

<http://digithum.uoc.edu>

Sobre la 'Educación Emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía

Mariana Nobile
FLACSO Argentina
FaHCE – UNLP

Fecha de recepción: enero de 2017
Fecha de aceptación: mayo de 2017
Fecha de publicación: julio de 2017

CITA RECOMENDADA

NOBILE, Mariana (2017). "Sobre la 'Educación Emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía". *Digithum*, n.º 20, págs. 22-33. UOC y UdeA. [Fecha de consulta: dd/mm/aa]
<<http://dx.doi.org/107238/d.v0i20.3089>>



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente, hacer obras derivadas y usos comerciales siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.

Resumen

En el presente artículo se analiza una serie de discursos que promueven la "educación emocional", los cuales retoman aportes de la psicología positiva, las teorías de la inteligencia y las competencias emocionales. Esta indagación permite explorar el tipo de sujeto que buscan formar, las características y habilidades que se fomentan en los estudiantes, así como el modo en que se conciben las emociones y las formas de trabajar con ellas. A modo de hipótesis, consideramos que estos discursos se enmarcan en lo que algunos autores denominan "ethos terapéutico", el cual postula que por medio del conocimiento y manejo de las propias emociones es posible sacar provecho de ellas para alcanzar el éxito y el bienestar emocional; asimismo, al poner el foco en el individuo y el desarrollo de competencias específicas, estas posturas dejan en la sombra las condiciones institucionales, socioeconómicas y culturales, subestimando el carácter relacional de la emocionalidad de las personas, tanto en general como en los espacios educativos. A modo de cierre, se plantea una serie de interrogantes acerca de la relación entre estas posturas y las implicancias de su implementación para el trabajo con niños y jóvenes, así como su relación con los procesos de desigualdad socioeducativa.

Palabras clave

educación emocional, subjetividad, modernidad tardía, *ethos* terapéutico, emociones

<http://digithum.uoc.edu>

Sobre la 'Educación Emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía

On 'emotional education': subjectivity and psychologization in late modernity

Abstract

This paper analyzes a series of discourses that promote the so called "emotional education", which rely on contributions from positive psychology, theories of theories of emotional intelligence and competences. This inquiry enables exploration of the type of subject these discourses seek to shape, the characteristics and abilities promoted among students, as well as the way emotions are conceived and manners to deal with them. The paper hypothesizes that these discourses are part of what some authors refer to as "therapeutic ethos", which postulates that through knowing and managing one's emotions it is possible to take advantage of them in order to achieve success and emotional well-being. Additionally, this paper holds the view that by focusing on the individual and the development of specific competences, these approaches leave in the shadows institutional, socioeconomic and cultural conditions, therefore overlooking the relational nature of individuals' emotions, both in general and in educational settings in particular. The paper concludes with a series of questions about the relationship between these approaches and the implications of their implementation when working with children and young people, as well as about their connection with processes of socio-educational inequality.

Keywords

Emotional education, subjectivity, late modernity, therapeutic ethos, emotions

Sobre l' "educació emocional": subjectivitat i psicologització en la modernitat tardana

Resum

En aquest article analitzem un seguit de discursos que promouen l' "educació emocional" i que inclouen aportacions procedents de la psicologia positiva, les teories de la intel·ligència i les competències emocionals. Aquesta indagació permet explorar el tipus de subjecte que volen formar, els trets i les habilitats que es fomenten en els estudiants, així com la manera com es conceben les emocions i les formes de treballar-hi. Com a hipòtesi, considerem que uns tals discursos s'emmarquen en el que alguns autors anomenen "ethos terapèutic", el qual postula que per mitjà del coneixement i la gestió de les emocions pròpies és possible treure'n profit de cara a assolir l'èxit i el benestar emocional; alhora, pel fet de posar el focus en l'individu i en el desenvolupament de competències específiques, aquestes perspectives deixen de banda les condicions institucionals, socioeconòmiques i culturals i, doncs, subestimen el caràcter relacional de l'emocionalitat de les persones, tant en general com en els espais educatius. Com a cloenda, plantejem una sèrie d'interrogants respecte a la relació entre aquestes visions i les implicacions que tenen si s'implanten en el treball amb nens i joves, així com la seva relació amb els processos de desigualtat socioeducativa.

Paraules clau

educació emocional, subjectivitat, modernitat tardana, ethos terapèutic, emocions

Introducción

Hoy en día, las instituciones escolares se ven obligadas a afrontar fuertes desafíos relacionados con la convivencia, la generación del orden en el aula y la motivación de los estudiantes, que lejos están de ser garantizados por la fuerza de los mecanismos institucionales que otrora detentara la institución escolar. El advenimiento de profundas transformaciones económicas, sociales, culturales y tecnológicas ha provocado un proceso de desinstitucionalización (Dubet y Martuccelli, 2000) que debilita la capacidad de las instituciones modernas para dar forma a los sujetos a través de

un proceso de socialización que traducía las normas sociales en individuos socializados, a la vez que en sujetos autónomos (Dubet, 2006). Al mismo tiempo, estas transformaciones configuran la experiencia de la modernidad tardía (Bauman, 2004; Beck, Giddens y Lash, 1997), que trae aparejado un clima de época donde prima cierta "afectivización" (Sennett, 2011; Sibilia, 2009), así como una búsqueda de "autenticidad" y unicidad individual (Martuccelli, 2004; Merklen, 2013) que entra en tensión con los procedimientos uniformizantes de la forma escolar moderna. De esta manera, los actores escolares, obligados a redefinir sus formas de actuación sin disponer de un rumbo claro, ensayan distintas estrategias a fin de concretar el proceso de escolarización.

<http://digithum.uoc.edu>

Sobre la 'Educación Emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía

En los últimos años, con frecuencia nos topamos con un conjunto de propuestas que se presentan ellas mismas bajo la denominación de "Educación Emocional" (EE), las cuales, en muchas ocasiones, se proponen como soluciones posibles a problemáticas que afectan la cotidianeidad de las escuelas y que consideramos remiten al desgaste ya mencionado de los mecanismos institucionales propios de la modernidad. Las posturas que promueven la EE postulan una serie de estrategias para desarrollar competencias específicas en los sujetos que se traducirían en la generación de climas armoniosos en las instituciones, mejores condiciones de bienestar y permitirían afrontar problemáticas definidas como propias de los adolescentes.

Los aportes que se engloban bajo la denominación de EE –a pesar de que en su interior presentan ciertas diferenciaciones– comparten una matriz discursiva que se nutre de la psicología positiva y los desarrollos sobre la inteligencia emocional y en donde aparecen de modo recurrente una serie de significantes que serán descriptos a lo largo del trabajo. De esta forma, muestran fuertes continuidades que permiten realizar un análisis conjunto de las distintas posiciones al respecto. Al mismo tiempo, es preciso señalar que no representan el universo de posturas que se preocupan por las emociones en la escuela, ya que otros autores han indagado acerca de ellas, pero desde diferentes perspectivas¹ ya no definiéndose en términos de promotores de la EE.

