

"Posiciones docentes sobre Educación Emocional en escuelas de educación primaria del Uruguay"

Tesis para optar por el título de Magíster en Psicología y Educación de la Facultad de
Psicología de la Universidad de la República.

Autor: Diego Basilio Giménez Valle
Director de tesis: Darío De León Siri
Co-Directora: María Eugenia Panizza

Mayo de 2025
Montevideo, Uruguay

Resumen

La presente tesis de maestría pretende contribuir a la discusión sobre educación en Uruguay, incorporando la perspectiva de la Educación Emocional. Se propone conocer las posiciones de maestras de educación primaria en relación a esta perspectiva en el contexto de la educación formal, así como comprender qué entienden por Educación Emocional y qué sentidos tiene para ellas su abordaje. Se busca profundizar en las herramientas que cuentan y conocer las estrategias que despliegan para trabajar estos contenidos.

Se propone un diseño de metodología cualitativa de carácter exploratorio que permite, a partir de la realización de grupos de discusión, conocer y comprender las diferentes relaciones que se establecen entre la Educación Emocional y la tarea docente, desde la voz de las protagonistas y la complejidad inherente al campo. El análisis se asienta sobre la teoría fundamentada, anudando desde la noción de *posiciones docentes* (Southwell y Vassiliades, 2014), una serie de expresiones que buscan acercarse a posibles formas de comprender las problemáticas planteadas, siempre sujetas al contexto de su producción.

Los resultados reflejan que las maestras relacionan a la Educación Emocional tanto como un enfoque transversal a la cotidianidad del aula, como a una serie de contenidos específicos que permiten su abordaje. A su vez, destacan las enormes carencias con respecto a la formación docente en la temática y que entienden como fundamental para llevar adelante la tarea educativa. En relación con lo anterior, se plantean desafíos institucionales que dan cuenta de la multiplicidad de exigencias y demandas a las que se encuentran expuestas las maestras diariamente, que vinculan directamente con la dimensión emocional. Desafíos estructurales que implican necesariamente trascender el análisis individual, para hacer énfasis en la comprensión de las condiciones que genera el sistema educativo, caracterizadas por el desgaste de sus trabajadoras.

Palabras clave: Educación emocional, posiciones docentes, formación docente.

Abstract

This master's thesis aims to contribute to the discussion on education in Uruguay by incorporating the perspective of Emotional Education. It seeks to understand the positions of primary school teachers regarding this perspective in the context of formal education, as well as to explore what they understand by Emotional Education and what meanings its implementation holds for them. The study aims to delve into the tools they possess and uncover the strategies they employ to address these topics.

An exploratory qualitative methodological design is proposed, which, through discussion groups, allows for the exploration and understanding of the various relationships established between Emotional Education and teaching practices, from the voices of the protagonists and the inherent complexity of the field. The analysis is grounded in grounded theory, drawing on the concept of teaching positions (Southwell & Vassiliades, 2014) to articulate a series of expressions that seek to approach possible ways of understanding the issues raised, always contextualized within the framework of their production.

The results reveal that teachers associate Emotional Education both as a cross-cutting approach integrated into everyday classroom activities and as a set of specific contents that enable its implementation. Additionally, they highlight the significant gaps in teacher training on this topic, which they consider essential for carrying out their educational tasks. In light of this, institutional challenges are identified that reflect the multiplicity of demands and requirements teachers face daily, directly linked to the emotional dimension. Structural challenges are also discussed, emphasizing the need to move beyond an individual-level analysis to focus on understanding the conditions generated by the educational system, characterized by the professional burnout of its workers.

Keywords: Emotional Education, teaching positions, teacher training.

Agradecimientos

Un proceso como el que he emprendido en el marco de la Maestría en Psicología y Educación, no comienza el primer día de la cohorte, sino que se nutre de una trayectoria a nivel personal y profesional que encuentra sentido en cada texto, reflexión, trabajo de escritura y conversación asociado a este camino.

Quisiera, en primer lugar, agradecer a la Educación pública, desde la escuela Perú donde realicé 1er año, pasando por la escuela N° 71, Barón de Río Branco, donde finalicé el proceso escolar, el Liceo N° 12 y su ciclo básico, el IAVA y luego la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. En estos espacios, sin dudas, cultivé un enorme cariño y una necesidad que se expresa en la posibilidad de volver a recorrer las aulas, desde otros lugares, pero con la convicción de realizar un aporte a las trayectorias de vida de sus estudiantes y trabajadores.

En el mismo sentido, agradezco a Gurises Unidos y en su representación a Emilio Bonetti, donde se me dieron las primeras oportunidades para pensar en clave de Educación Emocional, por aquellos interminables intercambios sobre el quehacer educativo y las posibilidades de contribuir en él. El recorrido que luego me llevó por diferentes propuestas que nutrieron y enriquecieron la mirada, entre las que se encuentran Cimientos, el Programa Luisa Luisi de ANEP, el Club de Niños Providencia y el de Espigas, al CAIF Padre Víctor y los diferentes espacios de formación de la Facultad de Psicología donde logramos compartir y discutir, tanto en la presentación de cursos de formación permanente como en los Espacios de Formación Integral.

Mi agradecimiento a todos y todas los compañeros con los que compartimos la pasión de problematizar sobre lo que hacemos, de mirar al otro desde su lugar y posibilidad, respetando las diferencias y enriqueciéndose en el proceso.

A las maestras y su disposición para poner de su tiempo, reflexión y calidez al encuentro con otras, contribuyendo desde su lugar y experiencia al proceso de investigación. Tanto las que integraron los grupos de discusión como las que formaron parte de diferentes espacios de formación y problematización sobre su tarea, el desarrollo de niños y niñas, el vínculo con sus familias.

Agradecer a su vez, a la Agencia Nacional de Investigación e Innovación y la Comisión Académica de Posgrados, que gracias a sus becas de maestría fueron un apoyo sustancial para llevar adelante y finalizar con éxito este recorrido, herramientas que permiten que estudiar e investigar sea posible.

Cabe agradecer especialmente a María Eugenia Panizza y su apertura al encuentro y al intercambio que supo acompañar con paciencia y calidez el proceso de formulación del

proyecto, el trabajo en el campo y la redacción de la tesis. En el mismo sentido extendiendo el agradecimiento a Darío De León, Director de la tesis, por la disponibilidad mostrada desde el inicio, cuando sin conocernos abrió las puertas del Instituto para dar un espacio de escucha y orientación que finalizó con su participación en el proceso guiando y fortaleciendo el camino recorrido. El vínculo forjado no sólo contribuyó al trabajo que aquí presento, sino que abrió un camino de oportunidades para el desarrollo personal y profesional que agradezco, reconozco y valoro enormemente. Gracias por la confianza.

A mis amigos y amigas, desde los que entienden lo que ha sido este proceso, hasta aquellos que les ha pasado lejos, por los espacios compartidos, por las charlas, por las risas, por acompañarse en las tristezas, en definitiva, por el encuentro.

Para finalizar, agradezco a mis padres, Dardo y Carmen, por transmitir la sensibilidad para mirar al otro, reconociendo su lugar y mis privilegios. A mis hermanas, Martina, Natalia y Lucía, que me acompañan desde siempre respetando y alentando mis proyectos. A mi hermano Mauro, por lo que refleja su mirada, por la alegría de cada encuentro, por lo perseverante de estar siempre atento a las oportunidades para conectar y encontrarnos, incluso más allá de lo que puedo darme cuenta. A Emilia, por su calidez, por la escucha y la comprensión. Agradezco a la familia que me acompaña, desde sus posibilidades y las mías, incluso desde la incompreensión, pero siempre brindando lugares donde encontrarnos, contarnos y acompañarnos. Gracias a mi familia política, en especial a Ceci y Tati, a sus invaluable aportes en los cuidados, tanto de las peques como de los grandes en diferentes momentos. Sin dudas han sido un gran apoyo durante el camino recorrido.

Finalizando, a Marianela, compañera de vida. Gracias por la escucha, por la mirada, por creer en mis proyectos, por momentos, más que yo mismo. Los paisajes que han acompañado el desarrollo de esta tesis sin dudas han sido desafiantes, mucho más allá de lo que imaginamos. Hoy se cierra este ciclo, que comenzó con una pequeña y termina con dos, que nos transformó y nos obligó a crecer en múltiples direcciones, y por supuesto que no hablo sólo del proceso de investigación, pero lo incluye. Gracias.

A Josefina y Juana, mis hijas, nada me ha hecho crecer y transformar tanto como ser su papá. Han sido una invitación constante a ser mejor persona, desde lo simple a lo complejo de las cosas. Papá las ama profundamente.

Muchas gracias.

Tabla de contenidos

Resumen	1
Abstract	2
Agradecimientos	3
Introducción	8
Capítulo I: Fundamentación y antecedentes	13
1.1 Fundamentación: Educación Emocional en la educación.	13
1.2 Antecedentes: Educación Emocional en Iberoamérica y la región.	15
1.3 Antecedentes: Educación Emocional en Uruguay	21
1.4 El oficio de enseñar en Uruguay y sus complejidades actuales	23
Capítulo 2: El problema de investigación	27
2.1 Problema	27
2.2 Preguntas de investigación	28
2.3 Objetivos de investigación	28
Capítulo 3: Marco teórico	30
3.0 Una mirada compleja y desde el sur	30
3.1 Emociones en la educación	31
3.2 Educación Emocional	34
3.2.1 Sus antecedentes teóricos	35
3.2.2 Sobre la propuesta psicopedagógica	40
3.2.3 Educación Emocional desde una perspectiva crítica -y como posibilidad de reconocimiento-	43
3.3 Sobre las posiciones docentes	47
3.4 Sobre las estrategias de enseñanza.	50
Capítulo 4: Diseño Metodológico	51
4.1 Definiciones metodológicas	52
4.2 Herramientas de investigación	53
4.3 Características de las participantes	54
4.4 Consideraciones éticas	55
4.5 Análisis de la información	57
4.5.1 Construcción de las categorías	58
4.5.2 Cuadro de síntesis de categorías y subcategorías	60
4.5.3 Tabla de frecuencia por grupo de discusión (Atlas.ti)	61
4.5.4 Tabla de frecuencia subcategoría por grupo de discusión (Atlas.ti)	61
4.5.5 Tabla de frecuencia por grupo de categorías y subcategorías (Atlas.ti)	63
Capítulo 5: Resultados	65
5.1 Comprensión sobre Educación Emocional	65
5.1.1 Enfoque transversal	66
5.1.2 Contenidos específicos relacionados con Educación Emocional	68
5.2 Sentidos de la Educación Emocional en los contextos educativos	70
5.2.1 Educación Emocional como afectividad habilitante	70
5.2.2 Educación Emocional como afectividad estratégica	72
5.2.3 Educación Emocional desde una posición heroica	73
5.2.4 ¿Es el abordaje de la Educación Emocional responsabilidad de la maestra?	75

5.3 Estrategias de enseñanza vinculadas a la Educación Emocional	77
5.3.1 Abordaje intuitivo de la Educación Emocional	77
5.3.2 Asociado a otros contenidos del Programa	79
5.4 Desafíos institucionales para la incorporación de la Educación Emocional	81
5.4.1 “El arte del maestro” y la moña	81
5.4.2 La formación en Educación Emocional como carencia y necesidad	83
5.4.3 Regulación emocional de las maestras ante la tarea	85
Capítulo 6: Análisis	88
6.1 Análisis con respecto a la comprensión de maestras sobre Educación Emocional	88
6.1.1 Análisis sobre la Educación Emocional como enfoque transversal a la práctica educativa.	88
6.1.2 Análisis de los contenidos específicos relacionados con la Educación Emocional según las maestras participantes.	92
6.2 Análisis sobre las posiciones en relación a los sentidos de la Educación Emocional en los contextos educativos	95
6.3 Análisis sobre las posiciones de maestras con respecto a las estrategias de enseñanza en Educación Emocional	101
6.4 Análisis sobre los desafíos institucionales para la incorporación de la Educación Emocional	104
Capítulo 7: Consideraciones finales y recomendaciones	110
7.1 Sobre los objetivos propuestos	110
7.2 El abordaje desde la complejidad estructural de las problemáticas relevadas	112
7.3 La formación docente en Educación Emocional -de base y continua- como oportunidad	114
Referencias bibliográficas	117

Introducción

La investigación que aquí se presenta fue elaborada en el marco de la Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República del Uruguay. Se propone profundizar en las posiciones docentes con relación a una temática que en los últimos años ha tomado protagonismo en los espacios educativos, como es la Educación Emocional. La relevancia de incorporar esta perspectiva, tanto en la formación docente como en el trabajo en las aulas, viene siendo de interés también en la producción académica de los últimos años, tanto a nivel nacional como regional e internacional (Panizza & Ferrando, 2023). Existen una diversidad de construcciones teóricas y metodológicas en este sentido, que resultan de diversos ámbitos de producción y aplicación. No obstante, se toma por supuesto que la dimensión emocional forma parte inherente de los vínculos educativos y del ejercicio profesional de los docentes, por lo que su desarrollo, su promoción o inhibición, se pone en juego en el aula más allá de la formación específica de la maestra, así como de las características particulares de un grupo de estudiantes, o de las políticas educativas implementadas. Un conjunto de diferentes investigaciones (Aristulle & Paoloni-Stente, 2019; Barrientos, Sánchez & Arigita, 2019; Palomera, Briones & Gómez-Linares, 2019; Palomera, Briones, Gómez-Linares & Vera, 2017; Pedersen, 2015; Bisquerra, et al, 2011; Fernández Domínguez, Palomero Pescador & Teruel Melero, 2009) destacan una serie de competencias emocionales a priorizar para el trabajo en los contextos educativos, tanto en las posibilidades de desarrollo en la formación de los docentes como para el trabajo con niños y niñas, posibilitando los aprendizajes y nutriendo sus oportunidades más allá del espacio de aula. Si bien las competencias emocionales que se expresan en estos documentos varían según el ámbito de producción y el contexto de aplicación, se entiende que aquellos estudiantes que tienen mayores dificultades en el rendimiento académico se ven beneficiados de docentes que se interesan en sus aprendizajes, que trabajan con ellos hasta que hayan incorporado los contenidos y que les brindan la oportunidad de expresar sus opiniones. Lo anterior se asocia a la posibilidad de comprender e integrar aspectos emocionales en la tarea educativa de forma organizada, planificada y sistemática. Se toma como eje central para el desarrollo de la presente investigación a los aportes de Rafael Bisquerra y sus elaboraciones conceptuales sobre la Educación Emocional, no sólo en la construcción teórica, sino también en el racconto de antecedentes que la posibilitan y la sostienen, destacando de su propuesta su carácter no restrictiva, sino abierta y participativa para el desarrollo de estrategias y el análisis que permite la temática en el ámbito educativo. Por otro parte, la tarea docente en nuestro país presenta desafíos y niveles de desgaste en las trabajadores que se reportan

en el estudio de salud ocupacional docente realizado por el INEEd (2020), donde los peores resultados en dimensiones como burnout, disonancia emocional, sobrecarga cuantitativa, emocional y cognitiva, los presentan las maestras de educación inicial y primaria del sector público, que son la población participante en la presente investigación.

De esta forma el estudio busca realizar un aporte a la discusión sobre educación en el Uruguay. Se propone conocer las posiciones docentes de maestras de educación primaria sobre la temática planteada, profundizando tanto en los sentidos que adquiere para ellas, como en la comprensión y las estrategias de enseñanza que despliegan para su abordaje. El objetivo general se propone conocer, comprender y analizar las posiciones de las Maestras de Educación Primaria en relación a la Educación Emocional y su contribución al ámbito de la educación formal. Para ellos se establecen tres objetivos específicos que buscan profundizar en aspectos que resultan de relevancia, a saber: conocer qué sentidos tiene la Educación Emocional para las maestras de educación inicial y primaria; analizar cuál es la relación que tiene la Educación Emocional con su ejercicio profesional; describir y analizar las estrategias de enseñanza que consideran que utilizan para abordar los contenidos vinculados a la Educación Emocional en el aula.

Se propone un diseño de metodología cualitativa de carácter exploratorio, que permite profundizar y comprender las diferentes relaciones que se establecen entre la Educación Emocional y la tarea docente, desde la complejidad inherente al campo. Se trabaja con grupos de discusión que, siguiendo a Canales y Binimelis (1994), se entienden como una técnica pertinente “para investigar los tópicos y lugares comunes que recorre la intersubjetividad y en las que esta se reproduce como en la obviedad verificada” (p. 6). Se trabaja por un lado con dos grupos de maestras de Montevideo y Zona Metropolitana, trabajadoras de diferentes escuelas de categoría “Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas” (APRENDER), definidos por la Dirección General de Educación Inicial y Primaria como centros caracterizados por la “inclusión educativa que procura garantizar el acceso y permanencia de todos los niños en el sistema educativo, así como el logro de aprendizajes de calidad” (DGEIP, s.f.). Por otro lado, se realiza un tercer grupo que se compone por profesionales de la educación radicadas en el interior del país con experiencia de trabajo en escuelas de educación pública. Las definiciones antedichas se sustentaron en la posibilidad de contrastar las percepciones de las maestras, integrando para la construcción de posiciones docentes en relación a la Educación Emocional, al contexto del centro y sus diferentes implicancias.

El análisis de los datos se asienta en la teoría fundamentada, por lo que el proceso de análisis no sigue un camino lineal, sino que se nutre a lo largo de las decisiones que se toman a partir del trabajo de campo y de las sucesivas revisiones de la información

obtenida, tal cual lo permite un diseño de investigación flexible y ajustado al proceso y sus emergentes.

Con respecto a los principales hallazgos que arroja la investigación, cabe mencionar tres ejes que centralizan una serie de aspectos que las maestras participantes, de diferentes maneras, expresan en los grupos de discusión. Por un lado, un eje que se asocia a los objetivos de la investigación y aborda aspectos que tienen que ver con la comprensión, el sentido y las estrategias de enseñanza referidas a la Educación Emocional. Corresponde relacionar lo anterior con el reconocimiento por parte del colectivo docente participante de la necesidad y la carencia con respecto a la formación en la temática, sin este aspecto resultaría demasiado simplista el análisis de los emergentes. Con respecto a los sentidos que encuentran para la inclusión de la Educación Emocional a la educación formal, se sujetan tres posiciones, a saber: El trabajo con las emociones como posibilidad de *afectividad habilitante*, dotando a los sujetos de la educación de voz, de palabra, de singularidad; el abordaje de las emociones como *afectividad estratégica* donde las emociones en el aula contribuyen a generar el clima adecuado para abordar los contenidos programáticos; por último, la *posición heroica* donde el lugar de la maestra adquiere una relevancia que va más allá del trabajo específico de enseñar, donde las participantes asumen roles de cuidado y de garantía de los Derechos del Niño, posición que es percibida con una gran responsabilidad y casi en la misma cantidad, de soledad. Para finalizar el primer eje, los resultados con respecto a las estrategias de enseñanza hacen énfasis en el abordaje intuitivo, aproximado y emergente que mencionan realizar las maestras para trabajar contenidos que asocian a la Educación Emocional. Un abordaje de estas características, según la bibliografía especializada en la temática, además de ineficaz, resulta riesgoso para niños y adultos. Sobre la comprensión, se destaca la noción de Inteligencia Emocional y su énfasis en el conocimiento sobre las emociones, en la posibilidad de explicitarlas y regularlas. En este sentido, cuando se hace referencia a la Educación Emocional se hace alusión a una propuesta psicopedagógica compleja, donde la noción referida por las maestras se incluye en los antecedentes de la misma, pero la trasciende. También se menciona la transversalidad del abordaje en la temática por parte de docentes, donde se relacionan muchos aspectos del quehacer educativo a la Educación Emocional.

Un segundo eje de los resultados obtenidos en la presente investigación radica en la complejidad que adquiere el fenómeno abordado, donde las problemáticas comunes expresadas en los diferentes grupos descentran la discusión en aspectos individuales para abrir la necesidad de atender demandas -incluso aquellas que se explican por parte de las participantes con la falta de Educación Emocional- de forma colectiva, ante una tarea que

desgasta desde las condiciones laborales y profundiza la necesidad de comprender los emergentes desde los factores de riesgo psicosocial (Neffa, 2015).

Un tercer eje realiza énfasis en los desafíos institucionales para la incorporación de la Educación Emocional, donde el “arte del maestro” se encuentra asociado a encubrir ciertos contenidos que vinculan con este abordaje, para dar prioridad a aquellos que le exigen el programa y las autoridades. En el mismo sentido, se evidencia nuevamente la necesidad que reclaman las participantes de tener a disposición formaciones en la temática que nutran sus estrategias de enseñanza y que, a su vez, le de la relevancia a los aspectos emocionales como una dimensión prioritaria dentro del quehacer educativo. Para finalizar, los resultados arrojan la necesidad de las maestras de regular sus propias emociones ante historias de vida, trayectorias educativas, demandas institucionales que generan sobrecarga y desgaste, comprometiendo la salud física y mental de las profesionales de la educación.

La presente tesis se encuentra organizada en siete capítulos, que persiguen un orden lógico que refleja el proceso de investigación, sus devenires y sus alcances. En el capítulo 1 se encuentran la fundamentación y los antecedentes que conforman y sustentan tanto la relevancia de la investigación como los diferentes nudos conceptuales que ofician como punto de partida para reflexionar sobre los emergentes. Allí se explicitan diferentes investigaciones en iberoamérica, la región y Uruguay que se consideran una contribución para comprender la pertinencia de este estudio. Además se realizan algunas puntualizaciones sobre el oficio docente en nuestro país y sus complejidades actuales.

En el capítulo 2 se define con precisión al problema de investigación, de forma tal que permita explicitar tanto el objetivo general, como los objetivos específicos que de este se desprenden, buscando contribuir a la consecución del primero.

En el capítulo 3 se encuentra el desarrollo del marco teórico que sustenta la formulación de la presente investigación así como son las guías que posibilitan el análisis. Además de una serie de definiciones epistemológicas que permiten situar al proyecto de investigación en el contexto de su producción -compleja y desde el sur-, se describe conceptualmente a la Educación Emocional, haciendo un recorrido por sus antecedentes teóricos y detallando aspectos relevancia de su propuesta psicopedagógica. Por otra parte, se propone un breve análisis sobre la posibilidad de analizar la temática propuesta desde una perspectiva crítica, incluyendo miradas que alertan sobre algunos aspectos de la Educación Emocional que pueden resultar amenazantes para el sistema educativo y sus actores. Para cerrar este capítulo, se propone el desarrollo conceptual de dos nociones que resultan de especial relevancia para el análisis, como son las posiciones docentes y las estrategias de enseñanza, ambas permiten enriquecer la posibilidad de reflexionar sobre las diferentes voces de las maestras participantes.

En el capítulo 4 se realizan las apreciaciones metodológicas correspondientes a la estructuración de la investigación que se propone, describiendo las opciones seleccionadas y su justificación. Allí se encuentran explicitados los instrumentos, herramientas y recursos utilizados para obtener y analizar la información resultante de la investigación. También en este capítulo se detallan las consideraciones éticas que sustentan el proyecto y que garantizan la participación segura y cuidada de las participantes, además de proteger a las instituciones en las que trabajan, niños y familias.

En el capítulo 5 se presentan los resultados obtenidos en el marco de la realización y análisis de los grupos de discusión, separados por diferentes dimensiones que se desprenden de los objetivos propuestos inicialmente, pero también aquellas que emergen de las voces de las participantes, enriqueciendo el análisis y las posibilidades de reflexionar sobre la Educación Emocional en el contexto de la educación formal.

A continuación, en el capítulo 6, se presenta el análisis de los resultados donde se busca comprender desde las diferentes conceptualizaciones teóricas propuestas en la presente tesis, los emergentes resultantes de los grupos de discusión. Allí se propone sujetar en ciertas “posiciones docentes” un conjunto de expresiones y un posible sentido desde dónde pensarlas, permitiendo abrir caminos a la comprensión de diferentes problemáticas que son presentadas por las participantes y que resultan de la relación entre Educación Emocional y su quehacer educativo.

Para finalizar, en el capítulo 7 se detallan una serie de consideraciones finales y recomendaciones que persiguen el propósito de ser una contribución a la discusión sobre educación en el Uruguay, elaboradas desde la palabra de las protagonistas y el análisis que permite la Educación Emocional y sus diferentes propuestas teóricas y metodológicas.

Capítulo I: Fundamentación y antecedentes

1.1 Fundamentación: Educación Emocional en la educación.

Esta investigación se ha propuesto realizar un aporte a la discusión sobre la Educación en Uruguay, tomando como referencia las posiciones de las maestras en relación a la Educación Emocional. El valor de incorporar esta perspectiva en la educación, tanto en la formación docente como en el trabajo en las aulas, viene siendo interés de estudio en los últimos años. Se toma por supuesto que la dimensión emocional forma parte inherente del vínculo educativo y del ejercicio de la profesión docente, por lo que su desarrollo, su promoción o inhibición, se pone en juego en el aula más allá de la formación específica de la maestra, así como de las características particulares de un grupo de estudiantes, o de las políticas educativas implementadas. Al decir de Fernández, Palomero y Teruel (2009) “las emociones y los sentimientos de alumnos y profesores están presentes en el aula, de manera que las mutuas interrelaciones emocionales pueden generar crecimientos en ambas partes, o también desgaste y sufrimiento en alguna de ellas, o en ambas” (p.34). Diferentes investigaciones (Aristulle & Paoloni-Stente, 2019; Barrientos, Sánchez & Arigita, 2019; Palomera, Briones & Gómez-Linares, 2019; Palomera, Briones, Gómez-Linares & Vera, 2017; Pedersen, 2015; Bisquerra, et al, 2011; Fernández Domínguez, Palomero Pescador & Teruel Melero, 2009) ponen énfasis en un conjunto de competencias emocionales que son valiosas en lo que respecta al desarrollo de aprendizajes y en cómo estas se ponen en juego en la tarea docente. Es así que destacan como fundamental que los docentes puedan “conocer cómo se procesan las emociones, cómo evolucionan, cómo se expresan”, así como comprender “qué papel juegan las emociones en el aprendizaje y en el mundo de las relaciones interpersonales, cómo aprender a fluir y cómo adoptar una actitud positiva frente a la existencia” (Fernández, Palomero & Teruel, 2009, p.34).

Ahora bien, ¿qué entendemos por Educación Emocional? Tomando los aportes de Bisquerra (2012), se define como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de competencias emocionales como elemento central del desarrollo humano, con objeto de capacitar al individuo para la vida, con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (p. 27). De esta definición se destaca la dimensión transversal del enfoque propuesto, como un proceso que comienza con el inicio de la vida, que trasciende la trayectoria educativa formal de la persona -en lo ancho y en lo largo- pero la incluye y es allí donde se pone el foco para el desarrollo de esta investigación.

En el mismo sentido, se retoman los aportes de Claes Solborg Pedersen (2015) docente y pedagogo danés, donde se destaca que “la unidad más pequeña de una escuela no es un

niño ni un maestro, sino más bien la relación entre ellos” (p.33), es en esta relación que se logra promover el desarrollo de las competencias emocionales que “presentan un potencial para la compensación o superación de determinadas situaciones adversas, desafíos y obstáculos en el entorno del estudiante, que suelen asociarse con bajos desempeños académicos” (INEEd, 2018a, p. 9). Solborg Pedersen (2015) resalta “la importancia del contacto entre adultos y niños como base para el aprendizaje emocional y social y como requisito previo para un buen rendimiento académico” (p. 35). En relación a lo anterior, los datos existentes en nuestro país, basados en el análisis sobre las pruebas PISA realizadas a países de OCDE (2018) muestran que el desempeño de los estudiantes se ve influenciado por el centro educativo al que concurren. Como plantea García Retana (2012), podemos decir que el proceso de aprendizaje - enseñanza:

se ve influido por la forma en que el profesor o profesora logra manejar sus propias emociones y sentimientos con respecto a sí mismo, su disciplina, su concepción del acto educativo, pero sobre todo por la percepción desarrollada por los y las estudiantes a su cargo, de manera tal que las actitudes que el docente asuma pueden contribuir o dificultar el aprendizaje por parte de los educandos (p. 20).

Es así que los estudiantes que tienen mayores dificultades en el rendimiento académico se benefician de docentes que se interesan en sus aprendizajes, que trabajan con ellos hasta que hayan incorporado los contenidos y que les brindan la oportunidad de expresar sus opiniones. Solborg Pedersen (2015), reflexionando sobre la relación necesaria entre docente y estudiante, menciona que “un verdadero contacto requiere que el adulto responsable esté presente en la relación de un modo personal y no se limite a asumir el papel de docente” (p. 33). Dicho papel refiere a una concepción “tradicional” del rol docente, que se encuentra en continua tensión y desafiada por las dinámicas relacionales presentes en las aulas. En el mismo sentido, sabemos que estos desafíos implican que se logre disponer de una serie de recursos emocionales que influyeran positivamente el clima del aula, teniendo en cuenta que aquellos “docentes que son capaces de reconocer, comprender y regular sus propias emociones, se suelen sentir más competentes para enseñar a sus discentes a manejar su vida emocional de manera adecuada” (Barrientos, Sánchez & Arigita, 2019, p. 6).

En consonancia con la propuesta de Extremera-Pacheco y Fernández-Berrocal (2004), se entiende que la relevancia de que los docentes incorporen a la Educación Emocional en el ejercicio de su profesión radica en que “ las aulas son el modelo de aprendizaje socio-emocional adulto de mayor impacto para los alumnos” (p. 1). Se considera pertinente retomar de las investigaciones antedichas la demostración de que “unos adecuados niveles de inteligencia emocional ayudan a afrontar con mayor éxito los contratiempos cotidianos y

el estrés laboral al que se enfrentan los profesores en el contexto educativo” (Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2004, p. 1).

Por lo tanto, esta investigación se propone contribuir desde el reconocimiento de la complejidad e interrelación de factores que componen el problema de las emociones presentes en los vínculos educativos, desde las posiciones docentes que se logran reconocer en relación a la Educación Emocional en el aula, los sentidos que la misma tiene en la práctica educativa y las estrategias de enseñanza que se considera que emplean para su abordaje.

1.2 Antecedentes: Educación Emocional en Iberoamérica y la región.

Como se ha mencionado, existe diversa y abundante bibliografía que sostiene la relevancia de la incorporación de la Educación Emocional a los centros educativos, contribuyendo tanto en la gestión del centro, como desarrollando estrategias en aula, repercutiendo en su clima y promoviendo el desarrollo de estudiantes y docentes. Existen diferentes construcciones teóricas que se pueden relacionar con la Educación Emocional, las habilidades o competencias socioemocionales, así como otras conceptualizaciones que en los últimos años han ido ganando terreno en las investigaciones nacionales e internacionales que relacionan dicho campo con el educativo. Es por ello que se considera pertinente realizar una serie de puntualizaciones con el fin de comprender con mayor cabalidad qué es lo que se viene investigando en el campo de las emociones en la educación.

Se tomará como referencia central en este apartado el trabajo realizado por María Eugenia Panizza y Fiorella Ferrando, titulado “Revisión y sistematización de modelos en habilidades socioemocionales” (2023). Se considera relevante tomar esta revisión ya que su alcance es mayor a las posibilidades en el marco de la tesis que aquí se presenta, contribuyendo tanto en la delimitación conceptual, como en la búsqueda de antecedentes.

Es así que las autoras se proponen realizar una revisión sistemática que busca “a partir del tratamiento de información secundaria, identificar, analizar e interpretar las evidencias” (p. 5) con el fin de “sistematizar la información existente en torno a las HSE, los principales abordajes teóricos y su implicancia en el ámbito educativo” (p. 4). Es así que en una primera instancia realizan una revisión de “artículos publicados en revistas académicas a nivel regional e internacional que dan cuenta de las HSE en los aprendizajes y en dimensiones del desarrollo de estudiantes y docentes” (p. 4). Como criterio de inclusión toman aquellas elaboraciones realizadas entre los años 2016 y 2022, en idioma español e inglés. En dicha

exploración se incluyen para la búsqueda inicial diferentes marcos teóricos, a saber: “Habilidades socioemocionales, Inteligencia emocional, habilidades blandas, habilidades para el siglo XXI y habilidades no cognitivas” (p. 5). Además de los criterios mencionados, se agregan aquellos vinculados a investigaciones sobre intervenciones en educación formal, centrados en las comunidades educativas, en estudiantes y/o docentes. De los 20652 casos iniciales, se incluyen para la revisión 53 casos. A partir de allí se identifican cinco grandes marcos teóricos, siguiendo los antecedentes internacionales: Inteligencia emocional, habilidades socioemocionales, competencias emocionales, conocimiento de sí y bienestar y habilidades para la convivencia. Cada uno de estos marcos tienen referentes teóricos diferentes, así como su área de aplicación también es distinta. Las intervenciones relevadas contemplan, en menor medida, aquellas orientadas a docentes, comunidad educativa en general y a población específica (niños y niñas en situación vulnerabilidad y adolescentes en situación de privación de libertad); mientras que en mayor medida se encuentran aquellas orientadas a estudiantes, priorizando las sustentadas en los marcos reconocidos como de Inteligencia emocional y el de habilidades para la convivencia (Panizza & Ferrando, 2023). Es decir, la mayoría de las investigaciones relevadas hacen foco en estudiantes, dejando en menor proporción aquellos estudios que ponen el centro en docentes.

Específicamente en latinoamérica son diez los estudios relevados por las investigadoras, donde sobresalen por cantidad las producciones realizadas en Chile y Colombia, mientras que las restantes corresponden a Perú y México. En estos trabajos se encuentra la misma diversidad de marcos teóricos que se han mencionado, lo que refleja tanto los diferentes ámbitos de aplicación, como la dificultad de reducir el campo de intervenciones en la temática, que se encuentra en desarrollo y exploración. Es por esto que se considera de relevancia en el contexto de la presente investigación, posicionarse teórica y metodológicamente con respecto a los diferentes marcos teóricos existentes, con el fin de lograr claridad y coherencia conceptual, así como poner a disposición constructos teóricos que dinamicen el análisis y dialoguen con el quehacer de las maestras de educación primaria.

Se considera importante destacar algunas de estas investigaciones buscando nutrir de aspectos teóricos y metodológicos el análisis que se propone. Se toma como referencia la producción científica arbitrada, disponible a través del portal Timbó Foco de la Agencia Nacional de Innovación e Investigación, en idioma español, comprendidas entre los años 2017 y 2023, utilizando las palabras claves: Educación Emocional, habilidades socioemocionales, educación primaria, maestras. Allí se destacan las producciones en la región de iberoamérica, donde se logran identificar investigaciones que ofician de antecedentes de la presente tesis de maestría.

En primer lugar, se retoma el trabajo de Hortigüela et al. (2017), de la Universidad de Burgos (España), que se propone analizar la percepción de maestros, estudiantes de la carrera de magisterio y docentes de dicha formación en relación a los aportes de la Educación Emocional desde su experiencia, lo que se relaciona directamente con lo que se propone en esta investigación. Se destaca allí el valor de “dar voz, de manera estructurada y categorizada, a los principales agentes implicados en el desarrollo de la etapa de primaria acerca de un tema tan trascendental como es la Educación Emocional” (p.39). Dicho estudio deja en evidencia la diferencia de opiniones y valoraciones en cuanto al tema que expresan los actores involucrados. Si bien se coincide en la relevancia, se discrepa en la forma de incorporar la Educación Emocional por ejemplo en la formación docente.

En segundo lugar, cabe destacar en los antecedentes referidos a la investigación realizada por García-Tudela y Marín-Sánchez (2021), quien en un estudio exploratorio en Murcia (España), centrado en relevar las concepciones de cien docentes de educación escolar con respecto a la Inteligencia emocional, a partir de un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas, concluyen que si bien los docentes manejan adecuadamente las conceptualizaciones teóricas, a nivel práctico su abordaje se realiza de manera informal o no explícita. No obstante, la gran mayoría de los docentes encuestados mencionan trabajar la Inteligencia emocional “habitualmente con su alumnado” (p. 11). En la misma línea que otros estudios relevados, los docentes participantes de dicha investigación mencionan tener la necesidad y el interés de formarse en lo que respecta a la Inteligencia emocional, tanto en la formación inicial como en servicio.

