



**Edición:** Primera. Noviembre de 2018

**ISBN:** 978-84-17133-44-3

**Diseño:** Gerardo Miño

**Composición:** Eduardo Rosende

© 2018, Miño y Dávila srl / Miño y Dávila editores sl

Prohibida su reproducción total o parcial, incluyendo fotocopia, sin la autorización expresa de los editores.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.



**dirección postal:** Tacuarí 540 (C1071AAL)  
Ciudad de Buenos Aires, Argentina

**tel-fax:** (54 11) 4331-1565

**e-mail producción:** [produccion@minoydavila.com](mailto:produccion@minoydavila.com)

**e-mail administración:** [info@minoydavila.com](mailto:info@minoydavila.com)

**web:** [www.minoydavila.com](http://www.minoydavila.com)

**redes sociales:** @MyDeditores, [www.facebook.com/MinoyDavila](https://www.facebook.com/MinoyDavila)

*Karina Felitti y Andrea Rizzotti*  
—editoras—

# Enseñar y aprender en contextos interculturales

Saberes, herramientas y experiencias  
de educación internacional

MIÑO y DÁVILA  
♦ EDITORES ♦



# ÍNDICE

Introducción <i>por Karina Felitti y Andrea Rizzotti</i> .....	7
Emociones en los procesos educativos: contraponiendo perspectivas <i>por Mariana Nobile</i> .....	17
Educación intercultural para la equidad y la justicia social. El enfoque intercultural en la formación de los educadores. <i>por Teresa Aguado Odina</i> .....	47
La Internacionalización de la Educación Superior en el mundo de hoy. Un marco conceptual y espacial para entender los alcances de este proceso en Argentina <i>por Mercedes Botto y Martina Ferretto</i> .....	73
Las competencias culturales y la adaptación psicológica exitosa de estudiantes migrantes en Argentina <i>por Alejandro Castro Solano y María Laura Lupano Perugini</i> .....	95
Un repaso del concepto de inmersión cultural: el cuestionamiento del mito del “vivir como los nativos” <i>por Neriko Musha Doerr y Richard Jose Suarez</i> .....	127
“Diálogos interculturales” en la educación superior internacional. Estudiantes de intercambio estadounidenses en Buenos Aires <i>por Fernando Fischman</i> .....	151

La participación social en la Educación Internacional: intersecciones y desafíos de la interculturalidad <i>por Andrea Rizzotti y Leandro Gómez</i> .....	175
Inmersión y seguridad en <i>study abroad</i> : desafíos y estrategias <i>por Héctor M. Cruz Feliciano</i> .....	191
La movilidad internacional de estudiantes indígenas de posgrado, ¿elemento para la mejora de la formación profesional? <i>por David Navarrete G.</i> .....	209
La estancia académica en el exterior. Formación, internacionalización y sociabilidad en las trayectorias de docentes e investigadoras <i>por Rafael Blanco</i> .....	233
Haciendo que la diferencia importe: reflexiones y propuestas a partir del análisis de un seminario franco estadounidense sobre laicidad y diversidad religiosa <i>por Hannah Davis Taieb</i> .....	255

# INTRODUCCIÓN

*Karina Felitti y Andrea Rizzotti*

Desde hace unas décadas la circulación de estudiantes, docentes e investigadores entre diferentes países y en el interior de los mismos ha ido transformando los procesos de producción científica, enseñanza y aprendizaje. Estas movilidades académicas generan nuevas “geografías de la ciencia” que involucran a las instituciones de origen, paso y destino, y construyen trayectorias personales y profesionales específicas. Esto a su vez da lugar a una agenda de investigación que tiene en cuenta nuevos temas como la provisión y reestructuramiento de los servicios educativos; las subjetividades en diferentes espacios de aprendizaje; habilidades, empleabilidad y desarrollo de carrera, movilidad y redes (Holloway y Jöns, 2012).

Los programas educativos, ya sean públicos o privados, que promueven estos desplazamientos presentan objetivos académicos y también políticos y sociales en tanto suelen dar cuenta de acuerdos de cooperación internacional. De ahí que resulte necesario considerar, por ejemplo, qué sucede en la economía de los centros receptores, en tanto estudiantes e investigadores consumen alimentos, vivienda, transporte, pagan matrículas y materiales de estudio (Betioli Contel y Correia Lima, 2008), así como las aspiraciones, movilidades previas y experiencias de vida de académicos y estudiantes que se desplazan.

Los efectos sociales, culturales y políticos de este tipo particular de movilidad suelen interpretarse en términos de multiculturalismo (que implica la coexistencia de diferentes referentes culturales) y de interculturalidad (cuando esas diferencias se comunican y comparten saberes y valores, se negocian y recrean imaginarios y bienes simbólicos, en un ambiente deseable de respeto, legitimación e inclusión) (Mato, 2016: 14). En el primer escenario existe el supuesto de que entre las culturas diversas se establecen relaciones igualitarias y simétricas, promoviendo el respeto entre distintos

colectivos culturales que se mantienen separados. La interculturalidad, en cambio, pasa de la descripción a la acción propositiva a partir del diálogo (Diez, 2004). De ahí que cuando se habla de interculturalidad se destaca que ella sí da cuenta de procesos dinámicos en los que se reconoce una necesaria interdependencia, mientras que el multiculturalismo define aquellas situaciones en las que individuos, grupos o entidades sociales que pertenecen a diferentes culturas viven juntos (Aguado Ondina, 1991).

Una característica clave de estos procesos educativos es que los encuentros que se producen no se dan entre bloques homogéneos y compactos, sino entre culturas que de por sí son dinámicas, históricas, diversas, cambiantes. Para comprender estas heterogeneidades resulta útil la categoría de configuración cultural, es decir, comprender “que cada grupo significa, valora y jerarquiza sus propias diferencias de manera distintiva. Es posible que existan tantas diferencias relevantes en un grupo relativamente pequeño, como en grupos, por ejemplo, que se constituyen en étnicos, mediante un proceso migratorio” (Grimson, 2011:183). Estas diversidades también se expresan en la dirección de las movilidades que hoy en día son cada vez más multidireccionales –desplazamientos norte-sur; sur-norte, y en el interior de estos conjuntos–, como también un poco más inclusivas, dados los apoyos de organismos internacionales y nacionales que solventan desplazamientos con becas. Sin embargo, esto no es generalizado y cada vez más se acentúan las diferencias entre países. La misma advertencia vale para no confundir la “movilidad académica” planificada, elegida, con la expulsión de jóvenes y profesionales de los sistemas científicos locales ante la falta de oportunidades y perspectivas, situación cada vez más común en América Latina (Higuera Rubio, Piñeros Lizarazo y Álvarez Satizabal, 2014).

Sobre estos temas podemos encontrar una profusa bibliografía, dado que la internacionalización de la educación superior es una cuestión de agenda. También las movilidades estudiantiles han sido foco de interés por la magnitud del fenómeno –político, cultural y de mercado– y la necesidad de desarrollar estrategias para “optimizarlo”. Esto es especialmente así en el caso de jóvenes que se desplazan a otros países para estudiar, motivados por diversos intereses entre los que no pueden descartarse el aportar valor a su curriculum para un mercado de trabajo que valora cada vez más las “competencias interculturales”. Justamente por este encuadre es que la mayoría de las investigaciones sobre los estudios en el extranjero se han focalizado en los éxitos y fracasos de los estudiantes del Norte que se movilizan y mucho menos en lo que sucede en los países receptores del Sur a



partir de estas movibilidades. Algunos estudios presentan datos estadísticos para comprender y sostener los mecanismos de la movilidad (quiénes, por qué, desde y hacia dónde se desplazan, con cuáles objetivos y posibles resultados). Otros proponen herramientas para salvaguardar la seguridad personal durante la experiencia, alcanzar el éxito individual y aprovechar todas las oportunidades que ofrece el intercambio, sin necesariamente tener que desarrollar empatía por el entorno.

