser considerado a un concepto únicamente individual sino, por el contrario, el tema de las emociones están inmersas en contextos socio históricos, ideológicos y cargados de significados. A su vez dicho tema se puede observar como presa

el capitalismo contemporáneo en la medida que se vuelve mercancía, desde la cual emerge todo un mercado para tener una adecuada salud emocional

La consideración neoliberal de las problemáticas sociales se desplazan al ámbito de las emociones. En el neoliberalismo la cuestión de la vulnerabilidad afectiva se resuelve en la “gestión de los afectos”. En tanto “el Mercado” predomina en la constitución de la subjetividad, se debilitan la cohesión social y las solidaridades. Ante ello, para el aprendizaje, el Estado descentraliza su responsabilidad en las emociones de los individuos. (Brenner Miguel, 2019)

Frente a lo anterior se puede sumar la postura de la investigadora de FLACSO argentina Ana Abramowski, en la entrevista realizada por Mariana Otero(2019), quien manifiesta que la educación emocional es disciplinamiento ya que fomenta en los individuos un autoexamen para regular emociones que son negativas para la normalidad de la sociedad. La discusión gira entorno a no concebir las emociones desde una sola perspectiva, hay que considerarlas desde sus ambigüedades, teniendo presente el contexto social, cultural, político. La educación emocional deberá ser ese espacio para comprender el surgimiento de las emociones en ciertos contextos para así poder enriquecer el análisis de las sociedad contemporáneas, más no ser un instrumento para apaciguar y normalizarlas

Es posible rastrear en desde los estudios sociológicos diversas posturas frente a las emociones. En el siglo XIX bajo la tradición positivista las emociones estaban reducidas a ser mecanismos meramente fisiológicos. Leidy Bolaños (2016) en su estudio socio-histórico sobre las emociones nos menciona que ya para inicios del siglo XX con los trabajos del sociólogo y antropólogo Marcel Mauss y el sociólogo Norbert Elias presentan estudios donde analizan cómo a los individuos les han impuesto social e históricamente un uso de las emociones, de los afectos y de su cuerpo; evidenciando una correlación entre la estructura social y la estructura emocional e individual. En el caso de M. Mauss por medio de conceptos como hecho social total y eficacia simbólica y en el caso de N. Elias el de formación social y economía psíquica.

Por tanto las emociones y sentimientos no son construcciones individuales y aisladas sino por el contrario están en situadas en un contexto histórico, social, económico y cultural.

Precisamente porque el psicólogo piensa de un modo absolutamente ahistórico, porque enfoca las estructuras psíquicas del hombre contemporáneo como si se tratara de algo incambiable y que no ha sufrido proceso alguno, el historiador apenas puede utilizar para algo los resultados de su investigación. Y precisamente porque el historiador, preocupado por lo que él llama los hechos, trata en la medida de lo posible de evitar los problemas psicológicos, apenas tiene algo que decir a los psicólogos. (Elias 1987 [1978], 492) (Bolaños, 2016)

Ante lo anterior se puede pensar que las emociones pueden ser consideradas construcciones sociales y que en esa medida, alejándose de considerarlas “naturales”, cumplen con una finalidad, con un propósito de regulaciones subjetivas en el contexto de culturas masivas<sup>5</sup>.

Frente a esto se encuentra dos autores franceses Foucault y Bourdieu que analizaron dispositivos que vienen a disponer a un cierto sujeto moderno el cual es moldeado para insertarse a una sociedad. Foucault con su concepto de *Biopoder* o las *tecnologías del yo* lleva implícito todo un ejercicio de poder frente a los sujetos que se autorregulan bajo la presión de insertarse a una sociedad, lo cual, si se analiza conlleva a una serie de emociones latentes que le recordarán la manera de cómo se debe comportar, como se disciplina el cuerpo. Por otro lado con Bourdieu y su concepto de *habitus de clase* se evidencia que existe una experiencia emocional por parte del sujeto para integrarse, por tanto son disposiciones duraderas asociadas a la sociedad y la cultura. Vale decir que las emociones son unas prácticas culturales.

Para Bourdieu las emociones son prácticas que emergen de las disposiciones corporales siempre condicionadas por un contexto histórico y cultural (Scheer 2012, 193). Aunque Bourdieu rara vez se ocupa de la emoción como una categoría central, le abre un espacio de análisis al situarla como práctica o comportamiento que tiene incidencia en la realidad social (Scheer, 2012). (Bolaños, 2016)

Por otro lado podemos rastrear el uso de las emociones en el trabajo de Norbert Elias como dispositivo para llevar a cabo la civilización en occidente. En el texto de Carlos da

---

<sup>5</sup> El concepto de cultura masiva es tomado según el planteo de de la comunicóloga argentina Marita Mata (1985).

Fonseca Brandao (2009) se puede encontrar un análisis que hace frente a los aportes de Elías en cuanto al control de las emociones en la psicogénesis y en la sociogénesis. La sociedad moderna es un producto de controles y privaciones de los sujetos en cuanto a su vida privada y pública. De la cual comienza a tejerse un marco cultural de referencia para constituir restricciones en la libertad individual de forma legítima. La perspectiva de Elías invita a no desvincular los análisis de los sujetos de sus contextos sociales. Entonces, desde el análisis del proceso de la civilización el control de las sensaciones y emociones jugaron una pieza clave para constituir una edad moderna basada en una organización de estados naciones. El autorregularse, la inhibición de ciertas conductas en público y el hecho de homogeneizar los sentires frente a ciertos hechos llevaron a organizar los sentidos comunes en la población.

Las formas de comportamiento en la sociedad absolutista de la corte representa una “marca de distinción” de la nobleza en relación a las otras clases sociales, especialmente en relación a la burguesía ascendente (cfr. Ribeiro, 1983:19). Esta búsqueda de distinción de la nobleza en lo referente a la burguesía ascendente, explicitada por un nuevo código del comportamiento y nuevo nivel de control de las emociones (...)” ( Da Fonseca, p. 56)

Los estudios antropológicos nos aportan la mirada de las emociones y sentimientos en la cultura desde donde surge la pregunta acerca de los modos en que los diferentes colectivos culturales, grupos y contextos sociales se forman como parte de la construcción del sujeto cultural.

## **1.2 Comunicación/Educación : Tensiones en el marco de la transformaciones sociales y culturales**

Las relaciones entre el *discurso* y los procesos de *transformación social* son categorías para comprender la dinámica de las relaciones reflexivas de aprendizaje entre pedagogos, estudiantes y observadores, que llevan a adelante propuestas educativas desde la IE como es en este caso Pilos de Corazón.

Jorge Huergo y Belén Fernández nos presenta tres ejes con respecto frente a lo escolar y lo mediático.

El primer eje está en la relación entre las instituciones escolares y los horizontes culturales en donde se piensa la escuela como formadora de una cultura homogénea ligado a un proceso de civilización donde se buscaban agentes transformadores que invirtiera el orden premoderno y pasará de ser súbdito a ser ciudadano. La escuela estaba concebida para instaurar el pensamiento moderno para formar ciudadanos para los emergentes Estados-nación. Con ello se construyeron tres creencias alrededor de la escolarización como proceso social para un adecuado funcionamiento social y transmisión y uso de un conocimiento. La primera es que la educación disciplina la entrada del mundo en la conciencia lo que implica dos cosas: El educando es pasivo y que la institución escolar es portadora y guardiana de los “culto”. La segunda creencia que está de ligada a la concepción de progreso y es el traslado del “mero estar” hacia el “ser alguien”. Donde la educación será pieza clave para la movilidad social ascendente. De pasar a ser un menor de edad a ser adulto. La autonomía por el uso de la razón. Por último tenemos el paso de las culturas orales primarias hacia una lógica escritural que está relacionado al contrato social, a la legalidad, al cuadro burocrático donde lo escrito es válido. Donde lo que está escrito prevalece en el tiempo.

El segundo eje se presenta la cultura escolar como un dispositivo de transformación y/o reproductora de ciertas pautas sociales por medio del disciplinamiento y el control de prácticas, saberes y representaciones. Esto se traslapa a diferentes instituciones sociales como la familia, la religión, el Estado etc. Entonces si la educación se puede constituir también fuera de la escuela tenemos un primer punto de coyuntura con la cultura mediática que a su vez transforma prácticas, saberes y representaciones frente a los marco referenciales socialmente aceptados. Ahora bien tanto la escuela como los medios ofrecen un tipo de saberes diferentes; el primero jerarquiza el conocimiento de forma lineal en sentido lógico, el segundo lo presenta como entretenimiento sin tener siempre un orden predeterminado; pero ambos llegan al mismo punto desde diferentes caminos, el cual es el consumo de información por parte de los agentes.

Entonces aparece una nueva forma de transmitir el conocimiento, si bien en un inicio era una cultura oral y está paso a una lógica escrita ahora da paso a una hegemonía audiovisual donde generarán nuevas inquietudes y formas de pensarse al mundo. Y de la mano con esto está la idea de la tecnología, y sin querer caer en reduccionismos se manifiesta que: “Los medios y las nuevas tecnologías estarían provocando “alfabetizaciones

múltiples” o alfabetizaciones posmodernas y produciendo, en cuanto a la estructura de la percepción, una suerte de incapacidad de adoptar un único y fijo punto de vista con respecto a la realidad” (Huergo; Fernández, 2000, p. 26)

Por último tenemos el tercer eje que gira entorno a la información y la eficacia de la transmisión de esta a la hora de generar procesos comunicativos. Y aquí es donde podría caer en una tecnoutopía en la medida de creer que por tener más acceso a tecnologías de comunicación se expandirá de forma eficiente y eficaz la información. Si bien no hay que darle toda las esperanzas de una buena educación a la educación tampoco es pertinente no disponer de estos dispositivos que se convierten en puertos de información global.

El problema de la *transformación social* fue abordado a partir de lugar del *discurso* en la formación educativa, principalmente entorno a las investigaciones de Jorge A. Huergo (1991, 2005, 2010) humanista, filósofo y pedagogo argentino. Este podría constituirse como un referente teórico y metodológico capaz de explicar las dinámicas de los sentimientos y emociones en las aulas y actividades extracurriculares, pero desde un enfoque crítico y alternativo centrado en la necesidad de abordar los cambios sociales, a nivel individual y colectivo, desde una perspectiva centrada en la formación humanista y el uso pragmático del conocimiento. Por otra parte se contempla la pedagogía crítica como pieza para la *transformación social* en la medida que aboga por la comprensión del contexto social, cultural y económico en el cual se sitúa el sujeto y cómo éste, a partir de un ejercicio analítico y de empoderamiento, puede dar vuelta a lo que considerará como injusto. Peter McLaren (1997) manifiesta que:

Todo el proyecto de la pedagogía crítica está dirigido a invitar a los estudiantes y a los profesores a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen, y las disposiciones sociales, culturales y económicas del orden social en general (...). La pedagogía crítica se ocupa de ayudar a los estudiantes a cuestionar la formación de sus subjetividades en el contexto de las avanzadas formaciones capitalistas con la intención de generar prácticas pedagógicas que sean no racistas, no sexistas, no homofóbicas y que estén dirigidas hacia la transformación del orden social general en interés de una mayor justicia racial, de género y económica." (McLaren, 1997, p. 270)

De esta manera, dentro de las múltiples discusiones abordadas por Huergo (2005) cabe destacar tres problemáticas en concreto sobre las relaciones entre la *educación* como proceso formativo, el ámbito de la *comunicación* mediática como espectro cultural y la construcción de *subjetividades* al interior del sistema escolar.

Luego, la primera de ellas gira en torno a la carencia del *contexto* en los modelos escolares estatales y la construcción de los discursos críticos que desarrollaron esta problemática a lo largo y ancho de toda América Latina durante la segunda mitad del siglo XX, como una forma de cuestionar al difusionismo cultural norteamericano y europeo impuesto durante la Guerra Fría (1945 - 1989) en el hemisferio occidental capitalista.

Dichas críticas, conforme a la matriz fundacional del campo, iban dirigidas a replantear la idea que los sistemas educativos fueran auténticos proyectos de aculturación en donde gran parte de los contenidos pedagógicos estaban siendo implantados como aparentes novedades en materia de enseñanza, sin tener en cuenta que en realidad no eran más que formas mediáticas de promocionar el discurso supremacista del *capitalismo blanco* en aspectos particulares como, por ejemplo, el privilegio del inglés como lengua extranjera de enseñanza e incluso el predominio del pasado clásico europeo frente a pasado prehispánico americano en las clases de historia. No obstante, criticar los contenidos pedagógicos que refieren a otras culturas o sociedades no es aspecto vital y necesario dentro de estos enfoques realmente, pues en su afán por generar procesos pedagógicos desde la *contextualización* de los contenidos que se enseñan en el aula es que se cuestiona la incapacidad que tienen los sistemas educativos y estatales para adaptar o comprender modelos educativos propios; asumiendo así, a los modelos exógenos como una solución “novedosa”, traída de otro entorno con el fin de perfeccionar la cultura y poner en consonancia geografías y sociedades distintas en torno a proyectos económicos y culturales comunes como la *globalización del mercado*.

De esta manera, gran parte de las reflexiones ya sugeridas entre el proyecto económico neoliberal de finales del siglo XX y el auge del *emprendimiento* como un concepto y discurso que ha logrado adaptar gran parte de los resultados científicos que ha desde la IE se han hecho en el ámbito empresarial son en realidad una muestra de las relaciones que existen actualmente entre el difusionismo cultural norteamericano y las dinámicas de economía global que todavía se mantienen desde la década de los años noventa del siglo pasado.



Acorde a Martha Nussbaum (2010), filósofa crítica de los enfoques posmodernos en la educación y uno de los referentes más inmediatos para cuestionar el modelo educativo neoliberal, el gran problema con los que pretenden volver a los principios de la *economía de mercado* decimonónica como proyecto económico, social y cultural radica en que:

En algunas ocasiones, los defensores del viejo modelo argumentan que la búsqueda del crecimiento económico redundará por sí misma en los otros beneficios que mencionábamos, como la salud, la educación y la disminución de la desigualdad socioeconómica. Sin embargo, al estudiar los resultados de cada uno de estos experimentos hemos descubierto que el viejo modelo no deriva de manera concreta en esos beneficios. Los avances en materia de salud y educación, por ejemplo, guardan una muy escasa correlación con el crecimiento económico. Por otro parte, la libertad política tampoco sigue el camino del crecimiento, como se puede observar en el caso notable de China. (Nussbaum, 2010, pp. 36)

No obstante, esta idea ilusa en donde el crecimiento económico logra trascender todas las esferas sociales para lograr un mejor estado social y humano está también estrechamente relacionada con la pretensión que tienen muchos de los colectivos pedagógicos en torno la IE como la solución fragmentada y necesaria para tratar los problemas de comunicación, enseñanza y comportamientos culturalmente asumidos. De esta manera, gran parte de los resultados de investigación expresados por Hoyos (2017) o Mejía Rueda (2016), se parte de una idea bastante pretenciosa, y muy orientada hacia los ideales del “éxito” y *emprendimiento* generados desde posturas como las de Daniel Goleman (1995), en donde el manejo oportuno de las emociones y la *comunicación asertiva* se presentan como solución a la integralidad de los problemas en el mundo empresarial, académico, social y político e incluso a distintas escalas colectivas e individuales.

Dicha idea puede llegar a resultar reduccionista, sin una realidad empírica que lo demuestre y construida sin un trasfondo ético en sus argumentos, pues es de esta manera que se justifica como en las sociedades “más felices” pueden darse mejores condiciones para ser “innovador” o “creativo”, desconociendo en gran parte las desigualdades sociales internas o problemas estructurales insertos detrás de las dimensiones *positivas* de cada sociedad o entorno colectivo. Un caso concreto para explicar esta paradoja neoliberal es el de Colombia; que para el año actual de 2019 ocupó en el ranking realizado por la firma Gallup

International el no. 43 dentro de la lista de los “países más felices del mundo”, dejando a la vista un indicador que permite medir los posibles consumidores de “felicidad” a nivel regional, pero también una “doble” realidad en la cual se habla de emociones como estrategia de consumo e internacionalización mientras se omiten los primeros lugares en materia de pobreza, desplazamiento forzado, hambrunas, desigualdad socioeconómica y otros ejes más problemáticos en materia de calidad y cobertura de servicios en educación y salud.

Luego, partiendo de esta necesidad de establecer un modelo educativo coherente con su contexto histórico y social, es que se asume la segunda problemática abordada por Huergo, en donde los procesos de *transformación social* no están mediados por un único aspecto como las emociones y su efecto integral en el ser humano, sino por un conjunto de factores de orden social como (1) el peso inconsciente que tiene la cultura sobre los individuos, (2) el papel de la educación como proceso formativo orientado a comprender y construir sociedades, y sobre todo, (3) el lugar predilecto que ocupa el *discurso* y la formación a partir de la *palabra* y el *diálogo* como herramientas empleadas para poder comprender la construcción de la subjetividades a nivel personal, grupal, familiar, social, político y cultural. De esta manera, la propuesta de *transformación social* abordada aquí no asume la idea de cambiar en forma generalizada todas las dimensiones del ser humano regulando únicamente la dimensión emocional o aplicando un modelo de medición o intervención aplicable a todo tipo de contexto y lugar por igual; sino que da inicio a los procesos de cambio a partir del uso de la oralidad y la consciencia racional sobre las condiciones sociales y culturales de existencia para cada caso en particular.

Sin embargo, la idea del *discurso* como un agente en el proceso de *transformación social* no es única en el planteo de Huergo, y podría decirse que gran parte de la comprensión que en esta investigación se tiene sobre esta relación está elaborada con los aportes de Rosa Nidia Buenfil Burgos (1991), quien además de reflexionar sobre las relaciones entre el *análisis del discurso* y la *educación*, también se realiza una valoración sobre los cambios que ha tenido esta metodología de estudio desde la Lingüística Estructural de Ferdinand de Saussure hasta los enfoques de relectura de significantes heredados de Foucault, Derrida, Noam Chomsky y Teun Van Dijk. En relación a las dos discusiones abordadas por esta autora, y a manera de resumen, podría concluirse que gran parte de las discusiones sobre el *análisis del discurso* en el ámbito de la educación dan cuenta de que la

preocupación ya no está centrada en lo que se dice en términos “positivos” – es decir en términos de comprobación científica - dentro de un *discurso*; sino en cómo los significados y significantes siguen operando a partir de matrices amplias, conectadas por cambios semánticos, préstamos lingüísticos, transformaciones en las formas de comunicación, y sobre todo, partiendo de análisis de corte semiótico en donde toma mayor importancia el efecto mediático de los discursos que el contenido mismo de estos como reflexión científica, política o filosófica. De esta manera, es que puede entenderse, por ejemplo, como el *emprendimiento* ha logrado un mayor éxito y posicionamiento como discurso empresarial a diferencia de la IE en su integralidad, entendida como discusión científica sobre el importantísimo lugar de las emociones en la psicología humana.

La tercera y última problemática tratada en concreto sobre los lineamientos de la *transformación social* en términos de Jorge A. Huergo (2010) radica en la definición de los *espacios institucionales educativos*, que a grandes rasgos podrían entenderse como el “campo de juego” en el cual operan las relaciones de poder entre los distintos actores que componen la comunidad académica y la escuela como institución social - conformada generalmente por un cuerpo de estudiantes, padres de familia o acudientes, profesores, auxiliares académicos, personal administrativos y de asistencia, además de un área de psicología u orientación académica. No obstante, el aporte más interesante de esta dimensión radica en la idea de que la escuela no solo actúa como un reflejo y producto social simultáneo de la comunicación mediática - como impronta cultural - y la educación - como proceso formativo estatal -, sino en la inclusión de nuevas dimensiones de análisis en el espacio de enseñanza, muy similares a las empleadas en la cartografía social y empleadas con el fin de comprender las relaciones de poder en el aula y el significado de las diferentes prácticas, áreas y formas de transmitir el conocimiento (lúdica, acumulativa, operativa) al interior de esta.