Este trabajo constituye una primera aproximación al tema a través de la revisión de textos académicos y documentos que se enmarcan dentro de esta tendencia, la cual ameritaría una mayor sistematización y profundización futuras, especialmente una exploración que dé cuenta de la incidencia de este tipo de materiales en la vida cotidiana de las instituciones escolares contemporáneas. En esta oportunidad, nos centraremos en un análisis de los discursos que promueven la EE, ya que nos permite explorar el modo en que se conciben las emociones y las formas de trabajar con ellas, el tipo de sujeto que se busca formar, las características y habilidades que se desean fomentar en los estudiantes, así como las posibles implicancias que este tipo de trabajo tendría en niños y jóvenes.

El análisis propuesto se basa, por un lado, en los aportes que la sociología de las emociones ha desarrollado en las últimas décadas, donde se rescata el carácter intrínsecamente relacional de las emo-

ciones, el cual parece quedar desdibujado en las propuestas de la EE. Por otro lado, retomamos un conjunto de autores que, en sus análisis de las características de la vida contemporánea, describen lo que han dado en llamar el "ethos terapéutico", evidenciando los puntos de contacto con las propuestas aquí analizadas.

El aporte central de este trabajo es iniciar una línea de indagación sobre posturas que recientemente se hacen presentes en el campo educativo, las cuales han sido poco exploradas aún, al tiempo que nos permite, al ofrecer una clave de lectura que retoma los aportes de la sociología de las emociones, colaborar con la difusión de los saberes y conocimientos que en las últimas décadas se han realizado acerca de las emociones en las ciencias sociales, los cuales todavía cuentan con escasa difusión en los ámbitos académicos de habla hispana, especialmente el latinoamericano, y que no encuentran un vasto desarrollo a la hora de analizar dimensiones del ámbito educativo.

A modo de hipótesis, consideramos que en los aportes de la EE el foco se concentra en que cada individuo trabaje sobre sí mismo, regule sus emociones y conductas, así como en que saque provecho de ellas para alcanzar el éxito, dejando en la sombra las condiciones institucionales, socioeconómicas y culturales que modelan la emocionalidad de las personas, tanto en general como en los espacios educativos. En el caso de las instituciones escolares, si bien muchos autores enmarcados en esta corriente señalan la vulnerabilidad de los estudiantes, el malestar en las escuelas y las dificultades que encuentran los docentes para realizar su trabajo, se enuncia la necesidad de desarrollar en cada uno competencias emocionales para afrontar las situaciones en las que se está inmerso, sin reponer otros factores que inciden en su configuración.

A través de articulaciones discursivas propias y orientadas a un ámbito específico de la vida social como el educativo, consideramos que estas posturas acerca de la EE tienen puntos de contacto con lo que algunos autores denominan *ethos o cultura terapéutica* (Béjar, 2011; Illouz, 2007 y 2010; Ecclestone y Hayes, 2009; Hartley, 2003). Al mismo tiempo, afirmamos que este tipo de estrategias de intervención en las escuelas propone nuevas regulaciones de las conductas y de las formas del sentir más acordes con el proceso de individuación contemporáneo (Bröckling, 2015; Duvoux, 2009; Martuccelli, 2010; Merklen, 2013), que instala

1. En los últimos años, una serie de trabajos pedagógicos y sociológicos han abordado la temática de los afectos y emociones en las instituciones educativas. Uno de los primeros aportes fue realizado por Hargreaves (2000), quien explora las fuentes de la emocionalidad docente y las relaciona con lo que denomina "gramática emocional" de la escuela, la cual está en estrecho diálogo con el modelo organizacional escolar. Un dossier de la *Revue Internationale d'Éducation* coordinado por Laurence Cornu (2011) está consagrado al tema del placer y el aburrimiento en el dispositivo escolar en diferentes contextos nacionales. En Watkins (2010), se explora la relevancia de la experiencia afectiva derivada de un vínculo pedagógico basado en el reconocimiento mutuo, mostrando el carácter acumulativo del afecto. Zembylas (2016) analiza los regímenes emocionales derivados de un "giro terapéutico" que impregna, entre otras esferas, la educativa, concibiéndolos como nuevas formas de biopoder en las escuelas.

En el ámbito latinoamericano, Saraví (2009) remarca la dimensión emocional de la experiencia escolar, mostrando que se expresa en muchas ocasiones a través del aburrimiento, a causa de la débil capacidad de interpelación de la escuela hacia estos jóvenes. Nobile (2014; 2015), en una investigación sobre los vínculos que se generan en un dispositivo escolar específico entre docentes y estudiantes de secundaria, analiza las características de la experiencia emocional de jóvenes que atravesaron previamente experiencias de fracaso en la escuela. Kaplan (2009) explora la introducción de miedos, inseguridades y desconfianzas en el ámbito de la escuela secundaria. Abramowski (2010) analiza los afectos propiamente "magisteriales" y reconstruye "figuras amorosas docentes" a partir de los discursos de maestros de primaria.

<http://digithum.uoc.edu>

Sobre la 'Educación Emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía

el imperativo de “ser uno mismo” y exige de los individuos la responsabilización y la búsqueda del éxito individual, al tiempo que genera nuevas formas de conformismo ante condiciones de vida atravesadas por procesos de desigualdad social y educativa, al promover la necesidad de adaptabilidad de los sujetos.

El recorrido propuesto se inicia con una descripción de los discursos que promueven la “educación emocional”, presentando sus características principales; a continuación, indagaremos en lo que consideramos una invisibilización de las dimensiones sociales e institucionales que condicionan la emocionalidad vivenciada por los sujetos; luego, un análisis sobre el tipo de sujeto que prefiguran y las cualidades que se fomentan en los estudiantes, así como las posibles implicancias de trabajar de este modo con niños y adolescentes; por último, cerraremos con algunas reflexiones finales.

1. Las propuestas de Educación Emocional: principales lineamientos

Resulta una constante en los textos que proponen la EE tomar como punto de partida el diagnóstico que sostiene que en los espacios institucionales de socialización y transmisión de la cultura lo cognitivo, lo racional y lo intelectual han sido privilegiados, al tiempo que las emociones han sido desestimadas, minimizadas y reprimidas (Casassus, 2007; Mikulic, 2013; Williams de Fox, 2014). Casassus (2007) sostiene que la internalización de roles y normas definidos por la cultura que las instituciones educativas realizan habría hecho que nos rigiéramos por emociones “provenientes de los roles” en lugar de guiarnos por las nuestras, perdiendo así de vista nuestra originalidad y nuestra autenticidad. Por ello, se postula la necesidad de revertir este sesgo, enunciando que las emociones deben entrar a los espacios educativos, “deberán trabajarse de manera sistemática en las aulas y las escuelas” (Williams de Fox, 2014, p. 23), y ser una de las “finalidades de la educación, posiblemente la finalidad más importante” (Casassus, 2007, p. 6).