Este libro propone un abordaje distinto. Cada capítulo se ubica en un espacio disciplinar, geográfico o metodológico diferente pero con un objetivo en común que es preguntarse por las maneras más equitativas y solidarias de desarrollar diálogos transnacionales y la confianza en la educación como agente de cambio. En esa lógica, el libro comienza con un artículo de Mariana Nobile, “Emociones en los procesos educativos: contraponiendo perspectivas”, que nos introduce en el pujante campo de la sociología de las emociones en su cruce con los estudios sobre educación. Este artículo presenta un detallado estado del arte de las producciones académicas más recientes e indaga en las circulaciones sociales más amplias de conceptos como “inteligencia emocional”, “alfabetización emocional” y “educación emocional”. La autora llama la atención sobre la repercusión que tienen ciertas técnicas que promueven el manejo de las emociones para sacar el mayor provecho de ellas. El fortalecimiento de la confianza en sí mismo, de la iniciativa, el optimismo, el liderazgo y las habilidades para negociar e influenciar a otros se promocionan como saberes valiosos para el mundo económico, emocional y también como parte de un paradigma preventivo en torno a la juventud, en tanto se considera que la “alfabetización emocional” podría ayudar a prevenir la adicción a las drogas y el embarazo adolescente, la delincuencia asociada al consumo de alcohol, el suicidio y el HIV. Lo que Nobile propone en su texto, apoyada especialmente en los hallazgos de su propio trabajo etnográfico en Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires, es recuperar la centralidad de lo relacional en el ámbito educativo, al carácter sociocultural de las emociones, en lugar de reducir la emoción a la manipulación y el control de la psique de cada sujeto. Se trata de confiar en las capacidades de los/as estudiantes, como sujetos que sienten, piensan y reflexionan, considerando el carácter eminentemente social y relacional de los afectos y su presencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El siguiente artículo escrito por Teresa Aguado Odina, “Educación intercultural para la equidad y la justicia social. El enfoque intercultural en la formación de los educadores”, propone una definición de educación

intercultural y ejemplos concretos para alcanzarla. A lo largo de su texto la autora va trazando los límites entre lo que es diversidad cultural y lo que termina siendo categorización social, caracterizando a aquellas propuestas educativas que, en nombre de la diversidad, justifican modelos compensatorios que no toman en cuenta la dinámica de las culturas. Aguado Odina, con una trayectoria de larga data en el campo de la educación intercultural, da cuenta del contexto particular que vive hoy Europa luego de los atentados ocurridos en París en 2015. Como ella misma relata, los ministros de educación de los estados europeos firmaron una declaración para apoyar un tipo de educación que contribuya a la solidaridad, el diálogo intercultural y la defensa de valores fundamentales, pero la brecha en cuanto a su materialización es notable. Lo que la autora propone es fortalecer la formación de docentes en el enfoque intercultural, en programas que no añadan una materia o un tema de diversidad sino que se piensen interculturales en su diseño y aplicación. Lo que Aguado Odina impulsa –al igual que otros autores/as de este libro– es reconocer que la diversidad es intrínseca a la sociedad y por ende al proceso educativo. La descripción y análisis del posgrado “Máster Euro-Latinoamericano en Educación Intercultural” (UNED/CSIC/Universidad Veracruzana) constituye un interesante ejemplo de cómo hacerlo.

El artículo de Mercedes Botto y Martina Ferretto, “La internacionalización de la educación superior en el mundo de hoy. Un marco conceptual y espacial para entender los alcances de este proceso en Argentina”, sitúa el proceso de apertura y de internacionalización de la educación superior en la Argentina, a partir del análisis y mapeo de las ideas e iniciativas que se implementaron a nivel global y regional en el marco del MERCOSUR entre 1995 y 2015. Las autoras se preguntan por los efectos de la integración regional en este proceso de transnacionalización de la Educación superior y por sus impactos. El reconocimiento de actores y estrategias permite distinguir las diferencias de cada país dentro de la región latinoamericana en cuanto a sus agendas y propuestas, oferta educativa, modos de evaluación y acreditación, negociaciones a nivel bilateral con gobiernos y fundaciones, a nivel regional con otros países y regiones, y a nivel global con los foros internacionales. El texto enfoca en las tres agendas de cooperación que llevan adelante los gobiernos –de acreditación, movilidad y cooperación institucional– y sus transformaciones en virtud de los cambios políticos recientes.

Alejandro Castro Solano y María Laura Lupano Perugini en “Las competencias culturales y la adaptación psicológica exitosa de estudiantes

migrantes en Argentina”, presentan los principales resultados de un proyecto de investigación iniciado en 2008, que tuvo entre sus objetivos estudiar las dinámicas entre estudiantes migrantes y estudiantes locales, y los procesos de aculturación que tenían lugar, es decir, el proceso de cambio psicológico y cultural que resultaba del contacto intercultural. De acuerdo a los autores, se trata de un estudio original y necesario dada la falta de conocimiento sobre predictores de éxito de los estudiantes internacionales en contextos latinos. Como se verá en otros capítulos de este libro, el estudio de la circulación de estudiantes extranjeros y sus modos de interacción con las culturas locales ha permitido construir datos cuantitativos y proponer fórmulas para mejorar los rendimientos, pero ha hecho menos para comprender las relaciones sociales y experiencias subjetivas de las personas involucradas. A partir de sus hallazgos, Castro Solano y Lupano Perugini indican cuáles son los aspectos a tener en cuenta para facilitar el proceso de adaptación psicológica y académica, es decir, cómo hacer para que cada estudiante migrante pueda desarrollar afectos, satisfacción y vivir la aceptación del nuevo entorno; y lograr un buen rendimiento e integración al contexto socioeducativo del país de acogida. Otro de los aportes de este capítulo es introducir a los/as estudiantes locales como sujetos de análisis, actores que no suelen ser tenidos en cuenta cuando se analizan las experiencias de estudiantes migrantes aunque, paradójicamente, se reconozca que esas relaciones resultan fundamentales para la experiencia.

Algunas de las preguntas que surgen del diagnóstico de Castro Solano y Lupano Perugini son, por ejemplo, qué entienden los/as estudiantes por “inmersión cultural” y cuáles son las características que definen a una cultura como “nativa”. Neriko Musha Doerr y Richard José Suarez en “Un repaso del concepto de inmersión cultural: el cuestionamiento del mito del ‘vivir como los nativos’ ” presentan un estudio de caso que aborda precisamente las percepciones sobre lo que es y no es “inmersión cultural” y su propuesta de “vivir como un nativo”. Se trata de estudiar las experiencias de un estudiante que vivió un mes en Madrid en casa de un familiar, que participó otros meses en un programa de estudios en el extranjero en Bilbao y que viajó por su cuenta por diferentes ciudades y países durante un mes al final de su estancia. Este estudiante, que migró a los Estados Unidos cuando tenía un año, criado en un hogar hispanohablante y que se identifica a sí mismo como colombiano, ya había participado en otros estudios de Doerr pero para este libro la autora decidió invitarlo a discutir

por escrito sus hallazgos y conclusiones: de este modo, Suarez, uno de los autores, es también el estudiante informante. Doerr, quien tiene una prolífica y destacada producción sobre educación internacional e interculturalidad publicada generalmente en inglés, propuso esta modalidad que incita al diálogo entre las partes, que hace del sujeto investigado un agente activo en el proceso de comprensión de la propia experiencia. El artículo destaca la circulación que tiene un discurso de la inmersión cultural en el cual la cultura local se muestra homogénea en términos étnicos y sociales, y que excluye actividades como ver la televisión en el cuarto de la casa o alojarse durante la estancia en el exterior con familiares en lugar de vivir con “nativos”. Las implicancias educativas de estas asunciones son el foco de este artículo producto de una investigación realizada desde el norte global y que cuestiona varias definiciones y marcos de interpretación que allí se elaboran.