En tercer lugar, se destaca la investigación de Ferreira, Reis-Jorge, Olcina Sempere y Fernandes (2023) que llevaron adelante en Lisboa (Portugal), relacionada a las percepciones de los maestros de educación primaria del área urbana vinculadas al aprendizaje socioemocional. Si bien existen diferencias en el marco teórico de referencia utilizado, la intención de conocer las percepciones de las maestras en el área de las emociones y su aprendizaje, vincula directamente con lo que aquí se propone. Es así que a través de una metodología cualitativa de carácter exploratorio, se pone el centro en las vivencias de los participantes, por lo que el valor de sus resultados se encuentra relacionado con su ámbito de producción. La pregunta que orienta esta investigación busca responder “cuáles son las concepciones y prácticas docentes / educativas desarrolladas por los maestros de Educación Primaria con respecto al aprendizaje socioemocional?” (p. 42). El instrumento elegido para la recolección de datos fue un cuestionario con preguntas abiertas, elaborado por el equipo de investigación y retroalimentado por expertos en el tema. Los resultados indican que los maestros participantes conocen las concepciones vinculadas al aprendizaje socioemocional, asociándolo con “actitudes y habilidades que conducen a comprender y manejar las propias emociones, con establecer y alcanzar

objetivos positivos, con mantener relaciones saludables, con tomar decisiones responsables y con ser capaz de afrontar situaciones de la vida cotidiana” (p. 51). Asimismo, se asocia con el rendimiento académico y la prevención temprana de comportamientos disruptivos (Ferrerira et al, 2023). En relación a los aspectos prácticos que realizan los maestros para la promoción de dicho aprendizaje socioemocional, mencionan el establecimiento de un vínculo con los estudiantes atravesado por el afecto y el refuerzo positivo, así como la comprensión. Agregan la importancia de que “los alumnos comprendan y reflexionen sobre sus necesidades y actitudes hacia los conflictos y los resultados escolares” (p. 55). Otro aspecto relevante que destacan los investigadores radica en que la mayor parte de los maestros participantes reconocen que “en su realidad escolar, a pesar de la apreciación implícita del aprendizaje socioemocional, la ausencia de una regulación curricular hace que el compromiso de cada escuela en el aprendizaje socioemocional dependa de la motivación del maestro” (p. 56). Esto último pone en el centro la necesidad de regular curricularmente la Educación Emocional, en cuanto a contenidos y prácticas, que a su vez potencien la formación inicial y continua de las maestras. Es así que si se comprende la relevancia de la incorporación de estos contenidos para el desarrollo de niños y niñas, así como también para incidir en el clima de las aulas y el establecimiento de vínculos sanos que fortalezcan aprendizajes, esto no debería quedar librado a la motivación o interés de un docente, según el mencionado estudio.

Ahora bien, situándonos geográficamente en la producción científica en Latinoamérica, Murillo y Gómez (2020) desarrollan una investigación situada en la región de Antioquia (Colombia), donde se proponen comprender “cómo se presenta la educación emocional del docente del nivel preescolar en su práctica educativa” (p. 2). La relevancia de dicho estudio para la presente investigación radica en primer lugar, en su marco teórico de referencia centrado en las conceptualizaciones de Rafael Bisquerra sobre Educación Emocional. En segundo lugar, en su interés en dar voz a los docentes, profundizando en sus reflexiones, a partir de una metodología cualitativa y un diseño fenomenológico “con un alcance descriptivo transversal” que se “centra en la atención de la experiencia vivida obteniéndose significados y similitudes compartidas” (p. 8). El instrumento utilizado para recabar la información es el de la entrevista semiestructurada y la observación participante a cuatro docentes. Concluyen que las principales competencias de la Educación Emocional presentes en los docentes “son la social y la competencia para la vida y el bienestar”, ya que se evidencia:

el dominio de las habilidades sociales básicas, el respeto por los demás, el compartir emociones, la comunicación expresiva, el comportamiento prosocial, la cooperación, la prevención y solución de conflictos, el fijar objetivos adaptativos, buscar ayuda y recursos, bienestar emocional y el fluir.

(p. 21)

Lo anterior describe algunas de las exigencias implícitas en el ejercicio del rol docente, lo que resulta un desafío para quienes lo llevan adelante cotidianamente. Cabe agregar con las investigadoras, que lo descrito se desarrolla en un contexto donde el “personal afectado por lo escolar, por cuanto para dar resultados en ese campo, renuncian a su tiempo de descanso y tranquilidad mental para planear una clase, calificar trabajos, diligenciar formatos administrativos, planillas y cuadros de competencias” (p. 21). Según Murillo y Gómez (2021) el trabajo de las docentes implica además -y como una necesidad- la “constante búsqueda de aquellos mecanismos que procuran para no sentir ansiedad, depresión, angustia y miedo, y que estas sean convertidas en sensaciones de felicidad y calma en la práctica educativa” (p. 21). Tal desafío expresa en buena medida las tensiones del ejercicio del rol profesional docente, así como la pertinencia de establecer relaciones entre la Educación Emocional y la tarea, tanto en el abordaje explícito con niños y niñas, así como centrado en la docencia.

La investigación desarrollada por González y Vázquez (2023) en la Universidad Nacional de Educación de Ecuador, en la ciudad de Azogues, se propuso conocer las percepciones docentes sobre la importancia de la Educación Emocional en edades tempranas. Utiliza para ello una metodología cualitativa centrada en un estudio de caso, a partir de la realización de entrevistas y encuestas. Se proponen realizar un análisis descriptivo, que permita comprender qué entienden los docentes por Educación Emocional, así como identificar qué relevancia le adjudican en el desarrollo de niños y niñas de edades tempranas. El interés de dicho estudio en el marco de la presente investigación radica en la proximidad del enfoque y la pregunta de investigación, donde si bien se utilizan otros instrumentos, existe un interés compartido en poder reconocer del discurso de docentes la relación con la Educación Emocional y su relevancia. Los investigadores concluyen que “las docentes entienden a las emociones como sentimientos, reacciones y formas de expresión intencionadas e influenciadas por el entorno y ejecutadas en situaciones determinadas” (p. 20). También destacan que las docentes participantes entienden de especial relevancia trabajar con las emociones en edades tempranas con el fin de que logren aprender a “regularlas y cumplan con el propósito estipulado en la inteligencia emocional” (p. 21). Para finalizar, se resalta que las docentes conocen el significado y valoran la relevancia del trabajo en Educación Emocional “para formar seres humanos sensibles, empáticos y que aprender a vivir su vida en comunidad, pensando en el otro y en ellos mismos”, contribuyendo a “evitar conflictos y situaciones sociales que en la actualidad se hacen muy evidentes, entre ellas la depresión, ansiedad, fácil frustración, baja autoestima e inclusive suicidio” (p. 21).

A nivel regional, el estudio elaborado por Cuadra Martínez et al. (2018) de la Universidad de

Atacama en Chile, centrado en las teorías subjetivas de docentes sobre el aprendizaje y el desarrollo socioemocional, destaca en sus conclusiones que si bien los docentes logran darle un valor importante a la Educación Emocional, encuentran limitaciones para su desarrollo en diversos sentidos, ya que “consideran que existen condiciones familiares, escolares, sociales y políticas que limitan considerablemente su implementación, además de limitaciones en su formación profesional para abordarla” (p. 15). No obstante, resaltan que “se torna necesario que el personal docente logre desarrollar explicaciones de mayor elaboración, a propósito de la complejidad de la temática y la diversidad de posiciones teóricas existentes”, ya que es a partir de allí que se desarrollarán “explicaciones más profundas y alternativas” que logren “instalar procesos reflexivos”, que estén “orientados a la toma de decisiones frente a la educación socioemocional, pues se considera que la escuela es un escenario social complejo, que enfrenta problemáticas que dificultan la instalación de una convivencia escolar nutritiva, frente a lo cual las decisiones profesionales se tornan fundamentales” (p. 14). Es decir, la identificación de lugares comunes que brinden soluciones simples a problemas complejos, es una tentación que puede rodear la intención de incluir la Educación Emocional, sustentada en la falta de formación de base y en servicio. Para finalizar, se considera también de relevancia retomar la investigación realizada en el marco de la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en educación por la Doctora en Educación Ana Laura Abramowski (FLACSO, Buenos Aires, Argentina, 2009) que da origen y sustento a su libro “Maneras de querer: Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas” (2010). Allí se desarrolla con precisión y dedicación diferentes aristas del *amor magisterial* (Abramowski, 2010), que reflejan la complejidad marcada por los diferentes atravesamientos que interpelan, regulan y posibilitan las relaciones afectivas en el vínculo educativo. Siguiendo a la autora, se toman algunas de sus “figuras amorosas” resultantes de su proceso de investigación, que pone en relación una construcción sociológica de los afectos magisteriales con entrevistas en profundidad a docentes. Con éstas, Abramowski pretende “condensar tanto la especificidad como las variaciones del amor docente” (p. 157). Entre ellas se destacan: el “buen maestro” caracterizado por tener una buena competencia emocional y conocimientos de psicología -que se reconocen como tales a partir de la posibilidad de establecer vínculos cercanos e íntimos con sus alumnos-; el “maestro enamorado de su oficio antes que de sus alumnos”, con fuerte sentido vocacional y de “entrega total”; las “viejas maestras “querendonas” de antaño”, donde lo afectivo ocupa un lugar vinculado al disciplinamiento, al control y la obediencia de niños y niñas; el maestro “que quiere a los alumnos débiles y necesitados”, que ponen “énfasis en la necesidad y la debilidad” de los niños porque esto los vuelve “más fácilmente queribles”, “sujetos necesitados -antes que deseantes- de afecto” (p. 164). Estas aproximaciones de Ana Abramowski nos permiten conocer cómo circula en las relaciones pedagógicas el

afecto magisterial y cómo este se carga de sentido por diferentes docentes que en sus posiciones lo enuncian -en la medida que les es posible- y produce efectos en sus prácticas educativas. Como veremos en otro apartado, no son posiciones azarosas, sino que se enlazan con un entramado complejo de formas de comprender la tarea y a los sujetos con los que se trabaja y a su vez, posiciona a estos en lugares determinados -y complejos- que podemos relacionar con los climas de aula o con las oportunidades que brinda el sistema educativo.

1.3 Antecedentes: Educación Emocional en Uruguay

Según la revisión sistemática realizada por Panizza y Ferrando (2023) sobre las producciones elaboradas a nivel nacional entre los años 2016 y 2022, recabadas dentro del portal SILO de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) que reúne producciones de universidades públicas y privadas, así como de formación terciaria en Uruguay, se identificaron 19 estudios en el lapso de tiempo especificado. De dicho trabajo se puede reconocer una heterogeneidad de propuestas y marcos teóricos, lo que deja entrever una aproximación diversa a la temática en relación a diferentes iniciativas de actores locales, que según sus posibilidades buscan realizar un aporte a la investigación en la temática, tal cual se ve reflejada en la revisión a nivel internacional.

En lo que respecta a la presente investigación, se retoman las elaboraciones realizadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd, 2017), como organismo evaluador a gran escala de diferentes aspectos, incluidos el socioemocional, en nuestro sistema educativo formal. Es así que se presentan un conjunto de datos en cuanto a la percepción de los docentes sobre los aportes de su formación inicial:

señalan no haber recibido enfoques y metodologías educativas adaptadas a las necesidades de una tarea que se desarrolla en contextos heterogéneos, atenta a las demandas que implican la inclusión, la atención a la diversidad del alumnado y la multiplicidad de “dificultades de aprendizaje” (p. 154).

Contrapuesto con lo anterior, allí se menciona que los docentes han recibido principalmente conocimientos, disposiciones y capacidades concentradas “en torno al dominio de los contenidos clásicos del programa o de la disciplina a enseñar y su didáctica” (p.153). Siguiendo los aportes del informe Aristas (INEEd, 2018b), vemos que las relaciones positivas que se establecen en un centro educativo, protagonizadas por maestros y estudiantes, son generadoras y promovedoras de “cambios en la motivación de los estudiantes, su vínculo afectivo con el centro educativo, su interés en la escuela, sus expectativas de logro y su compromiso, esfuerzo y bienestar” (p. 49). En el mismo sentido,

podemos decir que el desarrollo de habilidades socioemocionales potenciadas por la incorporación de la Educación Emocional al aula “presentan un potencial para la compensación o superación de determinadas situaciones adversas, desafíos y obstáculos en el entorno del estudiante, que suelen asociarse con bajos desempeños académicos” (INEEd, 2018b, Aristas, p. 9). Se entiende entonces que el desarrollo de estas competencias en los niños, posibilitará lo que la OCDE (2011) define como “resiliencia académica”: la capacidad de un estudiante de desempeñarse de forma positiva, a pesar de encontrarse en entornos socioeconómicos desfavorables.

Cabe destacar también la iniciativa desarrollada en el marco del Inventario de Desarrollo Infantil (Vásquez, 2020), que se propone la evaluación sistemática de habilidades y competencias de desarrollo mediante la observación en los contextos educativos, realizado por parte de las maestras de educación inicial. A partir del desarrollo de este instrumento, se busca conocer la disposición para el aprendizaje en momento evolutivo clave, como es la transición de Inicial a Primaria, concebida como un cambio significativo y en la medida en que se considere su relevancia y se tenga la información, se podrán desarrollar acciones preventivas que mejoren los pronósticos de las trayectorias educativas (p. 18). A lo anterior se suma las iniciativas desarrolladas en el marco del plan CAIF, que desarrolla una línea de evaluación de niños y familias, que aborda la dimensión “socio-afectiva”, por ejemplo a partir de las observaciones en el marco del programa “experiencias oportunas”.

Se toma como referencia también, el documento elaborado por INEEEd (2018a) donde se realiza una descripción de los avances en nuestro país en relación a las diferentes iniciativas que se realizan en el marco de la educación formal, así como a nivel académico en relación al abordaje de las habilidades socioemocionales. Este trabajo se considera un aporte significativo para conocer la situación en que se encuentra el sistema educativo uruguayo en relación a la Educación Emocional. Como se menciona en este documento, podemos decir que “si bien no existe un abordaje global de referencia de la temática a nivel nacional, existen iniciativas y experiencias concretas que abren camino a un marco nacional para la evaluación de habilidades socioemocionales” (p. 36). Este último es el objetivo que se ha propuesto el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, lo que permite conocer cuál es la situación de los estudiantes de 6tos años, a partir del desarrollo de un instrumento de evaluación a gran escala de estas habilidades en Uruguay. Se elabora además un marco de referencia, a partir de una construcción teórica donde se seleccionan un conjunto de habilidades socioemocionales, en función de tres criterios: “la capacidad de la habilidad para ser modificada a partir de intervenciones específicas en el ámbito escolar; su importancia comprobada para el aprendizaje y la vida escolar; su relevancia para el desarrollo y bienestar del estudiante” (INEEd, 2018a, p. 18). Se destaca la posibilidad de desplegar estrategias para el abordaje y el desarrollo de habilidades socioemocionales en el

aula, que tengan un impacto significativo en los aprendizajes de niños y niñas, así como en su bienestar. Otro aspecto a destacar de este documento, es el esfuerzo por relacionar los contenidos de su propuesta en habilidades socioemocionales, con elementos encontrados en los principios orientadores del marco curricular de ANEP (2017), donde si bien “no proponen explícitamente la formación y el desarrollo de habilidades socioemocionales como objetivo central del sistema educativo, su presencia en el documento indica que existe un interés y necesidad por abordar estos elementos en la política educativa nacional” (INEEd, 2018a, p. 36). Es así que encontramos dentro del Marco Curricular, así como en la Base de Análisis Curricular de ANEP (2016), referencias que indican la presencias de aspectos relacionados directamente con la Educación Emocional, así como la intencionalidad de profundizar en dichos contenidos, lo que vuelve pertinente el desarrollo de propuestas de investigación que involucren a maestras y su percepción sobre los mismos. En esta línea se identifica el aporte realizado por la reciente publicación de las “Orientaciones para el abordaje de Habilidades Socioemocionales” (2024) realizado por la ANEP, donde se sistematizan aportes teórico-conceptuales, así como se brindan algunos lineamientos relevantes para trabajar en Educación Emocional, retomando investigaciones en la temática así como algunas consideraciones que pueden ser valiosas para su abordaje.

Por otra parte, se destaca la contribución realizada por el sitio “Espacio Socioemocional” (INEEd, s.f.) y su banco de experiencias de diversas iniciativas que se reúnen bajo las nociones expresadas anteriormente, vinculadas al desarrollo de habilidades socioemocionales y a la Educación Emocional, donde se da cuenta de la diversidad de enfoques y estrategias desarrolladas por actores educativos (educación formal y no formal, pública y privada) que buscan documentar experiencias significativas en esta área.

1.4 El oficio de enseñar en Uruguay y sus complejidades actuales

En primer lugar, cabe situar la tarea docente dentro de lo que es: un trabajo. Con lo anterior se hace referencia a la comprensión compleja de los diferentes atravesamientos que muchas veces se expresan en los emergentes de un aula y en el desgaste de sus trabajadoras. En este sentido, se considera relevante tomar las consideraciones del Doctor en Economía Julio César Neffa (2015) con respecto a la noción de Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo, como al conjunto de aspectos que se encuentran constituidos:

por los factores socio técnicos y organizacionales del proceso de producción implantado en el establecimiento (o condiciones de trabajo) y por los factores de riesgo del medio ambiente de trabajo. Ambos grupos de factores constituyen las

exigencias, requerimientos y limitaciones del puesto de trabajo, cuya articulación sinérgica o combinada da lugar a la carga global del trabajo prescripto, la cual es asumida, asignada o impuesta a cada trabajador, provocando de manera inmediata o mediata, efectos directos e indirectos, positivos o negativos, sobre la vida y la salud física, psíquica y/o mental de los trabajadores. (Neffa, 1986 en Neffa, 2015, p. 12)

Los efectos entonces de estas condiciones y medio ambiente de trabajo en el que la tarea docente se desarrolla se encuentran en el centro del presente apartado, con el fin conocer cuál es la situación actual de las maestras en nuestro país. Cabe mencionar que estas consecuencias antedichas “están en función de la actividad o trabajo efectivamente realizado, de las características personales, de las respectivas capacidades de adaptación y resistencia de los trabajadores ante los dos grupos de factores antes mencionados” (p. 20), es decir que su expresión varía según las personas y los contextos de trabajo. Dando un paso más en relación a los aspectos relevantes para la presente tesis de investigación, cabe mencionar a los factores de riesgos psicosociales, que forman parte de las condiciones y medio ambiente de trabajo y cuyos aspectos se pueden relacionar directamente con la línea de investigación que aquí se propone. De esta manera Neffa (2015) detalla una serie de factores que se ponen en juego en el trabajo y que pueden constituir un riesgo para la salud de la trabajadora: en primer lugar, se consigna a la demanda psicológica y el esfuerzo requerido para hacer la actividad laboral, haciendo referencia a la cantidad, ritmo e intensidad del trabajo que determinan una carga psíquica, mental y global. En segundo lugar, se toman aquellas exigencias emocionales que en ocasiones son inherentes al trabajo, como es el caso de la tarea docente. Refiere a que las trabajadoras pueden sentir con frecuencia la necesidad de esconder o de controlar las propias emociones para poder llevar a cabo la tarea de forma eficaz y sin pérdidas de tiempo. En tercer lugar, se menciona a los conflictos éticos y/o de valores, por lo que la trabajadora padece por tener que hacer cosas con las cuales no se está de acuerdo, o medios de trabajo que funcionan de manera imperfecta. Lo anterior puede generar pérdida de autoestima, sentimientos de culpa o descompensaciones psíquicas. En cuarto lugar, el autor destaca a las relaciones sociales en el trabajo (horizontales) y de trabajo (verticales), haciendo referencia al vínculo entre compañeros y jerarquías, competitividad, clima de trabajo, tramitación de conflictos, entre otros. En quinto lugar, la autonomía en el trabajo que consiste en la posibilidad de conducir tu propia vida profesional y tener la posibilidad de progresar y hacer carrera, así como de intervenir en la producción de bienes o servicios con capacidad para participar en la adopción de decisiones. En sexto y último lugar, la seguridad y estabilidad en el empleo, que se puede encontrar amenazada por la precarización laboral, el bajo salario, o la inestabilidad (Neffa, 2015). Si tomamos en cuenta la construcción

conceptual hasta aquí expresada, se podrá comprender que la tarea docente presenta desafíos importantes para la consecución de estados de salud y bienestar para las trabajadoras que van más allá de las iniciativas y las posibilidades individuales, ya que merecen un análisis profundo y detallado sobre las condiciones generales que determinan las posibilidades de desarrollo del bienestar, prevención de enfermedades asociados a este trabajo.

Ahora bien, sobre los efectos de las condiciones laborales de las maestras, se toman como eje central las elaboraciones del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, que a nivel nacional desde su creación en el marco de la Ley General de Educación del año 2009, se propone la evaluación continua de diversas dimensiones de la educación uruguaya. Entre ellas, se encuentra el estudio de salud ocupacional docente, cuya más reciente publicación data del año 2020, y pone sobre la mesa un conjunto de características de la tarea de las maestras en el contexto educativo nacional que son de relevancia para la presente investigación. En líneas generales, la encuesta de Salud Ocupacional Docente se propone, a través de un modelo teórico y metodológico adaptado a la realidad uruguaya, dar cuenta de “las relaciones entre los factores contextuales (características del docente, características generales del trabajo, estilo de vida y políticas de salud), los recursos personales, los organizacionales, las demandas de trabajo y el bienestar docente” (p. 9).

Se tomarán como insumo para la presente investigación, aquellas categorías que refieren a la percepción de docentes sobre las demandas del trabajo, sobre los recursos disponibles -tanto organizacionales como personales- y la dimensión sobre los efectos del trabajo docente en la salud y el bienestar, que se consideran relevantes para el análisis que se propone más adelante. En relación a la percepción de los docentes sobre las demandas del trabajo, el estudio involucra las sobrecargas cognitivas, cuantitativas, emocionales, la disonancia emocional y los problemas del rol (INEEd, 2020). De forma muy breve, se compartirán las definiciones de estas categorías: Por sobrecarga cognitiva se entiende “el grado en el que el trabajo exige mucha concentración, precisión, tener que estar pendiente de diferentes cosas al mismo tiempo (atención diversificada) y recordarlas” (p. 14, Salanova et al., 2017 en INEEEd, 2020); por sobrecarga cuantitativa se “hace referencia al volumen de trabajo en relación con los tiempos con los que cuenta el trabajador para cumplirlo” (Ídem); por sobrecarga emocional se entiende al “grado en el que el trabajo exige que la persona se implique a nivel emocional por tener que tratar con personas poniendo en juego su empatía y su habilidad de convencerlas” (Ídem); por disonancia emocional se refiere a “el grado en que la persona tiene que reprimir emociones que no puede expresar en un determinado contexto social (Ídem); y por problemas de rol se entiende al:

Grado en el que el trabajador percibe demandas que son incompatibles entre sí. Es decir, que para realizar una tarea debe dejar de realizar otra, o que para realizar algo

correctamente tendría que hacer algo mal. Puede suceder que el trabajador reciba órdenes contradictorias de dos personas diferentes (por ejemplo, supervisores o compañeros) o que la manera en que le dicen que debe realizar las tareas no es exactamente como ellos las harían (Salanova et al., 2007 en INEEd, 2020, p. 14).

Ahora bien, en todas estas dimensiones evaluadas existe un resultado común: los peores resultados se encuentran en las maestras -mujeres- de enseñanza inicial y primaria pública. Párrafo aparte merece la variable de “doble presencia” -“refiere al trabajo doméstico o familiar que depende del trabajador y a la preocupación que le produce” (p. 15, Ceballos-Vásquez et al., 2015 en INEEd, 2020), que al transversalizar con cualquiera de las dimensiones, aumenta la probabilidad de percibir mayor sobrecarga. ¿Por qué esto es relevante en la investigación que se propone? En primer lugar porque es el público objetivo que participa de la investigación, brindando amablemente consideraciones sobre su tarea, sobre la relación y el desarrollo que hacen de la Educación Emocional. En segundo lugar, porque a partir del análisis de los grupos de discusión se podrán realizar algunas hipótesis que buscan explorar y analizar diferentes líneas desde las que mirar el trabajo de las maestras y sus derivaciones.

Sobre los recursos organizaciones y personales, se destaca que son los docentes que trabajan en inicial y primaria pública -y en el sector privado- los que perciben mayor confianza horizontal, categoría que alude a la confianza entre compañeros y que resulta de especial interés para el análisis de emergentes de los grupos de discusión. Por otro lado, y relacionado a los recursos personales, es en esta población donde se percibe menor resiliencia, entendida como la “capacidad de superar los eventos adversos o ser capaz de tener un desempeño exitoso a pesar de haber pasado por circunstancias adversas” (p. 16, Becoña, 2006, en INEEd, 2020). Un elemento que nos sugiere centrar la discusión sobre aspectos relacionales e institucionales para buscar dotar de sentido a estos resultados, radica en la percepción de autoeficacia de los docentes de los diferentes subsistemas -incluidas las maestras de inicial y primaria públicas- que reflejan altos niveles de autovaloración. Esto se podría constituir en una fortaleza de las maestras uruguayas, que se perciben con positivas “creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos que producirán determinados logros o resultados” (p. 16, Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005 en INEEd 2020).

Sobre los efectos del trabajo de los docentes en la salud y el bienestar, el estudio arroja datos interesantes que justifican en varios sentidos el valor de la presente investigación. Tal cual sucede en las categorías vinculadas con la percepción de sobrecargas vinculadas a la tarea, es en inicial y primaria pública donde se concentran los mayores niveles de síndrome de burnout entre los encuestados (INEEd, 2020), mientras que es allí también donde se condensan los peores niveles de bienestar -aproximadamente uno de cada cuatro de los

docentes encuestados se percibe de esta forma-. En relación a las enfermedades que más prevalecen en docentes, donde se encuentran según la declaración de los participantes del estudio, las “disfonías o alteraciones de la voz, los problemas musculares, los gastrointestinales y los de columna” (INEEd, 2020, p. 18), también es en Inicial y Primaria donde existe mayor concentración de estos padecimientos. El estudio concluye que existe una relación entre la baja percepción de bienestar como efecto del trabajo, mayor es la prevalencia de enfermedades (Ídem).

Para generar las condiciones que habiliten el establecimiento de relaciones positivas en los espacios educativos así como el desarrollo de bienestar para las trabajadoras, se necesita realizar un análisis profundo que tome en cuenta la percepción de las maestras sobre las relaciones que establecen, así como los elementos que consideran prioritarios, para facilitar el diseño de políticas de cuidado y protección para las trabajadoras. Como se ha reflejado en este apartado, la dimensión emocional tanto en la implicación en el ejercicio de la tarea, como en la sobrecarga y las complejidades de su gestión ante las demandas, son aspectos centrales del desgaste reportado y tema central de los grupos de discusión que aquí se llevan adelante.

Capítulo 2: El problema de investigación

2.1 Problema

Los desafíos de la educación en el Siglo XXI, tal cual se detallan en el informe de Delors (1996), expresan como fundamental la incorporación de cuatro pilares al ámbito educativo, tanto en la formación inicial y permanente del docente, como en el trabajo con niños y niñas, con el fin de mejorar las prácticas educativas. Estos son:

aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (p. 1).

En este informe se establece la relevancia de entender a la educación en un sentido amplio, donde el desarrollo integral de la persona implica que el sistema educativo incorpore con igual relevancia estos cuatro pilares del conocimiento. En el mismo sentido, se destaca el planteo de Pedersen (2015) quien propone una visión de la educación como un proceso a través del cual “uno trasciende su propio mundo y se implica en un mundo más amplio”

donde “no se trata únicamente de adquirir conocimientos o destrezas, sino que tiene que ver con un modo distinto de relacionarse con estas destrezas” (p. 50).

En contraposición con lo anterior, se toma como referencia la contribución realizada por el INEE (2017), donde se menciona que los docentes uruguayos han recibido principalmente conocimientos, disposiciones y capacidades concentradas “en torno al dominio de los contenidos clásicos del programa o de la disciplina a enseñar y su didáctica” (p.153). En el mismo sentido, y abordando las limitaciones derivadas de lo anterior, destacan que los docentes:

señalan no haber recibido enfoques y metodologías educativas adaptadas a las necesidades de una tarea que se desarrolla en contextos heterogéneos, atenta a las demandas que implican la inclusión, la atención a la diversidad del alumnado y la multiplicidad de “dificultades de aprendizaje” (p. 154).

Es así que esta investigación se propone conocer las percepciones de las maestras de Educación Primaria en relación a la Educación Emocional y su posible contribución a sus prácticas educativas. Se entiende importante comprender qué entienden por Educación Emocional, y cuál es su relevancia. Se buscará profundizar en las herramientas con las que creen que cuentan para abordar estos contenidos, además de conocer cuáles son las estrategias de enseñanza que despliegan con el fin de promover la Educación Emocional en niños y niñas.

2.2 Preguntas de investigación

Las preguntas que se esperan responder en el marco de esta investigación son: ¿Qué entienden las maestras por Educación emocional? ¿Qué relevancia le dan a la Educación Emocional en el contexto educativo? ¿Qué herramientas consideran que tienen las maestras de Educación Primaria para abordar los contenidos vinculados a la Educación Emocional? ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que despliegan con el fin de promover la Educación Emocional en niños y niñas?

2.3 Objetivos de investigación

Objetivo general:

- ❖ Conocer, comprender y analizar las posiciones de las Maestras de Educación

Primaria en relación a la Educación Emocional y su contribución al ámbito de la educación formal.

Objetivos Específicos:

- ❖ Conocer qué sentidos tiene la Educación Emocional para las maestras de educación inicial y primaria.
- ❖ Analizar cuál es la relación que tiene la Educación Emocional con su ejercicio profesional.
- ❖ Describir y analizar las estrategias de enseñanza que consideran que utilizan para abordar los contenidos vinculados a la Educación Emocional en el aula.

Capítulo 3: Marco teórico

3.0 Una mirada compleja y desde el sur

La presente tesis se enmarca en el paradigma de la complejidad, entendiendo que es desde allí que el proyecto de investigación cobra sentido. Este paradigma encuentra su antagónico en lo que Edgar Morin (1990) define como paradigma de la simplicidad, resaltando que:

Es un paradigma que pone orden en el universo, y persigue al desorden. El orden se reduce a una ley, a un principio. La simplicidad ve a lo uno y ve a lo múltiple, pero no puede ver que lo Uno puede, al mismo tiempo, ser Múltiple. (p. 55)

En el mismo sentido, este paradigma “o bien separa lo que está ligado (disyunción), o bien unifica lo que es diverso (reducción)” (ídem). Desde la propuesta que aquí se pretende desarrollar la búsqueda será la opuesta. Investigar desde la complejidad, implica construir problemas desde la multidimensionalidad de los fenómenos, conscientes tanto de la imposibilidad de reducir, como de abarcar totalidades, reconociendo resultados como aproximaciones sujetas a su producción y en sentido con y desde las condiciones de las mismas. A su vez, se reconoce la implicación del investigador como parte necesaria y constitutiva del proceso que determina y produce, a partir de la sensibilidad y la posibilidad de comprender con y desde los otros, el complejo universo que se compone desde la cotidianidad -en este caso- de las prácticas educativas.

A la complejidad que propone Morin, se la complementa con la mirada enunciada por Boaventura De Sousa Santos (2011) en sus “epistemologías del sur”. En dichos postulados el autor construye una forma de producir investigación que se basa en una intencionalidad que reconoce los puntos de partida desde donde son construidas. En este sentido, menciona que “los diagnósticos dependen mucho de la posición política que uno tenga y también de la región del mundo en la que uno viva” (p. 11), lo que determina las posibilidades de decir y de comprender, que en el marco de esta investigación se entiende como una oportunidad. Situados en un sur epistemológico, se ofrece desde dicha perspectiva la posibilidad de comprender los procesos de los que formamos parte como resultado de un complejo entramado donde interactúan componentes que constituyen desigualdad y opresión, por lo que investigar, desde las mismas lógicas de producción, no permitirá el desarrollo de alternativas. Desde allí, Boaventura de Sousa Santos destaca que las epistemologías del sur se constituyen como una “posibilidad de reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre” (p. 14). Esto se considera relevante en el marco de la presente investigación, ya que la misma se sustenta en una visión crítica de la educación y busca poner a disposición en su fundamentación una serie de elementos que reflejan las desigualdades y determinan las posibilidades de comprender

la tarea de maestras, que es atravesada por las mismas. Sin comprender esa compleja red, se podría caer en el reduccionismo de relacionar a las emociones que componen los vínculos educativos exclusivamente, con quienes lo constituyen, dejando de lado las condiciones que lo hacen posible. Se destaca como último punto de este apartado la noción de ecología del reconocimiento que elabora el autor, donde propone:

descolonizar nuestras mentes para poder producir algo que distinga, en una diferencia, lo que es producto de la jerarquía y lo que no lo es. Solamente debemos aceptar las diferencias que queden después de que las jerarquías sean desechadas. O sea: mujer y hombre son distintos después de que nosotros utilicemos una sociología ecológica para ver lo que no está conectado con la jerarquía. Las diferencias que permanezcan después de eliminar las jerarquías son las que valen.
(de Sousa Santos, 2009, p. 29)

Se entiende que las orientaciones que desarrollan estos autores en los enfoques mencionados del paradigma de la complejidad y las epistemologías del sur, cimientan los postulados de esta investigación en la medida en que disponen un escenario desde donde pensar las realidades educativas construidas en los discursos de las participantes y en las posibilidades de comprender sus posiciones ante la inclusión de la Educación Emocional en el ámbito educativo. Desde aquí se posiciona e implica el investigador, lo que delimitará a su vez sus posibilidades de producción, que sólo se comprenderán a su vez, desde allí.

3.1 Emociones en la educación

El vínculo entre las emociones y la educación se puede remontar hasta los orígenes mismos del aprendizaje y de los vínculos humanos. Podemos afirmar que no existe posibilidad de aprender sin que este proceso esté mediatizado por cuestiones emocionales, que habilitan, facilitan u obstaculizan sus posibilidades. En este apartado se toma como referencia el trabajo de Agustín Escolano Benito (2018), las investigaciones de Ana Abramowski (2010) y las recopilaciones de materiales en la temática de Carina Kaplan (2018), entre otras, con el fin de dar -un posible- sentido al complejo entramado que se desprende del vínculo entre emociones y educación.

Cabe realizar algunas precisiones conceptuales con el fin de lograr la mayor claridad y pertinencia en relación a la investigación que se propone, buscando nutrir la propuesta con discusiones que habiliten la mejor comprensión de los discursos de las maestras, para lo que será necesario realizar un recorte en el vasto mundo de investigaciones y apreciaciones sobre las emociones y la educación. En este sentido, el historiador de la Educación Agustín Escolano Benito (2018), apoyado en el denominado *affective turn*, propone una

reconstrucción de los dispositivos escolares a lo largo de diferentes etapas y con diversos ejemplos (imágenes, textos, fotos, dibujos), desde el enfoque de las emociones, como constitutivas de los vínculos educativos y como pilares de las instituciones que en dicho marco, definen con claridad en sus prácticas el cultivo, la promoción, la censura o inhabilitación de algunas emociones sobre otras. A partir del *affective turn*, Escolano Benito (2018) comprende que se “ha empezado a ponderar los factores no cognitivos que intervienen en los procesos de formación de los individuos y de construcción de las sociedades”, mencionando a su vez que:

Las variables afectivas no sólo han marcado el desarrollo de los modelos históricos de la subjetividad antropológica, sino que ha contribuido a configurar, en los planos de lo social, de lo ético, y aún de lo estético, las características de cada tiempo cultural (p. 25).

De esta manera, se comprende junto al autor que las emociones o la afectividad en el ámbito escolar son tanto “comportamientos biopsicológicos, como modos de expresión en los que se encarnan las culturas, en el pasado y en nuestra época” (p. 26). Se entiende que abordar la dimensión de los afectos, desde el sentido de los mismos para las maestras, en relación a su tarea, al ejercicio de su profesión, a sus modos de vincularse, será determinante para comprender cómo las emociones se incorporan a dichas prácticas y establecen vínculos con sentido pedagógico y contribuyen al desarrollo de los y las estudiantes.