En distintos contextos nacionales y regionales nos topamos con desarrollos conceptuales, programas educativos y noticias periodísticas que hablan de la necesidad de implementar la EE en las escuelas, tanto para trabajar con niños y adolescentes como para desarrollar ciertas habilidades en los docentes y volverlos emocionalmente competentes. Podemos señalar una serie de trabajos académicos que analizan y propugnan la EE (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007; Casassus, 2007; Cohen, 2001; Fernández Berrocal, 2008; Fragoso-Luzuriaga, 2015; Mikulic, 2013), así

como programas implementados en diversos países –en Reino Unido, por medio del programa SEAL -Socio-Emotional Aspects of Learning Programme– (Humphrey, Lendrum y Wigelsworth, 2010); en Estados Unidos, en el estado de Illinois, desde 2004 se introdujo “*Illinois Social Emotional Learning Standards*” (Fragoso-Luzuriaga, 2015) y, desde los años noventa tiene lugar el programa CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*); en el estado de Río de Janeiro, Brasil, una iniciativa desarrollada por el Instituto Ayrton Senna, con apoyo de la OCDE, se propone desarrollar competencias socioemocionales; en España, la Fundación Botín promueve y difunde diferentes experiencias en Cantabria, Guipúzcoa, Cataluña, entre otras (Fernández Berrocal, 2008); por último, en Argentina, Mikulic (2013) compila unas experiencias realizadas en distintas ciudades, aunque señala la aún escasa implementación de este tipo de estrategias.

Estos materiales citados son los que constituyen el corpus a partir del cual realizamos el análisis presentado en este trabajo. Nos centraremos, por un lado, en textos de corte académico y, por el otro, en documentos elaborados por organismos gubernamentales y no gubernamentales que implementan experiencias de este tipo. Los mismos fueron seleccionados porque presentan una recurrencia en la terminología utilizada, así como en las referencias teóricas y disciplinares, permitiéndonos –en esta oportunidad– abordarlas en su conjunto como aportes que presentan fuertes continuidades, conformando una matriz discursiva específica. Esta matriz aboga en referencias comunes que remiten, en primer lugar, a los desarrollos de la psicología positiva, en segundo, a las teorías sobre la inteligencia emocional y, por último, a las de las competencias emocionales.

La psicología positiva es una corriente que surge recientemente² al interior del campo de la psicología –especialmente norteamericana– a modo de crítica, ya que considera que en su desarrollo histórico la disciplina ha privilegiado lo patológico y los estados emocionales negativos, en lugar de dar cuenta de las condiciones que propician el bienestar personal y que sientan las bases para una vida satisfactoria. La psicología positiva se define “como el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos” (Mikulic, 2013, p. 41).

Otra referencia para las corrientes de la EE remite a las teorías de la inteligencia emocional, que surgen en los años noventa, con los desarrollos de Salovey y Mayer, así como los de Daniel Goleman, quien populariza el concepto otorgándole una gran visibilidad en diversos ámbitos (Fragoso-Luzuriaga, 2015).³ La

2. Se toma como referencia para el inicio de esta corriente el año 1999, en el primer encuentro de psicología positiva inaugurado por Martin Seligman (Mikulic, 2013).
3. Fragosos-Luzuriaga (2015) detalla que el campo de estudio sobre la inteligencia emocional comprende diversos modelos: los modelos de “habilidades”, cuyos exponentes principales son Salovey y Mayer, que se focalizan en la perspectiva contemporánea de la emoción, con base en el enfoque cognitivo, proponiendo un concepto de inteligencia emocional que comprende solamente la esfera cognitiva y la afectiva; los “modelos mixtos”, como el de Goleman y el de Bar-On, proponen una visión amplia de la Inteligencia Emocional, en tanto conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socioemocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas.

<http://digithum.uoc.edu>

Sobre la 'Educación Emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía

idea de inteligencia emocional podría sintetizarse como "la capacidad de controlar y regular los sentimientos de uno mismo y de los demás, y utilizarlos como guía del pensamiento y la acción" (Mikulic, 2013, p. 45).

Un tercer campo de referencia común entre quienes promueven la EE es el que remite al desarrollo de distintos modelos de "competencias emocionales" o "socioemocionales", las cuales retoman los desarrollos de la inteligencia emocional, pero marcando cierta diferenciación, en tanto esta sería la capacidad inherente necesaria para desarrollar las competencias emocionales, las cuales están más orientadas a la acción y al logro de metas (Fragoso-Luzuriaga, 2015, p. 122). Para Bisquerra y Pérez Escoda (2007), existe un acuerdo acerca de la importancia de desarrollar las competencias emocionales, y la educación es la encargada de esta tarea.

La búsqueda para que las personas desarrollen habilidades, así como estrategias que les permitan alcanzar mayores niveles de bienestar y felicidad, constituye un aspecto en común de estos tres campos, el de la psicología positiva, la inteligencia emocional y las competencias emocionales. De esta forma, la EE se propone desarrollar sujetos emocionalmente competentes, es decir, promover en ellos ciertas cualidades, rasgos de personalidad, capacidades y conocimientos. ¿Cuáles serían esas características que hacen de uno alguien competente emocionalmente?

En primer lugar, tener "conciencia emocional", conocer nuestros sentimientos y emociones, otorgarles la etiqueta correcta, ya que permitiría una mejor supervisión y manejo, así como un mayor conocimiento de sí mismo. En segundo lugar, resulta clave la "regulación emocional", porque otorgaría la posibilidad de utilizar las emociones de forma adecuada, contar con buenas estrategias para sacar provecho de ella; permitiría, a su vez, limitar la impulsividad (la ira, la violencia, los comportamientos de riesgo), tolerar la frustración para prevenir los estados emocionales de tinte negativo, diferir las recompensas, a la vez que conllevaría la posibilidad de autogenerar emociones positivas, es decir, la capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007, p. 69).

En tercer lugar, contar con "autonomía emocional", la cual comprende la autoestima, la actitud positiva en la vida, la responsabilidad, estar satisfecho consigo mismo, automotivarse. Aquí se incluye la "autoeficacia emocional" que, según Saarni, implica que "el individuo se vea a sí mismo que siente, por encima de todo, como se quiere sentir. [...] uno acepta su propia experiencia emocional [...] y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable" (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007, p. 69). Esta autonomía implica también ser resiliente, para así poder afrontar situaciones

adversas. En cuarto lugar, aparece la "competencia social", en donde la empatía resulta la habilidad clave para establecer buenas relaciones con otras personas, por medio de la comunicación, el respeto, la asertividad, la cooperación. Por último, se encuentran las "habilidades para la vida y el bienestar", las cuales están más estrechamente relacionadas con los comportamientos apropiados y responsables, y la solución de problemas. Para ello, resulta importante fijar objetivos adaptativos, tomar decisiones, saber pedir ayuda y tener la capacidad de "fluir", es decir, de generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social (Fragoso-Luzuriaga, 2015; Bisquerra y Pérez Escoda, 2007).