En “‘Diálogos interculturales’ en la educación superior internacional. Estudiantes de intercambio estadounidenses en Buenos Aires”, Fernando Fischman presenta otro estudio de caso, esta vez sobre la experiencia de estudiantes estadounidenses que participan de un programa de educación internacional en la Ciudad de Buenos Aires. Para su investigación el autor combinó diferentes estrategias: relevamiento etnográfico, tres encuestas no probabilísticas en tres semestres sucesivos, nueve entrevistas individuales y dos grupales a estudiantes, además de conversaciones con personal de gestión de la institución receptora. En su relevamiento etnográfico la colaboración de estudiantes también –como en el caso del artículo de Doerr y Suarez aunque con otra forma– resultó crucial para acceder a información sobre actividades sociales, deportivas, turísticas, culturales, recreativas entre estudiantes. Fischman comienza repasando cómo se han definido los “diálogos interculturales” y las diferentes formas de abordar la interculturalidad para luego analizar las experiencias concretas de la población estudiada. Su estudio enfoca en las relaciones que se tejen con las familias anfitrionas, los estudiantes locales, las organizaciones étnico-religiosas, y también las que se traman entre los mismos estudiantes estadounidenses una vez en la Argentina. La pregunta que hacen Suarez y Doerr sobre lo que es “inmersión cultural” aparece aquí resignificada: ¿estamos ante un diálogo intercultural cuando los protagonistas son estudiantes estadounidenses que incluso provienen de la misma universidad? La propuesta del autor es no ver estas experiencias como una oposición “nosotros/ellos” basada en términos nacionales, sino como resultante de una combinación de identificaciones

precedentes que se reactualizan en el extranjero y en contacto con otras diversidades.

Andrea Rizzotti y Leandro Gómez presentan un estudio de caso: la experiencia de un grupo de estudiantes estadounidenses en un seminario de aprendizaje y servicio que se desarrolla en Buenos Aires en el marco de un programa de educación internacional. A partir de entrevistar a los/as estudiantes participantes, a los/a docentes a cargo del curso, personal del centro educativo y representantes de las organizaciones civiles en donde se realizan las tareas, reflexionan sobre las motivaciones que los llevan a involucrarse en estos proyectos y los aprendizajes académicos y vivenciales que generan. Los datos que recogen permiten poner en tensión las definiciones que se hacen sobre trabajo voluntario y la propia idea de solidaridad, así como las representaciones que se construyen sobre la estructura social, económica y política de América Latina.

Héctor M. Cruz Feliciano en “Inmersión y seguridad en *study abroad*: desafíos y estrategias” analiza también las dificultades de cumplir con las expectativas de la inmersión. Esta vez los obstáculos tienen como antecedentes prejuicios y también normativas que rigen para quienes trabajan en educación internacional con estudiantes de los Estados Unidos, un país que tiene reglas de seguridad estrictas y demandas legales para quienes no las acaten. El autor enfoca en la aparente paradoja de programas educativos que incentivan que los estudiantes salgan de su zona de confort y por otro lado, recrean en los destinos educativos entornos y reglas similares a las que ya conocen en los Estados Unidos para que se sientan seguros. Cruz Feliciano cuenta con más de quince años de experiencia como docente, director y administrador de programas para estudiantes extranjeros en América Latina, por lo que sus argumentos no solo se basan en datos y lecturas sino, fundamentalmente, en el conocimiento adquirido en esta trayectoria. Resulta estimulante leer su crítica a la construcción del peligro y ciertos rasgos de precariedad —en materia de salud por ejemplo— que pueden obstaculizar la elección de algunos países como destino o que, cuando la estancia efectivamente se produce, terminan por confirmar prejuicios y estereotipos. Como alternativa a estos dilemas, el autor propone un modelo de residencia con estudiantes locales —*roommates*—, un tipo de arreglo que produce beneficios y dinámicas de empoderamiento para ambas partes.

David Navarrete enfoca en una población específica de estudiantes internacionales en su artículo “La movilidad internacional de estudiantes indígenas de posgrado, ¿elemento para la mejora de la formación profesio-

nal?”. En este texto presenta la historia de los programas que otorgaron becas para estudios de maestría y doctorado en diversas disciplinas, en universidades de México y en el extranjero, a estudiantes indígenas, concentrándose más específicamente en quienes eligieron estudiar fuera de México. Esta internacionalización de los becarios fue justamente el aspecto distintivo de este programa. A partir de información testimonial y estadística de 2012, entrevistas más recientes a once exbecarios y la propia gestión de Navarrete como director del IFP México entre 2001 a 2013, podemos conocer acerca de las experiencias académicas de mujeres y hombres indígenas que estudiaron un posgrado entre 2002 y 2012. Como sucede en otros artículos de este libro, las descripciones y los análisis incluyen también recomendaciones para la generación de políticas. En este caso, el artículo permite confirmar los beneficios que estos estudiantes reportaron a su regreso al país, en términos personales y también comunitarios, así como los diferentes obstáculos que enfrentaron en sus estancias y los que vivieron a su retorno –en el mercado de trabajo, por ejemplo–, información clave para diseñar e implementar ajustes de un programa innovador.

El artículo de Rafael Blanco, “La estancia académica en el exterior. Formación, internacionalización y sociabilidad en las trayectorias de docentes e investigadoras” se desprende de una investigación más amplia sobre trayectorias académicas y las tensiones entre itinerarios biográficos, campos disciplinares e instituciones universitarias en los procesos de producción y transmisión de conocimiento en el área de los estudios de género y sexualidades en la Argentina, entre la recuperación democrática en 1983 y el presente. En el trabajo para este libro el eje está puesto en la movilidad académica y para ello Blanco analiza el papel de la estancia en el exterior en las trayectorias de tres investigadoras que se dedican a este campo de estudios en la Argentina contemporánea. A partir de entrevistas en profundidad y de un análisis de los *currículums vitae* de cada una, el autor le pone cuerpo –un cuerpo generizado–, sensibilidad y espesura, a los números que hablan de movilidades. Estas movilidades son presentadas a través de tres figuras que subrayan particularidades: el *viaje militante*, el *viaje antropológico* y el *viaje cosmopolita*. No se trata aquí de contabilizar cuántos/as científicos/as se trasladan ni a dónde sino de indagar cómo viven esas movilidades, cuáles son sus consecuencias en la vida académica y en la vida personal de cada investigadora. Así la estancia académica deviene un viaje que transforma las trayectorias profesionales con efectos en los campos de conocimiento: en las instituciones y en grupos académicos en los que trabajan, en sus líneas de

investigación y en sus clases, una lógica de afectividades que puede también leerse en la clave que presenta Nobile al inicio del libro.