A propósito de esta cuestión, Huergo (2010) llama la atención sobre la necesidad de una comprensión integral de la *transformación social*, en donde la educación y la comunicación como problemas en interacción actúan constantemente; razón por la cual éste critica las limitaciones que suelen hacerse entre estas áreas a propósito de la crisis actual en los espacios educativos institucionales. Con respecto a ello, el pedagogo platense expone como:

Comunicación/Educación se ha reducido de manera creciente a lo instrumental, separándolo de los procesos culturales y políticos que le sirven de contexto y lo atraviesan. Los nombres “pedagogía de la comunicación” o “de los medios”, “comunicación educativa”, “educación para los medios” o “para la recepción”, “mediaciones educativas”, “edu-comunicación”, parecen aludir más a la potencialidad inmanente de los conceptos con relación a cómo se “juega” en la sociedad (o en prácticas institucionales o de organizaciones), que a la densidad y espesor de un campo que crece al ritmo de la complejidad, la conflictividad y cierta persistencia de la crisis orgánica en nuestras sociedades. Algunos de ellos, incluso, parecen suturar prematuramente, a mi juicio, los términos de una relación tensa y conflictiva. Sin embargo, esta sutura sólo puede ocurrir en un (aún) reducido número de experiencias y prácticas. (Huergo, 2011)

Por otro lado, hay que recordar que la relación entre la educación y los medios de comunicación expuesta por J. A. Huergo (2010) está influenciada y guiada en gran parte por la concepción estructural-marxista elaborada por Louis Althusser (1988) a mediados del siglo XX, en donde el ejercicio de la educación, los medios de comunicación y la prensa aparecen como *aparatos ideológicos del Estado* condicionados por los discursos nacionalistas y funcionalistas que operaron en esta época, y que concretamente son producto de la formación de sujetos hábiles para el sistema capitalista y el contexto bipolar de la Guerra Fría (1945-1998). Sin embargo, uno de los aspectos que más influencia directa tiene de Althusser (1988) está en la comprensión de la *transformación social* al interior de los sistemas “ideológicos”, en donde a pesar de que pareciera existir cierta imposibilidad de escape o transgresión social, se reconoce el establecimiento de acciones concretas para contrarrestar la *adecuación* y *adoctrinamiento* de los estudiantes y la comunidad académica en general. Estas prácticas concretas son el *reconocimiento* de las condiciones materiales y discursos que están inmersos en el proceso educativo, en primer lugar, como una forma de comprender la *consciencia social* y el trasfondo de la retórica benéfica del capitalismo y el difusionismo cultural que se impone desde diversos productos, como por ejemplo, el *emprendimiento* norteamericano o el bilingüismo; y la *interpelación*, en segundo lugar, como la capacidad racional, autónoma y argumentativa necesaria en los entornos educativos, políticos e institucionales - es decir en el ámbito de lo *público* - para poder disentir de un

enunciado o idea de forma lógica, coherente y contando con los medios comunicativos para lograrlo.

Ya por último, habría que llamar la atención a partir las críticas que pesan en la comprensión que Althusser (1988) tiene del *materialismo histórico y dialéctico*, ya que de acuerdo a Sibrian Narvis (2015), sus grandes críticos contemporáneos – Foucault, Jürgen Habermas e E.P Thompson – lo ubicaron siempre como un referente más teórico y heterodoxo dentro de la gran variedad de lecturas que se han hecho del problema de la *alienación*.

De este modo identificamos la tensión de los modos de la comprensión de la *transformación social*, entre un uso pragmático del conocimiento en asuntos estructurales en el sistema educativo mundial desde finales del siglo XX (Nussbaum, 2010); y la importancia de cuestionar la teoría educacional “que no ha podido analizar las escuelas como sitios activos que producen y legitiman formas de subjetividad y modos de vida privilegiados” (McLaren, 1998, pp. 2) pues es justamente por omitir o dar por obvias gran parte de las discusiones que aquí se abordan que “no hemos logrado analizar la manera en que las subjetividades son producto de la educación, y la manera en que el poder organiza el espacio” (1998, pp. 2).

### **1.3 Enfoques pedagógicos y resultados basados en experiencias con IE en el contexto bogotano.**

Podría decirse que existe una orientación común dentro de las investigaciones sobre experiencias de IE desarrolladas en contextos pedagógicos que a través de diversas metodologías estudian el impacto de estas estrategias y ejercicios. En este sentido, la investigación realizada por Esteban Hoyos (2017) de su experiencia concreta con la IE en escenarios educativos en la ciudad de Bogotá y el municipio de Chía, desde el marco de los *estudios culturales*, plantea algunos aspectos claves para la comprensión de este enfoque:

- 1.) Aunque son proclives a muchas críticas, estos aportan herramientas y habilidades para la vida que los participantes posiblemente no podrían adquirir de otra manera;
- 2) Haber vivido la experiencia aportó y complejiza otros conocimientos que ignoraba,

asimismo me permitió ser investigador y participante al mismo tiempo; 3.) Los discursos sobre la emoción son llamativos en el entorno familiar y académico y de alguna manera parecen funcionar en pro de sus participantes; 4.) Contemplé otra dimensión fuera de la pedagógica y entendí las relaciones económicas y organizacionales que dirigían el programa; y 5.) Observé cómo la variedad de conceptos alineados con lo emocional producen una mixtura que llamé discursos sobre la emoción, que adoptan nuevas formas particulares a partir del uso, posiblemente muy alejadas de su origen, o sus intenciones. (Hoyos, 2017, p. 8)

Y si bien, este estudio da cuenta de un proceso de transformación personal y una indagación al interior de los sistemas de aprendizaje y *coaching* que usan conceptos de la IE, este pareciera usar sus emociones como un modo de evadir la capacidad para cuestionar algún aspecto de tipo político, cultural o económico que pudiera orientar un proceso “transformador” a nivel estructural y no solo individual. Luego, se está otorgando cierto status de privilegio a los enfoques psicológicos basados en la *intersubjetividad* y la comprensión individual de las emociones aislando y excluyendo al contexto social que los produce. Cabe aclarar de esta noción de *intersubjetividad* resulta contrapuesta a la perspectiva de comunicación/educación la cual se desarrollará en detalle recuperando los numerosos trabajos de Jorge A. Huergo.

Por último, respecto a las investigaciones sobre el uso de la IE en lugares donde el trabajo comunitario ha asumido procesos pedagógicos, se destaca la tesis de Ana María Rueda Mejía (2016) de la Universidad Católica de Colombia, en donde a pesar de existir un amplio bagaje teórico sobre el tema al momento de abordar y explicar el uso de ejercicios y talleres artísticos en el colectivo “Tierra de Sueños”; ésta al igual que Hoyos (2017) no es capaz de plantear una mirada crítica desde el ámbito político, económico y social en torno a las herramientas utilizadas, viéndose atrapada en reiteradas ocasiones en la construcción de argumentos vacíos sobre la *pedagogía del amor* y los aportes de la *comunicación asertiva* al momento de tratar situaciones críticas y trascendentales como los problemas de diálogo entre padres e hijos como caso en particular.

## Capítulo II

### La Inteligencia emocional y el pensamiento crítico.

A pesar de que en el capítulo I de este trabajo se hizo una especial reflexión sobre los puntos concretos que marcan las distancias entre el *emprendimiento* como discurso de mercado y la IE como discusión científica, podríamos decir que al interior de la academia de la década de los años noventa del siglo XX ya operaban al interior de la psicología dos modelos – el *mixto* y el *de habilidad* – establecidos para comprender desde dos ópticas distintas el lugar de las emociones en la psicología humana. A propósito de las diferencias entre ambos modelos, Pablo Fernández Berrocal y Natalio Extrema (2005) exponen como:

La categorización conceptual más admitida en IE distingue entre modelos mixtos y modelos de habilidad basados en el procesamiento de la información (Mayer, Salovey y Caruso, 2000). El modelo *mixto* es una visión muy amplia que concibe la IE como un compendio de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Bar-on, 2000; Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000; Goleman, 1995). [...] El modelo de habilidad es una visión más restringida defendida por autores como Salovey y Mayer que conciben la IE como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento. Para ellos, las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio. Esta visión funcionalista de las emociones recuerda las definiciones clásicas de inteligencia que remarcan la habilidad de adaptación a un ambiente en continuo cambio (Sternberg & Kaufman, 1998). (Berrocal y Extrema, 2005, pp. 67-68)

Luego, lo que en principio parecía una discusión sobre la funcionalidad de la IE en distintos ámbitos profesionales, como la administración de empresas, la pedagogía o el trabajo comunitario, terminó siendo en realidad una doble interpretación de una misma discusión sobre el lugar de los sentimientos y las emociones en distintos contextos sociales. Entonces, una manera de entender el porqué del *emprendimiento* y su auge se debe justamente a que en general, el modelo *mixto* tiende a obviar el análisis riguroso de los

resultados empíricos optando por discusiones conceptuales y teóricas que se adecuan a sus intenciones comerciales, más que a la confrontación de datos recogidos de la observación rigurosa, aspecto que dio origen al concepto de IE desde el modelo *de habilidad*.

Respecto a esta diferencia, vital para entender las distintas acepciones que cobran las emociones en cada modelo, los ya citados psicólogos de la Universidad de Málaga y estudiosos de este enfoque desde el punto de vista teórico y de la *psicología experimental*, también resaltan como las diferencias en cada modelo empezaron a estar presentes:

Lo que en un principio surgió como un interesante concepto científico y una nueva línea de investigación en el campo de la inteligencia y las diferencias individuales, pronto se convirtió en un concepto popular, más comercial que científico, que parecía ser la cura milagrosa para los males que acechaban a nuestra sociedad. Sin embargo, esta forma popular de entender la IE poco tenía que ver con la visión propuesta por Salovey y Mayer sobre el estudio conjunto de las relaciones entre emoción e inteligencia. Más bien se convirtió en un cajón de sastre que albergaba todas aquellas características personales positivas que no fuesen el Cociente Intelectual, por tanto, era fácil encontrar en sus definiciones aspectos relacionados con la personalidad, las motivaciones, las habilidades sociales, las actitudes, etc. (Mayer, Salovey y Caruso, 2000). (Berrocal y Extrema, 2009, pp. 90 - 91)

Entonces si a la diferencia de modelos le sumamos el auge del neoliberalismo y la situación beneficiosa que el mercado empezaría a tomar sobre esta discusión, el resultado que encontraríamos dentro de las propuestas *mixtas* serían en su mayoría discursos orientados al posicionamiento del *emprendimiento*. Su función, al igual que gran parte de los discursos académicos de este orden radica en legitimar desde los discursos científicos la necesidad social de imponer la “educación emocional” como un producto comercial, que en un inicio fue insertado en todas las escuelas norteamericanas de finales de los años noventa del siglo XX para luego exportarse como modelo de intervención grupal e individual a toda una sociedad capitalista globalizada, atormentada por las crisis sociales, políticas y ambientales actuales, pero incapaz de comprenderlas a pesar de sus avances tecnológicos y aparentes desarrollos sociales y económicos.

Es de este modo que la IE toma importancia como discusión científica abordada por la psicología evolutiva principalmente, y con el modelo de *habilidad*, ya que en el fondo la



pregunta es de carácter antropológico, pues trata de indagar por el lugar de las emociones en los procesos de socialización y desarrollo del comportamiento humano en sus distintas etapas y contextos, en donde “la IE, desde su postura, tiene que ver con la habilidad para razonar sobre las emociones y la capacidad potencial de las emociones para mejorar y guiar el pensamiento (Mayer y Salovey, 1997), no incluyéndose ninguna otra característica personal positiva en su definición.” (Berrocal y Extrema, 2009, P. 91).

Dichas cuestiones se presentan de manera más evidente cuando abordan los problemas que verdaderamente enfrenta la IE desde el modelo de *habilidad* en el ámbito pedagógico, en donde las emociones se manifiestan para comprender los límites del conocimiento acumulativo y racional. Especialmente tras el auge del internet y las nuevas tecnologías en donde la interacción con conocimientos globales incidió fundamentalmente en la forma como se accede actualmente a la información en línea, estableciendo nuevos medios y formas de aprendizaje más rápidos y sencillos en donde la mediación del maestro parece cada vez más inexistente. Por otro lado, y paralelo a la discusión de la innovación tecnológica y sus efectos en el desarrollo de nuevas lecturas del panorama pedagógico y la IE, el problema de la racionalidad también implica situar un punto de inflexión en esta discusión: pues por un lado representa la oportunidad de establecer argumentos críticos y conocimientos concretos para *construir* y *disentir* ideas, proyectos políticos, discursos o manifiestos sobre el lugar de las emociones en el comportamiento humano y los sistemas educativos.

Por otro lado, representa el lugar privilegiado del *logos* o la disertación exacerbada dentro de los discursos pedagógicos, que en gran parte han llevado a privilegiar el ideal de inteligencia en términos de erudición, posición que hoy en día también debería ser revaluada a raíz de los aportes que han dado los estudios de IE en la escuela, especialmente vistas desde el enfoque *de habilidad* en donde “la inteligencia y las emociones son los elementos vertebradores de su trabajo” (Berrocal y Extrema, 2009, P. 91) más que las connotaciones o valoraciones sociales que preexisten sobre estas.

## 2.1 El problema del “pensamiento crítico” y el conocimiento acumulativo en el sistema educativo actual

Hace treinta años aproximadamente en gran parte de los sistemas educativos escolares públicos de América Latina y en gran parte del mundo existía una forma básica y general de mediar en los procesos de formación educativa.

Esta consistía en aplicar el *discurso* como única herramienta de formación, complementando en algunos casos con herramientas gráficas, audiovisuales, textuales o actividades de apoyo que el maestro utilizaba con el fin de orientar y definir un status de verdad en los conocimientos que transmitía, y que eran construidos con la información que emitía a sus estudiantes y las estrategias de medición que establecía para saber si se había asimilado la información “de manera correcta y oportuna”. No obstante, desde el momento en que la red permitió el acceso a información de manera inmediata, sencilla y desde distintas perspectivas de análisis con los buscadores en línea y las nubes de información, el consumo cultural y los procesos de formación educativa cambiaron por completo desarrollando así nuevas tecnologías, que al igual que en otros momentos históricos, dejarían un profundo eco en temas claves como la mediación de la información y la orientación de los procesos de aprendizaje: ambas piezas clave de los antiguos modelos pedagógicos.

Ahora bien dentro del campo Comunicación/Educación debemos contemplar que hay un punto de encuentro donde se gesta la enseñanza y a su vez la comunicación o viceversa, es aquel campo donde se va generando las transformaciones y las reproducciones de los saberes, un saber complejo como uno simple. Como por ejemplo la intersección que llevó a cabo Celestin Freinet con su periódico escolar que no tenía más que el propósito de ser aquel medio para que el estudiante fuera leído y esto llevaba a su vez que el estudiante, a ser consciente de ser leído. Por tanto el acierto es que la novedad no era el diario en sí sino que estaban siendo leídos aquellas personas que no tenían voz.

Frente a los anterior lleva a pensarse una nueva forma de educar, en la misma escuela, una forma heterodoxa de afrontar la educación como un proceso también comunicativo, donde el diálogo conlleva a la construcción de una cultura en la cual se disputa la forma de significar una realidad, por hacer un constructo social, que es

recepcionada y educada. Y es en el diálogo donde se genera las contradicciones y donde se debe generar los mayores observaciones críticas para problematizar y así mismo encontrar soluciones concretas. Y es la pedagogía crítica la que promueve “la comprensión más la acción transformadora politizando la cultura”

Actualmente, podríamos decir que gran parte de los sistemas educativos contemporáneos están orientados a la introducción de sistemas de aprendizaje en línea o el uso de herramientas tecnológicas de punta como una forma de asegurar el acceso a la información de manera rápida, segura y sencilla; no obstante, la dimensión “didáctica” de los procesos pedagógicos no radica en garantizar la retención de la información de manera efectiva únicamente, sino también en abordar esta información desde dimensiones éticas sobre problemáticas sociales para otorgar una dimensión “reflexiva” y “pragmática” del conocimiento en sí mismo. Luego, puede que a pesar de las nuevas tecnologías exista la posibilidad de acceder a mucha información en poco tiempo y desde muchos enfoques aplicados en herramientas muy bien logradas, pero sin duda alguna gran parte de los problemas y crisis culturales que se evidencian actualmente obedecen a la priorización que se tiene de la información sin tener en cuenta la orientación ética con la cual se aborda; lo que de alguna u otra forma solía mantenerse dentro de la ejecución del *discurso formativo* en las aulas de clase a partir del *diálogo* como principal herramienta.

Sin embargo, la omisión o falta de atención de los aspectos éticos dentro de la formación académica no es solo una consecuencia de la separación que suele hacerse en los sistemas educativos actuales entre el contenido de la información, las formas tecnológicas de acceso a esta y el contexto social o cultural de ambos procesos; pues de alguna u otra forma el neoliberalismo como proyecto económico y cultural de mercado en el ámbito de la educación ha tomado su partida.

Al respecto, Martha Nussbaum (2010) describe la *crisis silenciosa* del sistema educativo público moderno como un entorno en donde el *liderazgo* y el *emprendimiento* han sido los causantes de que gran parte de los modelos de formación establecidos en los países que sirven de referentes a nivel mundial, como EE.UU. o Canadá; reemplazando paulatinamente la investigación científica, las artes y las humanidades por estudios y áreas de investigación centradas en el crecimiento económico, en donde suelen evitarse posturas basadas en la crítica social principalmente.

De esta manera, y en referencia al informe presentado por la Comisión de Educación Superior durante el gobierno del expresidente estadounidense George W. Bush en el año 2004, Nussbaum (2010), como filósofa del derecho, la ética y el pensamiento clásico, llama la atención sobre cómo a pesar de que el gobierno de este país reconocía un déficit en materia de acceso a la educación universitaria por sus altos costos, el contenido de los programas educativos financiados por el Estado revelaba las intenciones políticas de su filtro “económico” al centrar el informe de dicha comisión:

[...] El texto apuntaba a las deficiencias en materia de ingeniería, ciencias y tecnología, mas no a la investigación científica en esos campos, sino al aprendizaje del conocimiento aplicado, que sirve para generar velozmente estrategias destinadas a la obtención de renta. Las artes, las humanidades y el pensamiento crítico casi brillaban por su ausencia. Al omitirlos, el informe daba a entender que no habría problema alguna si esas capacidades quedarán en el olvido para dar lugar a otras disciplinas de mayor utilidad (Nussbaum, 2010, pp. 22- 23).

Luego, cada vez es más claro porque se iba dando el lugar privilegiado que empezó a ocupar el modelo *mixto* de IE de Goleman (1995) en donde la “felicidad” aparece equiparada con el progreso personal, tomando como indicadores el éxito laboral y económico. Sin embargo, sus grandes ventas en librerías serían impulsadas también en EE.UU. como una “necesidad académica” emprendida a través de sus multimillonarias y famosas giras de *coaching* realizadas en numerosas escuelas y teatros de todo el país; institucionalizando así lo que *a posteriori* se llamarían en todo el mundo como espacios de *educación emocional – emotional education*. Estos fueron creados por el mismo Goleman para resolver problemas “que el coeficiente intelectual no podía”, frase de cajón que empezó a asociarse en gran parte con su obra escrita y *meetings* en auditorios. No obstante, desde el pensamiento filosófico moderno, a propósito de los aportes de Martha Nussbaum y sus críticas a la posiciones *teleológicas* que han dado mayor solidez a la *felicidad* como fin último del ser humano en tanto individuo.