En este grupo de textos encontramos dos formas principales de enunciar las ventajas de desarrollar la EE en las escuelas. En algunas ocasiones, se recurre a términos económicos, enlazando ser "emocionalmente competente" con alcanzar mayores niveles de productividad. Para Cohen (2001), el grado en que seamos capaces de manejar los aspectos emocionales constituye un predictor de nuestra satisfacción en la vida, así como de nuestra productividad. Asimismo, en CASEL se sostiene que el aprendizaje socioemocional otorga a los estudiantes muchas de las habilidades que los empleadores consideran como imprescindibles para tener un éxito duradero en el trabajo y la economía de hoy.⁴

En otras ocasiones, el foco se desliza hacia la prevención y reducción de las conductas consideradas de riesgo. De esta forma, la EE se propone como solución a problemas de distinta índole que alteran la cotidianidad de la escuela: dificultades en la gestión del aula y los aprendizajes, falta de motivación de los estudiantes, comportamientos "disruptivos", episodios de violencia física que con asiduidad tendrían lugar entre los jóvenes, problemas de adicciones, embarazo adolescente, etc. (Fernández Berrocal, 2008). Por tanto, las metas de estas perspectivas no solo están relacionadas con el mejoramiento del aprendizaje –incluso, no primordialmente–, sino con el "desarrollo de factores protectores que sirvan de estrategia preventiva frente a los posibles riesgos que surgen en edades cada vez más tempranas (violencia, intolerancia, fracaso, drogas, etc.)" (Fernández Berrocal, 2008, p. 171). Por su parte, Goleman considera que "la agresión, la violencia, la impulsividad y el desenganche escolar resultan de la falta de habilidad para reconocer y direccionar las emociones" (citado en Gillies, 2011, p. 187). Cohen (2001) también comparte la opinión de que con la alfabetización socioemocional se reduce la violencia, se potencian las capacidades adaptativas y se provee de cimientos para el desarrollo saludable. La EE proveería de herramientas para la reducción de la vulnerabilidad, enfocando en el desarrollo de competencias que permitan afrontar, creativamente, la adversidad y los riesgos que plantea la vida (Mikulic, 2013, p. 43). Es así como los programas de alfabetización emocional se postulan como un modo de paliar conductas que se desvían del patrón esperado.

4. Ver "SEL Impact" en: <<http://www.casel.org/impact/>>.

<http://digithum.uoc.edu>

Sobre la 'Educación Emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía

De esta manera, queda claro que, para estas posturas, tener más probabilidades de éxito y mayor productividad, así como reducir las posibilidades de caer en conductas riesgosas, depende del conocimiento y manejo que cada uno haga de sus emociones. Podemos inferir que el estudiante "modelo" sería aquel "racionalmente emocional", capaz de fomentar las emociones seguras y positivas, por tanto, deseables, así como de afrontar aquellas consideradas negativas –como el enojo, la frustración o la tristeza–, a través de estrategias de autocontrol que permitan regular su intensidad y duración (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007, p. 67).

La lectura de los documentos seleccionados para este análisis deja en evidencia que la mirada se centra, constantemente, en cada individuo, en las estrategias y competencias que desarrolle para regular sus emociones. Si bien "los otros" que nos rodean aparecen enunciados a través de la "competencia social" y el desarrollo de empatía, están en un segundo plano, teniendo más relevancia las habilidades de cada uno. A pesar de que lo relacional se menciona en lo que concierne a la emocionalidad, entra en constante tensión con el tipo de trabajo que la escuela debería realizar con ella. Casassus señala que "la educación debería ocuparse de facilitar que los niños puedan reconocer sus necesidades fundamentales y que puedan reconocer sus emociones. Reconocer lo que tienen adentro y no de enseñarles cuáles son las cosas que deben o no deben hacer" (2007, p. 240). De esta manera, tiende a primar una visión de la emocionalidad en tanto interioridad que cada uno debe identificar y conocer para gestionarla provechosamente.

De esta forma, la subjetividad que desde estas corrientes se promueve tiene que reunir ciertas características. Goleman señala que ser inteligente emocionalmente implica tener confianza en sí mismo, iniciativa, optimismo, liderazgo, habilidades para negociar con e influenciar a otros (Claxton, 2005). Por tanto, es preciso ser optimista, sentirse empoderado, ser responsable y solo implicarse en comportamientos saludables y éticos, tener la intención de ser buenos, justos y caritativos, así como perseguir objetivos adaptativos (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007, p. 69). De seguir los pasos necesarios para el desarrollo de la inteligencia y las competencias emocionales, para cada individuo resulta posible alcanzar el éxito y la felicidad. Esta pareciera ser la promesa que encierran los programas de EE.

2. Educación Emocional e invisibilización de las dimensiones sociales e institucionales

En la revisión de las propuestas de EE es posible observar que la dimensión escolar e institucional, así como la social-relacional tienden a desdibujarse a la hora de proponer un trabajo con las emociones. Esto es posible identificarlo, por un lado, en el tipo

de trabajo que proponen para desarrollar las competencias emocionales; por otro, por el tipo de diagnóstico que realizan sobre las problemáticas escolares y juveniles.

Con relación al primer aspecto, vemos que el punto de partida para desarrollar las competencias emocionales es el de la autoevaluación y el autoconocimiento de las emociones, es decir, la conciencia del propio estado emocional y de los propios sentimientos a partir de una inmersión en nuestra interioridad. Esto lleva a que la situación que encarna la emoción se desdibuje. En la EE no hay referencias a los tiempos y lugares en donde se desarrollan esos estados emocionales, ni a las características de la interacción de los actores, a las posiciones ocupadas en el espacio escolar, así como tampoco a las formas de organización de las escuelas, de transmisión de los saberes y contenidos culturales, etc. Las emociones y sentimientos que atraviesan a los sujetos en la escuela parecieran no estar "contaminados" por los entramados relacionales que los generan. Esto se asemeja a lo afirmado por Béjar para el caso de los manuales de autoayuda, que "en el código positivo [...] no hay ni sociedad ni instituciones. Sólo individuos frente a sí mismos en una constante vigilancia de su interior" (2011, p. 357).

El carácter personal que asumen las vivencias emocionales no tiene que llevarnos a la confusión de creer que las mismas tienen una naturaleza asocial y puramente psicológica. Los aportes de la sociología de las emociones han mostrado que estas y la afectividad constituyen esa encarnación personal de una experiencia de origen profundamente social, al derivar de la relación que el yo establece con los otros y con su entorno (Denzin, 2009; Hochschild, 2008), siendo la emocionalidad una bisagra entre lo individual y lo institucional-estructural (Barbalet, 2002). Las emociones encierran un carácter situacional e indexal, ya que remiten a las formas en que cada uno se ubica en una interacción específica, permitiendo orientar nuestra acción a través de un saber cultural y social tácito (Illouz, 2007). Abordamos las situaciones a partir de un conocimiento cultural acumulado, que se pone en práctica de manera rápida y no autorreflexiva, a través de un tipo de cognición que no siempre y no necesariamente implica autoconciencia; es por ello que, para Illouz, "adicionar una serie de procedimientos para manejar las emociones y sustituirlas por modelos de discurso adecuados y estándar implica que las emociones quedan cada vez más desvinculadas y desenlazadas de la relación y las acciones específicas y concretas" (2007, p. 90).