El artículo de Hannah Davis Taieb, “Haciendo que la diferencia importe: reflexiones y propuestas a partir del análisis de un seminario franco-estadounidense sobre laicidad y diversidad religiosa” es un ensayo sobre buenas prácticas en el campo de la educación internacional. En este texto Davis Taieb utiliza ejemplos de seminarios para profesores y líderes sociales que organizó mientras fue directora de un programa de educación internacional en París, y se concentra en uno en particular ofrecido en 2009 que trató el tema de la diversidad religiosa en Francia. Este seminario enfocó en el papel de la capellanía en las prisiones, especialmente las capellanías musulmanas, en Francia y en los Estados Unidos. Además de presentar las diferentes trayectorias de las relaciones entre religión, Estado y sociedad en ambos países, y entre la *laïcité* y la diversidad religiosa que modelan estas prácticas, la autora hace de estas diferencias la base para explicar un modelo de interacción y educación que se basa en el aprendizaje mutuo. A partir de cuestionar la mercantilización de la educación internacional y la caracterización de los estudiantes como clientes y las comunidades locales como receptoras, Davis Taieb apuesta al potencial de los roles de mediación cultural para que se dé un modelo de ganancias compartidas (*win win*).

Este libro surgió como proyecto en el marco del trabajo que desarrollamos en el Área de Estudios Latinoamericanos de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) sede Buenos Aires. Su concreción no hubiera sido posible sin el compromiso, confianza y trabajo de cada uno/a de los/as autores que aquí presentamos. Como nosotras, varios/as son o han sido docentes de estudiantes internacionales; gestionan o gestionaron programas de educación internacional; y realizaron estancias en el exterior y/o se han trasladado para asistir a conferencias, seminarios y talleres. En algunas de estas ocasiones nos hemos conocido, dato que no resulta anecdótico en el contexto de este libro dado que comprueba las potencialidades de estas circulaciones académicas que la falta de políticas pertinentes, de recursos y de nuevas definiciones acordes a contextos cambiantes y de mayores ajustes pone en peligro. También nos interesa destacar que a algunos/as autores/as los/as hemos leído con entusiasmo cuando iniciábamos nuestras investigaciones en el cruce de la educación internacional, interculturalidad y género (Felitti y Rizzotti, 2016) y en el caso de las autoras de habla no castellana, nos llena de satisfacción haber logrado traducir dos de sus trabajos.

Este libro es un punto de partida, el inicio de un diálogo intercultural, una apuesta a las potencialidades de la educación internacional, el enfoque intercultural y el intercambio académico, en un contexto difícil pero que precisamente por ser crítico incita al cambio, la creatividad, la solidaridad y el compromiso.

## Bibliografía

- Aguado Odina, M. T. (1991). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. En María del Carmen Jiménez (Ed.), *Lecturas de pedagogía diferencial* (pp. 89-104). Madrid, Dykinson.
- Betioli Contel, F. y Correia Lima, M. (2008). A internacionalização da educação superior nos EUA: principais características. *Internext. Revista Eletrônica de Negócios Internacionais*, 3 (2), 162-180.
- Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 191-213.
- Felitti, K. y Rizzotti, A. (2016). El “machismo latinoamericano” y sus derives en la educación internacional: reflexiones de estudiantes estadounidenses en Buenos Aires. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (18), 13-28.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Higuera Rubio, D.; Piñeros Lizarazo, R. y Álvarez Satizabal, G. A. (2014). “Ensayo. Hacia una universidad latinoamericana ¿pública o privada? Transformaciones de los sistemas educativos, redes y movilidad estudiantil intrarregional”, CLACSO.
- Holloway, S. L. y Jöns, H. (2012). Geographies of education and learning. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 37 (4), 482-488.
- Mato, M. (coord.) (2016). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. México, UIDENTREF/Universidad Autónoma de México.



# EMOCIONES EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS: CONTRAPONIENDO PERSPECTIVAS

*Mariana Nobile*

## Introducción

La frecuencia con la que hoy en día nos topamos con discursos sobre las emociones, ya sea en los medios de comunicación, en revistas de distinto tipo, en las estanterías de las librerías –especialmente en aquellas bajo el rótulo de “autoayuda”–, en películas e, incluso, en espacios académico-pedagógicos, hace que no podamos soslayar plantear algunos interrogantes acerca de ello. La búsqueda de la felicidad, escuchar la “voz interior”, combatir las “emociones tóxicas”, sanar las “heridas emocionales”, representan consejos que se proponen sacar provecho de las emociones, para llegar al éxito personal y a un futuro de alegría y felicidad.

No es para nada extraño encontrar discursos similares en espacios institucionales como los escolares así como en programas educativos y propuestas pedagógicas de diversa índole. En este ámbito, la recurrencia está dada por conceptos como los de “inteligencia emocional”, “alfabetización emocional” y “educación emocional”, asociados a una preocupación por el bienestar no sólo de estudiantes sino también de los cuerpos docentes a cargo de su educación. Asimismo, al observar con detenimiento las propuestas pedagógicas asociadas a este tipo de discursos, las mismas parecen proponerse como la solución para un amplio abanico de dificultades que deben afrontar hoy las instituciones educativas: ya sean problemas de aprendizaje y de motivación hacia el estudio como problemas de conducta y de “desenganche” con la escuela.

Si bien uno puede estar de acuerdo con la relevancia de las emociones en los procesos de aprendizaje y la necesidad de contemplarlas en un ámbito que se ha caracterizado históricamente por el protagonismo de la “Razón”, consideramos necesario plantearnos algunos interrogantes al respecto. ¿De qué manera son consideradas las emociones en estos discursos pedagógicos?

¿Qué concepciones subyacen acerca de las emociones y de su papel? ¿Qué tipo de sujeto educativo postulan?

Desde hace unas décadas, en el campo de las ciencias sociales se han registrado interesantes aportes que nos permiten indagar acerca del papel de los afectos y las emociones en la vida social. Estos aportes han desafiado principalmente las miradas que han considerado a las emociones como una dimensión “irracional” y “biológica”, o como un componente primordialmente psicológico, que reside en la interioridad de cada uno, definiendo rasgos propios de la personalidad de los individuos. Estas formas de concebir las emociones opacan su irreductible origen social, dado por su estrecha vinculación con el tipo de relaciones sociales y las condiciones de vida que las generan.

En este capítulo nos proponemos revisar, en primer lugar, algunos de los aportes que han realizado la sociología y la antropología de las emociones, a fin de comenzar a incorporar en nuestros análisis, la dimensión emocional como parte constitutiva de los procesos sociales. En segundo lugar, exploramos en los discursos pedagógicos que pregonan la incorporación de las emociones en la educación, las concepciones acerca de la emocionalidad y el tipo de sujeto que postulan. Por último, proponemos una mirada alternativa para pensar y reflexionar acerca de la relación entre emociones y educación, recuperando la dimensión vincular que incide fuertemente en el tipo de “atmósfera afectiva” (Flatley, 2008) que se configura en el aula.