Lo que impresiona del impacto en el mundo educativo de las perspectivas que abordan el *crecimiento económico capitalista* como un factor de riqueza y crecimiento integral en las sociedades es que realmente no existe un sustento empírico que demuestre a ciencia cierta que la veracidad de sus premisas es aplicable a todo tiempo y espacio como

siempre suponen; pues de acuerdo a los cuestionamientos establecidos por Naomi Klein (2007) sobre los polémicos planteamientos del nobel de economía Milton Friedman (1966) y las diez fórmulas del Consenso de Washington de 1989; al interior del neoliberalismo pareciera existir un sustento práctico en la especulación financiera y el uso de la doctrina de *shock* como estrategia de consumo. De esta manera, el impacto de la *doctrina de choque* es de especial atención pues no solo pone en diálogo el conductismo como enfoque psicológico y al capitalismo como sistema económico frente a la necesidad de emplear “estímulos” para fomentar la *productividad*, sino que también revive la discusión ética en torno la manipulación de las emociones en aras de que el consumo de masas y la manipulación de la demanda en las economías de mercado pueda operar de acuerdo a intereses lucrativos.

De esta manera que el *pensamiento crítico* queda eclipsado ante la necesidad inminente de crear un mercado de servicios que fomente el “consumo de la felicidad” y demás emociones como producto mercantil; complementando la naturalización del estrés, el miedo a la crisis económicas y el fracaso laboral, el odio al inmigrante y la diversidad cultural, e incluso la euforia que causa el nacionalismo como emociones utilizadas en el desarrollo del consumo de masas y la manipulación de la demanda en las economías actuales de mercado.

Por otra parte el ejercicio del pensamiento crítico nos lleva a reflexionar sobre el ejercicio de la racionalidad en la conformación de las sociedades modernas. Recordemos con Norbert Elias (2009) su trabajo sobre el proceso de civilizatorio, en el cual nos deja ver la genealogía de lo que han sido las sociedades modernas, donde el control de las emociones fue pieza clave para la conformación de los estados nación. Y teniendo en cuenta que la modernidad se basa en la ilustración como, bajo lo dicho por Kant, de salir de la minoría de edad con el uso de la razón; las emociones terminan siendo relegadas y menospreciadas a la hora de tomar decisiones políticas.

Por tanto se comienza a pensar una nueva perspectiva en cuanto a la relación razón-emoción y es aquí donde lo que postula Fernando Font citado en el libro de Ismar de Oliveira Soares(2000) tiene cabida con su concepto de inteligencia sentiente

Dada la unidad del ser humano, la facultad de aprehensión de la realidad es operada conjuntamente por la materialidad de los sentidos y por la capacidad de racionamiento abstracto del hombre. Por este mismo principio de unidad, el propio

acto de sentir (la ‘impresión de la realidad’) se convierte en acto de aprender sin necesidad de conceptos o de racionalizaciones. La razón posteriormente reactualizará lo real para descubrir sus estructuras más profundas que no están dilucidadas en ese acto radical de inteligencia que la ‘impresión de la realidad. (Font, Fernando citado en Oliveira, 2000)

La modernidad como pieza ilustrada de la historia es constituido como un dispositivo que se distancia al sujeto de su experiencia subjetiva y cotidiana para ser inducido a unos saberes homogéneos y estandarizados para legitimar una organización social y así colonizar y normalizar el mundo bajo un marco patriarcal, heterosexual, blanco, eurocéntrico y racional. La realidad se comienza a evaluar desde el conocimiento empírico que lleva yuxtapuesto la idea de observar, medir y sistematizar la realidad. Se deja a un lado la experiencia subjetiva a una experiencia objetiva y presta a ser replicada para tener un peso dentro de la ciencia. Se comienza a buscar leyes teleológicas que den cuenta de procesos humanos concretos. Para comprender estos procesos se puede observar en clave de comunicación/educación por medio del libro de Huergo y Fernández (2000) “Cultura escolar, Cultura mediática/Intersecciones” que nos presenta que:

En cuanto al contexto histórico:

- La modernidad como estado histórico contrajo un dualismo de saberes, de jerarquías de culturas. Centro vs Periferia, lo limpio vs. lo sucio, lo culto vs. lo vulgar, Burgués vs. Proletario, lo científico vs. lo mágico.
- La educación participe para estructurar un pensamiento moderno de la mano del disciplinamiento del cuerpo.
- La transformación de la concepción de comunicación desde los medios hasta entenderla como una mediación (Freinet, Jesús Martín Barbero)

Cultura Escolar:

- La distinción entre educación y escolarización.
- Reconocer en el proceso educativo las particularidades y el común denominador que media la interacción.
- Desde la educación se vela por una postura frente al poder (política) y yuxtapuesto a él una reflexión ética.

- Cómo desde la escuela es reproductor de lógicas que están a la merced del sistema mundo para que los individuos se integren de manera eficaz y eficiente al mundo moderno

#### Cultura mediática:

- Lo mediático alejado de un pensamiento reduccionista que considera que solo los medios de comunicación, tecnología, puede llegar a ser objeto de estudio. Los procesos de comunicación /educación no se dan exclusivamente a través de los medios ni las herramientas. El medio, como dice su nombre es un medio para...
- Reconocer la mediación como pieza fundamental a la hora de la sociabilidad y estructuración de la interacción social.
- Presentar las nuevas formas de mediación, como lo virtual, como ventana para compartir homogeneidad y heterogeneidad cultural en el marco de una mundialización/globalización.

#### Intersección:

- Entendida como ese encuentro entre dos elementos en el cual se relacionan, intercambian elementos y nutren a su vez sus componentes originales. (campo vincular)
- La intersección comunicación/educación es el elemento fundamental en todos los campos sociales, ya que siempre existe un proceso comunicativo y una pugna de poder (cultural, económico, vital, etc) que conlleva a aprendizajes, reconocimientos o experiencias que nutre los agentes.
- En cuanto a las nuevas tecnologías como medios de comunicación se reconoce que están desarrollando una alfabetización múltiple de quien las consume.

Frente a lo anterior se puede evidenciar que durante la historia el sistema educativo a girado entorno a la concepción de un mundo binario, jerárquico y disciplinador el cual por medio de comunicación/educación al presentar las distinciones entre lo cultural, lo mediático y sus intersecciones empieza a cuestionar el rol y su aporte en la sociedad moderna. Por tanto se puede contemplar que la experiencia como herramienta para conocer el mundo está viciada por un patrón racional y homogéneo que trata de explicar al mundo

desde leyes universales y etiquetar saberes alejados de su límite como bárbaros, no civilizados, pre modernos, de poca monta.

## 2.2 Los avances de la IE en el contexto pedagógico

Desde los aportes que ha ofrecido el modelo de *habilidad* establecido por Salovey y Mayer (1997) pudo llegar a comprenderse un problema que hasta finales del siglo XX las teorías de aprendizaje y enfoques pedagógicos no habían tenido en cuenta, el lugar de las emociones en los sistemas educativos y su papel fundamental en la construcción de *subjetividades*. Es de esta manera, como por ejemplo, llegó a explicarse el papel de la cultura y la comunicación en los países más ricos, en donde la existencia de problemas de socialización al interior de las escuelas referidas al *abuso escolar/bullying*, *depresión* y *pandillaje* se encontraba principalmente relacionadas con la insensibilidad del sistema educativo más allá de sus óptimas condiciones financieras, contenidos curriculares e infraestructuras educativas. No obstante, el problema de las emociones y su aplicación en la comprensión del aprendizaje remonta hacia discusiones abiertas mucho antes que el modelo de *habilidad* de Salovey y Mayer (1997).

Acorde a Trujillo Flores y Rivas Tovar (2005), ambos psicólogos y estudiosos de los distintos modelos de IE aplicados para la comprensión de este concepto, el origen de la preocupación sobre las emociones se remonta a “Galton, en 1870” quién:

[...] Fue uno de los primeros investigadores en realizar un estudio sistemático sobre las ‘diferencias individuales’ en la capacidad mental de los individuos, utilizando un desarrollo de correlación de métodos. Tempranamente, propuso un análisis estadístico como aplicación al fenómeno mental, así como su implicación y uso. También fue pionero en el empleo de cuestionarios y métodos no tradicionales (Roback y Kierman, 1990). (Trujillo Flores y Rivas, 2005, pp. 11)

De esta manera podría recalcarse como desde las primeras reflexiones sobre los factores que inciden en el desarrollo humano más allá de la inteligencia racional y el desarrollo cognitivo también existió la necesidad de experimentar con distintas herramientas de evaluación y en diferentes contextos y ámbitos de observación científica. En particular



sobre la IE como debate actual, la escuela ocupa un lugar predilecto pues como anuncian Trujillo Flores y Rivas Tovar (2005):

Las investigaciones empíricas sobre la IE en el campo de la educación han sido muy fértiles. Los trabajos realizados van desde las destrezas más elementales como la identificación de emociones en rostros faciales hasta las más complejas como regulación emocional en situaciones de estrés. Estas investigaciones han evaluado distintas habilidades como percepción de emociones, identificación de emociones y su relación positiva con la empatía, la emoción como facilitadora del pensamiento, la relación entre la tarea y la emoción, el conocimiento emocional y la regulación de emociones, entre otras. (Trujillo y Rivas, 2005, pp. 14)

Luego, de acuerdo a los aportes concretos que se ha hecho desde los modelos *de habilidad* en IE y a la clasificación realizada por Trujillo Flores y Rivas Tovar (2005, pp. 14) de estos en los ámbitos pedagógicos como espacios de estudio científico, existen seis lineamientos sobre esta materia conformados por diversos estudios sobre:

1. La *Percepción de emociones* en donde se “destaca el trabajo de Mayer, DiPaolo y Salovey (1990), quienes identificaron emociones a partir de estímulos visuales como expresiones faciales, colores y diseños abstractos entre estudiantes universitarios” (2005, pp. 14).
2. La *identificación de emociones y su relación positiva con la empatía* en donde a partir de la indagación realizada por Mayer, DiPaolo y Salovey (1990) se tiene como principal conclusión “que para entender los estados emocionales de las personas que nos rodean se requiere previamente identificar sus emociones” (2005, pp. 14).
3. La *emoción como facilitadora del pensamiento*, en donde Fernández Berrocal (1995) se ubica como el principal referente tratando casos concretos de “tipo perceptivo, y cuestiones complejas tales como el razonamiento y la solución de problemas, los estados emocionales determinan la forma en que se presenta la información” (2005, pp. 14).
4. La *emoción y los deberes escolares*, en donde aparecen los aportes de Elliz y Ashbook (1988) y Oaksford, Morris, Grainger, Williams y Mark (1996) “quiénes

determinaron en su investigación que cuando la tarea es muy compleja y la emoción muy fuerte se produce un déficit en la ejecución” (2005, pp. 14).

5. El *Conocimiento Emocional*, concepto acuñado por Mayer y Salovey (1995) y Mayer y Geher (1996) para estudiar “la capacidad de identificar emociones desde el discurso” y las relaciones entre el pensamiento y la emoción frente a las “reacciones emocionales internas y externas del individuo” (2005, pp. 14).
6. Y los que refieren a la *regulación de las emociones*, en donde nuevamente Singer y Salovey (1996) demostraron con “un estudio de laboratorio [...] el hecho de que algunas personas al experimentar emociones de carácter negativas recurren a estrategias para alcanzar estados emocionales de naturaleza positiva.” (2005, pp. 14), dando origen así a lo que posteriormente se conceptualizaría como *resiliencia – resilience* en sus resultados.

Ya para cerrar este capítulo podría concluirse que a partir de los lineamientos de investigación aquí expuestos, gran parte de la comprensión sobre las emociones y su acción en el contexto social actual se ubica dentro de los aportes dados por los modelos de *habilidad* en IE, y especialmente dentro de los estudios sobre *Conocimiento Emocional*, en donde se evalúa la articulación de las emociones en los discursos formativos académicos.

Por otro lado, y también a modo de apertura sobre los resultados concretos del programa pedagógico “Pilos de Corazón”, hay que llamar la atención sobre cómo a pesar de que gran parte de estos enfoques en *Conocimiento Emocional* suelen plantearse desde estrategias de evaluación y medición psicométrica, el presente estudio se apoya en la interpretación hermenéutica como una apuesta por sopesar el contenido crítico que le hace falta a las investigaciones de este tipo reseñadas en el contexto educativo bogotano y nacional, y que concretamente refieren a los resultados de investigación expuestos por Hoyos (2017) y Rueda Mejía (2016).

## Capítulo III

### La experiencia de Pilos de Corazón, voces de sus protagonistas

El presente capítulo tiene como objeto caracterizar y abordar los aspectos que dan sentido al programa pedagógico “Pilos de Corazón” como experiencia de la jornada escolar complementaria el cual constituye el campo material seleccionado para problematizar desde comunicación/educación la cuestión de la IE.

El programa “Pilos de Corazón” funciona en distintos barrios en la ciudad de Bogotá. Fue creado en el año 2012 y hasta el año 2015, periodo definido como corte en la investigación de campo, contaba con una cobertura a más de 5139 niños y niñas entre los 9 y 14 años pertenecientes a 25 Instituciones de Educación Distrital (IED); participando voluntariamente en 30 sesiones realizadas después del horario habitual de la escuela para buscar el desarrollo de habilidades en IE. De esta manera, por medio del arte y la lúdica, y durante un cuatrimestre organizado con dos sesiones a la semana, de tres a cuatro horas por día, el programa busca recrear a los niños y niñas por medio de juegos, actividades teatrales, musicales y la realización de manualidades con el propósito de producir experiencias y reflexiones en torno a la “calma, la escucha, la empatía, la asertividad y la cooperación.

La selección de los participantes depende del cumplimiento de una serie de criterios que define un status de socio-vulnerabilidad, pues muchos de los que frecuentan el taller son remitidos por orientadores, coordinadores o directores de grupo por presentar problemas académicos y especialmente de convivencia. En cuanto a quienes desarrollan el programa por cada sesión se cuenta con dos profesionales: un humanista (psicólogo, sociólogo, antropólogo) y un artista (artes visuales, artes escénicas, artes plásticas, músico), quienes trabajan con un máximo de 25 alumnos.

Un primer nivel de la sistematización de la experiencia se estructura en en torno al funcionamiento del programa teniendo en cuenta el marco de la política pública, la experiencia de desarrollo y las bases teóricas y argumentos utilizados por sus creadores al momento de justificar su quehacer como proyecto pedagógico; para así contrastar, en segundo nivel, con las valoraciones otorgadas por los maestros-coordinadores y la reflexión recogida entre un grupo de estudiantes que participaron del proyecto.

El abordaje metodológico de la investigación consistió para el primer nivel de configuración de la información consistió en la revisión de los marcos normativos y los documentos del proyecto del programa, la realización de entrevistas a los coordinadores del programa, facilitadores y participantes durante el año XX<sup>6</sup>.

Para el segundo nivel, referido a la recuperación de las valoraciones y los intercambios de sentido de la experiencia, se trabajó con dichas entrevistas a la vez que se desarrolló una entrevista colectiva con un grupo de estudiantes que ya habían concluido su experiencia pertenecientes al Instituto Tecnológico Industrial Francisco José de Caldas, colegio contiguo al colegio CAFAM.

Como perspectiva teórica metodológica los relatos construidos a partir de las entrevistas permiten configurar la experiencia desde la mirada subjetiva de actores claves. En el caso de los estudiantes no contaban con una flexibilidad previa al respecto, sin embargo los coordinadores y facilitadores si habían transitado instancias académicas de reflexión acerca de la experiencia de PdeC, tanto es así que incluso se producen artículos para ponencias y uno de los integrantes realiza su tesis de maestría entorno a la experiencia de PdeC, material que se tuvo en cuenta a la hora de realizar el presente trabajo de investigación. Este nivel de reflexividad enriqueció los nudos de discusión con posiciones tomadas por los protagonistas. Con lo cual mis preguntas no les parecían extrañas, sino por el contrario motivaron el diálogo y la reflexión compartida en tanto sujeto de la investigación del cual también fui parte como integrante del equipo facilitador. En el universo que se encuentra esta investigación existen diversos niveles de configuración de la reflexividad respecto de PdeC y la IE. Cuestión que enriquece los aportes para llevar adelante la indagación investigativa.

No obstante el valor de cada uno de estos actores, la importancia del carácter *liminal* de los maestros toma una mayor relevancia para comprender el funcionamiento de “Pilos de Corazón” puesto que gran parte de los problemas de comunicación al interior del aula y las dinámicas de sociabilidad que allí se tratan podrían resumirse en gran parte al tipo de mediación comunicativa establecida por quienes deben agenciar y coordinar las actividades académicas enfocadas en IE.

---

<sup>6</sup> Estas entrevistas estuvo girando entorno al periodo de diciembre del 2017 hasta el 2018, ya que encontrar a los entrevistados fue complejo ya que para estos años estas personas se desvincularon del programa.

### **3.1. El programa de Jornada Escolar Complementaria “Pilos de Corazón”: proceso fundacional y marcos normativos**

Los antecedentes del programa “Pilos de Corazón” surgen en el año 2010 desde el colegio CAFAM<sup>7</sup>, perteneciente a la caja de compensación del mismo nombre. Este es un colegio privado ubicado en una importante arteria vial de la ciudad de Bogotá, la Avenida Carrera 68, y colinda a su vez con el complejo de parques más grande del Distrito Capital y un Mega Colegio Distrital, el Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, con tres sedes. La importancia de mencionar este colegio gira en torno a la pugna implícita que existe entre los estudiantes del CAFAM y del José Francisco Caldas, ya que el primero es privado y tiende hacia un modelo de aprendizaje autónomo en ciencias humanas; mientras que el otro tiene un enfoque de formación técnica.

En cuanto a la recepción del arte, en el modelo de educación privada del Colegio CAFAM la influencia del arte y de espacios culturales es evidente; a diferencia del distrital en donde hay un sentido más técnico en la educación ya que se da priorización a la formación con un enfoque técnico-industrial, en donde la mayoría de espacios están dispuestos para clases de mecánica, talleres de trabajos manuales y el manejo de materias relacionadas con los campos del diseño, la ingeniería e industria. En este sentido los imaginarios sociales que recorrían estos espacios giraban en torno al contraste evidenciado entre el colegio distinguido, privado y bien uniformado, organizado y con jornada única frente a otro más complejo, de carácter público, caótico en su socialización, y dispuesto para personas con menos recursos y diferentes jornadas de funcionamiento (mañana – tarde - noche).

A partir de este ambiente se reconoció la aparición de pugnas entre los estudiantes de ambos colegios, el cual tenía como límite una incipiente cerca, y como identidad de cada bando, el uniforme escolar de cada institución. A partir de estos roces las directivas de ambos colegios deciden integrarse para invitar a los estudiantes de cada institución con el fin de reconocer las problemáticas y bajar la tensión entre ambas comunidades. A partir de ésta circunstancia, el colegio CAFAM crea en el 2010 el espacio pedagógico “Rincón de lectura”:

---

<sup>7</sup> Ver crf pág. 10

El Rincón de la Lectura, al cual se invita a estudiantes de grado sexto del ITD Francisco José de Caldas. Quizá a modo de semillero de paz, quizá sujetos a la legislación vigente que establece la implementación de JEC por parte de las cajas de compensación familiar, quizá a propósito de “experimentos pedagógicos” personales, pero que en todos los caso permitió que germinara exitosamente el eje transversal del programa, el afecto. Citación narrativa K. Ariza (Comunicación personal, 15 de febrero 2017).

Éste espacio se propuso como refuerzo escolar entorno al fomento de la lectura, las matemáticas, el inglés y los hábitos de estudio tanto para los estudiantes del CAFAM como los del Caldas. A partir de este encuentro los encargados de desarrollar dicho espacio construyeron las directrices institucionales necesarias para crear un programa de Contra Jornada Escolar para aplicar a la política pública que fomenta el aprovechamiento del tiempo libre de los estudiantes de los colegios públicos.