Se propone reflexionar en relación a los afectos en la escuela “como un nudo tensional que articula y (des)ordena múltiples fuerzas, lugares, posiciones y sujetos” con la posibilidad de “reconocer a la otra persona que está frente a nosotros, como alguien dotado de humanidad y, por tanto, de dobleces y complejidades” (Escolano, 2018, p. 47). En este sentido, se deben comprender los afectos como parte constitutiva de los vínculos que se establecen en las instituciones educativas, entre todas las personas que forman parte, por lo que el matiz estará en la posibilidad de darle un espacio para problematizar sus sentidos, y sobre todo, sus efectos. Si lo llevamos a un plano institucional, podemos decir que:

la institución educativa se constituye a sí misma en un universo emocional con climas afectivos específicos que, aunque diferenciados según distintos modelos alternativos de convivencia, encauzan las emociones y los sentimientos de los sujetos a través de estrategias generales y de instrumentos concretos que gobiernan la disciplina interna de la escuela y los comportamientos de los alumnos que asisten a ella (Escolano, 2018, p. 158).

Ahora bien, en el marco de la presente investigación se hará foco en los afectos emocionales pensados -o no- desde el rol docente, desde el ejercicio de la práctica educativa. De esta manera se podría preguntar: ¿Qué sentido tienen para las maestras, en

el ejercicio de su oficio, los fenómenos emocionales presentes en el aula? ¿Qué posiciones -desde qué lugares- se incorporan? Algunas líneas interesantes desarrolla Ana Abramowski (2010) en su libro “Maneras de querer: Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas”, donde busca dar respuesta a estas preguntas, desde un análisis sociológico que propone un escenario complejo y multivariable para sus respuestas, siempre aproximadas, nunca completas y en relación con los discursos de docentes. Esta autora propone una construcción histórica de los vínculos pedagógicos desde el enfoque de los afectos, identificando en los discursos de docentes diferentes posiciones en relación a estos, y en cómo se ponen en juego y -sobre todo- en consideración. Se entiende que su trabajo contribuye a comprender el vínculo entre emociones y educación problematizando, desde la concepción que desarrolla Flores (2017) sobre la enseñanza:

como apelación unilateral a lo intelectual, como campo aséptico o neutral, como topos de características universales y como mera transmisión. La trama afectiva compone una educación que recupera el lazo con el otro e implica un modelo educativo que prioriza la relación emocional como modo de construir el espacio adecuado para la transmisión, recepción y circulación de los saberes (en Kaplan, 2018, p. 62)

Es así que Abramowski (2010) propone que “no es *sin amor* que sucede la educación; es *con amor* que las transmisiones ocurren y que los encuentros pedagógicos se consuman”, aclarando que “los afectos están ahí: a veces no nos queda otra posibilidad que lidiar con ellos, pero a veces vienen a hacernos las cosas más fáciles, más alegres y disfrutables” (p. 167). La investigadora cierra su trabajo con una reflexión que se considera interesante en el contexto de la presente investigación, que determina el sentido de la misma así como su búsqueda: “cómo, cuánto, por qué y para qué los maestros querrán (o no) a sus alumnos será siempre, inevitablemente, el resultado de lo que cada uno pueda hacer con “lo afectivo-pedagógico disponible” de su época” (Abramowski, 2010, p. 168). Lo anterior se vincula con la noción de posiciones docentes que desarrollaremos más adelante, pero que invita a reconocer las posibilidades de enunciación de los profesionales de la educación en relación a un tema específico, en este caso sobre la Educación Emocional, que más allá de las consideraciones específicas de dicho marco teórico, tendrá un sentido y un efecto en las prácticas discursivas y metodológicas desde “lo posible” en este momento. Por lo anterior, no se tratará de conocer para juzgar lo correcto o incorrecto, acertado o desacertado en relación a cómo se integran las emociones a las prácticas, sino comprender desde dónde se hace, para qué y qué efectos se logran reconocer a partir de lo que las personas implicadas tienen para decir.

Por otro lado, los trabajos de Helena Modzelewski (2014; 2017; 2021) cobran especial interés como orientadores para la comprensión del sentido político de la educación de las

emociones en el ámbito educativo. Desde un enfoque filosófico, se propone una mirada descentrada en el sujeto -que no desconoce la presencia de emociones particulares-, para realizar énfasis en la comprensión del desarrollo colectivo de las emociones y las razones que las justifican. Propone que la educación emocional está dada por la autorreflexión, entendida como el entrenamiento de la capacidad de autoconciencia, lo que habilita la generación de deseos, motivación por ciertas cosas y no otras, e incluso emociones (Modzelewski, 2021). De esta forma se contribuiría al desarrollo de una sociedad democrática centrada en la formación de ciudadanos críticos y reflexivos, orientada hacia fomentar la autonomía, posibilitando el reconocimiento mutuo (Modzelewski, 2014). De esta manera, las guías sobre la incorporación del trabajo con las emociones en el ámbito educativo, radican en la problematización con otros de las causas que generan las emociones, su sentido y pertinencia para a partir de allí, generar emociones de segundo orden o metaemociones, que permitan procesos de regulación basados en la reflexión. En palabras de la autora:

tomar distancia de nuestras emociones, de lo que nos provoca actuar, y cotejarlas con otras emociones que tienen lugar simultáneamente genera, al igual que en los deseos, una emoción de segundo orden o metaemoción que eventualmente afirmará, cambiará o dejará de lado lo que sentimos anteriormente tras haberlo pasado por el proceso de la autorreflexión (Modzelewski, 2021, p. 47)

La relevancia que adquieren en el marco de la presente tesis los aportes derivados de la noción de emociones políticas, radican en la posibilidad de abrir nuevas posibilidades para el abordaje y la comprensión de los fenómenos emocionales, específicamente en los espacios educativos, brindando un enfoque problematizador que invita a la reflexión colectiva sobre situaciones concretas del cotidiano, habilitando procesos de regulación que trascienden el plano individual. Lo anterior se distancia de una concepción psicologista de la educación de las emociones, pero nutre y enriquece una posible propuesta psicopedagógica vinculada a la Educación Emocional.

3.2 Educación Emocional

Para comprender la pertinencia y relevancia de la Educación Emocional, se considera importante destacar que la misma puede contribuir a problematizar el campo educativo en diferentes niveles, siendo una oportunidad para el desarrollo de lo que Ainscow et al. (2013) denominan como una “ecología de la equidad” en el sistema educativo, aportando en los diferentes niveles que el autor menciona: “dentro de la escuela, entre las escuelas, y más

allá de la escuela” (p.42). Si bien en el contexto de esta investigación se realiza un recorte necesario que busca abordar las posiciones de las maestras en relación a los aportes de la Educación Emocional en sus tareas, la contribución que se espera realizar persigue la filosofía que presentan estos autores: contribuir al desarrollo de escuelas que promuevan la equidad, la justicia social y la inclusión (Azorín, 2018). En el mismo sentido se encuentran las orientaciones elaboradas en el Marco Curricular de Referencia Nacional de ANEP (2017), donde se establece que “educar es potenciar la condición humana en términos de justicia, libertad e igualdad” (p. 32).

Se propone entender a la Educación Emocional como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de competencias emocionales como elemento central del desarrollo humano, con objeto de capacitar al individuo para la vida, con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2012, p. 27). Dentro de las competencias emocionales que detalla Bisquerra se encuentran “la conciencia y regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales, habilidades de vida y bienestar” (Bisquerra, 2011, p. 11). Pero antes de profundizar en las diferentes consideraciones que realiza el autor con respecto al sentido, relevancia y objetivos de la Educación Emocional, se considera pertinente realizar un recorrido por los antecedentes que hacen posible la enunciación de una temática que ha tomado cada vez mayor relevancia en los espacios educativos. Es así que se comparte el recorrido teórico que propone Bisquerra, dialogando a su vez con otros aportes teóricos que enriquecen y justifican la relevancia de la investigación que aquí se desarrolla.

3.2.1 Sus antecedentes teóricos

Si bien son muchas las investigaciones relacionadas a las emociones -habilidades socioemocionales, competencias emocionales, Educación Emocional- en el ámbito educativo, se considera pertinente realizar un corte que permita establecer una estructura desde la que se comprenda -al menos en parte- el complejo entramado de posiciones, líneas teóricas, investigaciones que han buscado dar sentido y respuesta a las inquietudes que esta relación genera. Para iniciar dicho recorrido se tomarán como eje los aportes de Bisquerra quien, en sus postulados teóricos vinculados a la Educación Emocional, desarrolla y reconstruye el camino recorrido para enunciarlos.

De esta manera, se toma al psicólogo estadounidense Howard Gardner (1983) como aquél que genera un movimiento disruptivo en relación a las consideraciones que se tenían hasta el momento, desde la psicología hacia la educación, sobre la Inteligencia. En su formulación sobre la teoría de las Inteligencias Múltiples, rompe con una tradición que hasta el momento priorizaba al coeficiente intelectual, basado en el desarrollo lógico matemático y lingüístico

verbal, por sobre otras capacidades humanas, lo que encontraba -y aún encuentra- eco en las instituciones educativas. Es así que a nivel general, las consideraciones sobre lo que era un buen estudiante en el marco de la educación formal, era aquél que conseguía destacados desempeños en estas áreas. Gardner formula su teoría de las Inteligencias Múltiples como una forma de conceptualizar de manera diferente a la Inteligencia, ampliando la visión instituida. Es así que propone en un primer momento la existencia de siete inteligencias, basadas en las capacidades humanas reconocibles en las diferentes culturas y desde desarrollos tempranos en los sujetos. Además de la lógica matemática y la lingüística verbal, destaca la existencia de otras Inteligencias como la visual espacial, musical, corporal cinestésica, intrapersonal e interpersonal. Más allá de que la teoría inicial ha recibido reformulaciones, se destaca la relación entre estas dos últimas inteligencias con la conocida Inteligencia Emocional descrita por los psicólogos Peter Salovey y John Mayer. En este sentido, Bisquerra y Chao Rebolledo (2019) coinciden en que si bien se trata de marcos teóricos distintos, con autores y contextos de producción diferentes, tienen muchos elementos en común, que a su vez la Educación Emocional integra en su propuesta psicopedagógica. Lo relevante aquí es poder reconocer diversos aportes desde el último tercio del Siglo XX, principalmente desde la Psicología, que recorren un camino de investigación, reflexión y problematización sobre aspectos emocionales vinculados a los aprendizajes y al desarrollo del individuo en diferentes contextos. Desconocidos entre sí, ambos paradigmas contribuyen a preguntarse sobre qué priorizan los sistemas educativos, para qué y desde dónde pensar estrategias que contribuyan al desarrollo integral de los sujetos. Además de Salovey y Mayer (1990), es Daniel Goleman (1995) quien realiza un aporte en la masificación de la noción de Inteligencia Emocional, realizando una nueva priorización donde este aspecto es clave para las posibilidades de desarrollo de las personas, proponiendo que aquellos que logran destacar en esta dimensión, tendrán mayores oportunidades y conseguirán un mayor aprovechamiento de las mismas. Más allá del rigor de sus elaboraciones, en este recorrido se toma el valor de Goleman en difundir la relevancia de factores emocionales, que repercutió en innumerables investigaciones posteriores. Si bien forman parte de paradigmas diferentes en relación a qué entienden por Inteligencia Emocional, cómo evaluarla y qué posibilidades tenemos para incidir en su desarrollo, comparten la búsqueda continua de formular y actualizar las nociones y las herramientas para evaluarlas. Para Salovey y Mayer esta inteligencia es "genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación en el pensamiento" (Fernández Berrocal & Extremera Pacheco, 2005, p. 67). Se relaciona con la habilidad de procesar información relevante de nuestras emociones y la conciben con independencia de los rasgos estables de personalidad. Estas habilidades serían las de "percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; acceder y/o generar sentimientos que faciliten el

pensamiento; comprender emociones y el conocimiento emocional; regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (p. 68). El interés principal de estos investigadores radica en el establecimiento de “las propiedades psicométricas” del constructo de Inteligencia Emocional para “elaborar un instrumento válido y fiable para su medición” (Bisquerra, 2012, p. 130). El modelo de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer es identificado por Panizza y Ferrando (2023), en su revisión y sistematización de modelos de habilidades socioemocionales, como uno de los marcos teóricos utilizados con mayor frecuencia en las investigaciones referidas a las emociones en el aprendizaje. Cabe destacar que dicho modelo encuentra sentido tanto para las evaluaciones de desempeño académico como para las intervenciones en programas específicos en habilidades socioemocionales (Panizza y Ferrando, 2023, p. 15), así como sustenta propuestas teóricas y metodológicas en el marco de las competencias emocionales, lo que se vincula directamente con la Educación Emocional como la concibe Bisquerra, otro de los exponentes más referidos en la temática.

Por otro lado, para Goleman esta inteligencia consiste en: la autoconciencia emocional; la autorregulación; la automotivación; la empatía; las habilidades sociales (p. 133). Si bien existen otros modelos relacionados con la Inteligencia Emocional, se entiende que los expuestos hasta aquí reflejan aspectos fundamentales que estructuran los cimientos, entre otros aportes que se desarrollarán más adelante, que permiten precisar y definir los alcances de la Educación Emocional.

Además de las nociones antedichas, existen diversas investigaciones que buscan echar luz sobre las *emociones*, sus orígenes, sus expresiones, su relación con la cultura o con el desarrollo biológico de la especie humana. Estas teorías integran diferentes tradiciones investigativas, que ponen énfasis en diversas disciplinas por lo que abordan los fenómenos emocionales desde estas posiciones. Un ejemplo del vasto desarrollo en esta área es la mirada biologicista que desarrolla Paul Ekman (1982), y la expresión facial de las siete emociones básicas, o la construcción de un Universo de Emociones (Bisquerra, 2019) que en el idioma español reconoce más de cuatrocientas palabras que se asocian a cuestiones afectivas. Se considera pertinente en el marco de esta investigación desarrollar brevemente estos ejemplos, teniendo en cuenta que algunos de los elementos que allí se comparten también forman parte de los cimientos de la propuesta psicopedagógica de la Educación Emocional. A su vez, dichas referencias teóricas permiten comprender las diferentes posiciones de las maestras que reflejan la complejidad de asir en una única posición tanta diversidad, buscando enlazar posibles referencias conceptuales en las mismas.

Paul Ekman se ha dedicado a la investigación de las expresiones faciales de emociones en diferentes culturas, buscando reconocer aspectos trascendentales a las mismas, identificando emociones básicas que no dependen del contexto de desarrollo de los sujetos,

sino que comparten algunos elementos en toda la especie humana. Es así que identifica el miedo, la ira, el enojo, el asco, el desprecio, la alegría y la tristeza como emociones reconocibles en todas las personas más allá de la especificidad de su bagaje cultural. La combinación de los músculos para la expresión de estas emociones es según Ekman, un aspecto común, mientras que otros elementos como qué dispara estas emociones, qué sentido le da la persona, o cómo la gestiona, sí son aspectos específicos y aprendidos en la interacción con el ambiente.

Si lo pensamos como extremos de un continuo, podríamos decir que del otro lado se encuentra la propuesta de Bisquerra (2019), que tomando elementos de Ekman y de diferentes investigaciones sobre las emociones, así como agregando elementos que entiende son relevantes desde una definición política sobre el abordaje de estos contenidos en la educación, construye el “Universo de Emociones”. Este universo se compone de seis galaxias, con una emoción central en cada una de ellas, desde las que se ramifican diferentes emociones. Este autor toma cuatro de las emociones básicas (Miedo, Ira, Tristeza y Alegría), a las que agrega la felicidad y el amor, elaborando un complejo sistema de interacción entre las galaxias y otros componentes cósmicos que buscan trazar un paralelismo con el universo y sus misterios, así como una orientación clara para abordar las emociones en los ámbitos educativos.

Cabe aquí considerar el desarrollo conceptual de Helena Modzelewski (2021), quien propone una teoría sobre las emociones con un enfoque filosófico, descentrando la mirada del sujeto, y desarrollando la noción de emociones políticas, que toma de Martha Nussbaum, para pensar desde lo colectivo y haciendo foco en la posibilidad de un abordaje a nivel social. Interpela al sistema educativo en relación a qué emociones políticas se deberían promover en dicho marco. Propone un proceso denominado de autorreflexión y una taxonomía que permite profundizar en un proceso de análisis sobre las emociones situadas en contextos determinados, en individuos en interdependencia, tomando las creencias que sustentan dichas emociones como un eje central.

Otro antecedente de relevancia que propone Bisquerra radica en la experiencia de *fluir* desarrollada por el Psicólogo Mihály Csíkszentmihályi (1999), quien se propone estudiar esa experiencia óptima que somos capaces de experimentar los seres humanos en algunas situaciones particulares. Para ser más específicos, tomaremos las palabras del autor, cuando define el *fluir* como una “sensación de que las propias habilidades son adecuadas para enfrentarse con los desafíos que se presentan” a lo que agrega que la “concentración es tan intensa que no se puede prestar atención a pensar en cosas irrelevantes respecto a la actividad que se está realizando, o para preocuparse. La conciencia de sí mismo desaparece, y el sentido del tiempo se distorsiona” (p. 115). Estas sensaciones se pueden dar ocasionalmente y en relación a condiciones externas e internas. Csíkszentmihályi

concentra sus investigaciones en reconocer, describir y analizar aquellos elementos que componen las experiencias de flujo en las personas, con un interés profundo en conocer las condiciones necesarias para que se produzcan, y el valor de percibirlas para la subjetividad y el autoconocimiento.

En el mismo sentido se encuentran los desarrollos de la Psicología Positiva (Seligman y Csikszentmihályi, 2000), dedicada al “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 las personas y previenen la incidencia de psicopatologías” (en Bisquerra, 2011, p. 31). En tal sentido, los temas fundamentales que abordan son los relacionados con las emociones positivas, el bienestar emocional, la felicidad, el *fluir*, las fortalezas humanas. Sobre esta base se sustenta un posicionamiento político en relación al sentido que tendría la Educación Emocional en el ámbito educativo, y los aportes que podría hacer en la búsqueda de bienestar, el desarrollo integral de la salud y la felicidad de las personas. Estos antecedentes forman parte del bagaje conceptual que sustentan la propuesta psicopedagógica que Bisquerra define como Educación Emocional, que la estructuran y le brindan diversas oportunidades de trabajar tanto de forma transversal como explícita una serie de contenidos que redundan en mejores condiciones de trabajo y de vínculos pedagógicos entre docentes y estudiantes.

Un aspecto a destacar dentro de los antecedentes que se consideran pertinentes para el desarrollo de esta investigación, es la referencia a la resiliencia (Cyrulnik, 2001) como capacidad del sujeto para transitar una situación desfavorable, trágica para sí o para su entorno, y que lo relaciona directamente con una serie de recursos internos y externos. Este proceso dinámico refiere a la interacción de factores de protección y de riesgo que brindan la posibilidad de desarrollo en un momento particular. Esto quiere decir que la capacidad de ser más o menos resiliente, no sólo depende de la situación que nos toque atravesar, sino también del momento en que nos toca atravesarla. Allí se pondrán en juego aspectos individuales y de nuestro entorno. Por factores de riesgo se entiende a aquellas características o cualidades de una persona o comunidad que configuran una alta probabilidad de dañar la salud física, mental o socioemocional frente a situaciones desfavorables. Por otro lado, se comprende a los factores protectores como aquellos que refieren a condiciones o entornos capaces de favorecer el desarrollo de personas o grupos y reducir los efectos de circunstancias adversas. De esta manera, Uriarte Arciniega (2010) menciona que la resiliencia:

no está en los seres excepcionales sino en las personas normales y en las variables naturales del entorno inmediato. Por eso se entiende que es una cualidad humana universal presente en todo tipo de situaciones difíciles y contextos desfavorecidos,

guerra, violencia, desastres, maltratos, explotaciones, abusos, y sirve para hacerlos frente y salir fortalecidos e incluso transformados de la experiencia (p. 689).

Cabe mencionar que el desarrollo de esta capacidad o cualidad no se encuentra de forma innata, sino que se construye en la interacción del individuo con el entorno. Ni toda responsabilidad del sujeto, ni todo determinismo de las experiencias sufridas en su entorno. Ambos extremos son peligrosos y reduccionistas de la diversidad de situaciones que le toca atravesar a las personas. La búsqueda misma del desarrollo de la noción de resiliencia radica en la complejidad de explicar cómo una persona -o comunidad- trasciende -o transita- por situaciones de catástrofe -individual o colectiva-, logrando un desarrollo adecuado y valioso para la cultura en la que se encuentra inserto. Es así que Bisquerra (2005) destaca que incorporar la Educación Emocional en la formación del profesorado, y a través de estos a niños, niñas y jóvenes, contribuye a una prevención primaria inespecífica, entendiendo que la adquisición de competencias emocionales se pueden “aplicar a una multiplicidad de situaciones, tales como la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión, violencia, etc. (...) pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (estrés, depresión, impulsividad, agresividad, etc.) o prevenir su ocurrencia” (p. 97). Se puede afirmar, con los autores mencionados, que la Educación Emocional contribuiría a generar entornos educativos que oficien de factores protectores para los y las niños y niñas, mientras que en la medida en que puedan desarrollar competencias emocionales a partir del trabajo transversal y explícito de estos contenidos, incorporarán factores de protección internos a los que acudir en situaciones adversas o desafiantes.

3.2.2 Sobre la propuesta psicopedagógica

En el presente marco teórico se toma como referencia la propuesta psicopedagógica de la Educación Emocional elaborada por el Psicólogo español Rafael Bisquerra, por una serie de criterios que se consideran pertinentes desarrollar. En primer lugar, como se ha visto hasta aquí, existe una vasta producción desde diferentes enfoques y disciplinas que abordan la compleja relación entre las emociones y la educación. En algunos casos estas líneas son complementarias, en otros se realizan fuertes cuestionamientos a su abordaje tanto de forma transversal como explícita. Se ha comprendido fundamental tomar un modelo teórico específico, con su fundamentación, su posicionamiento, su desarrollo práctico y teórico, a modo de punto de partida desde donde analizar y profundizar lo relacionado a las percepciones docentes en este campo. Se entiende que esto facilitará la posibilidad de comprender las posiciones docentes, desde su diversidad, tomando un eje común.

Rafael Bisquerra realiza una propuesta psicopedagógica que busca incorporar una serie de contenidos a la Educación basado en un posicionamiento ético-político que se sustenta en la producción científica -desde diversos campos disciplinares- disponible hasta el momento. Otra de las características de su propuesta es que no busca ser restrictiva, sino que por el contrario propone unas bases que operan como un sistema abierto a la inclusión tanto de contenidos como de prácticas, que persigan los objetivos propuestos en su modelo.

Se entiende por Educación Emocional a un “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar al desarrollo de competencias emocionales como elementos esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2012, p.158). Como se desprende de la definición, cuando se menciona Educación Emocional se hace referencia a un proceso que comienza con el inicio de la vida de una persona y se extiende durante todo su ciclo vital. Es así que en su desarrollo inciden múltiples factores, de contexto y personales, que son imposibles de controlar en su totalidad dada la complejidad de elementos que la constituyen. De lo que se trata entonces es de explicitar que las instituciones educativas formales forman parte relevante de dicho proceso, incidiendo directamente. Sea explícitamente, porque se lo proponga o no, los vínculos pedagógicos habilitan y/o inhabilitan el desarrollo de competencias emocionales que tienen una aplicabilidad concreta en la formación académica del individuo o grupo, pero que también hacen eco en los diversos ámbitos de interacción de estos, y por supuesto, viceversa. Aquí se considera pertinente hacer una pausa, para realizar un énfasis en lo que le corresponde al sistema educativo en su conjunto y particularmente a las prácticas docentes en relación a este proceso. Es desde las situaciones del contexto de los estudiantes, sus familias y las instituciones, desde sus posibilidades y oportunidades, que este proceso cobra un sentido explícito en su abordaje. No se trata de las condiciones que presentan, sino de las que se considera relevante desarrollar y que desde las prácticas educativas se puede hacer, que de hecho, ya lo hacen. La Educación Emocional tiene como objetivo principal la promoción de competencias emocionales, a saber: conciencia emocional; regulación emocional; autonomía emocional; competencia social; habilidades de vida y bienestar (Bisquerra, 2012). Por competencia emocional el autor comprende al “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar, y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 146). Esta construcción teórica, como se mencionó anteriormente, persigue el criterio de ser comprensivo, amplio e integrador (Bisquerra, 2012), con un sentido educativo que toma diversos fundamentos disciplinares en su construcción teórica y busca ser operativo en el marco de las prácticas educativas. En relación a la competencia de conciencia emocional, se entiende a “la capacidad de tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la

habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado” (Bisquerra, 2012, p. 148). Dentro de los aspectos que se destacan en esta competencia emocional, se resaltan: la toma de conciencia de las propias emociones; poder dar nombre a los fenómenos emocionales; la comprensión de las emociones de los otros; ser consciente de la interacción existente entre emoción, cognición y comportamiento (Bisquerra, 2012). La regulación emocional se entiende como “la capacidad para manejar emociones de forma apropiada” (p. 148). Entre los aspectos que la componen se encuentran la toma de conciencia de la relación entre “emociones, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas” así como desarrollar una expresión emocional adecuada (Bisquerra, 2012, p. 148). En relación a la competencia de autonomía emocional se entiende como “un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal” (p. 149) donde se encuentran microcompetencias como: autoestima; automotivación; autoeficacia emocional; responsabilidad; actitud positiva; análisis crítico de las normas sociales; resiliencia. Por competencia social se hace referencia a “la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas” (p. 150) lo que implica dominar las habilidades sociales básicas; desarrollar el respeto por los demás como posibilidad de “aceptar y apreciar” las diferencias individuales y grupales; practicar la comunicación receptiva y expresiva, la capacidad de ser asertivo, o gestionar situaciones emocionales, entre otras. Por último, por competencias para la vida y el bienestar se entiende “la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, familiares, sociales, de tiempo libre, etc” (p. 151) resaltándose la posibilidad de fijar objetivos adaptativos; la toma de decisiones tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad; búsqueda de ayuda y de recursos identificando las necesidades de apoyo y asistencia; la ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida.

La metodología propuesta para abordar a la Educación Emocional en los espacios educativos es “eminente práctica” (p. 166) donde el eje es que sea participativa y dinámica, tomando recursos como la “introspección, relajación, modelado, dinámicas de grupo (role playing, grupos de discusión, dramatización, etc)”, entre otras.

Algunos de los objetivos que persigue la propuesta psicopedagógica de la Educación Emocional consisten en:

- adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; denominar las emociones correctamente; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; subir el umbral de tolerancia a la frustración; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad de generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a fluir (Bisquerra, 2012, p. 163).

Para alcanzar dichos cometidos se propone el abordaje de diferentes contenidos que se ajustan en relación a los destinatarios y se componen de elementos teóricos y prácticos que pongan en juego el desarrollo de las competencias emocionales. Para el autor, la Educación Emocional debe abordarse de forma explícita, en todo nivel educativo, de forma continua y con un tiempo específico. Es así que no debe aplicarse -únicamente- como matafuegos ante situaciones límite o de crisis, sino que el sentido de la misma radica en su posibilidad de transversalidad -en relación a contenidos y situaciones-, y en la oportunidad para todos los estudiantes, más allá de su punto de partida.

3.2.3 Educación Emocional desde una perspectiva crítica -y como posibilidad de reconocimiento-

Si comprendemos a los afectos como posibilidad de reconocimiento del otro en los vínculos educativos, la Educación Emocional contribuiría a reflexionar en relación al problema del reconocimiento (Fraser, 1997) en los contextos educativos aportando a la mirada de las maestras y educadores, al desarrollo integral de las personas y a las oportunidades a las que acceden. Reflexionar en relación al sentido y los efectos del vínculo entre emociones y educación, tomando en cuenta los antecedentes expuestos, fortalecen el análisis desde una perspectiva crítica y un posicionamiento ético-político-reflexivo de la relación entre emociones, educación y tarea docente. Desde esta posición es que se comprende a la Educación Emocional como una práctica transformativa, tomando las ideas de Nancy Fraser:

Las estrategias afirmativas para reparar la injusticia intentan corregir los resultados desiguales de los acuerdos sociales sin tocar las estructuras subyacentes que los generan. En cambio, las estrategias transformadoras aspiran a corregir los resultados injustos reestructurando, precisamente, el marco generador subyacente (Fraser, 2006, en Plá, 2016, p. 58).

Considerando lo expuesto, se toma a la inclusión de la Educación Emocional como una estrategia transformativa en el ámbito educativo, que busca contribuir en diferentes niveles a la justicia social. Siguiendo a Fraser, para que exista esta justicia social tiene que haber “redistribución (aspectos económicos), reconocimiento (temas culturales), y representación (ámbitos políticos) que permitan una paridad participativa de los diferentes individuos o grupos sociales” (Fraser, 2006, en Plá, 2016, p.57). Cuando se menciona al reconocimiento cultural a grupos históricamente menospreciados, se entiende que “podría implicar la transformación total de los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación, creando cambios en la autoconsciencia de todos” (Fraser, 1997, p. 7). A

partir de allí es que se puede pensar en el reconocimiento como ejercicio de derechos, como posibilidades y oportunidades de desarrollo integral de las personas, desde la concepción de sujetos activos y promotores de cambio -y de sus cambios-. Tomando a Honneth y sus tres esferas de reconocimiento, así como a la perspectiva de la Educación Emocional como potenciadora del desarrollo de competencias emocionales, encontramos el paralelismo que invita a pensar dichas líneas en el mismo sentido: reconocimiento para el desarrollo de la autoconfianza, el autorrespeto, y el autoestima (Revuelta & Hernández-Arencia, 2019). Se considera relevante tomar al reconocimiento como punto de partida, como posibilidad de “igualdad” primera:

no es equivalencia, ni identidad, ni “lo mismo”, sino la posibilidad de habitar un espacio de semejanzas, común y singular al mismo tiempo, una suerte de “atmósfera” que impregna la vida para que nada ni nadie se sienta llamado a arruinarle la vida a ninguno desde una posición de privilegio, superioridad, autoritarismo, soberbia (Skliar, 2017, p. 33).

Se enlaza lo anterior con lo que Peluso (2020) denomina ideología de la normalidad, específicamente pensando las prácticas educativas enmarcadas en un proceso de normalización: “la imposición de una lengua estándar y de sus marcos culturales y aparatos ideológicos y políticos es claramente una forma de normalizar, lo que supone integrar y/o incluir a quienes tozudamente se apartan de la norma” (p. 61), a lo que se le agrega también la posibilidad de que aparezca lo nuevo, lo diferente. La paradoja que acarrea la institución educativa implica que en ella se (re)produce “la administración del orden social, la difusión de la ideología de los grupos en el poder y las premisas definidas estatalmente” que los docentes “cotidianamente reformulan, refuerzan, resisten, modifican y disputan”, lo que expone al ámbito educativo como de disputa y construcción “al interior de la cual se producen desigualdades y diferencias” (Southwell y Vassiliades, 2014, p.12).

En el mismo sentido Vila Merino (2019), reflexionando sobre la relación educativa desde la Pedagogía de la Alteridad menciona que:

la relación educativa desde la óptica de los derechos y la autonomía del educando se encuentra basada en unos principios donde la confianza en las competencias del otro u otra, las expectativas positivas en sus logros, resulta fundamental pues las mismas condicionan las respuestas que obtenemos de los y las demás (p.181)

Siguiendo a este autor, se entiende relevante retomar a Sidorkin cuando se pregunta: “¿Qué pasa si consideramos la educación como un proceso de construcción de relaciones?” (p.182), a lo que Vila Merino responde que se debe tomar a los procesos en el ámbito educativo como algo fundamental, teniendo la posibilidad además de “otorgarle el lugar que se merece a la presencia del otro-a en la acción educativa, entender al aprendizaje como algo no sólo vinculado con el hacer y pensar, sino también con el sentir, el

convivir, el cuidar” (p. 182). Se entiende entonces que el enfoque de la Educación Emocional contribuye a la mirada docente y a los efectos que provoca la misma. Siguiendo a Skliar (2017), entendemos que dichas miradas “tienen que ver con el poder, es cierto, pero también con la posición desde la que parten, del lugar donde se forman y de los sujetos a los que van destinadas” (p. 39). El riesgo se corre a partir de la naturalización de estas miradas, que se dan en la cotidianeidad de las prácticas educativas y es donde se pueden ver posicionamientos que trascienden una concepción técnica de la enseñanza. En este sentido, Skliar plantea:

(...) sabemos que en las instituciones educativas se toman decisiones a diario, como producto de la naturalización de la mirada. Más allá del lenguaje técnico y especializado, más allá de los legajos e historiales, más allá de las evaluaciones y diagnósticos, incluso más allá de las relaciones puntuales al interior de las aulas, notamos que ciertas decisiones acerca de quién podrá o no podrá aprender, quien podrá o no podrá incluirse, quien podrá o no podrá “tener futuro”, dependen muchos de un juego (muy serio, muy grave) de miradas” (2017, p.39).

Con lo anterior se busca abrir un campo de posibilidades para analizar, desde el enfoque que propone la Educación Emocional, las prácticas educativas, sus nudos y naturalizaciones, vinculadas a la gestión emocional de las maestras, las posibilidades de relación entre los afectos y su tarea, el reconocimiento de estrategias de enseñanza desplegadas en esta línea. Se busca entonces reconocer posiciones que no parten de la incertidumbre, sino que se componen de miradas, valoraciones, construcciones históricas sobre la profesión, niños y niñas, la Escuela y es en ellas que encuentran sentido. Asimismo, se considera pertinente hacer referencia a la idea de “tomar partido” desarrollada por Skliar, tomándola como sustento que habilita la comprensión de las posiciones docentes: “Y uno, dándose cuenta o no, sabiéndolo o no, “toma partido” ante cada situación, a cada instante, porque es imposible una supuesta neutralidad a la hora de sentir y pensar lo educativo” (2017, p. 26).

Buscando entonces *tomar partido*, merece un apartado especial la concepción de la Educación Emocional como “novedad”, como lo “nuevo en educación”, e incluso la discusión sobre la crítica que propone al modelo de “educación tradicional”. Ana Laura Abramowski y Juana Sorondo (2022) en un artículo titulado “La crítica a la escuela tradicional desde la perspectiva de la Educación Emocional”, se proponen realizar un análisis específico de estos temas, buscando conocer qué de novedoso y qué de crítico podemos encontrar en la concepción de Educación Emocional. Allí concluyen, entre otras cosas, que en la noción de Educación Emocional confluyen una serie de concepciones preexistentes en las discusiones sobre educación, desde el *escolanovismo* hasta las producciones de Paulo Freire. Agregan que la perspectiva crítica que se supone en la

Educación Emocional parece fagocitar dichos discursos con una impronta de novedad que en realidad no tiene. De esta manera mencionan que “en un juego de oposiciones poco originales entre lo viejo y lo nuevo, la EE no sólo no vino a saldar deudas pendientes en el sistema educativo, sino que no ha hecho más que revitalizar patrones conservadores y regulatorios respecto de la dimensión emocional” (p. 175). Destacan también, apoyadas en la investigación de Sorondo (2023) sobre la relación entre la Educación Emocional en el Marco de las Políticas Neoliberales, reflexionando a partir del discurso de educadores de secundaria del Área Metropolitana de Buenos Aires, que parece existir cierta “apropiación” del discurso crítico en educación donde “la lógica neoliberal captura, neutraliza y se apropia de lógicas que le son extrínsecas” (p.15). La investigadora advierte sobre “la posibilidad que de estos discursos “críticos” no consigan problematizar aspectos centrales del orden social, y sirvan, en última instancia, a la legitimación del sistema de dominación” (p. 15). Es aquí donde se encuadra la presente investigación y se posiciona como punto de partida desde dónde anudar los discursos de las maestras participantes. Resulta significativo tomar los aportes citados para no caer en lugares comunes y simplistas, que propongan una serie de respuestas que no enriquecen las posibilidades de sentido de las reflexiones de las maestras. Ante tal contexto, el enfoque de la complejidad y la noción de posición docente, así como un conocimiento profundo sobre la propuesta psicopedagógica de la Educación Emocional, permitirán construir sentidos desde lo específico y situado de su discurso. Se considera entonces que el abordaje que aquí se propone es crítico, alineado con los aspectos que desarrolla Sorondo (2023):

Los abordajes críticos sobre un fenómeno como el de la EE deben, por consiguiente, esforzarse por exponer estas contradicciones, preguntas por las condiciones de posibilidad de su éxito, y desmontar aquellos sentidos que generan consensos indiscutidos y ahondar en los intereses y relaciones de poder que los (re)configuran (p. 16).