## Las emociones desde las Ciencias Sociales

El estudio social de las emociones es un campo con una historia relativamente reciente. Varios autores coinciden en señalar la década de 1970 como el momento en que comienza a delinearse esta área de estudios a partir de una serie de trabajos pioneros.<sup>1</sup> Con esto no queremos decir que en la sociología no hayan estado presentes las emociones desde sus oríge-

---

1 En el contexto norteamericano, los trabajos de Theodore Kemper, Arlie Russell Hochschild y Thomas Scheff (re)instalan esta preocupación académica en torno al papel de las emociones en la vida social. Para Bericat Alastuey (2000) cada uno representa diferentes líneas de trabajo: una sociología “de” la emoción, una sociología “con” emociones y una incorporación de la emoción “en” la sociología, respectivamente.

nes en las obras de autores clásicos de la disciplina,<sup>2</sup> pero pareciera haber un “bache” temporal en el estudio de las emociones y los sentimientos en las ciencias sociales, que va desde las obras fundacionales a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, hasta mediados de los años setenta cuando emergen estos aportes que dan inicio a otra etapa.<sup>3</sup> De este modo, la emoción pareciera haber sido “expulsada” de la sociología como explicación plausible de ciertos fenómenos sociales (Barbalet, 1998).<sup>4</sup>

Es en las últimas décadas del siglo XX que, al perder fuerza la ortodoxia dominante en el campo sociológico, ciertos trabajos comienzan a indagar este aspecto de la vida social que había sido relegado a un lugar marginal. Este giro “emocional” no se ha dado sólo en el marco de la sociología, sino también en otras ciencias sociales a partir de los años 1980, como en la antropología (Lutz y Abu-Lughod, 1990; Lutz, 1986), la geografía (Davidson, Bondi y Smith, 2005), la historia (Reddy, 1997; Rosenwein, 2002), entre otros. Asimismo, en el campo sociológico y antropológico, se han realizado avances teóricos a partir del análisis de los más diversos objetos de la vida social. De este modo, encontramos trabajos que ponen a las emociones, afectos y sentimientos en el centro de la escena para pensar

- 
- 2 Illouz (2007) señala la presencia de numerosas referencias a las emociones en los padres fundadores de la sociología: en el análisis de Weber acerca de la ética protestante y la angustia que provoca una divinidad inescrutable, al igual que en otros trabajos relativos a la autoridad carismática y al papel de la pasión en la labor científica; el concepto de alienación en Marx, en tanto sensación de extrañamiento que experimenta el trabajador respecto del producto de su trabajo; los trabajos de Durkheim sobre la solidaridad y la efervescencia que embarga a quienes participan en rituales colectivos, reflejando la naturaleza social de la emocionalidad; por último, los ensayos de Simmel sobre la intimidad, los sentimientos presentes en la interacción con los otros y, especialmente, la típica actitud moderna, de reserva y frialdad condensada en el término *blasé*, que debe asumir el individuo para afrontar la vida en la metrópoli.
  - 3 Claramente hubo excepciones: los trabajos de Norbert Elias (1987), donde la vergüenza encierra un lugar central en el desarrollo del “proceso civilizatorio”; el libro de los años 1950 escrito por C. Wright Mills, *White Collar*, donde señala a la emoción como una mercancía en la sociedad capitalista tardía; los trabajos de Goffman (2009), que abordan el papel significativo de una emoción como el “embarrassment” en los procesos de interacción social.
  - 4 Para Barbalet (1998), diversos factores relacionados con cambios en la organización social y en las líneas de pensamiento intelectual condujeron a la ausencia de las emociones en las Ciencias Sociales. Entre ellas señala la reacción del modernismo del siglo XX al Romanticismo alemán, la lectura parsoniana de Weber que puso el foco en la neutralidad valorativa, así como el temor que inspiraban las masas populares vinculadas al anarquismo y al socialismo.

el papel que juegan en los procesos de estratificación social (Collins, 1990; Illouz, 2010), de dominación (Scribano, 2007a y b), de acción e inacción política (Gould, 2009; Holmes, 2004), el papel de algunas emociones como la vergüenza en los procesos de regulación social de la conducta (Scheff, 1988 y 2000), los mecanismos de elaboración emocional y su papel en la esfera laboral y en las relaciones entre los miembros de la pareja (Hochschild, 2003 y 2008; Holmes, 2012), su relación con los procesos de reconocimiento social (Honneth, 2011), con la esfera del consumo (Illouz, 2009; Benzecry, 2012), las relaciones de género (Lutz, 1990; Boler, 1999), sobre el sentimiento de inseguridad en relación con el delito (Kessler, 2009), entre tantas otras temáticas.

Con relación a los elementos conceptuales que permiten avanzar en definiciones acerca de la emoción, a pesar de las diferencias entre los distintos autores, hay tres elementos clave donde pareciera haber acuerdo: en su carácter sociocultural, relacional y evaluativo-cognitivo.

Comencemos por el primero de ellos. Durante décadas tendió a prevalecer una conceptualización de la emoción, cercana al sentido común, que la entiende como algo dado, de carácter individual, impulsivo, fisiológico, que debe ser controlado y regulado (Lutz, 1986; Barcellos Rezende y Coelho, 2010; Gould, 2009; entre otros). Esto tal vez se vio influenciado por la ausencia de una indagación profunda en relación con esta dimensión de la vida social, ubicando a las emociones en el polo de la irracionalidad. Tanto desde la antropología como desde la sociología, se abogó por sacar a la emoción de ese lugar al enfatizar la idea de que las emociones son categorías culturales que median y producen la experiencia afectiva (Barcellos Rezende y Coelho, 2010). Para la antropóloga Catherine Lutz (1986), la conceptualización de la emoción, en contraposición con la razón, ha operado en Occidente como un dispositivo normativo e ideológico que lleva a categorizar a los débiles como “emocionales” –mujeres, niños y clases bajas– construyendo una asociación entre la emoción, la debilidad y la irracionalidad.

Lutz y Abu-Lughod (1990) marcan que hasta los años '80 prevalecieron en los estudios antropológicos miradas que se hacían eco de la ortodoxia psicológica acerca de las emociones, para la cual son procesos psicobiológicos con una esencia que lo social o cultural no alcanza a afectar. Cada vez más, los estudios antropológicos dejan de dar por sentada esta ortodoxia y marcan que los hombres experimentan afectivamente los acontecimientos de su existencia a través de repertorios culturales diferenciados (Le Breton,

2009). Como tales son construcciones sobre la vida social –no estados que uno posee en su interior– por tanto, están atravesadas por la sociabilidad y el poder. La relativización, la historización así como la contextualización de los discursos emocionales en tanto estrategias de análisis permitieron desesencializar las emociones (Lutz y Abu-Lughod, 1990).

En el campo de los estudios sociológicos se ha avanzado en la “desnaturalización” de las emociones al marcar el carácter sociocultural y relacional de las mismas. Sin negar la presencia del componente biológico, y su estrecha vinculación con la experimentación de sensaciones corporales, se ha enfatizado el componente cognitivo y constructor de las emociones a partir de significados de orden cultural (Hochschild, 1998; Denzin, 2009; Le Breton, 2009). Como señala Illouz, “...las emociones son significados culturales y relaciones sociales que están muy fusionados, y que es esa estrecha fusión lo que les confiere su carácter enérgico y, por lo tanto, prerreflexivo y a menudo semiconsiente. Las emociones son aspectos profundamente internalizados e irreflexivos de la acción, pero no porque no conlleven suficiente cultura y sociedad, sino porque tienen demasiado de ambas” (2007: 16).

Esto va en estrecha relación con el siguiente componente, el cual habla del carácter relacional de las emociones, aludiendo tanto a las interacciones que se dan en el micro nivel como aquellas que sostenemos con otros objetos del mundo social. La bibliografía acerca de las emociones tempranamente puso el foco en las formas de interacción y en el componente político que las atraviesan para dar cuenta del tipo de emocionalidad que se genera. Hay un amplio consenso en torno la relevancia de la interacción social como lugar en el que se generan y habitan las emociones (Collins, 1990; Scheff, 1988 y 2000; Hochschild, 2008). A esta altura esto parece parte del “sentido común” sociológico, pero no es de extrañar el énfasis puesto sobre este aspecto luego de años de conceptualizar a las emociones como esas fuerzas internas, meramente individuales, que respondían a impulsos naturales universales codificados genéticamente (Lutz, 1986; Boler, 1999).