El programa está sujeto al decreto 1729 de 2008 por el cual reglamenta parcialmente el artículo 16 de la Ley 789 de mayo de 2008, que obliga a las Cajas de Compensación Familiar que operan en Colombia a destinar una parte de sus recursos a programas que promuevan el desarrollo físico, cognitivo, social y emocional de los niños, niñas y jóvenes de 0 a 17 años pertenecientes a los estratos 1, 2 y 3 que habitan en los sectores más vulnerables del país. La ley señala que los programas de jornada Escolar complementaria deben cumplir con uno o varios de estos objetivos:

- Mejorar la calidad del aprendizaje, brindando espacios de refuerzo escolar.
- Ofrecer oportunidades para el conocimiento y aplicación de la tecnología
- Alejar a los estudiantes del ocio improductivo y las actividades nocivas, propiciando el buen uso del tiempo libre y combatiendo los riesgos que afrontan los niños, niñas y jóvenes
- Incentivar prácticas culturales orientadas al respeto por los derechos humanos, la valoración de las diferencias y el ejercicio de la democracia.

Dichos objetivos dan cuenta de la construcción de una ciudadanía neoliberal por la cual a la vez que reconoce igualdad de oportunidades remarca sentidos disciplinadores planteados en una pre construcción de la cultura conservadora. La complementación tiene

como horizonte disciplinar que regula la cotidianeidad del tiempo libre formando a un sujeto productivo para el mercado.

El ente que regula dicha labor es el Fondo para la Atención Integral de la Niñez (FONIÑEZ) y Jornada Escolar Complementarias (JEC). Estos programas están bajo el marco normativo que consigna la Ley 508 de 1999 -Plan de Desarrollo 1999- 2002. “Cambio para construir la paz”. El Decreto 348 de 2000. Ley 633 de 2000. Ley 789 de 2002. Decreto 1729 de 2008.

En el rastreo del proceso fundacional y su desarrollo se identificaron tres actores claves, en cuanto a su funcionamiento interno del programa, en el marco de la representación de la institución, quienes fomentaron el desarrollo y consolidación de Pilos de Corazón como programa que apelaba a cumplir con los programas de jornada escolar complementaria estipulada por el Distrito. Ellos fueron la rectora del colegio CAFAM del 2010 Libia Esperanza Abril, Daniel Benavides coordinador de PdeC, el Subdirector de Educación de CAFAM Nepomuceno Torres, y el rector del colegio CAFAM del 2012 Juan Carlos Bayona. En particular en este trabajo se presentará la reflexión y diálogo construida con los tres últimos.

De esto da cuenta quién fue el coordinador del equipo que diseño del programa, Daniel Benavides, quién recuerda como:

[...] El programa comenzó a verse como un potencial para innovar a nivel de cajas [de compensación], a nivel pedagógico, sobre todo con el apoyo de tres figuras que determinarán los sucesos y la ampliación del programa, inicialmente... Libia Esperanza Abril, que fue la rectora del Colegio CAFAM, quien es egresada de psicología de la Universidad Nacional y estaba convencida del rol del psicólogo en ese momento para trabajar el tema de inteligencia emocional; la segunda persona, Juan Carlos Bayona que reemplazó a Libia Esperanza Abril en la rectoría del Colegio, quien nos abrió las alas y nos hizo creer y nos inspiró pedagógicamente; y el tercero, Nepomuceno Torres que para la época era el Subdirector de Educación de la Caja de Compensación Familiar CAFAM, fue un tipo que vio en nosotros un reflejo de él mismo y su equipo hace cuarenta años cuando fundó el Colegio Cafam, y decidió apoyar el programa, bueno esas son las tres figuras. Citación narrativa D. Benavides (Comunicación personal, 15 de marzo 2017).

Juan Carlos Bayona es un hombre con estudios en Filosofía que ha ejercido cargos en instancias determinantes en la Educación en Colombia, como lo es ser parte del Ministerio de Educación, Miembro del Consejo Académico de la Facultad de Filosofía y Letras de su alma máter, el Colegio Mayor de la Universidad del Rosario, además de ser miembro organizador y jurado del Premio Santillana de Experiencias Educativas - hecho trascendental para tener en cuenta más adelante sobre la financiación y reconocimiento del programa.

Bayona fue a su vez rector durante 5 años del colegio de élite más antiguo y conocido de la ciudad de Bogotá, el Gimnasio Moderno, creado a finales del siglo XIX con el fin de educar a las elites letradas bajo enfoques humanistas. Como rector del colegio CAFAM estuvo durante un corto periodo entre el 2014 y el 2015, espacio en el cual el programa se logra consolidar y aumentar su cobertura.

Por otra parte, está la figura de Nepomuceno Torres quien era el subdirector de Educación en la Caja de compensación, cargo que ejerció desde el 1992 hasta el 2017 sin interrupción. Al igual que Bayona, Nepomuceno también ocupó cargos importantes en instituciones relevantes del campo educativo en Colombia como el Ministerio de Educación, la Secretaría de Educación de Bogotá, y el jurado calificador del ya mencionado Premio Santillana de Experiencias Educativas (entre 1995 y 2006).

Estas dos personas son quienes cobijan al programa desde lo institucional y dan un espaldarazo para el desarrollo “autónomo” y “libre” del mismo, otorgando a sus organizadores las riendas, forma y sentido pedagógico del proyecto. Dentro de los relatos recolectados se siente admiración y un dejo de nostalgia por estas dos personas ya que cuando se retiró Juan Carlos Bayona de la rectoría, el programa terminó siendo dependencia directa de la Subdirección. Así mismo, cuando Nepomuceno se retira, el programa tiene un cambio de horizonte.

Dentro de la entrevista con Esteban Hoyos se recupera el proceso de producción y desarrollo del programa:

Al inicio éramos 5, con el artista, el equipo empezó a crecer en el 2012 debido a la mayor visibilidad de cobertura... año tras año el programa fue creciendo, en un principio se tenían 100 niños, luego fueron 300, luego 500, luego fueron los 1000 después pasamos a 2000, fue algo que siempre fue creciendo. El momento en que el



programa fue más numeroso creo que éramos cerca de 20 personas y teníamos secretaría, realizamos comités, contábamos con subcoordinadores y coordinador, había un espacio para nosotros. La jerarquización se fue construyendo de manera un poco oculta, aunque solo había una sola figura de poder que era el coordinador, siento que él designaba otras figuras con un poder menor pero que tenían cierta jerarquía, y otras jerarquías, que aunque no eran visibles, estaban ahí y se suponían que sí eran jerarquías por tradición, por sabiduría, por experiencia, por diferentes cosas donde se sabía. Citación narrativa E. Hoyos (Comunicación personal, 16 de marzo 2017).

De acuerdo a la información recolectada en campo, el programa funcionaba con el siguiente organigrama;

AÑO 2012 - 2014	AÑO 2015
Director CAFAM	Director CAFAM
Subdirector de educación	Subdirector de educación
Rector Col. CAFAM	Rector Col. CAFAM
Coordinador Académico	Coordinador Académico.
	<b>Coordinador "Pilos de Corazón"</b>
Facilitadores con responsabilidades administrativas y pedagógicas	Facilitadores con responsabilidades administrativas y pedagógicas.
Facilitadores operativos	Facilitadores operativos

Si bien la estructura era vertical desde lo institucional, en la experiencia desde el coordinador de Pilos de Corazón hacia abajo, en el año 2015, se percibía una horizontalidad en el ejercicio del poder; pero a su vez se manifestaba a la hora de dar discusiones metodológicas y pedagógicas frente a los temas a abordar. Es así que se siente cierta pugna entre quienes se enmarcan actualmente entre una psicología de la salud y aquellos que estaban realizando ejercicios de educación crítica. Sin pretender caer en miradas maniqueas, existía en el grupo de ese momento cierta romantización frente a la idea de ejercer un programa de IE para y por los niños; tal cuál puede darse cuenta en la compilación de relatos. Si embargo puede leerse un sentido estratégico en la experiencia de cambio que

implica favorecer actividades compartidas entre distintos sectores sociales que propicien traspasar las fronteras construidas. Al respecto, la maestra Karen nos cuenta como:

Pilos de Corazón es la metamorfosis amorosa de una iniciativa inter colegiada en pro de favorecer la convivencia entre los estudiantes del Colegio Cafam y el ITD Francisco José de Caldas, desde la pregunta acerca del ¿Por qué no traspasar las fronteras que hacen que las instalaciones colinden, pero que sobre todo nutren las sensaciones de diferencias socioeconómicas y culturales entre los jóvenes? ¿Por qué no traer los unos al espacio de los otros? Citación narrativa K. Ariza (Comunicación personal, 15 de febrero 2017).

Hay que aclarar que para la gran mayoría de quienes estuvimos en dicho programa esta era nuestra primera experiencia laboral, profesional, en el ámbito pedagógico, por ejemplo, la gran mayoría no pasaba de los 28 años de edad y quienes eran los líderes del proyecto llevaban en la institución bastante tiempo. Ahora bien, durante el transcurso de los años 2012 a 2015 el programa fue consolidando conceptos y pilares para ser enseñados en los colegios.

De entrada, Pilos de Corazón define la IE como un: “conjunto específico de habilidades para reconocer, comprender y regular las emociones con el objeto de facilitar un mejor desempeño y satisfacción en su vida cotidiana, especialmente en la escuela.”<sup>8</sup>. En esta medida se reconoce el rol de las emociones a la hora de desenvolverse en el ámbito académico donde hay ciertos parámetros normativos para integrarse a él. La escuela como dispositivo regulador, disciplinario y formador de cuerpos modernos. Por tanto, el ejercicio de una escuela tradicional rígida, racional, científicista da paso a ver en el reconocimiento de las emociones y su regulación un dispositivo para normalizar a la persona y así pueda integrar, desempeñar más fácil en las márgenes que establece el sistema.

Sin embargo, dentro del programa “Pilos de Corazón” también existen otras premisas para justificar el uso de la IE en el ámbito pedagógico, dentro de ellas, el predominio de la inteligencia racional como paradigma central en la formación académica o el impacto del internet y las nubes de información en los procesos educativos actuales. No obstante, uno de las razones que más llamó la atención fue el criterio contextual que situaba

---

<sup>8</sup>Informe de gestión- Pilos de Corazón 2014- II, pp. 8

a la IE como una necesidad en el contexto colombiano debido al impacto social y cultural del conflicto armado.

[...] una nación en constante pugna social inequitativa, ha afrontado un conflicto armado de más de cincuenta años que ha dejado a una población inmersa en miedos, intolerancia y emociones fragmentadas. Frente a este panorama se reconoce que los procesos educativos en Colombia son pieza esencial para una reconfiguración del tejido social, bajo procesos de verdad, justicia y reparación. (Benavides y Castellanos, 2016, p. 3).

Y si bien, algunos aspectos en el programa pedagógico creado por Benavides y Castellanos (2016) están orientado hacia aspectos propios del modelo mixto de Goleman (1995), en donde se privilegia la connotación positiva de las emociones por encima de la comprensión social y humana de las mismas, la inclusión del contexto político, social y cultural de la guerra en sus valoraciones le otorga un fuerte componente humanista, y en cierta parte, alguna cercanía con los enfoques de *transformación social* centrados en aprendizaje a través de la *contextualización* (Huerco, 2005).

Sin embargo, más allá de realizar un diagnóstico que ubique a este programa académico en un determinado modelo de IE habría que dar cuenta también de cómo en la práctica y formulación de esta estrategia académica existe una reinterpretación de los referentes teóricos y conceptuales que otorgan sentido a la aplicación de este tipo de estrategia de *regulación emocional*. De esta manera, al momento de abordar el contexto político y social colombiano en materia de educación, la *homogenización de los cuerpos* de Foucault (1995) y las críticas a la concepción *bancaria* de la educación que Freire (1968) denunció durante la dictadura militar en Brasil, se convierten en un referente para poner justificar el lugar de las emociones en los procesos formativos como una manera de reflexionar y resolver los problemas sociales a partir del *diálogo* y las actividades lúdicas (Benavides y Castellanos, 2016, p. 3).

No obstante, respecto a los lineamientos conceptuales y metodológicos que ordenan este proyecto académico podría concluirse que gran parte de sus estrategias se deben a una relación entre tres grandes conceptos: la *experiencia*, los *procesos relacionales* y la *transformación social*. En cuanto a la *experiencia*, entendida como “el aprendizaje de habilidades socio- emocionales [...] de transmisión unidireccional y de información,

memorización de conceptos o cátedras acerca de las emociones y las relaciones sociales” (Benavides y Castellanos, 2016, p. 6), el documento base de este programa pedagógico asocia al “juego” a las *experiencias* académicas, utilizando las valoraciones de la pedagoga española Maité Garaigordobil (2003), quién asegura que:

El juego es una actividad seria. Si observamos a un niño cuando juega, lo primero que llama la atención es su seriedad. Ya haga un flan con arena, construye con cubos, juegue a los barcos o con el caballo... para el niño es una actividad seria porque en ella activa todos los recursos y capacidades de su personalidad. El juego le implica en toda su globalidad. (Garaigordobil, 2003, p. 17).

Por otro lado, al aclarar los *procesos relacionales*, estos son definidos como “la medida en que Pilos de Corazón de-construye y reformula los modos de relación tradicionalmente instaurados en el aula” (Benavides y Castellanos, 2016, p. 7); justificando así la acción formativa a partir de referentes conceptuales críticos del pensamiento filosófico contemporáneo como la *deconstrucción* derridiana o el *relacionamiento* bourdiano. Ya por último, el sentido *transformador* culmina esta tripleta conceptual asumiendo el cambio social e individual a partir la relación entre:

Estas *experiencias* (bajo un clima lúdico) *relacionales* (espacio, docente y pares) novedosas y emocionalmente significativas que resignifican algunos marcos de realidad que los participantes han construido biográficamente y reconfiguran estilos de interacción legitimados y naturalizados cotidianamente. (Benavides y Castellanos, 2016, pp. 7 - 8).

Luego, en conclusión, lo que a grandes rasgos propone el programa “Pilos de Corazón” en su propuesta pedagógica es la implementación de la *educación emocional* como una forma de atender los problemas del contexto social que tienen un efecto directo sobre la configuración de las emociones entre los estudiantes; destacando concretamente el peso del *conflicto armado*, la *homogeneización de los cuerpos* y la *concepción bancaria de la educación* como sus principales factores de riesgo en la configuración de emociones negativas y el desarrollo de comportamientos nocivos para el tejido social. No obstante, la relación existente entre el propósito de formar estrategias de *educación emocional* para comprender y dar solución al contexto social y cultural de la guerra y demás problemáticas

estructurales de la sociedad colombiana tiene una mayor claridad a partir de los resultados de la encuesta de satisfacción usada por este programa de Jornada Complementaria como herramienta de evaluación y retroalimentación de sus actividades realizadas durante el segundo semestre de 2014 a 5000 niños y niñas entre los 9 y 14 años pertenecientes a 25 colegios oficiales. Luego, como parte de los avances concretos al interior de las dinámicas del aula se destacó un impacto en tres áreas concretas compuestas por:

a. Motivación y bienestar subjetivo: Nueve de cada diez familiares y cuidadores percibieron más felices a los niños en el colegio y los niños se sintieron también así (69% reportaron sentirse más felices en el colegio). En palabras de un participante “puedo liberar mis emociones, me siento diferente porque soy feliz”.

b. Contexto escolar: seis de cada diez niños reportaron haber mejorado su responsabilidad escolar, su habilidad para mantener la calma ante situaciones de conflicto con pares y encontraron más oportunidades para cooperar entre ellos. Algunos padres reportaron: “Sentí (*refiriéndose a su hija*) que era más feliz, más segura y más comprometida con sus responsabilidades académicas”, “mi hija está más pilosa, activa, siempre está de buen humor y me cuenta cómo le fue en el transcurso de la tarde”.

c. Contexto Familiar: siete de cada diez participantes sintieron que su relación con padres, hermanos u otros miembros mejoró.

Área intrapersonal: el 76% y 74%, de los participantes consideraron que la metodología del programa resultó ser eficaz para aumentar la seguridad en sí mismo y la creatividad, respectivamente. “Tener confianza y saber que puedo mejorar”, “me ayudó para que mi forma de pensar fuera más abierta” y “creer en mí misma y ser más creativa” fueron expresiones referidas a los aspectos que motivaron cambios ulteriores o en otros contextos. Desde el punto de vista de los padres: “(*el programa le ayudó a mi hijo a tener*) más seguridad y calma para enfrentar los problemas”. (Benavides y Castellanos, 2016, pp. 5 - 4)

De esta forma, y siguiendo los lineamientos conceptuales y metodológicos abordados, además de la consideración de los resultados de la encuesta de satisfacción,

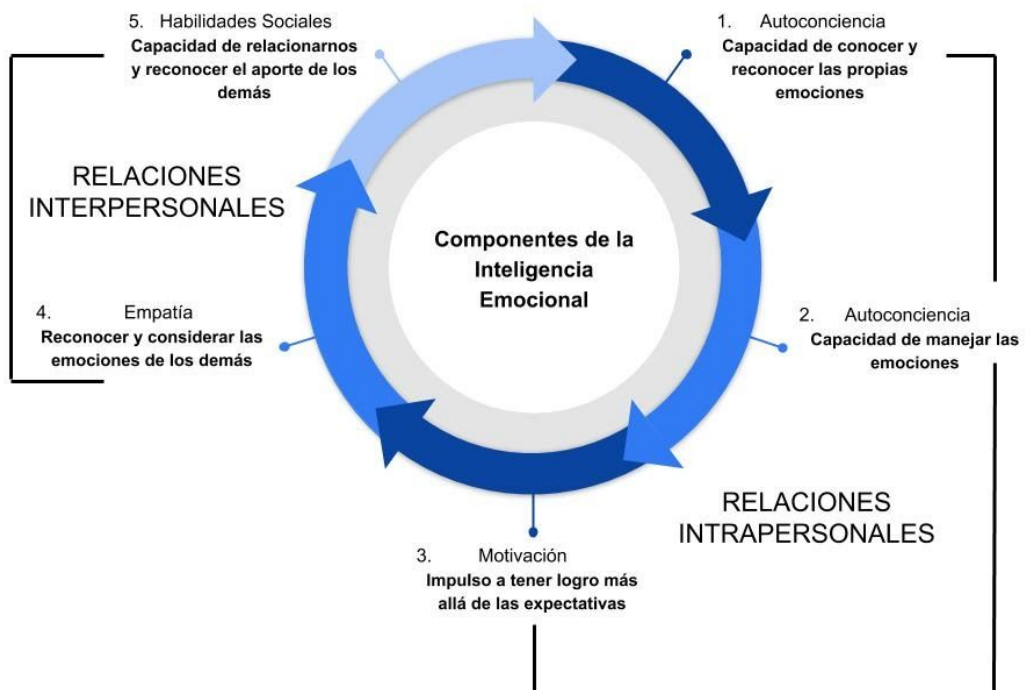
podríamos concluir que el modelo de IE expuesto en el programa “Pilos de Corazón” obedece a una estrategia de intervención e investigación simultánea aplicada para entornos académicos que se apoya en los modelos *mixtos* de IE, al considerar en gran parte de la emociones son “un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Bar-on, 2000; Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Goleman, 1995).” (Fernández Berrocal y Natalio Extrema, 2009, p. 91). No obstante, la interacción con los referentes críticos del pensamiento filosófico moderno y los lineamientos contruidos desde enfoques pedagógicos que por lo general cuestionan el sistema educativo estatal, como los abordados a propósito de Foucault, Derrida o Freire , le otorgan un carácter más complejo en su formulación; orientándose hacia un enfoque más humanista y de transformación social, en términos de Huergo (1995); lo que propiamente aleja el modelo del *emprendimiento*, privilegiando el uso del conocimiento racional, la creación artística, la lúdica, y en concreto, el *lugar de las emociones en la construcción del sujeto* con el fin de comprender e incidir en el contexto social de los estudiantes que hacen parte del proyecto. Ya por último, habría que considerar como al ser este un proyecto académico “complementario”, sus expectativas de interacción e impacto son bastante altas considerando que no atienden por completo a la población estudiantil que asiste a la Jornada Extendida, es decir, la de formación curricular obligatoria.