El desafío que se asume es grande teniendo en cuenta el vasto campo que se abre al momento de profundizar en la relación entre las emociones y la educación en el contexto actual. No obstante, es el punto de inicio que proponen Pineda y Orozco (2021) en la comprensión de la pedagogía de las emociones como fundamental para el reconocimiento recíproco “basados en parámetros emocionales, jurídicos y sociales” tal cual propone Honneth, conformando un modo de “relación intersubjetiva en la que las personas son reconocidas por los agentes sociales como seres independientes y diferenciados, cuyas capacidades son valiosas para la vida colectiva y la identidad propia del territorio” (p. 122). Para finalizar, se retoma un extracto de los autores mencionados, que permite tomar posición con respecto a la noción del abordaje de lo emocional más allá del sujeto, sino situados en un plano intersubjetivo y en sentido directo con el contexto donde se produce:

“ubicar las emociones en el plano intersubjetivo y político implica el aprender la compasión, piedad y misericordia, no desde el punto de vista del pensamiento cristiano, sino desde el vivir juntos, vivir sin miedo y el vivir éticamente” (p. 219). Caminar sobre la tensión que se propone desde los mencionados aspectos teóricos, es parte de un abordaje crítico y complejo que se asume para reflexionar sobre lo educativo.

3.3 Sobre las posiciones docentes

Un elemento central para comprender el objetivo de la presente investigación, radica en la categoría de “posición docente”, formulada por Southwell y Vassiliades (2014), quienes a partir de esta buscan identificar y analizar desde los discursos, la configuración de posicionamientos en relación a diferentes ejes que hacen a la cotidianidad del trabajo docente. Con raíces en el denominado giro hermenéutico y en el análisis político del discurso, esta categoría se formula con la posibilidad de establecer procesos de sutura en identidades posibles como “puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que las prácticas discursivas configuran y que articulan al sujeto en el flujo del discurso” (p. 16). En este sentido, la idea de posición docente refiere a “una construcción que se da en la relación, siendo imposible definirla, establecerla y asirla de antemano y desgajada de la construcción histórica de dicho trabajo” (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 7) y es en este establecimiento de relaciones que se supone una “construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan los docentes y el papel que la enseñanza podría desempeñar en su posible resolución” (Southwell & Vassiliades, 2014, p. 5). De esta manera es que, en el marco de la presente investigación, se considera central la categoría de posición docente ya que permite identificar complejas dinámicas entre los discursos docentes y sus diferentes relaciones con componentes que trascienden específicamente su saber técnico, poniendo a disposición elementos culturales, ideológicos, políticos, que no son fijos, sino que se reconocen móviles y sujetos a su tiempo y su posibilidad de enunciación, siempre incompleta. La relevancia del constructo no sólo radica en sus posibilidades teóricas, sino que contribuyen también en aspectos metodológicos que hacen posible la consecución de los objetivos que se proponen en esta investigación. Como se verá más adelante, la posibilidad de trabajar con el discurso de las maestras a través de la realización de grupos de discusión, posibilitará conocer posiciones que:

no están cerradas sino que articulan provisoriamente una serie de elementos, a través de operaciones que pueden ser explicadas tanto por la historicidad de la construcción del trabajo docente como por las disputas hegemónicas en torno de ciertas significaciones acerca de la tarea de enseñar (Vassiliades, 2012, p. 60).

El trabajo del investigador será entonces reconocer qué aspectos se anudan en estas posiciones, desde dónde comprenderlas y el sentido de las mismas. Para ello se deberá considerar la dimensión ético-política de las posiciones docentes “en la que se combinan apuestas por lo que el trabajo de enseñar y las nuevas generaciones pueden hacer...” (p.5). Ahora bien, cabe mencionar que la construcción de estas posiciones no responde al azar, sino a una serie de enunciados -posibles y sujetos a su contexto de producción- que “regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno a ella” (Vassiliades, 2011, p. 76).

El desafío será el de reconocer en los nudos del discurso, aspectos que constituyen las posiciones docentes en relación a la Educación Emocional, integrando elementos que la trascienden y forman parte de la cultura institucional, su historia y las posibilidades de enunciación que tienen sus integrantes en el contexto en el que se encuentran insertos. Es así que “la configuración de una posición docente supone la producción y puesta en circulación de discursos sobre la tarea de enseñar, en el marco de lo cual se vuelve central en análisis de los sentidos que las acciones, disposiciones e instituciones tienen para quienes las viven” (Southwell & Vassiliades, 2014, p.7). Siguiendo a los autores mencionados, el trabajo consistirá en:

poder encontrar regularidades en la dispersión de discursos educativos y también de analizar el conjunto de condiciones que rigen en un momento dado y en una sociedad determinada, la aparición de los enunciados, su conservación, los lazos que se establecen entre ellos y la manera en que se los agrupa en conjuntos estatutarios (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 9).

Se toman como referencias las investigaciones de los autores mencionados, destacando entre ellas la de Alejandro Vassiliades (2013) sobre la construcción de estas posiciones docentes en relación a la desigualdad social y educativa, y la de Southwell (2014) sobre la productividad política de la escuela. En ambos trabajos se configuran de forma relacional y compleja, a partir de los elementos disponibles en el discurso y en los diferentes aspectos que encuentran sentido desde estos, permitiendo echar luz -siempre de forma provisoria e incompleta- sobre categorías difíciles de enunciar en una mirada simplificada y que en su construcción arrastran un sinfín de supuestos que hacen a las posibilidades de decir de determinado tiempo y espacio: “la idea de posición docente procura dar cuenta de las paradojas y contradicciones, de la contingencia, conflicto e historicidad que atraviesan a esa construcción” (Southwell, 2014, p. 9). En este sentido, se supone con acierto que cualquier movimiento en el ámbito educativo, nunca se sobreimprime sobre un vacío, sino que debe “negociar con tradiciones y culturas institucionales y con prácticas que pueden generar fricciones y traducciones particulares” (p. 10). Otro aspecto central que se retoma

del trabajo de Southwell y Vassiliades (2014) sobre las posiciones docentes, radica en comprender que en ellas “convergen formas de sensibilidad y modos en que los maestros y profesores se dejan interpelar por las situaciones y los “otros” con los que trabajan cotidianamente”, haciendo énfasis en las “vías a través de las cuales intentan “ponerse a disposición”, desarrollan su trabajo de enseñanza” (p. 6). Es así que se ponen en juego no solo aspectos teóricos y reflexivos, sino también la experiencia directa de trabajo de los profesionales y las posibilidades de enunciar aspectos de la misma que habilitan -o no- las posibilidades de un ejercicio acorde, por ejemplo, a las expectativas propias y del sistema educativo.

Esta interpelación y el vínculo con “los otros” en educación posibilitan, dentro de los trabajos mencionados, el desarrollo de dos conceptualizaciones que ponen en juego la relación entre el afecto, el vínculo educativo y los diferentes sentidos que tienen para las maestras esta compleja relación, que se vinculan directamente con aspectos emocionales que dialogan con las nociones de Educación Emocional. Es así que se hace referencia a las construcciones de afectividad habilitante y afectividad estratégica (Vassiliades, 2013). Se entiende a la “afectividad habilitante” (Vassiliades, 2013): “en el sentido de que permite a los alumnos un espacio de toma de la palabra y de relato de lo que acontece cotidianamente” (p. 13). Lo anterior se vuelve entonces una estrategia cotidiana de las maestras para dar la palabra a los y las estudiantes para expresar sus emociones -por lo general asociadas a situaciones extraescolares- que puede estar viviendo el niño. Este sentido que desarrolla Alejandro Vassiliades se asocia a su vez con una preocupación por parte del docente, que se ve expresada en el interés en la participación, la escucha “y -a veces- el consejo, de situaciones que hacen a las vivencias extraescolares de los alumnos” (p. 13). Por otra parte, la noción de afectividad estratégica también se evidencia en los trabajos de Alejandro Vassiliades (2013), con respecto a las posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa. Esta construcción teórica permite comprender cómo la afectividad se presenta con un sentido eminentemente instrumental vinculado al proceso de aprendizaje. Es así que el autor la define como que “el afecto aparece, así, puesto al servicio de regular las conductas de los alumnos y conseguir una serie de comportamientos esperados dentro y fuera del aula” (p. 21). En el mismo sentido, Vassiliades (2013) destaca que se explicita que “el cariño y el aprendizaje están en una relación casi directamente proporcional, donde el espacio para alojar los problemas sociales o las carencias que las docentes suponen podría contribuir a un mejor trabajo escolar por parte de los alumnos” (p. 21).

Por otra parte, se desarrolla una tercera posición docente vinculada con las anteriores pero que retoma una serie de elementos que se “asientan en la idea de que el afecto es lo primero, o lo único, que se les debe brindar a estos alumnos debido a que ser docente implica “quererlos” y a que en sus hogares “están faltos de cariño”” (Vassiliades, 2011, p.

12). El origen que se evidencia en esta posición está dado por ubicar al otro como “carente”, imposibilitando la conexión con su realidad, que viene dada de antemano por el profesional de la educación que lo recibe y que determina una particular forma de vincularse. La maestra desde este lugar “debe transmitir una “cultura superior” que los alumnos “no tienen”, como aquellas que se sustentan más en un accionar moralizante –y en algunos casos, militante–” (Ídem). En el mismo sentido se retoma el trabajo de Elena de la Aldea (2014) vinculado a la construcción de una subjetividad heroica donde se concentran una serie de reflexiones que aportan y nutren la mirada, desde la complejidad necesaria y en relación directa con lo hasta aquí expuesto. Es así que la “subjetividad heroica” se caracteriza por una particular disposición ante los problemas por parte de algunos técnicos sociales que se desarrollan en el ámbito comunitario. Lo particular de esta disposición, radica en su componente inhabilitante a las posibilidades de cambio o desarrollo de la comunidad, encubierto en una entrega total y absoluta del técnico a lo opuesto. Dentro de la descripción que elabora la autora, esta subjetividad se distingue por: “un discurso de los valores elevados” donde el trabajador social se define en su capacidad para *salvar* la comunidad y trabaja por el bien de los otros; es “eliminador de problemas” ya que considera que con su buena voluntad y esfuerzo no hay problema que no pueda enfrentar; tiene un vínculo especial con la “urgencia”, siempre urge una resolución por lo que no hay tiempo para pensar, para realizar una pausa que permita tomar decisiones más sesudas; este heroísmo lleva consigo una víctima a la que se debe proteger o salvar, por lo que dichos roles necesitan mantenerse estancos para que “funcione” (de la Aldea, 2014). En consonancia con Vassiliades, estos “valores elevados” y las “carencias” que se reconocen de antemano en los sujetos de la educación dispone de cierta manera al profesional, generando efectos que repercuten en diferentes sentidos: vinculares, de oportunidades, de reconocimiento del otro.

3.4 Sobre las estrategias de enseñanza.

En el marco de esta investigación se considera pertinente definir la noción de estrategias de enseñanza, con el fin de aclarar, evitar confusiones, y permitir la rigurosidad en el análisis. Es así que tomamos como referencia los aportes de Anijovich y Mora (2009), y su precisión conceptual en relación a dichas estrategias, tomándolas como:

el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué (p. 23).

Siguiendo a estas autoras, destacamos que las estrategias utilizadas por las maestras tienen dos dimensiones que se articulan. Una dimensión reflexiva, que implica el proceso de diseño de la planificación de las actividades de aula, e implica:

desde el proceso de pensamiento del docente, el análisis que hace del contenido disciplinar, la consideración de las variables situacionales en las que tiene que enseñarlo y el diseño de alternativas de acción, hasta la toma de decisiones acerca de la propuesta de actividades que considera mejor en cada caso (p. 24).

Por otro lado, una dimensión de la acción, que implica la puesta en marcha de las definiciones previamente realizadas. Estas dimensiones se combinan en tres momentos que son los de planificación-acción-evaluación, que permite rediseñar las estrategias seleccionadas, realizando los ajustes necesarios en función de los estudiantes y los objetivos de aprendizaje (Anijovich y Mora, 2009). Este proceso habilita la revisión constante de las prácticas del docente, quien a partir de su experiencia de trabajo incorpora nuevas estrategias para el trabajo en aula.

Para el análisis sobre las estrategias de enseñanza que se despliegan para el abordaje de la Educación Emocional, se destaca entonces la necesidad de comprender que estas refieren a la estrecha relación entre las temáticas que se priorizan en los programas para el trabajo en aula y la forma en que se considera más conveniente que se propongan a estudiantes, lo que conlleva decisiones que se ajustan a las necesidades educativas de niños y niñas, así como a valoraciones y definiciones que el o la docente considera importante. Es así que “la relación entre temas y forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inescindibles” (Camilloni, 1998 en Anijovich y Mora, 2010, p. 23).

Si vemos lo anterior desde la perspectiva propuesta, podemos decir que la noción de estrategias de enseñanza permitirá conocer tanto la percepción de los docentes sobre el aporte transversal que puede realizar la Educación Emocional en sus estrategias de enseñanza, así como también permitirá identificar aquellas especialmente desplegadas para el aprendizaje y desarrollo de la misma.

Capítulo 4: Diseño Metodológico

Se propone un diseño de metodología cualitativa de carácter exploratorio, que permita profundizar y comprender las diferentes relaciones que se establecen entre la Educación Emocional y la tarea docente, desde la complejidad inherente al campo. Se propone estudiar lo que Canales (2014) define como “vivencias” de los sujetos implicados,

entendiéndose como “compresiones del significado de aquellos hechos para el sujeto que los vive” (p. 171).

Se espera construir conocimiento -sentido- desde y con las representaciones sociales de las maestras (Canales, 2006), entendiendo a las mismas como “sistemas de referencia que vuelven lógico y coherente el mundo para los sujetos organizando las explicaciones sobre los hechos y las relaciones que existen entre ellos” (p. 300), llegando a las mismas a través de lo que los sujetos tienen para decir sobre sí mismos, su práctica, su contexto.

4.1 Definiciones metodológicas

Se propuso para la presente investigación el trabajo con tres grupos de discusión compuestos por maestras de Educación Primaria, con una serie de criterios de inclusión y exclusión según se detallan y fundamentan en este apartado. Las definiciones que llevaron a esta construcción se fueron consolidando gracias al diseño flexible planteado como punto de partida. Con dichos criterios se buscó conocer las especificidades percibidas por las participantes en relación a su ejercicio profesional desde la perspectiva de la Educación Emocional, así como tener en cuenta las posibilidades reales en el marco de una investigación de Maestría como la que se propone.

Es así que se trabajó con un grupo de maestras de Montevideo y Zona Metropolitana, con la característica de ejercer su profesión en escuelas de categoría correspondiente a centros de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas (APRENDER), definidos por la Dirección General de Educación Inicial y Primaria como centros caracterizados por la “inclusión educativa que procura garantizar el acceso y permanencia de todos los niños en el sistema educativo, así como el logro de aprendizajes de calidad”. Los centros pertenecen a los quintiles 1 y 2. Otro grupo se compuso por maestras del interior del país con experiencia de trabajo en Escuelas de Educación Pública. Este segundo grupo se realizó por razones de disponibilidad de traslado, de forma virtual. Estas definiciones se sustentaron en la posibilidad de contrastar las percepciones de las maestras, integrando para el análisis las perspectivas en relación a la Educación Emocional, teniendo en consideración el contexto del centro y sus diferentes implicancias. A partir de la realización de los dos grupos iniciales, se propuso la realización de un tercer grupo compuesto por un colectivo docente de trabajo en una escuela de Montevideo, con el fin de triangular la información hasta aquí obtenida y saturando o abriendo posibilidades que hasta el momento no se presentaban. El criterio para la selección de la Escuela participante siguió la lógica del grupo de discusión número uno -Escuela de categoría APRENDER-, con la disposición tanto del colectivo como de la Dirección del centro para participar de una investigación de estas características.

Al ser una muestra de maestras cuya participación es de carácter voluntario, se consideraron aquellas personas “autoseleccionadas” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 396) que resultan convocadas por interés en la temática, por el intercambio entre colegas, por el diseño de investigación, entre otros intereses y a su vez cumplen con los criterios de inclusión establecidos para la participación en los grupos de discusión.

En el caso de los grupos de discusión 1 y 2, las personas se anotaron a partir de una invitación repartida en formato “bola de nieve” y confirmaron en un segundo momento a partir de mayor conocimiento sobre el proceso y la posibilidad de participar en el horario y día fijados por el investigador. Con respecto al grupo 3, la posibilidad de participar del grupo fue abierta y voluntaria, donde las docentes interesadas se postularon a partir del interés en la temática y en la propuesta de investigación.

A nivel general, los criterios de inclusión para la integración de la muestra, fueron los siguientes: en primer lugar debían ser maestras con al menos un año de trabajo directo en aula; en segundo lugar debían desempeñarse o en escuelas de categoría APRENDER o en el interior del país, dependiendo de cada grupo.

Por otro lado, como criterio de exclusión se define que las participantes no hayan tenido licencias por motivos psiquiátricos en el último año de trabajo, con el fin de atender a las consideraciones éticas estipuladas en el marco de esta investigación.

4.2 Herramientas de investigación

Se propone utilizar al grupo de discusión como instrumento para producir información, entendiéndolo como una técnica social del habla que articula “el orden social y la subjetividad, punto en que la sociedad se subjetiviza y en que la subjetividad se socializa” (Canales y Binimelis, 1994, p. 108), permitiendo el “diálogo, la participación y la obtención de la información desde una perspectiva crítica y contrastada” (Hortigüela, et al, 2017, p. 31). Con respecto a los criterios de mínima y máxima para la conformación de los grupos, se siguen las orientaciones de Canales (2006), quien recomienda una composición de entre 6 y 10 participantes, no obstante existen referencias que hacen a la excepcionalidad de grupos con un mínimo de 4 personas (Hernández Sampieri et al., 2022), justificado en lo específico de la muestra o en las dificultades para la participación voluntaria.

Siguiendo a Canales y Binimelis (1994), se entiende al grupo de discusión como una técnica pertinente “para investigar los tópicos y lugares comunes que recorre la intersubjetividad y en las que esta se reproduce (como en la obviedad verificada)” (p. 111), se considera como una técnica de investigación cualitativa adecuada para el objetivo de esta investigación,

procurando conocer la percepción docente sobre un tema de relevancia como es la Educación Emocional.

4.3 Características de las participantes

A través del formulario de interés compartido a través de redes sociales (LinkedIn, Instagram y WhatsApp), se anotaron para participar de los diferentes grupos de discusión cincuenta y dos personas. De ellas, cuarenta y dos cumplían con los criterios de inclusión planteados inicialmente, repartidas en veinticinco maestras de Escuelas de categoría APRENDER de Montevideo y Zona Metropolitana; y diecisiete se desempeñaban laboralmente en el interior del país. El investigador se puso en contacto con cada una de las interesadas con el fin de acercar información relevante y detallada del proceso de investigación, y a partir de allí, confirmar la asistencia al grupo de discusión específico según su desempeño laboral. Es así que participan siete maestras del grupo N° 1, orientado a docentes de Escuelas de categoría APRENDER de Montevideo y Zona Metropolitana, realizado presencialmente en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Salvo una participante que tenía un año de experiencia como maestra a cargo de grupo, las otras seis participantes tenían más de seis años de trabajo en instituciones educativas. Del grupo N° 2 participaron virtualmente a través de la plataforma Zoom, cinco maestras con residencia en el interior del país, cuyo desempeño laboral se encontraba asociado a una escuela APRENDER y cuatro Escuelas Urbanas Comunes, de los departamentos de Cerro Largo, Canelones, Maldonado, Tacuarembó y Treinta y Tres. Todas las participantes del grupo de discusión N° 2 contaban con más de diez años de trabajo en instituciones educativas. Del grupo de discusión N° 3 participaron seis maestras de la misma institución educativa (Escuela APRENDER - Montevideo), convocadas voluntariamente por la Dirección y a partir de la información compartida por el investigador y el aval obtenido por parte de la Dirección General de Educación Inicial Primaria. De las participantes, dos contaban con un cargo de suplencia para el año y era su primera experiencia laboral, y las restantes cuatro tenían entre dos y cinco años de trabajo en la misma institución.

A modo de descripción general de las participantes de los tres grupos de discusión, se comparten algunos datos que se consideran de relevancia para aportar a la comprensión de dónde surgen las reflexiones que se describen en el capítulo de análisis. Es así que el promedio de edad fue de 37 años. La mitad de las participantes se formaron en Montevideo, en los Institutos Normales “María Stagnaro de Munar y Joaquín R. Sánchez” perteneciente al Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública, mientras que las restantes reportan haberse formado en los Institutos de Formación Docente de Treinta y Tres, Maldonado, Salto y Durazno. Una de ellas menciona haber

recibido su formación de grado en la Universidad de Montevideo. Con respecto a los años de trabajo en la Educación Pública, en el grupo N° 1 el promedio es de 11 años, en el grupo N° 2 es de 20 años, mientras que en el grupo N° 3 es de 5 años de trabajo. Dentro de lo descrito, el 22% de las participantes hace más de diez años que trabajan en la misma institución, mientras que el restante 78% reporta tener una antigüedad menor a los 5 años en el mismo centro educativo. El 78% de los cargos son efectivos, 11% de las maestras reporta tener cargo interino, mientras que el restante 11% cubren una suplencia anual en la institución. Del total de las maestras participantes, un 67% reporta haber realizado formaciones complementarias en los últimos tres años, de las cuales el 33% menciona haberlas hecho en Educación Emocional (cursos o seminarios dictados por instituciones privadas). Dentro de las temáticas en las que mencionan haber recibido formación se destacan: Tecnologías de la Información y la Comunicación, Lengua, Educación Inclusiva, Matemáticas y Ciencias Sociales. De la población total que participa de los grupos de discusión, el 17% menciona haber participado de un proyecto a nivel de centro vinculado a Educación Emocional en el último año.

4.4 Consideraciones éticas

En lo que respecta a las consideraciones éticas pertinentes para la realización de la presente investigación, estas se enmarcan en el Decreto N° 379/008 (Uruguay, 2008), el cual establece los reparos necesarios para la investigación con seres humanos.

En primer lugar, se solicitó el aval del Comité de Ética de la Facultad de Psicología, con el fin de que el proyecto de investigación cuente con todas las garantías institucionales para su ejecución, contemplando los intereses del investigador y brindando los avales correspondientes a las participantes. Es así que se presenta el 4 de julio de 2021 la solicitud ante el comité, quien aprueba con fecha 3 de noviembre de 2021 los criterios éticos del proyecto.

En segundo lugar, se procedió a solicitar los avales institucionales correspondientes para la autorización de realización de la investigación en el marco del Consejo de Educación Inicial y Primaria, de la Administración Nacional de Educación Pública. Se presentó la solicitud en fecha 15 de marzo de 2022, y se obtuvo la resolución con el aval el 25 de julio de 2022, por parte de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria.

En tercer lugar, se solicitó a las participantes la firma del “consentimiento libre e informado”, tal cual exige la normativa vigente, donde se expresa con claridad la finalidad del proyecto de investigación, así como la de su participación en este, que puede ser suspendida en cualquier momento si así lo considera pertinente. Se aclara allí también el carácter

confidencial de la información, así como la preservación de su identidad. Se especifica a su vez, que la información expuesta en los grupos de discusión, quedará a consideración de cada participante. El consentimiento expresa la posibilidad de que el material sea conservado, así como las entrevistas grabadas, y des-grabadas, garantizando su utilización siempre con fines académicos y sin exponer la identidad de los participantes.

Se realizó una ponderación de riesgos y beneficios que pueden resultar de la participación en la presente investigación, tanto actuales como potenciales, buscando que la misma se realice en un marco de garantías para las personas involucradas.

En este sentido, se entiende que la participación en los grupos de discusión tuvo beneficios directos para los concurrentes. En líneas generales, la oportunidad de problematizar en relación al sistema educativo por parte de las personas que forman parte de este, en un espacio que garantice la confidencialidad así como contribuya a la reflexión y el análisis desde la perspectiva de la Educación Emocional, con la importancia que ha tomado la misma en los últimos años, se considera como un aporte de relevancia para el desarrollo profesional de los participantes. Como se menciona en otras investigaciones consultadas (Aristulle & Paoloni-Stente, 2019; Hortigüela et al., 2016; Fernández, Palomero & Teruel, 2009), el hecho de generar un espacio donde pensar las prácticas educativas entre pares, con el fin de vehicular inquietudes, dudas y certezas, suscitadas desde la experiencia de trabajo de las participantes y motivadas a partir de la coordinación de los grupos de discusión, resulta de particular interés así como una oportunidad de encuentro con colegas para intercambiar sobre la labor que desarrollan. Por otro lado, conocer las estrategias que despliegan otros profesionales de la educación en el contexto de aula e instituciones de características similares, expresadas a partir del sentido mismo de la práctica y la experiencia, puede potenciar y resignificar las prácticas personales, permitiendo el desarrollo de nuevas y diferentes propuestas.

En cuanto a los riesgos potenciales que pudo suscitar la participación en la investigación, se identificaron aquellos vinculados a la temática propuesta. Reflexionar desde la perspectiva que presenta la Educación Emocional, implica pensar-se desde un lugar que puede no resultar cómodo, ya que involucra el cuestionamiento de la formación recibida, de las concepciones que hasta el momento se manejan, lo que puede generar movilizaciones tanto en el encuentro con los otros en el contexto del grupo, como posteriormente. Es así que desde la organización se contempló la interrupción de las dinámicas en caso de ser necesario, para atender las demandas particulares de alguno de los integrantes -lo que no fue necesario en ninguno de los grupos realizados-, y se planteó el seguimiento una vez realizado cada grupo de discusión para despejar dudas e inquietudes que de allí puedan surgir. Se considera además un criterio de exclusión de aquellas maestras que se hayan

tomado licencia por motivos psiquiátricos en el último año, con el fin de brindar mayor garantías y seguridad a las participantes.

Se contempló la situación sanitaria que atravesaba nuestro país, teniendo en cuenta las recomendaciones tanto del Ministerio de Salud Pública, como las correspondientes a la Facultad de Psicología y la Universidad de la República. Se buscó garantizar el mejor contexto sanitario para las participantes, utilizando, por ejemplo, la modalidad virtual como estrategia alternativa para el grupo de maestras del interior del país.

Por último, se procuró acercar los resultados de la investigación propuesta a las participantes de la misma y las personas interesadas, a modo de devolución y de contribución a las prácticas educativas, y también contemplando la solicitud manifestada por la Dirección General de Educación Inicial y Primaria en su aval.

4.5 Análisis de la información

El análisis de los datos se asienta en la teoría fundamentada, que se sustenta en que “la teoría (hallazgos) va emergiendo fundamentada en los datos” (Hernández, Sampieri & Baptista, 2010, p. 444). El proceso de análisis no sigue un camino lineal, sino que se nutre a lo largo de las decisiones que se toman a partir del trabajo de campo y de las sucesivas revisiones de la información obtenida. El trabajo del investigador consiste en la recolección de datos, la preparación para la organización a partir de criterios que se establecen en relación a lo que se obtiene, la revisión de los mismos y la posibilidad de ir descubriendo las unidades de análisis, lo que permitirá la codificación en primer y segundo nivel, para finalizar en generación de explicaciones y teorías tomando insumos teóricos que estructura en el proyecto de investigación (Hernández, Sampieri & Baptista, 2010).

Se procede a partir de la codificación de la información obtenida, organizando los datos a través de las relaciones que se establecen en los discursos de los participantes, buscando establecer unidades de significación que permitan el análisis y la interpretación de los resultados. Se busca la triangulación de la información con especialistas en la temática, buscando contrastar los aportes y sentidos que allí se susciten para enriquecer las categorías y el análisis posterior. Siguiendo a Hortigüela et al. (2017), se entiende que “este contraste entre profesionales educativos permite potenciar las interacciones existentes a través de análisis fenomenológicos e interpretativos” (p. 33).

Para el procesamiento de los datos obtenidos se utiliza una versión gratuita del software Atlas.ti, que permite la codificación y facilita el posterior análisis de los grupos de discusión, siendo una herramienta importante para el trabajo del investigador. Se utiliza el análisis de

frecuencia para la construcción de categorías emergentes de primer nivel, que permitan interpretar desde el enfoque propuesto al discurso de los docentes, apoyado en la guía elaborada para la realización de los grupos de discusión, abierta a los emergentes que de allí surgen.

4.5.1 Construcción de las categorías

La construcción de las categorías se realizó a partir de dos instancias: la primera categorización surge de la construcción del problema de investigación y las sucesivas definiciones teóricas que posibilitaron la elaboración de los objetivos y preguntas de investigación. Es así que se definen las categorías de: comprensión de las maestras sobre Educación Emocional; cuál es el sentido que le adjudican las maestras a la Educación Emocional en el contexto educativo; y por último cuáles son las estrategias de enseñanza que consideran que utilizan para abordar los contenidos vinculados a la Educación Emocional. En cada una de estas categorías, se identifican a partir del análisis de frecuencia y de la triangulación con expertos en la temática, subcategorías que enriquecen la propuesta inicial. Para la comprensión sobre Educación Emocional se identifican treinta y dos expresiones en los tres grupos de discusión, a partir de allí se establecen dos subcategorías que refieren a una serie de manifestaciones: Educación Emocional como eje transversal, como punto de partida desde donde comprender las diferentes complejidades derivadas de la experiencia educativa, con catorce expresiones; por otro lado, la Educación Emocional como una serie de contenidos específicos que se pueden trabajar a partir de diferentes recursos y que tienen valor para potenciar el proceso educativo de niños y niñas, con un total de dieciocho expresiones.

Con respecto a los sentidos de la Educación Emocional en el contexto de la educación formal -con un total de treinta y nueve expresiones identificadas entre los tres grupos de discusión-, se identifican tres subcategorías que responden a una delimitación clara de expresiones que se agrupan bajo las nominaciones de: Educación Emocional como afectividad habilitante, con trece expresiones; Educación Emocional como afectividad estratégica, con once expresiones; Educación Emocional como posición heroica, con siete expresiones; y una subcategoría que responde a la problematización sobre si le corresponde o no a la maestra su abordaje, con ocho expresiones. La construcción de cada una de estas subdimensiones se relacionan con líneas teóricas que le dan sentido a las manifestaciones de las maestras, complementándose con delimitaciones conceptuales que enriquecen y facilitan la comprensión de estas posiciones.

Para cerrar esta primera categorización, se construye la dimensión de estrategias de enseñanza vinculadas a la Educación Emocional que con un total de veinticuatro

expresiones, se subdivide en una subcategoría denominada como intuitiva -con diecisiete expresiones identificadas-, donde se identifica un abordaje caracterizado por hacer sobre la demanda o sobre el emergente. Por otro lado, la subcategoría “asociado a otros contenidos del Programa” busca dar cuenta de siete expresiones de maestras que reflejan las dificultades del abordaje de la Educación Emocional como fin específico, quedando sujeto a las posibilidades que brindan -o no- los contenidos del Programa de Educación Inicial y Primaria.

Ahora bien, a partir de la lectura y el correspondiente análisis de los tres grupos de discusión y en apoyo sobre las construcciones teóricas y antecedentes identificados en el marco del proyecto de investigación, se elabora otra categoría que emerge de lo antedicho. Se la denomina como “Desafíos institucionales para la incorporación de la Educación Emocional” y concentra un total de setenta y siete expresiones, que se distribuyen en tres subcategorías que enriquecen el análisis y dan cuenta de aspectos que no se contemplaban en el proyecto inicial. En primer lugar, la subdimensión que refiere al “arte del maestro y la moña” -con veintiséis expresiones- que refiere a las dificultades percibidas por parte de las maestras participantes para el abordaje de la Educación Emocional derivadas del sistema educativo. En segundo lugar, se identifica a la “formación en Educación Emocional como carencia y necesidad” -con veintiún expresiones-, donde se concentran aquellas expresiones que hablan explícitamente de la formación docente, de grado y continua, asociada a la Educación Emocional. En tercer lugar y para finalizar, se identifica a la “regulación emocional de las maestras ante la tarea”, donde se agrupan expresiones -treinta en total- relacionadas con las dificultades de la sobrecarga emocional que perciben las maestras derivadas de su trabajo.

4.5.2 Cuadro de síntesis de categorías y subcategorías

	Categoría	Definición	Subcategoría	Definición
1	Comprensión sobre Educación Emocional	Identificación de aspectos en el discurso de las maestras que se relacionan con este enfoque, así como -a partir de ello- reconocer posibles paralelismos con la propuesta psicopedagógica de la EE.	Enfoque transversal	EE como enfoque que nutre múltiples aspectos de la cotidianidad institucional
			Contenido explícito	Contenidos específicos asociados a EE
2	Sentidos de la incorporación de la EE en educación	Serie de consideraciones que trascienden las especificaciones técnicas del oficio, donde se encuentran valoraciones y visiones del mundo -y del complejo rizoma de relaciones que lo componen- que nutren el trabajo -y las posibilidades de vincularnos con los otros- y que las maestras relacionan con la EE.	Afectividad habilitante	EE como posibilidad de <i>dar la palabra</i> a niños y niñas y sus vivencias
			Afectividad estratégica	EE como herramienta para facilitar procesos de aprendizaje.
			Posición heroica	EE como necesidad para la transformación de situaciones de las infancias y como forma de hacerle frente a las exigencias del rol.
			¿Responsabilidad de la maestra?	EE como carencia de las familias y sobrecarga del trabajo de la maestra.
3	Estrategias de enseñanza vinculadas a la Educación Emocional	Identificación de actividades, planificaciones y procedimientos vinculados al desarrollo de la Educación Emocional en el aula por parte de las maestras.	Abordaje intuitivo	Abordaje basado en el ensayo y error, construido desde la experiencia de trabajo.
			Asociado a otros contenidos del programa	Si bien se priorizan otros contenidos del Programa, se busca que a través de los mismos se aborden aspectos socioemocionales de niños y niñas.
4	Desafíos institucionales para la incorporación de la EE	Desafíos emergentes a partir de la reflexión de las participantes acerca de las posibilidades de incorporación de la Educación Emocional en las prácticas educativas.	El arte del maestro y la maestra	Desafíos en el abordaje de la EE por tensión con respecto a otros contenidos y/o incompreensión por parte de Direcciones y/o Inspecciones.
			Formación en EE como carencia y necesidad	Necesidad de formación de base y continua en la temática, basada en los desafíos y exigencias del rol docente.
			Regulación emocional de las maestras ante la tarea	Sobrecarga y exigencia emocional percibida por las maestras y la necesidad de regulación emocional para hacer frente a la tarea.

4.5.3 Tabla de frecuencia por grupo de discusión (Atlas.ti)

En la presente tabla se evidencian los grupos de categorías que se elaboraron en la construcción del proyecto tesis, así como también la construcción de la categoría emergente de “Desafíos institucionales para la incorporación de la Educación Emocional”. La tabla aporta la relación entre cada grupo de discusión y la frecuencia de las expresiones identificadas según cada categoría. En este sentido existe una relación entre la cantidad de expresiones codificadas por grupos de discusión en vínculo con los grupos de códigos constituidos.

	Desgrabación grupo 1 (2) Gr=59	Desgrabación grupo 2 Gr=51	Desgrabación grupo 3 Gr=53	Totales
1 - Comprensión sobre Educación Emocional Gr=31; GS=2	11	10	10	31
2- Sentidos de la Educación Emocional Gr=39; GS=4	16	12	11	39
3 - Estrategias de enseñanza Gr=23; GS=2	8	6	9	23
4 - Desafíos institucionales para la incorporación de la Educación Emocional Gr=74; GS=3	27	23	24	74
Totales	62	51	54	167

4.5.4 Tabla de frecuencia subcategoría por grupo de discusión (Atlas.ti)

En la presente tabla se refleja la cantidad de expresiones codificadas por subcategoría en cada grupo de discusión. Se evidencia que algunas de las subcategorías tienen mayor presencia en un grupo de discusión por sobre otro. Ello se puede explicar por diferentes razones, que podrían tener que ver con la constitución de los grupos, su formato, la experiencia de trabajo y formativo de las participantes, así como intereses diversos con énfasis distintos en cada desarrollo. El desafío radica en reconocer y relacionar dichas expresiones con su contexto de producción y el marco teórico y de antecedentes que

justifican la elaboración de esta tesis. Las dos subcategorías que sobresalen con respecto a su concentración en un grupo de discusión sobre otro son: dentro de la dimensión “sentidos de la Educación Emocional, la subcategoría “afectividad habilitante”, con mayor presencia en el grupo número 1, conformado por maestras de Montevideo y zona metropolitana, trabajadoras de escuelas de categoría APRENDER; dentro de la dimensión “Desafíos institucionales para la incorporación de la Educación Emocional”, la subcategoría “¿Educación Emocional responsabilidad de la maestra?”, con mayor presencia en el 3er grupo de discusión, cuyo contexto es el de un grupo de maestras con anclaje en la misma institución escolar y cuyo desarrollo se realizó allí mismo.