Hochschild (1990) afirma que la emoción es ese “sentido” –equivalente a la vista o al olfato– que nos informa acerca de nuestra relación con el mundo. Esto nos lleva a tener en cuenta los procesos de poder, dominación y desigualdad que tienen lugar en las sociedades capitalistas, ya que, más allá de ciertas pretensiones igualitarias, al entrar en interacción con otros, diferentes elementos se ponen en juego que denotan las posiciones desiguales

en el espacio social (Illouz, 2010; Scribano, 2007a). Las características de las relaciones sociales construidas en la interacción ejercen una influencia decisiva en los tipos de emocionalidad que se configuran.

Por otra parte, se ha puesto un fuerte énfasis en marcar el componente cognitivo, lo cual lleva a que la emoción y la razón dejen de ser vistas como irreconciliables, aportando a la superación de esta dicotomía. Thoits (1989), en su estado del arte en torno a los estudios sociológicos sobre emociones, menciona cuatro elementos que están presentes en las diferentes definiciones relevadas: una evaluación de un estímulo situacional; cambios en las sensaciones corporales; la inhibición o liberación de gestos expresivos; por último, etiquetas culturales que se aplican a esta constelación de elementos presentes. De este modo, al entrar en interacción en un contexto particular uno realiza una evaluación de la situación –no necesariamente consciente– que genera cambios en las sensaciones experimentadas por el sujeto y sobre las cuales uno aplica cierta categoría sociocultural que le permite la comprensión de lo que está sintiendo (Le Breton, 2009; Hochschild, 2008; entre otros). Al hablar de una evaluación lúcida de una situación, la mirada se direcciona hacia el componente cognitivo y remarca que “...la emoción y los sentimientos también son ingredientes activos de la *conducta racional*” (Hochschild, 2008: 116).

El énfasis en este componente cognitivo y evaluativo en tanto reacción a la mirada que durante décadas prevaleció acerca de las emociones como irracionales, llevó a que imperara cierto racionalismo que volvió prácticamente indistinguible la emoción de la razón. La bibliografía más reciente ha tratado de complejizar la mirada acerca de las emociones, al dar cuenta de ese aspecto sociocultural y consciente de la emocionalidad y también, al rescatar dimensiones no trabajadas por la bibliografía temprana del campo de las emociones, como es la dimensión afectiva, aquellas sensaciones corporales que desbordan lo que se puede traducir en palabras (Massumi, 2010; Gould, 2009). De esta manera, el aspecto propiamente afectivo alude a aquella intensidad vivenciada corporalmente, que encierra una potencialidad que no es completamente capturable y descriptible en palabras –aunque sí acumulable (Watkins, 2010)–, y la emoción, la cual alude a la interpretación que se hace de esas sensaciones corporales (Gould, 2009). Es así que la emoción está modelada por los significados socioculturales (Illouz, 2010). La intensidad propia del afecto lleva a que uno intente explicar aquello que está sintiendo, traducir conscientemente en palabras y brindarle una forma

enunciativa, un “emotivo” (*emotive*)<sup>5</sup> en términos de William Reddy (1997). La idea de emoción alude a una forma de conciencia de las sensaciones propias, personales; sensaciones que habitan en el yo, pero que son fenómenos relacionales y por lo tanto deben ser entendidas e interpretadas en términos de relaciones sociales (Denzin, 2009). De esta manera, desde las ciencias sociales se aboga por un tratamiento de las emociones que no las recorte del contexto situacional de emergencia, que indague en la relación de los sujetos con el mundo que los rodea y con el tipo de vínculos que entablan con otros que cohabitan dicho mundo.

## Educación emocional: una revisión crítica

A lo largo del siglo XX el discurso psicológico y psicoanalítico, al igual que otras corrientes de la psicología clínica, se han ido difundiendo en diferentes contextos nacionales configurando un “estilo emocional terapéutico” (Illouz, 2007). Asimismo, esta matriz de pensamiento *psi* ha tenido un fuerte impacto en el campo pedagógico, generando una “psicologización” de los discursos educativos (Varela, 1991) que volvió al espacio escolar un terreno de aplicación de estas disciplinas. En nuestro país, y especialmente en la Ciudad de Buenos Aires, el psicoanálisis y el discurso psicológico han tenido una fuerte penetración desde los años 1960 en adelante, especialmente entre los sectores medios de la población (Carli, 2000: 4).

Si bien uno podría marcar cierta continuidad en lo que podríamos llamar la permanencia de un “*ethos* terapéutico” en los discursos pedagógicos, el mismo asume hoy en día rasgos particulares que se reflejan en un lenguaje que pone el foco en el desarrollo de las “competencias emocionales”, la “inteligencia” y la “alfabetización emocional”, el “manejo emocional” y el “bienestar emocional” (McWilliam, 1999; Ecclestone y Hayes, 2008; Hartley, 2003 y 2004). Asimismo, con el reciente auge de las neurociencias, es frecuente encontrar estos discursos en directa relación con la divulgación de los saberes acerca del cerebro, marcando nuevamente como prioritario la relación entre los procesos cerebrales y fisiológicos y la generación de emociones.

---

5 Para Reddy (1997), un *emotive* es un intento de nombrar un estado afectivo que embarga al sujeto y como tal, le resulta indescifrable. El nombrarlo por medio de un *emotive* –una forma de expresión– no sólo describe ese estado afectivo, sino que lo modela, lo altera.

La difusión del concepto de “inteligencia emocional” realizada por Daniel Goleman en los años 1990 ha generado un viraje que impregna líneas de pensamiento pedagógicas que inciden en los discursos que circulan en las instituciones educativas. Asimismo, éstas comienzan a penetrar las formulaciones de política educativa, en diferentes contextos nacionales y para los distintos niveles educativos, proyectos de ley y programas que aspiran a instalar la “educación emocional” en la currícula. Incluso para algunos estudiosos estaríamos presenciando una “revolución emocional”,<sup>6</sup> la cual debería llegar a la práctica educativa y aportar así a la estructuración de un mundo “más inteligente y más feliz”.<sup>7</sup>

Para estas corrientes, las emociones deben “entrar” a los espacios educativos, “...deberán trabajarse de manera sistemática en las aulas y las escuelas” (Williams de Fox, 2014: 23), y ser una de las “finalidades de la educación, posiblemente la finalidad más importante” (Casassus, 2007a). En la Argentina existe un proyecto de ley de “educación emocional” elaborado por un psicólogo sanjuanino, Lucas Malaisi,<sup>8</sup> que propone “...incluir en la formación de los docentes y en las prácticas educativas la educación emocional que se vehiculiza de dos maneras, particularmente de forma transversal con todas las asignaturas y en un futuro crear un espacio curricular de educación emocional, es decir que tengan unas horas destinadas a trabajar el autoconocimiento y la gestión de sus emociones”.<sup>9</sup>

Pero preguntémosnos de qué modo hace su entrada esta dimensión emocional así como qué tipo de definiciones subyacen en estas perspectivas; para ello revisaremos algunos textos de autores que promueven la “educación emocional” en nuestra región. Sonia Williams de Fox en su libro *Las emociones en la escuela* (2014) señala que las emociones son esa “energía vital” que nos define, “...siempre referidas a lo que somos, a lo que

---

6 Sitio web de Rafael Bisquerra, catedrático de Orientación Psicopedagógica en la Universidad de Barcelona y uno de los fundadores de la Fundación para la Educación Emocional. Ver: [<http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/la-revolucion-emocional.html>].