## UNIDAD DE FORMACIÓN



*Nota:* Recuperado de Informe de Gestión, Pilos de Corazón. Copyright 2014 CAFAM.

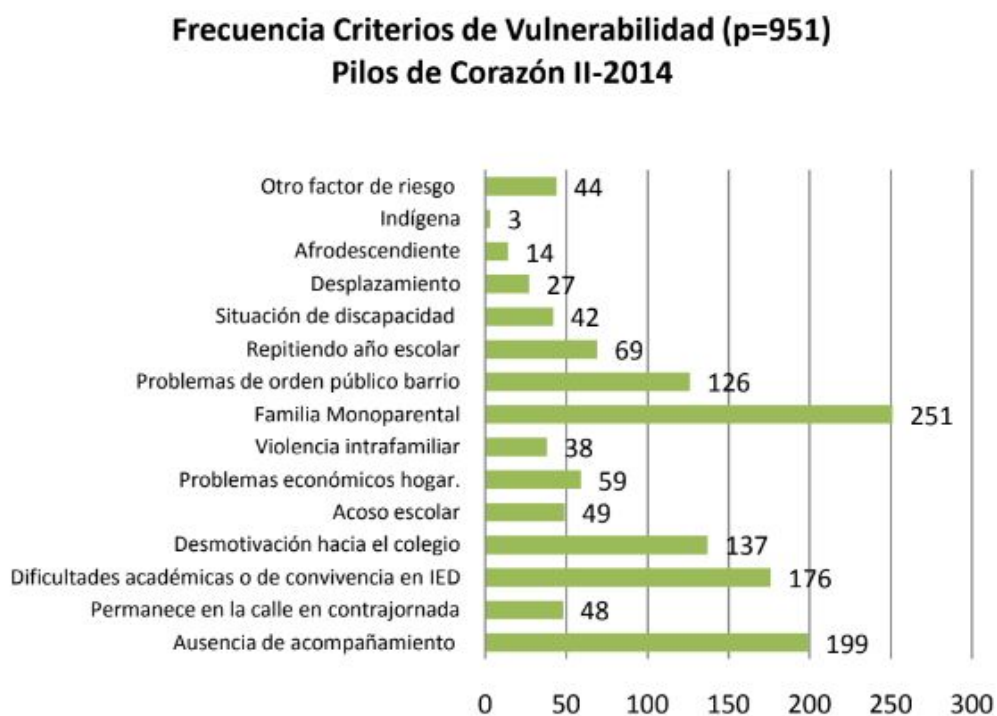
## COMPONENTE DE LA IE



*Nota:* Recuperado de Informe de Gestión, Pilos de Corazón. Copyright 2014 CAFAM.

### 3.2. La Caracterización de los Sujetos de la Experiencia.

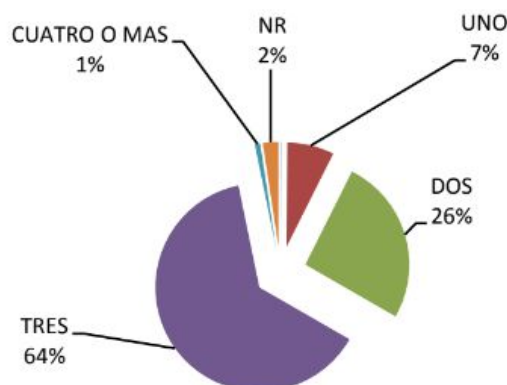
Así mismo, la información estadística del programa referente a los procesos de gestión y desempeño de este da cuenta de muchos de los aspectos discursivos, pero esta vez en términos números. Luego, a continuación se presentan algunas gráficas de interés particular que permiten aclarar aún más los elementos característicos de la población objetivo y el funcionamiento de esta estrategia pedagógica de educación emocional.



*Nota:* Recuperado de Informe de Gestión, Pilos de Corazón. Copyright 2014 CAFAM. Anexo 7



## Estrato Vivienda Población (p=958) Pilos de Corazón II-2014



*Nota:* Recuperado de Informe de Gestión, Pilos de Corazón. Copyright 2014 CAFAM. Anexo 7

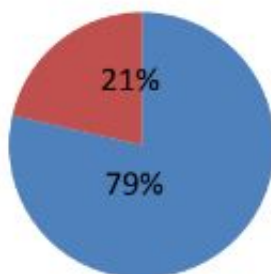
De estas dos gráficas cabe destacar como gran parte de la población que comprende los programas de Ser Pilo Paga están agrupadas en los estratos 3 (64%) y 2 (26%), lo cual indica que la población que hace parte de este programa refiere en más de la mitad a una clase media con ciertas comodidades y privilegios de consumo; a diferencia de otra mayoría relativa, que en su 26%, trata a una población con recursos más escasos, a pesar de no estar en el estratos 1 (7%), en donde ya se anuncian condiciones más fuertes de desigualdad. Por último, hay que destacar que a pesar de que las iniciativas son pensadas para solucionar problemas de integración, de fondo la información sociodemográfica muestra que la problemática de fronteras entre colegios obedecía en cierta parte a una falsa identidad de clase social forjada al interior de las escuelas, y motivada en gran parte por la diferencias presentes entre los sistemas escolares privados y públicos.

Por otro, respecto al espectro de frecuencia que da sentido a los indicadores de medición de la vulnerabilidad en la población abordada, cabe resaltar que dentro de la formulación de estos hay dos indicadores que revelan cierta connotación racista en la medición de la información. De esta forma, dentro de este esquema de medición para el programa Ser Pilos de Corazón ser indígena o negro representa un factor de riesgo por el choque cultural o la presencia de discriminación étnica que suele darse en los entornos educativos; sin embargo, si se analiza bien la categoría de medición, lo que realmente se debió haber evaluado fue el nivel de riesgo por discriminación asociada al racismo o alguna

connotación étnica; no por ser estrictamente negro o afrodescendiente, o por reconocerse como parte de un pueblo raizal o sociedad étnica nativa, e incluso ROM.

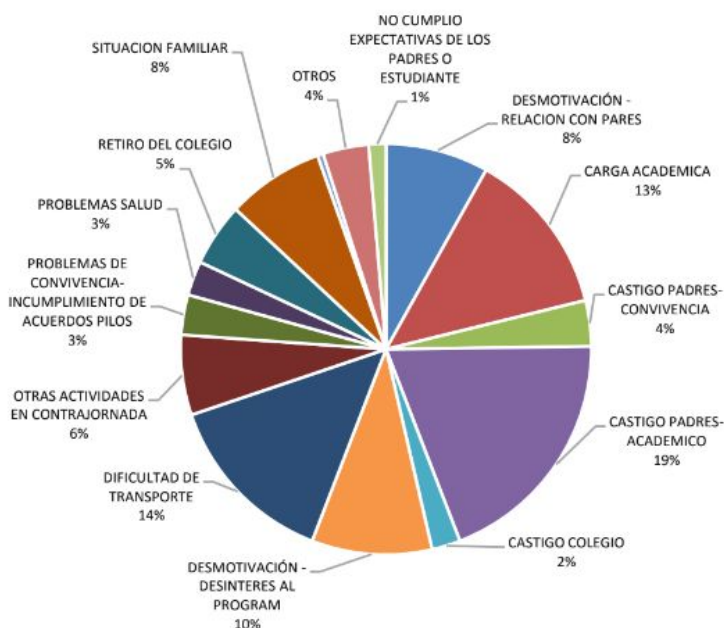
### Relación Cobertura - Deserción

- Niños (as) que finalizaron programa
- Niños (as) que desertaron del programa



Nota: Recuperado de Informe de Gestión, Pilos de Corazón. Copyright 2014 CAFAM. Anexo 7

### Motivos de Deserción - 2014 II

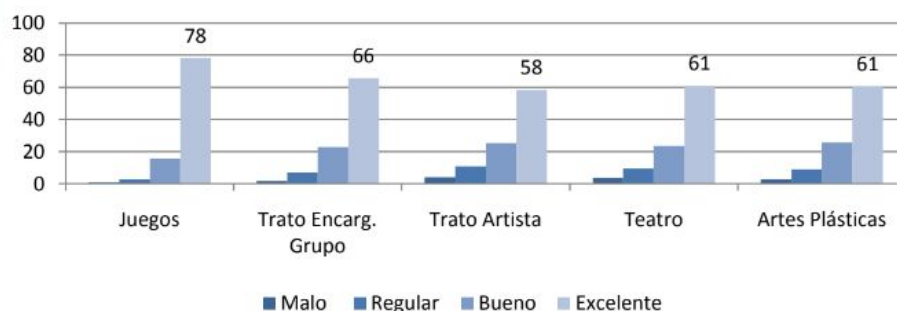


Nota: Recuperado de Informe de Gestión, Pilos de Corazón. Copyright 2014 CAFAM. Anexo 7

Respecto a los motivos y relaciones sobre la deserción hay que tener en cuenta que el programa cuenta con una efectividad del 79% en su finalización de actividades con la

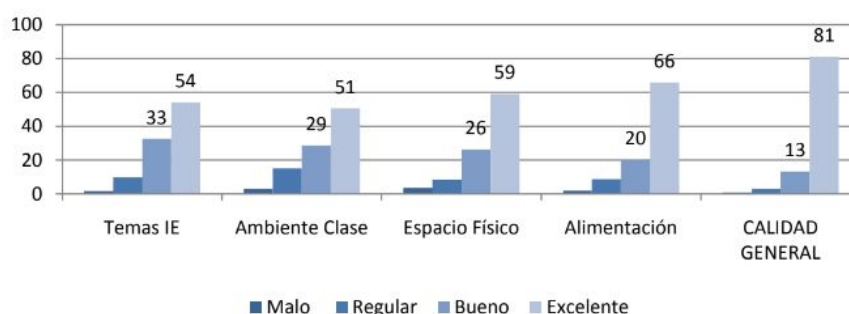
población acogida; desagregando un 21% de la población agrupada en diversas causas de deserción asociadas a: el castigo de los padres privando de realizar dichas actividades, en el primer lugar con un 19%; la dificultad de transporte para movilizarse en segundo lugar con un 19%; la carga académica con respecto a sus actividades extracurriculares en un 13%, y la falta de interés o motivación de la actividades con un 10%. Las otras causas de deserción como los problemas de salud, en el contexto familiar o la interrupción de espacios con otras actividades (deportivas o artísticas) no superan el 10% y se caracterizan como fenómenos circunstanciales. Por otro lado, el lugar del castigo paternal, la carga académica y la movilidad de los estudiantes son factores estructurales y problemáticos de gran parte de la educación colombiana; lo cual excluye al programa a evaluar ese 10% que muestra un desinterés por el contenido de las actividades lúdicas y la estrategia pedagógica en sí.

### I. Satisfacción Niños/as (n=568) Valores en %



*Nota:* Recuperado de Informe de Gestión, Pilos de Corazón. Copyright 2014 CAFAM. Anexo 7

### II. Satisfacción Niños/as (n=568) Valores en %



*Nota:* Recuperado de Informe de Gestión, Pilos de Corazón. Copyright 2014 CAFAM. Anexo 7

Por último, respecto a las gráficas que indican los niveles de satisfacción entre los asistentes se resalta que gran parte del éxito de este programa se debe a la inclusión del juego como estrategia de aprendizaje - con un 78% de aprobación - y las relaciones empáticas sostenidas con los facilitadores que conforman el equipo de trabajo – con un 66% de aprobación -; lo que relega en gran parte el contenido de las artes como la danza, las plásticas o el teatro a un espacio de expresión y formación educativa más. A su vez, como factores incidentes podría destacarse que dicha aprobación está relacionada con una consideración del 81% de los asistentes sobre la Excelente calidad del programa; destacando también el 66%, sobre aprobación y excelente calidad de la alimentación y un 59% referido al buen uso de los espacios físicos. Y si bien, estos pueden ser aspectos poco relevantes a simple vista, en el quehacer pedagógico resultan un indicador de que la formación en IE es un aspecto de fondo, mientras que la solución a los problemas de alimentación escolar y su relación con la proactividad – en los casos de niños con escasos recursos o dificultades por llegar a su casa a tiempo – suele ser una hábil solución; además de las estrategias de apropiación y resignificación de la infraestructura de los espacios escolares.

### **3. 3 Pilos de Corazón: Comunicación y Poder**

A continuación se pretende analizar PdeC con respecto a la información recolectada del programa para lograr comprender las tensiones de poder, elementos de comunicación educativa y rastrear rasgos emancipatorios dentro de la misma experiencia educativa. Lo anterior para dar cuenta o no de cómo a partir de un programa que emerge de una política pública se logra establecer e instituir un horizonte político del neoliberalismo, que además de una medida política es una construcción cultural del mundo, que genera una serie de pautas y de normas, que buscan normalizar una comunidad con un propósito particular, estas se pueden enmarcar en una nueva forma de colonialismo, en tanto dinámica geopolítica.

Colonialismo en la medida que son políticas impuestas por el mercado para la formación de nuevos cuerpos posmodernos, a través del consumo de narraciones eurocéntricas como es la inteligencia emocional la cual se se invierte como una salida inmediata e individual al conflicto con el otro, dejando de situar el conflicto en una realidad

social para dar paso a la idea de la meritocracia para lograr un propósito “normal” del éxito occidental.

### **3.3.1 Lo comunicativo en la experiencia de PdeC.**

PdeC se origina con El Rincón de la Lectura, espacio que tenía por objetivo mejorar el nivel académico y de convivencia en el colegio CAFAM. Como habilidades a desarrollar dentro de éste era la escucha, el autocuidado, la higiene, el mejoramiento del saber matemático, comprensión de lectura y el inglés. Entonces es un programa enfocado a resolver posibles obstáculos individuales del estudiante, se concibe como un “refuerzo escolar para aumentar su rendimiento”. Por tanto es el estudiante quien debe lograr equilibrarse al sistema educativo y no éste al estudiante con dificultades.

A su vez existen todas unas habilidades de blanqueamiento intrínsecas como el autocuidado, la higiene y mejorar las matemáticas que lleva a pensar que quien no las domine no está en la dinámica legítima escolar. Ahora bien este discurso moderno se reproduce a su vez en PdeC cuando Daniel menciona que: “Pilos de Corazón es una puerta que amplía la racionalidad moderna, y que pone a dialogar un tema frecuentemente nombrado en las últimas dos décadas, pero carente de profundidad conceptual: la inteligencia emocional. Pilos de Corazón va más allá de lo emocional.” Citación narrativa D. Benavides (Comunicación personal, 15 de marzo 2017). Por tanto, el tránsito de El Rincón de la Lectura a PdeC es a partir de metodología más no, en un principio, de concepto o filosofía. Se continúa desde el paradigma de “nivelar” a aquellos estudiantes que no logra vincularse al sistema escolar pero ahora desde los colegios públicos gracias a la política de la Jornada Escolar Complementaria.

PdeC comienza a buscar desmarcarse de la idea del refuerzo escolar, entendiéndose como un espacio para completar la enseñanza en materias del currículum estándar del modelo educativo nacional; sino que busca partir desde la capacidad de formar para la sana convivencia entre estudiantes en colegios que capaz, por sus condiciones sociales, requieren de ser intervenidas para su funcionamiento. Los creadores de PdeC ven en la relación entre los estudiantes el quid que genera ciertos conflictos en los colegios, por eso el objetivo que presentan ante la comunidad era: “fomentar habilidades socio afectivas a través de

experiencias lúdicas y artísticas para fortalecer la calidad de las relaciones intra e interpersonales en el contexto escolar.”(Bruchure Pilos de Corazón)

La experiencia de PdeC emana del modelo de aprendizaje autónomo del colegio CAFAM la cual tiene para cada una de las áreas unos indicadores que trabajan procesos sociales y psicológicos. A partir de ésto y con el respaldo de la rectora se comienza a dar un enfoque hacia la psicología del proyecto “Rincón de la Lectura” el cual, recordemos, era un espacio de refuerzo escolar que era puente entre el colegio CAFAM y el I.T.I Francisco José de Caldas. Por otro lado aparece elementos lúdicos y artísticos como dispositivo para interpelar y fomentar la experiencia emocional en los participantes. “Trabajo desde las artes plásticas y visuales contenidos de Inteligencia Emocional, utilizando estrategias como la historia de vida, la creación colectiva, el objeto simbólico, la lúdica, la intervención de espacios, la reflexión y autoevaluación permanentes.” Citación narrativa D. Moreno Benavides (Comunicación personal, 15 de febrero 2017).

Dilsa nos presenta cómo por medio de metodologías lúdicas se comienza a generar espacios de reflexión y autoevaluación frente a las emociones que transitan en los participantes. Por tanto el componente interpelador y comunicativo es la lúdica y el arte, realizar piezas artísticas, hacer juegos y demás llevan a que el participante experimente una emoción la cual es contenida por los facilitadores por medio de reflexiones en grupo. Por ejemplo uno de los participantes entrevistados menciona:

Pues básicamente lo mismo sería aprender a controlar las emociones, digamos en mi caso yo entré a Pilos de Corazón porque yo de pequeño era muy hiperactivo, entonces mi mamá me metió a terapias para controlar, haciendo diversas actividades como rompecabezas, cosas así, hasta que conocimos el programa y decidí integrarme” Citación narrativa Estudiante 2 (Comunicación personal, 7 de Junio 2017).

Es interesante cómo se percibe que PdeC servía como disciplinador de cuerpos pero no con estrategias violentas. Cómo el mismo participante se define como hiperactivo con una connotación negativa y cómo por medio de su madre busca. Está claro que existe un acuerdo entre la familia y la institución educativa. Teniendo en cuenta a Althusser, se encuentra dos aparatos ideológicos del Estado, la familia y la escuela que llevan a disciplinar y fomentar un autocontrol en el participante. Por tanto, si la hiperactividad se

concibe como negativo la búsqueda sería la pasividad, característica apreciada en colegios donde los salones superan los 40 alumnos bajo la supervisión de un docente a la hora de dar clases. Frente a esto se podría concluir de forma binaria que el estudiante es desprovisto de una característica propia para homogeneizar o, visto desde la otra orilla, disciplinar su cuerpo para integrarse al sistema educativo. Pero la realidad social supera la visión binaria y para no caer en un absolutismo se debe complejizar su lectura para no perder la riqueza de comprender los hechos de forma profunda y estructural. Por tanto, se podría considerar que al “calmarse” el niño disciplina su cuerpo y logra integrarse a su entorno pero no por ello debe perder ese motor primario de inquietud sobre el mundo, no necesariamente perderá su postura crítica y analítica de su entorno.

Hay que tener en cuenta que la dificultad a la hora de integrarse conlleva toda una serie de sentimientos y sensaciones que perjudican la autoestima del sujeto, por tanto es pertinente encontrar mediaciones que permitan la integración y el componente crítico del mundo. Así lo señala uno de los participantes, “pues yo cuando estaba en quinto yo tenía como mi grupito como de tres o cuatro amigos, pero ya en sexto cambiaron todos los grupos ya se revolviéron ahí y no conozco a nadie ni nada. A duras penas yo era un poco más renegado porque yo socialmente era un poco retraído y ahí poco a poco me empecé a desenvolver con ellos y los profesores” Citación narrativa Estudiante 2 (Comunicación personal, 7 de Junio 2017).

Ahora bien, PdeC contaba con otro elemento que atrae a los participantes que es importante prever, teniendo en cuenta que estaba dirigido a una población “vulnerable” y fue ofrecer un espacio donde, después del colegio, el niño(a) pudiera estar cuidado y alimentado. En otros casos era porque al no querer estar en sus casas realizando oficios del hogar preferían estar en PdeC, un lugar donde se encontraban con sus amigos, lo cual generaba interés para estar en el programa.