	Desgrabación grupo 1 (2) Gr=59	Desgrabación grupo 2 Gr=51	Desgrabación grupo 3 Gr=53	Totales
○ 1A - Enfoque Transversal Gr=14	6	4	4	14
○ 1B - Contenidos específicos relacionados con Educación Emocional Gr=18	6	6	6	18
● 2A - Afectividad habilitante Gr=13	8	4	1	13
● 2B - Afectividad estratégica Gr=11	5	4	2	11
● 2C - Posición heroica Gr=7	2	4	1	7
● 2D - ¿Educación Emocional responsabilidad de la maestra? Gr=8	1	0	7	8
● 3A - Abordaje intuitivo de la Educación Emocional Gr=17	6	5	6	17
● 3C - Asociada a otros contenidos del Programa Gr=7	3	1	3	7
● 4A - Formación como carencia y necesidad Gr=21	9	5	7	21

● 4B - El arte del maestro y la moña Gr=26	12	5	9	26
● 4C - Regulación emocional docente Gr=30	9	13	8	30
Totales	67	51	54	172

4.5.5 Tabla de frecuencia por grupo de categorías y subcategorías (Atlas.ti)

En la presente tabla se visualiza la distribución de expresiones por grupo y subgrupo de las categorías codificadas. A su vez se logra reconocer la cantidad de manifestaciones identificadas en cada subgrupo, lo que permite analizar su frecuencia y las posibles relaciones que se establecen entre ellas. Si bien este es solo un indicador de los posibles a tener en cuenta para el análisis que se propone en la presente tesis, resulta un insumo de interés para el trabajo con las dimensiones y las características de los subgrupos.

	○ Comprensión sobre Educación Emocional Gr=32	● Estrategias de enseñanza asociadas a la Educación Emocional Gr=24	● Desafíos institucionales para la incorporación de la EE Gr=77	● Sentidos de la Educación Emocional Gr=41
○ 1A - Transversal Gr=14	14	0	0	0
○ 1B - Contenidos Específicos EE Gr=18	18	0	0	2
● 2A - Afectividad habilitante Gr=13	0	0	0	13
● 2B - Afectividad estratégica Gr=11	0	0	0	11
● 2C - Posición heroica Gr=7	0	0	0	7
● 2D - ¿EE responsabilidad de la maestra? Gr=8	0	0	1	8

● 3A - Intuitivo Gr=17	0	17	0	0
● 3C - Asociado a otros contenidos del Programa Gr=7	0	7	0	0
● 4A - Formación como carencia y necesidad Gr=21	0	0	21	0
● 4B - El arte del maestro y la moña Gr=26	0	0	26	0
● 4C - Regulación Emocional de las maestras ante la tarea Gr=30	0	0	30	0

Capítulo 5: Resultados

En este capítulo se exponen los resultados obtenidos a partir de los grupos de discusión, organizados en diferentes apartados. Los mismos se construyen desde los objetivos específicos de la investigación, tomando en consideración las interrogantes que se proponen, fundamentadas en los antecedentes y en el marco teórico que sustenta la presente tesis.

En el diseño inicial de los grupos de discusión, se elaboran tres dimensiones que se desprenden de los objetivos: Comprensión sobre Educación Emocional; Sentidos de la Educación Emocional; Estrategias de enseñanza relacionadas a la Educación Emocional. En un segundo momento y como resultado del estudio de los diferentes grupos, se construyen una categoría emergente denominada “Desafíos institucionales para la incorporación de la Educación Emocional”, donde se incluyen las categorías: “El arte del maestro y la moña”; “La formación en Educación Emocional como carencia y necesidad”; “Regulación emocional de las maestras ante la tarea”. Estas tres categorías se sustentan en el análisis de frecuencia y en la triangulación de los datos con expertas en la temática.

5.1 Comprensión sobre Educación Emocional

En este apartado se buscará identificar aspectos que hacen a la comprensión de las maestras sobre la Educación Emocional. Es decir, se parte del supuesto de que el trabajo con las emociones ocurre en el aula -y más allá de ella también-, y se pone en juego en los vínculos educativos, por lo que se entiende pertinente reconocer en el discurso de las maestras qué elementos se relacionan con este enfoque, así como -a partir de ello- trazar posibles paralelismos con la propuesta psicopedagógica de la Educación Emocional.

A partir del análisis de los grupos de discusión, se identifican dos grandes áreas bien delimitadas. Por un lado, Educación Emocional como un enfoque transversal, como una forma -y en ocasiones como una necesidad- desde la que comprender las relaciones entre niños y niñas, los vínculos educativos, el clima del aula o la relación de las emociones con los aprendizajes. Es decir, como una dimensión que atraviesa la cotidianidad del aula y del ejercicio de rol de la maestra, que nos permite analizar los diferentes emergentes. Por otro lado, la Educación Emocional como una serie de contenidos específicos, como posibilidad de incorporarlos en el aula a partir del reconocimiento de su relevancia y sobre todo, de su utilidad para las diferentes dimensiones de la vida de niños y niñas. Se proponen en este sentido distintos contenidos que podrían constituir un programa específico sobre Educación

Emocional para el trabajo con niños y niñas. Es decir, por un lado, la Educación Emocional como una dimensión que emerge desde las dinámicas vinculares e institucionales; por otro, como una serie de contenidos específicos para abordar con metodologías concretas que pueden ayudar a niños y niñas a transitar de una forma diferente por el aula -y por consecuencia, más allá de ella también-.

Se propone a continuación exponer, a partir del análisis de frecuencia, las expresiones utilizadas por las participantes que reflejan su comprensión sobre qué es y desde dónde comprenden a la Educación Emocional.

5.1.1 Enfoque transversal

“Todos los días es todo. Atraviesa todo, desde el “hola”, el “chau”, la risa o la mirada que tenés con los chiquilines. La confianza. No solo con los chiquilines, también con los padres, para mí es mucha cosa”
Maestra 1 - Grupo 1

Las maestras participantes de los diferentes grupos de discusión, proponen una visión amplia sobre la Educación Emocional, relacionando tanto aspectos de la cotidianidad del aula, como elementos de la dimensión institucional. El extracto que da inicio a este apartado es un ejemplo de la transversalidad que adquiere este enfoque: “Todos los días es todo. Atraviesa todo, desde el “hola”, el “chau”, la risa o...la mirada que tenés con los chiquilines. La confianza. No solo con los chiquilines, también con los padres, para mí es mucha cosa” (Maestra 1 - Grupo 1).

Se resalta a su vez el carácter inherente de la constitución humana en lo que respecta a lo emocional, donde más allá de la intencionalidad que pueda tener o no la escuela o la maestra en su incorporación, este componente trasciende la experiencia escolar:

(...) yo personalmente creo que las emociones forman parte de la vida misma y ya sea como maestra en la escuela o en mi casa, o en cualquier ámbito, los sentimientos, las emociones están presentes, ¿verdad? Influyen en nuestro carácter, nuestro humor, en nuestra forma de resolver problemas de la vida cotidiana.
(Maestra 2 - Grupo 2)

Se resaltan principalmente aspectos vinculares de la maestra con niños y niñas y sus familias, así como también elementos que hacen a la disposición docente para dichos vínculos:

Para mí también todo lo que es el trabajo con los vínculos, o sea, ya sea el vínculo alumno docente, entre ellos mismos, entre los padres, el vínculo con la familia. O

sea, trabajar, manejar también cómo nos vinculamos, y cómo ellos se vinculan. Y trabajar todo lo que es los tipos de comunicación que hay, y bueno si ellos están escuchando al otro o no, y si escuchan y lo comprenden y responden o no. Y lo mismo nosotros, ¿no? Si los escuchamos realmente, y si cuando los escuchamos hacemos algo con eso (...). (Maestra 5 - Grupo 1)

Los vínculos y aspectos de la calidad de la comunicación entre los diferentes actores que constituyen las relaciones educativas, aparecen como centrales al momento de reflexionar sobre aspectos de la Educación Emocional.

También se presentan algunos elementos que se relacionan con la disposición al aprendizaje de niños niñas, donde se ponen en juego elementos que hacen a la devolución de la maestra sobre el proceso del niño, que permitirá o inhibirá el mismo:

Es transversal a todo, es cómo le decís “te equivocaste, pero vas a poder mejorar” o cómo le decís “ta, no”. Está en todo después la Educación Emocional, entonces eso tampoco lo podés encasillar porque está en todo...por eso la importancia que también hasta me parece como a veces absurdo que digamos que no esté...porque está en todo, en cada cosa que nosotros hacemos le estamos dando Educación Emocional a los gurises. (Maestra 5 - Grupo 1)

En este último aspecto existe un consenso entre las maestras de los diferentes grupos, ya que todas comprenden que la Educación Emocional está presente en la escuela, ya sea en la incorporación explícita como de forma transversal, en lo que refiere a la vida cotidiana en las instituciones educativas.

Se destaca también un componente actitudinal de la maestra, que se expresa en el posicionamiento frente a los estudiantes y lo relacionan con el clima que logran establecer en las aulas, formando parte de un proceso continuo que habilita los aprendizajes:

Es como brindarle un entorno, con un clima de aula, con actitudes nuestras positivas, con una sensibilidad...entonces por eso lo veo como un proceso, ¿no? Que se inicia y luego no se detiene, es decir, a veces el proceso puede ser lento, otras veces más rápido, pero una vez que se inicia, yo creo que no hay parate. (Maestra 2 - Grupo 2)

Dicha idea se refuerza por parte de una de las participantes, aclarando que por un lado existen contenidos específicos, pero también hay una dimensión que atraviesa diferentes esferas de la cotidianidad del aula: “o sea hay una parte de contenido, pero después es tu actitud, es cómo entrás, cómo saludás al niño” (Maestra 5 - Grupo 1).

5.1.2 Contenidos específicos relacionados con Educación Emocional

“Lo que pasa que para mí la Educación Emocional como que tiene dos vertientes, o sea, uno: tiene sus contenidos de Educación Emocional, que nosotros los tenemos que saber porque los tenemos que enseñar y los niños tiene que aprender...o sea que hay una parte de contenido, pero después es tu actitud, es cómo entrás, cómo saludás al niño.”
(Maestra 5 - Grupo 1)

En el presente apartado se busca reconocer elementos del discurso que se pueden relacionar con un enfoque de contenidos específicos de la Educación Emocional, que para las maestras participantes deberían estar en una propuesta que se vincule con dicha temática. Aquí se encuentran diferentes elementos que, a partir del análisis de frecuencia, podemos agrupar principalmente en una categoría que se relaciona con el reconocimiento, expresión y regulación emocional de niños y niñas.

En lo que respecta al reconocimiento y la expresión de las emociones, se encuentran la mayoría de las referencias de las maestras en relación a los contenidos específicos de la Educación Emocional. Es así que sobre el reconocimiento de emociones expresan:

Puntualmente para mí es que puedan como tener una lista de emociones como para poder discernir, manotear de ahí, que a veces como que ellos no logran identificar muchas...si estoy enojado, si estoy triste, qué es lo que me pasa. (Maestra 6 - Grupo 1)

Este reconocimiento además de lograrse con la adquisición de un lenguaje emocional particular, algunas de las maestras participantes también lo relacionan con aspectos que hacen al vínculo entre el cuerpo y las emociones, y cómo a partir de dicha conexión se pueden reconocer estados emocionales específicos: “(...) qué es lo que estoy sintiendo, por qué lo siento en ese lugar...ahí es donde el niño va identificando esas sensaciones y colocándole nombre y a su vez clasificando...¿Es agradable o es desagradable?” (Maestra 3 - Grupo 2).

En segundo lugar, las maestras relacionan directamente el valor de reconocer dichos estados emocionales para expresar con mayor exactitud qué es lo que les pasa a los niños y niñas: “Entrenar o empezar a identificar y reconocer las emociones tal vez para después poder verbalizar cómo me estoy sintiendo, porque muchas veces se les dificulta poner en palabras” (Maestra 1 - Grupo 2). Se hace referencia con frecuencia a la importancia del “decir”, de “poner en palabras” (“poner en palabras lo que sienten” -Maestra 4 - Grupo 2) los diferentes estados emocionales de niños y niñas, y cómo este proceso conlleva dificultades

que en general se depositan en la capacidad de expresión de niños y niñas: “Bueno, y por supuesto que tienen un vocabulario medio acotado acerca de las emociones, y poder ampliarlo, y poder conocer...” (Maestra 3 - Grupo 2). En el mismo sentido, una maestra participante refuerza la idea: “Saber qué me pasa y por qué estoy así. Si estoy triste darle un nombre por ahí, me parece que capaz que es eso...al pensar en Educación Emocional, pienso en eso. En saber darle nombre a lo que siento” (Maestra 5 - Grupo 3), asimismo “poder conocerse cuando, por ahí también lo dijeron, saber qué me pasa y darle nombre a lo que me pasa” (Maestra 5 - Grupo 3).

Se hace referencia también a la regulación como un tercer momento derivado de los anteriores:

Y bueno, también una parte de regular cuando están con bronca, de regular a ver qué tengo que hacer cuando me siento de esa manera y bueno también cuando estoy con alegría...todos los sentimientos que puedo. Esas emociones, cómo poder demostrarlas y canalizarlas (Maestra 4 - Grupo 2).

Se refuerza dicha idea en el sentido de gestionar emociones displacenteras por parte de niños y niñas: “-Estoy con bronca-, ¿está mal que esté con bronca? No, capaz que está bien, depende...por qué está esa bronca, cómo podemos gestionar esa bronca, cómo podemos sacarla, buscar estrategias...” (Maestra 1 - Grupo 1).

Se expresa sobre el rol de la maestra para la promoción de la regulación emocional que:

Bueno quizás sea poder no enseñar, pero sí aprender a manejar nuestras emociones, lo que sentimos, reconocer qué es lo que sentimos primero que nada, porque no hay una única forma. Para después tratar de aprender a regular esas diferentes sensaciones que experimenta nuestro cuerpo, nuestro sentir (Maestra 6 - Grupo 3).

Se reconoce en dicho proceso la oportunidad para habilitar un proceso de autoconocimiento de niños y niñas, centrado en la posibilidad de reconocer las emociones, expresarlas y regularlas apropiadamente, en función de sus intereses y necesidades en cada contexto:

También el aprender a ser y no a hacer. Aprender primero quién soy, qué me representa y después viene qué hacer, el aprender a hacer. Sino primero al ser yo persona, quién soy, reconocermé. Y después lo demás. Me parece que tiene mucho que ver con eso también (Maestra 4 - Grupo 3).

El proceso descrito se relaciona con la posibilidad de conocerse a sí mismo, teniendo como punto de partida a las experiencias y valoraciones derivadas de nuestro vínculo con las emociones y lo que ellas indican.

5.2 Sentidos de la Educación Emocional en los contextos educativos

En este apartado se buscará exponer algunos de los sentidos que le adjudican las maestras a la Educación Emocional en relación con su tarea, buscando identificar aquellos aspectos que comprenden como adecuados entre dicha relación. Como se ha mencionado a lo largo de la tesis, en las prácticas educativas es donde se ponen en juego una serie de consideraciones que trascienden las especificaciones técnicas del oficio, donde se encuentran valoraciones y visiones del mundo -y del complejo *rizoma* de relaciones que lo componen- que nutren el trabajo -y las posibilidades de vincularnos con los otros-. Todos estos elementos se encuentran presentes en el discurso de las maestras a la hora de posicionarse en relación al sentido de la Educación Emocional en su tarea.

A partir del análisis de frecuencia empleado, se reconocen cuatro posiciones bien delimitadas en el discurso sobre la Educación Emocional y su pertinencia en los contextos educativos: como afectividad habilitante; como afectividad estratégica; como posición heroica; y la última abierta y problematizadora sintetizada en la pregunta: ¿es la Educación Emocional responsabilidad de la maestra? En los siguientes apartados se desarrollarán estas categorías.

5.2.1 Educación Emocional como *afectividad habilitante*

“Creo que igual vale la pena porque saber que ese chiquilín ese día se sintió escuchado, que eso que capaz que para todo el mundo era “no importa, es una pavada lo que te pasaba” y se dio cuenta “pucha, era re importante lo que me pasaba” “
(Maestra 6 - Grupo 1)

En el discurso de las maestras de los tres grupos de discusión se encuentran elementos que se pueden asociar directamente con esta posición, a partir de la justificación de la inclusión de la Educación Emocional al ámbito educativo, por ejemplo:

Frenar un poco una propuesta, una actividad, para reflexionar entre todos. Hacer sentir a los chiquilines que puedan poner en palabras lo que está sintiendo y cómo el otro se siente frente a una reacción, para poder socializar. Me parece que si vos -no es “atacás” la palabra- si vos intervenís en ese momento, puede ser que después la situación pueda ir cambiando o no (Maestra - Grupo 2).

Se encuentra un sentido, para la inclusión de la Educación Emocional, en la generación de ambientes propicios para la toma de la palabra, que faciliten la expresión y la posibilidad de “decir” de niños y niñas:

Que los pibes sientan como que están capacitados, que hay onda para hablar de distintos temas, que “te puedo contar esto”. A veces sale, a veces no sale, pero trabajar en la diaria en un ambiente así creo que ahí es donde van aflorando cosas y se ven los resultados (Maestra 4 - Grupo 1).

Estas ideas se refuerzan por parte de una de las participantes, destacando la dificultad que identifica en ciertas situaciones para que niños y niñas puedan reconocer cómo se sienten y por qué se sienten de esa manera: “...poner en palabras lo que sienten, que eso muchas veces es lo que pasa, que los vemos tristes, los vemos callados y bueno...no logran poder expresar lo que les está sucediendo” (Maestra 4 - Grupo 2).

Se expresa también el valor de tener un acercamiento físico al estudiante que facilite la posibilidad de expresarse, nuevamente aludiendo a lo habilitante de la afectividad manifiesta en el vínculo educativo.

Por eso nosotros tenemos un niño en determinada situación y vamos directo: “Bueno, contame, ¿qué te pasa?”. Pero el niño no puede hacerlo en ese momento, entonces uno dice “bueno, tengo que esperar con paciencia”. Bueno, ¿qué hago? Capáz lo más rápido que puedo hacer es abrazarlo, ¿no? Entonces quizás en dos o tres oportunidades próximas el niño se abra y pueda lograr en otro contexto o en otro momento poder contar o decir (Maestra - Grupo 2).

En el mismo sentido, se expresa la utilización de personajes de un cuento para preguntar o profundizar en aspectos de las dinámicas familiares o vínculos que trascienden el aula:

Sí, eso de los cuentos a mí me...como que lo hice una vez sin querer y después da resultado esto de preguntarles a qué persona les hace acordar, no sé, Elmer por ejemplo, esos personajes y ahí como que salen un montón de cosas. Sobre todo con los malos, cuando quiere meterse en algo, bueno a qué persona te hace acordar? (Maestra, grupo 1)

Allí se deja de manifiesto la posibilidad de abordar situaciones que van más allá de las escolares a partir de estrategias de enseñanza que las maestras encuentran valiosas para brindar la posibilidad de decir, de poner en palabras.

La posibilidad de que niños y niñas hagan uso de la palabra para expresar situaciones que los afectan se reconoce como una oportunidad para promover vínculos basados en el respeto a los diferentes sentires entre estudiantes, donde la maestra tiene un rol que desempeñar:

Para mí es reconocer lo que sentimos, exteriorizar lo que sentimos, y que el resto pueda aprender a respetar lo que el otro siente. Por mí pasa por una parte de

respeto, porque muchas veces con los chiquilines dicen “no logran entenderse”, entonces creo que ahí sí, entra el rol del docente a que aprendan a respetar al otro.

Porque no todos sentimos lo mismo (Maestra 2 - Grupo 3).

Por otro lado, se expresan las dudas de qué puede hacer la maestra con aquello que habilita, lo que permite evidenciar las necesidades de formación y de acompañamiento en el contexto de las vivencias de lo educativo:

O sea las vivencias de un lugar a otro viajan contigo todo el tiempo, por eso lo de “destapar ollas” es por eso. De ver cómo, hasta dónde puedo rasquetear yo, para poder realmente generar un cambio. Porque una persona que da información tan fuerte es porque está buscando en vos esa seguridad que le inspiraste (Maestra 5 - Grupo 2).

5.2.2 Educación Emocional como *afectividad estratégica*

“Antes, cuando lo hacíamos, no teníamos mucha idea, pero en realidad lo que queríamos era motivarlos, que los gurises estuvieran en clase, que tengan ganas de estar ahí. Y entonces era un poco eso, motivarlos, de ganar esa disposición al aprendizaje. Que me parece que tiene que ver con eso también, la Educación Emocional en cómo el niño se relaciona con el aprendizaje, y cómo nosotros hacemos cuando eso no funciona bien, qué estrategias tenemos para que eso funcione.”
(Maestra 5 - Grupo 1)

Se configura la dimensión de afectividad estratégica como una forma de abordar los contenidos vinculados con las emociones en el aula, donde lo afectivo permite lograr una disposición necesaria para el proceso de aprendizaje. Su sentido instrumental radica en la comprensión de que si no es a través del afecto, no se conseguirá la atención o el clima de aula que posibilite -o facilite- la consecución de objetivos curriculares por parte de la maestra. Es así que se puede relacionar esta forma con la disposición al aprendizaje de niños y niñas:

Antes, cuando lo hacíamos, no teníamos mucha idea, pero en realidad lo que queríamos era motivarlos, que los gurises estuvieran en clase, que tengan ganas de estar ahí. Y entonces era un poco eso, motivarlos, de ganar esa disposición al aprendizaje. Que me parece que tiene que ver con eso también, la Educación Emocional en cómo el niño se relaciona con el aprendizaje, y cómo nosotros hacemos cuando eso no funciona bien, qué estrategias tenemos para que eso funcione (Maestra 5 - Grupo 1).

Las maestras participantes vinculan los aspectos emocionales con la motivación de niños y niñas para estar en el aula y disponerse a aprender: “Yo veo mucha frustración a veces en el alumnado en las propuestas de un aula regular, entonces cómo nosotros desde el rol podemos lograr que ese alumno se predisponga para el aprendizaje” (Maestra - Grupo 3), así como también aparece asociada con la disposición a enseñar de las maestras: “(...) Y siento que la parte emocional es fundamental porque enseñás más con el corazón y no tanto con lo que tiene que ver con el contenido y lo que te exigen desde otro lugar” (Maestra - Grupo 2).

Otra dimensión se relaciona con las conductas esperadas y deseadas por parte de la maestra para el desarrollo de sus clases y el aprendizaje de los contenidos del Programa:

Yo creo que es re importante antes de la Matemática y antes de todo eso, empezar a trabajar estas cosas, en el medio del quilombo, del caos y de la angustia y demás, no se puede, no vas a sacar nada. Primero los cimientos, la base y después viene lo demás. Capaz que vos empezás al comienzo de año y encarás y te parece que estás perdiendo el tiempo, pero después la cosa como que va caminando sola, se te hace más fácil (Maestra - Grupo 1).

El sentido instrumental de esta posición se relaciona con las posibilidades de conseguir de los niños y niñas lo que la maestra necesita en el contexto del aula:

(...) Yo lo practico con mis niños chiquitos y los niños míos de comunitario y he tenido resultados satisfactorios, porque es lograr llegar al niño y una vez que uno consigue eso, consigue cualquier cosa de ellos, ¿verdad? Porque desde el afecto todo es más fácil (Maestra - Grupo 2).

Asimismo, la incidencia del abordaje de la Educación Emocional posibilita un clima de aula deseado por las maestras para trabajar los contenidos del Programa de forma pacífica: “Cómo uno puede enseñar contenidos, que está presionado por una batería de contenidos, ¿no? Para enseñar, si no tenemos una convivencia armónica, ¿no? De qué manera yo enseño si no estoy en paz” (Maestra - Grupo 3).

5.2.3 Educación Emocional desde una posición heroica

*“Es como que a veces uno tiene la visión
“el docente todo lo puede”, es el todopoderoso,
trato de estar siempre realmente con la sonrisa.
(Maestra 1 - Grupo 2)*

Esta subjetividad se compone de diversos elementos, que se identifican en el discurso de las maestras en relación a la relevancia de la Educación Emocional en su práctica desde una posición caracterizada por lo inhabilitante y un vínculo con los otros que encierra

diferentes contradicciones que dificultan las posibilidades de transformación de las realidades que rodean al técnico. Si bien más adelante se analizarán las posibilidades de dicha enunciación, en este apartado se buscará detallar qué elementos del discurso se asocian a este posicionamiento.

En primer lugar, se toma una expresión que vincula el rol de la maestra en la vida de los estudiantes, el sentido del mismo sobre todo en contextos de vulnerabilidad social, donde las participantes expresan que se le exige más a la maestra. Esta exigencia además de generar desgaste, carga afectivamente al vínculo educativo y lo posiciona en lugar casi exclusivo de posibilidad de cambio, de oportunidad para la vida de niños y niñas:

Me parece que no se puede permitir a un maestro ir y dar cátedra e irse a su casa. Me parece que nosotros en nuestro rol, el vínculo es como muy importante, desde poder ver cómo está para poder dar una clase de Matemática, o darle herramientas pensando más allá y en la vida que va a tener ese niño. Si le sirve más decir “pa, me estoy metiendo en un lío mejor me calmo, estoy lleno de ira, me quedo quieto” y capaz que le evitás un problemón. Le va a servir más eso que saber Matemática. Entonces me parece que, por lo menos lo que yo pienso en nuestro contexto y en nuestro rol, me parece que sí, que no se puede uno olvidar. Me parece que el que va a dar cátedra y cierra la puerta, dejó a la mitad de la clase así, pensando en los líos que tiene en su casa, y no escuchó nada, no aprendió nada de lo que enseñó esa maestra, que seguro que nos pasa igual a nosotros con algún niño. Pero me parece que no, que no se puede eso...(Maestra 6 - Grupo 1).

En segundo lugar, se relaciona al abordaje desde la Educación Emocional como capaz de mejorar significativamente las situaciones de vida adversas de los y las estudiantes, a partir de la apertura del docente a la expresión de niños y niñas y de las posibilidades de su rol: “Soy una persona convencida de que en el momento en que la Educación Emocional entra a la escuela, ingresa al aula, el docente brinde estos espacios, me parece que vamos a lograr salvar muchas vidas” (Maestra - Grupo 2). En el mismo sentido, se expresa la necesidad del docente de no expresar sus estados emocionales en aula y de *poder* -en el sentido de ser capaz de incidir- con las diferentes situaciones de vida de niños y niñas: “Es como que a veces uno tiene la visión “el docente todo lo puede”, es el todopoderoso, trato de estar siempre realmente con la mejor sonrisa” (Maestra 1 - Grupo 2). En este sentido, se resalta el lugar de la maestra como el único posible para portar o habilitar algún proceso de cambio, por más insignificante que parezca, desde donde el niño pueda construir una posible resiliencia ante contextos adversos:

Entonces capaz que uno no le cambia la vida, pero sabés que a esta maestra le importó, me dio un abrazo y lloró conmigo. Porque a veces te pasa, a veces te dicen “la maestra está llorando” y si mi amor, me duele también. Pero creo que es eso, que

a nosotros nos parece que es nada y es muy frustrante también porque creo que lo más doloroso es la frustración de decir “esto no cambia”. Pero creo que algo le queda a esa persona, a ese futuro adulto. A alguien le importó, alguien me escuchó, alguien preguntó cómo estoy...yo qué sé (Maestra 6 - Grupo 1).

Dentro de los efectos que se pueden identificar desde esta posición, se destaca la carga o la exigencia que recae sobre el rol, lo que en el siguiente extracto parece implicar una especie de alineación del docente:

A ver, nos resulta complejo a los adultos. A veces es eso, venimos cansados y te dicen “¿Qué pasa maestra?” y uno siempre tiene que decir “no me pasa nada”, y ellos ven como que al maestro no le pasa nada, y siempre está bien, siempre está contento. Entonces yo trato como de bueno: los adultos también se cansan, los adultos también gritan y lloran. Entonces es como que ahí generás un poco de...pero sí, poner en palabras es bien complicado (Maestra 7 - Grupo 1).

Por otra parte, si bien se presenta como un esfuerzo que debe realizar la maestra para poner a disposición la escucha a situaciones que en ocasiones van más allá de las vivencias de aula, encuentra sentido porque, en sus palabras:

Creo que igual vale la pena porque saber que ese chiquilín ese día se sintió escuchado, que eso que para todo el mundo era “no importa, es una pavada lo que te pasaba” y se dio cuenta “pucha, era re importante lo que me pasaba” (Maestra 6 - Grupo 1).

5.2.4 ¿Es el abordaje de la Educación Emocional responsabilidad de la maestra?

“A ver, yo no digo que no, pero hay cosas que el maestro y que la escuela no se puede sobrecargar. Vos no podés estar veinte horas apagando incendios por la parte emocional (...)”
(Maestra 2 - Grupo 3)

En menor medida y principalmente en uno de los grupos de discusión propuestos en el marco de la presente investigación, se desarrolla una contraposición de opiniones en relación a un cuestionamiento emergente que podríamos consignar como “¿a quién le corresponde la Educación Emocional de niños y niñas?”. Dicha contraposición de ideas resulta de particular interés para el desarrollo de la presente tesis, ya que resume una serie de posiciones que hacen a la discusión de la Educación Emocional en el ámbito educativo y se relacionan también con el desgaste laboral. Si bien esta dimensión se entrecruza con las percepciones en relación a la formación en el área que reciben las maestras -tanto de base como en servicio-, se considera relevante en cuanto a la pertinencia de la Educación

Emocional que construyen las participantes evidenciar elementos de la problematización sobre a quién creen -algunas de las participantes- que le corresponde esta enseñanza.

Tomando las expresiones de las maestras participantes cuando se preguntan: “¿Realmente la parte de las emociones se tiene que enseñar en la escuela por parte del maestro?” (Maestra 2 - Grupo 3), se buscarán reflejar algunas consideraciones que resumen las posiciones en relación a esta interrogante.

Por un lado, se pone sobre la mesa el lugar de la familia en el proceso de aprendizaje de la Educación Emocional, como una serie de valores que deberían llegar desde el hogar al aula: “A ver, eso es lo que se planteaba. Es un rol de la casa. Nosotros tenemos que cumplir nuestro rol. Y yo no sé. Honestamente, está desdibujada la línea. Les soy honesta” (Maestra 2 - Grupo 3). Aquí se agrega a la reflexión sobre el desgaste que esto genera en las maestras y la problematización con el rol que según algunas de las maestras participantes debería asumir la familia:

Ay para mí están re mal las maestras. Yo tuve maestras que eran divinas pero lo que sí...me acuerdo eran divinas, en lo emocional eran unas amorosas, pero yo creo que lo que cambió no son las maestras. Los que cambiaron son las familias y los valores que vienen desde casa. Yo creo que es eso...¿por qué el maestro se ve con más trabajo con toda esa parte de las emociones? Porque no se hace en casa lo que se tiene que hacer (Maestra 2 - Grupo 3).

Se percibe la aceptación de no estar siendo políticamente correcta en expresar esta postura, lo que resulta de interés también para el análisis, dejando en claro la complementariedad de funciones entre la familia y la escuela:

(...) yo creo que es un trabajo compartido. Que la familia tiene un rol fundamental, porque nosotros estamos en una etapa de la vida, pero no estamos en toda la vida del niño. Entonces, la educación emocional no arranca en primero de escuela o en inicial, no. La educación emocional arranca desde que el niño nace. Entonces me parece que el rol de la familia es fundamental y nuestro rol también. Esto tiene que ser un trabajo articulado. No lo es, bueno no lo es. Pero lo ideal, si vamos a hablar, sería que fuera un trabajo articulado y que la familia y la Escuela coincidan (Maestra 6 - Grupo 3).

En la misma línea, se agrega la sobrecarga derivada de las diferentes exigencias que resultan del trabajo de las maestras, a lo que la Educación Emocional se suma: “A ver, yo no digo que no, pero hay cosas que el maestro y que la escuela no se pueden sobrecargar. Vos no podés estar veinte horas apagando incendios por la parte emocional. Porque la educación pasa por otro lado” (Maestra 2 - Grupo 3).

Dicha posición se relativiza problematizando sobre la historia de la familia del niño y cuáles fueron sus posibilidades de desarrollar estas habilidades socioemocionales, desde las

competencias de sus referentes familiares, que se encuentra atravesada también por una concepción de escuela tradicional a la que asistieron: “¿Entendés a lo que voy? Porque si esa persona capaz -no estoy hablando de que tenga malas intenciones-, pero ¿si no sabe hacerlo? Porque con él o con ella tampoco lo hicieron” (Maestra 5 - Grupo 3).

Para finalizar, se expresa la dificultad de abordar la dimensión emocional en relación a la falta de la explicitación en el Programa de Educación Inicial y Primaria de sus contenidos, así como en la formación docente. Lo anterior aparece como justificación de que la pertinencia de la Educación Emocional entonces, no tendría por qué remitir al ámbito escolar:

Igualmente en contrapartida yo lo que opino es, a ver si nos entendemos, nosotros no tenemos formación dentro de Magisterio. Cuando vos te ponés a ver los cursos que hay, todos los cursos sobre las emociones son externos a lo que es Primaria. No hay nada, hablando mal y pronto, formal dentro de la esfera de la educación que le permita al maestro formarse. En el Programa no está explicitado. Entonces si seguimos por la misma línea, la explicación emocional no tiene nada que ver con la Escuela (Maestra 2 - Grupo 3).

5.3 Estrategias de enseñanza vinculadas a la Educación Emocional

La categoría vinculada a las estrategias de enseñanza se construye a partir de la identificación de actividades, planificaciones y procedimientos vinculados al desarrollo de la Educación Emocional en el aula por parte de las maestras participantes de los grupos de discusión. A partir de la frecuencia, se establecen dos categorías que se desprenden del análisis: la primera hace referencia a la aproximación intuitiva al desarrollo de los contenidos que vinculan con la Educación Emocional; en segundo lugar, se hace referencia a una estrategia que busca asociar contenidos específicos del Programa de Educación Inicial y Primaria con aquellos elementos de interés para la maestra y que se podrían relacionar con la Educación Emocional.

5.3.1 Abordaje intuitivo de la Educación Emocional

*“(...) yo con el tema de lo emocional,
ni estoy formada, ni tengo ni idea.*

Por abordaje intuitivo de la Educación Emocional se entiende al conjunto de estrategias que desarrollan las maestras de manera espontánea, asociadas a los emergentes de aula, que no contemplan una planificación previa ni se basan en conocimientos específicos, sino que forman parte de un saber-hacer derivado de la práctica. Por lo general tienen un componente altruista que la maestra despliega para conocer, profundizar o intentar incidir en la resolución de conflictos asociados a la vida cotidiana de niños y niñas tanto en la escuela, como más allá de ella.

Se destaca la motivación del docente como el factor clave para llevar adelante o no, actividades asociadas a la Educación Emocional:

El año pasado la escuela tuvo un proyecto de centro de Educación Emocional, la verdad que nos quedamos no flotando...en la estratósfera. Solo la empatía y cuatro pavadas más. Y...como que dependía mucho de lo que hacías vos, de lo que hacía cada uno y quedaba ahí (Maestra 6 - Grupo 1).

Esta motivación es lo que permite que las propuestas realizadas en la temática de la Educación Emocional adquieran mayor relevancia y profundidad, pero queda sujeta a la voluntad de la responsable del grupo. A lo anterior se agrega la posibilidad de la maestra de hacer o no hacer en función de sus intereses, su impronta o necesidad: “Entonces como no hay nada, como decís vos, no hay nada que diga “esto funciona de la siguiente manera”, cada uno le da su impronta y su sensibilidad frente a eso” (Maestra 6 - Grupo 3). Corresponde realizar una apreciación que dé cuenta de la particularidad de esta forma de abordaje en la temática, donde se va “haciendo sobre la marcha”, priorizando estrategias y contenidos en función de las posibilidades de la maestra de comprender o identificar emergentes de los grupos. Esta inquietud se expresa por parte de las maestras participantes: “(...) vamos haciendo cosas en la marcha, y yo creo que con las emociones no podemos ir haciendo cosas en la marcha. Es horrible pero en Magisterio es así, es todo ensayo y error” (Maestra 1 - Grupo 1). Este “ensayo y error” caracterizado por la sensibilidad de la maestra frente a situaciones de niños y niñas, así como por la falta de formación en Educación Emocional, lleva a que cada profesional de la educación “lo hace de una manera, yo de otra, capaz que la misma situación cada una de nosotras la hubiésemos resuelto de maneras totalmente distintas porque no tenemos las herramientas” (Maestra 6 - Grupo 3). En el mismo sentido, otra de las maestras expresa: “Yo he ido experimentando pero sobre la marcha y uno lo hace como de corazón digamos, ¿no? Y he tenido resultados. Pero vos sabés que creo que necesitaría tener una capacitación...” (Maestra 2 - Grupo 2).