Con relación al segundo aspecto, vemos que la EE señala la necesidad de desarrollar competencias emocionales para afrontar problemáticas de diversa índole, ya sean propiamente escolares, como la motivación de los estudiantes o los problemas de conducta; ya sean aquellas asociadas con la vida juvenil, como la adicción a las drogas y el embarazo adolescente, la delincuencia asociada al consumo de alcohol, el suicidio y el VIH (Claxton, 2005, p. 19). Estas dificultades estarían estrechamente asociadas a desórdenes socioemocionales, cuya solución se alcanzaría a través del desarrollo de competencias específicas. De esta forma, al hacerse hincapié

<http://digithum.uoc.edu>

Sobre la 'Educación Emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía

en su aspecto psicológico, las problemáticas juveniles y escolares aparecen deshistorizadas y descontextualizadas.

Diferentes trabajos de sociología de la educación han dado cuenta del modo en que las instituciones educativas –al igual que otras instituciones modernas– han sufrido los embates de los cambios sociales recientes que se enmarcan en la experiencia de la modernidad tardía (Dubet, 2006; Martín Barbero, 2008; Tiramonti, 2011; Tenti Fanfani, 2003; Fernández Enguita, 2016; entre otros). La masificación, la prolongación de los estudios, los procesos de desigualdad social y educativa, la difusión de las tecnologías digitales, los cambios culturales de las últimas décadas que alteran la producción y circulación del saber, las formas de autoridad y las relaciones intergeneracionales, son todos ellos fenómenos que han tensionado los pilares de las instituciones educativas, obligando hoy en día a redefinir las formas de interacción al interior de la escuela. Como señalamos al inicio del trabajo, esto ha provocado un proceso de desinstitucionalización (Dubet y Martuccelli, 2002)⁵ que afecta la capacidad de las instituciones escolares para interpelar e imprimir en los sujetos juveniles ciertas características (Tiramonti, 2004).

Al mismo tiempo, los sujetos son producidos de modo cada vez más singular y particular⁶ (Martuccelli, 2010) y exigen por parte de las instituciones escolares un tratamiento acorde a esa individualidad. Este aspecto del proceso de individuación se da de bruces con los mecanismos disciplinadores y homogeneizadores del formato organizacional original de la escuela moderna, que tendieron a uniformizar a la población escolar (Foucault, 1987; Althusser, 1988; Bowles y Gintis, 1983). La coyuntura actual genera así una tensión entre las subjetividades juveniles y los mecanismos institucionales, que en muchas ocasiones se traduce en situaciones de malestar y conflictividad en las escuelas.

Consideramos que las preocupaciones expresadas por las propuestas de EE acerca de la falta de motivación de los estudiantes, la conflictividad en las escuelas y, especialmente, el desenganche escolar responden más a estos cambios sociales que repercuten en los repertorios que los actores tienen a disposición en las escuelas, que a dificultades o carencias de orden psicológico.

La invisibilización de las dimensiones institucionales y estructurales para afrontar los problemas que afectan a las escuelas resulta preocupante, ya que refuerza la tendencia hacia la responsabilización individual, al cargar las tintas en cada sujeto sin tener en cuenta otros factores intervinientes. Pero es aún más preocupante cuando aludimos a situaciones donde la desigualdad social y educativa afectan profundamente las trayectorias de vida de niños y jóvenes, ya que para afrontar contextos de pauperización extrema –tomados como dados e inmodificables– la alternativa que se les ofrece es el desarrollo de competencias emocionales puramente individuales.⁷ Se los conmina a ser resilientes y optimistas, por medio de la autogeneración de emociones positivas y el desarrollo de comportamientos adaptativos. El foco parece inclinarse siempre hacia el desarrollo de rasgos de la personalidad que promueven la aceptación de las condiciones de vida, la manipulación e incluso la disipación de las emociones que puedan ser consideradas negativas –el enojo, la tristeza, el sentimiento de frustración o desesperanza–, sin que aparezcan en las estrategias para desarrollar la agencia de los sujetos aspectos que reclamen políticamente condiciones estructurales que habiliten una vida digna o que impliquen la generación de opciones colectivas que tiendan a modificar la emocionalidad imperante. Al mismo tiempo, queda abierto el interrogante de si ante condiciones de vida tan adversas es posible alcanzar el bienestar psicológico y emocional que estas propuestas enuncian.

Algunos autores consideran que estos discursos pedagógicos que buscan el “bienestar emocional” encierran nuevas formas de gobernabilidad en las escuelas (McWilliam, 1999; Bjerg y Staunæs, 2011), ya que conllevan nuevas regulaciones de las formas del sentir y las conductas que buscan ser aplicadas al trabajo con niños y adolescentes, al tiempo que generan nuevos conformismos sociales, especialmente cuando se orientan a trabajar con sujetos provenientes de los sectores más empobrecidos de la sociedad, al promover en ellos la idea de que la felicidad está dentro de cada uno y uno es capaz de sobrellevar las condiciones adversas si logra un manejo exitoso de sus emociones.

5. Para estos autores, las instituciones modernas fueron pensadas como máquinas de producir el orden social, y la escuela era una de las instituciones que por excelencia producía, a través de un proceso de socialización y subjetivación conjunto, individuos a la vez autónomos y conformes con las exigencias sociales. Lo que Dubet (2006) denomina “programa institucional” responde a esa maquinaria sociohistóricamente situada que implementaba un trabajo específico sobre los otros en el que las normas sociales eran inculcadas. Esta forma de funcionamiento de las instituciones encargadas de formar individuos ha mutado profundamente, perdiendo el carácter trascendental que otrora detentara. Es por ello que esta mutación constituye un proceso de desinstitucionalización, provocada en parte por la masificación escolar, lo cual conduce a que la escuela vea debilitados los mecanismos con los que contaba para imprimir en los sujetos ciertos rasgos y roles sociales.

6. Martuccelli considera que la individuación –en tanto fabricación social de individuos– asume en la contemporaneidad una forma singularista, es decir, el tipo de sujetos que se fabrican estructuralmente son socialmente más singulares, a la vez que reclaman ellos mismos por parte de la sociedad y sus instituciones un tratamiento que reconozca su unicidad y sus necesidades particulares. Las trayectorias sociales así como las experiencias individuales progresivamente se han vuelto más diversas, escapando a las categorías sociales que tiempo atrás las englobaban bajo la representación de la clase social. Esto va de la mano con lo observado por otros autores como Giddens y Beck, quienes ponen el foco en la mayor reflexividad de los individuos en la modernidad contemporánea, lo cual lleva a que sus acciones estén menos gobernadas por la tradición y más por este carácter reflexivo (Beck, Giddens y Lash, 1997).