Por otro lado en cuanto a la experiencia educativa se encuentra que el programa transita por dos grandes momentos conceptuales que a su vez define dos horizontes políticos distintos. En un principio, dicho por su coordinador “parte de algo mecanicista un poco conductual (...) decíamos si hacemos tal juego por tanto vamos a generar frustración, por tanto al niño le vamos a enseñar que maneje la frustración” Citación narrativa D. Benavides (Comunicación personal, 15 de marzo 2017). Es así que encontramos que el programa

buscaba un fin último, el enseñar por medio de juegos pre establecidos para controlar emociones particulares.

A partir de la misma experiencia de los facilitadores y sus reflexiones internas surge complejizar el programa siendo conscientes que al llevar un determinado juego no necesariamente iba a generar la emoción esperada, por tanto se comienzan a situar las sesiones en el contexto social, cultural y emocional de los participantes. Las sesiones no se realizan en todos los colegios de forma estandarizada sino de acuerdo a las observaciones y análisis hechas por los facilitadores en cada colegio, pero con los mismo principio y vectores que rigen el programa. “(...)comenzamos a ver los cronogramas, digamos las fases de intervención, no tanto como un ABCD sino como un AB y luego la devuelve, entonces fuimos como de la línea al círculo y del círculo a la espiral (...)” Citación narrativa D. Benavides (Comunicación personal, 15 de marzo 2017).

### **3.3.2 La distinción del reconocimiento.**

Al realizar y analizar las entrevistas se encuentra que hay una conciencia por parte de los entrevistados que el programa está inmerso en una lógica corporativa que busca en un principio hacerse a un beneficio económico. Pero aun así hay, por parte de los altos directivos, una confianza hacia el equipo de trabajo que les da la posibilidad de ejercer su tarea de forma “libre” dentro de los parámetros que implica el programa. Esta libertad de trabajo implicó, conforme a los perfiles del equipo, que el programa se desarrolle del programa desde un enfoque psicológico de la mano de herramientas artísticas y lúdicas lo cual generó en el grupo de trabajo un imaginario de distinción frente a otros programas de educativos.

Lo anterior se refuerza cuando la fundación Santillana<sup>9</sup> para iberoamérica en conjunto con el Ministerio de Educación Nacional le otorga en el 2013 a PdeC el premio a la mejor experiencia educativa un hito importante ya que da un reconocimiento de agente externo al programa y al año siguiente, 2014, la Fundación Atresmedia y Santillana<sup>10</sup> le

<sup>9</sup> [https://www.infopsicologica.com/documentos/2013/PREMIO\\_SANTILLANA.pdf](https://www.infopsicologica.com/documentos/2013/PREMIO_SANTILLANA.pdf)

<sup>10</sup>

[https://www.grandesiniciativas.org/fundacion-santillana-eligen-ganadores-iniciativas-que-educan-2014\\_2014091759d633b40cf2304a273c4295.html#](https://www.grandesiniciativas.org/fundacion-santillana-eligen-ganadores-iniciativas-que-educan-2014_2014091759d633b40cf2304a273c4295.html#)



otorga el premio “Iniciativas que Educan”. Por tanto en dos años de ser conformado el programa logra recibir dos diferentes galardones hecho que hace que el nombre de PdeC tenga un aval y una confiabilidad como programa exitoso. Pero cabe recordar que dos de los directivos de CAFAM hicieron parte en algún momento de la Fundación Santillana.

La Fundación Santillana del Grupo Prisa fue creada en 1979 para impulsar renovadores proyectos educativos y culturales, establecer vínculos de cooperación entre España y América, convocar foros de intercambio intelectual y auspiciar aquellas iniciativas relacionadas con el mundo de la edición, la información y la educación.” (Santillana, 2019).

Entonces el hecho de obtener reconocimientos de instituciones extranjeras comienza a legitimar, en cierta forma, el trabajo realizado en los colegios. Es importante dentro del capital cultural institucionalizado la acumulación de títulos ya que este puede transformarse en capital económico. A la vez que estos operan en el orden del discurso como sus propios regímenes de verdad, en términos de Foucault(1973). En otras palabras, la obtención de reconocimiento nacional e internacional da potestad a quien los tiene de ejercer un poder en el campo. Por tanto, siendo un programa relativamente joven el obtener estos títulos le daba peso en el medio educativo local y así lograr consolidarse como la mejor opción como programa para ejecutar la política pública de la *Jornada Escolar Complementaria*. Por otro lado este hito es interesante ya que aún se reproduce la necesidad de ser avalado por un ente externo y más proveniente de Europa, en este caso de España. Por tanto, se podrá decir que institucionalmente se percibe que aún existen rezagos de un colonialismo que mantiene ciertos dispositivos para legitimar procesos y que estos colonialmente aceptados para aprobar los propios procesos educativos.

Ahora bien, es claro que la cultura hegemónica contemporánea continúa gravitando entorno a la concepción blanca y europea del mundo pero que en la experiencia, en el diario vivir, se “naturaliza” y se adopta como propio. Por eso, los reconocimientos otorgados por



Parra-Mayorga, C. (2014) PdeC, Modulo Cooperación [Fotografía]. Archivo Personal.

estas fundaciones no tienen ningún tipo de crítica alguna a la hora de realizar las entrevistas. Por el contrario, no se cuestiona su procedencia sino que genera un sentimiento de orgullo ya que visibiliza un trabajo realizado en corto tiempo. La inmediatez del reconocimiento en un campo que para ver transformaciones se requiere de una larga duración.

Por otro lado, cabe mencionar que se percibe un orgullo frente al mismo programa en la medida que se enmarca en la educación sin que ningún miembro sea pedagogo, hecho que evidencia que la educación la relacionan directamente con la escolarización. En este sentido se observa una relación estrecha a una de las discusiones que instaló el campo de Comunicación/Educación cuando se propone no reducir la educación a la escolarización. Ampliando el campo de lo educativo a todos los intercambios de saberes fomentan una interpelación, reconocimiento y transformación, y por ende constituyendo una experiencia comunicativa. Entonces si la educación transforma implica que hay un otro, un diferente a mi, que se transforma y ese hecho lleva a un roce a un conflicto el cual, en PdeC, lo valoran y lo reconocen como tal. El conflicto es pieza clave para el avance ya que es en él donde se comienza a develar nuevas formas de abordar problemáticas establecidas por el establecimiento.

Esta dialéctica del reconocimiento y el conflicto es planteada por el coordinador cuando señala

Pilos de Corazón se construye en la exploración y en la fricción. La dialéctica que se establece en el diálogo de diferentes posturas de las ciencias sociales y las artes. El encuentro de tesis y antítesis del que surge nuevamente una tesis que encuentra una antítesis de nuevo (...) La fricción se da también entre la organización (la estructura privada que nos cobija) y el programa; un sistema que desea crecer e innovar, pero sin deseos de cambiar su dinámica interna. Es como esperar nuevos resultados, haciendo lo mismo. Y un programa nadando a contra corriente. Citación narrativa D. Benavides (Comunicación personal, 15 de marzo 2017).

Ante esto se comienza a dibujar una pugna entre institución y trabajadores, donde estos últimos ven coartada su acción dentro del programa por las medidas burocráticas. Medidas existentes ya que tienen el propósito de controlar y vigilar las dinámicas de un programa estatal que busca un fin particular, no la búsqueda de alternativas y teniendo en cuenta que quien ejecuta es un privado el cual aboga a realizar lo que le es remunerado ni

más ni menos. Esto es un claro ejemplo de cómo el Estado, en el marco del neoliberalismo, se desliga de ciertas responsabilidades y se las asigna a entes privados. No es que el Estado no tenga la capacidad de enfrentar la educación como tal sino que el modelo requiere desregulación de flujo de recursos para ser acumulados por entes externos a los gubernamentales. Este hecho hace que los hallazgos que se puedan hacer en el campo educativo terminan relegados a ser anécdotas inscritas en ponencias, premios o retratos. Ya que en un principio estos hallazgos no generan capital económico y por el contrario requiere de una inversión de recursos que, visto desde una corporación, deben dar dividendos en corto plazo.

A partir de lo anterior se comienza a dibujar una distinción entre lo institucional y la experiencia en terreno. Por un lado está lo institucional donde se consigna el poder frente a lo político, donde los recursos transitan y toman forma; mientras que en la experiencia surge necesidades fuera del margen donde se contempla el conflicto, el roce como pieza para avanzar en el quehacer educativo/transformador.

Resulta oportuno contextualizar que produce un pasaje entre una voluntad teórica y reflexiva crítica de los facilitadores y trabajadores y el equipo directivo del programa.

Un punto de quiebre en la conceptualización de la experiencia resulta la producción académica realizada en formato de ponencia para el Congreso XXX ALAS Costa Rica 2015 elaborada por el grupo de profesionales. En ella se plantea la manera de educar emancipándose de la educación bancaria, donde el protagonista es el adulto y quien asume la responsabilidad de llenar el vaso medio vacío que encuentra en el aula; el trabajo comienza a dar forma a una categoría que esta investigación identifica como clave referida como Experiencia Relacional Transformadora.

No hay un interés concreto de parte de la institución para fomentar espacios analíticos y generadores de conocimiento frente al modelo de PdeC, por el contrario son los trabajadores que comienzan a generar documentos académicos que no tienen repercusión dentro de la institución. Dichos esfuerzos particulares terminan atomizados por la falta de contención y respaldo institucional. Dicha investigación, la tesis de Esteban Hoyos y diferentes ponencias han sido reflejo de una experiencia que da cuenta de una transformación crítica frente al sistema educativo pero que su repercusión en el campo es reducido.

Encontramos en esta tensión parte de las dispuestas que resisten a la lógica neoliberal que tiene un carácter de ejecución práctica sin mediar ninguna reflexividad con miradas profesional que, más allá de la implementación reportada tienen una capacidad de producción de saberes y de revisión crítica.

### **3.3.3 La transformación desde la experiencia PdeC.**

Los procesos de intercambio siempre tienen, de alguna manera, una repercusión con diferentes grados de impacto. PdeC dentro de los años que ha funcionado ha tenido cambios en su trasegar. De ser un programa de refuerzo escolar (Rincón de La Lectura) a ser un programa de IE conductista hasta concebir el programa de manera compleja e inacabada. Hecho que se ha visto reflejado en la institución, en los facilitadores y en los participantes. Todo ellos transformados desde diferentes aspectos económicos, políticos, filosóficos, académicos etc.

Desde la institucional el programa pasó de ser interno del colegio CAFAM con el Rincón de La Lectura, a ser un programa de una política pública distrital que abarcaba varios colegios públicos. A su vez, CAFAM comienza a ejecutar unos recursos provenientes de FONIÑEZ y con el transcurso del tiempo la cobertura se fue aumentando gradualmente. También hay que tener en cuenta que es un programa que fue reconocido por dos galardones a nivel nacional e internacional, más su participación en distintos congresos de psicología, pedagogía y sociología. En cuanto a los facilitadores, trabajadores, el programa pasa de ser exclusivamente dar un refuerzo en materias como matemáticas, español, inglés a trabajar con la forma de interactuar de los niños y niñas de colegios distritales. Pasaron de ser un programa psicologista, conductual, a vincular otros saberes desde el arte, la sociología y la antropología; complejizando así la manera de encarar la metodología del programa. Con respecto a los niños y niñas se encuentra en las entrevistas un reconocimiento por parte de ellos que existió un cambio por medio del programa e incluso hay una marcada diferencia a la hora de educar.

Estudiante 1: Porque se veía la educación mediante la recreación y el entretenimiento.

Estudiante 2: Es más así debería ser

Estudiante 1: Estoy de acuerdo con él que debería debería ser así todas las clases, porque cuando las clases es muy estricta uno no quiere aprender se aburre, no quiere hacer las tareas y tiene desgano para todo, en cambio cuando a uno la clase le llama la atención uno busca aprender más, uno busca ir más allá(...) Citación narrativa Estudiante 1 y 2 (Comunicación personal, 7 de Junio 2017).

Es interesante lo importante de interpelar a los participantes ya que es, a partir de esa mediación, que se genera el vínculo hacia el proceso educativo. En la medida que se logre interpelar de manera certera al otro éste se podrá reconocer en el discurso y se apropia de él y comenzará a pensarlo, usarlo y transformarlo. Así mismo, hay una crítica fuerte a la educación tradicional, a la educación bancaria, donde el estudiante es pasivo y objetivado negando su acción dentro de la construcción del aprendizaje generando rechazo y construyendo una barrera que imposibilita la aprehensión de saberes que podrá usar a su favor.

Ahora bien, que tanto el sistema educativo es consciente o no de su falencia a la hora de generar vínculos con los estudiantes? O será posible que es consciente pero desprovisto de una voluntad política para transformar dicha realidad, ya que en sí el sistema funciona de ésta manera, donde el estudiante de colegio público está en condiciones de hacinamiento y con contenidos curriculares que le genera repulsión, repulsión que evita que el estudiante acceda un saber que fomente su desarrollo y su sentido crítico de la realidad social?

A continuación se representa la experiencia de PdeC a través de una espiral que contiene los hitos relevantes en la dinámica relatada por sus protagonistas que condensan múltiples micro experiencias situaciones y actividades que dialécticamente le han dado forma, incluso en forma dispersa.

## RECORRIDO HISTÓRICO

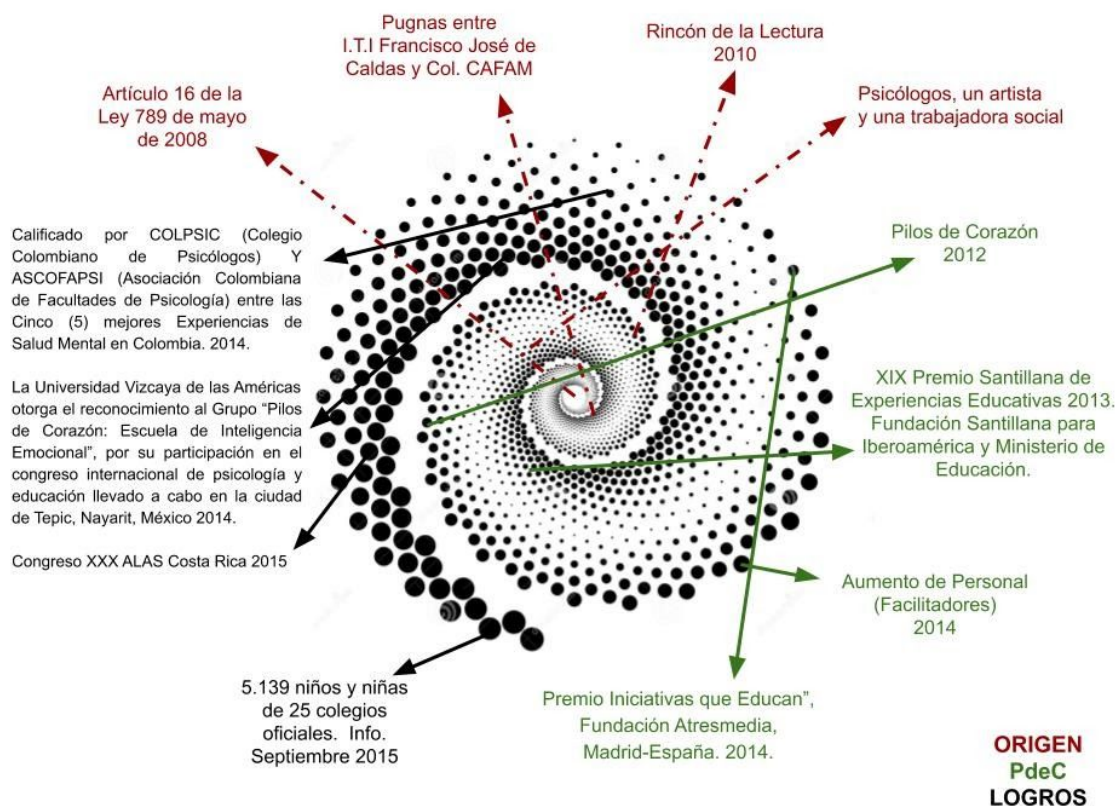


Figura 1. Recorrido Histórico de PdeC

### 3.4. Los diversos sentidos dentro de PdeC

Del análisis de las reflexiones escritas y las entrevistas realizadas por el personal académico es posible recuperar tres posiciones diversas frente a los horizontes de sentido de la experiencia educativa de Pilos de corazón. Las que se sostienen desde un discurso institucional y las narrativas oficiales que informan de resultados pero obvian las conflictividades, las que presentan de modo esquemático descriptivo las actividades, la cuales resume el carácter burocrático dentro de este tipo de programas pedagógicos y las que sostienen en la mirada crítica tanto hacia la perspectiva como hacía el funcionamiento del programa.

Tanto las argumentaciones *críticas* como los discursos *institucionales* necesitan de reflexiones y retroalimentaciones en la información que manejan para poder justificar sus enunciados; mientras que en la posición *esquemática*, el contenido de su discurso gira en torno a cómo existe el deseo de operar de acuerdo a los requisitos que pide el sistema

educativo, reduciendo al máximo la capacidad descriptiva como una forma muy sui generis de evadir los argumentos críticos.

Luego, dichas relaciones conflictivas entre las posturas *institucionalizadas*, las de carácter *crítico* y la que se identificó en particular como *esquemática*, toma una mayor importancia en la comprensión de la entrevista con los estudiantes; pues tal como se evidencio al contrastar la información entre las valoraciones de los estudiantes y la de los maestros, gran parte del éxito y la reacción positiva que tienen los destinatarios de este programa depende también de la *educación emocional* que tenga cada cada docente o coordinador al momento de asumir este proyecto más allá de las valoraciones monetaristas o ligadas al *emprendimiento*, aspecto que caracterizó en gran parte el discurso de Daniel como coordinador del programa. Ya para el caso de la entrevista realizada a los cinco estudiantes (Aura, Daniel, Ana Maria, Felipe y Omar) que *ad portas* de graduarse habían participado del programa hacía cuatro años, los resultados de investigación a propósito de esta indagación podrían concretarse en los siguientes puntos:

1. Para los estudiantes abordados la dinámica de integrar a varios alumnos de distintos grados escolares en torno a juegos y actividades lúdicas implicaba un proceso de integración que elimina la discriminación etaria que solía producirse al interior de la estructura normativa que organiza la Jornada curricular Extendida. De esta manera, los más pequeños no se sentían inseguros ante la presencia de estudiantes de mayor edad, y a su vez, los más grandes no reproducen las dinámicas de abuso escolar y diferenciación social al interior del entorno educativo.

2. El carácter lúdico dentro de las propuestas educativas es para los estudiantes un espacio dinámico de participación en donde pueden emplearse otros proceso paralelos a la retención de información y erudición racional; pues es allí donde realmente se agencia la capacidad de comunicarse y relacionarse en colectivo, pero sobre todo, para establecer redes de poder en torno al “juego” como campo de observación y de aprendizaje emocional



Parra-Mayorga, C. (2014) PdeC. Modulo Cooperación (Fotografía). Archivo Personal.

pragmático. Luego, a pesar de que para muchos padres de familia e incluso algunos maestros dichas prácticas lúdicas no signifiquen algún proceso productivo en la formación académica; esta cuestión evidencia el desconocimiento de las emociones al momento de establecer procesos de cambio individual y colectivo.

3. A pesar que en el espacio es optativo y está definido dentro de la Jornada Escolar Complementaria, los estudiantes ven un factor de utilidad en el uso de esta estrategia pedagógica para el aprovechamiento del tiempo libre y de ocio después de la escuela en torno a actividades para su retroalimentación personal y formación humana; lo que en términos cotidianos puede traducirse como la posibilidad que adquiere cualquier estudiante para evadir de manera autónoma entornos de vulnerabilidad - como hogares conflictivos - o factores de riesgo - como el pandillaje, consumo de SPA o problemas de sociabilidad - en su desarrollo social más inmediato.