Por otra parte, en el siguiente pasaje realizado por una de las maestras participantes, se evidencia el proceso intuitivo para abordar los contenidos que se asocian a la Educación Emocional, con el fin de conocer con mayor profundidad las situaciones de vida de niños y niñas:

Sí, eso de los cuentos a mí me...como que lo hice una vez sin querer, y después da resultado esto de preguntarles a qué persona les hace acordar, no sé, Elmer por ejemplo, esos personajes y ahí como que salen un montón de cosas. Sobre todo con los malos, cuando uno quiere meterse en algo, bueno ¿a qué persona te hace acordar? Una vez hicimos una cartelera de a qué le tengo miedo y bueno todos empezaron “la oscuridad”, “el fantasma”, no sé qué y bueno, con los chiquitos estoy hablando, ¿no? De cuatro y cinco y poder empezar a tirar del hilo y ver qué otras cosas. A veces son cosas que dicen y uno las deja por ahí...tipo tal cosa...“pin”...lo dejás ahí...y después como que te metés o lo vas uniendo en otro momento (Maestra 6 - Grupo 1).

Incluso -y en relación con este abordaje intuitivo- se resalta de los diferentes grupos de discusión las dudas o incertidumbres de estar realizando las intervenciones de forma adecuada: “¿Qué siento yo cuando recibo un golpe? Dolor. Entonces ahí apuesto a la reflexión, pero no quiere decir que esté bien lo que estoy haciendo. Trato de remarla y de adaptarme al contexto y tratar de aportar mi granito de arena” (Maestra 3 - Grupo 3).

5.3.2 Asociado a otros contenidos del Programa

*“-El arte del maestro-, y bueno ahí está el arte del maestro...
cómo enmascarás...tampoco es que enmascarás
porque están los contenidos, yo qué sé...
diálogo en la obra de títeres, yo qué sé...
le das los títeres y salen cosas espontáneas
y ahí vas agarrando...yo qué sé. “
(Maestra 1 - Grupo 1)*

Con menor frecuencia, pero de forma persistente en los tres grupos de discusión, se menciona al abordaje en Educación Emocional asociado a otros contenidos del Programa de Educación Inicial y Primaria, como disparador en ocasiones, en otras como objetivo más o menos implícito de una dinámica propuesta, pero también como un eje transversal que busca captar emergentes para ser abordados en otros momentos: “Entonces bueno, se me ocurrió que podía hacer a través de la lectura, ¿no? De prácticas de lectura...seleccionar

cuentos que yo pudiera trabajar por ahí algo de Educación Emocional” (Maestra 5 - Grupo 3). Esto les permite abordar o dar la posibilidad de expresar aspectos emocionales en niños y niñas, que en ocasiones son tomados en el momento y en otras quedan “registradas” por la maestra para futuras intervenciones:

Sí, eso de los cuentos...como que lo hice una vez sin querer y después da resultado esto de preguntarles a qué persona les hace acordar, no sé, Elmer por ejemplo, esos personajes y ahí como que salen un montón de cosas (...) (Maestra 6 - Grupo 1).

Además del recurso de los títeres, la lectura o el diálogo, aparecen otros contenidos del programa que se utilizan para generar las condiciones que habiliten la expresión de niños y niñas:

(...) generamos espacios que les pusimos “sentir, pensar, crear” y ellos agregan, puntitos suspensivos...y ellos van agregando palabras, y son espacios donde hay maderitas, hay legos, hay masas, hay distintas...vamos generando y cambiando. En realidad empezó como un proyecto de “gesto gráfico”, de fortalecer eso. Apunta a fortalecer todo eso, pero ahí vemos que es donde empieza a despertar y aflorar todo...y se ríen, se pelean, crean, discuten entre ellos, traen ahí a colación en los intercambios que tienen (Maestra 1 - Grupo 1).

Se expresa, a su vez, la posibilidad de encontrar entre las definiciones del Programa de Educación Inicial y Primaria, algunos contenidos que si bien no están explícitamente vinculados al abordaje de la Educación Emocional, según algunas de las participantes la llevan implícita de alguna forma: “Existen aspectos que están relacionados desde la “construcción de la ciudadanía”, lo que es la “Ética”, lo que es el “Derecho”, por ejemplo estaba la solidaridad y ahí empezás entre valores...” (Maestra 3 - Grupo 2). Con estos contenidos las maestras justifican el porqué de abordar ciertas temáticas que no se identifican explícitamente en el programa, que entienden relevantes: “Yo sabía que lo tenía que tener planificado para que cuando vinieran poder justificarlo. Y bueno, lo justifiqué por la salud” (Maestra 5 - Grupo 3). Esta necesidad de justificación se abordará más adelante, pero implica dar cuenta a las direcciones y/o inspecciones sobre el trabajo que se pretende realizar, en el que, según las maestras participantes, en ocasiones no encuentran el apoyo. Otra participante abona la reflexión en la línea propuesta:

Capaz que lo podrías haber piloteado un poquito más si lo hubieras agarrado por Ciencias Sociales, Ética, educación en valores...ahí la podés pilotear un poquito más, ponés un contenido...entonces eso que vos querés trabajar lo haces como movilizador (Maestra 2 - Grupo 3).

5.4 Desafíos institucionales para la incorporación de la Educación Emocional

*“Las peleas institucionales también, ¿no?
Porque las que trabajamos dentro del ámbito público
como maestras sabemos que es hasta acá”.*
(Maestra 1 - Grupo 1)

5.4.1 “El arte del maestro” y la moña

A partir del análisis de frecuencia utilizado para la comprensión de los discursos de las maestras participantes de los diferentes grupos, se identifica una dimensión que hace a la complejidad institucional que perciben las maestras para el trabajo en Educación Emocional. Por un lado, se resalta en los tres grupos un componente que podríamos identificar como transgresor en la práctica profesional de la maestra: el abordaje de la dimensión emocional en sus clases. Esta transgresión toma fuerza en relación a la importancia que le da el colectivo, que se ve contrastada por la continua percepción de falta de apoyo, desinterés, o priorización de otros temas, que reciben de las autoridades. En relación a esto, se menciona por ejemplo: “El tema es que hay que hacerles un poco la moña, si le hacés la moña capaz te lo permiten...más o menos pero ta...” (Maestra 4 - Grupo 1). Esta “moña” consiste en encubrir los contenidos de la Educación Emocional con otros sí priorizados por el sistema y que figuran explícitamente en el Programa de Educación Inicial y Primaria, como se desarrolla en el siguiente ejemplo:

Si no estás siendo atado por la autoridad, por los vaivenes del sistema, por lo edilicio, por la inspección. No. Yo creo que uno así y todo dentro del aula puede dar, obviando un poco eso, a veces con más o menos apoyo. Pero tampoco es que te quedás cruzado de brazos porque el sistema te absorbe (Maestra 4 - Grupo 1).

Es así que aparece el “arte del maestro” como la posibilidad de ir mechando dentro de las exigencias propias del sistema, contenidos que son de interés para la maestra y que contemplan por ejemplo la dimensión emocional:

“El arte del maestro”, y bueno ahí está el arte del maestro...cómo enmascarás...tampoco es que enmascarás porque están los contenidos, yo qué sé...diálogo en la obra de títeres, yo qué sé...le das los títeres y salen cosas espontáneas y ahí vas agarrando...yo qué sé (Maestra 1 - Grupo 1).

Por otro lado, se reconoce la lucha por el abordaje de los contenidos que se asocian a la Educación Emocional, donde la maestra debe sobreponerse a los mandatos de Dirección y/o Inspección, que se va “ganando” con el tiempo:

“Y por lo general la gano. Yo fundamento mi trabajo y mi rol a muerte. Y tengo la calidad de decirle “¿y vos cómo lo harías?”. Y ahí escucho. Pero tenés que tener una cintura que te la dan los años. Porque son difíciles” (maestra - grupo 3).

A su vez se percibe con preocupación lo que sucede en relación a la aceptación del trabajo en la temática: “Yo me voy preocupada también de ver cómo termina siendo trabajar la Educación Emocional eso, como una lucha y un secreto, y una cosa a defender. Me preocupa porque desmotiva” (Maestra 6 - Grupo 1), aquí se suma el componente de desgaste resultante de las diferentes experiencias frustrantes que las maestras vinculan a la incorporación de la Educación Emocional, otro ejemplo:

Creo que hay de todo, pero si está este riesgo que si uno lo hace parece que se está jugando no sé qué, ¿entendés? Te termina desmotivando al final, porque tenés que realmente darle mucha importancia para entrar todo el tiempo en esa lucha: “estoy trabajando las emociones...”; “lo que pasa que las emociones...”. Con la inspectora, con la directora, con quien sea (Maestra 6 - Grupo 1).

Si bien es algo que las maestras dicen hacer, la forma termina siendo sumar el contenido asociado a lo emocional a las planificaciones de forma transversal, no explicitada como contenido específico sino como accidental, o sujeta a los emergentes de las diferentes dinámicas: “Es inventado. Y le tenés que dar un color...yo le doy un color...y a la Inspectora se la peleo a muerte. Lo hago siempre” (maestra - grupo 3); “Y lo hago así...realmente lo hago, pero no está explicitado. Capaz que no como me hubiera gustado, pero sí lo continúo por ahí entre comillas...calladita” (maestra - grupo 3). En el mismo sentido, una maestra agrega:

Yo sabía que lo tenía que tener planificado para cuando vinieran poder justificarlo. Y bueno, lo justifiqué por la salud. Y bueno se me dijo que no y bueno...quizás yo también no estaba pudiendo capaz que hacer otras cosas, o llegar a determinada cantidad de actividades por día porque justamente ahí había un tiempo que...una pérdida de tiempo (Maestra - grupo 3).

Aquí se evidencia desde la experiencia de una maestra participante la devolución por parte de las autoridades sobre el trabajo en lo que asocia a Educación Emocional como una *pérdida de tiempo*, o quizás reflejando la importancia de priorizar otros contenidos asociados al Programa, antes que el trabajo en esta dimensión. Se refleja a su vez, la necesidad de prepararse, de “armarse”, para poder justificar y de alguna manera “pelear” para llevar adelante actividades que identifican como valiosas y relacionan con las emociones.

Esta “lucha” que expresan las maestras genera desgaste en el colectivo, que si bien perciben la importancia del tema, no logran desarrollarlo en su totalidad por la falta de apoyo y de lugares donde abordarlo explícitamente entre colegas: “El mensaje es que parece que estuvieras haciendo algo malo” (Maestra - Grupo 1); “Pero si trabajar las emociones termina siendo como una tremenda lucha, no termina siendo para todo el mundo. Porque hay gente que no tiene ganas de embarcarse en esa discusión” (Maestra - Grupo 1).

Sobre la visión de las autoridades sobre el trabajo en Educación Emocional, las maestras manifiestan tener que armarse justificaciones claras, a modo de defensa de dichos contenidos para no tener devoluciones negativas o sobrecargas de trabajo. Aquí una maestra participante refleja su incomodidad frente a la mirada de la Inspectora:

O armarte un discurso muy bien preparado para el momento que ella venga, si justo estoy trabajando con las emociones, cómo justifico que estoy trabajando esto...ponele si le pongo una actividad de Matemática, ta...queda sorprendida, no pasa nada. Pero si estoy trabajando las emociones, tengo que justificarle o contarle todo lo que pasó, si pasó algo que me llevó a eso (Maestra - Grupo 1).

5.4.2 La formación en Educación Emocional como carencia y necesidad

“Porque ni siquiera tenemos nosotros una formación.

Ni siquiera en el Programa está.

*Es como que está ahí flotando, como dicen todos,
pero no se termina de abordar”.*

(Maestra 7 - Grupo 1)

Se aborda en este apartado la dimensión relacionada a la percepción sobre la preparación que consideran que tienen las maestras para abordar aquellos contenidos que vinculan con la Educación Emocional. Si bien existen algunas referencias a experiencias en la formación de base y en la formación permanente, en general las maestras participantes perciben como una carencia muy importante al manejo de herramientas para el desarrollo de estrategias de enseñanza en este sentido, así como a su vez se percibe y expresa con mayor intensidad debido a la manifiesta necesidad de atender demandas, emergentes de la cotidianeidad del aula:

No tenemos herramientas para trabajar lo emocional. Me pasa a veces en el aula que hay chiquilines que los ves ya caminar y sabés que algo les pasa y tenés miedo de preguntar, porque no sabés con qué te puede salir (Maestra 7 - Grupo 1).

Esta carencia formativa puesta al descubierto ante las demandas cotidianas derivadas de los espacios educativos, genera incomodidad, miedo e incertidumbre en las maestras, que refuerzan la necesidad de recibir “herramientas” para gestionar las emociones en el aula:

Entonces es bravo eso cuando te ponés a destapar y revolver sobre la mierda...porque, ¿qué hacés después con eso? Yo no me siento capacitado para eso. Y creo que nos vamos al extremo de querer solucionarle la vida a todos los pibes y no. Hay cosas que afloran, que te explota la bomba en la cara y no hay forma de evitarlo y tenés que hacer una intervención (...) (Maestra 4 - Grupo 1).

Como se percibe del extracto anterior, la gestión emocional acarrea cierta incompreensión de cómo abordar las situaciones de vida de niños y niñas, que las maestras identifican en emergentes de clase:

Ya desde la conducta, vos ves un niño que está todo el tiempo -gesto con los brazos hacia arriba y abajo repetidamente y muy rápido- vos sabés que algo pasa ahí, pero ¿cómo lo solucionás? ¿Cómo lo afrontás? O sea, no tenés herramientas (Maestra 7 - Grupo 1).

Se hace alusión, como indican las referencias teóricas abordadas en esta tesis, a la formación de la maestra centrada en lo disciplinar, que deja por fuera una serie de habilidades, contenidos, competencias, que el profesional de la educación, a partir de su encuentro con la práctica, percibe como necesarias: “Sí, yo creo que nosotros sabemos, los que egresamos y entramos al aula sabemos la cantidad de falencias que tiene lo que es la formación del docente” (Maestra 3 - Grupo 2); “Depende de lo que cada uno vaya generando, porque en realidad la formación es disciplinar plenamente...las estrategias después las vas generando vos, en el intercambio con el colectivo, o generando proyectos que apunten a eso” (Maestra 1 - Grupo 1). Una de las participantes resume dicha apreciación en una oración, justificando en la formación inicial las carencias que percibe en la práctica: “Es que si somos conscientes, nunca salimos de Magisterio bien preparados. Como que cae todo ahí...” (Maestra 1 - Grupo 3).

En menor medida, aparece la formación como una excusa o justificación para el no abordaje de la dimensión emocional en el aula, donde se explicitan otros factores que reflejan la complejidad a la que se enfrentan las maestras cotidianamente, a partir de una serie de demandas y emergentes que trascienden su saber técnico e incomodan su ejercicio profesional:

Creo que también es un tema de que cuando vos trabajás Educación Emocional, tenés que hacer una introspección y ver también qué te pasa a vos. Entonces creo que también es complejo. Creo que no solamente se niegan por el tema de la formación, creo que la formación a veces es la excusa (Maestra 2 - Grupo 3).

Aquí se expone la incertidumbre que sienten algunas maestras a partir de lo que puede suceder si se abordara la Educación Emocional. Es un temor anticipado, ante los elementos que se asocian a la Educación Emocional.

5.4.3 Regulación emocional de las maestras ante la tarea

*“Nosotros qué hacemos con eso que nos dan,
qué hacemos nosotros y quién nos ayuda a nosotros,
después, a sacar eso que nos quedó adentro
y te angustia de no poder ayudarlos”.*

(Maestra 3 - Grupo 1)

En los tres grupos de discusión existen coincidencias en relación a las altas exigencias que perciben las maestras, derivadas de su tarea y de las fuertes demandas que reciben tanto de niños y niñas, sus familias, como de las diferentes lógicas institucionales. Se considera relevante explicitar una categoría derivada de los discursos docentes, que relacione a la Educación Emocional como una forma de hacer frente a dichas exigencias, así como también una necesidad que obliga al docente a “abrir puertas” que después no sabe -o no quiere- profundizar, tanto por su complejidad como por un mecanismo de autocuidado.

Se reconocen dos dimensiones que hacen referencia a la regulación emocional de las maestras ante las exigencias que perciben: por un lado derivadas del rol, de lo que entienden que implica el ejercicio profesional en el contexto actual; y en el mismo sentido pero con matices, aquellas exigencias potenciales del vínculo con los niños y niñas, y las complejidades de atender la diversidad de situaciones que se le presentan en el aula.

La regulación emocional para algunas de las participantes se percibe como una necesidad del rol, como una responsabilidad, que permitirá a su vez trabajar en el mismo sentido con niños y niñas:

Considero que si nosotros somos el ejemplo a seguir, también tenemos que regular esas emociones nosotras, ¿no? Porque a veces hablamos “ah, qué mal se llevan los compañeros”, “ay, que mal se tratan”. Y los adultos, ¿tenemos habilidades comunicativas desarrolladas? O siempre vamos al enfrentamiento, o realmente preguntamos “che, ¿qué te pasa?” (...) (Maestra 3 - Grupo 3).

En el mismo sentido, poniendo el énfasis en las necesidades de la maestra en un contexto que le exige cotidianamente una diversidad de habilidades, aparece una reflexión: “Porque yo también soy un ser humano y luego desbordada a veces. Y decimos: pa, ¿y nosotras?”. (Maestra 3 - Grupo 3). Se entiende que el autocuidado del docente es una necesidad frente

a tantas demandas del entorno y que, a su vez, se expresa en el vínculo con los estudiantes, por lo que esta regulación se vuelve una exigencia también:

Es aplicable a nosotros, yo planteé que me presento al grupo siempre con una sonrisa, pero a veces, ¿qué hay atrás de mi sonrisa? Porque yo noto que el alumnado es muy sensible a cómo el docente está, entonces a veces ese manejo se me dificulta (Maestra 1 - Grupo 2).

En estos extractos se refleja la dificultad de las maestras para expresar e integrar sus estados emocionales al aula, donde si bien se habla de regulación, se relaciona más bien al control emocional. Es decir, la maestra percibe su dificultad para manifestar en el aula las emociones derivadas de la tarea, mismas dificultades que páginas atrás destacaban en los y las niños y niñas. Por otro lado, se destaca la importancia de contar con más actores -y roles- institucionales que aporten en este sentido, para que no recaiga todo sobre el rol de la maestra:

No tenemos formación, porque a ver, somos Psicólogos, pero no lo somos. Vienen los padres, porque los padres cuando te plantean también vienen con todas esas emociones, los chicos. Vos también tenés tus emociones y las tenés que regular en un contexto que es tan difícil. Y no tenés apoyo. Y no tenés formación. Entonces es un problema (Maestra 2 - Grupo 3).

En el mismo sentido se expresa la necesidad de “contener” las situaciones que viven los y las niños y niñas, para lo que se necesita más que abrir espacios de escucha o expresión emocional y que muchas veces es sentido por el docente como otra exigencia que también se relaciona con la Educación Emocional. Es decir, si abro espacios para hablar sobre las emociones y las situaciones que las generan, qué hacer después con eso desde el rol, pero también como persona a la que dichas situaciones angustian y desbordan:

Nosotros estamos viendo que vos rascás un poquito y claro, sale mucha cosa. Y después ¿vas a contener todo eso? Yo por lo general trato de ver un poco eso, ¿no? Capaz que podemos meternos un poquito en la gestión de esas emociones, pero que vos arranques a destapar...porque yo qué sé, el vínculo que generarás muchas veces con los gurises es muy fuerte, claro, pero si vos no vas a contener todo eso, no vas a ver cómo lo derivás, está bien jodido también (Maestra 1 - Grupo 1).

Esta regulación necesaria para la tarea y para el vínculo que establecen con niños y niñas, desde la percepción de las maestras participantes, redundando en la disponibilidad que tienen para hacer frente a las demandas. La regulación emocional como punto de partida para generar mayor disposición ante el conjunto de complejidades que se desprenden de la tarea.

Creo que es difícil porque uno tiene que estar primero bien emocionalmente o lo mejor que se pueda, pero para estar disponible, que es algo bien difícil también,

¿no? Porque como dice ella, todos tenemos nuestras cosas cuando llegamos al aula, pero cuando uno intenta estar lo más disponible posible, es que podés captar en esa mirada distinta, ese caminar distinto: “pa, acá pasó algo, hoy vino diferente”; o al revés “hoy vino sacado, ¿qué pasó acá?” Y creo que es eso que hablaban ellas también, ¿no? Hoy estoy dispuesta a esto: a rascar, a abrir y ver qué pasa. Y ponerle el cuerpo y entonces, hay que tener como cierta disponibilidad (Maestra - Grupo 2).

Capítulo 6: Análisis

La Educación Emocional que propone Rafael Bisquerra (2012) persigue una serie de objetivos que hacen a una particular forma de comprender al sistema educativo, sus funciones, alcances y en particular la tarea docente. Esta forma contiene posicionamientos éticos y políticos que son necesarios comprender para dotar de sentido a las posibles miradas que se construyen desde dicho enfoque. Como se destacó anteriormente, su valor no radica necesariamente en su innovación o en su aporte crítico, sino que se considera relevante como un conjunto de antecedentes teóricos de diferentes campos disciplinares que promueven un punto de partida específico desde donde mirar los fenómenos educativos actuales. Es así que, a modo de síntesis, se puede decir que la Educación Emocional persigue un objetivo principal que es la búsqueda de bienestar, más específicamente, el bienestar emocional “que consiste en experimentar emociones positivas” que, según Bisquerra (2016), “es lo más próximo a la felicidad” (p. 15). Este bienestar se compone de una dimensión personal y otra social, que se encuentran en relación de interdependencia y buscan trascender la discusión simplista que relaciona a la Educación Emocional centrada en el individuo, en el desarrollo de sus potencialidades, desconociendo el fuerte componente social de cualquier experimentación de bienestar y desarrollo. En este capítulo se buscará analizar los emergentes de los grupos de discusión tal cual fueron expuestos en el capítulo anterior, con los diferentes aportes teóricos y las nuevas oportunidades que en dicho entrecruzamiento se abren.

6.1 Análisis con respecto a la comprensión de maestras sobre Educación Emocional

6.1.1 Análisis sobre la Educación Emocional como enfoque transversal a la práctica educativa.

En lo que respecta a la comprensión de las maestras sobre la Educación Emocional, se toman elementos emergentes de los grupos de discusión, poniendo a disposición a su vez, las formulaciones teóricas elaboradas tanto por Rafael Bisquerra como por Salovey y Mayer, quienes aportan marcos de referencia que posibilitan la elaboración del presente apartado. Como se ha reflejado en el capítulo de resultados, se delimitan -desde el discurso de las maestras- dos dimensiones bien definidas, que hacen alusión por un lado a la transversalidad de la Educación Emocional en las diferentes esferas que componen la vida educativa desde la experiencia docente -el vínculo con niños y niñas, los aprendizajes, el

vínculo con las familias, entre colegas, en las planificaciones, en las reivindicaciones-, y por otro a una serie de contenidos específicos que entienden relacionados y que abordan a partir de diferentes recursos, que se abordan en el apartado sobre estrategias de enseñanza.

Las maestras participantes de los diferentes grupos de discusión, proponen una visión amplia sobre la Educación Emocional, relacionando tanto aspectos de la cotidianidad del aula, como elementos de la dimensión institucional. Tal es así, que se retoma lo expuesto por una de las participantes, quien se expresa de la siguiente forma: “Todos los días es todo. Atraviesa todo, desde el “hola”, el “chau”, la risa o...la mirada que tenés con los chiquilines. La confianza. No solo con los chiquilines, también con los padres, para mí es mucha cosa”. (Maestra 1 - Grupo 1). Sin abordar todavía el problema que subyace de tales afirmaciones -si es todo, ¿qué especificidad le es adjudicada?-, se logra reconocer que para las participantes hablar de Educación Emocional es hacer alusión a los posibles estados emocionales derivados del ejercicio del rol, pasando por las posibilidades y las formas de vincularse con niños y niñas, así como también con las familias. Lo anterior se relaciona al mismo sentido que proponen Pineda y Orozco (2023) de comprender a la Educación Emocional como un “enfoque”, como una forma de entender a los fenómenos educativos que trascienden la concepción psicologista e individualista con la que suele confundirse, donde la educación asume:

un camino de armonización y relocalización comunitaria de la vida y se antepone a una educación colonial individualizada, globalizada, desterritorializada y desenraizada. En esta pedagogía de considerar que las emociones deben superar el aspecto subjetivo y establecerse en el ámbito relacional, están presentes en la cotidianidad y en la reflexión sobre el actuar (p. 219).

Se resalta a su vez el carácter inherente de la constitución humana en lo que respecta a lo emocional, donde más allá de la intencionalidad que pueda tener o no la Escuela o la maestra en su incorporación, este componente trasciende la experiencia escolar. Es en la definición misma de Educación Emocional que se hace referencia a que se adopta un enfoque de ciclo vital que se extiende durante toda la vida (Bisquerra, 2012), donde intervienen una multiplicidad de factores que se relacionan con la trayectoria evolutiva de una persona y su contexto, desde que nace hasta que muere. No obstante, se resalta la responsabilidad del sistema educativo en asumir el compromiso del sentido y el lugar que le da a esta propuesta psicopedagógica, entendiendo que es allí un lugar de privilegio para el abordaje de las competencias emocionales. Se destaca en el discurso de las maestras el reconocimiento de la posibilidad de que su aplicación redunde más allá del aula, tal cual refiere Bisquerra (2012) en la concepción de Educación Emocional como prevención primaria inespecífica, haciendo alusión a la adquisición de una multiplicidad de

competencias que encuentran sentido en un sinnúmero de situaciones que una persona puede enfrentar a lo largo de la vida, constituyéndose en un factor protector tanto individual como colectivo -prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, la ansiedad, depresión, la violencia- (Bisquerra, 2012, p. 159).

Las participantes resaltan también aspectos vinculares de la maestra con niños y niñas -y entre ellos/as-, sus familias, así como también elementos que hacen a la disposición docente para dicho relacionamiento. Es así que los vínculos y aspectos de la calidad de la comunicación entre los diferentes actores que constituyen las relaciones educativas, aparecen como centrales al momento de reflexionar sobre aspectos de la Educación Emocional. En este sentido, dentro de las competencias emocionales a las que refiere Bisquerra (2012), se nombra a la *competencia social* como “la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas” (p. 150), lo que implica “dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc.” (Ídem). Es así que dentro de la competencia social, se especifica la “capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal y no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos” (Bisquerra, 2012, p. 151). Lo anterior no sólo se resalta como una competencia importante que proponer a niños y niñas, sino también como una capacidad necesaria para el ejercicio del rol docente. Cabe destacar que la práctica de la comunicación expresiva (Bisquerra, 2012) es una de las “microcompetencias” que define el autor dentro de la competencia social. Se agregan además el dominio de las habilidades sociales básicas, el respeto por los demás, la comunicación receptiva, el compartir emociones, el comportamiento prosocial y la cooperación, entre otras.

También se presentan algunos elementos que se relacionan con la disposición al aprendizaje de niños y niñas, donde se ponen en juego elementos que hacen a la devolución de la maestra sobre el proceso de aprendizaje, que permitirá o inhibirá el mismo. Bisquerra y Mateo (2019) destacan entre los efectos constatados de la aplicación de la Educación Emocional a las mejoras en “actitudes hacia sí mismo, hacia los demás y hacia la escuela; comportamiento positivo en clase; mejora el clima del aula; reducción del comportamiento disruptivo; mejora el rendimiento académico” (p. 43). Dichos efectos se pueden vincular sin dificultad con las dimensiones que resaltan las maestras participantes en las que reconocen a la Educación Emocional. Queda en evidencia la importancia de la misma para las participantes, a nivel individual -como desarrollo para el/la niño/a y su aplicabilidad a situaciones de aula y más allá de la misma-, pero también en las dinámicas vinculares con los niños, entre ellos, su vínculo con el aprendizaje y las posibilidades de la maestra de comprender las situaciones emergentes de la cotidianidad educativa.

Se destaca un componente actitudinal de la maestra, que se expresa en el posicionamiento frente a los estudiantes y lo relacionan con el clima que logran establecer en las aulas, formando parte de un proceso continuo que habilita los aprendizajes. En este sentido, se destaca que el rol del educador con sus actitudes y comportamientos, permiten poner a disposición un clima de seguridad, de respeto y de confianza ante los niños, por lo que existe un componente en la dinámica del aula que se relaciona con la disposición emocional del docente -aunque por más que sea obvio, cabe mencionar que no es el único componente necesario-. De esta manera “el adulto transmite y puede contagiar el estado emocional y anímico a través de su tono de voz, gestos, contacto físico, etc.” (Bisquerra, 2011, p. 72), esto se ve enriquecido desde el enfoque de la Educación Emocional, desde donde se hace énfasis en la formación del profesorado como condición fundamental para lograr dicha disposición emocional. Algunas de las consideraciones que se abordan desde este enfoque con el fin de revisar, problematizar y enriquecer el rol son: permitir la expresión emocional de niños y niñas sin prohibiciones; no eliminar emociones negativas; incorporar las emociones con naturalidad al aula, incluso de las propias derivadas del ejercicio del rol; relacionar aspectos corporales a la vivencia subjetiva de las cuestiones emocionales; promover la regulación integrando aspectos de la consciencia emocional facilitadora de comportamientos y actitudes ajustadas al contexto; entre otros (Bisquerra, 2011).

Como se ha expuesto, existe un consenso entre las maestras de los diferentes grupos donde se comprende que la Educación Emocional está presente en la Escuela. Dan ejemplos bien diversos sobre aspectos más transversales, situaciones más específicas de aprendizaje o de los vínculos que establecen con estudiantes, familias o colegas. El matiz aparece en relación al sentido que tiene para cada una, donde la gran mayoría lo toma como una dimensión más -y necesaria de abordar en su formación y en su práctica-, pero algunas se cuestionan sobre la inclusión explícita de esta dimensión en la Escuela, entendiendo que son otros actores quienes deberían asumirla, sin haber consenso en quiénes, aunque se menciona a las familias y/o profesionales de la salud mental.

En este sentido, la amplitud sobre la comprensión de la Educación Emocional lleva a la inclusión de otros actores como fundamentales en el proceso. Se destaca principalmente el rol de la familia, aunque aparece en el discurso de las participantes en el lugar de “carente” de elementos claves que dificultan la labor de la Escuela. Esta dificultad en la articulación no desconoce el rol de la Escuela en el desarrollo de la Educación Emocional, sino que introduce la discusión sobre el vínculo familia - Escuela, desde el lugar de dificultad y sobrecarga al trabajo de las maestras. En su libro “Educación Emocional: Propuestas para educadores y familias” (2011), Bisquerra coordina una serie de trabajos que proponen un marco teórico y práctico para la aplicación de su propuesta psicopedagógica, teniendo en cuenta las responsabilidades que entiende le competen tanto a referentes educativos como

familiares. Allí se explicitan contenidos que pueden ser abordados en los diferentes ámbitos, pero el componente formativo tanto para educadores como para familias se vuelve fundamental. Las maestras participantes expresan con claridad las falencias en su formación inicial y permanente, así como se menciona a las familias también desde un lugar de falta. Ahora bien, se relaciona con cierta simplicidad que la forma de estar de niños y niñas, es producto de la falta de gestión emocional que tienen en sus casas. Se ha procurado explicitar desde el inicio de la presente tesis, la complejidad necesaria como punto de partida para analizar tanto los emergentes de los grupos de discusión, así como para la construcción del problema que aquí se pretende abordar. Por ello es necesario comprender que si bien los roles familia - escuela pueden ser complementarios, con respecto al desarrollo de las competencias emocionales, las responsabilidades en cuanto a la formación, el compromiso ético con su desarrollo, la visión compleja del problema y la búsqueda continua de estrategias que mejoren la calidad de las propuestas educativas, recaen sobre las profesionales de la educación -que van mucho más allá que la maestra en el aula-.

6.1.2 Análisis de los contenidos específicos relacionados con la Educación Emocional según las maestras participantes.

A lo largo de la presente tesis, cuando se menciona a la propuesta psicopedagógica de la Educación Emocional a partir de uno de sus más reconocidos exponentes como es Rafael Bisquerra, se incluyen tanto su marco de referencia como sus orientaciones pedagógicas. Ahora bien, en la construcción de la propuesta psicopedagógica de la Educación Emocional se considera un gran abanico de contenidos que la fundamentan y que guían las posibilidades de elaborar un programa en la temática que facilite su inclusión en las aulas. En este sentido, cabe mencionar que el objetivo de la Educación Emocional es desarrollar las competencias emocionales en los estudiantes y en el profesorado. Dentro de ellas, Bisquerra resalta dos como ejes centrales de una propuesta que tenga por objetivo el trabajo en esta línea. Ellas son la consciencia emocional y la regulación emocional, como capacidades que implican el conocimiento de las emociones propias y las de los demás, suponiendo “la comprensión de la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones” para, entre otras cosas, reconocerlas y comprender las causas y consecuencias, evaluar su intensidad y tener la capacidad de “autoobservación” (Bisquerra, 2012, p. 164). Siguiendo esta línea, la regulación emocional implica realizar el énfasis en la regulación y no en la represión o el control, de forma tal de tolerar la frustración, gestionar los enojos, retrasar gratificaciones así como poner a disposición recursos que permitan afrontar situaciones de

la vida cotidiana (Ídem). Las maestras participantes destacan en sus intercambios estas dimensiones, que se reconocen con regularidad en sus exposiciones, por ejemplo sobre el reconocimiento de emociones al momento de expresar la importancia de que los niños tengan una “lista de emociones”, relacionado a la ampliación del vocabulario emocional para a partir de allí potenciar la identificación de las mismas. Este reconocimiento además de lograrse con la adquisición de un lenguaje emocional particular, algunas de las maestras participantes también lo relacionan con aspectos que hacen al vínculo entre el cuerpo y las emociones y cómo a partir de dicha conexión se pueden reconocer estados emocionales específicos: “(...) qué es lo que estoy sintiendo, por qué lo siento en ese lugar...ahí es donde el niño va identificando esas sensaciones y colocándole nombre y a su vez clasificando...¿Es agradable o es desagradable?” (Maestra 3 - Grupo 2). Siguiendo las reflexiones del autor y su relación con el análisis de frecuencia de los grupos de discusión, las maestras relacionan directamente el valor de reconocer dichos estados emocionales para expresar con mayor exactitud qué es lo que les pasa a los niños y niñas. Es así que la expresión emocional de niños y niñas aparece como necesidad y como dificultad cotidiana del trabajo de las maestras. Se hace referencia con frecuencia a la importancia del “decir”, de “poner en palabras” los diferentes estados emocionales de niños y niñas, y cómo este proceso conlleva dificultades que en general se depositan en la capacidad de expresión de niños y niñas. Se hace referencia también a la regulación como un tercer momento derivado de los anteriores. Primero, identifico y reconozco los estados emocionales, buscando las palabras adecuadas para la expresión de los mismos -generalmente se espera que sea a través de la palabra-, para luego regular las emociones y las reacciones que las situaciones generan. Cabe mencionar que las restantes competencias que presenta Bisquerra no se identifican con la misma claridad en los resultados, lo que se puede relacionar con la escasa formación en la temática de las participantes, así como con el abordaje intuitivo -de ensayo y error- que llevan adelante. La dimensión de consciencia y regulación se reconocen como esenciales y como puerta de entrada a las demás competencias, ya que sin ellas, es difícil que se logren. De esta forma la autonomía emocional, la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar no emergen del discurso como contenido específico, no obstante sí aparecen como ejes transversales de lo que implica el trabajo en la temática.