7 En el mismo sitio, sobre la “revolución emocional”: [<http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/la-revolucion-emocional.html>].

8 Agradezco a Ana Abramowski el darme a conocer acerca de la existencia de este proyecto de ley.

9 Entrevista realizada por el sitio web “Ámbito Educativo” el 4 de mayo de 2015. Consultado en: [<http://ambitoeducativo.com/lucas-malaisi-los-docentes-deben-manejar-sus-emociones-o-por-los-menos-tener-una-gestion-sana-de-ellas>].



hacemos, sentimos, aprendemos y pensamos” (2014: 28). Dicha energía “... indica nuestra capacidad de integración, flexibilidad y sensibilidad” (2014: 46) y tiene un importante valor adaptativo para nuestra supervivencia ya que constituyen nuestro “sistema de alerta”. Desde Chile, Casassus (2007a) acuerda con esta idea de considerar a las emociones como una energía vital, al mismo tiempo que marca su función de relacionar nuestro interior con el mundo exterior.

Para algunos autores que trabajan desde estas perspectivas, las emociones han sido desestimadas, minimizadas y reprimidas en los espacios institucionales de socialización y transmisión de la cultura por medio de la internalización de normas y reglas. De esta manera, para Casassus (2007a), la asunción de roles y reglas definidos por la cultura nos hace perder de vista “nuestra originalidad”, vamos perdiendo contacto con “nuestra autenticidad” y con nosotros mismos y, por tanto, con nuestras emociones. Así, al internalizar roles y normas nos regiríamos por emociones “provenientes de los roles” en lugar de guiarnos por nuestras propias emociones (Casassus, 2007a). Las instituciones escolares, como ámbitos de socialización secundaria privilegiados, tendrían buena parte de la responsabilidad por este alejamiento respecto de nuestras emociones.

De esta manera, para Casassus (2007a) la clave está en concretar el pasaje de la “escuela anti-emocional” a la “escuela emocional”, es decir, “... una organización que valora el mundo *emocional* de quienes allí laboran, donde las personas tienen competencias *emocionales*, donde los problemas son formulados *emocionalmente*, es decir que se busca la raíz *emocional* del problema y donde la respuesta al problema es conscientemente *emocional*. La organización *emocional* es donde se reconocen las necesidades de las personas que interactúan allí. Toda organización puede ser vista como una organización *emocional*” (Casassus, 2007a: 238; la cursiva es mía). Una de las críticas que a veces se realizan a estas perspectivas es la falta de una clara definición de “lo emocional” que lo vuelve difuso (Claxton, 2005); el resaltar la cantidad de veces que en este párrafo el autor incorpora el adjetivo “emocional” tiene la intención de hacer foco en esta ambigüedad. Pareciera contraponerse a lo “racional” como valor vigente en los ámbitos educativos, sin quedar del todo en claro qué implicaría actuar de esta manera en una organización educativa. Lo que resulta interesante es que el autor, a continuación de hacer este señalamiento, pone en foco el aspecto relacional, es decir, señala a las formas que adquieren las interacciones entre profesores

y alumnos como clave para la generación de un determinado clima emocional que promueva el aprendizaje. Esto nos lleva a preguntarnos acerca de la necesidad de asumir constantemente esta adjetivación en todas las dimensiones que intervienen en los espacios educativos, como una especie de mantra que pareciera aportar a la solución de problemas de diferente índole.

Pero frente a esta recuperación de lo relacional en lo relativo a la emocionalidad, pareciera registrarse una tensión, sobre todo al expresar las formas en que la escuela debería trabajar con las emociones. 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” (2007a: 240, la cursiva es propia). De esta manera, a pesar de privilegiar las relaciones que se establecen entre profesores y estudiantes en los espacios educativos, el foco se vuelve a deslizar hacia la interioridad, a la emocionalidad como algo “original” y “auténtico” de cada uno que debe ser identificado, y no alterado por las normas y reglas vigentes socialmente. Tal vez porque las relaciones son entendidas en tanto “conexión emocional”, y para ello es necesario que se den las condiciones de un espacio seguro, sin miedos, en confianza, así los estudiantes pueden ser de la forma más cercana posible a su “originalidad”. Esto ignora que la emocionalidad se genera y se modela a partir de la interacción con el mundo que nos rodea.

Para estos autores la clave estaría en observar nuestras emociones ya que son las que nos predisponen a la acción. Si queremos vivir mejor, y las instituciones educativas deberían desear la promoción de este bienestar, es necesario tener una “conciencia emocional”, mirar nuestro propio “mundo emocional”, identificar las emociones “que tenemos”, para conocer los “patrones que dominan nuestra acción”; su conocimiento nos permitirá “modificarlos por medio de practicar y practicar mucho” (Casassus, 2007b).

Las técnicas que promueven los programas de “educación y alfabetización emocional” están estrechamente asociadas con el manejo de las emociones para poder sacar provecho de ellas y llegar al éxito en nuestra vida individual así como aportar a la felicidad colectiva. Para ello, el paradigma de la educación emocional se propone desarrollar en los sujetos una serie de competencias emocionales basadas en la inteligencia emocional, entendidas éstas como “la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar

actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra y Pérez, 2007). Entre ellas encontramos la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social, las habilidades de vida para el bienestar. Goleman señala que ser inteligente emocionalmente implica tener confianza en sí mismo, iniciativa, optimismo, liderazgo, habilidades para negociar con e influenciar a otros, es decir, todos ellos rasgos que definen lo que hoy en día se considera una “persona exitosa” (Claxton, 2005). Por su parte, Malaisi señala que la educación emocional “...es un proceso de enseñanza de las habilidades emocionales mediante el acompañamiento y apuntamiento de la persona en el ejercicio y perfeccionamiento de las mismas. Hace veinte años se descubre la inteligencia emocional. Es la habilidad de reconocer las emociones, expresarlas y manejarlas adecuadamente. Se descubre que quienes tienen inteligencia emocional tienen éxito en la vida. Son más prósperos, más felices. Entonces, la Educación Emocional es una sistematización de herramientas para incrementar la inteligencia emocional en las personas”.<sup>10</sup> Queda así clara la fuerte interpelación hacia las nuevas generaciones en la coyuntura actual, la cual conlleva una potente exigencia de individuación en términos del reclamo por la responsabilización individual, tanto de los éxitos como por los fracasos en la trayectoria propia (Merklen, 2013), así como un imperativo por buscar la felicidad –dejando en la sombra los factores estructurales que necesariamente inciden en las posibilidades de realización personal e inserción social.

Es interesante poner el foco en el diagnóstico que subyace a estas perspectivas que promueven la educación emocional, ya que la proponen como una solución a ciertos “síntomas” que se expresan en las instituciones educativas que ameritarían una intervención de este tipo. Las dificultades en la construcción de autoridad de los docentes y por tanto los problemas de gestión del aula y los aprendizajes, las faltas de motivación de los estudiantes, los comportamientos “disruptivos”, los episodios de violencia física que con asiduidad tendrían lugar entre los jóvenes, los problemas de adicciones, embarazo adolescente, etc., son todos factores que alteran la cotidianeidad de la escuela. Por tanto, las metas de estas perspectivas no sólo están relacionadas con el mejoramiento del aprendizaje –incluso, no primordialmente–, sino con “la prevención de conductas desafiantes, antisociales y potencialmente dañinas” (Williams de Fox, 2014: 35). Para

---

10 Entrevista realizada por el diario *La Ventana*, de San Juan (1 de diciembre de 2011): [<http://www.diariolaventana.com/articulo.php?id=197>], acceso 26 abril 2016.