7. Ejemplos de este tipo han aparecido en los textos que promueven la EE en Argentina, donde persisten núcleos de pobreza extrema. Así se busca revertir el “enojo” de niños ante una vida que se desarrolla en condiciones miserables en el conurbano de Buenos Aires (Williams de Fox, 2014, p. 23) o se refiere al trabajo realizado para brindar recursos afectivos y cognitivos a niños de un asentamiento de emergencia en la ciudad de Paraná, donde se registran altos niveles de contaminación ambiental provocados por el desagüe de los residuos cloacales de la ciudad (Mikulic, 2013, p. 59).

3. Educación Emocional: *ethos* terapéutico y subjetividad

A lo largo del siglo xx, el discurso psicológico, así como ciertas corrientes de la psicología clínica, han ido configurando un “estilo emocional terapéutico”⁸ (Illouz, 2007), popularizándolo por medio de una serie de artefactos propios de las industrias culturales como manuales de autoayuda, programas de televisión y radio, películas, libros, revistas, etc. Estos productos constituyen verdaderos manuales de conducta que buscan regir la subjetividad al poseer un fuerte componente normativo que deja en evidencia la visión que tienen del yo y de las relaciones sociales (Béjar, 2011). Estas corrientes de la psicología promueven como valores la independencia y la autosuficiencia entre los individuos, enuncian que cada uno está a cargo de su propio destino y puede optar por el camino del optimismo y la mayor felicidad (Ahmed, 2010; Béjar, 2011). Para Béjar, esto se vuelve una expresión del “pensamiento mágico” ya que se sostiene que con un cambio interno que modifique las formas de pensarse a sí mismos “se transforma la realidad externa” (Béjar, 2011, p. 352).

Los discursos inspirados en la inteligencia emocional y la psicología positiva ejercen una fuerte presión hacia la realización y plenitud personal, hacia la búsqueda de la felicidad y el éxito individual. Como sostiene Ahmed (2010), la felicidad se ha constituido en una técnica disciplinaria al volverse una responsabilidad individual, algo así como “el norte” que debe asumir cada proyecto personal; al mismo tiempo, este efecto disciplinario se traduce en un constante rechazo hacia aquellas personas infelices, que intoxican nuestro mundo personal (Béjar, 2011). La correcta observación de procedimientos concretos a ser aplicados a nivel individual permitiría alcanzar la tierra prometida de la realización personal.

Uno de los procedimientos principales para llegar a esa tierra prometida lo constituye el manejo y la autorregulación de las emociones. Esto se vuelve un elemento central de este *ethos* terapéutico que promueve una progresiva racionalización y uso instrumental de ellas. Así, para garantizarse el bienestar personal es necesario poseer una mayor reflexividad y llevar a cabo una evaluación constante de las emociones a fin de realizar un cálculo que nos permita identificar la reacción emocional más provechosa en cada contexto (Illouz, 2010). Como hemos mencionado anteriormente, una de las competencias emocionales que la EE busca promover es aquella de la autoconciencia de los sentimientos propios para poder hacer una buena gestión de ellos, minimizar las reacciones impulsivas, sobre todo aquellas que conlleven un tinte negativo.

Estos mandatos del *ethos* terapéutico, identificables en los discursos descritos sobre la EE, están en estrecha relación con las características que asume el proceso de individuación en la contemporaneidad. Hoy en día está vigente una potente exigencia

de individuación, tanto desde arriba, en términos del reclamo por la responsabilización individual y la activación de la voluntad individual; así como desde abajo, a partir de las demandas de los sujetos en torno al derecho a la satisfacción de los deseos y necesidades individuales, y la búsqueda de autenticidad personal (Merklen, 2013). Este mandato biográfico (Duvoux, 2009) que se va consolidando encuentra su eco en las políticas sociales y educativas orientadas a los jóvenes, las cuales les demandan una inversión a nivel individual, así como la generación de un relato individual que ordene la trayectoria vital y permita a cada uno hacerse responsable de ella (Medan, 2014; Nobile, 2014).

Este código psicológico asume rasgos específicos en los distintos ámbitos de la vida social. En el ámbito educativo contemporáneo, las propuestas de EE parecen expresar este tipo de mandatos propios del código psicológico. Por otra parte, resulta necesario señalar que la “psicologización” de los discursos pedagógicos no es algo novedoso, ya que la misma se inicia en los años cincuenta y sesenta (Varela, 1991; Carli, 2000), constituyéndose el espacio escolar como terreno de aplicación de la psicología y la psicopedagogía. La EE podría considerarse como una continuación de las diferentes corrientes psicológicas que han impregnado el campo pedagógico en las últimas décadas.

Es posible enunciar una serie de implicancias e incluso riesgos potenciales que conllevan estos procesos de psicologización, y que podrían pensarse para el caso de la EE. En primer lugar, este tipo de discursos encierra el riesgo potencial de generar nuevas clasificaciones que generen experiencias desiguales al interior de las escuelas. Para Illouz (2010), la inteligencia emocional representa un nuevo eje de clasificación social que crea nuevas formas de competencia (e incompetencia) social. Esto proveería al ámbito escolar, que históricamente ha sido una máquina de clasificar a las poblaciones que recibe (Kaplan, 1992; Muel, 1991), de nuevos clivajes de clasificación. Así se sancionaría la competencia o incompetencia emocional en función de las *performances* emocionales de niños y jóvenes, lo cual obliga a interrogarse sobre las implicaciones de un juicio de estas características en sus subjetividades y su relación con los procesos de patologización de la infancia.

Al mismo tiempo, la descripción que la psicología positiva y la inteligencia emocional hacen de una persona “emocionalmente competente” corresponde con aquellas que se consideran hoy en día exitosas y felices, las cuales se acercan a quienes se encuentran mejor posicionados en el mundo social (Ahmed, 2010; Claxton, 2005; Illouz, 2010). Esto nos hace pensar que las probabilidades de ser incompetente en términos emocionales aumentan a medida que uno se aleja de dichas posiciones, siendo los niños y adolescentes de los sectores que ya acumulan mayores desventajas sociales y educativas los que sufrirían las consecuencias por alejarse de dicho patrón.

8. A lo largo del texto vamos a utilizar las expresiones *ethos* terapéutico (Eccleston y Hayes, 2009), estilo emocional terapéutico (Illouz, 2007) y código psicológico o código positivo (Béjar, 2011) de forma equivalente.

<http://digithum.uoc.edu>

Sobre la 'Educación Emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía

Otra implicancia de los discursos de la EE remite al tipo de sujeto que construyen, especialmente las posturas que parten del diagnóstico de los jóvenes como propensos a conductas desviadas y riesgosas y que, por tanto, necesitan de la intervención adulta para prevenir los peligros de la vida contemporánea (Chaves, 2005). Algunos investigadores del campo educativo critican el yo que promueve este guion cultural implícito en la EE. Eccleston y Hayes (2009) han trabajado mucho sobre este *ethos* terapéutico, postulando que construye al estudiante en tanto un "yo disminuido". Para estos autores, la cultura terapéutica conlleva un ataque al sujeto y a las habilidades del hombre, ya que entienden a buena parte de las formas de experiencia humana como generadoras de sufrimiento emocional, por tanto, la exposición a la adversidad y la incertidumbre amenazarían la integridad del yo y lo inhibirían. Se difunde así la idea de que para poder aprender los niños necesitan de apoyo emocional, siendo el docente y los profesionales especializados los que deben proveerlo. Esto provoca la emergencia de un incontable número de expertos de la subjetividad (Bröckling, 2015, p. 54), como los asesores, evaluadores, terapeutas y entrenadores, quienes se suman a las figuras especialistas más tradicionales como profesores, padres espirituales o médicos, que con su ayuda profesional lo que hacen, principalmente, es generar necesitados (Bröckling, 2015).