Lo anterior nos permite reconocer de los emergentes contenidos específicos más asociados a la noción de Inteligencia Emocional, cuyos principales autores son Salovey & Mayer (1990), donde se hace énfasis en la capacidad del individuo para procesar la información emocional de forma que le permita responder a las demandas del entorno con mayor precisión con respecto a sus necesidades e intereses. Estos autores destacan en su conceptualización una serie de habilidades que refieren a: percibir, valorar y expresar

emociones con precisión; acceder y generar sentimientos para facilitar el pensamiento y comprender las emociones y regularlas, lo que además de posibilitar el entrenamiento de estas capacidades, le facilitan a la persona su relación con el entorno.

Se puede reconocer entonces desde el discurso de las participantes de los diferentes grupos de discusión, que la serie de contenidos específicos que se mencionan se vinculan con mayor exactitud a una noción de Inteligencia Emocional, como una visión más restrictiva que se centra en las capacidades que adquiere y/o desarrolla un individuo, que a la construcción conceptual de la Educación Emocional, como un enfoque más abarcativo que posibilita un mayor repertorio de competencias que contemplan tanto al individuo como a su entorno.

En el modelo de Inteligencia Emocional se identifican dentro de las habilidades necesarias a la percepción emocional, vinculada con la habilidad para reconocer emociones propias y del entorno; la facilitación emocional, como una habilidad que permite tener en cuenta los estados emocionales a la hora de tomar decisiones o tramitar conflictos; la comprensión emocional, como una habilidad para entender con mayor consciencia las señales emocionales; y la regulación emocional, como una capacidad relacionada con poder estar abierto a los sentimientos tanto placenteros como displacenteros con la posibilidad de reflexionar a partir de -y con- ellos (Fernández Berrocal & Extremera Pacheco, 2005, p. 71). Se considera relevante destacar que todas las dimensiones que componen la descripción de las habilidades relacionadas con la Inteligencia Emocional son expuestas por parte de las maestras participantes como contenidos vinculados a la Educación Emocional, que en mayor o menor medida se abordan -o deberían abordarse- en las aulas.

Como se ha desarrollado con anterioridad, ambos modelos son los referidos con mayor frecuencia en investigaciones y en el desarrollo de programas en países de iberoamérica (Panizza & Ferrando, 2023), lo que hace sentido con lo hasta aquí expuesto. La Inteligencia Emocional forma parte constitutiva de la Educación Emocional, aunque su sentido de producción es diferente. La Inteligencia Emocional se construye en un sentido operacional que persigue la posibilidad de evaluar dicha inteligencia en una persona, elaborando instrumentos para ello, lo que redundaría en su sentido práctico y restrictivo. Por otro lado, la propuesta psicopedagógica de la Educación Emocional busca integrar en sus formulaciones diversos elementos teóricos y metodológicos que aporten tanto a la comprensión de las emociones en el ámbito educativo, como a las posibilidades de su abordaje por parte de educadores, familias, sistema educativo en su conjunto, programas, entre otros.

6.2 Análisis sobre las posiciones en relación a los sentidos de la Educación Emocional en los contextos educativos

En relación a los sentidos de la Educación Emocional en contextos educativos, se desprenden de las maestras participantes diferentes expresiones que se buscarán sujetar en posiciones, con el fin de interpretar y explicar las referencias realizadas, y a su vez, entrelazarlas con el recorrido teórico explicitado en el marco de esta tesis.

Resulta necesario detenerse brevemente en el trabajo de Alejandro Vassiliades (2012), el que se toma como referencia para comprender de forma compleja y situada en el contexto a los resultados obtenidos en los grupos de discusión. Específicamente con respecto al abordaje de las “posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: sobre vínculos pedagógicos construidos en torno de la “carencia” cultural y afectiva”, en el marco de la investigación doctoral del autor, se proponen una serie de líneas de análisis que resultan de especial interés. Se busca construir desde el discurso de maestras de escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires, posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa de los estudiantes. El contexto de las instituciones participantes se presenta similar a las escuelas de categoría APRENDER: próximo a villas y asentamientos, cuyos integrantes provienen de hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas¹. Las posiciones que se destacan en el trabajo de Vassiliades se construyen en torno a la noción de “carencia” que perciben los docentes entrevistados en relación al afecto o al cuidado en la que se encuentran los niños y niñas, a la que la escuela debe hacer frente y en algunos casos suplir o llenar. Dicha carencia se relaciona con lo que falta en los contextos en los que viven los niños, realizando hincapié en lo que falta en los hogares. En los grupos de discusión que se realizaron para la presente tesis, esta posición es reconocible, aunque se presenta con cuidado, con miedo a herir susceptibilidades de las colegas. Si bien se abordará más adelante en el análisis, resulta de interés reconocer que esto se debe al contexto de producción de los grupos y resulta un área interesante para profundizar en futuras investigaciones.

En primer lugar, la noción de “afectividad habilitante” (Vassiliades, 2014): “en el sentido de que permite a los alumnos un espacio de toma de la palabra y de relato de lo que acontece cotidianamente” (p. 13), se vuelve una estrategia cotidiana de las maestras para dar la

¹ Según el autor, se denomina de esta forma a aquellos hogares “en los cuales esté presente al menos uno de los siguientes indicadores de privación: hogares que habitan viviendas con más de 3 personas por cuarto (hacinamiento crítico); hogares que habitan en una vivienda de tipo inconveniente (pieza de inquilinato, vivienda precaria u otro tipo); hogares que habitan en viviendas que no tienen retrete o tienen retrete sin descarga de agua; hogares que tienen algún niño en edad escolar que no asiste a la escuela; hogares que tienen 4 o más personas por miembro ocupado y en los cuales el jefe tiene bajo nivel de educación (sólo asistió dos años o menos a nivel primario)” (Vassiliades, 2014, p. 2).

palabra a los y las estudiantes para expresar sus emociones -por lo general asociadas a situaciones extraescolares- que puede estar viviendo el niño. Este sentido que desarrolla Alejandro Vassiliades se asocia a su vez con una preocupación por parte del docente, que se ve expresada en el interés en la participación, la escucha “y -a veces- el consejo, de situaciones que hacen a las vivencias extraescolares de los alumnos” (p. 13). En el discurso de las maestras de los tres grupos de discusión se encuentran elementos que se pueden asociar directamente con esta posición, donde se expresa de diferentes formas la necesidad de frenar una propuesta didáctica, para permitir que estudiantes puedan hacer uso de la palabra y de la reflexión entre pares con la guía docente. Lo anterior supone para las protagonistas una posibilidad de transformación en la vida de niños y niñas. La palabra, y más específicamente la expresión emocional, se toma como el medio privilegiado para tomar contacto con estados afectivos que posibilitan el intercambio y conllevan la posibilidad de cambio -o al menos la expectativa del mismo por parte de las maestras- tanto de estudiantes, como de situaciones de clase. Es así que se busca generar ambientes propicios para la toma de la palabra, facilitando la expresión y la posibilidad de “decir” de niños y niñas. De esta manera -y siguiendo a Vassiliades (2014)- el involucramiento del docente tiene por objeto la participación de los niños y el desafío del rol docente que implicaría “la preocupación, el interés, la escucha” (p. 13), como una forma de hacer la diferencia en las experiencias de vida de estudiantes. La Educación Emocional aquí favorece la posibilidad de conectar con los estados emocionales de niños y niñas, contemplando la necesidad de dar respuesta desde el rol docente, para luego abordar aprendizajes o presentar contenidos.

Ahora bien, en el marco de las posiciones docentes identificadas en torno a la noción de carencia cultural y afectiva de estudiantes, se retoma y amplía la concepción de *afectividad estratégica* de los trabajos de Alejandro Vassiliades (2014). Esta construcción teórica permite agrupar una serie frecuente de expresiones de las maestras participantes de los grupos de discusión, donde la afectividad aparece con un sentido instrumental vinculado al proceso de aprendizaje. Es así que el autor la define como que “el afecto aparece, así, puesto al servicio de regular las conductas de los alumnos y conseguir una serie de comportamientos esperados dentro y fuera del aula” (p. 21). En el mismo sentido, Vassiliades (2014) destaca que se explicita que “el cariño y el aprendizaje están en una relación casi directamente proporcional, donde el espacio para alojar los problemas sociales o las carencias que las docentes suponen podría contribuir a un mejor trabajo escolar por parte de los alumnos” (p. 21). Se configura entonces la dimensión de afectividad estratégica que se puede relacionar de esta forma con la disposición al aprendizaje de niños y niñas. Las maestras participantes vinculan los aspectos emocionales con la motivación de niños y niñas para estar en el aula y disponerse a aprender, pero también aparece asociada con la

disposición a enseñar de las maestras. Se hace referencia a la relación entre el niño y el aprendizaje, haciendo énfasis en “qué estrategias tenemos para que eso funcione” (Maestra 5 - Grupo 1). Se destaca la dimensión emocional en el vínculo educativo como una necesidad para que los niños aprendan, se vinculen con el conocimiento, se motiven para estar en el aula. Se relaciona con la dimensión estratégica que señala Vassiliades, como un instrumento que hace funcionar la maquinaria educativa en un contexto donde no poner la disposición del docente para vincularse afectivamente con los estudiantes, incluso relacionando la motivación de los mismos desde este lugar, parece no estar contemplando las necesidades del rol en la actualidad. Existen otras referencias que sustentan lo antedicho, por ejemplo aquellas relacionadas con las conductas esperadas y deseadas por parte de la maestra para el desarrollo de sus clases y el aprendizaje de los contenidos académicos. El sentido instrumental de esta posición se relaciona con las posibilidades de conseguir de los niños y niñas lo que la maestra necesita en el contexto del aula. Asimismo, la influencia del abordaje de la Educación Emocional posibilita un clima de aula deseado por las maestras para trabajar los contenidos del programa de forma pacífica: “Cómo uno puede enseñar contenidos, que está presionado por una batería de contenidos, ¿no? Para enseñar, si no tenemos una convivencia armónica, ¿no? De qué manera yo enseño si no estoy en paz” (Maestra 3 - Grupo 3). Se retoma lo expresado por Abramowski y Sorondo (2022) sobre la ausencia de *novedad* en el enfoque de la Educación Emocional, cuando el vínculo pedagógico necesario para favorecer los aprendizajes -la motivación necesaria para aprender- no resulta un aporte nuevo, sino que forma parte del rol y de la formación necesaria para el mismo, al menos desde las discusiones al modelo tradicional que trae el escolanovismo del siglo XX. No obstante, ¿cómo se transforma en novedad? Parece evidente que parte de la proposición psicopedagógica de la Educación Emocional conecta con necesidades de las maestras para llevar adelante su tarea ante un contexto desafiante. Desde diferentes lugares, pero con muchas coincidencias, existen un conjunto de reflexiones derivadas de los desafíos de la cotidianidad del aula -que se vuelven necesidades para llevar adelante la tarea- que se anudan con facilidad a posibles “soluciones” que viene a traer el abordaje de la Educación Emocional. Quizás se logren aproximar algunas ideas en este sentido: un marco teórico sobre el sentido y el para qué de abordar las emociones de docentes y estudiantes en los contextos educativos -por lo que deja de ser algo intuitivo y desestructurado para ser un enfoque con sustento teórico-; una serie de aspectos metodológicos sobre cómo abordar los afectos, los vínculos, así como el desarrollo de una serie de competencias que se presentan como fundamentales para mejorar el clima del aula y los aprendizajes -ambas aparecen en los grupos como principales dificultades cotidianas derivadas del rol docente-; el establecimiento de límites y encuadres posibles que den espacio a lo emocional en el aula, brindando desde el rol

docente herramientas para que los estudiantes fortalezcan el desarrollo de competencias emocionales que redunden positivamente en las diferentes áreas de su vida.

Cabe realizar una aclaración que surge ante expresiones como las antedichas, donde el afecto adquiere un sentido instrumental - estratégico, donde el docente logra de los niños lo que necesita: un comportamiento adecuado para posibilitar el proceso de enseñanza aprendizaje. Si bien se menciona desde este lugar, no es lo único que se exige desde las maestras a la formación o al sentido de incluir la Educación Emocional en sus prácticas. Se incluye allí qué puede hacer el docente con aquello que “abre” hacia los estudiantes y sus estados afectivos, y sobre todo, lo que hay detrás de ellos. No alcanza *solo con quererlos* (Abramowski, 2010) ante las carencias contextuales -familiares y sociales- (Vassiliades, 2012), sino que el desafío es, además de vincular, de desarrollo profesional y técnico. En este sentido, quizás algunos de los orígenes sobre la resistencia de incorporar dichos aspectos que presentan en menor medida las maestras participantes, se vincule con que “los afectos pedagógicos no están siendo bien vistos, en tanto se los asocia a la simplificación y a la desprofesionalización del oficio” (Abramowski, 2010, p. 82), lo que lleva el foco sobre las familias y lo que les corresponde hacer desde lo esperado para su rol.

En la noción de “subjetividad heróica” elaborada por Elena de la Aldea (2014), caracterizada por una particular disposición ante los problemas de algunos técnicos sociales que se desarrollan en el ámbito comunitario, se encuentra la posibilidad de sujetar una particular forma de comprender y disponerse a la tarea educativa por parte de algunas de las docentes. Esta subjetividad se compone de diferentes elementos, algunos de ellos se identifican en el discurso de las maestras en relación a la relevancia de la Educación Emocional en su práctica. Lo particular de esta disposición, radica en su componente inhabilitante a las posibilidades de cambio o desarrollo de la comunidad, encubierto en una entrega total y absoluta del técnico a lo opuesto. Es así que desde dicha posición, se resaltan una serie de concepciones y de formas de vincularse con la comunidad, que vuelven la tarea desgastante mientras se vacía de su posibilidades de transformación. Se entiende lo dicho entonces como un punto de partida, desde ahí se expresa a la subjetividad como una:

máquina de pensar y no como un sistema de ideas. Es una disposición y no una convicción. Su condición de enunciación nunca es absoluta. No se puede enunciar, pero se ve en los enunciados y en las prácticas: uno la puede deducir mirando (De la Aldea, 2014, p. 9).

En este sentido, uno puede identificar dicha posición en los enunciados de las maestras participantes, en sus formas de vincularse con niños y familias, así como en sus maneras de comprender la cotidianidad del aula.

Ahora bien, cada una de las características que se identifican con respecto a la subjetividad heroica puede reconocerse en los emergentes de los grupos de discusión. En primer lugar, se reflejan en los resultados expresiones que vinculan al rol de la maestra en la vida de los estudiantes, al sentido del mismo sobre todo en contextos de vulnerabilidad social, donde se le exige más a la maestra, lo que se correlaciona con las diferentes sobrecargas reportadas en el estudio de salud ocupacional docente (INEEd, 2020). Esta exigencia además de generar desgaste, carga afectivamente al vínculo educativo y lo posiciona en lugar casi exclusivo de posibilidad de cambio, de oportunidad para la vida de niños y niñas. Es así que se expresa que la tarea de la maestra necesita ir más allá que la mera transmisión de conocimientos -suponiendo que esa fuera la tarea-, ya que el contexto demanda y es esencial tanto para el rol como para los niños, que la búsqueda vaya más allá. En segundo lugar, se relaciona al abordaje desde la Educación Emocional como capaz de mejorar significativamente las situaciones de vida adversas de los y las estudiantes, a partir de la apertura del docente a la expresión de niños y niñas y de las posibilidades de su rol. En el mismo sentido, se explicita la necesidad del docente de no expresar sus estados emocionales en aula y de “poder” -en el sentido de ser capaz de incidir- con las diferentes situaciones de vida de niños y niñas: “Es como que a veces uno tiene la visión “el docente todo lo puede”, es el todopoderoso, trato de estar siempre realmente con la sonrisa” (Maestra 1 - Grupo 2). Aquí se identifica también la dificultad para el reconocimiento del otro en su capacidad, en su posibilidad de incidir en su situación o de tener necesidades diferentes a las que su maestra considera, ya sea por su contexto familiar, barrial o su expresión individual. Retomando a Elena de la Aldea (2014) y la subjetividad heroica, quien advierte en este sentido sobre los efectos de posicionarse desde este lugar:

Dejar de suponer que el otro es “un pobrecito”, es acordar que tiene la misma posibilidad de autonomía que yo. En rigor, si concebimos al otro como objeto y no como sujeto, si lo miramos y leemos como “no ser”, es probable que así se comporte, desde la pasividad más extrema. Si todo lo que hacemos es por el otro, el otro queda congelado en el lugar de objeto de nuestra práctica; el por funciona como negación de la potencia del otro, negación de que el otro cuenta con su vitalidad propia. Si en cambio hacemos con el otro, precipitamos la conjunción. El con requiere desde ya un movimiento: situarse como par, ubicar al otro como sujeto, como una racionalidad activa con la que podemos contar, y ante la que establecemos la posibilidad de decir “no puedo” y “no sé”, cuando no podemos y no sabemos (p. 13).

Pero en suma, ¿cuáles son las consecuencias que acarrea esta posición? Es importante reconocer que desde este lugar lo que predomina es la incapacidad de reconocer la potencia propia y ajena en la transformación de las realidades de las personas con las que

se trabaja -entendiendo que la transformación es el único camino posible, ¿o acaso existen otros?- . En palabras de Elena de la Aldea (2014):

Y en esa situación el trabajador de la salud, antes de ver "qué hay", antes de dejarse tocar o informar por lo que sucede en esa situación, ya "sabe" qué "debería haber", y entonces el diagnóstico verá los defectos de lo que hay en comparación con esa concepción sobre qué debería haber; y su tarea consistirá, desde esa perspectiva, en intervenir para que las cosas sean como deben ser (p. 8).

Es así que la Educación Emocional se presenta como un ideal, en el sentido que persigue la autora, es lo que "debería haber" o lo que "deberían tener" los niños. Así visto, pierde su potencia, ya que no se trata de un conjunto de capacidades que son de una manera, sino que se trata más bien de un conjunto de actitudes, capacidades y valores que se ponen en juego en el contexto de las comunidades e individuos y allí adquieren sentido. Permite también, conectar con el sentido de las acciones y de la tramitación de conflictos, permitiendo interpretar el por qué de algunas de las decisiones que en ocasiones se toman *per se*. La posición heroica desde este lugar se muestra como una posición de "trascendencia", que pierde su vinculación con los sujetos concretos y sus posibilidades -necesidades, intereses, posibilidades, transformaciones-. Lo anterior puede asociarse a posiciones docentes vinculadas a transmitir a sus alumnos "alta cultura": "asumiendo que la que éstos portan es de menor valor, inadecuada, insuficiente o peligrosa" (Vassiliades, 2014, p. 18). Se reconocen en las expresiones citadas una serie de preconceptos de algunos docentes donde la escuela debe compensar deficiencias que vienen de los contextos extraescolares. En este sentido las "condiciones generadoras de la desigualdad se atribuye a espacios y sujetos fuera de la escuela" (Vassiliades, 2014, p. 17), pero que inciden directamente en los desafíos de la tarea docente, así como presionan a los mismos para tener que -desde dichas posiciones- desdoblarse del rol y brindar -afecto, escucha, atención, estrategias- compensatorias de carencias familiares y sociales con el fin de lograr la consecución de su fin último y más importante: enseñar contenidos programáticos.

Se identifican en estas posiciones miradas encontradas en relación a la intencionalidad y la responsabilidad de la escucha por parte de las maestras, donde se expresa cierta inseguridad sobre qué hacer con lo que se escucha. Si bien existe coincidencia en la necesidad de ser escuchados de niños y niñas, la diferencia se expresa en para qué se escucharía desde el rol docente. Se perciben limitaciones en este sentido para abordar algunos temas relacionados con la vida del estudiante, que por otro lado se entrecruzan con los emergentes de clase. Limitaciones del rol que se expresan desde las responsabilidades que corresponden o no al ejercicio, aunque aparece como una urgencia que trasciende la pertinencia.

Ahora bien, resulta de interés articular estas tres posiciones delimitadas hasta aquí con la pregunta que, en menor medida, se expresa en los grupos de discusión: ¿la Educación Emocional le corresponde a la maestra? Se evidencian contraposiciones de opiniones en relación a este cuestionamiento emergente que hacen a la discusión de la Educación Emocional en el ámbito educativo y se relacionan también con el desgaste laboral. Si bien esta dimensión se entrecruza con las percepciones en relación a la formación en el área que reciben las maestras -tanto de base como en servicio-, se considera relevante en cuanto al sentido de la Educación Emocional que construyen las participantes, evidenciar elementos de la problematización sobre a quién creen -algunas de las participantes- que le corresponde esta enseñanza. Por un lado, se pone sobre la mesa el lugar de la familia en el proceso de aprendizaje de la Educación Emocional, como una serie de valores que deberían llegar desde el hogar al aula. En la misma línea, se agrega la sobrecarga derivada de las diferentes exigencias que resultan del trabajo de las maestras, a lo que la Educación Emocional se suma. Dicha posición se relativiza problematizando sobre la historia de la familia del niño y cuáles fueron sus posibilidades de desarrollar estas habilidades socioemocionales, desde las competencias de sus referentes familiares, que se encuentra atravesada también por una concepción de escuela tradicional a la que asistieron. Se resalta con frecuencia, desde diferentes lugares, un posicionamiento docente en relación a las posibilidades a las que acceden niños y niñas en sus hogares, donde existen ciertas carencias o deficiencias -justificadas de diversas formas- con las que la escuela debe hacer algo -complementar, ocuparse, padecer-. ¿Cuál es el reconocimiento que se expresa como punto de partida para reflexionar sobre la tarea y sus urgencias? Familias que carecen, niños que carecen, maestras que carecen de estrategias, de recursos, de disposición. Ante este escenario, se trabaja desde la urgencia de emergentes que no permiten desarrollar una reflexión compartida sobre las necesidades que se tienen, incluso sobre la pertinencia de que corresponda lo que se propone por parte de la maestra realmente. El desgaste diario -vincular, emocional, laboral- que se supone en este escenario se expresa, como se ha visto, en las encuestas de salud ocupacional docente (INEEd, 2020).

6.3 Análisis sobre las posiciones de maestras con respecto a las estrategias de enseñanza en Educación Emocional

En relación a las posiciones de las maestras con respecto a cómo consideran que realizan el abordaje de la Educación Emocional en sus prácticas educativas, se destaca principalmente el trato intuitivo de la misma, entendiéndolo como un conjunto de estrategias que se desarrollan de manera espontánea, asociadas a los emergentes de aula, que no

contemplan una planificación previa ni se basan en conocimientos específicos, sino que forman parte de un saber-hacer devenido de la práctica. Es decir, las maestras participantes comprenden y resaltan el valor de incorporar la Educación Emocional, pero consultadas sobre cómo lo hacen, destacan principalmente el trabajo artesanal y orientado a emergentes que resultan de su trabajo en aula. Es así que la experiencia se vuelve una aliada para el posible éxito de dichas intervenciones, pero tampoco las determinan. Por otro lado, en el proceso de elaboración de las estrategias de enseñanza (Anijovich & Mora, 2010), la Educación Emocional se manifiesta como un componente transversal -que depende de la sensibilidad y el interés de la maestra-, pero que no forma parte necesariamente de las acciones explícitas y evidentemente, tampoco integra el proceso de evaluación que facilitará el proceso espiralado de los aprendizajes priorizados.

Se identifica también un componente altruista en relación al abordaje de la Educación Emocional, que se despliega para conocer, profundizar o intentar incidir en la resolución de conflictos asociados a la vida cotidiana de niños y niñas en la Escuela y más allá de la misma. Es decir, se pone por delante de lo que las maestras comprenden como “su tarea”, entendiéndola como asociada a la enseñanza de contenidos priorizados por el programa y -en algunos casos- exigidos desde Dirección e Inspección, a la incorporación de la dimensión emocional de forma de, entre otras cosas, generar el clima de aula que se considera necesario para trabajar, así como también incidir en las capacidades de niños y niñas para enfrentar los avatares de la vida.

De esta manera es que toma principal relevancia la motivación del docente como el factor clave para llevar adelante o no, actividades asociadas a la Educación Emocional. En el mismo sentido, se expresa la inquietud por las formas en las que se está abordando la dimensión emocional en el aula, ya que las maestras entienden que: “(...) vamos haciendo cosas en la marcha, y yo creo que con las emociones no podemos ir haciendo cosas en la marcha. Es horrible pero en Magisterio es así, es todo ensayo y error” (Maestra 1 - Grupo 1). Además del abordaje intuitivo, queda de manifiesto en el discurso el disgusto de no contar con las herramientas suficientes, desde la percepción de las participantes, para abordar en profundidad los contenidos vinculados a la Educación Emocional. A lo anterior se agrega la voluntad de la maestra de hacer o no hacer en función de sus intereses, su impronta o necesidad. Se retoma lo propuesto por Joan Vaello Orts (2009) en su libro “El profesor emocionalmente competente: Un puente sobre aulas turbulentas” quien menciona en relación a las competencias socioemocionales necesarias para el rol docente:

La enseñanza es una actividad intrínsecamente social, por lo que las habilidades sociales y emocionales deben ocupar un lugar central en el ejercicio de la profesión, a pesar de no estar a menudo consideradas como un requisito profesional, sino

como una especie de complemento que adorna aleatoriamente a unos profesores y a otros no” (p. 19).

Esta aleatoriedad se ve reflejada en las posibilidades de desarrollo de estrategias vinculadas a la Educación Emocional, mas no en la relevancia del trabajo en este sentido y aún menos en la identificación de la necesidad de formación tanto inicial como continua por parte de las autoridades educativas, lo que se encuentra en disonancia con lo expuesto en los diferentes grupos de discusión.

Es así que algunas de las maestras participantes refieren a que, al no existir en el programa de Educación Inicial y Primaria (2008) una secuencia de contenidos asociados a la Educación Emocional, así como al comprender que tampoco tienen la formación para ello -mientras que interpretan que de los emergentes de su práctica estos contenidos adquieren relevancia- llevan adelante la trabajosa tarea de enlazar otros contenidos del programa con aquellos que consideran importantes. Es decir, en sus planificaciones explicitan el abordaje de contenidos específicos que le son solicitados para su ciclo, pero en la forma de abordarlos integran aspectos que consideran que refieren a la Educación Emocional. Es así que con menor frecuencia, pero de forma persistente en los tres grupos de discusión, se menciona al abordaje en Educación Emocional desde otros contenidos del Programa de Educación Inicial y Primaria, como disparador en ocasiones, en otras como objetivo más o menos implícito de una dinámica propuesta, pero también como un eje transversal que busca captar emergentes para ser abordados en otros momentos. Además del recurso de los cuentos, los títeres o el diálogo, aparecen otros contenidos del programa que se utilizan para generar las condiciones que habiliten la expresión emocional de niños y niñas, que en general se asocian a experiencias de ensayo y error que van aportando recursos a la caja de herramientas de la maestra para abordar contenidos asociados a lo emocional. Se resalta un ejemplo que evidencia varios aspectos de cómo se realiza el abordaje de la Educación Emocional: por un lado se propone una actividad que tiene como objetivo fortalecer el “gesto gráfico”, pero que la maestra identifica, desde su experiencia práctica, que la forma en la que se da dicho fortalecimiento facilita aspectos vinculares y la expresión emocional de niños y niñas, por lo que continúa y reformula la propuesta inicial, utilizando otros materiales y renovando el espacio con un objetivo más asociado al abordaje de aspectos emocionales.

Se expresa, a su vez, la posibilidad de encontrar entre las definiciones del Programa de Educación Inicial y Primaria, algunos contenidos que si bien no están explícitamente vinculados al abordaje de la Educación Emocional, según algunas de las participantes la llevan implícita, como la “Ética” o el “Derecho” o con la “construcción de la ciudadanía”. Ahora bien, cuando se trata de la promoción de las competencias emocionales en la escuela, existen una gran diversidad de contenidos y formas que se desprenden de

diversos marcos teóricos y metodológicos, algunos de los cuales se toman como referencia en el marco de la presente tesis. No obstante, existen aspectos que se consideran comunes entre ellos y anticipan, según el trabajo de Arias, Hincapié y Paredes (2020), la efectividad de las intervenciones desde este enfoque. Entre otras, se resalta el enfoque SAFE -por sus siglas en inglés: sequenced, active, focused y explicit- que integra cuatro elementos:

actividades secuenciadas que conducen de manera coordinada y conectada al desarrollo de habilidades, formas activas de aprendizaje que permiten a los niños practicar y dominar nuevas habilidades, tiempo enfocado en el desarrollo de una o más habilidades sociales, y son explícitos sobre las habilidades específicas a desarrollar (Durlak et al, 2011, citado por Arias, Hincapié y Paredes, 2020, p. 10).

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede considerar que las formas en que las maestras participantes de los grupos de discusión consideran que abordan o integran la Educación Emocional en sus estrategias de enseñanza, conllevan una serie de desafíos para garantizar el desarrollo de competencias emocionales en estudiantes. Además de significar un esfuerzo solitario para profundizar o trabajar temáticas complejas y de incidencia directa en la vida de niños y niñas, el tipo de abordaje no secuenciado ni explicitado no es efectivo en relación con lo que se busca generar, e incluso puede significar un riesgo. Siguiendo a los autores mencionados, los desafíos que se presentan en la región para el abordaje de la Educación Emocional refieren justamente a la necesidad de trascender las dificultades que se presentan en abordajes como los que emergen de los grupos de discusión, de la siguiente manera: definiendo con claridad qué habilidades socioemocionales se buscan desarrollar en cada grado y sus instrumentos de evaluación; estableciendo orientaciones para la comunidad educativa de forma de poder implementar y fortalecer el desarrollo de dichas competencias; y apoyando a las docentes para que desarrollen estrategias y metodologías adecuadas y en consonancia con lo que se priorice, tanto en formación inicial como en servicio (Arias, Hincapié & Paredes, 2020). Se considera oportuno detenerse en este último punto, teniendo en cuenta que la efectividad de los programas en Educación Emocional se encuentran en buena medida asociada al desarrollo de habilidades socioemocionales de los docentes, de forma de mejorar sus prácticas pedagógicas: “los programas exitosos promueven las habilidades de los docentes al mismo tiempo que fomentan prácticas pedagógicas que les permitan desarrollarlas en sus estudiantes” (Jones, Barnes, et al., 2017, en Arias Ortiz, Hincapié & Paredes, 2020, p. 63).

6.4 Análisis sobre los desafíos institucionales para la incorporación de la Educación Emocional

A partir del análisis de frecuencia utilizado para la comprensión de los discursos de las maestras participantes de los diferentes grupos, se identifica una dimensión que hace a la complejidad institucional que perciben las maestras para el trabajo en Educación Emocional. Por un lado, se resalta en los tres grupos un componente que podríamos identificar como transgresor en la práctica profesional de la maestra: el abordaje de la dimensión emocional en sus clases. Esta transgresión toma fuerza en relación a la importancia que le da el colectivo, que se ve contrastada por la continua percepción de falta de apoyo, desinterés, o priorización de otros temas, que reciben de las autoridades -Dirección o Inspección-. En relación a esto, se menciona por ejemplo: “El tema es que hay que hacerles un poco la moña, si le hacés la moña capaz te lo permiten...más o menos pero ta...” (Maestra - Grupo 1). Esta “moña” consiste en *encubrir* -en el sentido de no dejar de manifiesto- los contenidos de la Educación Emocional con otros sí priorizados por el sistema y que figuran explícitamente en el Programa de Educación Inicial y Primaria, como se ha desarrollado en otro apartado. Lo anterior se percibe como una necesidad derivada de la autonomía del docente para la planificación de las estrategias de enseñanza.

Es así que aparece el “arte del maestro” como la posibilidad de ir entrelazando, dentro de las exigencias propias del sistema, contenidos que son de interés para el profesional docente y que contemplan por ejemplo la dimensión emocional. Este componente transgresor se ve sostenido por el interés y la perseverancia de las maestras que consideran a la Educación Emocional como una temática relevante para el trabajo cotidiano con niños y niñas. Se retoma a Elena de la Aldea (2018) y la subjetividad heroica para hacer una pausa que permite reflexionar con mayor profundidad en un posible sentido de lo que emerge de los grupos:

Las instituciones se desmoronan y lo que hace la subjetividad heroica es especular refuerzos, tejer parches, perseverar en esa subjetividad instituida. No percibe la impotencia e ineficacia de su tipo subjetivo, no visualiza ni acepta haberse quedado sin relación con su antiguo dador de sentido. El héroe es un mártir, es el encargado, en última instancia, de rescatar lo irrescatable (p. 17).

La Educación Emocional y la forma en la que es abordada desde la percepción de las maestras participantes, parece dar respuesta a una emergencia institucional que radica en la noción de no poder hacer frente a las demandas cotidianas del aula, ante las enormes carencias institucionales, de niños y niñas y sus familias, que identifica en su práctica. Pero a su vez, desde las diferentes posiciones que se expresan en los grupos, aparece el posicionamiento individual del profesional docente que parece en medio de una enorme tensión: exigencias institucionales y sociales, demandas de niños y niñas y familias. Allí en medio, lo que puede hacer es tomar decisiones que de alguna manera no hacen más que sostener esta tensión, ya que no tienen la capacidad de realizar desde su singularidad una

transformación estructural y en algunos casos, ni siquiera existe la posibilidad de explicitación. Nótese que esto no es una reflexión antojadiza, sino que es derivada -y claramente manifiesta- en los grupos. Siguiendo esta línea, Elena de la Aldea propone desde la posición heroica que:

Lo individual predomina por sobre lo grupal. No puede delegar ni compartir. "Como yo, ninguno". "No cualquiera puede hacerlo". Y cuando el héroe no sabe, queda en la impotencia; y esto paraliza, angustia. Este discurso omnipotente a veces queda tapado por un discurso de "yo no puedo pero igual hago el esfuerzo", "aunque me cueste, lo hago". Lo opuesto a omnipotencia es potencia, y no impotencia; la omnipotencia es tan impotente como la impotencia, son la misma cosa (p. 14).

Rasgos de lo descrito se vuelven recurrentes a lo largo de las expresiones de maestras en los grupos de discusión, referidos al interés y el sentido de la Educación Emocional y a cómo consideran que la abordan en las aulas. El lugar de privilegio que siente que ocupa la maestra con respecto a la posibilidad de incidir positivamente en el desarrollo de niños y niñas, así como el esfuerzo que percibe que realiza para hacer frente a las constantes exigencias y demandas desde la institución educativa hasta niños, niñas y familias, son una muestra de lo antedicho. Se desprende de los grupos de discusión elementos para identificar ambos polos de aquello que De la Aldea invita a reflexionar: la omnipotencia del profesional docente sustentada en ser portador de transformación y desarrollo, que ante las obstinadas muestras de realidad que subyacen a la imposibilidad de semejante tarea, vuelven en angustia, desgaste, burnout, padecimientos físicos, entre otros.

En la misma línea, aparece una reflexión que expresa con palabras una sensación compartida entre las maestras participantes: "Yo me voy preocupada también de ver cómo termina siendo trabajar la Educación Emocional eso, como una lucha y un secreto, y una cosa a defender. Me preocupa porque desmotiva" (Maestra - Grupo 1). Si bien el trabajo en Educación Emocional es algo que las maestras refieren hacer en sus prácticas cotidianas, la forma termina siendo sumar el contenido asociado a lo emocional a las planificaciones de forma transversal, no explicitada como contenido específico sino como accidental o sujeta a los emergentes de las diferentes dinámicas. Esta "lucha" genera desgaste en el colectivo de maestras, que si bien perciben la importancia del tema, no logran desarrollarlo de la forma que quisieran por la falta de apoyo, de formación y de espacios donde abordarlo explícitamente entre colegas.

De esta manera, en el marco de lo que se comprende por Educación Emocional, las maestras ponen a disposición una serie de reflexiones que se relacionan con el desgaste en la tarea, las incertidumbres del ejercicio de su rol en el contexto actual, así como las exigencias que perciben. En este sentido, Extremera Pacheco y Fernández Berrocal (2004) expresan que "la capacidad para razonar sobre nuestras emociones, percibir las y

comprenderlas, como habilidad intrínseca del ser humano, implica, en último término, el desarrollo de procesos de regulación emocional que ayudarían a moderar y prevenir los efectos negativos del estrés docente a los que los profesores están expuesto diariamente” (p. 4). Es decir, existe una congruencia entre las percepciones de las maestras participantes con la relevancia que identifica la bibliografía consultada de los aportes de la Educación Emocional en la tarea docente. Es así que se menciona que la regulación emocional para algunas de las participantes se percibe como una necesidad del rol, como una responsabilidad, que permitirá a su vez trabajar en el mismo sentido con niños y niñas. Es decir, se considera de relevancia destacar -y escuchar- las referencias con respecto a la regulación emocional de las maestras ante las exigencias que perciben derivadas del rol, de lo que entienden que implica el ejercicio profesional en el contexto actual, así como también, en el mismo sentido pero con matices, aquellas exigencias potenciales del vínculo con los niños y niñas, y las complejidades de atender la diversidad de situaciones que se le presentan en el aula.