Goleman, "...la agresión, la violencia, la impulsividad y el desenganche escolar resultan de la falta de habilidad para reconocer y direccionar las emociones" (en Gillies, 2011: 187). De esta manera los programas de alfabetización emocional se postulan como un modo de paliar las conductas antisociales. Por tanto, el estudiante "modelo" sería aquel "racionalmente emocional", capaz de suspender, indagar y modificar las emociones a través del intelecto, y evitar sucumbir a ellas. Por ejemplo, Malaisi plantea "...trabajar con el chico sano antes de que tenga una problemática, es decir, en la infancia desde el nivel inicial, no importa si el chico no se porta mal, lo importante es desarrollar estas actividades para que no se enferme, para que no desarrolle conductas sintomáticas. Porque en cambio si las desarrolla ahí sí tiene que intervenir el profesional de la salud".<sup>11</sup>

Para alcanzar estas metas son necesarios ejercicios de introspección y de reflexividad (Gillies, 2011) que permitirían identificar esos estados emocionales que nos embargan internamente y a veces impiden que establezcamos "conexiones emocionales" con quienes nos rodean. De esta manera, hay una fuerte distinción entre las emociones "seguras" y "positivas", aquellas "deseables" para fomentar el desarrollo de "empatía" hacia el otro, mientras que aquellas consideradas "negativas" —como el enojo, la frustración o la tristeza— deben ser revertidas por medio de un trabajo individual que permita canalizarlas por medios considerados "correctos" y así transformadas en aquellas emociones "deseables". De esta manera, la "liberación de las emociones" se da de modo "educado" y "controlado", modelando las formas de su expresividad (Hartley, 2003). Este sería el camino para poder sacar provecho de las emociones y mejorar nuestras chances de éxito.

Lo visto hasta aquí deja al descubierto, por un lado, las formas de gobierno que promueven este tipo de propuestas pedagógicas; por el otro, la concepción de sujeto que subyace, fuertemente asociado a una mirada "preventiva" de la desviación en la adolescencia y la juventud.

Diferentes autores han puesto el foco en estos discursos que buscan el "bienestar emocional", muy cercanos a los procesos de psicologización que van teniendo lugar en el ámbito pedagógico, en tanto nuevas formas de gobernabilidad en las escuelas (McWilliam, 1999; Bjerg y Staunæs, 2011) que refuerzan fuertemente la responsabilidad individual de los sujetos por

---

11 Entrevista en *Ámbito Educativo* (4 de mayo de 2015). Ver: [<http://ambitoeducativo.com/lucas-malaisi-los-docentes-deben-manejar-sus-emociones-o-por-los-menos-tener-una-gestion-sana-de-ellas>].

sus *performances*, sin tener en cuenta otras dimensiones culturales, sociales e institucionales que han puesto en jaque el ámbito educativo en los últimos tiempos. La masificación y su condición obligatoria, la prolongación de los estudios, los cambios culturales de las últimas décadas que alteran la producción y circulación del saber, las formas de autoridad y las relaciones intergeneracionales, son fenómenos que han tensionado las instituciones educativas y obligan hoy a redefinir las formas de interacción entre profesores y estudiantes (Tiramonti, 2011; Tenti Fanfani, 2003).

Por otra parte, este tipo de perspectivas, a su vez, estructuran su discurso en torno a lo patológico y las posibles enfermedades o afecciones que aquejan a los estudiantes que tienen dificultades en el manejo de las “emociones negativas”. Asimismo, se enmarcan dentro de un paradigma preventivo en torno a la juventud, ya que el desarrollo de la alfabetización emocional ayudaría al mismo tiempo a prevenir la adicción a las drogas y el embarazo adolescente, la delincuencia asociada al consumo de alcohol, el suicidio y el HIV (Claxton, 2005: 19). De esta manera, los “desórdenes socioemocionales” derivarían en conductas que ponen en riesgo los procesos de integración social de estos sujetos. Estos enfoques sostienen una concepción del sujeto joven como vulnerable a la “desviación” y, por lo tanto, necesitado de la intervención adulta para prevenir los peligros de la vida contemporánea (Chaves, 2005). Es así que no pareciera estar muy presente en estos discursos pedagógicos una postura que reconozca las capacidades de los jóvenes estudiantes para afrontar los desafíos contemporáneos y apostar al potencial de diseñar estrategias que les permitan sortear las pruebas que les anteponen las instituciones educativas.

Debido a esto, algunos investigadores han criticado el tipo de sujeto que promueve este “guión cultural”. Autores como Ecclestone y Hayes (2009) han trabajado mucho sobre este “*ethos* terapéutico” y su construcción del estudiante en tanto un “yo disminuido”. Dentro de la cultura terapéutica habría 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. Esta visión del “yo disminuido” es la que va predominando en los discursos sobre la escuela, el contenido curricular, las actividades y evaluación de los docentes. Cada vez más prevalece la idea de que para aprender los niños necesitan de apoyo emocional, y que son los docentes y los profesionales

especializados los que deben proveerlo y así apuntalar al “yo”. Por su parte, McWilliam (2003) pone el foco en cómo la mirada en torno a los riesgos que pueden afectar a los niños instala el imperativo del diagnóstico y la clasificación de los alumnos; cada vez más se evalúan los potenciales riesgos y se diferencia a la población escolar en función de ellos y se diseñan modos específicos de intervención. De esta manera, van surgiendo un incontable número de “expertos de la subjetividad” (Bröckling, 2015: 54) como los asesores, evaluadores, terapeutas, 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”.

Por último, es posible observar cierta invisibilización del saber y el conocimiento, así como del papel específico de las instituciones educativas en la transmisión de la cultura. Si bien hay referencias al aprendizaje 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 como el enojo, la tristeza, el sentimiento de frustración o la desesperanza. De esta forma, la educación pareciera volverse un mecanismo de “apuntalamiento del yo” así como de la instalación en los estudiantes de una aspiración al éxito individual como el fin principal de su proyecto de vida.

## **Pensar las emociones en el ámbito educativo: la centralidad del vínculo y la transmisión cultural**

Llegados a este punto nos preguntamos acerca de las posibilidades de incluir la dimensión emocional en el ámbito educativo, pero desde una perspectiva que no ponga el foco en la vulnerabilidad de los sujetos ni que tampoco apele a concepciones acerca de las emociones que recuperan principalmente su carácter interior y meramente psicológico y desestiman su naturaleza sociocultural y relacional.

Los espacios educativos formales, donde se da el encuentro entre personas de diferentes generaciones para la transmisión de un saber específico, tal vez sean situaciones sociales privilegiadas para indagar una dimensión de la vida social como la emocional. No ya como un contenido a enseñarse y mucho menos para controlarse, sino para explorar la posibilidad de potenciar ese proceso de transmisión del saber, a partir de vínculos que resulten

**Vista parcial del contenido del libro.**

Para obtener el libro completo en formato electrónico puede adquirirlo en:

[www.amazon.com](http://www.amazon.com)  
[www.bibliotechnia.com](http://www.bibliotechnia.com)  
[www.interebook.com](http://www.interebook.com)  
[www.e-libro.net](http://www.e-libro.net)

**MIÑO y DÁVILA**  
♦ EDITORES ♦