La revisión de estos posibles riesgos resulta de relevancia ya que, a diferencia de las iniciativas que buscan el desarrollo de la inteligencia y las competencias emocionales en adultos, la EE está pensada para el trabajo con niños, adolescentes y jóvenes, instalando una serie de imperativos que dejan abierto un signo de pregunta acerca de cómo estas formas culturales que responsabilizan a los sujetos por sus *performances* podrían afectar sus trayectorias vitales.

4. Reflexiones finales

El propósito de este trabajo es aportar una clave de lectura sobre una serie de discursos que, recientemente y de modo recurrente, se hacen presentes en el ámbito educativo como aquellos que, nutridos por los desarrollos de la psicología positiva, la inteligencia y las competencias emocionales, proponen la Educación Emocional en las escuelas. Al ser propuestas de carácter reciente, son pocos los trabajos que las han analizado. En esta oportunidad, recuperando lo desarrollado por la sociología de las emociones en las últimas décadas, así como distintos trabajos que analizan la progresiva psicologización y la consolidación de un *ethos* terapéutico en la contemporaneidad, buscamos abordar su estudio, observando el tipo de miradas que tienen acerca de las emociones y el trabajo con ellas, así como las concepciones subyacentes acerca de los sujetos.

De esta forma, observamos que las propuestas de EE se focalizan en un trabajo individual, al tiempo que conceptualizan las emociones como aspectos de nuestra interioridad que es necesario

conocer y manejar para conducirnos por un camino que genere mayor felicidad y éxito personal. Así, otras dimensiones que estructuran la vida social y escolar, que remiten a los entramados relacionales en los cuales el desarrollo de la emocionalidad tiene lugar, quedan invisibilizadas, lo cual reforzaría el mandato de individuación contemporáneo que exige de cada uno la responsabilización personal por nuestros desempeños y conductas. Asimismo, este tipo de discursos postula que ser inteligente emocionalmente implica tener confianza en sí mismo, ser optimista a la vez que resiliente, y que esto se alcanza por medio de un uso reflexivo e instrumental de nuestras emociones, lo cual introduce nuevas formas de regulación de las conductas, así como de clasificación escolar. Al mismo tiempo, se desacreditan otras formas posibles de sentir y de expresar los sentimientos, e, igualmente, los rasgos de personalidad que no se ajusten a este patrón de persona exitosa.

Es preciso remarcar que lejos estamos de objetar la meta de generar mayor bienestar en las escuelas y entre los estudiantes. Lo que genera preocupación es el camino propuesto por la EE, donde el trabajo con las emociones refuerza la individualización y los procesos de responsabilización individual, invisibilizando el carácter relacional de los estados emocionales que experimentamos, tanto respecto a los otros con los que interactuamos como con las instituciones y las condiciones de vida y escolares en que estas se desarrollan. Por otra parte, esta invisibilización de otras dimensiones deja en la sombra las condiciones desiguales que atraviesan las experiencias emocionales y educativas, con el consiguiente riesgo de reforzarlas y colaborar en su perpetuación.

Por último, la búsqueda de la EE por un mayor bienestar en las escuelas encierra una apuesta que deja de lado la dimensión colectiva, ya que no se propone generar entramados relacionales que habiliten que cada uno pueda participar plenamente, sea reconocido y respetado en el espacio educativo. Por el contrario, la estrategia propuesta conlleva que cada uno ponga el foco en sí mismo y se vuelva idóneo en el manejo de su emocionalidad. Consideramos que este camino individual encierra la trampa de la culpabilización y responsabilización de cada uno en el manejo de sus emociones, sin pensar en la calidad de relaciones en la cual se está inserto. En cambio, el camino colectivo pareciera más dificultoso, ya que encierra el desafío del aprendizaje de vivir juntos en un mundo contemporáneo cada vez más diverso, singular y menos estandarizado.

Referencias bibliográficas

- ABRAMOWSKI, A. (2010). *Maneras de querer*. Buenos Aires: Paidós.
- AHMED, S. (2010). *The Promise of Happiness*. Durham y Londres: Duke University Press. <<https://doi.org/10.1215/9780822392781>>
- ALTHUSSER, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Freud y Lacan. Buenos Aires: Nueva Visión.