En así que, poniendo el énfasis en las necesidades de la maestra en un contexto que le exige cotidianamente una diversidad de habilidades, se destaca una reflexión: “Porque yo también soy un ser humano y llego desbordada a veces. Y decimos: pa, ¿y nosotras?”. (Maestra 3 - Grupo 3). Se entiende que el autocuidado del docente es una necesidad frente a tantas demandas del entorno y que, a su vez, se expresa en el vínculo con los estudiantes, por lo que esta regulación se vuelve una exigencia también. Aquí se refleja la dificultad de las maestras para expresar e integrar sus estados emocionales al aula, donde si bien se habla de regulación, se relaciona más bien al control emocional. Es decir, la maestra percibe su dificultad para manifestar en el aula las emociones derivadas de la tarea, mismas dificultades que páginas atrás destacaban en los y las niños y niñas. Sobrecarga y disonancia emocional, dos de las dimensiones que se relevan en la Encuesta de Salud Ocupacional Docente (INEEd, 2020) asociadas a: por un lado, la alta implicación emocional que exige el desarrollo de la tarea; y por otro, a la necesidad de controlar emociones para poder desarrollar la tarea de una forma efectiva, respectivamente. Ambas dimensiones encuentran los peores resultados reportados en las maestras de Educación Inicial y Primaria pública.

Siguiendo a Extremera Pacheco y Fernández Berrocal (2004), dentro de los efectos de la integración de la Educación Emocional como contenido explícito y sistemático para el desarrollo de las competencias emocionales, se destaca que:

los docentes emocionalmente más inteligentes, es decir, aquellos con una mayor capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y la de los demás, tendrán los recursos necesarios para afrontar mejor los eventos estresantes de tipo laboral y manejar más adecuadamente las respuestas

emocionales negativas que frecuentemente surgen en las interacciones que mantienen con los compañeros de trabajo, los padres y los propios alumnos (p. 7).

En el mismo sentido se expresa la necesidad de “contener” las situaciones que viven los y las niños y niñas, para lo que se necesita más que abrir espacios de escucha o expresión emocional y que muchas veces es sentido por el docente como otra exigencia, que también se relaciona con la Educación Emocional. Es decir, si se abren espacios para hablar sobre las emociones y las situaciones que las generan, qué hacer después con eso desde el rol, pero también como persona a la que dichas situaciones angustian y desbordan.

Esta regulación necesaria para la tarea y para el vínculo que establecen con niños y niñas, desde la percepción de las maestras participantes, redundando en la disponibilidad que tienen para hacer frente a las demandas. Se entiende entonces, a la regulación emocional, como un punto de partida desde donde generar mayor disposición ante el conjunto de complejidades que se desprenden de la tarea. En este sentido, Bisquerra (2011), destaca que “el equilibrio emocional del adulto se transmite y contagia a los niños a través de un tono de voz suave, unos gestos alegres y simpáticos, unas caricias, etc” (p. 41), por lo que resulta necesaria la sensibilización y el trabajo a nivel personal y colectivo de las maestras con miras a una integración más efectiva de las estrategias vinculadas a la Educación Emocional. Algunos recursos que los autores destacan como necesarios desde el rol son: “dejar expresar, sin prohibiciones, las emociones que sienten los niños; animar a que expresen sus emociones y legitimarlas; contemplar el lenguaje emocional a través del cuerpo y la palabra; permitir que el niño se equivoque y aprenda a ser más autónomo emocionalmente” (p. 41). Lo anterior si bien puede pensarse como una serie de aspectos que una “buena maestra ” debería tener, forman parte de un complejo y sinuoso camino de profesionalización docente desde el enfoque de la Educación Emocional, que necesita del involucramiento personal y colectivo. Esto implicaría dejar lo menos posible librado al azar, o a la voluntad, o a la creatividad de la maestra, dotando al profesional de la educación de una serie de aspectos teóricos y metodológicos, adquiridos de forma vivencial y participativa, que sólo a partir de una formación compleja y situada, puede brindar.

Para finalizar y subrayar, se considera que para promover el desarrollo de competencias socioemocionales en las aulas el componente de la formación docente es indispensable y recurrente tanto en la bibliografía que hace referencia a este enfoque, como en lo expuesto por las participantes. En ningún caso se privilegia el andar intuitivo sobre los aspectos emocionales, sino que por el contrario, se hace énfasis en la importancia de que en la formación de los docentes se compartan además de los contenidos vinculados a la Educación Emocional, una forma activa de abordaje de estos, que luego pueda proponer en el aula. Es así que “los programas exitosos promueven las habilidades de los docentes al mismo tiempo que fomentan prácticas pedagógicas que les permitan desarrollarlas en sus

estudiantes” (Jones, Barnes et al., 2017 en Arias, Hincapié y Paredes, 2020, p. 10). Es aquí donde hace sentido la construcción de una posición docente que identifica la formación en Educación Emocional como una carencia, al mismo tiempo que -por diversas razones ya mencionadas- la reconoce como una necesidad. Es decir, se identifica el reconocimiento de las limitaciones con respecto a la preparación que consideran que tienen las maestras para abordar la temática de la Educación Emocional. Si bien existen algunas referencias a la formación de base y a la formación permanente, en general en ambos sentidos se percibe como una carencia fundamental de las herramientas del docente, que se expresa con mayor intensidad debido a la manifiesta necesidad de atender emergentes de la cotidianeidad del aula. Esta carencia formativa puesta al descubierto ante las demandas cotidianas derivadas de los espacios educativos, genera incomodidad, miedo e incertidumbre en las maestras, que refuerzan la necesidad de recibir “herramientas” para gestionar las emociones en el aula. Se hace alusión a la formación de la maestra centrada en lo disciplinar, que deja por fuera una serie de habilidades, contenidos, competencias, que la profesional, a partir de su encuentro con la práctica, percibe como necesarias. Se expone, a su vez, la incertidumbre que sienten algunas maestras a partir de lo que puede suceder si se abordara la Educación Emocional. Es un temor anticipado, ante los elementos que se asocian a la Educación Emocional. Es un miedo a no saber cómo reaccionar, qué hacer, de qué de lo dicho por el/la estudiante el docente debe hacerse cargo.

Se agrega además la dificultad de abordar la dimensión emocional en relación a la falta de la explicitación en el Programa de Educación Inicial y Primaria de sus contenidos, así como en la formación docente. Lo anterior aparece como justificación de que la pertinencia de la Educación Emocional entonces, no tendría por qué remitir al ámbito escolar. Si bien dicha reflexión tiene asidero -no existe explicitación de contenidos específicos de Educación Emocional en el Programa de Educación Inicial y Primaria-, en el Marco Curricular de Referencia Nacional (ANEP, 2017) se identifican transversalmente componentes que se relacionan con estos aspectos, tal cual como se expresa en el marco de Aristas para la evaluación de habilidades socioemocionales:

Si bien no plantea un marco explícito para el abordaje de las habilidades socioemocionales en nuestro sistema educativo, el documento da cuenta de algunos elementos socioemocionales como elementos transversales, basados principalmente en la idea de que la interacción con el medio es un factor imprescindible para el aprendizaje (INEEd, 2018a, p. 36).

A partir de la identificación de dichos aspectos transversales es que las maestras que consideran importante la inclusión de la Educación Emocional justifican su abordaje. Desde los emergentes de los grupos de discusión se entiende que las maestras logran identificar prácticas, estrategias y necesidades, pero persiste una sensación de inseguridad vinculada

al abordaje de lo emocional que se sustenta en lo intuitivo y en lo solitario, ya que no es un contenido explícito, validado o recomendado por la propia institución escolar.

Capítulo 7: Consideraciones finales y recomendaciones

Las consideraciones finales que se proponen buscan realizar énfasis en algunos de los emergentes resultantes de los grupos de discusión y su análisis, con el fin de destacar aquellas apreciaciones que den cuenta de lo sentidos de la inclusión de la Educación Emocional, las oportunidades que ofrece para el trabajo docente y para el desarrollo de niños y niñas, logrando promover futuras líneas de investigación y profundización en la temática.

7.1 Sobre los objetivos propuestos

Se considera oportuno retomar los objetivos propuestos en la presente tesis, con el fin de realizar una valoración que, a modo de cierre, pueda dar cuenta de la consecución de los mismos. Se buscó a partir del proyecto de investigación conocer, comprender y analizar las posiciones de las maestras de educación primaria en relación a la Educación Emocional y su contribución al ámbito de la educación formal, estableciendo tres objetivos específicos: conocer qué sentidos tiene la Educación Emocional en maestras de educación inicial y primaria; analizar cuál es la relación que tiene la Educación Emocional con su ejercicio profesional; y por último describir y analizar las estrategias de enseñanza que consideran que utilizan para abordar los contenidos vinculados a la Educación Emocional en el aula. Se entiende que los tres objetivos fueron abordados de forma satisfactoria en el análisis, destacando aspectos que las maestras participantes entienden relevantes para cada uno de ellos.

En primer lugar, con respecto a la comprensión sobre la Educación Emocional, se considera un hallazgo que los contenidos específicos que las maestras participantes relacionan con la misma se encuentren vinculados directamente con la noción de Inteligencia Emocional, constructo que está incluido en el anterior, pero es tan solo una parte de sus antecedentes, a la vez que nutre su enfoque teórico y metodológico, pero que no lo agota. Es así que destacan principalmente el reconocimiento de emociones, la expresión emocional y su regulación, como componentes distinguibles con referencias de su práctica de aula

vinculada a la Educación Emocional. Por otra parte, esta comprensión no se limita a las estrategias de enseñanza o contenidos específicos, sino que se la identifica integrada en los aspectos vinculares de niños y niñas, de colegas y familias, de forma transversal. De esta manera se deja en evidencia el reconocimiento de la complejidad de este abordaje por parte de las maestras, así como la necesidad de tener mayor formación en la temática que facilite los andamiajes para ponerla en práctica. A partir de allí es que se abre un abanico de posibilidades para el desarrollo de propuestas sistemáticas, explícitas y con metodologías activas que posibiliten intervenciones más eficaces. Lo anterior redundaría, a su vez, en la distinción de aspectos del quehacer educativo que generan desgaste y que no alcanza para su comprensión -y menos para la puesta en práctica de transformaciones- la propuesta psicopedagógica de la Educación Emocional.

En segundo lugar, con relación a los sentidos de incorporar la Educación Emocional en las aulas, se entrelazan la diversidad de dificultades que reconocen las maestras en su trabajo con una temática en la que identifican un potencial valioso para hacerles frente, a pesar de no tener formación específica, ni teórica ni metodológica, para su implementación. En todos los grupos de discusión se reconocen posiciones que vinculan al trabajo con las emociones principalmente con las oportunidades de niños y niñas, tanto para el desarrollo personal como para habilitar aprendizajes. Se entiende como un hallazgo valioso -al respecto de la discusión sobre Educación Emocional en el ámbito de la educación formal- a la construcción de tres posiciones docentes que evidencian lugares comunes desde dónde se comprenden sus sentidos y aportes. Es así que se evidencia una posición docente vinculada a la noción de *afectividad habilitante*, caracterizada por el interés de dar voz a los sujetos de la educación, para que de esta forma sean capaces de tomar la palabra, dotándolos de singularidad, en definitiva, de reconocimiento. Es a partir de allí, del trabajo con las emociones en el aula, que las maestras consideran que dan la palabra para “develar” situaciones de la vida de niños y niñas que merecen -y deben- ser atendidas. También resulta de relevancia que el abordaje desde la Educación Emocional permita desarrollar las condiciones necesarias para “enseñar”, posición sintetizada en la noción de *afectividad estratégica* donde el trabajo con las emociones en el aula contribuye a generar el clima adecuado para abordar los contenidos del programa. También se destaca la *posición heroica*, relacionada con el lugar de relevancia que la maestra adquiere en la vida de niños y niñas más allá del trabajo específico de enseñar, asumiendo roles de cuidado y de garantía de los derechos de niños y niñas -a modo de protectoras- posición que es percibida con mucho peso y responsabilidad, además de una importante inhabilitación que se desprende de lo imposible de tal empresa. Estas tres posiciones explicitadas invitan a reflexionar sobre el lugar de la maestra y sus experiencias cotidianas, el desgaste cognitivo y emocional que la tarea les demanda y cuáles podrían ser líneas de intervención que

acompañen desde el cuidado individual y colectivo. No se busca a partir de estas posiciones limitar las diferentes vivencias docentes en su quehacer educativo, sino abrir posibles líneas de discusión que enriquezcan abordajes, oficiando como punto de partida para seguir comprendiendo y aportando desde los diversos campos disciplinares que se encuentran en lo educativo.

En tercer lugar, vinculado a las estrategias de enseñanza, se comprende que el abordaje intuitivo, de ensayo y error, que reportan las participantes no sólo no es lo que se recomienda desde la bibliografía especializada en Educación Emocional, sino que se vuelve potencialmente en un riesgo tanto para la maestras como para los y las niños y niñas y sus familias. Lo anterior se suma al contexto de vulnerabilidad en el que se encuentran insertos los protagonistas, por lo que dicho abordaje resulta altamente inapropiado e ineficaz. Por otra parte, pero en directa relación con lo anterior, se reconoce de vital importancia el desgaste que reportan las maestras sobre la necesidad de encubrir contenidos que entienden relevantes -como los vinculados con las emociones- por la falta de acompañamiento e interés por parte de las direcciones e inspecciones. De esta manera es que para trabajar Educación Emocional mencionan la necesidad de justificarlos con otros contenidos del programa de Educación Inicial y Primaria, como son la ética, la ciudadanía, la salud, entre otros.

7.2 El abordaje desde la complejidad estructural de las problemáticas relevadas

Cabe mencionar que a partir de la realización de los grupos de discusión no sólo se abordaron los aspectos buscados, sino que se lograron reconocer otros elementos de sustancial relevancia para contribuir a la comprensión principalmente del sentido que adquiere la Educación Emocional para las maestras, que en ocasiones, la trascienden ampliamente. Es decir, no se restringen los sentidos mencionados a la propuesta psicopedagógica de la Educación Emocional o elementos emergentes de la concepción de Inteligencia Emocional, sino que se relacionan con el entramado resultante de poner en relación a las emociones con el trabajo docente. De allí se desprende que las maestras entiendan fundamental el abordaje de aspectos emocionales -tanto, que lo realizan de forma intuitiva y en algunos casos de forma soslayada- principalmente para darle la palabra a niños y niñas -como forma de reconocimiento y de expresión individual-, pero también para poder “enseñar” como ellas entienden que deben hacerlo -en el clima emocional que esperan hacerlo-. Además, consideran que esta temática puede contribuir a la gestión emocional de la profesional de la educación expuesta a una multiplicidad de demandas

derivadas de su ejercicio, que van mucho más allá de niños y niñas y sus familias. No obstante, no debiera caerse en la simplificación de considerar que el problema y sus posibles abordajes radicaría en una asunción de compromiso profesional por parte de la maestra, para realizar mejor su tarea o, en la medida de su interés, generarse las condiciones para que su quehacer cotidiano no sea tan desgastante. No alcanza con suponer que desarrollando mayor regulación emocional en las maestras es que se logrará hacer frente al desgaste que se reporta, mientras que esta suposición refleja, y más enunciada desde las protagonistas, el nivel de desgaste y soledad que la tarea educativa acarrea. Si así se entendiera, las posibles líneas de intervención serían en relación a la singularidad de la trabajadora de la educación y su proceso formativo, o sus decisiones en relación a las estrategias de enseñanza, o el cuidado de su salud mental. Pensarlo desde allí no sólo implicaría un recorte demasiado grueso con respecto a la complejidad a la que se encuentran expuestas las docentes en el ejercicio de su tarea, sino también un desconocimiento de las situaciones que se presentan en las aulas y que, algunas de ellas, se han explicitado en los diferentes grupos de discusión. Cabe entonces retomar lo expuesto sobre las condiciones y medio ambiente de trabajo, como un marco desde donde pensar las intervenciones posibles y el diseño de políticas de salud ocupacional. El conjunto de dichas condiciones son las que permiten que las trabajadoras, en este caso las de la educación, puedan desarrollarse de forma eficiente en el ejercicio de su tarea, pero principalmente, que el ejercicio de sus tareas no implique un riesgo para su salud, o al menos este pueda ser reducido. Como se ha visto, la Educación Emocional aparece en el discurso de las maestras como un recurso que posibilitará gestionar diferentes dificultades presentes en la tarea docente, que si bien se verían enriquecidas por dicho enfoque, lo trascienden. El estrés, el burnout, la sobrecarga y la disonancia emocional, entre otros factores que se reportan en el estudio de salud ocupacional docente (INEEd, 2020), son efecto de una serie de aspectos que merecen un análisis de mayor profundidad para abordarse de manera adecuada, compleja y colectiva. Se retoma lo propuesto por Neffa (2015), cuando destaca que “no existe una predisposición natural del trabajador al accidente o a contraer una enfermedad profesional: ellos son, por lo general, víctimas de deficientes condiciones y medio ambiente de trabajo que pueden modificarse si hay prevención porque no son «ineliminables»” (p. 20), por lo que el desafío consiste entonces en escuchar, para tomar decisiones que posibiliten el fortalecimiento de factores protectores individuales, es cierto, pero fundamentalmente colectivos.

Se entiende que algunos de los desafíos que presenta el trabajo docente con respecto a los factores emocionales que demanda la tarea, se encuentran presentes a lo largo de esta tesis. Un claro ejemplo de ello se refleja en la necesidad de regulación emocional que identifican las maestras en el ejercicio de su rol, directamente vinculado con las situaciones

de vida de niños y niñas que necesitan escuchar, acompañar, abordar, orientar. En algunas situaciones, solo les queda padecer los efectos que estas vivencias generan en estudiantes y sus familias. Lo anterior se evidencia en la reflexión compartida de cómo hacer para no llevar estas situaciones a su casa, a sus vínculos y vida personal. Un desafío que implica el manejo de un compromiso ético con la tarea y los niños y niñas, pero a su vez, el distanciamiento óptimo que permita implicarse sin sobre-implicarse. Esto no se consigue de antemano, sino ante la reflexión cotidiana centrada en la ética del ejercicio profesional y la formación continua, además del trabajo en equipo e interdisciplinar que asegure los andamiajes necesarios para garantizar el derecho a la educación. Todo lo anterior se encuentra en relación con aspectos emocionales que surgen del ejercicio profesional y de los vínculos que allí se establecen, pero su abordaje resulta altamente insuficiente en términos de Educación Emocional, ya que la misma puede realizar un aporte que enriquezca la mirada y las estrategias de enseñanza, pero todas las problemáticas presentes en el discurso de las maestras necesitan de más actores y más elementos para elaborar estrategias de afrontamiento complejas, adecuadas, efectivas y situadas.

7.3 La formación docente en Educación Emocional -de base y continua- como oportunidad

Se entiende importante resaltar en las consideraciones finales que la formación en Educación Emocional es una oportunidad -además de una necesidad y una carencia como se ha reflejado en lo expuesto por las maestras- para enriquecer la mirada, no como resultado final sino como un punto de partida desde donde analizar, complejizar y abordar los emergentes de la cotidianidad del aula. El aporte transversal -en cuanto a enfoque- y explícito -en las estrategias de enseñanza- del abordaje de la Educación Emocional, puede contribuir al clima, la regulación, la gestión y tramitación de conflictos, tanto a maestras como a niños y niñas, enriqueciendo el abanico de estrategias disponibles para el abordaje de situaciones complejas. Desde los grupos de discusión queda de manifiesto que la comprensión que manejan las maestras sobre la Educación Emocional está relacionada, con mayor claridad, a la concepción de Inteligencia Emocional entendida como constructo restrictivo, centrado principalmente en la identificación, expresión y regulación de las emociones de forma adaptativa. Por otro lado, la propuesta psicopedagógica de la Educación Emocional si bien incluye esta dimensión, está compuesta por otros aportes que amplían no sólo el enfoque, sino también la posibilidad de implementar estrategias de enseñanza en este sentido. Quizás en este punto es donde las maestras refieren quedarse

como “estancadas”, logrando trabajar con algunas emociones denominadas básicas, y “no mucho más”. Un abordaje adecuado necesita de una comprensión mayor de los antecedentes de la propuesta de la Educación Emocional, así como también de aquellos recursos -teóricos y metodológicos- que pueden ponerse en juego para la promoción de las competencias socioemocionales.

Si bien se reconoce el aporte realizado por la reciente publicación “Orientaciones para el abordaje de Habilidades Socioemocionales” (2024) realizado por la ANEP, donde se sistematizan aportes teórico-conceptuales, así como se brindan algunos lineamientos relevantes para trabajar en Educación Emocional, se entiende que el mismo resulta un intento aislado de un abordaje que debe ser complejo y que no radica únicamente en la temática, sino como se ha expuesto en la presente tesis, se vuelve indispensable una profunda discusión sobre aspectos de la tarea que generan mucho desgaste emocional en las maestras de educación primaria.

El desafío radica entonces en poder materializar la necesidad identificada por las maestras, con respecto a las limitaciones de sus posibilidades para trabajar con las emociones en el aula. Será ineludible para ello una formación que no sea reduccionista, sino que busque complejizar y enriquecer la tarea docente con una propuesta que, para cumplir con tal cometido, deberá integrar aspectos teóricos y metodológicos que se ajusten a la realidad de nuestro país y tomen en consideración las experiencias de las maestras. A partir de una propuesta de formación caracterizada por una flexibilidad y una variedad indispensable para que las maestras puedan, en función de sus posibilidades y necesidades, ofrecer o poner a disposición estrategias de enseñanza que integren la Educación Emocional de forma explícita, transversal y sistemática.

Otro aspecto central y fundamental a la hora de reflexionar sobre la formación en Educación Emocional, tanto para niños, niñas como para docentes, radica en la opción metodológica experiencial, tan necesaria para profundizar en el desarrollo de competencias emocionales del colectivo docente. Esto permitirá no sólo comprender los elementos teóricos que fundamentan y sostienen la propuesta psicopedagógica, sino también poder pasar por el cuerpo, hacer carne con y desde las emociones, a aquellas herramientas que luego puedan nutrir las estrategias de enseñanza que se propongan en el aula. Es decir, reproducir modelos teóricos o realizar una apropiación conceptual a partir de la lectura de manuales o recomendaciones, no alcanza para garantizar un efectivo abordaje de las competencias socioemocionales en el trabajo con niños y niñas. Se vuelve necesario integrar la singularidad y el cuerpo de las docentes para problematizar y desarrollar aspectos propios que enriquezcan las estrategias de enseñanza y, como sugiere la bibliografía consultada, la formación teórico-vivencial se torna indispensable para ello.

Es fundamental explicitar el valor y el interés por parte del sistema educativo de integrar la perspectiva de la Educación Emocional en la tarea, para que “el arte del maestro” se pueda poner a disposición de lo que resulta relevante -y urgente para las protagonistas- y no al servicio -con el desgaste que esto genera- de enmascarar una necesidad cada vez más urgente, y que explicitan las maestras, a saber: favorecer la integración de aspectos emocionales a la tarea, contribuyendo al desarrollo personal, colectivo e institucional de todos los actores involucrados en la Educación.

Para finalizar, se destacan dos aspectos fundamentales del recorrido realizado, que buscan realizar un aporte a futuras investigaciones en la temática y a la construcción de políticas educativas. En primer lugar, la importancia de escuchar y visibilizar los sentidos y los contenidos que relacionan las maestras con el desgaste emocional que experimentan cotidianamente. Desde allí es que se resalta la imperiosa necesidad de un abordaje complejo de las problemáticas que contemple tanto aspectos macro del sistema educativo, como aspectos singulares. Para esto se entiende fundamental tomar el aporte de las vivencias y reflexiones sobre la práctica que las maestras ponen a disposición a partir de la oportunidad de tener un espacio abierto para ello, donde pensar sobre su quehacer educativo. En segundo lugar y derivado del anterior, se resalta nuevamente la importancia de desarrollar una formación de base y continua, orientada desde el enfoque de la Educación Emocional, entendida como una oportunidad de enriquecer el análisis sobre las prácticas educativas y de nutrirlas de elementos sustanciales que aseguren un abordaje efectivo en esta línea. Es necesario para ello contemplar un proceso de desarrollo personal, vivencial y colectivo, que aporte a la construcción de herramientas para el trabajo con niños y niñas, pero que a su vez oficie como un punto de partida desde donde mirar la educación en general, y los vínculos que en ella se establecen en particular.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer: Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Editorial Paidós.
- Abramowski, A. L., & Sorondo, J. (2023). La crítica a la escuela tradicional desde la perspectiva de la educación emocional: Una oportunidad para problematizar el discurso crítico en el campo educativo. *Perfiles Educativos*, 45(181), 161–178. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60516>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 44–56. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735222>
- Anijovich, R., & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula*. AIQUE Grupo Editor.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2024). *Orientaciones para el abordaje: habilidades socioemocionales*. Recuperado de <https://n9.cl/8g2vd>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2017). *Marco Curricular de Referencia Nacional: Una construcción colectiva*. ANEP.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2016). *Documento Base de Análisis Curricular*. ANEP.
- Arias Ortiz, E., Hincapié, D., & Paredes, D. (2020). *Educar para la vida: El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/bid-educar-para-la-vida.pdf>
- Aristulle, P., & Paoloni-Stente, P. (2019). Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: Aportes para la formación integral de los y las docentes. *Revista Educación*, 43(2), 1–26.
- Azorín Abellán, C. M. (2018). Abriendo fronteras para la inclusión: La ecología de la equidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 213–228.
- Barrientos, A., Sánchez, R., & Arigita, A. (2019). Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula. *Praxis & Saber*, 10(24), 119–141. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9894>

- Barrios-Tao, H., & Peña, L. J. (2019). Líneas teóricas fundamentales para una educación emocional. *Educación y Educadores*, 22(3), 487-509. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.8>
- Bisquerra, R. (2019). Universo de emociones: un material didáctico para la educación emocional. *Cuadernos de Pedagogía*, (499), 105-111.
- Bisquerra, R. (2012). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. (Ed.). (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95–114.
- Bisquerra, R., & Chao Rebolledo, C. (2019). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9–20.
- Bisquerra, R., et al. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R., & Mateo, D. (2019). *Educación emocional: Un modelo integrador*. Editorial Graó.
- Canales, M. (Comp.). (2014). *Escucha de la escucha: Análisis e interpretación en la investigación cualitativa*. LOM Ediciones.
- Canales, M., et al. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Lom Editorial.
- Canales, M., & Binimelis, A. (1994). El grupo de discusión. *Revista de Sociología*, 9. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.1994.27647>
- Csikszentmihályi, M. (1999). *Fluir: Una psicología de la felicidad*. Editorial Kairós.
- Cuadra Martínez, D. J., Salgado Roa, J. A., Lería Dulčić, F. J., & Menares Ossandón, N. D. (2018). Teorías subjetivas en docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional: Un estudio de caso. *Revista Educación*, 42(2), 1-33. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44055139014>
- Cyrułnik, B. (2001). *La maravilla del dolor. El sentido de la resiliencia*. Editorial Granica.

- De la Aldea, E. (2014). *La subjetividad heroica*. En *Los talleres. Cuidar al que cuida* (Cuaderno N°1, pp. 7-26). Editorial Los Talleres. Recuperado de https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/cuaderno_n%C2%B01_los_talleres_cuidar_al_que_cuida_la_subjetividad_heroica.pdf
- De Sousa Santos, B. (2011). *Introducción: Las Epistemologías del Sur*. Recuperado de https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores.
- Delors, J. (1996.): "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Santillana/UNESCO.
- Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP). (s.f.). *Programa Aprender*. Recuperado el 26 de enero de 2025, de <https://www.dgeip.edu.uy/programas/aprender/>
- Escolano Benito, A. (2018). *Emociones y educación. La construcción histórica de la educación emocional*. Visión Libros.
- Extremera Pacheco, N., & Fernández Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(3), 1-10.
- Fernández Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Salovey y Mayer. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández Domínguez, M. R., Palomero Pescador, J. E., & Teruel Melero, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 37-46. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015332003.pdf>
- Ferreira, M., Reis-Jorge, J., Olcina-Sempere, G., & Fernandes, R. (2023). El aprendizaje socioemocional en la educación primaria: Una investigación sobre las concepciones

- y las prácticas de los maestros en el aula. *Revista Colombiana de Educación*, 87, 37-60. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-12704>
- Fraser, N. (1997). *Iustitia interrupta: Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"* (Capítulo I, pp. 17-54). Siglo de Hombres Editores.
- García Retana, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24.
- García-Tudela, P. A., & Marín-Sánchez, P. (2021). Educación de la inteligencia emocional en edad escolar: Un estudio exploratorio desde la perspectiva docente. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 85-105. <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Kairos
- González-Loor, M., & Vázquez-Avilés, P. (2023). Percepciones docentes sobre la importancia de la educación emocional desde edades tempranas. *Revista Espacios*, 44(4). <https://doi.org/10.48082/espacios-a23v44n04p03>
- Hernández Sampieri, R., Mendoza Torres, C. P., & Fernández Collado, C. (2022). *Metodología de la investigación* (7.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hortigüela Alcalá, D., Ausín Villaverde, V., Abella García, V., & Delgado Benito, V. (2017). Percepción de docentes y estudiantes sobre el trabajo de la educación emocional en el aula. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(20), 27-41. <https://doi.org/10.18172/con.2981>
- INEEd (2020). Estudio de salud ocupacional docente. Montevideo: INEEEd.
- INEEd. (2018a). *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria*. INEEEd.
- INEEd. (2018b). *Aristas 2017. Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. INEEEd.
- INEEd. (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. INEEEd.

- INEEd. (2015). *Habilidades no-cognitivas y desempeños en matemáticas entre los estudiantes uruguayos evaluados en PISA 2012*. INEEEd.
- INEEd. (s.f.). *Espacio Socioemocional del Instituto Nacional de Evaluación Educativa*. Recuperado el 1 de marzo de 2021, de <https://www.ineed.edu.uy/socioemocional/banco.html>
- Kaplan, C. V. (Ed.). (2018). *Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación*. Miño y Dávila.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-242..
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- Modzelewski, H. (2021). Una taxonomía de las emociones como guía metodológica para la educación democrática. *Signos Filosóficos*, 23(45), 8-27. <https://doi.org/10.24275/uam/izt/dcsh/sf/2021v23n45a1>
- Modzelewski, H. (2017). *Emociones, educación y democracia: Una proyección de las emociones de Martha Nussbaum*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Modzelewski, H. (2014). Autorreflexión y educación de las emociones para la democracia. Entrevista a Martha Nussbaum. *Areté. Revista de Filosofía*, 26(2), 315–333. <https://doi.org/10.18800/arete.201402.007>
- Modzelewski, H. (2013). *La educabilidad de las emociones a través del concepto de autorreflexión*. Trabajo presentado en el IX Congreso Internacional de Filosofía de la Educación, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2925/ev.2925.pdf
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Murillo Suárez, M. C., & Gómez Cardona, L. M. (2020). Educación emocional en la práctica educativa del docente del nivel preescolar. *Rastros Rostros*, 22(2), 1-26. <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2020.02.04>
- Neffa, J. (2015). Condiciones y medio ambiente de trabajo (CyMAT) en salud. *Orientación y Sociedad*, 15, 1-29. En Memoria Académica. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10478/pr.10478.pdf

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2018). *Informe nacional 2018: Resultados de PISA en Uruguay*. Recuperado de <https://pisa.anep.edu.uy/sites/default/files/Recursos/Publicaciones/Informes/2018-PISA-Uruguay-Informes-Informe%20nacional.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2011). *¿Cómo algunos estudiantes superan su entorno socioeconómico de origen?* PISA in Focus, No. 5. Recuperado de <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/dam/jcr:3d1c6278-fb42-41ad-9b11-d7db6572a265/pif5-esp.pdf>
- Pacheco-Salazar, B. (2016). Educación emocional en la formación docente: Clave para mejorar la escuela. *Revista Ciencia y Sociedad*, 42(1), 107-113.
- Palomera, R., Briones, E., & Gómez-Linares, A. (2019). Formación en valores y competencias socio-emocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis & Saber*, 10(24), 93–117. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116>
- Palomera, R., Briones, E., Gómez-Linares, A., & Vera, J. (2017). Cubriendo el vacío: Mejorando las competencias sociales y emocionales del profesorado en formación. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 142-149. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.002>
- Panizza, C., & Ferrando, M. (2023). *Revisión y sistematización de modelos en habilidades socioemocionales*. Ceibal.
- Pedersen, S. (2015). La escuela para la vida. En Fundación Botín (Ed.), *Informe de educación emocional y social: Análisis internacional 2015* (pp. 23-60). Fundación Botín. https://fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/2015/espanol/ES2015-Informe%20Completo.pdf
- Peluso, L. (2020). Diversidad, discapacidad, minoridad y disidencia: Entre la ideología de la normalidad y las luchas por el reconocimiento. En R. Janoario & L. Peluso (Orgs.), *Diferencia y reconocimiento: Aportes para deconstruir una ideología de la normalidad* (pp. 59–90). <http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/janoariopeluso2020.pdf>

- Pérez-González, J. C., Yáñez, S., Ortega-Navas, M. C., & Piqueras, J. A. (2020). Educación emocional en la educación para la salud: Cuestión de salud pública. *Clínica y Salud*, 31(3), 127–136. <https://doi.org/10.5093/clysa2020a7>
- Pineda, E., & Orozco Pineda, P. A. (2023). Pedagogía de las emociones como aporte a una educación emancipadora y con justicia social. *Trabajo Social*, 25(1), 199–225.
- Pineda, E., & Orozco, P. (2021). Pedagogía de las emociones para la construcción de paz en clave de capacidades y reconocimiento. *Trabajo Social*, 23(2), 101–125. <https://doi.org/10.15446/ts.v23n2.90244>
- Plá, S. (2016). Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 53–77. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce53.77>
- Revuelta, B., & Hernández-Arencibia, R. (2019). La teoría de Axel Honneth sobre justicia social, reconocimiento y experiencias del sujeto en las sociedades contemporáneas. *Cinta de Moebio*, 66, 333–346. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2019000300333>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez-Teruel, D., & Robles-Bello, M. (2018). Instrumentos de evaluación en inteligencia emocional: una revisión sistemática cuantitativa. *Perspectiva Educacional*, 57(2), 27–50. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.712>
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.
- Sorondo, J. (2023). *La educación emocional en el marco de las políticas neoliberales: Reflexiones teórico-epistemológicas a partir de un estudio exploratorio sobre discursos de educadoras/es en secundarias del AMBA*. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(101). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7717>
- Southwell, M.; Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, lenguaje y sociedad*, 11 (11), 1-25. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9202/pr.9202.pdf
- Urbano, C. A. (2014). *Psicología del desarrollo: Enfoques y perspectivas del curso vital*. Córdoba: Brujas.

- Uriarte Arciniega, J. de D. (2010). *La resiliencia comunitaria en situaciones catastróficas y de emergencia*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 687–693. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832324073.pdf>
- Uruguay. (2008, agosto 4). Decreto N° 379/008: Investigación en seres humanos. Recuperado de https://psico.edu.uy/sites/default/pub_files/page/2010/02/decreto-investigacion-con-s-eres-humanos.pdf
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre “aulas” turbulentas*. Barcelona: Editorial Graó.
- Vassiliades, A. (2014). *Posiciones docentes frente a la desigualdad: regulaciones y construcciones de sentido en la conformación de sujetos educativos*. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 6, 109-126. Recuperado de <http://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/issue/view/11>
- Vassiliades, A. (2012). *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa* (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires.
- Vassiliades, A. (2011). *Posiciones docentes frente a la desigualdad educativa: Disputas y tramas de sentido en torno de las regulaciones del trabajo de enseñar*. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 20(1), 73-88. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr9207>
- Vásquez, A. (2020). El Inventario de Desarrollo Infantil y la evaluación sistemática del desarrollo en contextos educativos. *Teoría, creación e implementación* [Manuscrito presentado para su publicación]. <https://doi.org/10.31234/osf.io/xg2hj>
- Vila Merino, E. S. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 177–196. <https://doi.org/10.14201/teri.20271>
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 0.