4. Dentro de los estudiantes y su entorno familiar si existe un proceso de *transformación social*, pues muchos afirman como a través de las actividades lúdicas, ejercicios enfocados en el fortalecimiento de la IE y la interacción con las artes fue posible dar un cambio cualitativo en sus dinámicas de comportamiento al interior del aula. No obstante, a pesar de este aspecto positivo y de la notable importancia en materia de soluciones pedagógicas que se ofrece para tratar los problemas de comportamiento al interior del aula, cabe resaltar, que dichas experiencias transformadoras fueron posibles debido a que los cinco estudiantes abordados habían asistido a este programa por sus problemas de convivencia. Lo cual condiciona en gran parte los resultados de este tipo sobre sujetos que necesitan ser objeto de la *regulación de sus emociones*, más que del fortalecimiento de su inteligencia emocional, entendida siempre de forma integral por Mayer y Salovey (1997) como: “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, [...] para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; [...] para comprender emociones y el conocimiento emocional y [...] para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Salovey y Mayer, 1997 citado en Fernández-Berroca y Ruiz Aranda, 2008, p. 429).

5. Por último, de los hallazgos más relevantes desde el posicionamiento crítico se puede identificar como los docentes resignifican la experiencia construyendo una categoría conceptual emergente de PdeC como *Experiencia Relacional Transformadora*. Dada a partir de las críticas sobre la fijación en la “inteligencia” como un propósito de



erudición y desarrollo evolutivo, su intención por poner a las emociones en el centro de las discusiones racionales sobre el comportamiento humano y la formación pedagógica pareciera más una necesidad por intervenir el miedo, la ira, la envidia y el odio por sus



Parra-Mayorga, C. (2014) PdeC. Modulo Cooperación [Fotografía]. Archivo Personal.

efectos críticos en los entornos sociales más inmediatos de cualquier individuo. Esta es enunciada por parte de los referentes, creadores y directores del programa, Benavides y Castellanos (2016), quienes señalan que el programa propone crear un ambiente de aprendizaje para facilitar “*Experiencias Relacionales Transformadoras*” (ERT), es decir, “el mecanismo por medio del cual el cambio surge” a partir de las experiencias concretas que se ven en la realización de diversas actividades lúdicas. Por otro lado, dicho concepto es construido colectivamente a través de reflexiones interdisciplinarias de los profesionales del programa (psicólogos, sociólogos, antropólogos, artistas plásticos, actores, entre otros) que en un intento por comprender lo que sucede dentro del proceso pedagógico extracurricular, estos otorgan un valor de “cambio” o sentido “transformador” a sus prácticas lúdicas para transmitir un carácter de utilidad explicativa y comprensiva de la IE en su contexto profesional. En este aspecto el

propósito que lleva yuxtapuesta el campo de comunicación/educación de no ser un ámbito teórico aislado de lo práctico se interrelacionan perfectamente con la ERT ya que, éste concepto, concibe la transformación desde una relación y una experiencia la cual inevitablemente se consolida desde las mediaciones y no restringido a un medio; característica propia del campo de comunicación/educación que antes de discutir el cómo, se discute el ¿qué?, el ¿por qué? y el ¿para qué?. Aquí la articulación de la ERT con el campo

Comunicación/Educación se da en la medida que la discusión de la tensión entre teoría y práctica se supera en la medida que ambas están entrelazadas y no separadas como se presenta desde un pensamiento moderno. Así lo explica Huergo y Fernández “Cada práctica supone un *horizonte de pensamiento*, una «filosofía» o una «teoría» que le otorga sentido, pero que pocas veces está elaborada y explicitada como tal, sino que está operante en la práctica y operando sobre ella” (2000, pág. 37).



Parra-Mayorga, C. (2014) PdeC. Módulo Concentración. Animaciones. [Fotografía]. Archivo Personal.

## Capítulo IV

### **Regulación emocional, colonialidad del saber y el Neoliberalismo en los discursos pedagógicos basado IE**

El presente capítulo recoge de manera muy específica cuáles son los aspectos que limitan en gran parte el accionar los lineamientos que componen el programa de “Pilos de Corazón”, y en general, de todas las estrategias pedagógicas basadas en IE. De esta manera, antes de abordar cuáles son los aspectos concretos que limitan la *educación emocional* como una solución integral a los problemas estructurales de las sociedades modernas, es necesario traer a colación dos conceptos en concreto, la *regulación emocional* y la *colonialidad del saber*, para poder entender la relación entre las dinámicas del mercado global neoliberal y los discursos difusionistas que Huergo (2005) excluía como *transformadores*, y dentro de los cuáles podría ubicarse a la *regulación emocional* como problema científico.

La *colonialidad del saber* como concepto tomado de las reflexiones del intelectual postcolonial Edgardo Lander (2000), este pone la atención sobre el impacto del eurocentrismo en las Ciencias Sociales, y especialmente del difusionismo como una postura orientadora de la epistemología científica en general, ya que acorde a su propia definición:

En los debates políticos y en diversos campos de las ciencias sociales, han sido notorias las dificultades para formular alternativas teóricas y políticas a la primacía total del mercado, cuya defensa más coherente ha sido formulada por el neoliberalismo. Estas dificultades se deben, en una importante medida, al hecho de que el neoliberalismo es debatido y confrontado como una teoría económica, cuando en realidad debe ser comprendido como el discurso hegemónico de un modelo civilizatorio, esto es, como una extraordinaria síntesis de los supuestos y valores básicos de la sociedad liberal moderna en torno al ser humano, la riqueza, la naturaleza, la historia, el progreso, el conocimiento y la buena vida. Las alternativas a las propuestas neoliberales y al modelo de vida que representan, no pueden buscarse en otros modelos o teorías en el campo de la economía ya que la economía

misma como disciplina científica asume, en lo fundamental, la cosmovisión liberal.  
(LANDER, 2000, P. 4)

Como ya se ha señalado el neoliberalismo construye nuevos dispositivos de control que se desplazan del control externo hacia formas de control individual construyendo discursos pedagógicos basados en el desarrollo de modelos de *habilidad* en IE. Estos explican el control de la emociones, en distintos contextos sociales. La *regulación emocional* empezó a formularse como la posibilidad de abordar la *resiliencia* y los cambios cualitativos en la comprensión de los estados emocionales críticos. No obstante, esta inquietud también abrió otro interrogante sobre la diversidad de formas culturales que existen para poder controlar las emociones y que no se encuentran reconocidas como modelos de educación emocional dentro de los enfoques académicos. Pues de alguna u otra forma, el lugar del *yoga* como práctica propia de la cultura hindú o la importancia de las oraciones y los ritos litúrgicos cristianos en la cultura occidental para controlar las emociones ponen en evidencia el campo de disputa que hoy se reclama desde la academia como *educación emocional*. Pues si bien, la construcción de modelos pedagógicos basados en la IE puede resultar en un campo de discusión laica, objetiva y experimental sobre las emociones en el plano científico; el desconocimiento de las dimensiones antropológicas y la diversidad cultural en la comprensión de la *regulación emocional* como concepto científico remite de alguna u otra forma al difusionismo cultural, pues no incluye la comprensión de las emociones en las sociedades caracterizada por el culto al dramatismo y la tragedia, el histrionismo y la capacidad de cristalizar los problemas personales en prácticas culturales como la oración religiosa, el baile o la realización de alguna actividad deportiva; resignando los sentimientos y emociones al campo de la comprensión humana, más no de su construcción subjetiva como tal.

#### **4.1 Los límites de la pedagogía basada en la IE**

El presente apartado busca reunir de manera específica los puntos concretos que fueron tenidos en cuenta para situar los límites de los enfoques pedagógicos basados en la IE. Estos cuestionamientos son el resultado de la observación de las numerosas falencias y contradicciones que ofrece el programa “Pilos de Corazón”, pero también desde los aportes que se han dado en torno al impacto de la diversidad cultural en la construcción de la

emociones. Pues más allá de cuestionar los alcances de la aplicación de los modelos de IE, tanto *mixtos* como *de habilidad*, en general el ejercicio de la crítica argumentativa va orientado al cuestionamiento del reduccionismo y el status sobrevalorado que ha tomado la educación emocional como solución integral a las problemáticas sociales contemporáneas, por un lado; y por otro, como una forma de potenciar una reflexión científica sobre la necesidad de incluir la diversidad cultural en las emociones; pues en el marco de las nuevas estrategias pedagógicas aplicadas hasta la fecha, la IE ha aportado e impactado en los modelos pedagógicos contemporáneos re-valorando los sistemas de medición y valoración de los procesos de aprendizaje de forma significativa.

De esta manera, los limitantes de los enfoques pedagógicos basados en la IE radican en:

- a.) La incapacidad para tratar las emociones desde un plano individual o personal es un riesgo que suele asumirse en este tipo de estrategias pedagógicas, pues reduce gran parte de los procesos de *educación emocional* a dinámicas grupales que buscan solucionar problemas individuales con “recetas” generalizadas, sin tener en cuenta el factor de personalización como un componente fundamental de la intervención o acompañamiento psicosocial al interior de la academia o cualquier proceso de *atención orientativa*.
- b.) El *refuerzo* como un aspecto propio de la pedagogía conductual se mantiene al destinar gran parte de las estrategias de *educación emocional* en estudiantes con problemas de sociabilidad, rendimiento académico bajo o la necesidad de complementos en su formación académica; sin embargo, lo irónico de esta posición radica en que aísla a los estudiantes que cumplen con la norma y tienen buenas notas de estas discusiones. Pues el “control y regulación de las emociones” termina siendo una forma de enmendar las falencias de los sistemas educativos basados en la *homogeneización de los cuerpos*, pero esta vez aplicando los mismos criterios de uniformidad en el plano de las emociones, que eran ignoradas hasta finales del siglo XX en las discusiones pedagógicas y psicológicas sobre el aprendizaje.
- c.) Por último, la ya mencionada diversidad cultural que define a las emociones en distintos contextos sociales y el impacto del *emprendimiento* como discurso en todo el mundo, abre de nuevo el debate sobre el lugar del difusionismo y la aculturación

que se da a partir de posturas eurocéntricas carentes de análisis contextuales. Luego, queda abierto el interrogante sobre la *regulación de las emociones* como una estrategia conceptual incapaz de entender las formas de comunicación y los códigos de comportamiento que se establecen en otras latitudes, en donde la felicidad, la esperanza o el miedo como emociones toman connotaciones distintas de acuerdo al entorno cultural en el cual se observan.

Ahora bien, empezando a relacionar estos elementos con las entrevistas que se desarrollaron con los niños que participaron en el programa se puede deducir que estas habilidades sirvieron para mimetizar el conflicto interno y externo de los estudiantes, donde se lograran establecer pautas de auto control y mecanismo de diálogo para evitar un choque con la institucionalidad. Entonces frente a esto es latente que el horizonte del programa, por lo menos en lo institucionalizado, este orientado a generar en los estudiantes mecanismos que dispongan del cuerpo hacia un estado de calma, y así entablar un vínculo social y fomentar la cooperación.

Teniendo en cuenta que el programa se desarrolla en instituciones distritales de grandes dimensiones, mega colegios particularmente, el programa sirve como dispositivo regulador frente a condiciones desfavorables en las que se encuentran estos colegios; ya que se caracterizan por tener pocos recursos financieros, grandes espacios desaprovechados por los docentes y la gran cantidad de estudiantes; ya que por cada grado pueden haber entre dos o tres salones con un mínimo de 40 estudiantes en cada uno, dirigidos además por un solo docente. Por tanto, Pilos de Corazón termina siendo un espacio de formación paralela que se encargaba de fomentar cuerpos útiles para la escolarización. O Como bien mencionan su Informe de Gestión (2014):

El programa estimula un conjunto de habilidades, algunas comunes a todos los grupos y otras a seleccionar según las necesidades específicas de la población atendida. De manera general, todos los grupos trabajan pactos de aula (concentración, escucha y postura), calma y cooperación. Posteriormente, según las necesidades observadas en la institución y cada uno de los grupos, el profesional selecciona una de tres habilidades establecidas como módulos flexibles (asertividad, pensamiento positivo o pensamiento crítico). (Informe de Gestión, pp. 2)

Por otro lado, los indicadores de medición del desempeño al interior del programa que se exponen a continuación no sólo dan cuenta de esta relación, sino también de cómo el bagaje conceptual el IE es operativo a este proceso de escolarización extra jornada; necesario ante la incapacidad humana de los docentes de la jornada curricular para dar abasto con los procesos formativos y el fortalecimiento pedagógico de la convivencia.

<b>INDICADORES DE MEDICIÓN DEL DESEMPEÑO EN EL PROGRAMA “PILOS DE CORAZÓN”</b>		
<b>Bogotá D.C. – 2014</b>		
<b>Habilidad</b>	<b>Objetivo General</b>	<b>Indicadores/objetivos específicos</b>
1. Conciencia de sí	Fomentar en los participantes la conciencia de sí mismo desde la observación y el reconocimiento de las sensaciones y pensamientos (asociados a las emociones).	1.1. Incentivar estados de atención sobre las reacciones fisiológicas y/o corporales.  1.2. Usar un repertorio diverso de léxico emocional para expresar verbalmente los sentimientos.
2. Calma	Enseñar a los niños dos técnicas de autorregulación que favorezcan la calma en situaciones de alta intensidad emocional.	2.1. Manejar conscientemente la respiración para mantener la calma en situaciones de alta intensidad emocional.  2.2. Aplicar un tiempo fuera en situaciones potencialmente agresivas.
3. Cooperación	Coordinar acciones de ayuda mutua entre pares para obtener un beneficio común.	3.1. Dirigir el propio comportamiento hacia el cumplimiento de metas comunes.

		3.2. Ayudar y permitir la ayuda de otros en actividades de grupo.
4. Asertividad	Expresar las propias opiniones y emociones de manera adecuada en situaciones emocionalmente significativas.	4.1. Reconocer los diferentes estilos de comunicación e identificar el propio. 4.2. Expresar las propias emociones partiendo de la fórmula de la asertividad. 4.3. Proponer acuerdos y/o soluciones ante situaciones problemáticas.
5. Pensamiento Positivo	Aprender a interpretar positivamente las dificultades vitales y/o cotidianas.	5.1. Reconocer el propio estilo de pensamiento –positivo o negativo- ante las situaciones de la vida cotidiana. 5.2. Evidenciar pensamientos positivos ante ejemplos o eventos concretos cercanos a la cotidianidad.
6. Pensamiento Crítico	Analizar de forma crítica el contenido mediático que consumen los jóvenes.	6.1. Generar un distanciamiento frente al contenido mediático para hacer un análisis desde otras perspectivas. 6.2. Construir una representación de un contenido mediático de manera crítica.

*Nota:* Recuperado de Informe de Gestión, Pilos de Corazón. Copyright 2014 CAFAM.



Por otro lado, con respecto a las relaciones de poder al interior del programa se comienza a evidenciar una tensión entre los facilitadores; y más concretamente con aquellos que tuvieron en sus manos la tarea de crear un programa que pasaría de ser una estrategia de refuerzo escolar, en donde los estudiantes iban a continuar con una educación académica en materias donde tenían poco rendimiento, a ser un programa basado en la lúdica y el arte para fomentar espacios educativos frente a las habilidades propias de la IE. Es aquí donde se puede evidenciar cómo el ejercicio de *comunicación/educación* que interpela y fomenta la transformación no puede reducirse a ser mirada de forma maniquea sino por el contrario encontrar los diferentes bemoles que la experiencia arroja, ya que es en ella donde se enriquece la comprensión de la educación en el contexto de América Latina. Por ello, hay que pensarse el tránsito de ésta experiencia en tres grandes vías: la vía institucional, la del trabajador/facilitador y la de quienes va dirigido el programa. A partir de esto se encontrará una gama de grises donde el ejercicio de poder se dará de maneras diferentes a partir del agenciamiento de discursos y los resultados de las hipótesis operativas que en un principio pueden llegar a arrojar un programa de contra jornada escolar como éste.

Inicialmente, como se dibuja el panorama, el programa puede considerarse como un espacio donde lógicas coloniales, hegemónicas, tradicionales disciplinan cuerpos enmarcados en discursos posmodernos donde el uso de las emociones servirán como medio para ejercer un control bajo la idea de la autorregulación - lo que la relaciona en gran parte con el “biopoder” foucaultiano - al ser el principal motor de experiencia al interior de este. Pero ¿qué tanto el autocontrol, la regulación emocional o la disciplina termina siendo una sola excusa para acumular un capital económico en el marco de una política pública que tiene por objetivo aprovechar el tiempo de ocio, el cual en sí mismo se presenta como inoficioso e improductivo para el Distrito? Por otra parte, alejándose de la satanización y estigmatización de los programas emergentes de lógicas neoliberales, también está presente como en estos programas se genera una transformación en los sujetos para lograr su movilidad social ascendente, y poder adaptarse a unos medios y hábitos de consumo a partir del fortalecimiento de ciertas habilidades psicológicas establecidas para integrarse mejor a ciertos círculos de la sociedad.

De otra forma, esta experiencia desarrollaría una nueva mirada sobre el poder y la educación por parte de quienes ejecutaron las actividades, y no una jornada en donde la educación aparece como el ejercicio de poder/transformador al servicio de lógicas coloniales, de blanqueamiento y adoctrinamiento de las emociones entre sus participantes.

Con respecto a lo anterior en las entrevistas se puede encontrar que hay dos tendencias muy fuertes respecto aquellas relaciones de poder, en especial de aquellos que estuvieron muy cercanos a la institucionalidad, cuidando siempre los intereses de la corporación, y uno en especial que tuvo una mirada crítica frente a las dinámicas internas del programa. Es claro que hay una intención de reproducir las lógicas institucionales versus la emancipación de esta estructura, como así lo evidencian las declaraciones que recogen los sentires y saberes del programa en palabras de Daniel Benavides y Esteban Hoyos. Ambos, por cierto, a pesar de sus diferencias discursivas, tienen a asumir en grupo la posición de liderazgo y dirección, siendo también psicólogos - de la misma universidad -, y encargados del desarrollo actual del programa. A su vez, su disputa por reclamar el legado educativo de Nepomuceno Torres implicó denotar que una de las grandes debilidades de las estrategias basadas en el liderazgo y la IE radican en su dependencia de una figura central, el líder, para la ejecución de las actividades y procesos cotidianos; lo cual contradice gran parte de los valores de autoconciencia y autonomía, que suelen reivindicar los modelos pedagógicos inspirados en Goleman (1995).

## Conclusiones y Desafíos.

**I.** A pesar de que gran parte de las reflexiones estuvieron orientadas a evidenciar el impacto de la IE en la construcción de subjetividad de los estudiantes, por el tipo de fuentes que se utilizaron y el carácter de la información que se manejó tomó mayor importancia la voz *liminal* de los docentes y coordinadores; de vital importancia para comprender cómo estas estrategias de apoyo académico son necesarias por dos razones: en primer lugar, porque abren un mercado laboral en la educación en el cual es posible realizar estrategias pedagógicas alternativas que vinculen profesionales en artes, educación y humanidades para sopesar las falencias del sistema estructural en la Jornada Extendida; y en segunda instancia, porque es debido a las experiencias basadas en IE que es posible resignificar el rol orientador del maestro, otorgando mayor relevancia a los docentes en la formación ética, incluso en el plano de la formación complementaria. Esto implicaría el desafío propuesto por Comunicación/Educación por desarrollar una institucionalidad educativa de carácter transdisciplinario.

**II.** No obstante, a pesar de estos logros es necesario recomendar incluir en los enfoques, fundamentos teóricos y tablas de medición e indicadores que hacen parte de la IE teniendo en cuenta el lugar de las emociones desde la diversidad cultural, pues de lo contrario esta discusión estará condenada a generalizarse desde el punto de vista biológico, obviando en gran parte de las discusiones que ya han sido entabladas en torno al difusionismo de modelos pedagógicos exógenos bajo las lógicas del eurocentrismo, el monetarismo neoliberal y la necesidad social de la academia estadounidense por establecer la “regulación emocional” como un problema generalizable a todo contexto social. Esto implicaría, como desafío epistemológico, retomar el planteo desde Comunicación/Educación y la matriz de Rodolfo Kusch con respecto del pensar y sentir situado.

**III.** A partir de las experiencias con el programa “Pilos de Corazón” fue posible comprender cómo la relación entre el *emprendimiento* como discurso neoliberal y los modelos mixtos de IE no están dados por una relación causal directa; pues es posible, como en el caso de este programa pedagógico, establecer relaciones entre la *educación emocional*,

la *transformación social* y la pedagogía de la *contextualización* incluso en contextos donde la financiación de los programas están determinados por políticas de mercantilización de la educación legalizadas y legitimadas. Existe de manera innegable un influjo del *emprendimiento* que se manifiesta en forma de argumentar *institucionalmente* entre los coordinadores y docentes la necesidad económica de este servicio; no obstante, dicho aspecto se contradice con la posición de la mayoría de maestros, en donde está presente la idea del conocimiento como estrategia de *transformación social*. Este escenario en concreto lo que evidencia es una hibridación entre el sistema económico neoliberal y la emergencia de estrategias pedagógicas alternativas orientadas desde la crítica humanista y la IE como discusión científica. Este desafío puede ser encarado desde Comunicación/Educación recuperando por el carácter político estratégico del campo, el reconocimiento de prácticas contrahegemónicas que coexisten y disputan el sentido de la lógica neoliberal dominante.

IV. Los modelos de intervención comunitaria y pedagógica basadas en el liderazgo carismático, permiten reconocer los niveles de agencia que se dan al interior de las dinámicas sociales de la escolarización; sin embargo, la fuerte dependencia que crean de la figura del líder imposibilita relevar decisiones o personas que desde su experiencia pueden proponer otros modelos, y por otro lado, impide renovar las estructuras de organización, ya que el influjo del líder puede reñir con la formulación de cambios al suponer que éste deja una especie de herencia en las formas operativas. Un ejemplo claro de estas limitaciones es el caso del Subdirector de educación de CAFAM, quien apoyó cercanamente el proyecto hasta el punto que cuando dejó de estar vinculado a éste, el desarrollo interno empezó a venirse abajo entre sus coordinadores por discusiones acerca de cuál sería el mejor modelo de IE aplicable. Este tipo de situaciones no solo evidencian serios problemas de comunicación, sino de fondo una contradicción entre las estrategias de comunicación y socialización impulsadas hacia sus participantes y el funcionamiento interno de las dinámicas operativas del programa “Ser Pilos de Corazón”. El desafío que se presente desde el campo de Comunicación/Educación está dado por la comunicación educativa que propicien instancias permanentes de reconfiguración de los proyectos institucionales comunitarios con todos los actores intervinientes.

V. La experiencia relacional transformadora (ERT) se encuentra como pieza fundamental para entender que el tránsito por dicho programa se concibió desde el

reconocimiento de la relación con el otro, lo cual conlleva a un cambio, a una transformación. Dicha transformación no se da de manera unidireccional sino bidireccional en la medida que tanto los estudiantes como los facilitadores tuvieron un cambio a la hora de encarar el tema de la Inteligencia Emocional en el marco de la educación. En esa medida se consolida la idea de concebir la educación más allá de un ideario instrumental sino como un intercambio de posturas que conlleva a un movimiento del sujeto. A su vez se encuentra que éste concepto, construido desde el mismo quehacer en el terreno empírico, llevó a los docentes tener una postura crítica frente a su ejercicio en el programa, ya que a partir de reflexiones, documentos escritos y ponencias se logra articular el ejercicio epistemológico con el práctico, siendo así una ejemplo que cala en el campo de comunicación/educación en la medida que en este ejercicio se supera la tensión entre teoría/práctica. Esto lleva a pensarse como la transformación de pensamiento se da a partir de la toma de conciencia de la experiencia, elemento tanto comunicativo como educativo y el cual da herramientas para asumir una postura crítica frente a cultura hegemónicas que se presentan con un interés de ejecución y de dominio sin una voluntad política de emancipación. Este dinámica de transformación parte de estrategias de carácter heterónomas hacía estrategias que fortalezcan el posicionamiento autónomo del sujeto. Una autonomía no solo resiliente, que pueda generar soporte, sino que cuente con herramientas para la lucha y el cambio desde en pensarse a sí mismo desde escenarios no concebidos desde el discurso moderno/colonial. Por tanto, al emerger el concepto de ERT, se comienza a evidenciar que el objeto mismo del trabajo en la realidad lleva a generar un proceso de conocimiento teórico que al ser fomentado por el ejercicio reflexivo lleva inmerso la construcción política del entorno en el que se trabajó. Este es uno de los desafíos centrales de Comunicación/Educación que comprende que la construcción de sujetos autónomos se produce en la articulación entre la experiencia y el pronunciamiento reflexivo con el otro y por tanto allí radica la potencialidad transformadora.

**VII.** Frente a lo anterior la investigación busco no reducir la discusión a una mirada maniquea, sino por el contrario encontrar las aristas de un programa de educación que contiene elementos tanto coloniales como emancipadores de acuerdo a la forma que se aborde, más no se puede reducir que éste caso particular que existiera una conciencia a disciplinar cuerpos y/o blanquearlos. Por el contrario, se evidencia que hay una intención de

construir unas herramientas que le ayude a los participantes para asumir un rol activo en su entorno pero a la vez se juega en el marco de una política que induce a concebir el programa como un instrumento de acumulación económica para entes privados, lo cual conlleva a una desvinculación de concepción de los directivos frente a los facilitadores.

**VIII.** Por último, en cuanto al campo Comunicación/Educación esta investigación puede dejar como líneas para futuras indagaciones el pensarse como la educación bancaria en el ámbito público latinoamericano está reactualizado en los nuevos discursos que emergen en una lógica poscapitalista, tanto que requiere de proyectos educativos paralelos para “completar” un tipo de educación disciplinar. A su vez, la comunicación como pieza fundamental de la transformación puede dar luces para comenzar a entender a los agentes educativos como parte de un horizonte político popular y no ser presa de las organizaciones que la instrumentaliza como un simple medio o discurso para atraer adeptos a una lógica colonial. Entonces como agentes académicos y de cambio estamos a la merced de encontrar nuevas formas de abordar temas que hoy día ninguna institución social primaria la está asumiendo pero si las asume el mercado. La emoción más allá de la idea romántica que se ha vendido desde la modernidad es un aspecto a discutir ya que es un dispositivo presto a ser usado para reproducir o generar conciencia del mundo, de cambiarlo o mantenerlo igual. Los discursos sobre la emoción y más en la escuela, lleva yuxtapuesto una serie de imaginarios normalizados que se prestan a intereses particulares que en algunos casos fomentan la legitimidad del ejercicio de una voluntad particular sobre la otra, desconociendo que la construcción de sí mismo está directamente relacionada con el otro. Cómo al reconocer al otro de una u otra forma comenzamos a romper las dinámicas egoístas, utilitaristas e individualistas impuestas desde un modelo de pensamiento neoliberal. Al final la propuesta es cambiar el horizonte de pensamiento y reconocer lo que Rodolfo Kusch, por medio de Carlos Cullen, me enseñó cuando escribo en mi cuaderno que “la búsqueda de sí mismo es a través del encuentro con el otro”.

## Bibliografía

Artaraz Garagalza, June (2015) La educación emocional como factor preventivo del acoso escolar: una propuesta de intervención para 3° de primaria. Universidad Nacional de la Rioja. La Rioja (ESP).

Álvarez, E. L. (2015). III Internacional y VIII Congreso Nacional de Innovaciones en Psicología y Salud Mental. *Pilos de Corazón, la Inteligencia Emocional desde una perspectiva interdisciplinar*. Tunja, Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Arcos Parra, N. C., Jiménez Rojas, L. M., & Ruiz Moncada, A. T. (2015). La educación de la inteligencia emocional en la escuela: referentes conceptuales, lineamientos y experiencias pedagógicas. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Althusser, L. (1988). *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado*. Nueva Visión.

Barbero, J. M. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación* (32).

Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Gedisa S.A.

\_\_\_\_\_ (2002). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bedoya Salas, J. C., & Rodríguez, A. F. (s.f.). Jornada Escolar Complementaria en Antioquia (2012-2015): Nueva Gobernanza en la Política Educativa Departamental. Universidad EAFIT.

Benavides Oviedo, D., Botero, Á., Castellanos Almonacid, N., Parra Mayorga, C., & Vanegas Dajer, R. (2015). Programa Pilos de Corazón: Una experiencia relacional transformadora. Costa Rica.

Brenner, Miguel Andrés. (2019, 19 de febrero). *De la educación emocional: el neuroneoliberalismo capitalista fascista*. *contrahegemoniaweb*. Consultado el 27 de octubre 2019. <https://contrahegemoniaweb.com.ar/de-la-educacion-emocional-el-neuroneoliberalismo-capitalista-fascista>

Brandao, Carlos da Fonseca (2009). El proceso de la civilización: el control de las emociones en la psicogénesis y en la sociogénesis. In: Kaplan, Carina; Orce, Victoria (Comp.) Poder, prácticas sociales y proceso civilizatorio: los usos de Norbert Elias. Buenos Aires. Noveduc. cap. 6 p. 53-58.

Bolaños, Leidy. (2016, 01 de enero). *El estudio socio-histórico de las emociones y los sentimientos en las Ciencias Sociales del siglo XX*. Revista de Estudios Sociales [En línea], 55 | Enero 2016, Publicado el 01 enero 2016, consultado el 19 noviembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/revestudsoc/9762>

Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1991) Análisis del discurso y educación EN: La interpretación: un reto en la investigación educativa. UNAM. México D.F.

Canavire, V. B. (s.f.). Discurso de autoayuda y comunicación: Una lectura de la inteligencia emocional desde la escuela de Palo Alto. Córdoba, Argentina.

Castro-Gómez, S. (s.f.). Latinoamericanismo, Modernidad, Globalización. Prolegómenos a una crítica poscolonial de la razón. Comfenalco Antioquia. (26 de Julio de 2011). *¿Qué son las Cajas de Compensación?* Recuperado el 13 de Agosto de 2017, de [comfenalcoantioquia.com](http://www.comfenalcoantioquia.com):

<http://www.comfenalcoantioquia.com/Default.aspx?tabid=238&id=161>

Elias, Norbert. (2009). El proceso de la civilización investigación sociogenética y psicogenética. Editorial Fondo de Cultura Económica. México.



Estevez Casellas, Cordelia; Carrillo, Aida y Gómez Medina, Marpia Dolores (2018) Inteligencia Emocional y Bullying en escolares de primaria EN *International Journal of Developmental and Educational Psychology* (Vol. I, Nim. 1.): Madrid.

Fernández, M. B. (Septiembre de 2002). Instituciones educativas y transformaciones culturales . *Revista Tram(p)as , de la comunicación y la cultura* .

Fernández-Berrocal, P., & Ruiz Aranda, D. (2008). La Inteligencia Emocional en la Educación. *Education & Psychology I+D+i and Editorial EOS* , 421-436.

Fernández-Berrocal, P., & Extremera Pacheco , N. (s.f.). La Inteligencia emocional como un habilidad esencial en la Escuela. Málaga, España: OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).

Fernández-Berrocal, P y Extremera, Natalio (2009) La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad EN: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (No. 66, Vol. 23, pp. 85 - 108).

Foucault, M. (1978). Conferencias: La verdad y las formas jurídicas. Pensamiento penal. Consultado el 27 de diciembre 2019. <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/01/doctrina40496.pdf>

Gardner, Howard (1983) *Estructuras de la mente*. Fondo de Cultura Económica. México D.F.

Garagalza Artaraz, June (2015) *La educación emocional como factor preventivo del acoso escolar: Una propuesta de intervención para 3º de Primaria*. Universidad de La Rioja.

Gallego Betancourth, M. L. (2008). Investigación evaluativa del programa jornada escolar complementaria ejecutada por la Caja de Compensación Familiar de Caldas . 122.

Manizales, Colombia: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.

Gilar Corbí, R., Miñano Pérez, P., & Castejón Costa, J. (2008). *Inteligencia Emocional y Empatía: su influencia en la Competencia Social en Educación Secundaria Obligatoria* . Alicante, España:

Grosfoguel , R. (2006). La Descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa* (4), 17-48.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

Hoyos, E. (2017). *Cuando las emociones van a la escuela: una experiencia auto/crítica sobre los programas de inteligencia emocional en escuelas públicas de Bogotá y Chía (2011-2016)* . Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Huergo, J. (1991) *Las alfabetizaciones posmodernas, las pugnas culturales y los nuevos significados de la ciudadanía*. Universidad Central - ICANH. Bogotá D.C.

\_\_\_\_\_ (2005). *La comunicación en la educación: Coordenadas desde América Latina* . *FISEC-Estrategias - Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora* , 35-52.

\_\_\_\_\_ (2010). *Nuevas Aventuras de la Perspectiva Crítica: La investigación "Con" la Transformación Social*. *Nómadas* .

\_\_\_\_\_ (2011). *Una guía de Comunicación/Educación, por las diagonales de la cultura y la política*. In: Aparici, Roberto (Comp.) *Educomunicación más allá del 2.0*. Buenos Aires. Gedisa. cap. 4.

Huergo, J., Fernández, M. B. (2000). *Cultura Escolar, Cultura Mediática Intersecciones*. Bogotá, Colombia: *Universidad Pedagógica Nacional*.

Jódar, F., & Gómez, L. (12 de enero-marzo de 2007). Educación posdisciplinaria, formas de nuevas subjetividades y gubernamentalidad Neoliberal: Herramientas conceptuales para un análisis del presente. . *Revista Mexicana de Investigación Educativa (en Línea)* .

Lander, Edgardo (2000) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO. Quito.

Martín-Barbero, J. (2003). *Saberes Hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades*. Consultado el 25 de noviembre de 2019. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie32a01.pdf>

Mata, María. (1985, Bs.As). *Nociones para pensar la comunicación*. agro.unc. Consultado el 27 de noviembre de 2019. <http://www.agro.unc.edu.ar/~extrural/Mata.pdf>

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós. Barcelona.

McLaren, Peter (1998) *Pedagogía, identidad y poder*. Homo Sapiens Editorial. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2014). *Guía para la Implementación de La Jornada Escolar Complementaria* . Cali, Colombia: Fundación Carvajal.

\_\_\_\_\_ (2014). *Guía para la implementación de la Jornada Escolar Complementaria* . 48. Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia: Fundación Carvajal.

Miñana Blasco, C., & Rodríguez, J. G. (s.f.). *La educación en el contexto neoliberal*. Obtenido de <http://en.calameo.com/read/0009623135d617e8191eb>

Oliveira, Ismar (2000). La comunicación/Educación como nuevo campo del conocimiento y el perfil de su profesional. In: Valderrama, Carlos (Dir.) Comunicación - Educación. Coordinadas, abordajes y travesía. Bogotá. p. 22-47.

Otero, M. (2019, 17 de febrero). *Educación emocional en las escuelas: ¿sí o no?* La Voz. Consultado el 28 de noviembre 2019. <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/educacion-emocional-en-escuelas-si-o-no>

Palazzolo, F. y Vidarte, V. (2012). Claves para abordar el diseño metodológico. En M. Silvina et al. (eds.)

Pena Garrido, M., & Repetto Talavera, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Education & Psychology I+D+i and Editorial EOS*, 400-420.

Revuelta, O. A. (2006). Inteligencia emocional percibida y optimismo disposicional en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9 .

Roche, R. (Febrero de 1997). Educación Prosocial de las emociones, actitudes y valores en la adolescencia. Barcelona, España: Facultad psicología. Universidad Autónoma de Barcelona.

Rodriguez Ducura, C. A. (2016). Educar en la Emociones un Reto para la Escuela. Pereira: Facultad de Educación. Universidad Tecnológica de Pereira.

Rueda Mejía, Ana María (2006) La función de la inteligencia emocional en los procesos pedagógicos y la construcción de comunidad en el colectivo Tierra de Sueños. Universidad Católica de Colombia: Bogotá D.C.

Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence: Imagination, Cognition and Personality (pp. 185-211). New York: Basic Books.

\_\_\_\_\_, Josephson, B. & Singer, J. (1996). Mood regulation and memory. Repairing sad moods with happy memories. Cognition and Emotion. New York: Basic Books.

Narvis, Sibrian (2015) *El devenir del problema del sujeto: una revisión de las críticas de Thompson y Habermas a Althusser y Foucault*. Universidad Alberto Hurtado. Santiago de Chile.

Schowb, Marcel (2006) *El terror y la piedad*. Editorial Humana. Barcelona.

Sader , E., Gentili , P., & González Casanova, P. *La trama del Neoliberalismo: Mercado, crisis y exclusión social*. (E. Sader, & P. Gentili, Edits.) Illustrated.

Sánchez Santamaría , J. (2011). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete* (25).SUMMA Psicológica UST. Universidad de Alicante.

Santillana, Fundación (2019). Historia y Objetivos. Madrid, España. Consultado el 30 de noviembre de 2019. <https://www.fundacionsantillana.com/conocenos/historia-y-objetivos/>

Trujillo Flores, Mara Maricela y Rivas Tovar, Luis Arturo (2005) Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional EN: INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales (Vol. 15, núm. 25, pp. 9- 24). UNAL: Bogotá D.C.

Vargas Amaya, J., & Rubio , J. (2015). Jornada 40 x 40 Sistematización y análisis de la experiencia piloto. Bogotá, Colombia: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP .

Weber, Max (1991) La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Ediciones Premia. México D.F.

Zarate Torres, Rodrigo y Sergio Matviuk (2010) La inteligencia emocional y el sector financiero en Colombia EN Revista EAN (No. 69, pp. 148-165). EAN: Bogotá D.C.

## Referencias

Cafam, Informe de gestión- Pilos de Corazón (2014). Adjunto en anexos.

Dane, Preguntas frecuentes estratificación. (n.d.). Consultado en:

[https://www.dane.gov.co/files/geoestadistica/Preguntas\\_frecuentes\\_estratificacion.pdf](https://www.dane.gov.co/files/geoestadistica/Preguntas_frecuentes_estratificacion.pdf)

DECRETO 348 DE 2000. (n.d.). Recuperado de:

<http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1079107>

Descarga de documentos. (n.d.). Recuperado de:

<https://compensar.com/doc/ley789de2002.aspx>

Dinero. (2009, October 15). Recuperado de

<http://www.dinero.com/edicion-impresas/especial-comercial/articulo/cajas-compensacion-familiar/36431>

Infopsicológica (2013). Recuperado de

[https://www.infopsicologica.com/documentos/2013/PREMIO\\_SANTILLANA.pdf](https://www.infopsicologica.com/documentos/2013/PREMIO_SANTILLANA.pdf)

Jur, A. (n.d.). Recuperado de

[https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/decreto\\_1729\\_2008.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/decreto_1729_2008.htm)

LEY 508 DE 1999. (n.d.). Recuperado de

<http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1695449>

LEY 633 DE 2000. (n.d.). Recuperado de

<http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1665035>

La Fundación Atresmedia y Santillana eligen los ganadores de 'Iniciativas que Educan'.

(2014, September 17). Recuperado de

[https://www.grandesiniciativas.org/fundacion-santillana-eligen-ganadores-iniciativas-que-educan-2014\\_2014091759d633b40cf2304a273c4295.html#](https://www.grandesiniciativas.org/fundacion-santillana-eligen-ganadores-iniciativas-que-educan-2014_2014091759d633b40cf2304a273c4295.html#)

Plan Nacional de Desarrollo. (1998). Recuperado de

en:[https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/Pastrana2\\_Contexto\\_Cambio.pdf](https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/Pastrana2_Contexto_Cambio.pdf)

### **Anexos digitales en Disco Compacto.**