<http://digithum.uoc.edu>

Sobre la 'Educación Emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía

- BARBALET, J. (2002). "Introduction: why emotions are crucial". En: *Emotions and Sociology*. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 1-9.
- BAUMAN, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. (1997). *La modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden moderno*. Buenos Aires: Alianza.
- BÉJAR, H. (2011). "Cultura psicoterapéutica y autoayuda. El código psicológico-positivo". *Papers*. Vol. 96, n.º 2, pp. 341-360.
- BJERG, H.; STAUNAES, D. (2011). "Self-management through shame. Uniting governmentality studies and the 'affective turn'". *Ephemera. Theory & Politics in organization*. Vol. 11, n.º 2, pp. 138-156.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. (1983). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI Editores.
- BRÖCKLING, U. (2015). *El self emprendedor. Sociología de una forma de subjetivación*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- CARLI, S. (2000). "Clases medias, pedagogías *psi* y miseria social en la historia reciente de la Argentina. El lugar de la infancia (1955-1976)". Ponencia presentada en 23ª Reunión anual de ANPED. Caxambu, Brasil. [Fecha de consulta: 11/2015]. <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1418t.PDF>>
- CHAVES, M. (2005). "Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea". Última década. n.º 23, pp. 9-32. <<https://doi.org/10.4067/s0718-22362005000200002>>
- CLAXTON, G. (2005). *An Intelligent Look at Emotional Intelligence*. Londres: ATL.
- CORNU, L. (2011). Dossier "Le plaisir et l'ennui à l'école". *Revue Internationale d'Éducation*. Núm. 57.
- DENZIN, N. K. (2009). *On Understanding Emotion*. New Brunswick and London: Transaction Publishers.
- DUBET, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- DUVOUX, N. (2009). «L'injonction biographique dans les politiques sociales. Spécificité et exemplarité de l'insertion». *Informations sociales*. Vol. 6, núm. 156, p. 114-122. [Fecha de consulta: 02/06/2013]. <<http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2009-6-page-114.htm>>
- ECCLESTON, K.; HAYES, D. (2009). "Changing the subject: the educational implication of developing emotional well-being". *Oxford Review of Education*. Vol. 35, n.º 3, pp. 371-389. <<https://doi.org/10.1080/03054980902934662>>
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana.
- FOUCAULT, M. (1987). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- GILLIES, V. (2011). "Social and emotional pedagogies: critiquing the new orthodoxy of emotion in classroom behaviour management". *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 32, n.º 2, pp. 185-202. <<https://doi.org/10.1080/01425692.2011.547305>>
- HARGREAVES, A. (2000). "Mixed emotions: teacher's perceptions of their interactions with students". *Teaching and Teacher Education*. Núm. 16. <[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)>
- HARTLEY, D. (2003). "The instrumentalization of the expressive in education". *British Journal of Educational Studies*. Vol. 51, n.º 1, pp. 6-19. <<https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-2-00221>>
- HOCHSCHILD, A. R. (2008). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Madrid: Katz.
- ILLOUZ, E. (2007). *Intimidaciones congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz.
- ILLOUZ, E. (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Buenos Aires: Katz.
- KAPLAN, C. (1992). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.
- KAPLAN, C. (Dir.). (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MARTÍN BARBERO, J. (2008). "Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad". En: E. TENTI FANFANI (comp.). *Nuevos temas en la Agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 65-99.
- MARTUCCELLI, D. (2004). "Figures de la domination". *Revue Française de Sociologie*. Vol. 45, n.º 3, pp. 469-497.
- MARTUCCELLI, D. (2010). "La individuación como macrosociología de la sociedad singularista". *Persona y sociedad*. Vol. XXIV, n.º 3. [Fecha de consulta: 18/11/2012]. <<http://www.personaysociedad.cl/la-individuacion-como-macrosociologia-de-la-sociedad-singularista/>>
- MCWILLIAM, E. (1999). *Pedagogical Pleasures*. New York: Peter Lang.
- MEDAN, M. (2014). "La dependencia estatal en programas para jóvenes: ¿estigma o factor de protección?". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 12, n.º 2, pp. 631-642.
- MERKLEN, D. (2013). «Las dinámicas contemporáneas de la individuación». En: R. CASTEL [et al.] *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* Buenos Aires: Paidós, pp. 45-86.
- MUEL, F. (1991). "La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal". En: J. VARELA [et al.] *Espacios de poder*. Barcelona: La Piqueta, pp. 123-141.
- NOBILE, M. (2014). "Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario". *RELACES - Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. Núm. 14, año 6, pp. 68-80.

<http://digithum.uoc.edu>

Sobre la 'Educación Emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía

- NOBILE, M. (2015). "Placeres y compromiso en la labor docente en la escuela secundaria: transformación del otro y reconocimiento personal". *Trabajo y Sociedad*. Núm. 25, pp. 99-110.
- SARAVÍ, G. (2009). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. México: Publicaciones de la Casa Chata.
- SENNETT, R. (2011). *El declive del hombre público*. Barcelona: Anagrama.
- SIBILIA, P. (2009). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- TENTI FANFANI, E. (2003). *La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización*. Buenos Aires: IIPPE – UNESCO Buenos Aires.
- TIRAMONTI, G. (2011). "Escuela media: la identidad forzada". En: *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens, pp. 17-33.
- TIRAMONTI, G. (Comp.). (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- VARELA, J. (1991). "El triunfo de las pedagogías psicológicas". *Cuadernos de Pedagogía*. N.º 198, pp. 56-59.
- WATKINS, M. (2010). "Desiring Recognition, Accumulating Affect". En: M. GREGG [et al.] (eds.). *The Affect Theory Reader*. London: Duke University Press, pp. 269-271.
- ZEMBYLAS, M. (2016). "The therapisation of social justice as an emotional regime: implications for critical education". *Journal of Professional Capital and Community*. Vol. 1, núm. 4, pp. 286-301. <<https://doi.org/10.1108/JPC-05-2016-0015>>
- CASASSUS, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.
- COHEN, J. (2001). *Caring Classrooms/Intelligent Schools: The Social Emotional Education of Young Children*. New York: Teachers College Press.
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P. (2008). *Informe de País Nro. 4 - España*. Madrid: Fundación Botín. [Fecha de consulta: 10/08/2016]. <http://www.centrobotin.org/oedihg287ddy278_uploads/web_1/personales/analisis_internacional/espaa2008.pdf>
- FRAGOSO-LUZURIAGA, R. (2015) "Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior". *RIES – Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Vol. VI, n.º 16, pp. 110-125. <<https://doi.org/10.1016/j.ries.2015.02.001>>
- HUMPHREY, N.; LENDRUM, A.; WIGELSWORTH, M. (2010). *Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) Programme in Secondary Schools National Evaluation*. Reino Unido: Departamento de Educación.
- MIKULIC, I. M. (2013). "Informe: Argentina". En: *Educación Emocional y Social. Informe internacional*. Santander: Fundación Botín.
- WILLIAMS DE FOX, S. (2014). *Las emociones en la escuela*. Buenos Aires: Aique.

Sitios de internet consultados

- Área de Educación Fundación Botín, Educación Emocional y Social: <<http://www.fundacionbotin.org/educacion-contenidos/educacion-emocional-y-social-analisis-internacional.html>>
- Instituto Ayrton Senna, Educação para o século 21, Iniciativas: Desenvolver competências socioemocionais na escolar: <<http://educacaosec21.org.br/iniciativas/competencias-socioemocionais/>>
- Programa CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) <<http://www.casel.org/impact/>>
- Rafael Bisquerra: <<http://www.rafaelbisquerra.com/es/>>

Fuentes

Textos consultados

- BISQUERRA, R.; PÉREZ ESCODA, N. (2007). "Las competencias emocionales". *Educación XXI*. N. 10, pp. 61-82. <<https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>>

<http://digithum.uoc.edu>

Sobre la 'Educación Emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía

Mariana Nobile

(mnobile@flacso.org.ar)

Investigadora Adjunta del CONICET con sede en FLACSO Argentina
Profesora de Sociología de la Educación, FaHCE-UNLP

Doctora en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina; Magíster en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural, IDAES-UNSAM; Licenciada en Sociología, FaHCE-UNLP. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET) con sede en el Programa Educación, Conocimiento y Sociedad del Área de Educación de FLACSO Argentina. Profesora de Sociología de la Educación, FaHCE-UNLP. Integrante del equipo editorial de la Revista *Propuesta Educativa*. Ha obtenido las becas doctorales y postdoctoral CONICET; realizó estadias postdoctorales en la Universidad Católica de Lovaina La Nueva, en Bélgica y en la Universidad Paris V Descartes, Francia. Actualmente dirige el proyecto de investigación "Mérito e ideología meritocrática en la educación secundaria argentina: la legitimación de los procesos de desigualdad socioeducativa", financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica de Argentina. Sus líneas de investigación son: los vínculos entre docentes y alumnos en la escuela secundaria y su relación con el formato escolar; la dimensión emocional de la experiencia escolar y su incidencia en los procesos de inclusión escolar y en los relatos biográficos de los estudiantes.

FLACSO Argentina
Calle Tucumán 1966
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Argentina
CP. C1050AAN



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA